

Jyrki Jokinen, Esa Poikela & Juha Sihvonen

SIVISTYSHYÖTY JA SOSIAALINEN PÄÄOMA VAPAASSA SIVISTYSTYÖSSÄ

Alfred Kordelinin Säätiön tukema hanke

Julkaisija: Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö r.y.

ISBN-10 952-5349-20-9 (pdf)

ISBN-13 978-952-5349-20-7 (pdf)

EAN 9789525349207

Sisällys

1. Johdanto	3
2. Keskeiset käsitteet	6
2.1 Terveystyö	7
2.2 Oikeustyö	9
2.3 Sitivystyö ja sosiaalinen pääoma	10
3. Vapaa sitivystyö sosiaalisen pääoman ja hyödyn näkö- kulmasta	15
3.1 Siveellisyys yhteiskunnan peruspilarina	15
3.2 Elannon kirkastamisen kautta yhteiskuntarauhaan	19
3.3 Kansallinen herättäminen	22
3.4 Sitivystyö Suomen elinehtona	23
3.5 Kasvamaan saattaminen	24
3.6 Kokonaispersoonallisuuden kehittäminen	26
3.7 2000-luku ja yhteisöllisyyden kaipuu	29
3.8 Yhteenveto – sitivystymisen hyötyjä ja sosiaalista pääomaa	32
4. Kansainvälinen ulottuvuus: "back to basics"	34
5. Tutkimusasetelma, aineisto ja analyysi	39
6. Analyysin tulokset	42
6.1 Vapaan sitivystyön tilanne	43
6.2 Sitivystehtävä	48
6.3 Maahanmuuttajat ja vapaa sitivystyö	53
6.4 Historia ja nykyaika	57
6.5 Sitivystyöhyödyn määrittäminen	59
6.6 Sitivystyöhyödyn toteuttaminen	64
6.7 Sosiaalisen pääoman tulkitseminen	67
6.8 Yhteisöllisyyden toteuttaminen	71
6.9 Kehittämisen suuntaviivat	75
7. Hyödyllinen ja yhteisöllinen sitivystyö	79
8. Sitivystyöhyödyn osoittamisen tarve	82
9. Tutkimuksen luotettavuustarkastelua	97
Lähteet	99
Kirjoittajat	106

1. JOHDANTO

Vapaan sivistystyön sivistystehtävän käsittäminen ja määrittely kumpuavat kirjallisuuden mukaan selvästi eri oppilaitosmuotojen - kansanopistojen, kansalaisopistojen ja opintokeskusten – historiasta. Kullakin oppilaitosmuodolla on ollut ja on edelleen oma tapansa hahmottaa sivistystehtävänsä. 1990-luvun lopussa säädetty laki vapaasta sivistystyöstä pyrki sijoittamaan ”kirkon keskelle kylää”, joka johti suhteellisen yleiseen käsitelmäärittelyyn, joka sopi kaikille:

”Vapaan sivistystyön tehtävänä on elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittymistä ja kykyä toimia yhteisöissä sekä edistää kansanvaltaisuuden, tasa-arvon ja moniarvoisuuden toteutumista suomalaisessa yhteiskunnassa”.

Voidaan sanoa, että määritelmässä sen alkuosa, persoonallisuuden monipuolisen kehittymisen tukeminen, on saanut suurimman painoarvon ainakin puheen tasolla. Lain tarkoituksypykälää muutettiin vuoden 2010 alussa siten, että siinä otetaan entistä paremmin huomioon yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset. Se kuuluu nyt näin:

”Vapaan sivistystyön tarkoituksena on järjestää elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta tukevaa koulutusta.” (Laki vapaasta sivistystyöstä. Muut. 29.12.2009/1765).

Vapaansa sivistystyönä järjestettävän koulutuksen tavoitteena on edistää ihmisen monipuolista kehittymistä, hyvinvointia sekä kansanvaltaisuuden, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden toteutumista. Vapaassa sivistystyössä korostuu omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus.”

Suomalainen yhteiskunta on ainakin jossain määrin jakaantunut kahtia suhteessa mm. eurooppalaiseen yhteistyöhön Euroopan Unionin puitteissa. Monella suulla on jo kysytty, eikö Suomella enää ole kansallista, yhteistä missiota? Olemmeko jo omaksutun, Euroopan ytimeen pyrkivän kansallisen toimintalinjan sijasta kääntymässä sisäänpäin (Helsingin Sanomat 26.8.2011)? Tämä kahtiajako ilmeni hyvin konkreettisesti kevään 2011 eduskuntavaaleissa,

joissa osa äänestäjistä esitti voimakkaan protestin, minkä taustalla oli mitä ilmeisimmin tyytymättömyys moniin asioihin, ei vain EU-vastaisuus. Halutaanko meilläkin torjua ulkoiset vaikutteet niin suhteessa Euroopan Unioniin kuin Euroopan ulkopuolelta tuleviin maahanmuuttajiin? Tässä kontekstissa *vapaan sivistystyön tehtävä koheesion lisääjänä* voisi olla hyvinkin tärkeä. Kyse on muun muassa erilaisuuden ja ristiriitojen käsittelemisestä vapaan sivistystyön piirissä, josta on jo pitkät perinteet.

Koulutuksen arviointineuvoston¹ laajassa, yli 1.700 rehtoria, opettajaa, tuntiopettajaa sekä koulutuksen järjestäjien edustajaa käsittäneessä kyselyssä vuosien 2008 ja 2009 vaihteessa nojaututtiin sivistystehtävän selvittämiseksi toisaalta edellä mainittuun vanhaan, vuoden 1998 lain määritelmään ja toisaalta kansanopistojen yhteisökäsitykseen.

Arviointineuvoston kyselyn tuloksena ylivoimaisesti suurin osa vastaajista (keskimäärin noin 80 %) oli ”klikannut” sähköisen lomakkeen kohdan ”yksilön monipuolinen kehittäminen”. Oppilaitoskohtaisesti seuraavaksi tärkein sivistystehtävä oli kansanopistoissa ”yhteisöllisyyden edistäminen”, kansalaisopistoissa ”paikallisen sivistyksen ja kulttuurin tukeminen” ja opintokeskuksissa ”aktiivisen kansalaisuuden edistäminen”. Vastaukset liittyvät suoraan oppilaitosmuotojen taustaan ja omaleimaisuuteen. (Poikela et. al. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 42/2009, 112.)

Väitöskirjassaan Koskinen (2003) oli oppilaitosten markkinointiesitteiden ja opetussuunnitelmien pohjalta löytänyt kymmenkunta sivistystehtävämäärittelyä, joista yleisimmät ja kaikille sopivat olivat: a) yksilön persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, b) aktiivisen kansalaisuuden edistäminen, c) yhteisöllisyyden edistäminen ja d) maakunnallisen ja/tai paikallisen sivistyksen ja kulttuurin tukeminen.

Näin siis oppilaitoksissa yleisellä tasolla mielletään sivistystehtävä 2000-luvulla. Laajassa kyselyssä oli pakko tyytyä kartoituksen tasolle, eikä opetuksen arkeen ollut mahdollista tunkeutua muuten kuin kysymällä: ”Miten toteutatte sivistystehtävää käytännössä?”. Suurin osa vastaajista ilmoitti sen toteutuvan läpäisyperiaatteella. – Tästä nousee kuitenkin jatkokysymys: Mitä on

¹ Poikela et. al. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 42/2009

sivistystehtävän toteuttaminen opettajan työssä, yhdessä aikuisopiskelijoiden kanssa?

Vapaa sivistystyö on kohtaamassa yhteiskunnan yhä tiukkenevat taloudelliset reunaehdot. Valtio sekä oppilaitosten ylläpitäjät kysyvät oikeutetusti, mikä on vapaaseen sivistystyöhön uhratun rahamäärän hyöty sekä opiskelijoille, ylläpitäjille että yhteiskunnalle. On selvää, että vapaalle sivistystyölle opetusministeriön vahvistama vuosien 2009-2012 kehittämisohjelma on erittäin tärkeä signaali juuri sivistyshyödyn näkökulmasta (OPM 2009:12).

Näyttääkin ilmeiseltä, että vapaana sivistystyönä järjestettävään palveluun käytettävä rahamäärä pitäisi kyetä suhteuttamaan siitä syntyviin *sivistyshyötyihin*. Keskeistä on sivistystyön vaikutus ihmisten elämänlaatuun, hyvinvointiin ja terveyteen, henkiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen, yhteiskunnalliseen osallistumiseen, koulutus – ja sivistystasoon, eri kulttuurien ymmärtämiseen ja suvaitsevaisuuteen. Tähän liittyy myös *sosiaalisen pääoman*² käsite, joka on noussut keskusteluun viime vuosien aikana ja tästä lähtökohdasta raportissa pyritään selvittämään:

Miten vapaan sivistystyön hyödyllisyyttä on perusteltu sen historian eri vaiheissa ja miten sivistyshyöty ilmenee 2010 luvulla sekä miten oppilaitoksissa tulkitaan sosiaalisen pääoman käsitettä?

Keskeisten käsitteiden tarkemman määrittelyn jälkeen tarkastellaan suhteellisen laajasti sitä, miten suomalaisen vapaan sivistystyön kirjallisuudessa on otettu tähän asti huomioon hyödyn näkökulma – edellä tähän vastattiin jo, että varsin vähän. Kokonaiskuvan saamiseksi on tarkastelu syytä aloittaa vapaan sivistystyön historiasta, aina J.V. Snellmanista asti. Hyvin monissa teksteissä on toki näin tehty ennenkin, pyrimme nyt tuomaan esiin 2000-luvun uuden näkökulman ottamalla tarkasteluun kaksi muuta sivistyshyödylle rinnasteista käsitettä: *terveyshyödyn* ja *oikeushyödyn*.

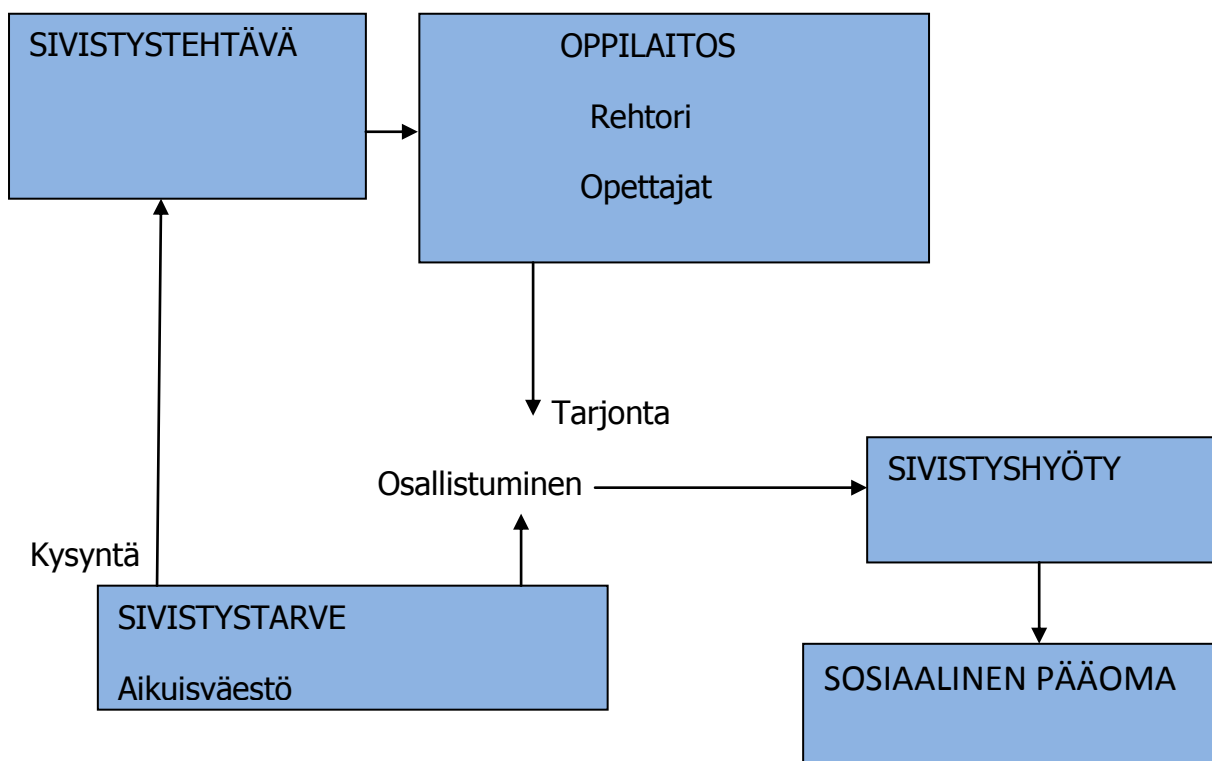
Tutkimuksen empiirinen aineisto hankittiin oppilaitoskyselyllä, johon valittiin 4-5 edustajaa kustakin oppilaitosryhmästä, kansanopistoista, kansalaisopistoista ja opintokeskuksista, yhteensä 14 oppilaitosta. Kysely toteutettiin puoli-

² Ks. esim. Putnam, R. 1999

strukturoidulla haastattelulla, missä pyrittiin dialogiin haastateltavien kanssa. Tutkimusmenetelmää esitellään tarkemmin luvussa 5.

2. KESKEISET KÄSITTEET

Koulutuksen arviointineuvoston raportissa liitetään sivistyshyödyn käsite asioihin ja tekijöihin, joilla on vaikutusta ihmisten elämänlaatuun sekä laajemmin yhteiskunnan tilaan (emt., 133-136). Raportissa lanseeratun peruskuvion avulla esitettiin sivistystehtävän, sivistystarpeen ja sivistyshyödyn väliset yhteydet (ks. kuvio 1). Mallin pohjalta on mahdollista tavoittaa myös sivistystyön käytäntö, joka lähtee sekä opettajan että opiskelijan arjesta.



Kuvio 1. Sivistystehtävän, sivistystarpeiden, sivistyshyödyn ja sosiaalisen pääoman väliset yhteydet.

Kuvion mukaan oppilaitoksen ylläpitäjä toteuttaa sivistystehtävää vastauksena väestön keskuudessa oleviin sivistystarpeisiin. Käytännön tasolle sen vie-

vät oppilaitokset ja niissä toimivat rehtori ja opettajat vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden osallistumisen kautta sekä yksilö että yhteiskunta saavat sivistyshyötyä, joka tuottaa puolestaan sosiaalista pääomaa³.

Seuraavassa tarkastellaan sivistyshyödyn käsitettä rinnastamalla se jo laajasti käytössä oleviin terveyshyödyn ja oikeushyödyn käsitteisiin.

2.1 TERVEYSHYÖTY

Terveyshyödyn käsitteen esitteli suomalaisille syksyllä 2008 Sitran seminaarissa englantilainen professori Michael E. Porter. Terveystenhuollossa tulee Porterin mukaan kaikkien toimijoiden yhteisenä tavoitteena olla mahdollisimman suuren arvon tuottaminen potilaalle. Arvo tarkoittaa sitä, kuinka paljon terveyttä saadaan tuotettua määrättyyn yksikköhintaan. Tähän asti terveydenhuollossa keskeisiä arvoja ovat olleet hoidon saatavuus ja tasa-arvo. Ne ovat edelleen tärkeitä, mutta eivät enää riitä. Myöskään pelkkä kustannuksiin tuijottaminen ei tuota hyviä tuloksia. Porterin malli tuo esiin uuden näkökulman: paras tapa vähentää kustannuksia pitkällä aikavälillä on parantaa hoidon laatua.

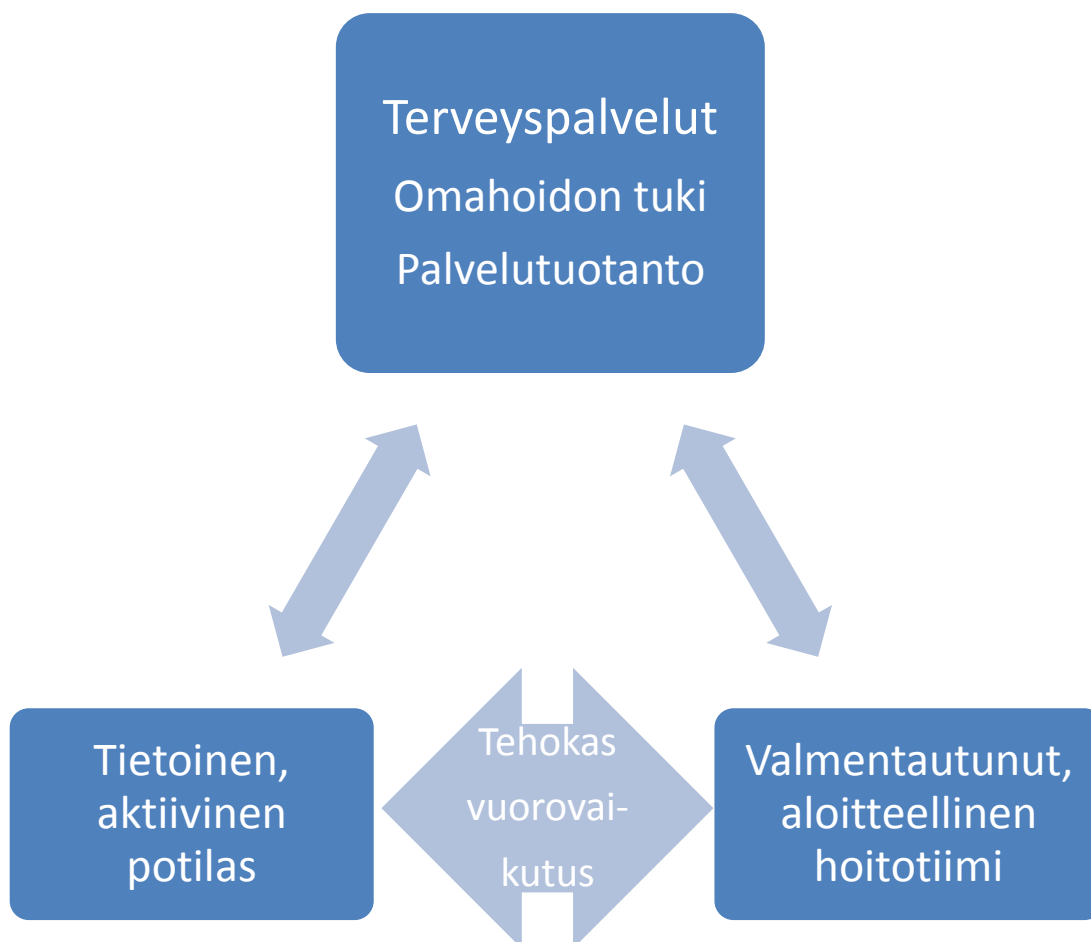
Käytännön toimenpiteenä Porter perustaisi integroituja yksiköitä, sillä terveyskeskus yksinään ei enää välttämättä tuota parhaita hoitotuloksia. Suomessa onkin jo muutamia hyviä esimerkkejä siitä, miten terveyskeskus on integroitu aluesairaalaan, muun muassa Forssassa, Jämsässä ja Raahessa. On myös syytä painottaa, että Porter ei kannata äärimmilleen vietyä kilpailua terveydenhuollossa, koska se vaarantaa laadukkaat tulokset. Tästä on saatu Suomessakin ajankohtaisia esimerkkejä sekä terveyden- että vanhustenhuollosta. Tavoitteena tulee olla oikeanlainen kilpailu, jossa tuotetaan edullisesti laadukkaita hoitotuloksia.

Vapaaseen sivistystyöhön vietyä Porterin malli tarkoittaisi entistä parempaa opetusta ja ohjausta oppilaitoksissa sekä entistä parempia oppimistuloksia ja vaikutuksia ihmisten hyvinvointiin. Oppilaitosten jo 1990-luvun lopulla aloittamat laatu järjestelmät ovat olleet oikeansuuntaisia, niitä pitää vain edelleen

³ Ks. esim. Putnam, R. 1999

kehittää sivistystyön toteuttamisen ehdoista lähtien. Malliin kuuluu myös erikoistuminen, josta parhaillaan puhutaankin jo oppilaitossektorilla. Yleisellä tasolla Porterin ajatukset sopivat hyvin vapaaseen sivistystyöhön. On kuitenkin huomattava, että juuri Porterin mallia ja esityksiä on Suomessa myös kritisoitu⁴ muutikäsitteenä.

Terveysyhyöty-ajattelua on viety Suomessa myös käytäntöön. Muun muassa Väli-Suomen POTKU-hankkeessa pyritään luomaan uudenlaista terveyshyödyn mallia, jonka ydinajatus on ottaa potilas mukaan paranemisprosessiin luomalla tehokas vuorovaikutus hoitohenkilökunnan ja potilaan kesken (ks. kuvio 2).



VAIKUTUKSET TOIMINTAAN JA POTILAAN TILAAN

Kuvio 2. Terveysyhyöty-malli Potku-hankkeessa 2011 (FSTKY/Potku-hanke)

⁴ Esim. Ilpo Vilkkumaan artikkeli KuntoutusNyt-sivustolla
<http://kuntoutusnyt.blogspot.com/2010/12/kuntoutuksen-terveyshyoty.html>.

Kuvion mukaan terveystalvaeluita tuotetaan useiden toimijoiden kesken yhteistyössä. Olennaista laadukkaalle vaikutukselle on aktiivisen potilaan ja hoitotiimin välinen dialogi. Osapuolet ovat tietoinen ja aktiivinen potilas sekä valmentautunut aloitteellinen tiimi. (Ylilääkäri Jarmo Ruohosen haastattelu 31.1.2011.)

2.2 OIKEUSHYÖTY

Oikeushyöty-käsitettä Porterin terveyshyöty-ajattelun on pohjalta kehitellyt Suomessa Teuri Brunila⁵. Hänen mukaansa suomalaisella tuomioistuinlaitoksella on väärät tavoitteet, koska se asettaa rankaisun ensisijaiseksi tehtäväkseen ja jättää rikoksen uhrin ja tekijän tulevaisuuden toisarvoiseen asemaan. Myöskään yhteiskunta ei saa tuomiosta hyötyä, koska uhrin kuntouttamisesta ei riittävästi huolehdita ja rangaistuksen kärsittyään tekijä usein jatkaa rikollista uraansa. Jokaista tuomiota pitäisi käsitellä tarkastelemalla sitä, miten yksittäinen oikeusprosessi on sujunut: onko se tuottanut yksilölle ja yhteiskunnalle oikeushyötyä.

Brunilan mukaan oikeudenkäynti tuottaa oikeushyötyä; kun tuomioistuimilla on kansan luottamus ja oikeuspalvelu on kokonaisuudessaan laadukasta; kun oikeudenkäynti on reilua ja tuomio perustellaan hyvin sekä jokainen osapuoli voi hyväksyä tuomion lopputuloksen; kun oikeudenkäynnin tavoitteena on palauttaa asia oikeudenmukaiseen tilaan ja oikeudenkäynti lopettaa riidan. Oikeushyötyä tuottavan prosessin seurauksena valitus on harvinainen poikkeus.

Brunila korostaa oikeushyödyn merkitystä osapuolten välisessä sovittelussa, jota on voimakkaasti lanseerattu viime vuosien aikana tuomioistuinlaitoksen piiriin. Sovittelu tuottaa oikeushyötyä: a) koska sovittelu on henkilökohtainen ja luottamuksellinen, b) sovittelu säästää aikaa ja kustannuksia, c) sovittelu on oppimisprosessi ja d) koska sovittelu sopeuttaa ihmiset elämään toistensa kanssa. Brunilan oikeushyöty-käsite liitettynä sovitteluun ei liene saanut vastaansa kritiikkiä.

⁵ http://www.ssf-ffm.com/pdf/Teuri_Brunilan_esitelmä

Sovittelun oikeushyöty-ajattelussa tullaan hyvin lähelle vapaan sivistystyön perusteita, koska sen ydin on *dialogi, oppimisen halu ja inhimillinen kasvu*.

2.3 SIVISTYSHYÖTY JA SOSIAALINEN PÄÄOMA

Kun terveyshyödyn ja oikeushyödyn käsitteistä poimitaan yhteinen, sivistyshyötyynkin sopiva aines, voi todeta, että kyseessä on laadukas toimintaprosessi ja asioiden vuorovaikutteinen yhteiskäsittely, jossa asiakkaat voivat itse osallistua terveys- ja oikeushyödyn aikaansaamiseen dialogin avulla viranomaisten kanssa. Vapaassa sivistystyössä on perinteisesti korostettu opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutusta. Tämä vuorovaikutteinen prosessi tarjoaa hyvän vertailukohdan sivistyshyödyn tarkastelulle.

Opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus on aina ollut vapaan sivistystyön kantava toimintaperiaate. Tässä suhteessa vapaa sivistystyö on eronnut koulun perinteisestä opettajajohtoisesta työtavasta. Aito sivistyshyöty saavutetaan vapaan sivistystyön oppilaitosten opettajien ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutusprosessissa.

Käsite sosiaalinen pääoma on pulpahtanut pinnalle julkiseen keskusteluun aina 1970-luvulta lähtien. 1990-luvulla alkaneen käsitteen ”uusrenessanssin” taustalla ovat ennen kaikkea sosiologit James Coleman (1988), Pierre Bourdieu (1986) sekä Robert Putnam (1993, 1999). Teemaa käsittelevästä kirjallisuudesta (esim. Ruuskanen 2002; Forsman 2005; Keskinen & Teräs 2008; Poikela 2005) nousee esiin kaksi sanaa, joilla sosiaalinen pääoma ennen kaikkea määrittyy: ihmisten välinen *luottamus* ja *sosiaaliset verkostot*. On tutkimuksia, joiden mukaan yhteiskunnassa ja yhteisöissä vallitsevan luottamuksen ja taloudellisen toimintakyvyn välillä on yhteys (Ruuskanen 2002, 20).

Osoitus sosiaalisen pääoman käsitteen osakseen saamasta merkityksestä on mm. se, että Suomen Akatemia myönsi 2000-luvun alkupuolella 6 milj. euroa tutkimusohjelmaan nimeltä ”Sosiaalinen pääoma ja luottamusverkostot” (Suomen Akatemia 2003).

Keskustelun vilkastumisen yhtenä keskeisenä syynä voidaan nähdä se, että länsimaisten yhteiskuntien talouskehityksen ja hyvinvoinnin muodostumisessa on alettu kiinnittää huomiota fyysisen pääoman ja inhimillisen pääoman ohel-

la myös sosiaaliseen pääomaan, joka edistää yhteisön jäsenten välistä vuorovaikutusta ja sitä kautta yhteisön hyvinvointia (esim. Ruuskanen 2002, 5).

Esimerkiksi Putnamin mukaan (1999) sosiaalisella pääomalla on seuraavia myönteisiä vaikutuksia:

1. Sosiaalinen pääoma helpottaa kollektiivisten ongelmien ratkaisua.
2. Sosiaalinen pääoma on yhteisön toimintaa helpottava sosiaalinen voiteluaine: kun ihmiset ovat usein tekemisissä toistensa kanssa ja luottavat toisiinsa, sosiaalinen vuorovaikutus helpottuu.
3. Sosiaalinen pääoma saa ihmiset ymmärtämään, että he ovat pohjimmiltaan riippuvaisia toisistaan.
4. Sosiaalinen pääoma helpottaa informaation kulkua.
5. Sosiaalisella pääomalla on myös psykologisia ja biologisia vaikutuksia, joiden kautta se parantaa ihmisten terveyttä ja elämänlaatua.

Putnamin tutkimusten pääsanoma oli, että amerikkalaisen yhteiskunnan yhteistoiminnallisuus, kansalaisaktiivisuus, oli murenemassa. Väitteen seurauksena oli vilkas keskustelu.

Kuten aina kaikkien uusien käsitteiden kanssa on ollut, myös sosiaalisen pääoman uudelleen lanseeraus sai osakseen kritiikkiä, ennen kaikkea siitä, että käsite on liian epämääräinen, joka johti siihen, että siitä on olemassa monia erilaisia määritelmiä. Eri suuntaukset painottavat eri tavoin yksilön asemaa verkostoissa, yhteisön sosiaalisten verkostojen tiiviyyttä, yleistynyttä luottamusta ja viimein ryhmäkuntaisuutta. (Ruuskanen emt. 8-9.)

Forsman on osoittanut mainitussa väitöskirjassaan (2005), että sosiaalisen pääoman käsite levisi niin sanotuista pehmeistä tieteistä, kuten sosiologia, vähitellen myös koviin tieteisiin, kuten lääketieteeseen. Forsmanin tutkimuksen aineisto koostui pääosin digitaalisesta datasta ja verkosta, mutta hän korostaa edelleen myös kirjallisen aineiston merkitystä.

Hyypä (esim. 2002) on vienyt sosiaalisen pääoman käsitteen monissa väestötutkimuksissaan lähelle käytäntöä tutkimalla sen merkitystä ihmisten terveyteen. Artikkelissaan "Kuurossa elämä pitenee" Hyypä osoittaa va-

kuuttavasti, että erityisesti suomenruotsalaisen väestönosan hyvä terveys ja toimintakyky säilyvät läpi elämäniän – selvästi parempana kuin saman alueen suomenkielisen väestönosan - mikä johtuu tutkijan mukaan runsaasta sosiaalisesta pääomasta (emt., 55-56). Kuorolaulutoiminta on tästä mainio esimerkki. Hyyppä korostaa, että sosiaalinen pääoma kertyy vähitellen, jos on kertyäkseen, eikä sitä voi siirtää kuten pääomasijoituksia. Yhteisöllisyyteen on kasvettava tietyissä kulttuurisissa olosuhteissa. (Emt., 55.)

Ruuskasen mukaan (2001) sosiaalisen pääoman tarkastelutasoja ovat mikrotaso, mesotaso, makrotaso ja metataso. Sen lähteitä ovat puolestaan yksilön valistunut rationaalisuus, yhteisön vuorovaikutukseen perustuvat normit sekä yhteiskunnan laki ja oikeus sekä avoin tiedonvälitys. Sosiaalisen pääoman mekanismeja ovat luottamus muihin ihmisiin ja instituutioihin sekä kommunikaatio, johon kuuluu informaation kulku ja ymmärtäminen. Tuotoksia ovat kulutushyödyt sekä pääomahyödyt.

Poikela (2005) kysyy, tuottaako myös kasvatus sosiaalista pääomaa, toisin sanoen kasvatus kyllä uusintaa mutta ei välttämättä uudista sitä. Viime vuosina jopa muoti-ilmiöksi noussut kaiken arviointi ja siihen liittyvät auditointikäytännöt ovat herättäneet aiheellisen kysymyksen, voiko näin tuotettuun tietoon luottaa, tuottaako se sosiaalista pääomaa. Joka tapauksessa mainittu käsite on niin tärkeä, että Poikela pitää sen esille ottamista aiheellisena myös kasvatustieteilijöiden keskuudessa.

Sosiaalista pääomaa kouluyhteisössä tarkastellut Rajakaltio (2005, 142-143) toteaa että dialogia edistäneessä hankkeessa rakennettiin yhteisöllisyyttä erilaisten keskustelufoorumien muodossa. Ryhmistä kehittyi vähitellen oppimista tukevia. Yksilöiden inhimillinen pääoma saatiin yhteiseen käyttöön. Dialogi oli omiaan rakentamaan myös luottamusta ja synnyttämään sosiaalista pääomaa ryhmien avulla.

Vapaan sivistystyön perinne yhdessä oppimisena on vahva kaikissa sivistystoiminnan muodoissa ja oppilaitoksissa, joten ei ole kaukaa haettava pohtia syvällisemmin, mitä tämä voisi merkitä käytännössä.

Aikuiskasvatustieteen edustajat Salo ja Suoranta totesivat 2000-luvun alussa, että ”sosiaalisen pääoman käsitteen avulla on nostettu esiin on-

gelma, ja samalla on tarjottu siihen ratkaisua: ongelmana on ollut vanhojen verkostojen ja suhteiden rapautuminen varsinkin uuden informaatio- ja kommunikaatioteknologian johdosta, ja tilalle on mietitty uusia keinoja, millä saadaan ihmiset liittymään takaisin yhteen.” Lähtökohtaoletuksena on ollut ihminen sosiaalisena olentona. Tutkijat kysyvät, olemmeko luomassa sellaista kulttuuria, joka perustuu viestintäteknologian antamaan valheelliseen kuvaan sosiaalisesta hyvinvoinnista? (Salo & Suoranta 2002, 142-148.)

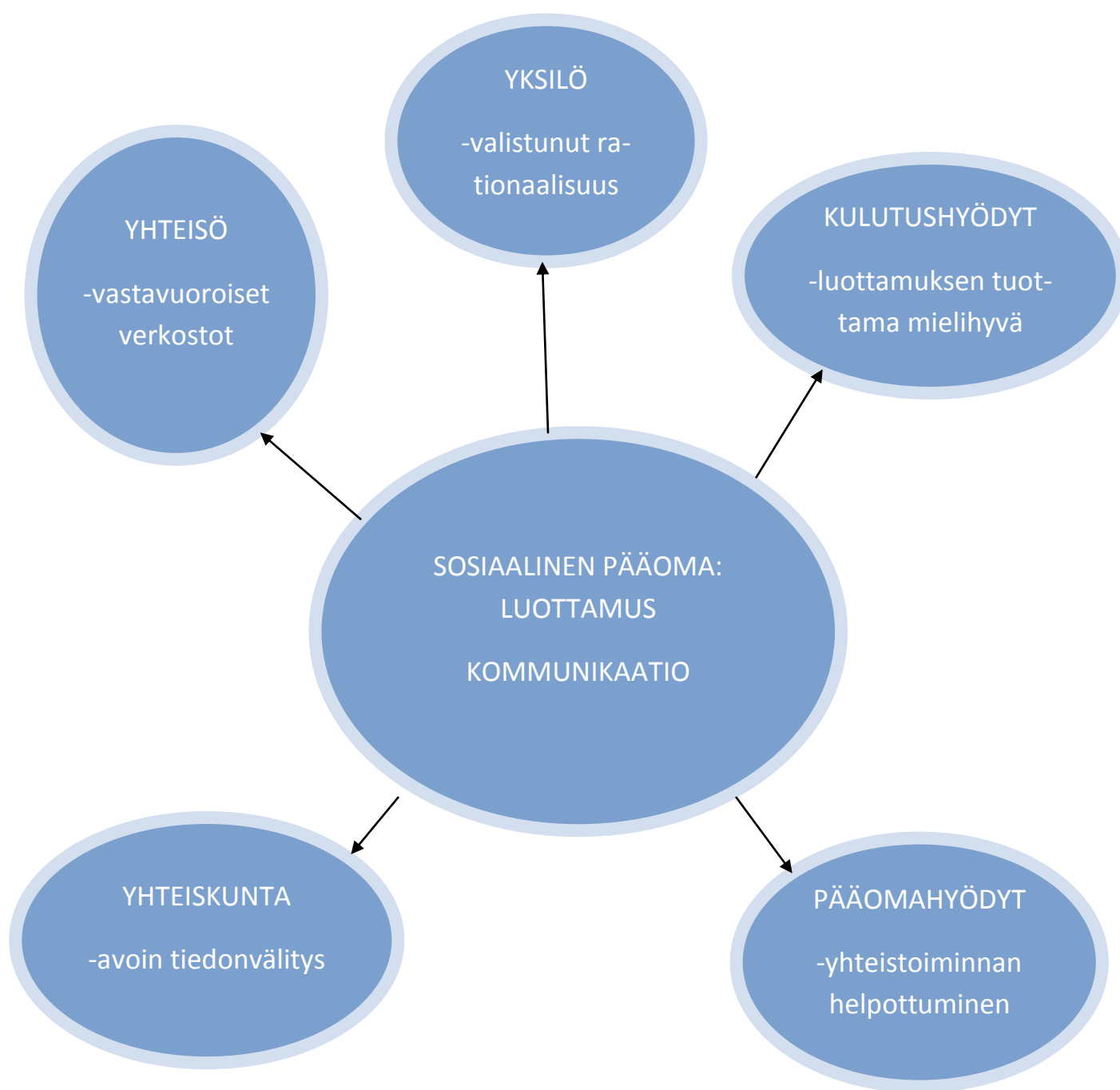
Tämän tutkimuksen kannalta Salo ja Suoranta esittävät olennaisen kysymyksen: ”voiko sosiaalista pääomaa kartuttaa avoimiin oppimisympäristöihin perustuvassa verkko-opiskelussa”? Kriittisessä ja laajassa analyysissään he päätyvät siihen johtopäätökseen, että ”mielekkään yhteisöllisyyden toteutuminen edellyttäisi pohjoismaiselle hyvinvointiajattelulle tyypillisen palvelujen ja asiantuntijuuden sektorikohtaisen organisoinnin purkamista”. Tuloksena on myös uusi käsite, *kunnioittava kohtaaminen*, joka edellyttää toisen ihmisen hyväksymistä sellaisena kuin hän on ja kohtaamisen kokemuksia. Kunnioittava kohtaaminen syntyy vain ymmärryksen ja kasvun kautta. Se ”kytkee yksittäisen ihmisen luontoon, muihin ihmisiin ja elämään yleensä”. (Emt., 172.)

Osoitus siitä, miten uusi koko sosiaalisen pääoman käsite on ollut aikuis-koulutuksen piirissä, on se, että opetusministeriön vapaan sivistystyön kehittämishjelmaa⁶ valmistellut työryhmä viittasi loppuraportissaan⁷ vain hyvin lyhyesti vapaan sivistystyön sosiaaliseen pääomaan liittyviin tehtäviin. Ohjelman toteuttamisosassa viittausta ei viety myöskään sen pidemmälle.

Sosiaalisen pääoman käsite voidaan tiivistää Ruuskasen (2001) määritte-lyyn: sosiaalisen pääoman avulla selitetään varsin usein yhteiskuntien ja yhteisöjen menestystä ja hyvinvointia. Keskeistä käsitteessä on se, että sosiaalisella pääomalla ajatellaan olevan jokin tuotos, mihin tämä käsite vaikuttaa. Tuloksena voi olla esimerkiksi yhteiskunnan hyvinvointi, parempi terveydellinen tila tai kasvu ja tehokkuus. (Ks. kuvio 3.)

⁶ Niin sanottu KEHO-ohjelma, Opetus- ja kulttuuriministeriön käynnistämä suuntaviivat -hanke

⁷ Opetusministeriön työryhmien muistioita ja selvityksiä 2009:12



Kuvio 3. Sosiaalisen pääoman tuotokset (vapaasti muotoiltu, ks. Ruuskanen 2001)

Tässä tutkimuksessa sivistyshyödyn näkökulman kanssa kulkee sosiaalisen pääoman käsite. Pohdimme niiden ilmenemistä vapaan sivistystyön historias-
sa Snellmanista lähtien.

3. VAPAA SIVISTYSTYÖ SOSIAALISEN PÄÄOMAN JA SIVISTYSHYÖDYN NÄKÖKULMASTA

Langin väitöstutkimuksen mukaan (2011) kansallisen sivistystyön projektin alkaessa 1800-luvun lopulla Suomessa kansa esitettiin sivistystyön kohteeksi; kansa oli sivistysobjekti, jota fennomaanit halusivat holhota. Sivistys oli keino lisätä yksityistä ja yhteistä hyvinvointia sekä kansakunnan onnellisuutta. Se oli myös kansalaisuuden mittari. Kansansivistyksen tehtävä tässä projektissa oli kasvattaa suomalaisista yhteiskunnallisesti vapaita ja kansanvaltaisia kansalaisia. (Emt., 19-21.) Voidaan sanoa, että hyötytavoitteisuudesta huolimatta mainittu tehtävä oli suhteellisen yleinen. Ennen kaikkea taloudellisen hyödyn näkökulma oli jo etäämpänä, vaikka se siinä varmasti mukana olikin.

Aluksi lähdetään liikkeelle J.V. Snellmanin⁸ siveellisyyssajattelusta. Tämän jälkeen otetaan tarkastelun kohteeksi Zachris Castrenin elannon kirkastaminen. Castren oli suomalaisen työväenopiston/kansalaisopiston henkinen ”oppi-isä”. Kolmanneksi tarkastellaan Nikolai Severin Grundtvigin yhteiskunnallista herätystyötä, jota hän teki pohjoismainen kansanopistoaatteen hyväksi. Tarkastelun kohteina on myös Yrjö-Sakari Yrjö-Koskisen ajatus sivistämisestä Suomen elinehtona, Urpo Harvan kasvamaan saattamisen filosofia ja Aulis Alasen kokonaispersoonallisuuden kehittäminen. Lopuksi kommentoimme 2000-luvun tutkijoiden esittämiä ajatuksia tutkimusteemamme näkökulmasta.

3.1 SIVEELLISYYS YHTEISKUNNAN PERUSPILARINA

On ilmeistä, että J.V. Snellman on vaikuttanut Suomen yhteiskunnalliseen ajatteluun ehkä enemmän kuin kukaan muu yksittäinen henkilö viimeksi kuluneiden puolentoista sadan vuoden aikana. Snellmanin pääteokset ovat *Oikeusopin oppikirja* (1840) ja *Valtio-oppi* (1842). Jälkimmäistä on yleisesti pidetty hänen pääteoksenaan. Lisäksi Snellman julkaisi lyhyen aikaa Kuopion kaudellaan Saima-lehteä, jonka kirjoitukset olivat sekä poliittisia että yhteiskunnallisia. Myöhemmin 1800-luvulla aikakauslehti Litteraturblad oli foorumi, jolla Snellman esitti kirjallisessa muodossa yhteiskunnallisia ajatuksiaan. En-

⁸ Snellmanin syntymästä tuli vuonna 2006 kuluneeksi 200 vuotta, minkä kunniaksi Lapin yliopisto julkaisi kirjasen ”Aate ja arki. J.V. Snellmanin elävä perintö”.

nen kaikkea käytännöllinen oli luonteeltaan *Maamiehen ystävä*-lehti, jossa annettiin paljon ohjeita talonpojille.

Parhaiten Snellman tunnetaan ideastaan suomen kielen aseman parantamiseksi autonomisessa Suomessa, missä ruotsi oli maan virkakieli. Jotta vältettäisiin venäläistämisyrittäminen, oli suomen kielestä saatava virka- ja kulttuuri-kieli; tarvittiin konkreettista toimintaa sen puolesta, että suomalaisilla on olemassaolon oikeus Ruotsin ja Venäjän välissä. Voidaan sanoa, että Snellmanin useimpien kirjoitusten taustalla oli hyvinkin selvästi jokin yhteiskunnallinen ongelma, joka piti ratkaista. Kieliasiaa vetoaminen keisariin johti viimein vuoden 1863 kieliasetukseen, joka virallisti suomen kielen aseman virkakieleksi ruotsin rinnalla. (Salonen 2007, 45-52.)

Snellmanin Valtio-oppi teoksen keskeisin käsite on *siveellisyys*, mikä tarkoittaa siveellistä toimintaa, eettistä elämää sekä yhteiskunnan jäsenten hyvinvoinnin vaalimista ja edistämistä. Siveellisyys ja hyvien tapojen noudattaminen esiintyy Snellmanilla kullakin yhteiskuntaelämän eri tasolla: perheessä, kansalaisyhteiskunnassa ja valtiossa. Ne ovat kokonaisuus, jonka eri osat edellyttävät toistensa läsnäoloa. Tärkein asia yhteiskunnassa on sen ”siveellinen tila”. Tästä johtuen oli myös maan lainsäädäntöä muutettava vastamaan tätä siveellistä tilaa. Vaatimuksen taustalla on nähtävä aikakauden liberaalien pyrkimykset lanseerata niin sanottujen luonnollisten oikeuksien ajatusta, jota Snellman ei voinut hyväksyä. Liberalistien mukaan yksilön oli omalla panoksellaan parannettava yhteisön eettistä tilaa.

Snellmanille yksilöiden toiminta merkitsi ennen kaikkea lainkuuliaisuuden noudattamista kansalaisyhteiskunnassa, mikä oli omaksuttava elämän ohjenuoraksi. (Alavuotunki 2007, 32-34.) Yksilön tarpeet Snellman jakoi kolmeen ryhmään: 1. sivistystarve, 2. aineellisen toimeentulon tarve ja 3. turvallisuuden ja työstä nauttimisen tarve. Kansalaisyhteiskunta oli elämänalue, jota hallitsi ajatus lainkuuliaisuudesta sekä lainsäädännöllisesti taattujen inhimillisten tarpeiden tyydyttämisestä. (Emt.)

Silloisen kansansivistystyön lähtökohta oli Snellmanille *sivistyksen tarve*, joka on ihmisessä todistuksena siitä, että hänellä on sivistystä, ja että hän kykenee etenemään ”sivistyksen uralla”. Tässäkin tulee esiin Snellmanin käytännön hyötyä tavoitteleva näkökulma: 1800-luvun yhteiskunnassa omaisuuden epätasainen jakautuminen tai puutteellinen työväensuojelulainsäädäntö voi-

daan muuttaa vain kansansivistyksen kohottamisen avulla. Jo vauraamman kansanluokan etukin oli, että nostetaan kansan sivistystasoa. Valtiolla on oikeus vaatia sivistystä kaikilta jäseniltä, mutta yhtä hyvin valtion velvollisuus on antaa jokaiselle tilaisuus sivistyksen hankkimiseen. Sivistys antaa työläiselle ja talonpojalle mahdollisuuden kohota itse omistavan luokan jäseneksi, joka pienentää omaisuuseroja yksilöiden kesken. (Wuorenrinne & Kosonen 1949, 39-40.)

Syvällinen sivistys edellyttää puolestaan järjestelmällistä opetusta – ”tilapäinen opetus ja lukuharrastus eivät voi koskaan elää ja kehittyä kansallisena sivistyksenä”. Keskeinen väline tähän oli Snellmanin mukaan yliopistolaitos ja tieteellisen tiedon vieminen myös kansan keskuuteen, millä tarkoitettiin tuossa vaiheessa järjestettyä kansanopetusta ja kansakoulua. Eri kansansivistyksen muotoja ei Snellman vielä tavoitellut, ne tulivat muiden toimesta vasta 1800-luvun lopulla. Korkeimmilleen kohoaa inhimillinen sivistystoiminta silloin, kun kansalainen harrastaa valtion asiaa, millä Snellman tarkoittaa sitä, että ”ihminen isänmaallisuuden elähdyttämänä toimii kansallisen sivistyksen kehittämiseksi”. Ihmisyyys kehittyy kansakuntien sivistyselämän välityksellä. Sivistys tekee ihmisen myös ”arvovallasta riippumattomaksi”. Ihmisen ei tulisi luottaa vain itseensä, mutta toisaalta ”tämän uskaliaan luottamuksen täytyy olla olemassa, koska muuten ei olisi edistymistä inhimilliselle tietämykselle ja sivistykselle”. (Emt.)

Esitellessään Snellmanin sivistysideaa Sihvonen (1990, 8-9) tuo esiin ajatuksen ”tahdon vapaudesta”: vain tahdon vapauden kautta saattaa kehittyä sivistynyt ihminen. Keskeistä Snellmanin kirjoituksissa sivistyksestä on kuitenkin siveellisyyden käsite sekä esimerkit yhteiskunnassa vallitsevien epäkohtien korjaamisesta. On myös huomattava, että Snellman piti ”vouhotuksena” abstraktia humanismia ja tyhjää kosmopoliittisuutta.

Ihminen tarvitsee ”itsetietoisuutta”, joka merkitsee 2000-luvun maailmassa tulemistä tietoiseksi – siis *kasvun prosessia* – maailman kansalaiseksi, joka ymmärtää globaalin järjestyksen ja moraalin. ”Markkinaihmissen” pitäisi – Snellmania noudattaen – kohota itsetietoisuudessa aivan uudelle tasolle. (Kuosmanen 2007, 90-91.) Tarvitaan siis uudenlaista vapaata sivistystyötä.

Koska Snellmanin tekstit ovat edelleen ajankohtaisia, lainataan seuraavassa hänen kirjoitustaan Saima-lehdessä⁹ vuodelta 1845:

"On nähtävissä vaara, joka niin likeisesti uhkaa Euroopan yhteiskuntien rauhallista olemassaoloa ja kehitystä. Sanotaan kyllä: aineellisten etujen suuri erilaisuus se on, köyhälistön lakkaamaton kasvaminen, joka välttämättä tätä pelkoa herättää. Uhkaavana kuin se juopa, joka eroittaa hallitsevien yhteiskuntaluokkien sivistyksen kansan suuren joukon sivistyksestä."

Tämän päivän maailmaan vietyä voidaan nähdä tekstin hyvinkin selvä yhteys meidän ongelmiimme, joihin törmäämme päivittäin, mainittakoon esimerkiksi kevään 2011 tapahtumat Tunisiassa, Egyptissä ja koko Arabimaailmassa; kansahan reagoi nimenomaan valtiojohtoa ja sille kuuluaista etuoikeutettujen luokkaan vastaan. Erona on tietenkin se, että kun Snellman rakensi Suomen valtiota, ollaan nyt tilanteessa, missä valtioiden rajat ovat heikkenemässä ja tilalle on tulossa globaali järjestys, maailma on yhtä.

Siveellisyyden käsite tarjoaa perustellun lähtökohdan sosiaalisen pääoman esiin nostamiseen Snellmanin ajatuksissa. Ensiksi voi todeta, että kyse on aineettomasta hyödykkeestä. Toiseksi Snellmanin korostamat lainkuuliaisuus ja yhteisten pelisääntöjen noudattaminen antavat kansalaisille luottamuksen ja turvallisuuden tunteen yhteiskunnan mikro-, meso- ja makrotasolla. Aikaisemmin esiin tuodut sosiaalisen pääoman lähteet, yhteiskunnan laki ja avoin tiedonvälitys, ovat samaa sosiaalista pääomaa, jotka Snellman sisällytti siveellisyyteen. Myös luovuus esiintyy Snellmanin kirjoituksissa: ihmisen pitää olla uskalias, jotta tapahtuisi inhimillistä edistystä.

Johtopäätöksenä Snellmanin sivistysajatuksista hyödyn näkökulmasta sivistyminen ja sivistys eivät olleet hänelle itseisarvoisia, vaan ne olivat sekä yhteiskunnan että yksilön kehittymisen keskeinen lähtökohta hyvinkin konkreettisten asioiden muuttamiseksi. Juuri edellä mainittu kasvun prosessi on myös hyvin huomionarvoinen ja tärkeä. Voidaan siis todeta, että Snellmanin kirjoituksissa on sisäänrakennettuna myös 2000-luvun sosiaalisen pääoman ajatus, vaikkei hän siitä vielä puhunutkaan – ehkä sitä ei käytetty vielä 1800-luvulla.

⁹ Teoksessa Wuorenrinne, T.I. & Kosonen, V. 1949, 52.

3.2 ELANNON KIRKASTAMISEN KAUTTA YHTEISKUNTARAUHAAN

Zahcris Castrén tunnetaan työstään Helsingin kaupungin työväenopiston suomenkielisen osaston johtajana, Helsingin yliopiston praktillisen filosofian dosenttina ja virkaa tekevänä professorina, Yhteiskunnallisen Korkeakoulun kansansivistystyön opettajana, Työväenopistojen liiton puheenjohtajana sekä Työväenopisto-lehden perustajana. Wuorenrinteen (1950, 13-15) mukaan ”pysyvimmän vaikutuksen Castrén on jättänyt kuitenkin niillä puheillaan, esitelmillään ja kirjoituksillaan, jotka meille ovat säilyneet, ja joissa hän on käsitellyt työväenopistotoimintaa sekä yleensä vapaata kansansivistystyötä”.

Alanen (1986, 55) on mukaan ”vapaan sivistystyön tutkijoilta on jäänyt huomaamatta, että jo 1910-luvulla Niilo Liakka ennakoி niitä käsityksiä, joita Castrén muotoili omalla tavallaan” (ks. Liakka 1916; 1918). Castrénin tekstejä tulkinnut Juha Sihvonen (1990, 17; 1996, 52-53) toteaa väitöskirjassaan ja edellä mainitussa pamfletissaan, että autonomian ajan käsite *vapaa kansanvalistustyö* korvattiin itsenäisyyden alkuvuosina käsitteellä *vapaa kansansivistystyö*. Kyseessä ei ollut pelkkä nimen vaan myös sisällön muutos. Ihmisen tiedollisesta ja älyllisestä kehittämisestä siirryttiin *kokonaispersoonallisuuden* kehittämiseen. Keskeinen arvolähtökohta on ollut humanismi, joka säilyi myös 1970-luvun aikuiskoulutuspoliittisissa kannanotoissa. Tämä tehtävämäärittely on säilynyt 2000-luvulle asti kansalaisopistopuolen kirjoittajien teksteissä. Käytännössä se johti opistojen yleissivistävän tehtävän korostukseen ja ammatillisen sivistyksen kokemiseen vieraana.

Castren painotti nimenomaan työväenopiston yleissivistävää luonnetta. Hänen ajatuksensa työväenopiston tarkoituksesta ja sivistystehtävästä tulevat hyvin esille hänen pitämästään puheesta Helsingin työväenopiston avajaisissa syyskuussa 1914. Puheen ehkä tärkein sanoma sisältyy ilmaisuun *elannon kirkastaminen*, joka on sivistyksen ja jokaisen sivistyslaitoksen tehtävä. Kysymys on siitä, mitä työväenopiston on tehtävä sen kansalaispiirin elannon kirkastamiseksi, jonka keskuudessa sen on toimittava.

Castrén toteaa, että sivistystilaisuuksia on varsinkin kaupungeissa, mutta työväenopiston erityistehtävänä on olla ”sellainen täyskasvaneiden opisto, joka korvaa kasvamisvuosina syntyneitä yleisen sivistyksen ja opin puutteita ja aukkoja”. Kaupungin työväenopiston tehtävänä on ”osoittaa työmiehelle teitä, joita hän voi käydä saadakseen kaipaamiensa sivistysvoimia”. On hankittava

”sellaisia alkeistietoja, joiden avulla voi asteittain kohota ymmärtämään tieteenaloja, jotka voivat hänen pyrkimyksissään auttaa ja elantoansa kirkastaa”. Opiston luentokursseilla tuleekin ”johdattaa kuulijoita sivistykselle tärkeiden opinalojen ymmärtämiseen”. (Wuorenrinne & Kosonen 1950, 118-120.)

Castrén otti puheessaan esille yhden opistotoiminnan keskeisen lähtökohdan eli opetuksen tieteellisyyden ja älyllisten voimien vapauttamisen, ”voimien, jotka ovat olleet kahlitut oppimistilaisuuksien puutteen vuoksi”. Tämä vapauttaminen on jo sellaisenaan arvokasta. Merkille pantavaa on, että Castren näki työväenopiston opetuksen palvelevan yleissivistyksen kohottamisen lisäksi myös ”taloudellista ja yhteiskunnallista edistystä, vaikka opisto ei olekaan ammattikoulu”.

Tieteellisyyden ohella Castrén painotti opiston opetuksen puolueettomuutta suhteessa puoluepolitiikkaan. Työväenopiston pitää olla vapaa kaikesta *agitatsionista*. Osoittaakseen puolueettomuutensa opiston pitää ”tarjota erisuunnaisille luennoitsijoille tilaisuus esittää näkökantansa”. Opiston yleissivistävä tehtävä tulee hyvin esille Castrénin puheen loppuosasta, missä hän esitti, että työväenopiston yhteinen pohja on ”yleinen valistusharrastus ja rehellinen totuuden etsintä”. (Emt., 122-125.)

Totuuden etsintä oli Castrenille nimenomaan tieteellistä. Tieteenomaisuus oli sekä normi että myös menetelmällinen asia (Sihvonen 1996). Castrénin puheista ja kirjoituksista on vaikea löytää selvästi esille tulevaa, konkreettisen hyödyn näkökulmaa. Castrén ei kerro, mikä on se hyöty, joka opinnoista on. Tästä näkökulmasta ero Snellmaniin on näkyvä. Työväenopiston tehtävä on ”antaa herätteitä, jotka ovat tarpeen ja kehittää nimenomaan kaupunkilais-työväestöä sen ominaisissa elämän- ja työoloissa”. Kuitenkin opiston oli opetuksessa otettava huomioon eri tasot: ”Työväenopistot pyrkivät olemaan samalla kertaa ali-, keski- ja ylikouluja.” Ja vielä: ”Oppilaille on saatava välikymään mielessä, että vielä varttuneella iällä voi olla ahkera. Opistot osoittavat mahdollisuuksia.” Hyöty opiskelusta tulee Castrénin mukaan siitä, että oppilaat ”voivat toimia yhteiskunnallisissa tehtävissä ja erityisesti järjestötoimissa sekä täyttää velvollisuuksiansa”. Vieläkin väljemmin hyöty tulee esiin seuraavasta: ”Sivistyksen tulee valaista ja edistää kunkin elämänoloja.” (Wuorenrinne & Kosonen 1949, 179-182.)

Olennainen piirre castrenilaisessa työväenopistossa oli 2000-luvullakin peräänkuulutettu yhteisöllisyys: ”Työläiset haluavat opiskelussaan olla monipuolisessa yhteydessä asiain, toisten opiskelijoiden sekä opettajien kanssa. Heille on luonnollista, että opiskelijain piirit muodostuvat järjestöiksi, jotka yhdistävät jäseniänsä toverilliseen yhteyteen. Heidän tulee moninaisilla harrastuksilansa kiintyä toisiinsa ja opettajaansa.” (Emt., 183.)

Sihvonen (1996, 87-89) pitää keskeisenä Castrénin näkemystä ”opettajan ja oppilaan tasavertaisena kohtaamisena”, mikä ei ollut enää se alkuperäinen työväenopiston valistuksen idea, ylhäältäpäin tapahtuva ”tietämättömän rahvaan kasvattaminen”. Sivistämisellä tavoiteltiin ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittämistä, jolloin opistoissa voitiin opettaa myös taide- ja käytännön aineita. Opistojen ei kuitenkaan tullut tavoitella opetuksessaan varsinaista hyötyä.

Castrénin ajatuksia on tarkasteltava siinä yhteiskunnallisessa kontekstissa, jossa ne esitettiin. Elettiin vielä Venäjän vallan alla, sortokausia, jolloin julkisissa puheissa – eikä varsinkaan työväenopiston johtaja – voinut esittää konkreettisia yhteiskunnallisia muutoksia. Ei liene liian uskallettua tulkita Castrénin puheita niin, että myös hän tavoitteli sivistämisen kautta muutosta yhteiskunnan tasolla. Suomen itsenäistymisen ja vuoden 1918 kansalaissodan jälkeen Castrén kaipasi yhteiskuntarauhaa, joka oli rikottu. Tämä tuleekin selvästi esiin esimerkiksi hänen kirjoituksessaan vuodelta 1926: ”Yhtenäisessä kansakunnassa eri yhteiskuntapiirit pääsevät oikeudenmukaisesti tehostamaan omaa merkitystään ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa vaikuttamaan kansakunnan kokonaisuuden muuttamiseksi sellaiseksi, millaiseksi sitä vielä kaivataan. Edellistä pyrkimysperää sanottakoon kaukaiseksi, mutta ymmärän, että juuri työväenopistot toimivat tämän päämäärän hyväksi.” ((Wuorenrinne & Kosonen 1949, 187.)

Entä Castren ja sosiaalinen pääoma? Laajasti ottaen elannon kirkastamisella voidaan tarkoittaa yksilön sosiaalisen pääoman kartuttamista. Se on samaa kuin Ruuskasen (2001) mainitsema yksilön valistunut rationaalisuus sosiaalisen pääoman lähteenä. Yhteisön vastavuoroisuus käsitteenä puolestaan vastaa täysin Castrénin yhteisöllisyyttä ja verkostoitumista opiston piirissä. Esimerkiksi Poikela viittaa sosiaalisista suhteiden yhteydessä ”klubihyödykkeisiin”, joista myös työväenopiston ryhmiin kuuluvien yksilöiden voi ajatella

nauttivan. Sosiaalisesti pääomaan kuuluvia innovaatioita ja luovuutta ei suoraan mainita Castrénin teksteissä, mutta laajasti tulkiten samaa lienee tarkoitettu ilmaisulla *herätteiden antaminen*, joka johtaa parhaimmassa tapauksessa uusiin oivalluksiin millä tahansa elämän alueella.

Tarkastelu osoittaa, että Zachris Castrén laajensi vapaan sivistystyön ideaa, mutta ei kuitenkaan niin, että sen tulisi tavoitella välitöntä käytännön hyötyä, taloudellisuudesta puhumattakaan. Keskeisenä, julkituotuna tavoitteena oli elannon kirkastaminen, joka oli tietenkin hyvin tulkinnanvarainen ilmaisu. Castrénin ajatuksista hyötynäkökulma kuitenkin löytyy, mutta se ei ole konkreettista ja käytännöllistä kuten Snellmanilla, vaan liikkuu yleisellä yhteiskunnallisella tasolla, tämän päivän termein muotoiltuna makrotasolla.

3.3 KANSALLINEN HERÄTTÄMINEN

Nikolai Severin Grundtvig oli tanskalainen pappi ja runoilija, joka eli aikuisvuotensa 1800-luvun puolella vuoteen 1872 saakka. Grundtvigin kansanopistoajatukset ovat hyvin tunnettuja kaikissa Pohjoismaissa. Kansanopisto on nuorison koulu, se on herättävä ja elävän sanan koulu, ja ennen kaikkea kansanopisto on kansallinen ja kansanomainen¹⁰ koulu. (Karttunen 1979, 9.) Käytännössä kansanopisto tunnetaan varsinkin Suomessa internaattikouluna, jonka nimeen on vannottu 2010-luvulle saakka.

Grundtvig näki – Snellmanin tavoin – aikansa eliittikulttuurin ja kansan kesken syvän kuilun. Yhteiskunta tarvitsi myös kansan keskuudessa uusia voimia uuden ajan tuomiin tehtäviin. Ajan tausta oli se, että Tanska kävi taistelua laajenevaa Preussia vastaan, ja tässä taistelussa tarvittiin tanskalaisen *talonpojan herättämistä*. Tanskan hävittyä taistelun Bismarckin Preussille oli lähdeittävä sisäiseen rakennustyöhön, missä kansanopistolla oli oleva tärkeä roolinsa. (Emt., 9-11.) Olennaista siis tässäkin on kansanopiston vahva yhteiskunnallinen tehtävä maan vaikeissa oloissa; kansanopistoa ei perustettu huihin vaan hyödyn vuoksi, kuitenkin niin, että tämä hyöty oli mitattavissa kansakunnan, ei yksilön tasolla.

¹⁰ folkelig

Suomen tilanne oli Tanskaan verrattuna toinen, oltiin jäljessä yhteiskunnallisessa kehityksessä, esimerkiksi kansakoulu oli vasta syntymässä. 1880-luvun Suomessa pohjan kansanopiston syntymiselle loivat uudet aatteet, kansalaisliikkeet (raittiusliike, työväenliike jne.), kunnalliselämän alkaminen sekä talonpoikaissäädyn uusi, parempi asema valtiopäivien koolle kutsumisen jälkeen. Karttusen tulkinnan mukaan kansanopistojen perustamiseen - käytännöllisen opetuksen Kangasalan kansanopiston jälkeen – vaikutti ennen kaikkea Suomen postilaitoksen liittäminen Venäjän postilaitokseen. Kansanopistoa tarvittiin Suomessa venäläisvaaran torjumiseen kansan sivistämisen avulla; oli nostettava laajojen kansalaispiirien yhteiskunnallista tietoisuutta erityisesti maaseudulla työväenopistojen keskittyessä aluksi kaupunkeihin. Vuoden 1891 valtiopäivillä hyväksyttiin esitys kansanopistojen tukemisesta valtion varoin. Routavuosina kansanopistot nähtiin tarpeellisina ja hyödyllisinä suomalaisen yhteiskunnan kannalta. (Karttunen 1979, 18-22.)

Sosiaalinen pääoma nousee esiin ennen kaikkea kansanopiston internaattielementistä, jota varsinkin Suomessa on korostettu erittäin voimakkaasti – ei varmaan ole pidetty juhlapuhetta, missä ei olisi tätä tuotu esiin. Juuri *internaattiyhteisön* on katsottu luovan vahvaa sosiaalisuutta, joka tukee opiskelua erityisellä tavalla.

3.4 SIVISTYS SUOMEN ELINEHTONA

Vapaan sivistystyön genressä vähemmän tunnettuja ovat Snellmanin aikalaisen Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen vaatimukset Suomen kansan sivistämisestä. Vaikka hänen kirjoituksissaan konkreettisenä tavoitteena esitetäänkin kansakoulun perustamista, voidaan niissä nähdä paljon yhtäläisyyksiä nimenomaan Snellmaniin, mutta myös Castréniin. Kansanopistolaitoksen historiassaan Karttunen (1979, 11) tuo esiin, että Yrjö-Koskinen viittasi myös kansanopistojen tarpeeseen *talonpoikaismuokan herättämiseksi* ja että Yrjö-Koskinen oli ensimmäinen, joka esitti uudelle oppilaitosmuodolle kansanopiston nimeä.

Kemppisen (2001, 207) mukaan Yrjö-Koskisen aatemaailmassa oli Suomen kohtalo kytkettynä sivistymisen velvoitteeseen. Kyseessä on hänen koko fennomaanisen ohjelmansa ydinajatus.

”Pienten kansain täytyy palkita vähälukuisuutensa lisätyllä hengen väkevyydellä, sillä siinä on heidän ainoa väkensä ja voimansa. On helppo huomata, että Suomen kansa on perikadon oma, ellei se hengen voimallaan, sivistyksellään ja isänmaan rakkaudellaan voi toimittaa itsellensä sitä arvoa, jota ei aineelliset apuneuvot sille tarjoa. Valistus ei ole huvien asia, se on suorastaan elämän elinehto.”

Tulkitessaan Yrjö-Koskisen ajatuksia, Kemppinen vie ne 2000-luvun maailmaan. Kemppisen mukaan Yrjö-Koskinen ymmärsi hyvin taloudellisen hyödyn ja sivistyksen välisen yhteyden. *Äly ja kekseliäisyys* ovat Suomen luonnonvarana ehtymätön ja aina ajankohtainen lähde, vaikka sivistykseen kohdistetut toiveet ovatkin ajoittain vaihtelevia. ”1800-luvun kansallishenki ja kansallinen sivistys muodostivat yhdessä vakavasti otettavan ja niin painavan poliittisen tekijän, että se toimi tehokkaasti ilman väkivallan uhkaa”. (Kemppinen 2001, 208-209.)

Yrjö-Koskisen ajatuksista tulee sosiaalisen pääoman innovaatiot hyvin esiin, kun hän kirjoittaa älystä ja kekseliäisyydestä. Kun tänä päivänä pelkäämme tulevaisuuden puolesta ja työpaikkojen siirtymistä halvemman työvoiman maihin, nostamme samalla esiin juuri meidän osaamisemme suunnattoman merkityksen pelkojen toteutumisen estämiseksi¹¹. Onhan maassamme – erityisesti Nokia-yhtiöön viitaten – korostettu korkean koulutustason kautta saavutettavia taloudellisia hyötyjä.

3.5 KASVAMAAN SAATTAMINEN

Urpo Harva oli Tampereen yliopiston ja samalla koko suomalaisen yliopistolaitoksen ensimmäinen aikuiskasvatuksen professori. Harvan kirjallinen tuotanto oli laaja. Yliopistojen tietokannoista löytyy yli 40 artikkelia ja teosta¹², joiden ehkä keskeisin näkökulma kasvatukseen on filosofinen. Harvalle keskeistä oli kysymys vapaan sivistystyön suhteesta yleiseen kasvatuksen teoriaan. Vuonna 1941 Harva piti Kansansivistysopillisessa Yhdistyksessä esitelmän aiheesta

¹¹ Vrt. Jorma Ollilan johtaman Suomen ”brändityöryhmän” raportti <http://www.piksu.net/artikkeli/alexander-stubbn-asettama>.

¹² Esim. Aikuiskasvatus 1955, Ihminen etsii itseään 1957, Systemaattinen kasvatustiede 1968, Suomalainen aikuiskasvatus 1973, Moraalin ongelmia 1975, Maailmankatsomuksen ongelmia 1973, Kasvatustiede ja filosofia 1973, Aikuiskasvatuksen arvofilosofia 1980

Kansansivistystyön käsite. Hänen mielestään kansansivistystyön perusidea on *kasvatuksen aate*.

Kasvatus on kasvamaan saattamista, ja koska kasvamaan voidaan saattaa vain kasvuympäristön avulla, kasvatus on kasvuympäristön tarjoamista kasvavalle elämälle. Elämä, kasvaminen ja kasvatus ovat Harvan mukaan toisistaan erottamattomat. Kansansivistystyö on aikuisten kasvattamista. Näin Harva nivoi vapaan sivistystyön osaksi kasvatuksen yleistä teoriaa (Tuomisto 1991, 56). Lopullisesti Harva siirtyi termiin aikuiskasvatus kirjassaan Aikuiskasvatus: Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa (Harva 1955).

Tarkastellessaan kasvatuksen päämääriä Harva erottaa siinä kolme tasoa, joita ovat perustava yleissivistys, ammattisivistys ja korkeampi yleissivistys. Perustava yleissivistys annetaan oppivelvollisuuskoulussa, mutta tätäkään vaihetta ei voida jättää aikuiskasvatuksessa huomioon ottamatta. Ammattisivistys ja yleissivistys taas kietoutuvat niin kiinteästi toisiinsa, että ”aikuiskasvatusoppi ei voi välttyä käsittelemästä osittain myös ammattikasvatusta”. Varsinkin kansanopistojen pitäisi Harvan mukaan ottaa se huomioon, jolloin kansanopiston eräänä tehtävänä on ”sen perustavan yleissivistyksen verestäminen, jonka antaminen on kansakoulun asiana”. Harva perustelee kouluopintoja aikuisiässä myös siitä näkökulmasta, että on parempi ”siirtää aikuisikään semmoinen, minkä tarpeellisuus on helpommin arvioitavissa myöhemmin”. (Harva 1955, 33-37.)

Ammattisivistyksen huomioon ottamista aikuiskasvatuksessa Harva perustelee siten, että ”opiskelutoiminnan ammatillisuus tai yleissivistävyys riippuu yksinomaan opiskelun motiivista”. Ihminen voi opiskella mitä tahansa ilman ammatillisia motiiveja, ja toisaalta ei ole olemassa sellaista ainetta, mistä ei jossakin ammatissa olisi hyötyä. Harva kuitenkin varoittaa, että ”ammattisivistykseen ei saa panna niin paljon painoa, että se muodostuu esteeksi yleissivistykselle”. (Emt., 42-43.)

Yleissivistyksen Harva määrittelee tarkemmin *korkeamman yleissivistyksen* yhteydessä. Sen mukaan ”yleissivistys on sellainen henkisen kehityksen aste, joka tekee mahdolliseksi yksilön normaalin elämän siinä yhteiskunnassa ja kulttuurissa, johon yksilö kuuluu”. Yleissivistyksen puuttuminen aiheuttaa alemmuudentunnetta ja sopeutumishäiriöitä, siis epänormaalia elämää. Yh-

teiskunnan kannalta katsottuna yleissivistys on normatiivinen käsite, joka vaatii jäseniltään tietyn kehitystason. Koulut, sanomalehdet, kirkko, kansalaisjärjestöt ja valtiovallan edustajat esittävät vaatimuksia, jolloin syntyy yleinen mielipide siitä, minkälainen sivistystaso on asetettava tavoitteeksi. (Emt., 43-44.)

Korkeampi yleissivistys on Harvan mukaan sitä, mikä hankitaan perustavan yleissivistyksen jälkeen joko omaehtoisesti *itseään sivistämällä* ja toisaalta se on *aikuiskasvatustoiminnan* varsinaisena tarkoituksena. Korkeampaan sivistykseen johtaa monta eri polkua, joten se ei ole samanlainen kaikkien yksilöiden kohdalla. Yleissivistyksessä on yhteisiä aineksia, mutta myös erilaisia elementtejä. (Emt., 45-46.) Tulkitessaan Harvan linjausta korkeamman yleissivistyksen ja kansansivistyksen välillä Sihvonen (1996, 58) toteaa, että Harva ”teki selvän eron eliitin korkeakulttuurin ja kansankulttuurin välillä”.

Urpo Harvalle sosiaalinen pääoma on kasvatusta demokratiaan, jossa ”lujitetaan demokraattisen elämän perusteita monella tavalla”. Ensiksi Harva viittaa valtiolliseen ja yhteiskunnalliseen tietoon, jota kaikki kansalaiset tarvitsevat. Toiseksi Harva puhuu keskustelutaitojen ja kriittisen mielenlaadun kasvattamisesta. Demokratian taitoja tarvitaan kunnalliselämässä, seurakunnissa sekä järjestötyössä. Viimeksi mainitun osalta Harva varoittaa kuitenkin ahtaasta järjestökasvatuksesta, joka voi olla jopa vaaraksi demokratialle. (Harva 1955, 46-48.)

3.6 KOKONAISPERSONALLISUUDEN KEHITTÄMINEN

Aulis Alanen jatkoi Urpo Harvan jälkeen Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen professorina 1980-luvun lopulle asti. Hänen keskeisimmät vapaan sivistystyön – ja tässä tapauksessa opintokerhotoiminnan – tavoitteita ja tehtäviä koskevat ajatuksensa sisältyvät toisaalta väitöskirjaan ’Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta’ (1969) sekä toisaalta teokseen ’Sivistysjärjestöjen tehtäväkuva’ (1986). Aikuisopiskelun opinnollisen ja kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulma tulee hyvin esiin myös Alasen kirjasessa ’Johdatus aikuiskasvatukseen’ (1986b) sekä hänen artikkelissaan KTOL:n juhlakirjassa ’Tiedon ja taidon tiellä’ (1969b).

Alasen mukaan aikuiskasvatuksen päämääriä koskeva keskeinen kysymys on, missä määrin opintokerhotyötä pitäisi pyrkiä *opinnollistamaan*, siis nostamaan yleistä opinnollista vaatimustasoa – ja selvästi mitattavaa hyötyä. Alanen vastaa kysymykseen tutkimuksensa aineiston pohjalta, ilman arvottamista, että opinnollisen vaatimustason nostaminen vähentää viihdyttämisen mahdollisuuksia ja rajoittaa samalla tietyssä suunnassa osallistumisen laajentamista. Opintokerhotoiminnassa osoitettu ponnisteluvalmius on sitä suurempi, mitä suurempi on yksilön yleinen tiedollinen aktiivisuus. Ollakseen kuitenkin realistista vapaan sivistystyön on otettava huomioon yksilöiden erilaiset valmiustasot. (Alanen 1969, 115-117.)

Alanen päätyy pohdiskelussaan hakemaan opinnollisuuden ja viihdyttävyyden välistä optimaalista vaihteluväliä. On syytä myös tarkistaa sitä käsitystä, joka erottaa hyötytavoitteisten ja yleissivistävien opintojen suunnitteluvaatimukset jyrkästi toisistaan. Hyötytavoitteisuus ei saa olla itseisarvo, mutta toisaalta Alanen suosittelee yleissivistäviin opintoihin enemmän etenemisen sääntelyä ja suunnitelmallisuutta. Eri koulutusmuodoilla on myös oma tehtävänsä. Vapaan sivistystyön keskeisimpänä tehtävänä Alanen näkee yleissivistävien ja kansalaiskasvatustehtävien toteuttamisen. Opintokerhoille luonteva tehtävä on Alasen mukaan ”persoonallisille suhteille rakentuva pohtiva organisointi”. (Emt.)

1980-luvulla Alanen jatkoi sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muutoksen tarkastelua korostaen, että 1900-luvun alkupuolella humanistisen ihmiskäsityksen omaksuminen johti *kokonaispersoonallisuuden* kaikinpuoliseen kehittämiseen, mikä antaa sivistystyölle arvoisällön. Tästä puolestaan seurasi vapaan sivistystyön yleissivistävän luonteen painotus. Alanen jäsentää periaatteet seuraavasti (Alanen 1986, 57):

- *Persoonallisuuden kehittyminen kokonaisuutena edellytti, että tiedollisen oppimisen rinnalla oli tavoitteeksi asetettava myös emotionaalinen ja moraalinen kehittyminen.*
- *Yleissivistyksellinen itsensä kehittäminen tarkoitti laaja-alaista orientoitumista todellisuuteen.*
- *Yleissivistyksen rinnalla ihmisillä tuli olla mahdollisuus suuntautua taipumustensa mukaan keskenään hyvinkin erilaisille tiedon ja taidon alueille.*

Alanen (1969b, 1985) toteaa, että aikuiskasvatuksen peruskysymyksenä on *psykykinen aikuisuuden* saavuttaminen, millä hän tarkoittaa juuri persoonallisuuden kypsymistä. Psykykkisesti aikuistunut ihminen on itsenäinen ratkaisuisaan ja kykenee erottamaan toiveet tosiasiallisista mahdollisuuksista.

Alanen pohtii laajasti Castrenin tekstien pohjalta vapaan sivistystyön identiteettiä 1980-luvulla, joksi Alanen nostaa *itseäänäämis*en periaatteen. Tästä seurasi luontevasti vaatimus valtionavun ehtojen hyvinkin väljistä puitteista – siis vaatimus aatteellisesta vapaudesta, joka säilyi hämmästyttävän hyvin 1990-luvulle saakka. Voidaan puhua normatiivisesta tehtäväkäsityksestä (emt., 63).

Alasen mukaan koko vapaan sivistystyön ”kokonaistavaksi päämääräksi asetetaan edelleen humanistisen tehtäväkäsityksen suuntainen persoonallisuuden kehittyminen”. Erityisesti omaehtoisuutta tähdennettiin voimakkaasti mainitulla vuosikymmenellä. Opinnollisuus kehysnormina oli sen sijaan ”joutunut kansalaisopistojen ja järjestöjen käytännön toiminnassa jatkuvasti koetukselle” (emt., 67).

Alanen osoittaa laajaan aineistoon perustuen, miten viimeistään 1980-luvun aikana opintokeskusten opinto-ohjelmat suuntautuivat aikaisempaa enemmän ”suppea-alaisiin ja järjestökeskeisiin tavoitteisiin, tehtäväsidonnaisuus lisääntyi, ja rivijäsenten laaja-alaisen aktivoinnin asemesta suuntauduttiin enemmän kohti aktiivijäsenten pientä vähemmistöä”. Hän korostaa voimakkaasti sitä, että kyse oli yleisestä painopisteiden siirtymisestä. Alasen keskeinen johtopäätös on, että sivistysjärjestöjen tehtäväkuva joutui kriisiin, ja että sen vuoksi koko tehtäväkuvaa pitäisi arvioida uudelleen. Kriisi johtui Alasen mukaan ennen kaikkea opinto-ohjelmien viihteellistymisestä. (Emt., 242-245.)

Kun arvioidaan Alasen tekstejä vapaan sivistystyön ja opintokeskusten tehtäväkuvan kehityksestä, voi todeta nyt 2000-luvulla, että hän ei juuri ota esille hyödyn näkökulmaa. Hyöty on ollut Alaselle opinnollisuutta ja ammattisivistystä. Toisaalta hän kyllä toteaa, että yleissivistyksen ja ammattisivistyksen välinen raja oli tullut hyvin epämääräiseksi. Voidaan sanoa, että Alanen pyrkii tasapainottelemaan tiukasti opinnollisuuden ja mitattavan hyödyn sekä toisaalta puhtaan yleissivistyksen ja vaikeammin mitattavissa olevan hyödyllisyyden välillä. Sosiaalisen pääoman käsitettä ei Alanen käyttänyt analysoiduissa teksteissä lainkaan.

3.7 2000-LUKU JA YHTEISÖLLISYYDEN KAIPUU

Seuraavassa tarkastellaan 2000-luvun aikuiskasvatuksen tutkijoiden näemyksiä sivistystyöstä, hyödyistä ja sosiaalisesta pääomasta. Paljon vapaasta sivistystyöstä kirjoittaneen Juha Suorannan kasvatusajattelun yksi linjapuheenvuoroista sisältyy teokseen 'Kasvatuksellisesti näkeväksi' (2000), missä hän esittää teesinsä. Suoranta kysyy tähän päivään liittyvän kysymyksen: voiko aikuis- ja nuorisokasvatus toimia tien näyttäjänä joihinkin sellaisiin kulttuurisiin muutoksiin, jotka ovat totta vasta potentiaalisesti? Jatkokysymys kuuluu: mitä olisivat nuo kulttuuriset muutokset?

Suorannan alkuteema on työn häviäminen ja pysyvä työttömyys. Kyse ei ole vain taloudesta vaan myös ihmisen elämän perusteiden murtumisesta, minkä seurauksena on suuri hätä ja pelko putoamisesta yhteiskunnan ulkopuolelle. Työttömyyden ojasta pääseminen vaatii aina toisen, jonkin sosiaalisen sidoksen, merkittävän muun. Suoranta toteaa, että periaatteessa kasvatus voisi toimia tällaisena voimana, mutta ainakaan meillä Suomessa ei kasvatusajattelun piiristä ole noussut yhtään merkittävää muutosvoimaa; ei ole sosiaalista kritiikkiä ja sivistyksellistä kasvatusajattelua. (Suoranta 2000, 80-81.)

On mielenkiintoista, että esimerkin laaja-alaisesta sivistysajattelusta Suoranta ottaa Zachris Castrenista, jolle aikuinen ihminen oli tietoinen ja tavoitteinen yksilö, ja jolla oli myös elämäntehtäviä. Ne kuitenkin unohdettiin Suorannan mukaan "hyvinvointihuumassa ja kulutustuskassa, unohdettiin sivistyksellisen rikkauden ja köyhyyden kysymykset". Moniulotteisessa hyvinvointikäsityksessä siihen kuuluu paljon muutakin kuin pelkästään aineelliseen hyvään liittyviä elementtejä. Osoitus siitä, miten kasvatusajattelija Suoranta puhuu ja kirjoittaa juuri sen ajan tilanteen kontekstissa, on toteamus "yltäkylläisen kulutuksen yhteiskunnissa ei ole mahdollisuutta paikallisen ja seutukunnallisen identiteetin rakentamiseen".

Suoranta kaipaa ennen kaikkea kotikutoista ja kotiseutuista yhteisöllisyyttä, joka ei hänen mukaansa toteudu¹³ nyt muualla kuin kesäfestivaaleilla ja kansalaisopistojen nukkavieruilla perinnekursseilla. Niiden sijaan hän panee toivonsa *tietoverkkoihin* auktoriteettivapaina kommunikaatioväylinä, siis kymmenisen vuotta sitten. – Niissä yhteisöllisyyttä voitaisiin ehkä rakentaa alhaal-

¹³ 2010-luvulla on kuitenkin voimallisesti panostettu paikallisen ja alueellisen identiteetin edistämistä vastapainona Euroopan Unionin yhdenmukaistavalle vaikutukselle.

ta ylöspäin (emt., 85). Kun nyt tiedetään nimenomaan sosiaalisen median valtava kasvu facebookeineen, voidaan todeta, että Suorannan ennuste tulevasta kehityksestä oli varsin oikeaan osunut. Jos tämä ajattelu viedään kevään 2011 täysin yllätykselliseen arabimaailman kuohuntaan, ollaan hyvinkin keskipisteessä. Esimerkiksi Time-lehden analyysin mukaan juuri 2010-luvun viestintäteknologia on näytellyt merkittävää roolia, kun nuoriso on lähtenyt kaduille vaatimaan demokratiaa entisissä diktatuureissa (Time magazine 28.2.2011).

Kun haetaan Suorannan kirjoituksista hyödyn näkökulmaa, joudutaan pettymään: sitä ei ole. Suoranta ei tunne sanaa hyöty sivistyksen yhteydessä, vahva sivistys on aina itseisarvoista. Sen sijaan sosiaalista pääomaa sisältyy hyvinkin Suorannan pienryhmiin ja ruohonjuuritason yhteisöihin. Kannattaa tosin huomata, että sosiaalisessa verkossa on myös ongelmansa. Esimerkiksi Helsingin Sanomien mukaan facebookista ei välttämättä löydä rehellistä itsensä kuvausta, sillä useimmat haluavat esitellä itsensä hyvin myönteisessä valossa. Lehti tuo myös esiin, että facebook on ”karu sivusto: se tekee meistä entistä yksinäisempiä, ahdistuneempia ja kateellisempia”. Silti se voi myös tarjota tien onneen. (Helsingin Sanomat 8.3.2011).

Vapaan sivistystyön tehtäviä pohjoismaisessa kontekstissa tarkastellut Petri Salo (2004) puolestaan kokoo tämän yhteen niin, että ”den första generationens folkbildningsorganisationer kan i dag främst betraktas som utbildnings- och socialpolitiska instrument i välfärdssamhället, men även på den samhälls- och kulturpolitiska arenan har de förlorat sin mothegemoniska funktionen”. Salo mukaan vapaan sivistystyön pitäisi löytää uudelleen vastavoimaan kuuluva sanasto ja käsitteistö, nyt kehitystä hallitsee media. Organisaatioiden pitäisi myös nykyistä paremmin ottaa huomioon yhteiskunnan muutokset ja tarve luoda laajoja alliansseja. Esimerkkeinä Salo ottaa esille progressiiviset, kansainväliset kansanliikkeet kuten ATTACin. Hän ei mainitse sosiaalisen pääoman käsitettä erikseen, mutta puhuu kyllä *sosiaalisesta koheesiosta*, jonka edistäminen kuuluu vapaan sivistystyön perustehtäviin. (Emt., 131-132.)

Sivuuttaa ei voida myöskään professori Leena Kosken tuoretta vapaan sivistystyön ihmiskuvan tarkastelua. Hän päätyy siihen, että vapaan sivistystyön ihmisenä kasvun projekti päättyi 1960-luvulla, ja tilalle tuli *aikuiskoulutus-*

realismi. Koski väittää, että ”aikuiskasvatusta käsittelevistä teksteistä katosivat sivistyksen määrittelyyn liittyneet moraaliset prinssiipit ja moraalisesti jaostuneen ihmisen kuvaukset ... Hyvä asetettiin ihmisen sisälle ja paha ulkoistettiin”. (Koski 2011, 161-183.) Kosken tarkastelukulma poikkeaa selvästi tämän raportin teemasta.

Tuoreessa väitöskirjassaan Seppo Niemelä (2011) tarkastelee vapaan sivistystyön tehtäviä sivistystarpeen ja sivistyspedagogiikan näkökulmista pohjoismaisessa kontekstissa. Tutkimuksensa johtopäätösosassa Niemelä tulee siihen tulokseen, että erityisen merkittäviä tehtäviä ovat nyky-yhteiskunnassa persoonallisuuden toteuttaminen, aktiivinen kansalainen, yhteiskunnan eheys ja tasa-arvoisuus sekä työllistettävyyys (emt., 231). Niemelän tarkastelussa erityisen tärkeä on yhteisöllinen näkökulma, ja vastaavasti hän esittää kriittisessä valossa edellä mainittujen Harvan ja Alasen tekstit pitäen niitä liiaksi yksilökorosteisina ja jopa syyllisinä kansansivistyksen alennustilaan. ”Sivistyksestä tuli kokoelma niitä näitä hyviä asioita ilman sisäistä yhteyttä ja sen energisoivaa potentiaalia”. (Emt., 180-181.)

Niemelä (1999, 84-85) on korostanut vapaan sivistystyötä *kansalaiskasvatuksen foorumina*, jonka toteuttajana ovat oppilaitosmuodoista erityisesti opintokeskukset ja järjestöllinen sivistystyö. Hän mainitsee myös sosiaalisen pääoman käsitteen viitatessaan erilaisiin yhteisöihin oppimisympäristöinä. Sivistyshyödyistä hän vetää kriittisen johtopäätöksen: ”Ehdotus sivistyshyötyjen mittaamisesta herättää ristiriitaisia ajatuksia. Sivistystyö ”tuottaa kyllä hyötyjä, mutta miten mitataan jotakin, joka painottaa ihmisen vapautta todellistaa itseään uudella tavalla”? Niinpä Niemelän väitöskirjan tekstiosan viimeisen lauseen mukaan ”sivistyksen ymmärtävässä yhteiskunnassa kansansivistystyön tulee olla vapaa”. (Emt., 282-283.) – Sivistys on Niemelälle prosessikäsite. Sosiaalisen pääoman käsitteeseen hän vain viittaa ottamatta sitä omakseen, yhteisöllisyys on parempi käsite.

3.8 YHTEENVETO: SIVISTYMISEN HYÖTYJÄ JA SOSIAALISTA PÄÄ-OMAA

Kun verrataan kansanopiston alkuperäistä tehtävää hyödyn näkökulmasta Snellmanin, Castrénin ja Yrjö-Koskisen sivistysajatuksiin, voi havaita paljon yhteistä. Teksteistä nousee hyvin selvästi ajatus vapaan sivistystyön yhteiskunnallisesta hyödystä, jonka saavat aikaan oppia ja sivistystä nauttineet yksilöt. Yksilöiden sivistymisen kautta päästään parempaan yhteiskuntaan, säilytetään kansallinen yhtenäisyys ja itsenäisyys ulkoisen vihollisen paineessa.

Hyödyn kriteerinä ei ole yhden yksilön, vaan koko yhteiskunnan myönteinen kehitys. Kyse on sosiaalisesta pääomasta: kansan yhteiskunnallisen tietoisuuden lisääminen on juuri sen kasvattamista, ja toisaalta, sosiaalisen pääoman avulla voitiin torjua venäläisten yhtenäistämisyrittäykset. Klassikoiden kaikissa kirjoituksissa ei ehkä puhuttu erikseen luottamuksesta, mutta on selvää, että se niihin sisältyi.

Kun tarkastellaan kootusti vapaan sivistystyön perusolemusta luonnehtivia historiallisia tekstejä hyödyn ja sosiaalisen pääoman näkökulmista, voi niissä helposti huomata sen yhteisen piirteen, että vapaan sivistystyön hyöty näkyy yksilöiden kautta yhteiskunnan tasolla. Snellmanin *siveellisyys ja lainkuuliaisuus*, Castrénin *elannon kirkastaminen*, Grundtvigin *talonpojan herättäminen*, Yrjö-Koskisen *älyllinen sivistyminen*, Harvan *kasvamaan saattaminen* ja Alasen *kokonaispersoonallisuuden kehittäminen* eivät ole suoraan mitattavissa, mutta tavoittelevat kuitenkin parempaa yhteiskuntaa ja sitä kautta parempaa ihmisen elämää.

Harva katsoi jopa niin, että ilman hyvää yleissivistystä ei ole mahdollista elää normaalia elämää, vaan vaarana on ihmisen syrjäytyminen. Konkreettisimmin hyötynäkökulma on esillä Yrjö-Koskisen kirjoituksissa, kun hän näki sivistyksellä olevan yhteyttä myös taloudelliseen menestykseen kansakunnan tasolla. Alanen tasapainotteli hyötyopintojen ja yleissivistävien opintojen välillä liikku- en opintokeskusten konkreettisessa maailmassa. Toisin kuin muut kirjoittajat, jotka näkivät sivistyshyödyn laajemmin ja koko kansakunnan tasolla, Alanen näki hyödyn koituvan yksilön opintojen kautta myös yhteiskunnalliseksi hyödyksi, jota ei kuitenkaan voi suoraan mitata. 2000-lukua edustava Suoranta korostaa sivistysajattelussaan yhteisöllisyyden merkitystä. Hänelle sosiaalinen media on mitä luonnollisin väline, johon hän panee paljon painoa, ehkä liian-

kin kritiikittömästi. Sosiaalinen media merkitsee kuitenkin huomattavaa sosiaalista pääomaa – ei kuitenkaan itsestään selvästi - mikä on tässä yhteydessä tärkeää.

Julkisen keskustelun¹⁴ perusteella näyttää siltä, että sosiaalisen pääoman käsitteen merkitys on edelleen korostumassa. Sen rinnalle on parin viime vuoden aikana erilaisilla foorumeilla tuotu esiin¹⁵ myös sivistyspääoman käsite, jolla tavallisesti viitataan yhteiskunnan opetus- ja kulttuurisektoriin. Keskustelussa sivistyspääoma ymmärretään käsitteenä, jolla tarkoitetaan kulttuuria ja taidetta, siis kulttuuripääomaa. Näyttäisi siltä, että kulttuuripääoman sijasta keskustelun painopiste on siirtymässä sosiaaliseen pääomaan, johon myös sivistyspääoma liittyy. Sosiaalisuudella on rakenteiden tuottamisessa laajaa käyttöä tulevaisuudessa yhä enemmän.

Sosiaalisen pääoman käsitteen uudet ulottuvuudet ovat hyvinkin rohkaisevia vapaan sivistystyön kannalta. Varsinkin Hyypän tutkimus (2002) sosiaalisen pääoman ja ihmisten hyvinvoinnin ja terveyden välisestä yhteydestä on tärkeä viesti vapaan sivistystyön kentälle. Esimerkiksi kuorotoiminta antaa sellaista sosiaalista pääomaa, joka vaikuttaa hyvinvointiin ja terveyteen.

Vapaan sivistystyön tutkijat ovat 2000-luvulla painottaneet ennen kaikkea vapaan sivistystyön yhteisöllistä merkitystä välttämällä samalla sitoutumasta sivist-

¹⁴ Esimerkiksi KHO:n presidentti Pekka Hallberg viittasi tähän, kun hän huomautti MTV:n ”Huomen-ta Suomi”-lähetyksessä asevelvollisuudesta puhuessaan, että se tuottaa yhteiskuntaan sosiaalista pääomaa luottamuksen tunteen kautta (MTV 3 19.5.2011).

¹⁵ Suomen Museoliiton mukaan ”kulttuuriperinnön ymmärtäminen ja tunteminen on sivistyspääomaa, jolla tulisi olla keskeinen asema oppilaitosten opetussuunnitelmissa eri kouluasteilla. Kulttuurien tuntemus on tärkeää myös suvaitsevaisuuden edistämisessä”.

www.museoliitto.fi/lausunnot

(ks. myös Tampereen pormestarin Timo P. Niemisen puhe 2008:

www.tampere.fi/tiedostot/5wYeYNdCx/pormestarinlausunnot;

Verkkolehti Sivistys 2009:

www.sivistys.net/.../lapsuuden_evaita_tiella_taiteilijaksi.html)

tyshyödyn mittaamiseen. Tätä perustellaan ennen kaikkea sivistystyön vapaudella.

4. KANSAINVÄLINEN ULOTTUVUUS: "BACK TO BASICS"

Seuraavassa käsitellään sosiaalisen pääoman ja hyödyn käsitteiden esiintymistä vapaan sivistystyön (liberal adult education/general adult education) ja aikuiskoulutuksen eurooppalaisessa kontekstissa. Taustalla on erilaisia sosiaalisia, maantieteellisiä ja henkisiä traditioita sekä ristiin meneviä voimia, jotka selittävät sen, että tämän päivän aikuiskoulutusta toteutetaan varsin monin eri tavoin eri maissa. Aikuiskoulutuksen historiallisen tarkastelun tehneet Wildemeersch, Finger ja Jansen (1998, 2-23) osoittavat vakuuttavasti, että muutokset ovat olleet suuria, mutta niitä ei ole analysoitu riittävästi teorian tasolla.

Tutkijoiden mukaan kaksi keskeisintä 1980- ja 1990-luvun trendiä ovat olleet institutionalisoituneen aikuiskoulutuksen osuuden väheneminen (de-institutionalisation) ja oppimisen yksilöllistyminen (individualisation). Seurauksena on paradoksaalinen tilanne: toisaalta aikuiskoulutuksen tarve ihmisten sosiaalisessa ja henkilökohtaisessa elämässä on suurempi kuin koskaan, ja toisaalta sen asema puoliautonomisena instituutiona on huomattavasti heikentynyt. Aikuiskoulutuksesta on tullut vain osa yhteiskunnan kulttuurimarkkinoita, ja se on tämän vuoksi alistunut samojen kysynnän ja tarjonnan voimien alle kuin muutkin toiminnot markkinoilla. (Emt. 18.)

Suomalaisessa tutkimuksessa on muun muassa Jokisen väitöskirjassa todettu sama ilmiö. 1980-luvun lopulta alkaen luotiin aikuiskoulutuksen markkinat, joilla kaikki oppilaitokset alkoivat kilpailla keskenään sekä resursseista että samoista opiskelijoista (2002, 32-39; myös Sihvonen 1996). Tilanne ei ole oleellisesti muuttunut 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana. Ammatillisen aikuiskoulutuksen rationaalinen paradigma on voimakkaasti vaikuttanut tilanteeseen. Yleissivistävän aikuiskoulutuksen perinteinen ajatus oppimisesta itsensä vuoksi ja itsensä kehittämiseksi on jäänyt heikoille, jolloin koulutusta on syytetty sosiaalisen näkökulman puuttumisesta.

Wildemeersch, Finger ja Jansen korostavat kuitenkin, että yleissivistävä aikuiskoulutus on jo itsessään välineellistä ja laajassa mielessä sosiaalista pyr-

kimyksenä luoda parempaa maailmaa. (Emt., 31-32.) He eivät mainitse sosiaalisen pääoman käsitettä, mutta nostavat *sosiaalisen vastuun*¹⁶ yleissivistävän aikuiskoulutuksen keskeisimmäksi tulevaisuuden tehtäväksi (emt. 22-23). Johtopäätös on tämän tutkimuksen kannalta tärkeä: aikuiskoulutuksen voimistuneesta normatiivisesta ja rationaalisesta lähestymistavasta on voitava siirtyä enemmän ei-rationaalisen paradigman suuntaan, "We have to learn to include more individual and often non-rational dimensions into an emerging adult learning paradigm" (emt. 23).

He ovat kehitelleet uuden käsitteen *esteettinen oppimisyhteisö*, jossa opiskelijat voivat jakaa omia kokemuksiaan ja osaamistaan toisten kanssa. Jakaminen ei tapahdu itsestään, vaan aikuisten on oltava kommunikatiivinen suhteessa toistensa kanssa ja liityttävä oppimisyhteisön jäseniksi (affiliation). Yhteisöt pitävät huolta osallistujistaan, kuitenkin ilman että pitäisi luoda yhteinen identiteetti: "Participation in aesthetic communities calls for a concept of belonging without identity." (Emt., 244-248.)

Näyttää siltä, että monissa maissa vastuu aikuiskoulutuksen organisoinnista ja sen tuloksista on hyvin fragmentoitunut¹⁷. Parhaiten julkinen poliittinen vastuu toteutuu Englannissa ja Pohjoismaissa, vaikka toisaalta myös ensiksi mainitussa maassa koordinaation tehostamisen tarve on ilmeinen. Joka tapauksessa aikuiskoulutusta säännellään jollakin tavoin useimmissa maissa. Hyvin organisoidun aikuiskoulutuksen maissa on ennen kaikkea säännökset, joiden avulla ohjataan julkista tukea aikuiskoulutuksen järjestäjille. Kehitys näyttää kuitenkin kulkevan siihen suuntaan, että tuki on vähenemässä, minkä asemesta yhä enemmän tukea suunnataan kysynnän suuntaan.

Pohjoismaille on ollut jo pitkään ominaista laaja vapaa sivistystyö erillisine oppilaitoksineen, joiden tehtävänä on tarjota pääosin yleissivistävää aikuiskoulutusta. Yhtenä keskeisenä yleistavoitteena on aktiivisen kansalaisuuden vahvistaminen, jota voidaan pitää sosiaalisen pääoman käsitteeseen kuuluvana. Suomessa erityisesti opintokeskukset painottavat tätä tehtävää¹⁸. Edellä jo viitattiin siihen, että käytännössä sosiaalisen pääoman käsite on oppilaitok-

¹⁶ Wildemeersch, Fingerin ja Jansenin teoksen nimi on Adult Education and Social Responsibility. 1998.

¹⁷ http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf

¹⁸ Ks. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12.

sisä kuitenkin vielä suhteellisen vieras – mainitusta yleistavoitteesta huolimatta.

Kaikissa maissa aikuiskoulutuksen prioriteettina on ollut jo pitkään elinikäinen oppiminen ja kasvatus, vaikka sen toteutuksen aste vaihtelee paljonkin. Myös painotukset yleissivistävän aikuiskoulutuksen ja toisaalta tutkintotavoitteisen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen välillä vaihtelevat. Yleissivistyksellä on perinteisesti suuri osuus Pohjoismaissa, mutta ammatillinen aikuiskoulutus on ollut vahvassa nousussa ainakin Tanskassa ja Suomessa. Viime vuosien keskeiset keskustelun aiheet ovat olleet rahoituskysymykset, kysynnän vahvistaminen ja joustava tarjonta. (Emt.)

Eurooppalaisessa aikuiskasvatuksessa on otettu ohjenuoraksi elinikäisen kasvatuksen käsite (lifelong education), joka palautuu Unescon, Euroopan neuvoston ja OECD:n kehittämiin kasvatuksen uudistusmalleihin aina 1960-luvulta lähtien. Ne kaikki rakentuvat periaatteelle: yhteiskunnan kasvatustoiminnot tulee kehittää elinikäisen oppimisen kaikki vaiheet ja muodot käsittäväksi kokonaisuudeksi. Unescon humanistista mallia on kuvattu termillä elinikäinen kasvatus, Euroopan neuvoston omaehtoista opiskelua korostavaa mallia on kutsuttu jatkuvaksi kasvatukseksi, ja OECD:n ammatilliseen koulutukseen painottuva malli on nimetty jatkuvan koulutuksen (alkuaan jaksoitaiskoulutuksen) malliksi.

Tämän raportin kannalta sosiaalisen pääoman ulottuvuus on otettu parhaiten huomioon Unescon elinikäisen kasvatuksen käsitteessä. Sen perusajatuksena on läpi yksilön eliniän jatkuva muodollisen, non- ja informaalin oppimisen ja sitä edistävien kasvatuksellisten toimintojen vertikaalinen ja horisontaalinen yhdistäminen. Unescon elinikäisen kasvatuksen arvoperusteena on humanistinen ihmiskäsitys ja siihen liittyvät demokratian, yhteisöllisyyden ja maailmanlaajuisen yhteisvastuun periaatteet. Unescon elinikäisen kasvatuksen malli julkaistiin suomeksikin ilmestyneessä Fauren komitean raportissa ”Opiskelu on elämää” (Faure, E. et al. 1976; Alanen & Sihvonen 1981, 40-104).

Elinikäisen kasvatuksen käsite on vähitellen korvautunut oppimista korostavalla elinikäisen oppimisen käsitteellä (lifelong learning). Sen rinnalle on nousemassa käsite jatkuva oppiminen (continual learning) lähinnä siksi, että ih-

misten mielessä yksilölliseen elämänkaareen kiinnittyvä termi elinikäinen ei riitä kuvaamaan aikuisen oppimisen monipuolisuutta ja moniulotteisuutta. Nykyajan verkostoissa oppivat yhtä lailla myös ryhmät, organisaatiot, institutiot, jopa yhteiskunnat.

Aikuiskoulutuksen hyödyn ja sosiaalisen pääoman näkökulmat ovat vahvasti mukana myös 2000-luvun alussa EU:n komission julkaisemassa raportissa "Human capital in a Global Knowledge-Based Economy". Kyseessä oli selvästi paradigman muutos koskien koulutukseen investoimista. Maakohtaiset kvantitatiiviset arvioinnit ilmestyivät vähän tämän jälkeen. Myös OECD on tuonut keskusteluun oman panoksensa kolmessa vuosina 2001-2003 ilmestyneessä tutkimuksessa, joiden otsikoissa esiintyy käsite investointi sosiaaliseen pääomaan: "Economics and Finance of Lifelong Learning" (2001) ja "The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital". (Emt.)

Kuitenkin vain muutamissa EU:n jäsenmaissa on tehty kansallisella tasolla aloitteita nimenomaan aikuiskoulutukseen investoimiseksi. Rahoitusmekanismeja tulee kehittää, kertoo tuore raportti¹⁹ vuodelta 2010. Tätä on pidettävä haasteena, sillä monien tutkimusten²⁰ mukaan yksikin koulutuksen lisävuosi nostaa yksilön tasolla palkkaa jopa 6.5 %. Sosiaalisten hyötyjen lisä on välillä 3,5-11 %.

EU:n ja OECD:n raporteissa korostetaan, että juuri koulutuksen kautta saatu sosiaalinen pääoma auttaa yksilöä hankkimaan sekä aineellisia että aineettomia hyötyjä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Hyvä sosiaalinen tuotto (return) investoimalla koulutukseen vähentää työttömyysturvan, eläkkeiden ja terveydenhuollon aiheuttamia kustannuksia. Raporteissa on laskettu, että sosiaalinen tuotto voi olla jopa 10-20 %. Kuitenkaan erityisesti yksilön tasolla ei aina nähdä koulutukseen investoinnin merkitystä.

Eri tutkijat vetävätkin johtopäätöksen, että rahoituspanoksia on saatava sekä julkisen hallinnon puolelta että elinkeinoelämältä. OECD esittää, että 1990-luvun aikana tietotyöläisten määrän voimakas kasvu mahdollisti nettotyöllisyyden 30 %:n kasvun. Koska fyysinen ja sosiaalinen pääoma täydentävät toisiaan, aiheuttavat puutteet jälkimmäisellä alueella sen, että myöskään

¹⁹ http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html

²⁰ Esim. http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf

edellistä ei voi käyttää täysimääräisesti. (Education at a Glance. OECD Indicators. 2004.) Edellä mainittujen lukujen valossa sekä EU että OECD esittävät johtopäätöksiä elinikäisen koulutuksen aseman vahvistamiseksi:

- 1. On tehtävä näkyväksi kaikenlainen investointi koulutukseen ja tästä seuraava tuotto.*
- 2. Tarvitaan suurempaa työllisyyden ja elinikäisen koulutuksen kehittämisen yhteensovittamista.*
- 3. Kun tutkimustulokset osoittavat, että opiskelulla on selviä sekä taloudellisia että ei-taloudellisia hyötyjä, pitää tämä saada mukaan kaikenkattaviin opiskeluohjelmiin.*
- 4. Sekä valtioiden että yritysten budjettien laadinnassa kapea-alainen työmarkkinapolitiikka on muutettava laaja-alaisemmaksi ottaen huomioon sosiaalisen pääoman merkityksen.*

EU:n parlamentti antoi tammikuussa 2008 päätöslauselman aikuiskoulutuksen kehittämisestä teemalla 'Oppia ikä kaikki' (2007/2114/INI). Lauselmassa vapaa sivistystyö nähdään tärkeänä, vaikka toisaalta alihyödynnettynä voimavarana ja toimijana aikuisväestön kouluttamisessa. EU:n komissio perustelee aikuiskoulutuksen kehittämistä erityisesti sosiaalisen pääoman näkökulmasta. Hyvällä aikuiskoulutuksella voidaan edistää sosiaalista osallisuutta. Maahanmuuttajien, ikäihmisten ja huono-osaisten määrä lisääntyy koko ajan – viimeksi on esillä ollut maahanmuuttajien tulva Pohjois-Afrikasta Italiaan ja Maltaalle (esim. Helsingin Sanomat 12.4.2011) – joten asia on tärkeä.

Koulutuksen arviointineuvoston (42/2009, 7) raportissa kiinnitettiin huomiota siihen, että kansalaisten osaamistasoa nostamalla voidaan parantaa sekä taloudellista tuottavuutta että myös kansalaisten yleistä osallistumista. Raportissa ei kuitenkaan vielä menty näissä pohdinnoissa pidemmälle. Eurooppalaisista aikuiskoulutuksen raporteista voi perustellusti tehdä johtopäätöksen, että sosiaalisen pääoman ja sosiaalisen vastuun näkökulmat ovat niissä vahvasti esillä. Jo paradigmaksi muodostuneen markkinavetoisen, kapeata hyötyä tavoittelevan aikuiskoulutuksen tilalle on saatava laaja-alaisempi, yhteisöllinen opiskelu, joka tapahtuu oppimisyhteisöissä ja sitä kautta huomioi aikaisempaa paremmin myös yksilön ei-rationaaliset tarpeet.

5. TUTKIMUSASETELMA, AINEISTO JA ANALYYSI

Vapaan sivistystyön tutkijat ovat 2000-luvulla painottaneet ennen kaikkea vapaan sivistystyön yhteisöllistä merkitystä välttämällä samalla sitoutumasta sivistyshyödyn mittaamiseen. Tätä perustellaan vapaan sivistystyön vapaudella. Uuden näkökulman nimenomaan sosiaalisen pääoman käsitteen vahvistumiseksi antaa päätelmä, jonka mukaan vapaalla sivistystyöllä on merkitystä yhteiskunnallisten ristiriitojen käsittelyn ja luottamuksen rakentamisen foorumina. Tästä lähtökohdasta lähdimme rakentamaan empiiristä tutkimusasetelmaa vapaan sivistystyön oppilaitosten kanssa.

Hylkäsimme yritysmailmassa, ammatillisessa sekä muussa tutkintotavoitteisessa koulutuksessa käytetyt esimerkit ja mallit. Tutkimuksen taustalla ei ole varsinaista teoriaa, mutta se nojaa kolmeen keskeiseen käsitteeseen, jotka ovat *sivistystehtävä*, *sivistyshyöty* ja *sosiaalinen pääoma*. Näiden käsitteiden väliset suhteet ja käsitejärjestelmä esiteltiin luvussa 2. Niiden pohjalta on rakennettu empiirisen osan haastattelun runko. Samalla huomioidaan myös vapaan sivistystyön kehittämisohjelman (KEHO) suuntaviivojen toteuttaminen.

Lähtökohtana on ajatus, että sivistystehtävän toteuttaminen vapaan sivistystyön oppilaitoksissa tuottaa sivistyshyötyä, joka puolestaan kasautuu lähiyhteisöjä ja koko yhteiskuntaa hyödyttävänä sosiaalisena pääomana.

Empiirisen osan tarkoituksena on:

Selvittää, miten vapaan sivistystyön oppilaitoksissa nähdään sivistystehtävä, sivistyshyöty ja sosiaalinen pääoma sekä miten nämä toteutuvat oppilaitosten käytännön opetustyössä?

Tutkimuskysymykset ovat tutkimustehtävän pohjalta seuraavat:

- a) Minkälaisena oppilaitoksissa nähdään vapaan sivistystyön tilanne yleisesti?*
- b) Minkälaisena oppilaitostasolla koetaan yhteiskunnallinen nykytila? (maahanmuuttajien ongelmat, syrjäytyneisyys, yhteiskunnan kah-tiajakautuneisuus jne.)*
- c) Miten historia ilmenee vapaan sivistystyön käytännön työssä?*
- d) Mikä on kunkin oppilaitoksen sivistystehtävä?*
- e) Miten sivistyshyöty ja opetustyö kohtaavat käytännössä?*

- f) Miten hyvin oppilaitoksissa tunnetaan sosiaalisen pääoman käsite, ja miten sitä toteutetaan käytännön työssä?*
- g) Miten oppilaitoksissa arvioidaan opetus- ja kulttuuriministeriön KEHO-ohjelman ja suuntaviivaopintojen merkitystä?*

Empiirinen aineisto hankittiin haastattelemalla vapaan sivistystyön kolmen eri oppilaitosryhmän edustajat seuraavasti (suluissa kunkin oppilaitoksen tekstissä viitattu koodi):

- kansalaisopistot: 5 oppilaitosta (ka1, ka2, ka3, ka4, ka5)
 - kansanopistot: 4 oppilaitosta (ko1, ko2, ko3, ko4)
 - opintokeskukset: 5 oppilaitosta (ok1, ok2, ok3, ok4, ok5)
- Yhteensä: 14 oppilaitosta.

Oppilaitosten valintakriteereinä olivat maahanmuuttajien koulutus asianomaisessa oppilaitoksessa, mahdollinen rakennemuutos joko toiminta-alueella ja/tai oppilaitoksessa, yhteiskunnallinen orientaatio (sitoutumattomat – yhteiskunnalliset – kristilliset kansanopistot; sitoutumattomat - yhteiskunnalliset opintokeskukset) sekä oppilaitoksen sijainti (lähinnä kansalaisopistot: kaupunkiopistot – maaseutuopistot, Pohjois-Suomi – Etelä-Suomi).

Opintokeskuksista jätettiin pois etukäteen sovituista yksi yhteiskunnallinen opintokeskus, koska sen johtaja oli jo siirtynyt eläkkeelle, ja toisaalta näytti siltä, että poisjääneen keskuksen järjestötaustan orientaatiolla ei olisi ollut olennaista merkitystä tulosten kannalta. Enemmän vaikutti asianomaisen opintokeskuksen historian lyhyys.

Jo tutkimuksen suunnittelun alkuvaiheessa päädyttiin siihen, että on viisainta käyttää kvalitatiivista tutkimusotetta, koska esimerkiksi alussa mainitussa Koulutuksen arviointineuvoston raportissa käytetty kvantitatiivinen ote osoitti, että tutkimusmenetelmä ei antanut mahdollisuuksia päästä riittävän sisälle oppilaitosten käytänteisiin. Tutkimusmetodiksi valittiin laadullisen aineiston sisällönanalyysi, koska aineiston perusteella arvioituna se todettiin tässä hyvin soveltuvaksi. Tuomen ja Sarajärven (2009, 103-113) mukaan sisällönanalyysi jaetaan kolmeen eri luokkaan, joita ovat aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi. Analyysitavaksi valittiin teorialähtöinen sisällönanalyysi koska ”analyysiä ohjaa tällöin joku teema tai käsitekartta” (emt., 113).

Ennen aineiston hankintaa keskeisiksi käsitteiksi valittiin sivistystehtävä, sivistyshyöty, sosiaalinen pääoma, joita tarkasteltiin vapaan sivistystyön historiallisen kehityksen sekä eurooppalaisen aikuiskasvatuksen nykytilanteen kontekstissa. Samalla tuotiin esiin käsitteisiin liittyviä julkisen keskustelun ja kehittämisen painotuksia. Haastattelukysymykset muotoiltiin peruskäsitteiden pohjalta, ja empiirinen aineisto luokiteltiin niiden perusteella.

Haastattelutilanteessa haastateltavat puhuivat vapaasti ja omaehtoisesti, vaikka ennalta laadittu haastattelurunko ohjasi keskustelua. Yksi Skype-haastattelu mukaan lukien lähtötilanteessa haastateltiin oppilaitoksen rehtori sekä 2-4 opettajaa/koulutussuunnittelijaa puolistrukturoidun lomakkeen avulla. Haastattelutilanteesta muodostui käytännössä dialogi tutkijan kanssa. Oppilaitoksen johtaja oli valinnut ohjeiden mukaan muut haastateltavat. Jokaiseen tilaisuuteen haluttiin mukaan ainakin yksi maahanmuuttajien koulutuksen asiantuntija.

Haastatteluvastaukset hajotettiin luokitusrunkoa noudattaen luokitusyksiköiksi, joina olivat sana, lause tai ajatuksellinen kokonaisuus. Etukäteen valittujen yläluokkien alaluokat muodostettiin siten, että rehtoreiden ja opettajien alkuperäisilmauksista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia, joista edelleen muotoiltiin alaluokat. Esimerkiksi yläluokassa "sivistystehtävä/missio" pelkistetyistä ilmauksista (esim. osallistetaan ihmiset päättämään) alaluokiksi muotoutuivat mm. "aktiivinen kansalainen" ja "opiskelijoiden tarpeiden tyydyttäminen". (Ks. Tuomi & Sarajarvi 2009, 113-120.)

Valituista käsitteistä ja teemoista, joiden perusteella haastattelut tehtiin, muotoutui myös analyysin luokituksen runko. Aineistosta poimittiin vain ne asiat, jotka kuuluivat analyysirunkoon. Toisin sanoen kyse on deduktiivisesta sisällönanalyysistä, jossa edetään yleisestä yksityiseen. Aineiston analyysiä ohjasi alkuvaiheessa etukäteen luotu käsitejärjestelmä, minkä jälkeen alaluokat syntyivät aineiston perusteella analyysiyksiköistä. Haastateltavien vastaukset yhdistettiin eräänlaiseksi jatkumoksi kussakin teemassa; oppilaitoksen edustajien välillä ei ollut olennaisesti eriäviä näkemyksiä.

Yhtä etukäteen luotua analyysiluokkaa - syrjäytyminen, maahanmuuttajat ja niin edelleen - muokattiin aineiston perusteella niin, että analyysirungossa luokka nimettiin lyhyesti 'maahanmuuttajat ja vst'. Näin tehtiin, koska aineisto osoitti vastausten keskittyvän juuri maahanmuuttajiin.

6. ANALYYSIN TULOKSET

Aineiston analyysiä varten muodostettiin yhdeksän yläluokkaa, joihin aineistosta koodattiin 2-4 alaluokkaa (ks. asetelma 1).

- | | |
|--|---|
| 1. Vapaan sivistystyön tilanne | <i>toiminnan luonne muuttunut
pakko säästää
identiteetti uhattuna
rakenteellinen muutos taustalla</i> |
| 2. Sivistystehtävä | <i>aktiivinen kansalaisuus
opiskelijoiden tarpeiden tyydyttäminen
ihmisenä kasvaminen
sivistystehtävä hukassa</i> |
| 3. Maahanmuuttajat ja vapaa sivistystyö | <i>monikulttuuriset opistot
yhteistyötä järjestöjen kanssa
orientaatiovaihe menossa</i> |
| 4. Historia ja nykyaika | <i>historia on tärkeä
ei lähdetä historiasta</i> |
| 5. Sivistyshyödyn määrittäminen | <i>hyöty prosessina
hyöty hyvinä kokemuksina
kysyntä hyödyn takeena</i> |
| 6. Sivistyshyödyn toteuttaminen | <i>kriittisyyteen ohjaaminen
palautejärjestelmän kautta
opiskelijan kohtaaminen</i> |
| 7. Sosiaalisen pääoman tulkitseminen | <i>yhteisöllisyys arjessa
yhteisöllisyys taustalla</i> |
| 8. Yhteisöllisyyden toteuttaminen | <i>koko työyhteisö mukaan
tovereiksi opintoryhmissä
kouluttajien ohjauksen kautta</i> |
| 9. Kehittämisen suuntaviivat | <i>Keho jäi kesken
yhteistyö lisääntyi
suuntaviivoista hyötyä ja byrokratiaa</i> |

Asetelma 1. Haastattelun luokitus

6.1 VAPAAN SIVISTYSTYÖN TILANNE

Yläluokka 'Vapaan sivistystyön tilanne' muodostuu seuraavista alaluokista: 1. toiminnan luonne muuttunut, 2. pakko säästää, 3. identiteetti uhattuna ja 4. rakenteellinen muutos taustalla. Seuraavassa esitellään tarkemmin analyysiluokkiin kuuluvia ilmaisuja.

Toiminnan luonne muuttunut

On selvää, että kaikissa vapaan sivistystyön oppilaitoksissa on toiminnan luonne muuttunut viimeisten 10 vuoden aikana. Tämän havainnon muodostaminen omaksi alaluokaksi perustuu siihen, että tilanneanalyysi-teemassa muutamat vastaajat korostivat juuri tätä näkökulmaa.

Toiminnan luonne on muuttunut eniten kansanopistoissa ja opintokeskuksissa, vähemmän kansalaisopistoissa; niinpä kaikkien viiden opintokeskuksen edustajien ilmaisut luokiteltiin tähän alaluokkaan.

Yhteiskunnallisen opintokeskuksen haastattelun mukaan

"Perustehtävä on edelleen sama, mutta on nyt laajempi, muutos avarampaan suuntaan tapahtui jo 1980-luvulla, alettiin järjestää koulutusta myös työväenliikkeen ulkopuolelle; perusjäsenten toiminnallisuus heikkeni samalla". (Ok1)

Toisen yhteiskunnallisen opintokeskuksen mukaan taustayhteisönä olevan puolueen hyvä vaalimenestys on antanut mahdollisuuksia laajentaa toimintaa uusille ryhmille. (Ok2)

Kolmas, sitoutumaton opintokeskus näkee, että taustalla oleva järjestötoiminta on murroksessa, on etsittävä "uutta eetosta". Formaalin koulutusjärjestelmän puolelta opintokeskustoimintaan on paljon vaikuttanut myös ammattikorkeakoulujen ammatillinen koulutustarjonta, joka on otettava huomioon erityisesti taidekasvatuksessa. (Ok4)

Kahdessa muussa opintokeskuksessa arvioidaan, että resurssit ovat vähentyneet, mistä on vedetty se johtopäätös, että on laajennettu huomattavasti hanketoimintaa ja hankittu uusia rahoituslähteitä sitä kautta. Seuraavassa yhteiskunnallisen opintokeskuksen edustajien kuvausta:

"On pyritty määrätietoisesti opettelemaan hankemaailmaa, on tehty paljon töitä, koska valtionosuus ei enää ole niin suuri. Nyt ei olla enää pelkästään vossin varassa, jos on huonontunut koko ajan, ei ole tullut indeksikorotuksia, joten on pyritty selkeästi hakemaan rahoitusta muualta." (Ok3, myös Ok5)

Yhdessä kansanopistossa on tehty paljon "sisällöllistä" kehittämistyötä haasteisiin vastaamiseksi. Toisessa, kristillisessä kansanopistossa on opintolinjojen sisältöjä muutettu "opiskelijälähtöisemmiksi", kaikki linjat vetävät nyt, erityisesti maahanmuuttajien koulutustarjontaa. Kolmannessa, yhteiskunnallisessa kansanopistossa oli suuret linjamuutokset tehty jo 1990-luvun alussa, kun näytti siltä, että entinen järjestökoulutus oli tullut tiensä päähän. Opisto erikoistui vähentäen kurssitoimintaa ja panostaen pitkiin opintolinjoihin uudella ja selkeällä profiililla, jonka tausta on kuitenkin vanhassa koulutuksessa, sitä ei näin ollen luotu tyhjästä. (Ko3, Ko1, Ko4)

Pakko säästää

Kahden kunnallisen kansalaisopiston yleistä tilannetta säätelevät erittäin voimakkaasti omistajakunnan talouden ongelmat. Molemmat opistot ovat joutuneet suurten tuntikarsintapaineiden eteen, joka vaikeuttaa toimintaa monella tavalla, esillä keskusteluissa on ollut jopa koko opiston asema: vieläkö se säilyy itsenäisenä toimijana kunnan sisällä. Toisaalta kansalaisopistojen tilannetta yleisestikin kuvaa se havainto, että kurssien kysyntä on edelleen vahvaa, siitä ei ole huolta.

Kummankin opiston edustajien puheessa ilmeni huolestuneisuutta:

"Kunnassa oli ennen lamaa suuret investoinnit, jotka oli veroilla maksettu, yhteisöverot putosivat samaan aikaan, tuli vaikea tilanne, ja tehtiin paniikkijarrutus. 2011 on ollut vaikea vuosi opistolle, 25 %:n leikkaus jouduttiin tekemään, eikä silti päästä nettotulosta-voitteeseen, on säästetty paljon jo nyt, säästöt 10 %." (Ka3)

Toisessa, rakennemuutoskunnan kansalaisopistossa ollaan vielä huolestuneempia kansalaisopiston toiminnan reunaehtojen heikkenemisestä:

"Kuntaliitos lisäsi rasitteita, jäi esimerkiksi paljon ylimääräisiä tiloja sekä valtava määrä väliaikaisia virkamiehiä, eli paljon rasitteita."

Mukaan tuli pieniä kuntia, joilla oli tyhjä kassa tullessaan, jo ennen lamaa oli tiedossa vaikutukset. Kaupungissa ei pantu sukan varteen rahaa, sitä käytettiin, nyt on työttömyysprosentti 10."

Opisto oli ollut kerronnan mukaan hyvin resursoitu aikaisemmin sekä henkilöstön että tuntien osalta, mutta sitten oli pakko alkaa leikata tunneista. Onneksi kuitenkin päätoimista henkilökuntaa on edelleen riittävästi. Edessä on myös muutto toisiin tiloihin, joista ei kuitenkaan ole tullut vielä mitään konkreettista ehdotusta kaupungin taholta. (Ka2)

Tässä yhteydessä on syytä ottaa esiin myös yhden haastattelun, yksityisen kansalaisopiston edustajien näkemykset, joissa myös kuvattiin taloudellista niukkuutta kuntaopistojen edustajien tapaan. Kunta oli leikannut opiston tukea, mikä oli pakottanut myös yksityisen opiston tuntileikkauksiin.

Kun ottaa huomioon monet kuntakentän taloutta kuvastavat luvut ja puheenvuorot, voidaan mitä ilmeisimmin vetää se johtopäätös, että edellä mainittujen kahden kuntaopiston tilanne heijastelee kunnallisten kansalaisopistojen tilannetta laajemminkin, osin myös yksityisten.

Identiteetti uhattuna

Vapaan sivistystyön oman identiteetin arvioidaan heikentyneen vähitellen, koko 2000-luvun alun ajan, jonka taustalla on ennen kaikkea rahoituksen vaikeutuminen. Tämä viesti tuotiin esiin kahden kansanopiston, yhden kansalaisopiston ja yhden opintokeskuksen haastattelussa. On kuitenkin syytä painottaa, että oppilaitokset itse pärjäävät kohtalaisen hyvin, analyysi koskee enemmän koko kentän tilannetta. Seuraavassa toisen kansanopiston edustajien analyysi:

"Yhtenäisyys ja identiteetti on uhattuna enemmän kuin koskaan ennen, mihin on monia syitä... vapaan sivistystyön kehitys oli vielä 80-luvulla yhtenäistä, oli sama käsikirjoitus. Kaikki muuttui 90-luvulla, tuli sosiaalteknologinen kehitysvaihe, esim. koululaitoksen tilanne, poistettiin mm kesäsiirtolat. Ajateltiin, että maassa ei ole enää köyhyyttä, kaikki vain vaurastuu, ei tarvita enempää. Nyt tilanne on selvinnyt, eriseuraistuminen yhteiskunnassa on menossa."
(Ko2)

Identiteettikysymyksen näkökulmasta nähdään tilanne myös suuressa kansalaisopistossa:

"Kenttä on hajaantumassa, on suuret ja pienet opistot, mikä heikentää vapaan sivistystyön asemaa myös kunnan sisällä, vanha kirjalka, oma identiteetti, on murentunut."

Opiston asemaan vaikuttaa myös kaupunginjohtajan vaihdos siten, että tilanne koetaan yleensäkin epäselvänä ja epävarmana, vaikka kysyntää opiston kursseille on edelleen riittävästi. (Ka1)

Tähän samaan alakategoriaan voidaan luokitella myös kristillisen kansanopiston analyysi oppilaitosmuodon tilanteesta, minkä mukaan *kansanopistolaitos ei ole enää yhtenäinen*, ennen kaikkea rahoitus tulee nyt kovin monesta eri lähteestä, mikä johtuu varsinkin lisääntyneestä ammatillisesta koulutuksesta. Epäyhtenäiseen kenttään viitattiin myös opintokeskuksen haastattelussa.

Vertailuna toimintaympäristön analyysistä on syytä ottaa esille Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2009 ilmestynyt raportti, jossa ei kohdassa 'Toimintaympäristön muutokset' vielä viitattu lainkaan edellä kuvattuihin ilmiöihin. Ainakin kansanopistojen ammatillisen koulutuksen suuri määrä on jo vanhempi asia. Ehkä tässä keskeisenä syynä on erilainen aineisto: edellä mainittu raportti nojautui tältä osin yleisempiin lähteisiin, eikä henkilöstön vastauslomakkeessa ollut tällaista kohtaa, mitä olisi voinut "klikata".

Koska tämän tutkimuksen haastateltavista osa on ollut mukana oppilaitosmuodon monissa keskusteluissa, voidaan ajatella, että heidän näkemyksensä eivät ole ainutlaatuisia heijastellen laajempaakin käsitystä, minkä mukaan vapaan sivistystyön hahmottaminen yhtenäisenä kokonaisuutena ei enää ole mahdollista.

Rakenteellinen muutos taustalla

Rakenteellinen muutos oli tapahtunut kahdessa kansalaisopistossa siten, että useita pieniä kansalaisopistoja oli yhdistetty yhdeksi alueelliseksi opistoksi. Toisessa kunnassa on tapahtunut kuntaliitos, joka heijastuu voimakkaasti myös opistoon²¹. Seurauksena on ollut varsinkin toisessa, pohjoisen Suomen

²¹ Tällä ei tarkoiteta pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen kuntauudistusohjelmaa, joka kulkee omaa latuaan, eikä siitä vielä tiedetty riittävästi tätä raporttia kirjoitettaessa.

opistossa esimerkiksi päätoimisten ja tuntiopettajien matkakulujen nousu. Haastatteluaineiston mukaan:

"Yritämme löytää yhteistä linjaa, ongelma on vain se, että ajatellaan edelleen entistä omaa opistoa, ei meinaa millään muistaa uutta tilannetta, pitää ajatella uusi tapa, uusi näkökulma, kun kolme opistoa on yhdistetty." (Ka5)

Kummassakin opiston rakennemuutos sinänsä oli sujunut suhteellisen helposti mm. siksi, että päätoimisia rehtoreita oli yhdistymisvaiheessa enää yksi. Suurin käytännön ongelma on toisessa opistossa juuri edellä mainittu:

"Kunnat ovat kaukana toisistaan, välimatkat pitkiä, joudumme nyt sinnittelemään kustannusten kanssa, muutoin ei ole suurta eroa entiseen, väkimääräkin on pysynyt ennallaan, koska matkailuelinkeino menestyy hyvin." (Ka5)

Toisen opiston rehtori ja opettajat arvioivat, että ilman kuntaliitosta ja perustamalla vain alueellinen kansalaisopisto ei mitään suurempia ongelmia olisi ollut.

Kumpaankin opistoon oli saatu mukaan entisten pienempien opistojen jäljellä olevat päätoimisten opettajien virat, joita pidetään hyvänä resurssina. Toisaalta toisessa opistossa näille opettajille ei ollut mahdollista tarjota omaa työhuonetta, mikä koettiin epäkohtana ja jossain määrin myös epävarmuustekijänä.

Kansalaisopistojen rakennemuutokset alkoivat jo 1990-luvulla, silloisen lama-kauden seurauksena. Enimmillään opistojen määrä oli vuonna 1991 yhteensä 279. Vuonna 2006 oli opistoja enää 206, minkä jälkeen on yhdistymisten seurauksena (Lappi, Varsinais-Suomi) menty jo alle 200 opiston. (Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 42/2009.)

6.2 SIVISTYSTEHTÄVÄ

Sivistystehtävä ja missio ymmärrettiin haastattelussa suurin piirtein samaa tarkoittaviksi käsitteiksi, jos kohta jälkimmäinen viittaa enemmän tulevaisuuteen. Alaluokkia muodostettiin neljä: 1. aktiivinen kansalaisuus, 2. opiskelijoiden tarpeiden tyydyttäminen, 3. ihmisenä kasvaminen ja 4. sivistystehtävä muutoksessa.

Aktiivinen kansalaisuus

Sivistystehtävän hahmottaminen ennen kaikkea aktiivisen kansalaisuuden edistämisenä korostui voimakkaimmin opintokeskusten haastatteluissa. Tähän alaluokkaan sijoitettiin myös yksi kansanopisto. Aktiivisen kansalaisuuden korostaminen sivistystehtävänä liittyy haastatteluissa opintokeskusten järjestötaustaan ja niiden olemassaoloon: ei ole olemassa järjestöjä, jos ei ole aktiivisia kansalaisia. Yhteiskunnallinen opintokeskus ilmaisi tehtävän täsmentäen sen ”poliittisena kansalaisuutena”. Sitoutumaton opintokeskus tarkasteli teemaa taustajärjestöjensä kautta:

”Tavoitteena on aktiivinen kansalaisuus, ennen kaikkea kehotamme osallistumaan järjestötoimintaan.”

Ilmaisussa korostuu itse opintokeskuksen palvelurooli²², ei niinkään sen oma aatteellinen tausta ja sen edistäminen. (Ok5)

Luonnollisesti kunkin opintokeskuksen edustajien ilmaisuissa painotukset ja sävyt olivat jossain määrin erilaisia. Esimerkiksi täsmentäen:

”Tehtävämme on osallistaa ihmiset päättämään omista asioistaan”, tai toisen esimerkin mukaan ”tuetaan ihmisiä aktiivisuuteen kasvamisessa, kriittisyys maailman menoa kohtaan, ei opeteta ajattelemaan tietyllä tavalla, ollaan heikompien puolella.”

Kolmas esimerkki-ilmaus painottaa ihmisten tukea yleensä:

”Tehtävämme on saada ihmiset toimimaan järjestöissä sekä yritystoiminnan tukeminen, ihmisten tuki yleensä.” (Ok3, myös Ok4, Ok5)

²² Saman opintokeskuksen kirjoitetussa strategiassa on aktiivisen kansalaisuuden ohella nostettu esiin myös yhteisöllisyyden edistäminen.

Yksi painotus alaluokassa liittyy, samoin hyvin luontevasti opintokeskusten taustaorganisaatioihin: yksi painottaa aktiivisesta kansalaisuudesta puhuesaan "maaseudun" ihmisiä, toinen "työväenliikettä" ja kolmas "meidän jäsenjärjestöjä yleensä". Järjestötoiminnan korostaminen peruselementtinä tuli vahvasti esiin:

"Järjestötoiminta on perustehtävä, on aktivoitava, on tuettava sitä, että ihmiset jaksavat toimia." (Ok1)

Hanketoiminnan merkityksen kasvu opintokeskuksissa on merkinnyt myös perustehtävässä uutta sisältöä:

"Innostetaan ihmisiä tulemaan mukaan hankkeisiin, tarjotaan selaista osallisuutta, jota ei kursseilla saa, on jo etukäteisinfoa, esimerkiksi monikulttuurisuus-hankkeissa." (Ok3)

Opintokeskusten sivistystehtävästä paljon kirjoittanut Seppo Niemelä näkee opintokeskusten taustalla olevat järjestöt "oppimisen tyyssijoina". Opintokeskusten tehtävät järjestöyhteistyössä ovat Niemelän mukaan "kumppani", "toeuttaja" ja "tukija". Heikoimmillaan opintokeskus on silloin, kun se alistuu pelkän "järjestöopintojen osarahoittajan rooliin". (Niemelä 2008, 46-50.) Haastatteluissa haluttiin ainakin tuoda esiin, että puheena oleva opintokeskus ei ole viimeksi mainitussa roolissa.

Alaluokkaan sijoitetussa kansanopistossa aktiivisen kansalaisuuden tavoite tuli voimakkaammin esille yhden, osin ammatillisesti orientoivan linjan yhteydessä, mutta keskustelussa tämä laajennettiin myös koko oppilaitosta koskevaksi. Taustalla on yhteiskunnallinen analyysi: kansanopiston pitää taistella syrjään vetäytymistä ja yksinäisyyttä vastaan edistämällä aktiivista osallistumista yhteiskuntaan. Samassa haastattelussa tosin esitettiin myös, että aktiivisen kansalaisuuden takana voidaan nähdä vanha vapaan sivistystyön perinne, ihmisenä kasvaminen, josta kuitenkin tehtiin oma alaluokka.

Opiskelijoiden tarpeiden tyydyttäminen

Vapaan sivistystyön oppilaitokset ovat tietenkin olemassa viime kädessä opiskelijoita varten, mutta käytännössä oppilaitosten kesken on suuria eroja siinä, miten asia esitetään suunnitelmissa: ovatko ensin omat tavoitteet, esimerkiksi oppilaitoksen tausta-aatteen edistäminen, vai lähdetäänkö suoraan liikkeelle

juuri opiskelijoista ja kysynnästä käsin. Edellä kuvattiin, miten erityisesti opintokeskuksille on tärkeää aktiivisen kansalaisuuden aate.

Empiirisen aineiston perusteella oppilaitosmuodoista pisimmälle omassa perustehtävässä opiskelijoiden tarpeet lähtökohtana määriteltiin kansanopistoissa, jotka ovat joutuneet erityisesti pohtimaan, miten säilyttää opiskelijavirrat entisellä tasolla. Perustehtävän muotoilu näyttäytyy tällöin niin, että esimerkiksi oppilaitoksen tausta-aatteen toteuttaminen esitetään vasta viimeisenä – jos enää ollenkaan.

Seuraavassa lainataan kansanopiston edustajien haastattelua. Merkille pantavaa on, että kyseisellä oppilaitoksella on edellä mainittu, vahva kristillinen tausta, mutta silti toimintaa suunnitellaan ensi kädessä juuri opiskelijoista lähtien, ja asiakaskeskeisyys on leimaa antavaa asennoitumiselle, ei sivistystehtävän korostaminen.

”Tärkein tavoitteemme liittyy asiatavoitteisiin, että asiakkaat ovat tyytyväisiä, asiakaslähtöisyys on erittäin tärkeää, tästä käydään vuoropuhelua koko ajan, opiskelijoita kuullaan, saadaan ajatuksia.”

Oppilaitoksessa on myös osin luovuttu vanhasta internaattikeskeisyydestä:

”Olemme siirtyneet pois kansanopistomaisuudesta, se on asiakaspalaute, maahanmuuttajatkkaan eivät asu opistolla, ei ole tarvetta luoda toista kotia opistolle”.

Asiakaskeskeisyys näkyy myös eri linjojen opetussuunnitelmissa, joissa on menty ”kysyntälähtöisyyden” suuntaan. (Ko1)

Toisessa, niin sanotussa sitoutumattomassa kansanopistossa ei perustehtävää ole korostetusti kirjoitettu kuten edellä, asiakaslähtöisesti, mutta ottaen huomioon opiston vahvan suuntautumisen ammatilliseen koulutukseen ja tutkintoihin, voidaan opiskelijälähtöisyyttä nähdä tätä kautta: opiston tehtävät ja koulutustarjonta ovat muotoutuneet kysynnän ja koulutusmarkkinoiden mukaan. Nykyisillä kansanopiston linjoilla on jo pitkä historia.

Kristillinen tausta-aate oli himmentynyt myös yksityisessä settlementtiopistossa (kansalaisopisto) siten, että ”opiston puolella lähdetään aina ensin opetuksesta, opiskelijoiden tarpeista”. (Ka4)

Kahdessa kunnallisessa kansalaisopistossa aatteellisuus oli hävinnyt enemmän taka-alalle, jolloin koulutusta suunnitellaan opiskelijoiden tarpeista sekä varsinkin niukoista resursseista lähtien. Kummassakin opistossa on takana rakennemuutos yhdistymisen muodossa, mihin jo edellä viitattiin tilanneanalyysin yhteydessä. Näyttääkin siltä, että näissä prosesseissa aatteellisuus saattaa jäädä taustalle. Seuraavassa lainaus haastattelusta:

"Meidän perustehtävämme on, että tarjontaa on kaikkiin kyliin tasapuolisesti, sivukylät myös, toinen on se, että tarjontaa suunnataan kaiken ikäisille, 170 km sivukylille on matkaa, ei harrasteta sanan helinää! Konkreettisia sanoja ja lauseita pitää olla tässä."
(Ka5)

Ihmisenä kasvaminen

Voidaan sanoa, että vapaan sivistystyön vanhimmissa oppilaitosmuodoissa, kansanopistoissa ja kansalaisopistoissa, on aina tavoitteena ollut yksilön persoonallisuuden kasvu (ks. esim. Sihvonen 1996, 51-55) opistovuosien aikana. Tämä näkyy myös empiirisessä aineistossa: varsinkin kansanopistoissa korostetaan edelleen opiskelijan henkistä kasvua, pohdintaa tulevaisuudesta jne. "Ihmisenä kasvaminen" tarkoittaa myös ei-tutkintotavoitteisen koulutustarjonnan korostusta, vaikka oppilaitoksessa olisikin mahdollisuus tutkintojen suorittamiseen.

Yleissivistäväksi luokiteltava koulutus on kuitenkin paineissa, kuten sitoutumattoman kansanopiston haastattelussa²³ kuvattiin:

"Vaikka opisto tuottaakin ammattilaisia ja tutkintoja, vapaa sivistystyö on silti edelleen valtavirta, opisto on ollut sitkeä perinteessä, on helppo kertoa johtokunnalle, että menee hyvin, on paljon tutkintoja. On helpon menestyksen hakemista, ei pidä alistua tähän, on mietittävä, mikä on laki, mikä on perustarkoitus? Yhteiskunta toimii ristiriitojen ja hyötyintressien alla ja aallokossa." (Ko2)

Saman opiston aineistossa täydennettiin kuvausta kansanopiston tehtävästä, jonka tavoite voidaan luokitella "ihmisenä kasvamiseksi":

²³ Tämä sama kansanopisto sijoitettiin myös alaluokkaan 'Aktiivinen kansalaisuus'.

"Yksi arvo on pitkissä linjoissa: annetaan hengähdystauko pohdintaan, mitä halutaan olla, mitä tehdä, ihmisen pitää pysähtyä, väli-vuodella on väliä, antaa oikeutuksen, nuoriso on paineissa, mitä pitää tehdä, ei keskeytetä, pääsee omalle polulle." (Ko2)

Toisessa sitoutumattomassa, myös ammatillista koulutusta antavassa kansanopistossa ilmaistiin ihmisenä kasvaminen ennen kaikkea " pärjäämisen kokemuksilla", joilla on suuri merkitys jokaiselle opiskelijalle:

"Ihmisen kohtaamisen vahvistuminen, tulee itseluottamus, pärjäämisen kokemus jokaisella opiston käyneellä, ei tarvitse pelätä mitään, aina selviää, kun yrittää, on paljon henkilöitä, jotka ei tiedä, mitä tahtoo, pitäisi tukea heitä, että pystyy itsenäiseen ajatteluun ja päätöksen tekoon, ollaan mukana myönteisesti." (Ko3)

Kolmannessa, järjestötaustan omaavassa kansanopistossa vapaan sivistystyön perusideaa ei sanottu aivan suoraan, mutta siitä puhuttiin monessa eri yhteydessä siten, että ilmaisu voitiin luokitella tähän samaan alaluokkaan. Keskeistä oppilaitoksessa on "kriittisen asennoitumisen omaksuminen yhteiskunnan ilmiöitä kohtaan, että tapahtuu kasvua opistovuoden aikana". Haastateltavat korostivat myös monta kertaa, että opistossa "toimitaan vapaan sivistystyön hengessä", joka on oppilaitoksen identiteetti, erottaudutaan näin vastaavasta ammatillisesta koulutuksesta. Yleissivistävä aines ei kuitenkaan opistossa enää tarkoita yleissivistäviä oppiaineita, kuten historiaa tai yhteiskuntaoppia, vaan enemmän on kyse läpäisyperiaatteesta ammatillisesti orientoivassa koulutuksessa. (Ko4)

Samassa kansanopistossa oli entisestä työväenliikkeen aatemaailmasta luovuttu lyhytkursseilla: "se on häviävä luonnonvara". Tällöin korostuu enemmän perustehtävän hahmottaminen koulutuskysynnän pohjalta.

Haastatelluista kansalaisopistoista vain yhdessä kunnallisessa opistossa muistutettiin, että perustehtävä on ollut ihmisen "kokonaispersoonallisuuden kasvamisen tukeminen". Toisaalta samassa haastattelussa tulivat niin voimakkaasti esiin säästöpaineeet ja taloudelliset näkökulmat, että tutkijan tulkinnan mukaan perustehtävää ei ollut mietitty kovin syvällisesti viime vuosien aikana; siihen ei ollut enää riittänyt energiaa. (Ka2)

Sivistystehtävä muutoksessa

Alaluokka muodostettiin, vaikka siihen voitiin sijoittaa vain yksi kansalaisopisto. Tähän päädyttiin, koska haastattelun alkuperäisessä ilmaisussa tämä ajatus muutoksesta tuli hyvin selvästi esiin. Opisto on monestakin syystä tilanteessa, missä perustehtävä on uudelleen pohdinnassa, jonka taustalla ovat suurimpina tekijöinä kaupunginjohtajan vaihdos sekä yleinen keskittämisen trendi. Opiston perinteistä sivistystehtävää on muotoiltava uudelleen:

"Omistajan sivistyspoliittinen tahtotila, ollaan sen suhteen hämmennyksissä, missä on nyt missio? Missio hajoaa, mistä tulee ongelma, missä ollaan menossa? Kaupungin näkökulmasta ollaan pohdinnassa, kun johto on vaihtunut ylätasolla, ei vielä tiedä, mitä halutaan, tämä on epäselvää. Alueellisuus on ollut tärkeää, palveluaan lähellä kuntalaisia, ja eri toimijoiden yhteistyö oli tuloksellisempaa, mitä nyt, miten nyt suhteessa kuntalaisiin? Ollaanko alueellinen vai paikallinen toimija? Keskittämisen trendi on selvästi nähtävissä, miten se vaikuttaa opistoon?" (Ka1)

Tässä kansalaisopistossa koetaan myös, että yleisestikin kenttä on hajonnut, vaikka opistojen välillä on myös yhteistyötä.

6.3 MAAHANMUUTTAJAT JA VAPAA SIVISTYSTYÖ

Analyysirungon yläluokkaa täsmennettiin aineiston perusteella alkuperäisestä siten, että sen sisällöksi tulivat pelkästään maahanmuuttajat. Luokkaan kuuluvat alkuperäisilmaisut kuvaavat ennen kaikkea oppilaitoksen yleistä suhdetta maahanmuuttajiin, ei yhteiskunnassa vuoden aikana paljonkin esillä olleita maahanmuuttajavastaisuutta, rasismia ja niin sanottua vihapuhetta. Näihin eivät vapaan sivistystyön oppilaitokset ole käytännön työssään vielä juuri törmänneet, puhumattakaan, että olisi jo joitakin suunnitelmia siitä, miten näihin ongelmiin tulisi tarttua. Vihapuhe ja maahanmuuttajien ongelmat kyllä yleisellä tasolla tunnettiin.

Yläluokkaan kuuluvat alaluokat nimettiin pelkistetyistä ilmauksista seuraavasti: 1. monikulttuuriset opistot, 2. yhteistyötä järjestöjen kanssa ja 3. orientoitumisvaihe menossa.

Monikulttuuriset opistot

Haastatteluun valikoituneista oppilaitoksista useimmilla oli maahanmuuttajiin hyvin luonteva ja vuosien mittaan vakiintunut suhtautuminen, jolle on ominaista se, että maahanmuuttajista on tullut osa oppilaitosten arkipäivää; ollaan monikulttuurisia oppilaitoksia. Opistot-sana viittaa tässä kansanopistoihin ja kansalaisopistoihin, sillä opintokeskusten tilanne on hieman toinen. Luonnollisesti pisimmällä tässä ollaan kansanopistoissa, joissa pitkällä opintolinjoilla voi opiskella paljonkin eri kulttuureista tulevia henkilöitä. Merkillä pantavaa on, että vain yksi haastatelluista kansalaisopistoista voitiin luokitella tähän alaluokkaan.

Suuren kansalaisopiston kuvauksen mukaan:

”Tavoitteena on ollut viimeisten viiden vuoden aikana akateemisten maahanmuuttajien integrointi, käytännön harjoituksin yms.. Teemanä on ollut työyhteisö monikulttuuriseksi, maahanmuuttajia on rekrytoitu aikaisempaa enemmän. Suomen kielen hallinta voi olla ongelma, kelpoisuusvaatimukset ovat kovat, joka vaikuttaa.”(Ka1)

Sitoutumattomassa kansanopistossa maahanmuuttajista on tullut tärkeä ja luonteva osa toimintaa, ei kuitenkaan ilman tietoista työskentelyä.

”Aluksi maahanmuuttajat olivat eristettynä talossa, jopa vaivaksi opistolle. Nyt opisto on kasvanut kiinni monikulttuurisuuteen hyvin, ei ongelmia, miten vastataan. Tukijärjestelmät on rakennettu koulutuksen sisään, on vastuulliset opot, ja tulkit keskustelevat jokaisen opiskelijan kanssa. Jokapäiväisen arjen ongelmiin mennään, henkilökohtaisesti, tehdään yhteistyötä muiden linjojen kanssa. Mamut eivät ole enää eristyksissä, tilanne on muuttunut opiston sisällä voimakkaasti, mamut ovat yksi iso ryhmä opistossa, mm. joulujuhlan hieno ilmapiiri, värikäs mamujoukko oli innolla mukana, ei ongelmia.”(Ko2)

Kristillisessä kansanopistossa maahanmuuttajia arvioitiin toisaalta kotouttamisen ja toisaalta työllistymisen näkökulmista, joiden takana ovat erilaiset koulutuksen rahoitusjärjestelmät, mikä on johtanut myös koulutuksien erilaiseen identiteettiin; on vapaan sivistystyön identiteetti ja työllistymisen ja ammatil-

listumisen identiteetti. Käytännössä molempiin koulutuksiin on runsaasti tulijoita, mikä on merkinnyt maahanmuuttajien suurta määrää opistossa.

Toisessa sitoutumattomassa kansanopistossa kuvattiin hyvinkin yksityiskohdaisesti maahanmuuttajaopiskelijoiden arkea sisäoppilaitoksessa²⁴. Opiskelijoi-
ta on yli 10 erilaisesta kulttuurista somaleista ja kurdeista lähtien, jos ongelmia on, ovat ne enemmän maahanmuuttajien välisiä:

"Suomalaisten ja mamujen välillä ei ole ennakkoluuloja, hyväksytään puolin ja toisin, sen sijaan mamujen kesken voi olla ristiriitoja, ei kuitenkaan mitään pahempaa. Somalien ja afgaanien välillä on joskus jotakin pientä, somalit eivät pidä siivouksesta, majoituksesta myös sanomista mamujen taholta, siis kulttuurieroja on, jotka tulevat esiin. Somaleiden rukoileminen näkyy selvästi, joka päivä rukoillaan, mutta ei ongelmaa, hyväksytään, on luonnollinen juttu, ei huomiota."(Ko3)

Edellisessä ilmaisussa ei käytetä monikulttuurisuus-sanaa, mutta ilmaisu voidaan kuitenkin luokitella sen piiriin.

Yhteistyötä järjestöjen kanssa

Kaikissa haastatelluissa opintokeskuksissa maahanmuuttajat oli tähän asti kohdattu ennen kaikkea tekemällä yhteistyötä maahanmuuttajien omien järjestöjen kanssa. Yhdellä opintokeskuksella on ollut jo pidempään maahanmuuttajille suunnattu lähiradio.

Esimerkiksi sitoutumattoman opintokeskuksen mukaan:

"On tehty yhteistyötä mamujärjestön kanssa, on suunniteltu muun muassa koulutus järjestötoiminnan perusteet, pyritty auttamaan, tutkittu vastaanottokeskusten mahdollisuuksia, on kuitenkin vaikeita alueita, tehdään kurssia, miten kohdataan monikulttuurisuus. Järjestöllisissä koulutuksissa maahanmuuttajat ovat osana ryhmää, mutta eivät halua välttämättä erottautua omaksi ryhmäkseen. Sosiaalistuminen ja yhteisöllisyys lisääntyvät järjestötoiminnan kautta."(Ok5)

²⁴ Kyseisessä kansanopistossa lähes kaikki opiskelijat asuvat opistossa, sisäoppilaitoksessa.

Yhteiskunnallinen opintokeskus oli määritellyt tehtävänsä tällä alueella "perustietojen antamiseksi aktiiveille". (Ok1)

Toinen sitoutumaton opintokeskus korosti maahanmuuttajien rekrytointiongelmia, kohderyhmä pitäisi tavoittaa järjestöjen kautta:

"Keskeinen asia on, miten saada tavoitettua mamut opiskelijoina, miten kantaväestö voi ottaa enemmän mukaan, on samalla syrjäytymisen ehkäisyä, molemminpuolista, järjestöille erityisen keskeistä, miten saadaan järjestöjen toimijat mukaan tähän juttuun." (Ok4)

Orientoitumisvaihe menossa

Alaluokkaan sijoitettiin ilmaisut, joissa kuvausten mukaan maahanmuuttajat olivat mukana oppilaitoksen toiminnassa, ja tätä pidettiin tärkeänä. Näiden kuvausten keskeinen sanoma oli kuitenkin se, että maahanmuuttajat oli kohdattu tähän asti enemmän yksittäisinä opiskelijoina eri opintopiireissä tai sitten kotouttamisryhmissä. Yksi esiin tullut piirre oli myös rekrytointiongelmat. Esimerkiksi saman paikkakunnan aikuiskoulutuskeskus tunnettiin maahanmuuttajien keskuudessa paremmin kuin kansalaisopisto, mikä oli vaikeuttanut maahanmuuttajille suunnattua kielikoulutusta.

Seuraavassa esimerkissä keskisuuren kansalaisopiston kuvausta:

"Opiston asema ei ole tässä vielä oikein selkiintynyt, on vahva akk, kotouttamiskoulutusta on, siinä ollaan mukana mielellään, ja sitten jatketaan, on kyllä keskeinen kohdejoukko, tärkeitä olisi tuleminen osaksi opistoyhteisöä, mutta on vasta tavoite. Meillä on maahanmuuttajien opettajia, joiden määrää tullaan lisäämään, mamuryhmiä ollut mukana yleisessä infossa." (Ka2)

Opintokeskusten suhteelle maahanmuuttajiin on aineiston perusteella leimaa antavaa toistaiseksi se, että toimintaa on heille suunnattu, mutta toisaalta se ei ole vielä muotoutunut kiinteäksi ja järjestelmälliseksi osaksi kokonaisuutta. Monikulttuurisuuteen kasvattamisessa halutaan olla mukana, toisaalta tässä ollaan vasta orientaativaiheessa:

"Mamut eivät uskalla lähteä helposti mukaan, taustalla on kokeemukset omasta maasta, osin hyvin kielteisiä, toisaalta on rohkeita ja aktiivisia maahanmuuttajia. Varsinkin naiset, on vaikea lähteä vetämään mukaan. Ollaan yhteistyössä heidän järjestöjensä kanssa, Suomen somalit ry. jne., riippuu yksilöistä ja siitä, onko vetäjiä paikkakunnalla. Opintokeskuksen tehtävä on antaa perustietoa asiasta."(Ok2)

6.4 HISTORIA JA NYKYAIKA

Vapaassa sivistystyössä on aina painotettu – ainakin juhlapuheissa – historian merkitystä. Kullakin oppilaitosmuodolla on ollut omat merkkihenkilönsä, joiden teksteihin on vedottu, varsinkin kansalaisopistoissa ja kansanopistoissa. Edellisissä on vannottu lähinnä Castrénin ja jälkimmäisissä Grundtvigin nimeen. Luonnollisesti esille otetaan myös uudempia tekstejä, esimerkiksi Niemelän nimi on usein esillä opintokeskuskentässä.

Tukea kansanopistosektorin historiatietoisuudelle voi hakea muun muassa Suomen Kansanopistoyhdistyksen Kansanopisto-Folkhögskolan -lehestä ja muista julkaisuista. Esimerkiksi vuonna 2005 ilmestyneessä Kansanopistokirja-teoksessa monissa tätä päivää käsitelleissä artikkeleissa lähdetään liikkeelle historiasta (esim. Keränen 2005, 136). Tämän vuoksi oli tärkeätä tässä tutkimuksessa ottaa selvää, mikä merkitys historialle oppilaitoksissa arjen työssä annetaan.

Historiateeman osalta aineisto jakaantui selvästi kahteen alaluokkaan: 1) historia on tärkeä ja 2) ei lähdetä historiasta. Kummassakin alaluokassa on suurin piirtein yhtä monta oppilaitosta, eri oppilaitosmuodoista. Enemmistö opintokeskuksista sekä kansanopistoista oli luokiteltavissa ensiksi mainittuun luokkaan. Varsinkin haastattelussa mukana olevista kansalaisopistoista kahdessa historian käsittely oli jäänyt käytännön ongelmien alle – samalla tavoin kuin näissä opistoissa oli myös ollut vähemmän aikaa pohtia sivistystehtävää.

Vaikka tutkimustietoa ei ole, on ilmeistä, että erityisesti pisimmän historian omaavalla kansanopistosektorilla historiasta on aina puhuttu, sitä kautta on haettu oppilaitosmuodon identiteettiä. Kansalaisopistojen historia on myös yli

satavuotinen, mutta sitä ei ole korostettu siinä määrin kuin vanhimmassa vapaan sivistystyön muodossa.

Historia on tärkeä

Ehkä laajimmin historian ja historiallisuuden tärkeyttä tämän päivän työssä painotettiin toisessa sitoutumattomassa kansanopistossa:

"Ihmisen kokemusmaailma on tärkeä, vieraassa maailmassa hukkuu, jos ei pysty jäsentämään itseään siinä, ihmisen identiteetti tulee tätä kautta esille. Historiaa pitää lähestyä niin, että puhutaan ensiksi omista asioista, vasta sen jälkeen tulee yleinen historia mukaan, liitetään oma historia yleiseen. Historiallisuus on olennainen osa sekä henkilökohtaisessa että työelämässä." (Ko2)

Muissa puheenvuoroissa teema kuitattiin lyhyemmin, mutta kuitenkin se selvästi esiin tuoden. Toisessa sitoutumattomassa kansanopistossa:

"Ainakin Grundtvig on esillä muutaman kerran vuodessa." (Ko3)

Pitkän taustahistorian omaavan opintokeskuksen edustajat ilmaisivat historian merkityksen niin, että:

"Emme sitoudu mihinkään yhteen guruun, se rajoittaisi näkökulmaa, mutta kunnioitamme humanismin pitkää perinnettä, josta ammennamme edelleen." (Ok4)

Toisessa opintokeskuksessa ilmaisun ydin oli sama, historian tärkeys, mutta tämä johdettiin taustalla olevan poliittisen kansanliikkeen alkujuuriin ja tässä nimenomaan yhteen "guruun".

Suuressa kansalaisopistossa taas:

"Vanhat tekstit ovat tärkeitä, kyllä Snellmanista ja Hegelistäkin puhutaan, ne ovat lähtökohta edelleen."

Haastattelussa opettajat toivat esiin historiaa harrastavan rehtorin osuuden, hän lähtee usein mielellään liikkeelle historiasta. (Ka1)

Ei lähdetä historiasta

Tähän luokkaan sijoitettiin kaksi opintokeskusta, yksi kansanopisto sekä yhtä lukuun ottamatta kansalaisopistot.

Kaikissa historian merkitystä vähättelemissä tai sen sivuuttavissa ilmaisuissa kysymys kuitattiin lyhyesti, pitkiin perusteluihin ei antauduttu. Esimerkiksi yhteiskunnallisen opintokeskuksen mukaan ”emme aloita kurssejamme Snellmanilla”. Toisessa opintokeskuksessa ”historia kyllä tunnetaan, mutta ei se ole käytännössä mukana”. Yhtä lakonisesti asia ilmaistiin kristillisessä kansanopistossa: ”Gurut eivät ole meillä esillä!” Kunnallisessa kansalaisopistossa viitattiin ajankohtaiseen ylläpitolupien uudistamisasiaan, ja että tässä yhteydessä ”on varmaan pakko silmäillä myös menneisyyteen”. Yhdistetyssä kansalaisopistossa oltiin vielä käytännöllisempiä: ”Ei ekana puhuta historiaa, ollaan enemmän tässä päivässä ja käytännössä kiinni.” Toisessa opistossa viitattiin nimenomaan vaikeisiin talousongelmiin, jotka ”vievät kaiken energian”. (Ok1, Ok2, Ok5, Ko1, Ka5, Ka2)

6.5 SIVISTYSHYÖDYN MÄÄRITTÄMINEN

Opetus- ja kulttuuriministeriön taholta, kuntapäätäjistä puhumattakaan, on vaadittu myös vapaalta sivistystyöltä mitattavissa olevaa ”hyötyä”. Aineiston tulos tiivistäen voidaan sanoa, että ainakaan se ei tue tätä vaatimusta, vaan päinvastoin selvä enemmistö oppilaitoksista pitää edelleen voimakkaasti kiinni siitä, että vapaata sivistystyötä, opetusta ja hanketoimintaa, ei voida mitata. Selkein mitattava tulos voi olla vain tyytyväiset opiskelijat, mihin ei kuulu oppimisen tarkempi erittely.

Haastateltujen ilmaisujen luokittelu tässä oli vaikeaa, koska teemaa käsiteltiin eri näkökulmista ja oli vaikea tiivistää se, mikä on ydinsanoma. Muodostettujen alaluokkien välinen ero ei ole suuri. Pääluokka jaettiin seuraaviin alaluokkiin: 1. hyöty prosessina, 2. hyöty hyvinä kokemuksina ja 3. kysyntä hyödyn takeena.

Hyöty prosessina

Enemmistö haastatelluista pohti hyötyä prosessina, jonka tulokset näkyvät vasta pidemmän ajan kuluessa, jos silloinkaan. Tässä luokassa oli suurin osa opintokeskuksista, kansalaisopistoista ja kansanopistoista. Joissakin ilmauksissa kuvattiin hyödyn kokemus myös konkreettisesti.

Sitoutumattoman kansanopiston haastattelussa korostettiin voimakkaasti hyödyn pitkäjänteisyyttä sekä yksilön näkökulmaa, mitä hyötyä hänellä on kansanopisto-opinnoista:

”Hyöty pitää ymmärtää pitkäjänteisesti, hyöty ei voi olla vain kvartaalia, sivistyksen kasvattaminen vaatii aikaa ja vaivaa varsinkin, vasta sitten hyöty tulee näkyviin, on myös määriteltävä kenelle hyötyä, me katsomme asiaa opiskelijan näkökulmasta.”

Oppilaitoksen edustajat hahmottelivat myös konkreettista hyötyä opiskelijalle:

”Tulee pitkäaikainen hyöty, jos ihminen kasvaa, minuus kasvaa, näkyy yhteiskunnassa hänen suhtautumisensa, elää joukossa, ottaa vastaan informaatiota, ymmärtää, jäsentää.”(Ko2)

Toisen sitoutumattoman kansanopiston ilmaisuissa tuli esiin enemmänkin konkreettisuutta, miten hyöty ilmenee opiskelijan tasolla, vähitellen, opistotalven aikana ja sen jälkeen. Keskeistä on se, että jokainen yksilö voisi kokea onnistumisen elämyksiä:

”Hyöty tapahtuu välillisenä seurauksena, ihmisenä kasvaminen ja kehittyminen, ei suoraan hyötyä, ihmisen kohtaamisen vahvistuminen, tulee itseluottamus, pärjäämisen kokemus jokaisella opiston käyneellä, ei tarvitse pelätä mitään, aina selviää, kun yrittää, on paljon henkilöitä, jotka eivät tiedä, mitä tahtovat, pitäisi tukea heitä, että pystyy itsenäiseen ajatteluun ja päätöksentekoon, ollaan mukana myönteisesti kaikessa, myönteistä asennetta yleensä, ei olla jarruna.”(Ko3)

Prosessinäkökulma ja toisaalta opisto-opiskelun tuottama välitönkin hyöty tuli laajasti esiin myös toisen kunnallisen kansalaisopiston ilmaisussa:

"Evidenssi on hankalampi, mutta opistolla on muttu, että opiskelusta on hyötyä, toisaalta on myös välitöntä hyötyä antavia kursseja, mielenterveys jne., antaa heti mahdollisuuden hahmottaa oma tilanne, itsensä kehittäminen on pitkäjänteistä työtä, elämänmittainen projekti, jonka viehätys perustuu siihen, että ei tiedä, mihin se johtaa."(Ka2)

Yhteiskunnallisen opintokeskuksen ilmaisu oli jyrkkä suhteessa sivistyshyödyn mittaamiseen korostaen samalla asian prosessinomaisuutta:

"Sivistys ei ole hyödyke, ei ole suurta viisautta sivistyshyödyssä, panos-tuotos-ajattelu ei sovi vapaaseen sivistystyöhön, miten mitataan, ihan mahdotonta, sivistyminen on prosessi, sivistystä on vaikea mitata, on vaikea käsite, ihmisten pohdinta ja ajattelu on tärkeintä."(Ok1)

Tähän alaluokkaan sijoitettiin myös kolmannen kunnallisen kansalaisopiston haastattelun ilmaukset, joissa ydin oli hyödyn torjunta kokonaan, "ei, emme ajattele hyödyn kannalta". Sen sijaan rehtori ja opettajat tarkastelivat sivistyshyödyn käsitettä enemmän "vaikuttavuuden" näkökulmasta, jolloin opiston kursseihin osallistuminen saattaa tuottaa pidemmällä aikavälillä joitakin tuloksia. Haastateltavien puheessa erotettiin kuitenkin terveystieteiden liittyvät kurssit muista:

"Yhteys sivistyksen ja terveyden välillä on vahvistunut selvästi, asiakas huomaa hyödyn helpommin."

Toinen yhteys hyötyyn voisi aineiston mukaan liittyä työelämään:

"Sekä työssä jaksaminen paranee että ammattitaito kehittyy esimerkiksi kielikursseilla." Tällöinkin voidaan puhua pitkäaikaisvaikutuksista, prosessista, jonka tuloksia on kuitenkin mahdotonta suoraan mitata. (Ka3)

Vaikuttavuus-käsitteen tässä yhteydessä otti esille myös toinen, sitoutumaton opintokeskus torjuen samalla sivistyshyödyn:

"Ei kolahtanut koko sivistyshyöty, sen tilalle sivistysoikeus, tuki-verkko yhteiskunnan tasolla, on teknokraattinen koko sivistyshyöty, johtaa ihan erilaiseen koulutukseen. Vaikuttavuus maistuu paremmalta, tuntuu omalta, tästä on kyse."(Ok4)

Hyöty hyvinä kokemuksina

Hyöty nähtiin hyvinä kokemuksina kahdessa kansalaisopistossa, kahdessa opintokeskuksessa ja yhdessä kansanopistossa. Kunnallisen kansalaisopiston ilmauksessa oli jo protestiakin yhteiskunnallista trendiä vastaan. Miksi nyt vaaditaan 100-vuotiaalta vapaalta sivistystyöltä hyötyä, eikö riitä se, että ihmiset ovat tyytyväisiä kurssin jälkeen, jopa onnellisia:

"Nyt having korostuu, kytketään osaksi koulujärjestelmää, odotetaan tuloksia, tutkintoja ja pisteitä, siis hyötyä haetaan vaikka millä keinoin, käymme jatkuvaa kamppailua vapaan tavoitteen puolesta, ei saisi kaikilta aina vaatia suorituksia, 100 vuoden perinne, on hyötyä kun oppii kieltä, mutta pitääkö olla todistus tai tutkinto tästä, entä jooga, miten onnellisia ovat kurssin jälkeen, ei ole järkeä, lomakekysely raapaisee vain pintaa."

Opiston edustajat korostivat samalla, että omistajan pitää luottaa kansalaisopistoon, että opiskelusta on hyötyä. (Ka3)

Myös sitoutumattoman opintokeskuksen haastattelussa keskeiseksi hyödyksi opiskelusta vapaassa sivistystyössä esitettiin "opiskelun ilo", oma kokemus koulutuksen tuottamasta hyödystä, joka on tärkein mittari". Toisaalta opintokeskuksen jäsenjärjestöt arvioivat hyötyä kurssilaisten palautteen kannalta:

"Jos palaute kertoo hyvistä kokemuksista, on koulutus ollut hyvä, mutta ilman numeroita."(Ok5)

Yhteiskunnallisen opintokeskuksen ilmaisun ydin oli myös opiskelijan oma, myönteinen kokemus kurssista, taitojen oppiminen, toinen näkökulma on myös taustayhteisön saama hyöty tätä kautta. (Ok2)

Pohjoissuomalaisen kansalaisopiston rehtori ja opettajat korostivat, että "kansalaisopiston toimintaa ei voi ajatella suoraan hyödyn kannalta", sen sijaan

"Se on oma juttu, hyvä olo, ei mietitä hyödyn näkökulmasta, vain yksi kurssi 20:sta voi olla konkreettista hyötyä, joku musiikkikurssi, ei, en koe hyödyn kannalta, hyvinvoinnin kannalta sitten on eri juttu, hyvinvoinnista puhutaan esim. lehdessä, yhteisöllisyyden kautta, innostetaan mukaan, ei voi mitata, tai sivukylät, jos ihmiset kestävät vireänä tämän kautta, silloin opiston kurssi on hyödyllinen."(Ka5)

Yhteiskunnallisesti suuntautuneen kansanopiston koko toiminnan ydin on yhteiskunnan rakenteiden ja toiminnan opettaminen, myös kansainvälisestä näkökulmasta, mikä merkitsee käytännössä tehtäväpainotteista opetusta. Hyötyä ei voi tässäkään mitata:

"Hyöty tulee opiskelijoiden kokemusten, ahaa-elämysten kautta, kun opiskelija oivaltaa hänelle uusia taustoja laajoihin yhteiskunnallisiin teemoihin, kyse on juuri sivistyshyödystä". (Ko4)

Kysyntä hyödyn takeena

Yksityisen kansalaisopiston, kristillisen kansanopiston ja yhden yhteiskunnallisen opintokeskuksen ilmaisun ytimen voi tiivistää kysyntälähtöiseksi ajatteluksi, minkä mukaan vapaan sivistystyön hyöty tulee opiskelijoiden/asiakkaiden kautta tyydyttämällä heidän tarpeitaan.

Opintokeskuksen mukaan:

"Pitää olla kysyntää, ei mittareita eikä pääomaa, kysyntä on tärkein mittari, siitä lähdetään, on oltava luotettava kumppani. Vapaan sivistystyön vapaus ei ole vain hyvä juttu, sillä ollaan vapaita tekemään vain, mitä jäsenistö haluaa, siis jäsenistö maksaa, mitä haluaa. Meidän vaikuttavuus on kentällä pieninä sirpaleina."(Ok3)

Myös kansanopiston hyötypohdinnassa korostui se, että tärkein mittari on opiskelijoiden saama hyöty opistotalven aikana:

"Asiakaslähtöisyys on meille erittäin tärkeä juttu, että opiskelijat kokevat saaneensa sen, mitä ovat tulleet hakemaan. Tästä meillä käydään jatkuvasti vuoropuhelua."(Ko1)

Kansalaisopiston haastattelu kulki samassa hengessä, keskeistä työssä ovat tyytyväiset opiskelijat, heidän saamansa opetus, että se koetaan hyödylliseksi:

"On velvollisuus antaa se, mitä asiakas tulee hakemaan, sosiaalinen puoli, oppiminen jne., mamutyössä tämä on hyvin vahva juttu, sivistyshyötyä on pakkokin tuottaa, että opitaan kieltä, oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoisuus ja niin edelleen, ihmisenä oleminen. Jos tullaan kiittämään luennosta, se on hyvä palaute, se on hyötyä." (Ka4)

6.6 SIVISTYSHYÖDYN TOTEUTTAMINEN

Sivistyshyödyn määrittely erotettiin käytännön toteutuksesta, koska näin ensiksi mainitun sisältö erottuu selkeästi. On kuitenkin tärkeätä kysyä, miten teoreettinen käsite voidaan viedä myös käytännön toiminnan tasolle, koulutukseen. Haastatteluaineisto osoitti, että kaikki oppilaitokset eivät suostuneet tähän teemaan selkeästi vastaamaan, minkä taustalla on asennoituminen, että hyötyä ei kerta kaikkiaan voi mitata. Tätä asennoitumista kuvaa hyvin edellä ulos kirjoitettu ilmaus sivistyshyödyn yhteydessä: "Omistajan pitää vain luottaa, että tämä on hyödyllistä."

Haastatteluaineiston ilmaisuista muodostettiin kolme alaluokkaa: 1. kriittisyyteen ohjaaminen, 2. palautejärjestelmän kautta ja 3. opiskelijan kohtaaminen.

Kriittisyyteen ohjaaminen

Kriittisen elämänasenteen omaksuminen on jo Castrenista lähtien ollut vapaan sivistystyön yhtenä keskeisenä tavoitteena, joten oli aika luonnollista, että tämä tuli selvästi esiin myös tämän tutkimuksen aineistossa yhtenä alaluokkana.

Sitoutumattoman opintokeskuksen käytännön toteutuksessa keskeistä on ohjaajakoulutus:

"Lähtökohta on pedagoginen voimaantuminen, ei temppuja, vaan miten toteutetaan käytännössä, asenteelliset esteet poistettava, opetetaan kriittisyyteen, epäilevyys, perustana ohjaajakoulutus, keskustasolla on paljon mietitty miten autetaan ryhmätasoa, on jatkuva kehitystyö, ohjaajan on oltava tietoinen tässä asiassa, keskeistä on siis ohjaajakoulutus, on paljon muutakin kuin joku tempu! Mikä ero on, jos menee studioon tai järjestötoimintaan mukaan."(Ok4)

Sitoutumattoman kansanopiston ilmaisuissa painotettiin "asioiden näkemistä", "osallistumaan" opettamista, joka on lähellä kriittisyyteen ohjaamista:

"Asioiden näkeminen on sivistyksen ydin, oman tiedonintressin kautta tulevat näkyviksi, yksilön taso käytännössä. Esimerkiksi mamukoulutuksessa opitaan kieli ja kulttuuri, se on se hyöty, on helppo nähdä käytännössä. Myös laajemmin pitää nähdä, ei vain työllistymisen kriteerillä, myös ne, jotka eivät työllisty, myös heille on tärkeää, että kyetään toimimaan yhteiskunnassa, koko ops rakentuu sen varaan, että antaa tietoja ja taitoja osallistumiseen."

Tähän samaan liittyy myös *"kuuntelemaan oppiminen"*, ei vain oman kriittisyyden omaksuminen. (Ko2)

Kriittisyyteen ohjaaminen oli keskeistä myös yhteiskunnallisen kansanopiston sivistyshyödyn käytännössä, voidaan puhua myös läpäisyperiaatteesta:

"Kriittisen asenteen omaksuminen yhteiskunnan ilmiöihin on keskeinen asia, se on se vst-alue, sitten mennään ammatilliseen suuntaan, tekniikka on liian suppea, ei olla tekniikan koulu, vaan monilla jaksoilla on klassikko-jakso, opsiin on kirjattu yleisempiä asioita, painottuu luovuus, persoonallinen ilmaisu, ihmiskäsitysten kuvaus, viestintätaidot, eettiset kysymykset, ero amkeihin on selvä."(Ko4)

Yhteiskunnallisen opintokeskuksen sivistyshyöty toteutetaan "kriittisyyteen ohjaamisen" kautta esimerkiksi erilaisten opintoaineistojen avulla, sekä "tuetta ihmisten kasvua tässä", mennään muun muassa käden taidon ja käsityön kursseissa "käsityön taakse, käytetään vapauspedagogiikkaa ja PBL:ää". Kuitenkin opintokeskuksessa tunnustetaan, että "jäsenten sivistyminen on kinkkinen juttu, vaikka palautetta otetaankin". (Ok1)

Palautejärjestelmän kautta

Muutaman oppilaitoksen aineistossa sivistyshyödyn vieminen käytäntöön tarkoitti samaa kuin palautejärjestelmä ja sen jatkuva kehittäminen, joka sinänsä on vasta jälkikäteen tapahtuvaa arviointia, ei aktiivista ohjaamista sivistyshyödyn toteuttamiseen – tällöinhän on kyse jo mittaamisesta. Sen sijaan keinoja ei tässä menettelyssä ole kerrottu.

Toinen sitoutumaton opintokeskus oli vienyt sivistyshyödyn, hyvät kokemukset, käytäntöön juuri tämän kautta:

"Palautelomake on uudistettu: mikä on oma panostus, odotuksiin vastaaminen on tärkeää, voiko opiskelija hyödyntää kurssia omassa työssä tai järjestötoiminnassa tai omassa elämässään, ihmisen kokemus on tärkein, onko oma järjestöosaaminen kehittynyt jne. Sivistyshyöty liittyy yksilön pääomaan, omaehtoisessa opiskelussa ihmiset ovat kriittisiä, joten tieto on luotettavaa, mikä saadaan, 75-80 % on tyytyväisten osuus."(Ok5)

Yksityinen kansalaisopisto katsoi myös, että keskeistä sivistyshyödyn käytännössä on "hyvän palautteen" saaminen, saako asiakas vastinetta:

"Saako vastinetta, laatua, kurssi myydään sisällöllä, on velvollisuus antaa se, mitä asiakas tulee hakemaan, sitten on sosiaalinen puoli ja oppiminen, joka on mamutyössä hyvin vahva, sivistyshyötyä on pakkokin tuottaa, että opitaan kieltä, oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoisuutta, ihmisenä olemista. Jos tullaan kiittämään luennosta, se on hyvä palaute."(Ka4)

Opiskelijan kohtaaminen

Merkille pantavaa on, että tähän alaluokkaan kuuluvat ilmaukset ovat kansanopistomuotoisista oppilaitoksista, ei muista. Tulosta voidaan pitää luonnollisena, koska kansanopistossa opiskelija on pääsääntöisesti kokopäiväopiskelija, joka antaa tietysti opettajille aivan erilaiset mahdollisuudet päästä paljon lähemmäksi yksittäistä opiskelijaa kuin kansalaisopistoissa, opintokeskuksista puhumattakaan, jotka ovat jo hyvin kaukana opiskelijasta.

Toisen sitoutumattoman kansanopiston sivistyshyötyä ainakin pyritään viemään myös käytäntöön, puheesta eteenpäin, jotta saadaan aikaan hyötyyn tässä oppilaitoksessa kuuluvia ”onnistumisen ja pärjäämisen kokemuksia”, seuraavassa ilmaisua:

”Henkilökohtainen kohtaaminen jo tunnin aikana on tärkeää, eri kulttuurit kohtaa mamujen kautta, pitäisi olla aikaa kuunnella kaikkia, ei tarvitse olla paljon päivässä, mutta pitää olla, ohjeita annetaan tässä opettajille.”(Ko3)

Tähän alaluokkaan sijoitettiin myös kristillisen kansanopiston kuvaus, joka on lähellä edellistä, keskeistä on opettajan ohjaus siihen, että

”Ottaa itse vastuun oppimisesta, pitää lukea paljon, tehdä esseitä, jne., mitä ei ole opittu lukiossa, oppii tekemään ryhmässä töitä, on paljon panostettu ryhmäesseisiin, homma on saatava valmiiksi, tavoitetietoisuuteen ohjataan käytännössä.”(Ko1)

6.7 SOSIAALISEN PÄÄOMAN TULKITSEMINEN

Sosiaalinen pääoma on tämän tutkimuksen toinen keskeinen käsite sivistyshyödyn ohella. Jo tämän pääluvun otsikossa sosiaalisen pääoman rinnalla oleva käsite ”yhteisöllisyys” kertoo siitä, että se nousi esiin vahvasti tutkimuksen aineistosta. Sosiaalisen pääoman käsitettä jopa vierastettiin monissa oppilaitoksissa, varsinkin opintokeskuksissa. Edellä jo mainittu Putnam ja kumppanit tunnettiin kyllä, mutta ei sen enempää, tilalle haluttiin ottaa tutumpi ja arkipäiväisempi sana ”yhteisöllisyys”. Tarkkaan ottaen käsitteet eivät ole synonyymeja, vaikka ne haluttiin muutamissa oppilaitoksissa sellaisina nähdä.

Sosiaalinen pääoma on opistoväelle suhteellisen uusi ja hiljattain lanseerattu käsite, mutta ehkä tutkijoillekin oli yllätys, miten se koettiin. Eniten käsitteessä vierastettiin sen jälkiosaa, sanaa ”pääoma”, jonka miellettiin kuuluvan elinkeinoelämän maailmaan, ei vapaaseen sivistystyöhön, esimerkiksi näin:

”Kyllä se nyt menee, mutta ei kuulosta hyvältä, yhteisöllisyys on parempi vapaan sivistystyön yhteydessä, pääomaa voi mitata, yhteisöllisyyttä ei.”(Ka3)

Tässä yhteydessä otettiin esille myös tämän raportin kontekstiosassa mainittu "sivistyspääoman" käsite, mutta sekään ei tuntunut hyvältä, tilalle tarjottiin mieluummin "sivistystä". Aineistosta nousseet ilmaisut luokiteltiin seuraaviin kahteen alaluokkaan: 1. yhteisöllisyys arjessa ja 2. yhteisöllisyys taustalla.

Yhteisöllisyys arjessa

Oppilaitosmuotojen toiminnan erot tulivat tässäkin esiin siten, että erityisesti kansanopistoissa, joiden lähtökohta on sisäoppilaitoksissa, painotettiin yhteisöllisyyden merkitystä käytännön läheisten ilmaisujen avulla.

Seuraavassa on sitoutumattoman kansanopiston kuvausta sosiaalisesta pääomasta, joka ymmärrettiinkin hieman eri käsitteeksi kuin yhteisöllisyys:

"Sosiaalinen pääoma syntyy sitä kautta, että meillä on kykyä kuunnella toisia ihmisiä, tulee yhteisiä arvoja, oikea sosiaalinen pääoma ei edistä yhdenmukaisuutta, vaan yhteistä kohtaamista, se on sosiaalisen kehityksen moottori, kokoaa yhteen tiedon ja asenteet, on perigrundtvigilainen käsite." (Ko2)

Myös kristillisessä kansanopistossa sosiaalinen pääoma liitettiin heti opiskelijan elämään oppilaitoksessa:

"Pitää kysyä, onko yhteistyö järkevää, mieluummin näin, talon sisällä on erittäin tärkeä, ei tulla muuten toimeen, heijastuu myös opiskelijan tasolle, sosiaalinen pääoma on opiskelijoilla hyvin erilainen taloon tullessa." (Ko1)

Toisessa sitoutumattomassa kansanopistossa korostettiin sisäoppilaitoksen mahdollisuuksia yhteisöllisyyden kannalta jo luonnostaan, koska opisto on "pienoisyhteiskunta":

"Sosiaalinen pääoma ei ole hyvä termi, mieluummin sosiaaliset vuorovaikutustaidot, tuodaan esiin usein, opisto on pienisyhteiskunta, voi tehdä monia juttuja, kannustetaan osallistumaan, opiskelija kokeilee, tutustuu erilaisiin harrastuspiireihin ja niin edelleen, ihminen ihmiselle, suoraan, se on meidän juttu." (Ko2)

Yhteiskunnallisen kansanopiston ilmaisu tässä oli lyhyt ja käytännöllinen:

"Yhteisöllisyys on meillä linjojen yhteistyötä." (Ko4)

Kansalaisopistojen edustajien ilmaisuissa tuli esiin ajattelutapa, joka on ehkä tyypillistä heille, kansalaisopisto jo sinänsä edustaa yhteisöllisyyttä:

"Kansalaisopisto on erinomainen paikka yhteisöllisyyden edistämiseen." (Ka3)

Toisen kansalaisopiston mukaan sosiaalinen pääoma on vieras käsite, eikä yhteisöllisyydestäkään puhuta tällä sanalla, se on kuitenkin ihmisten elämää, missä kansalaisopisto on mukana:

"Kaikki kuuluvat johonkin yhteisöön, se on sellaista, mikä on kylälle hyväksi, on purettu osiin, mitä ne ovat, tavoite on se, että jokainen tuntee kuuluvansa johonkin yhteisöön, varsinkin syrjäkylillä, tiedotetaan, että tuonne voisi mennä, on oman kylän porukkaa, yhteisö nousee silloin, kun puhutaan kyläkoulusta ja sen lakkauttamisesta." (Ka5)

Yhdessä yhteiskunnallisessa opintokeskuksessa esitettiin yhteisöllisyys myös hyvin pragmaattisesti:

"Yhteisöllisyys on meidän järjestössä aate, jota viedään eteenpäin, jos ei toimita yhdessä, homma ei toimi, valtaa voidaan haluta, mutta ei oteta vastuuta, vain kansalaisvaikuttamisosion kautta, dialogia keskuksen suuntaan, yleishyödyllinen tehtävä ja toisaalta jäsenpalvelutehtävä, kaikkien jäsenjärjestöjen kanssa neuvotellaan, missä ollaan mukana, vain yhteisöllisyyden toteutumisen kautta." (Ok3)

Yhteisöllisyys taustalla

Tässä alaluokassa ilmaisujen ydin on se, että sosiaalinen pääoma ja yhteisöllisyys on taustalla tai jo perustehtävässä mukana. Puheessa olennaista on se, että mitään konkreettisempaa suunnitelmaa asian edistämiseksi ei ole, sitä saatetaan sivuta opettajien kokouksessa tai joskus tunneillakin, mutta ei sen enempää. Alaluokkaan kuuluvat oppilaitokset ovat kansalaisopistoja ja opintokeskuksia.

Esimerkiksi suuren kansalaisopiston mukaan:

"Sopo, se on lähtökohta, on tuttu käsite, varsinaisesti taiteen yhteydessä on tullut esiin, on puhuttu opettajien kokouksessa, on sisäsyntyinen asia, toteutetaan työssäkin, se on ennen kaikkea tietoisuutta. Ei ole suunnitelmaa, mutta pitäisi olla."(Ka1)

Toisessa kunnallisessa kansalaisopistossa yhteisöllisyys oli tutumpi käsite, mistä puhutaan kentällä usein, on hyödyllinen käsite, tuo esiin "oikeudenmukaisuuden ja vuorovaikutuksen ihmisten välillä". (Ka3)

Yhteiskunnallisen opintokeskuksen puhe oli vielä yleisemmällä tasolla:

"Verkostoituminen ja yhteisöllisyys, voisivat olla yksi aatteellinen ja käytännön projekti. Aateakatemiassa käydään läpi yhteisöllisyyden juttuja, koko yhteiskunnan heijastuma on yhtä kuin yhteisöllisyyden edistäminen."(Ok2)

Sitoutumaton opintokeskus rinnasti ilmaisuissa sosiaalisen pääoman sivistyksen kanssa, sivistys on kuitenkin parempi sana. Käsitteen määrittelyn mukaan sosiaalinen pääoma on:

"itsensä löytämistä, oman elämän hallintaa, toisten ymmärtämistä ja huomioonottamista, välittämistä, kunnioittamista". (Ok4)

Toinen sitoutumaton opintokeskus ilmaisi sosiaalisen pääoman vielä monipuolisemmin korostaen sen merkitystä järjestötoiminnassa, jota opintokeskus tukee. Puheessa todettiin kuitenkin, että tätä sanaa "ei viljellä meillä yleisesti". Ilmaisun mukaan sosiaalinen pääoma on:

"Yksi keskeisimmistä asioista, joka auttaisi muun muassa mamutyössä, vuorovaikutustaidot, jotka ovat tulevaisuuden työelämässä keskeisimpiä asioita, siis ymmärretään erilaisia kulttuureita, tulee korostumaan, haastava käsite, järjestöjen piilo-opseissa, toisaalta on kansalaisyhteiskuntaa vahvistava vaikutus, yhteistyön henki, ei mustasukkaisuutta, ei pidä rajoittaa vain meidän järjestöön, yhteisöllisyys-solidarisuus, halutaan antaa ihmisille kussakin järjestössä edellytykset osallistumiselle, vertaisoppimisen malli on meidän juttu."(Ok5)

6.8 YHTEISÖLLISYYDEN TOTEUTTAMINEN

Sosiaalisen pääoman käsiteanalyysin yhteydessä tultiin jo joissakin ilmaisuissa lähelle käytäntöä, mutta koska toisaalta ilmaan jäi vielä kysymysmerkkejä, oli haastattelussa erikseen käsiteltävä tätä näkökulmaa. Osa oppilaitosten puheesta jäi silti edelleen teoreettisen pohdinnan tasolle, mikä tuli esille jo edellisessä alaluokassa ”yhteisöllisyys taustalla”. Näin ollen vastausta tähän teemaan ei saatu kaikilta oppilaitoksista, vähän yli puolet haastatelluista on mukana seuraavissa alaluokissa.

Oppilaitosmuoto oli selvästi luokitteleva tekijä siten, että kansanopiston sisäoppilaitosluonne antaa yhteisöllisyyden edistämiseen laajemmat välineet kuin muissa oppilaitosmuodoissa, mistä syystä ensimmäiseen alaluokkaan sijoittui kansanopistoja ja vain yksi opintokeskus. Teema voitiin aineiston mukaan jakaa kolmeen alaluokkaan: 1. koko työyhteisö mukaan, 2. tovereiksi opintoryhmissä ja 3. kouluttajien ohjauksen kautta.

Koko työyhteisö mukaan

Sitoutumattoman kansanopiston ilmaisussa on keskeistä yhteisöllisyyden esille ottaminen hyvin konkreettisesti eri tilanteissa, ei vain opetuksessa, seuraavaan tapaan:

”Näemme, että on merkittävää, kun opisto on keskellä kaupunkia, tuo yhteisöllisyyttä kaupungin suuntaan, ei vain opiston sisällä, on mahdollisuus nähdä opisto- ja työyhteisö laajemmin, ollaan koko ajan yhdessä, keskustellaan esimerkiksi siivoojien kanssa, on mukautettava myös työntekokäytänteet tähän. Jos opiskelijat ovat takkatuvassa, ja siivoojat ajavat pois, lattia kiiltää, mutta yhteisö hajoaa, joten pitää olla suvaitsevainen, lähteä liikkeelle koko opistoyhteisön näkökulmasta.” (Ko2)

Toisessa kansanopistossa seurataan opiskelijoiden pysymistä linjoilla ja mm. eri kieliryhmissä, ja ohjataan heitä alusta lähtien tutustumaan toisiinsa, sanotaan esimerkiksi:

”Tervehtikää opiskelijatovereita, olkaa mukana aktiivisesti yhteisissä tilaisuuksissa”. (Ko1)

Kolmannessa, sisäoppilaitosta erityisesti korostavassa kansanopistossa yhteisöllisyys pyritään viemään läpi kaikessa, vahvasti myös oppituntien ulkopuolissa elämässä:

"Myös viikonloppuisin on ohjattua toimintaa, sitten opisto organisoi matkoja kirkolle, lauantaina 11-16 laittavat ruokaa, siivoavat ja niin edelleen, tehdään yhdessä, lämmitetään rantasauna illalla, myös opiston ympäristön merkitys: kaunis paikka, ei komeus vaan kodikkuus, ympäristön pitää olla viihtyisä ja kaunis, mikä rauhoittaa sielä olevia, kaksi kertaa viikossa tulee bussi viemään opiskelijat kirkolle, käydään kaupassa, jumpalla ja niin edelleen, sitten on ilta-juhlia opistolla, vapaamuotoista ohjelmaa ja niin edelleen. (Ko3)

Neljännessä kansanopistossa lähestyminen teemaan oli toisenlainen, tavoitteen ollessa kuitenkin sama, ryhmäytymisen edistäminen:

"Porukat ryhmäytyy monella tavalla, on omia yhteisöjä, asuntolassa samoin, kussakin asuntolassa on näin, voimakasta yhteisöllisyyttä on käytävilläkin, keskeistä on yhteenkuuluvuus opistoon, tapaamisjuhlat järjestetään tietoisesti, kun opiskelijat ovat ympäri Suomea, näin kootaan yhteen, on hyvä menestys läsnäolossa." (Ko4)

Yhden opintokeskuksen ilmaisu luokiteltiin tähän alaluokkaan, vaikka siinä ei puhutakaan "työyhteisöstä", mutta tässä sellaiseksi voidaan ymmärtää yhteisiin tapahtumiin, muun muassa matkoihin osallistuminen:

"Se on muutakin kuin kokoustamista, käyntejä porukalla Brysselissä, risteilyjä ja teatterimatkoja, tämä on meillä selvässä nousussa, on saatu aikaan innostusta kentällä." (Ok2)

Tovereiksi opintoryhmissä

Kansalaisopistossa käytännön tilanteet ja opiskelijat ovat erilaisia, keskeistä yhteisöllisyyden edistämisessä on tutustuminen opintoryhmissä toisiin opiskelijoihin esimerkiksi kieliryhmissä, tavoitteen keskittyessä opintoryhmiin:

"Tietoisesti pyritään ryhmissä yhteisöllisyyteen, esimerkiksi suullisessa ilmaisussa saadaan tukea siitä, kun varsinkin syyslukukauden

alussa pitää keskustella paljon naapurin kanssa, että saa pohjan opiskelulle, ei ole samanlaista kuin koulussa, luodaan turvallisuuden henki, opiskelijat itse kertovat kaikesta, small talk on käytössä, ei lueta niin kirjasta, joka ei ole elävää asiaa, toiset opettajat ovat erilaisia, korostetaan kuitenkin yhdessä tätä puolta.”(Ka3)

Toisessa kansalaisopistossa tuli esiin myös opintoryhmien toiminta yhdessä tuntien ulkopuolella, jopa lukukauden päätyttyä:

”Kursseilla nousee vahvoja yhteisöjä, esim. kielissä, kokoonnutaan tuntien ulkopuolella, pareittain, tai ryhmissä, joku kielipeli ja niin edelleen, pidetään toisista huolta, lähes jokainen seniorialkeisryhmä olisi valmis jatkamaan saman ryhmän kanssa, kohtalotoveri löytyy atk-kurssilla! On myös oppiaineriippuvainen asia, kuvis ja käsityöt, on paljon puhuttu, että on muodostunut oma yhteisö, pitää kysyä onko liiankin tiivis, korostuu eri taajamissa: jos menetetään ryhmä, protestoidaan heti.”(Ka2)

Kouluttajien ohjauksen kautta

Opintokeskuksissa opiskelijat ovat pääsääntöisesti jo kauempana keskusta, koska koulutus ja hanketoiminta suuntautuvat ennen kaikkea taustalla olevan sivistysjärjestön jäsenyhteisöille. Tietenkin opintokeskuksen palveluksessa olevat omat, päätoimiset kouluttajat ovat mukana kursseilla. Opintokerhot ovat jo sitten aivan eri juttu omine, sivutoimisine ohjaajineen. Keskeinen elementti koko järjestelmän kannalta on tässä rakenteessa ohjaajien koulutus, jonka kautta opintokeskuksen pedagoginen ajattelu välittyy kentälle. Jos ei tätä ole, alistuu opintokeskus pelkän postikonttorin rooliin. Tämä rakenteellinen tausta näkyi selvästi opintokeskusten johdon ja suunnittelijoiden puheessa. Kaikki opintokeskukset voitiin sijoittaa tähän alaluokkaan.

Vastaava tilanne on usein myös pienemmissä kansalaisopistoissa, joissa ei juuri ole päätoimisia opettajia, ja suurin osa opetuksesta on tuntiopettajien vastuulla. Keskeinen kysymys on, mikä on heidän pedagoginen ajattelunsa, onko siinä tärkeänä osana yhteisöllisyyden edistäminen, jos ei, niin tämä tavoite on täysin ”ilmassa”.

Toinen sitoutumattomista opintokeskuksista kuvasi yhteisöllisyyden toteuttamista juuri ohjaajien kautta:

"Lähtökohta on pedagoginen voimaantuminen, ei temppuja, vaan miten yhteisöllisyys toteutuu käytännössä, asenteelliset esteet on poistettava, opetetaan kriittisyyteen, epäilevyyteen, perustuu ohjaajakoulutukseen, keskustasolla on paljon mietitty miten autetaan ryhmätasoa, on jatkuva kehitystyö. Ohjaajan on oltava tietoinen tässä asiassa, keskeistä on siis ohjaajakoulutus, on paljon muuta-kin kuin joku temppu."(Ok4)

Myös toinen sitoutumaton opintokeskus korosti kouluttajakoulutusta yhteisöllisyyden toteuttamisessa:

"Kouluttajakoulutus on rakennettu niin, että yhteisöllisyys toteutuu kursseilla, kaikki koulutus on suunnattu kaikille jäsenjärjestöille ja myös ulkopuolisille, yhteinen tahtotila pitää saada kursseilla, yhteisöllisyyden rakentaminen valmennuksessa keskeistä, myös piilopsin kautta, myös vapaaehtoisten koulutus on juuri tätä, kaikki rakentuu tälle, sisäänrakennettuna, ei tarvitse patistella erikseen, miten ihmiset oppivat parhaiten."(Ok5)

Yksi yhteiskunnallinen opintokeskus piti tärkeänä hanketoimintaa ja siinä sitoutumista yhteiseen toimintaan yhdessä:

"Työnohjauskoulutuksen kautta kouluttajat on opetettu edistämään yhteisöllisyyttä, on keskinäinen filosofia. Kun ei ole luokkia, se kannustaa yhteistoimintaan, kyläsuunnitelmakin tehdään yhdessä, opintokeskus luo raamit yhteiselle toiminnalle, ollaan samassa paikassa, yhdessä, rakennetaan vaikka urheilukenttä."(Ok3)

Toisen yhteiskunnallisen opintokeskuksen ilmaisu oli tässä lyhyt ja suppea. Ilmaisua luokiteltiin tähän alaluokkaan, koska mainittu evaluointi on mahdollista vain kouluttajien avulla.

"Yhteisöllisyyden toteuttaminen on kinkkinen juttu, mutta sitä seurataan responsiivisen evaluoinnin kautta. (Ok1)

6.9 KEHITTÄMISEN SUUNTAVIIVAT

Opetus- ja kulttuuriministeriön Keho-ohjelma ja Suuntaviivat -ohjelma eivät ole pysyvää vapaan sivistystyön käsitteistöä sivistystehtävän, sivistyshyödyn ja sosiaalisen pääoman tapaan, mutta koska ne ovat olleet tärkeitä toimintaa suuntaavia tekijöitä, otettiin ne tutkimuksen käsitejärjestelmään ja analyysirunkoon mukaan. Niillähän tarkoitetaan vapaalle sivistystyölle yhteisesti osoitettuja valtakunnallisia tehtäviä.

KEHO-ohjelma sai haastatteluissa lähes yksituumaisen vastaanoton, jonka keskeinen viesti oli se, että monista alahankkeista ja paljosta panostuksesta huolimatta sen toteutus jäi kesken eikä asetettuja tavoitteita saavutettu. Ainoa konkreettinen tulos oli oppilaitosyhteistyön lisääntyminen. Sen sijaan Suuntaviivaohjelmaa pidettiin hyvänä ja pahoiteltiin sen lopettamista, varsinkin kun se toi kentälle ylimääräistä, niin sanottua korvamerkittyä rahaa.

Empiirinen aineisto jaettiin kolmeen alaluokkaan yhdistäen edellä mainitut teemat: 1. Keho jäi kesken, 2. yhteistyö lisääntyi ja 3. suuntaviivoista hyötyä ja byrokratiaa.

Keho jäi kesken

Tässä alaluokassa yhteistä on opetus- ja kulttuuriministeriöön suuntautuva kritiikki, jonka ydin on se, ettei Keho-ohjelma antanut rahaa, ja että sen toteutusta ei viety riittävän pitkälle.

Seuraavassa yhteiskunnallisen opintokeskuksen vähän pidempi ilmaus tiivistää hyvin Kehoon liittyvän tilanteen. "Liian vähän jäi käteen, ministeriö ei tunne oppilaitoksia":

"Ei tullut villoja ainakaan ok-kentälle, vain laatutyö jäi ja kehityshankkeet on terveellä pohjalla, mikä on olemassaolon oikeutus, ei vain tilasto, oli liian monta ja suurta asiaa. Ministeriön virkamiehet eivät tunteneet kenttää, eikä varsinkaan sitä, mikä on opintokeskus."(Ok2)

Tähän samaan alaluokkaan sijoitettiin myös sitoutumattoman kansanopiston ilmaisu, koska siinä ihmeteltiin opetus- ja kulttuuriministeriön vahvaa otetta, hyötyä kentälle ei nähty, varsinkaan kun ei saatu rahaa:

"On tehty selvitys monesta asiasta, mikä on vst-opettajien tilanne ja niin edelleen, sekä niistä kansanopistoista, joilla on vähän perinteistä vst- opetusta, on alkanut vuoropuhelu ministeriön ja opiston välillä, onko tarkoitus vahvistaa vapaata sivistystyötä vai mitä tehdään? Rahaa ei ainakaan tullut."(Ko2)

Hyvin selvästi epäilevä asenne Kehoon oli kansalaisopiston viestissä. Keholla on merkitystä vain, jos tulee rahaa:

"Jää nähtäväksi, tuleeko rahaa korvamerkittynä, ylätason suunnittelulla ei ole merkitystä, jos ei tule rahaa. Keho lähti vanhasta suuntaviiva-ajattelusta, seteli on ok, siis, jos rahaa tulee, on hyötyä, ei ohjaa paikallistasolla päätöksiä."(Ka2)

Sitoutumattoman opintokeskuksen ilmaus oli sävyltään myönteinen, mutta sen viesti voidaan silti tulkita odottavaksi:

"Kehossa on alkuun päästy, vielä lisää yhteistä tahtoa tarvitaan, yritystä on, avarakatseisuutta vaaditaan, samoin vanhoista käsityksistä luopumista."(Ok5)

Yhteiskunnallinen opintokeskus kiinnitti huomiota sekä puutteelliseen rahoitukseen että myös vapaan sivistystyön kentän hajanaisuuteen:

"Vapaa sivistystyö on alkanut hirttäytyä vapauteen, ei ole suuntaviivoja, ei ole kriittistä massaa aina, mutta jos muutkin tekisivät, olisi eri juttu, nyt on liian pientä ja sirpalemuotoista, vaikuttavuus kärsii, siis valtion on helppo ottaa pois, suuntaviivat olisi ollut yhteinen juttu, yhteistoimintaa, näkyvästi, olisi ollut hieno juttu, mutta siihen ei päästy."(Ok3)

Myös yksityisessä kansalaisopistossa oltiin kriittisiä, paljoo ei aikaan saatu:

"Kehossa oli suuret odotukset, on supistunut, muuttunut, ei ole tehty alkuvaiheessa paljon mitään, on ollut esillä, mutta ei niin

suurta enää, asiat oikeasti tärkeitä, voidaan viedä eteenpäin käytännössä.” (Ka4)

Yhteistyö lisääntyi

Myös jotakin myönteistä nähtiin sekä Kehossa että Suuntaviivat -ohjelmassa, ennen kaikkea yhteistyön lisääntymistä.

Kunnallisen kansalaisopiston mukaan:

”Kehon merkitys on ollut hyvin positiivinen, perusajatus ok, mutta ohjausta lisää sivistystehtävän kautta, ylläpitämislupaam mukaan, yhteistyö on lisääntynyt.” (Ka3)

Myös sitoutumaton opintokeskus näki myönteisenä vapaan sivistystyön ”koheesion” lisääntymisen:

”Hyvä ajatus oli, hyvä tarkoitusperä, että itse mietitään, keitä ollaan ja mihin mennään, on ollut mahdollista asemoida aikuiskasvatuksen kentässä, on sparrannut miettimään ydinkysymyksiä, myös opintokeskusten koheesio lisääntyi, koko kenttä mietti yhteisiä asioita, oli tärkeää.” (Ok4)

Suuntaviivoista hyötyä ja byrokratiaa

Suuntaviiva-ohjelmaa koskevat ilmaukset olivat pääosin myönteisiä, saatiin lisää rahoitusta, opintoseteleitä ja niin edelleen. Esimerkiksi sitoutumattoman kansanopiston mukaan

”Suuntaviivat on ollut vst-puolella mukana, on otettu huomioon, on haettu kehittämisrahoja, opintosetelit käytössä ja niin edelleen. Suuntaviivat oli periaatteessa hyvä juttu, palvelee laajempia kansalaisryhmiä.” (Ko3)

Kunnallisen kansalaisopiston ilmaisu oli hyvin samansuuntainen:

”Suuntaviivat on ollut hyvä juttu, oli oikeita kohderyhmiä.” (Ka3)

Yhteiskunnallinen opintokeskus sanoi asian myös lyhyesti, suuntaviivoista on ollut hyötyä jatkossa:

"On pidetty omassa suunnittelussa mukana, on hyötyä suunnittelulle." (Ok1)

Yhdistetyssä kansalaisopistossa ilmaisu jakaantui tavallaan kahtia, toisaalta

"saatiin paljon rahaa, oli hankkeita", mutta toisaalta "byrokratiaa tuli aivan mahdottomasti, joka vei voimat". (Ka5)

1. HYÖDYLLINEN JA YHTEISÖLLINEN SIVISTYSTYÖ

Seuraavassa vedetään yhteen empiirisen analyysin tulokset ja verrataan niitä muihin viime vuosina tehtyjen tutkimusten tuloksiin. Keskeiset tulokset voidaan tiivistää empiirisen aineiston osalta seuraavasti:

- 1. Vapaan sivistystyön oppilaitokset eivät koe relevanttina niiden tuottaman sivistyshyödyn mittaamista. Opiskelijapalautejärjestelmää sen sijaan pidetään tarpeellisena, ja sitä on kehitetty viime vuosina.*
- 2. Sivistyshyödyn ajatellaan tulevan ilmi sekä yksilöiden että yhteiskunnan toiminnassa pidemmän aikavälin vaikutuksina, jotka edistävät demokratian ja yhteisöllisyyden toteuttamista.*
- 3. Yhteiskunnallisten muutosten ja taloudellisen tilanteen aiheuttamat paineet aiheuttavat oppilaitoksille suuria haasteita nyt ja tulevaisuudessa.*
- 4. Ennen kaikkea opintokeskukset pitävät edelleen aktiivisen kansalaisuuden kehittämistä päätehtävänä, kun taas kansanopistoissa ja kansalaisopistoissa tärkeimpänä nähdään perinteinen ihmisen persoonallisen kasvun tukeminen.*
- 5. Opiskelijoille karttuu vapaassa sivistystyössä sosiaalista pääomaa, joka oppilaitoksissa tulkitaan mieluummin yhteisöllisyyden kehittymiseksi.*
- 6. Oppilaitosten sivistystehtävän koetaan säilyneen ennallaan. Aineiston mukaan mahdollista muutosta pohditaan, mutta siihen ei ole ollut riittävästi resursseja.*
- 7. Oppilaitosten on kyettävä perustelemaan päättäjille olemassa olonsa oikeutus ilman, että niillä on käytettävissään konkreettisia argumentteja oman toimintansa hyödyllisyydestä. Siitä huolimatta niiden selvittämistäkään ei pidetä tarpeellisena.*

Tulokset viestivät vähäisestä valmiudesta vastata uuden vuosituhannen sivistystyön kehittämisen tarpeisiin. Esimerkiksi Koulutuksen arviointineuvoston opetushenkilöstön kelpoisuutta, osaamista ja työoloja selvitelleen raportin²⁵ mukaan ”vapaan sivistystyön henkilöstön olisi itse ryhdyttävä tietoisemmin ja koordinoitummin kehittämään välineitä sivistyshyötyjen mittaamiseen” (emt., 136). Toisin sanoen vaatimus on jopa vastakkainen suhteessa ”kentän” kokemaan tarpeeseen. Sen sijaan tutkimukseemme vastanneet vapaan sivistys-

²⁵ Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 42/2009, 136

työn toimijat myötäilevät Niemelän (2011) väitöskirjan ajatuksia: koko koulutuspolitiikka korostaa tutkintotavoitteista koulutusta, jossa tavoitteena ovat mitattavat tulokset. ”Sivistyminen vaatii kuitenkin aikaa ja tilaa kehittää potentiaalejaan sekä luoda omaa suhdetta tietotulvaan” (emt., 228).

Voidaan kysyä, onko koulutus ja sivistyminen oppimisprosesseina ajankäytöllisesti jotenkin vastakkaisia? Eikö vastakkaisuus tai erilaisuus liity lähinnä tavoitteisiin ja toimintatapoihin, sillä oppiminen ja kehittyminen vaativat aina aikaa, oli sitten kyse harrastamisesta, kouluttautumisesta tai sivistymisestä.

Vastaajat kykenevät kuitenkin tunnistamaan keskeiset sivistyshyödyt. Esimerkiksi Klemelä ja Ojala (2002) ovat kansalaisopisto-opiskelun merkitystä koskevassa tutkimuksessaan tulleet siihen tulokseen, että opiskelu antaa: 1) uusia oppimisen elämyksiä, 2) parantaa elämänlaatua, 3) parantaa itseluottamusta, 4) antaa energiaa toimia myös muilla elämänalueilla sekä 5) vaikuttaa myönteisesti yksityiselämään. Johtopäätöksenä tutkijat näkevät, että kunta-laisten henkisen hyvinvoinnin edistäminen nousee kansalaisopistojen tehtävistä tärkeimmäksi. (emt., 100, 142.)

Kuuden pirkanmaalaisen kansalaisopiston kulttuuriyhteisöllistä vaikuttavuutta selvittäneen raportin mukaan kuntien valtuutettujen näkemys osoittaa, että kansalaisopistojen toiminnan merkitys liittyy sosiaalisiin ja alueiden elinvoimaisuuteen liittyviin puoliin: opistoilla on tärkeä osuus haja-asutusalueilla asuvien ihmisten yhteenkuuluvuuden lisäämisessä. (Riihimäki 2003, 107-108). Myös Mannisen ja Luukanteleen tutkimuksessa (2008) päädyttiin siihen, että opiskelu vapaassa sivistystyössä lisää elämänlaatua, henkistä ja fyysistä hyvinvointia, parantaa oppimisvalmiuksia, kehittää aktiivisen kansalaisuuden taitoja sekä lisää kansainvälistymisen edellytyksiä (emt., 54-55).

Mannisen (2010) pari vuotta myöhemmin ilmestyneen artikkelin mukaan vapaa sivistystyö tuottaa suoria hyötyjä esimerkiksi kielitaidon muodossa, hyvän olon tunteena (ns. wider benefits) ja voimaantumisen harrastamiseen jne. Tutkimuksessa tarkasteltiin hyötyjä yksilön, perheen, työmarkkinoiden ja yhteiskunnan tasolla. Mainittu hyvän olon tunne hyötynä lähestyy tämän tutkimuksen ”iloisia oppimiskokemuksia”. Mannisen ja Luukanteleen (2008) tutkimuksen arvoa lisää, että se suuntautui nimenomaan opiskelijoihin, heidän omakohtaisiin kokemuksiinsa täydentäen hyvin rehtoreiden ja opettajien näkemyksiä.

Vaikka tutkimukseen osallistuneet halusivatkin korostaa yhteisöllisyyttä sosiaalisen pääoman sijaan, eivät kaikki hyödyt palaudu vain yhteisöllisyyteen. Pääoman näkökulma soveltuu myös laajempaan tarkasteluun, ruotsalaisen tutkijan Bernt Gustavssonin²⁶ mukaan vapaan sivistystyön hyödyt jakaantuvat niistä saatavaan pääomaan: taloudellinen, sosiaalinen, terveydellinen, teknologinen, kulttuurinen, viestinnällinen ja institutionaalinen pääoma kasautuu sekä yksilöihin että yhteisöihin kumpaakin tasoa ja myös yhteiskuntaa hyödyttäen.

Yhteisöllisyyden osalta kannattaa viitata myös Saarenpää-Nummisen (2005) pro gradu-tutkielmaan, jossa käsitellään kansalaisopisto-opiskelun merkitystä aikuisten elämässä. Sen mukaan kansalaisopiston ”opintopiirit ovat merkittäviä kyläkeskuksia, jotka tuovat kokoontumismahdollisuuksia myös syrjäisemille kylille. Opintopiireissä kohtaavat luontevasti toisensa kaikenlaiset ihmiset koulutustaustaan, ikään, ammattiin jne. katsomatta. Niissä on usein helpompaa luoda ystävyssuhteita kuin ns. tavallisessa elämässä. Yhteinen harrastus antaa pohjaa sosiaaliselle kanssakäymiselle.”

Voidaan sanoa, että muut, vapaan sivistystyön hyötyyn ja yhteisöllisyyteen liittyvät tutkimukset tukevat tämän raportin tuloksia. Sen sijaan kysymys sivistyshyödyn mittaamisesta jää avoimeksi. Jos kuitenkin terveyshyötyä voidaan mitata esimerkiksi sairauspäivien vähenemisellä, lääkkeiden käytön vähenemisellä, työkyvyn paranemisella, eliniän pitenemisellä tai selkeillä kustannussäästöillä; tai jos oikeushyötyä voidaan mitata rikosten vähenemisellä, sovittelun lisääntymisellä tai oikeudenkäyntikulujen pienenemisellä, miksi ei voitaisi kehittää myös indikaattoreita, joilla voidaan osoittaa sivistyshyötyjen toteutumista ja vaikuttavuutta yhteiskunnassa? Vähintäänkin *olisi kyettävä osoittamaan vapaan sivistystyön kansan- ja kuntataloudelliset hyödyt*, jos julkinen rahoitus ylipäätään halutaan säilyttää sivistystoiminnan perustana.

²⁶ Bernt Gustavssonin luento VSY:n seminaarissa 8-9.12.2011. Jyrki Jokisen muistiinpanot.

8. SIVISTYSHYÖDYN OSOITTAMISEN TARVE

Vaikka Snellmanin "siveellisyys ja lainkuuliaisuus", Castrénin "elannon kirkastaminen" ja Grundtvigin "talonpojan herättäminen" eivät olleet suoraan mitattavissa, niin kansallisina aatteina niillä tavoiteltiin parempaa yhteiskuntaa ja sitä kautta parempaa ihmisen elämää. Vapaa kansanvalistus- ja kansansivistystyö sekä nykymuotoinen sivistystyö ovat muodostaneet merkittävän väli-neen hyvän elämän, kunnon kansalaisuuden ja demokraattisen yhteiskunnan tavoittelulle. Sivistämisen ja sivistyksen hyötyä ei ole ennen 1900-luvun loppupuolta kyseenalaistettu (vrt. Sihvonen 1990, 1996).

Yleis- ja ammattisivistävän koulutustason kohoaminen sekä aikuiskoulutuksen painopisteen siirtyminen yhä enemmän työelämän, harrastustoiminnan ja täydennyskoulutuksen suuntaan pakottaa, pakottaa nykytilanteen kriittiseen tarkasteluun. *Ei voida vain todeta, että vapaan sivistystyön hyötyä ei ole mahdollista mitata, koska oppilaitokset eivät sitä hyväksy.* Jollakin tavalla hyöty on määritelty ja todennettu aikaisemminkin, muutoin valtion tai kuntien tuen myöntäminen vapaan sivistystyön resursointia varten ei olisi ollut sivistys- ja koulutuspoliittisesti perusteltua.

Seuraavassa pohditaan sekä kirjallisen että empiirisen aineiston yhteenvetojen pohjalta sitä, miten kuvatussa tilanteesta pitäisi mennä eteenpäin. Pohdinta tehdään koulutuspolitiikan jaksojen kautta, koska ne määrittävät vapaan sivistystyön asemaa sen muotoutumisen eri vaiheissa.

Myötäilevä sivistyspolitiikka

1920-luvulla itsenäisen Suomen alkuvaiheessa luotiin ne sivistyspoliittiset periaatteet, joita valtio on noudattanut vapaan sivistystyön tukemisessa ja valvonnessa. Omaksutun liberaalin ajattelutavan mukaan valtionapua saaville vapaan sivistystyön organisaatioille oli annettava suuri itsemääräämisoikeus, kunhan niiden toiminta vain täytti yleisluontoiset kasvatukselliset vaatimukset. Tällaisina vaatimuksina pidettiin kokonaispersoonallisuuden kehittämistä, toiminnan opinnollisuutta, opiskelun omaehtoisuutta, keskittymistä harrastusopintoihin ja yhteiskunnalliseen kasvatukseen sekä organisaatioiden itsesäätelyn oikeutta.

Myötäilevässä sivistyspolitiikassa *valtio siis lähinnä seuraili vapaan sivistystyön omaehtoista kehittymistä puuttumatta sen sisällöllisiin kysymyksiin*. Castrénilla oli keskeinen asema näiden periaatteiden muotoilussa, sillä hän toi ne selkeästi esille vuonna 1929 ilmestyneessä yhdenmiehen komiteanmietinnössä ”Valtio ja vapaa kansansivistystyö”. Castrén oli humanistisen sivistysnäkemyksen keskeinen puolestapuhuja. Näin myös taide- ja taitoaineet, jotka tukivat ihmisten tunne-elämän ja kauneudentajun kehittymistä, tulivat hyväksytyiksi ja niiden opetuksen katsottiin kuuluvan vapaan sivistystyön piiriin.

Myötäilevän sivistyspolitiikan kaudella vapaan sivistystyön tehtäväkäsitys ankuroitui vielä 1900-luvun alussa kansanvalistukseen, kunnes 1920-luvulla alettiin käyttää termiä kansansivistys ja sivistystyö. 1960-luvulta lähtien tehtäväkäsitys painottui yhä enemmän kasvatukseen. (Tuomisto 1991, 30-66). Olennaista *valistuksessa* oli se, millaiseksi siinä nähtiin sivistysprosessin luonne: kansa – tietämätön rahvas – oli saatettava osalliseksi ylhäältä lankeavasta tiedon valosta. Rahvas oli toiminnan passiivinen kohde, jolle sivistyneistö opetti yleissivistyksen alkeita ja hyviä käytöstapoja.

Kun tiedollisesta valistuksesta siirryttiin *sivistämiseen*, sivistystyön kohde – kansa – sai uuden tulkinnan. Sillä ei enää viitattu sivistymättömään rahvaaseen, vaan sivistymisen katsottiin kuuluvan kaikille kansalaisille yhteiskuntaluokasta ja asemasta riippumatta. Castrenilaisen kansansivistystyön tavoitteeksi nousi humanistiseen kasvatusihanteeseen pohjautunut ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittäminen.

Vapaassa kansansivistystyössä alkoi hitaasti etenevä, mutta selvä kehityspiiri opintoharrastusten asettamisesta yhä keskeisemmälle sijalle samalla kun kritisoitiin tilapäisiä valistus-, ajanviete- ja muiden tilaisuuksien kasvatuksellista ja sivistyksellistä merkitystä (Karjalainen (1970, 103, 112-114).

Tehtäväkäsityksen muutos sivistyksestä kohti *kasvatuksen ideaa* alkoi Harvan toimesta 1940 -luvun alussa. Vuonna 1943 hän julkaisi kirjan ”Vapaa kansansivistystyö”. Siinä hän nivoi vapaan sivistystyön osaksi kasvatuksen teoriaa, jossa olennaista oli kasvamaan saattaminen. Lopullisesti Harva otti termin *aikuiskasvatus* käyttöön teoksessaan ”Aikuiskasvatus: Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa”, joka ilmestyi vuonna 1955.

Harvan mukaan aikuiskasvatuksella tarkoitettiin yleissivistävää kasvatusta, jonka piiriin ammatillinen koulutus ei kuulunut. Siten hän käytti käsitettä aikuiskasvatus perinteisen vapaan sivistystyön synonyyminä. Kasvatus oli Harvan mukaan sopivan kasvuympäristön tarjoamista kasvavalle elämälle. Tällainen suhteellisen neutraali ja sivistystyön kasvatuksen maailmaan liittävä näkemys ei soveltunut kuitenkaan perinteisen humanistisen sivistysnäkömyksen omaksuneiden kansansivistäjien mielestä alan peruskäsitteeksi.

Käsitteiden sivistys ja kasvatus paremmuudesta kiisteltiin lähes kahdenkymmenen vuoden ajan. Kiista koski siis toiminnan perusluonnetta, ei sen piiriin luettavia organisaatioita. Se ratkesi vasta kun Kosti Huuhka esitti vuonna 1960 artikkelissaan ”Vapaa sivistystyö ja aikuiskasvatus”, että käsite aikuiskasvatus otettaisiin alan yleistermiksi, joka sisältää sekä voimakkaasti laajentuneen ammatillisen aikuiskasvatuksen että perinteisen vapaan sivistystyön. Aikuiskasvatuksesta tulikin 1960-luvulla tehtäväkäsitystä ohjaava yleistermi, joka kattoi myös vapaan sivistystyön (ks. Tuomisto 1991, 62).

Vapaa sivistystyö sai säilyttää perinteisen nimikkeensä. Se muodosti edelleen aikuiskasvatuksen ydinalueen. 1960-luvulta alkaen laajentunut ja nopeasti kehittynyt ammatillinen aikuiskoulutus sisällytettiin kuitenkin vähitellen aikuiskasvatuksen osa-alueeksi ja lopulta Harvakin hyväksyi tämän tulkinnan (Tuomisto 1991, 56- 63).

Vapaan sivistystyön kehityksessä tapahtui voimakas murros ja määrällinen kasvu toisen maailmansodan jälkeisellä jälleenrakennuksen aikakaudella. Kun ennen sotia maassamme toimi yhteensä 63 kansanopistoa, niin vuonna 1960 niitä oli jo yli 83. Ennen sotaa maassamme toimi yhteensä 50 kansalaisopistoa, mutta vuonna 1970 niiden lukumäärä oli jo 239. Opintokerhojen lukumäärä puolestaan lähes nelinkertaistui kymmenessä vuodessa 1960 -luvun aikana, 3678:sta 14264:ään (Karjalainen 1970, 130-131; Alanen 1986, 208).

Voimakkaan kasvun mahdollisti sivistystyön eri sektoreille jaetun valtion perusavustuksen lisääminen. Lainmuutoksen yhteydessä vuonna 1950 kansanopistojen valtionapu korotettiin 70 prosenttiin hyväksytyistä todellisista toimintamenoista. Vastaavasti kansalaisopistojen valtionapu korotettiin 50 prosentista 70 prosenttiin vuonna 1963. Vuonna 1964 säädettiin laki ja asetus opintokerhojen valtionavusta. Siinä keskityttiin lähinnä opintokerhotoiminnan

tukemiseen, mutta luennotkin kuuluivat valtioavun piiriin. (Karjalainen 1970, 151.)

Laki tuotti kuitenkin pettymyksen sivistysjärjestöille, sillä laissa määrätty yksittäisen opintokerhon tuen enimmäismäärä oli mitätön (noin 5 euroa) ja myös opintokeskuksille myönnetty valtionapu oli hyvin vaatimaton. Kuvaavaa on, että valtiovallan taholta sivistysjärjestöjen opintotoimintaan suhtauduttiin selvästi epäilevämmiin kuin kansanopistojen ja kansalaisopistojen harjoittamaan sivistystyöhön.

Myötäilevän sivistyspolitiikan kausi päättyi 1960-luvun lopulla, kun Suomessa siirryttiin 1970-luvun alussa kokonaisvaltaiseen, keskitettyyn ja valtakunnalliseen koulutussuunnitteluun ja -politiikkaan. Voidaan sanoa, että *valtiovalta näki vapaan sivistystyön hyödyt hyvin merkittävinä*. Samalla voi todeta, että sivistystehtävän toteuttaminen itsessään perustui sodan jälkeisessä rakennusvaiheessa kasattuun sosiaaliseen pääomaan, ja erityisesti luottamukseen, joka näkyi julkisen vallan ja vapaan sivistystyön välisessä suhteessa.

Suunnittelukeskeinen aikuiskoulutuspolitiikka

1970-luvulla käynnistyneet suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan taustalla oli elinkeinorakenteen ja tuotantoteknologian nopea muuttuminen, mikä nosti esille erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistarpeet. Yhteiskunnallista tilannetta luonnehti myös suuri maaltamuutto kaupunkeihin, kun maa- ja metsätaloudesta elantonsa saavien osuus putosi ensimmäisen kerran alle puolen.

1960-luvun lopulla koulutusviranomaiset alkoivat syyttää vapaata sivistystyötä muun muassa tehottomuudesta. Erityisesti *kritisoitiin toiminnan vapaatavoitteisuutta sekä opetuksen ei-tutkinnollisuutta*. Vapaa sivistystyö ja laajentuva ammatillinen koulutus haluttiin liittää muun koulutusjärjestelmän rinnalle sekä osaksi yleistä yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaa. Näin aikuiskasvatuksen kenttä, jotta aikaisemmin oli hallinnut vapaa sivistystyö, laajeni myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen.

Aikuiskoulutusjärjestelmän kehittämisestä puhuttaessa termi aikuiskasvatus korvautui termillä *aikuiskoulutus*, jonka katsottiin sopivan paremmin uudenai-

kaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun. Sen alla oli luontevaa käsitellä myös ammatillista aikuiskoulutusta. Vapaan sivistystyön edustajien oli vaikeaa luopua aikuiskasvatuksesta, mikä näkyi 1970-luvulla pitkään jatkuneena kriittisenä julkisena keskusteluna (Harva 1973; Alanen 1973 ja 1985; Tuomisto 1980).

Valtiolta ryhdyttiin vaatimaan aktiivisempaa otetta muun muassa koulutuksellisen eriarvoisuuden poistamiseksi. Vaatimusten taustalla oli 1960-luvulla esiin noussut yleinen ajattelutapa, että hyvinvointivaltion rakentaminen edellyttää valtion tehtävien laajentamista ja kokonaisvaltaista yhteiskuntasuunnittelua. Koulutuksella nähtiin olevan keskeinen merkitys hyvinvointivaltion rakentamisessa.

Koulutusjärjestelmän uudistaminen käynnistyi peruskoulu-uudistuksesta. Aikuiskoulutuksen kannalta käännekohtana voidaan pitää vuonna 1969 ilmestynyttä Koulutusrakennekomitean mietintöä (KM 1969: A 13), jossa painotettiin voimakkaasti ”jatkuvan koulutuksen” -periaatteen ottamista yhteiskunnan koulutusjärjestelmän kehittämisen pohjaksi.

Uuden aikuiskoulutuspolitiikan hahmottelu annettiin vuonna 1971 työnsä aloittaneelle Aikuiskoulutuskomitealle (KM 1971: A 29), joka sovelsi omassa työssään koko koulutusjärjestelmän uudistamisessa omaksuttua suunnittelukeskeistä ajattelutapaa. Komitean yhtenä keskeisenä tehtävänä oli aikuiskoulutuksen kokonaisorganisaation luominen ja sen niveltäminen koulujärjestelmän osaksi. Komitea esittikin 1975 ilmestyneessä loppumietinnössään (KM 1975: 28), että vastuu aikuiskoulutuksen kokonaisuuden toimivuudesta kuuluu ensisijaisesti valtiolle.

Komitea käsitteli ja kartoitti myös *ammatillista aikuiskoulutusta osana aikuiskoulutuksen kokonaisuutta*. Sivistystyötä tarkasteltiin nyt ensimmäistä kertaa osana kokonaisvaltaista aikuiskoulutuksen suunnittelujärjestelmää liittyen työelämän kehittämisen ja jatkuvan koulutuksen periaatteen toteuttamiseen.

Vuonna 1978 valtioneuvosto hyväksyi päätöksen aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista. Päätöksen tärkein anti oli se, että *ammatillinen aikuiskoulutus nostettiin etusijalle valtiollisissa kehittämistoimissa*. Periaatepäätöksellä oli voimakas vaikutus vapaaseen sivistystyöhön. Jos vapaa sivistystyö aikoi päästä osalliseksi kehittämisresursseista, sen oli kiinnostuttava

myös ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Koulutussuunnittelun neuvottelukunta totesi mietinnössään, "että yleissivistävä ja ammatillinen koulutus eivät aikuisen näkökulmasta ole erillisiä alueita vaan täydentävät toisiaan ... esimerkiksi vapaan sivistystyön organisaatiot ovat osittain hyödynnettävissä ammatillisesti eriytyvän koulutuksen käyttöön" (KM 1988: 28, 7, sit. Rinne & Vanttaja 1999, 48-55).

Alkoi pitkä ja uuvuttava taistelu ammatillisen koulutuksen asemasta vapaassa sivistystyössä. Sitä käytiin koko 1980-luku ja sen myötä vapaa sivistystyö ajautui avoimeen ja ääneen lausuttuun identiteetikriisiin (Toiviainen 2002). Vuosikymmenen lopulla vapaan sivistystyön oppilaitokset olivat kypsiä laajentamaan toimintaansa myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Ne "olivat temputumassa mukaan kovenevan kilpailun kurimukseen, mikä toisaalta oli pirstämässä niiden jähmettynyttä toimintaa, mutta samalla suuntaamassa rajusti niiden "markkinoita" myös ammatillisen aikuiskoulutuksen perinteisille kilpa-areenoille rapauttaen niiden pitkää historiallista sivistystehtävää" (Rinne & Vanttaja 1999, 53-55).

Huolimatta uudenaikaisesta kilpailu- ja koulutuspolitiikkatilanteesta vapaan sivistystyön määrällinen kehitys jatkui. 1970-luvulla kansanopistojen lukumäärä kasvoi 5:llä, kansalaisopistojen 31:llä ja opintokeskusten kahdella. (KM 1975:28, 113-115, 183; Alanen 1986, 117-119, 176.)

Aikuiskoulutuskomitea ei esittänyt vapaan sivistystyön osalta mitään kovinkaan uusia ajatuksia. Valtion ja vapaan sivistystyön suhde säilyikin ennallaan 1970 -luvun lopulle saakka, vaikka entisten kansanliikkeiden ja kansalaisjärjestöjen aatteellisuus alkoi vähitellen hiipua. Niiden osalta kehitys oli kulkenut luokkayhteiskunnan kriittisistä kansanliikkeistä keskiluokkaistuvan yhteiskunnan kansalaisjärjestöiksi, joiden merkitys tunnustetaan yleisesti kaikissa demokraattisissa yhteiskunnissa. Kansanopistot säilyttivät edelleen perinteisen itsenäisen asemansa. Kansalaisopistoista tuli kunnallisia aikuiskoulutuspalveluja osana kunnan koko koulutusjärjestelmää. Opintokeskusten tehtäväalueena tuli komitean mukaan edelleen olla aikuisten yhteiskunnallisten valmiuksien kehittäminen ja monipuolisen harrastustavoitteisen opetuksen järjestäminen.

Keskitetty- ja suunnittelukeskeinen aikuiskoulutusjärjestelmä paisui 1980-luvun lopulla yli äyräittänsä, ja usko siihen romahti. Konsensus ja luottamus

valtiovallan kykyyn säädellä vapaan sivistystyön reunaehtoja alkoi rapautua. Myös valtion taholta kyseenalaistettiin vakioprosenttiosuuteen perustuva kustannusautomaatti, joka perustui sivistystyön toimintamenojen jatkuvaan kasvuun. Ennen muuta *kyseenalaistettiin järjestelmän kustannushyödyt*. Alkoi voimakas valtiollisen byrokratian purkaminen ja päätösvallan delegoiminen kuntiin ja muille koulutusorganisaatioiden ylläpitäjille. Siirryttiin markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan kauteen.

Markkinaperusteinen aikuiskoulutuspolitiikka

1980-luvulla käynnistyneen markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan taustalla oli monia sekä kansainvälisiä että kotimaisia yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka vaikuttivat samanaikaisesti. Markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan toimet kohdistuivat ensin ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Vuonna 1987 valtioneuvosto teki periaatepäätöksen ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoittamisen suunnitteluperiaatteista (5.3.1987). Seuraavana vuonna sitä täydennettiin periaatepäätöksellä ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä. Myöhemmin niissä omaksutut linjaukset ulottuivat myös vapaaseen sivistystyöhön.

Periaatepäätösten keskeisenä suuntauksena oli turvautuminen markkinavoimiin. *Aikuiskoulutuksen tuli mahdollisimman nopeasti ja joustavasti myötäillä työmarkkinoiden alati muuttuvia tarpeita*. Markkinamekanismit otettiin käyttöön myös ohjaus- ja rahoitusmenettelyjen uudistamisessa. Koulutusorganisaatiot laitettiin kilpailemaan keskenään koulutustehtävistä ja asiakkaista. Toimivaltaa siirrettiin valtiolta kunnille ja muille koulutuksen järjestäjille.

Koulutuspolitiikan tavoitteena oli tilanne, jossa perinteisten oppilaitosten rajat olisi saatu häivytettyä. Silloin ei enää olisi ollut olennaista, mikä koulutusorganisaatio tuottaa halutut koulutuspalvelut, vaan se, mikä tuottaa ne tehokkaimmin. Tähän liittyi vielä tutkintojärjestelmän uudistaminen siten, että eri koulutusorganisaatioissa hankittuja suorituksia voitiin joustavasti yhdistellä tutkinnoiksi. Sillä ei enää ollut merkitystä, missä tiedot ja taidot oli hankittu. Uuden aikuiskoulutuspoliittisen suuntauksen kannalta oli kuvaavaa, että asettaessaan syksyllä 1988 kansalaisopistotoiminnan kehittämistä pohtineen opis-

tolakityöryhmän opetusministeriö vetosi ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annettuun periaatepäätökseen.

Kansanopistoissa ammatillisia kursseja oli järjestetty jo kauan aikaa, joten siellä tätä murrosta ei koettu yhtä voimakkaana. Mutta 1990-luvun lama sai valtion hallinto- ja talousviranomaiset tarkastelemaan kaikkea tiukasti talouden näkökulmasta. Lakkautettavista kansanopistoista levitettiin julkisuuteen lista, mutta lopulta ei yhtään opistoa lakkautettu pakolla. Yksi tosin lopetti toimintansa, mutta vapaaehtoisesti.

1990-luvulla kansanopistojen lukumäärä supistui jonkin verran. Kun vuonna 1990 opistoja oli 93, niin vuonna 2000 niitä oli 89. Työttömyyden vuoksi opistoihin kirjautui runsaasti opiskelijoita, lähinnä työvoimapolitiittisen koulutuksen piirissä. Kansanopistot kärsivät kuitenkin siinä kuin muutkin oppilaitokset, erityisesti niiden luonne vapaan sivistystyön oppilaitoksina tuli kyseenalaiseksi.

Kansalaisopistolain muutoksessa vuonna 1991 ammatillinen aikuiskoulutus tuli kansalaisopistojen tehtäväkäsityksen piiriin, minkä seurauksena osa opistoista ryhtyi antamaan ammatillista lisäkoulutusta. Vuoden 1993 alussa kansalaisopistoissa siirryttiin entisestä menoperusteisesta suoriteperusteiseen valtiosuusjärjestelmään. Koulutuksen järjestäminen maksullisena palvelutoimintana sallittiin nyt opistoille. Opistoille ei kaivattu enää valtakunnallista yhtenäistä tehtävää, vaan kysynnän annettiin nyt määrätä entistä yksipuolisemmin koulutustarjonnan sisällön. Kohderyhmäksi aikuisten lisäksi hyväksyttiin myös lapset ja nuoret. Kiristynyt valtiontalous ja valtiovallan tehokkuusvoitteet heikensivät jossain määrin kansalaisopistojen asemaa.

Suoriteperusteinen valtionapujärjestelmä tarkoitti sitä, että kansalaisopistoille myönnetty valtiosuus määräytyi toisaalta suoritteena olevien oppituntien ja toisaalta niille maksetun tuntihinnan perusteella. 1990-luvun lamavuosina Opetushallitus toivoi kansalaisopistojen vapaaehtoisia yhdistymisiä, mutta käytännössä niitä tapahtui vain kaksi (Jokinen 1994, 60). Tämä trendi vauhdittui vasta 90-luvun lopulla ja 2000-luvulla jopa useilla kymmenillä niin, että opistojen määrä oli viimeksi noin 200.

1990-luvulla (edelleen vuonna 2012) maassa toimi 11 opintokeskusta. Niiden yhteinen opiskelijamäärä kohosi jonkin verran kymmenen vuoden aikana eikä

vähiten vuonna 1994 voimaan tulleen uuden opintokeskuslain perusteella. Eduskunnassa vaikuttavilla suurilla puolueilla on sivistysjärjestönsä ja opintokeskuksensa, millä seikalla on epäilemättä tietty merkitys niiden toimintaedellytysten turvaamisessa.

Markkinaperusteinen aikuiskoulutuspolitiikka yhdessä 1990-luvun alun laman kanssa käynnisti *voimakkaan eriytymisen vapaan sivistystyön oppilaitosten keskuudessa*. Ne oppilaitokset, joilla oli riittävät toimintaresurssit vastata aikuiskoulutusmarkkinoiden kiristyvään kilpailuun ja sijaitsivat suurissa asutuskeskuksissa sekä kykenivät uudistamaan toimintatapojaan, menestyivät. Mutta ne, joilta nämä edellytykset puuttuivat, alkoivat jäädä yhä huonompaan asemaan.

Vapaata sivistystyötä ohjaavaksi yläkäsitteeksi nousi *palvelu*, jossa maksavan asiakkaan koulutustarpeiden tyydyttäminen oli ensisijaista. Yleissivistävän, tutkintoperustaisen ja ammatillisen koulutuksen avulla monet opistot ovat kuitenkin hankkineet tuloja ja turvanneet tulevaisuutensa. (Sihvonen 1996.)

Lama ja markkinaperusteinen aikuiskoulutuspolitiikka nostivat jälleen kerran esille kysymyksen sivistyksellisestä tasa-arvosta. Kysyntäpainotteinen toimintamalli johti selvään ristiriitaan sivistyksellisen tasa-arvon kanssa, koska se johti nopeaan kurssimaksujen kohoamiseen. Yhä useampi joutui jättäytymään pois vapaan sivistystyön opinnoista talousvaikeuksien vuoksi. Kritiikki markkinapainotteista suunnittelumallia kohtaan lisääntyi 1990 -luvun lopulla (Tuomisto 1998; Sihvonen 1996; Rubenson 2004).

Sivistyshyötyjen tavoittelu koulutusmarkkinoilta pirstoi vapaata sivistystyötä monin tavoin. Määrällisten suoritteiden mittaamiseen perustuva valtionapu ei toimi millään muotoa sivistyshyötyjen vaikutusten tai tulostenkaan mittavälisenä. Kun myös luottamussuhde valtioon alkoi rapautua, kuntien kyky ylläpitää sivistystyötä heikentyä ja perustehtävä hämärtyä, tultiin tilanteeseen, jossa on pakko päättää, antaako alenevan kehityksen jatkua vai määritelläkö vapaan sivistystyön premissit uudelleen.

Vähitellen myös poliittisten päättäjät tulivat siihen tulokseen, että jos vapaan sivistystyön perustehtävistä halutaan pitää huolta, niin markkinat tarvitsevat myös jonkinlaista sääntelyä.

Parlamentaarisen ohjauksen vaihe

Siirtyminen parlamentaarisen ohjauksen vaiheeseen 1990-luvun lopulla on merkinnyt poliittisen ohjauksen tiivistymistä kaikessa koulutuspolitiikassa. Sen keskeisenä työvälineenä ovat olleet hallituskausiksi hyväksytyt koulutuksen ja tutkimuksen *kehittämissuunnitelmat* (KESU), jotka ovat perustuneet hallitus-ohjelmissa asetettuihin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin. Niiden käytännön toteuttamista kulloinkin vallassa ollut hallitus on seurannut varsin tarkasti. Muutos verrattuna markkinaperusteisiin ohjaukseen on ollut merkittävä.

Vuonna 1998 osana koulutuksen kokonaisuudistusta annettiin *laki vapaasta sivistystyöstä*, joka tuli voimaan vuoden 1999 alusta. Lakiin koottiin kansanopistojen, kansalaisopistojen opintokeskusten ja liikunnan koulutuskeskusten aiemmin erillisiin lainsäädäntöihin sisältyneet vapaan sivistystyön toimintaa ja rahoitusta koskevat säännökset. Kokonaan uutena toimintamuotona lakisääteisen valtionavun piiriin tulivat kesäyliopistot. Myöhemmin lakiin lisättiin myös Snellman -korkeakoulua koskevat säännökset.

Tämän lakiuudistuksen voidaan katsoa päättäneen markkinaperusteisen aikuiskoulutuksen vaiheen. *Valtiovalta alkoi jälleen tiivistää otettaan vapaan sivistystyön ohjauksesta* eräänlaisena paluuna 1970-luvun keskitettyyn suunnittelu- ja kehittämismalliin. Yhteiskuntapoliittinen tilanne ja käytetyt keinot poikkeavat kuitenkin selvästi toisistaan. Kun 1970-luvulla valta oli ollut pitkälle vasemmistovetoisen hallituksen ja opetusministerin, niin 1990-luvulla toteutettiin lähinnä kokoomuslaista koulutuspolitiikkaa kokoomuslaisten opetusministerien johdolla (Rinne & Vanttaja 1999, 32).

Keskeistä vapaan sivistystyön sääntelyssä ovat normi- ja resurssiohjaus, jonka perusta on ylläpitämislupa- ja rahoitusjärjestelmä. Lupajärjestelmä asettaa toiminnalle rajat ja rahoitusjärjestelmän kautta tapahtuva resurssiohjaus puolestaan säätelee rajojen sisällä tapahtuvan toiminnan. Vuodesta 2005 lähtien *suuntaviivaohjauksena* toteutettu informaatio-ohjaus on ollut merkittävä ohjausmuoto vapaassa sivistystyössä. Lisäksi uusi vapaan sivistystyön laki velvoittaa oppilaitokset arvioimaan antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistumaan ulkopuoliseen toimintansa arviointiin.

Ohjauksen perusteet määriteltiin vuonna 2002 ilmestyneessä raportissa (OPM 3:2002), jonka valmisteli parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä. Ryhmän

tehtävänä oli laatia selvitys omaehtoisen-, työvoimapolitiittisen ja henkilöstökoulutuksen toimivuudesta, arvioida aikuiskoulutuksen tarjonnan riittävyttä ja vastaavuutta työelämän tarpeisiin sekä tehdä ehdotukset elinikäiseen oppimiseen pohjautuvan aikuiskoulutuspolitiikan toteuttamisen vaatimista resursseista, rahoituksen suuntaamisesta ja rahoituspohjasta.

Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä päätyi ehdotuksiin, jotka ovat linjanneet koko 2000-luvun aikuiskoulutuspolitiikkaa. Ehdotusten lähtökohtia olivat aikuisväestön koulutustason kohottaminen, työikäisen aikuisväestön osaamisen jatkuva kehittäminen sekä yhteiskunnan eheyden, tasa-arvon ja aktiivisen kansalaisuuden vahvistaminen.

Vapaata sivistystyötä koskevat ehdotukset katsottiin yhdeksi niistä kokonaisuuksista, joiden jatkovalmistelu käynnistettiin kaikkein kiireellisimpinä. Tätä varten asetettiin laajapohjainen parlamentaarinen valmisteluryhmä (PAT3), jonka loppuraportti ilmestyi vuonna 2002 nimellä ”Pehmeä on kovaa”. Raportin pohjalta vapaan sivistystyön oppilaitosten koulutustarjontaa suunnattiin osallistujapohjan laajentamiseen ja aliedustettujen kansalaisryhmien osallistumisen lisäämiseen:

- Maahanmuuttajien kieli- ja kulttuurikoulutus ja muut yhteiskuntaan integroivat opinnot kansalais-, kansan- ja kesäyliopistoissa.
- Kansalaistaitoja kansalaisyhteiskuntaan osallistumisen valmiuksia lisäävät opinnot kansalais-, kansan- ja kesäyliopistoissa sekä opintokeskuksissa.
- Tietoyhteiskunnan perusvalmiuksien parantaminen kansalaisopistoissa ja opintokeskuksissa.
- Terveyttä edistävät opinnot kansalaisopistoissa ja opintokeskuksissa.
- Avoimen yliopiston opintoihin valmentava koulutus kesäyliopistoissa.

Tavoitteiden toimeenpanoa edistettiin informaatio-ohjauksella, kehittämisavustusten suuntaamisella painopisteiden mukaisten opintojen kehittämiseen sekä näiden alueiden osaamista vahvistavalla henkilöstökoulutuksella. Myös opintosetelien jakoperusteet tukivat suuntaviivojen toteutumista.

Vapaata sivistystyötä koskeva *suuntaviivaohjaus* ja *suuntaviivaopinnot* perustuivat parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän ehdotuksiin. Työryhmän näkemys oli, että pelkästään koulutustarjonnan lisääminen ja yleinen kehit-

täminen ei riitä, vaan tarvitaan erityisiä toimenpiteitä ja uudenlaisia opintoja aikuisopiskelussa aliedustettujen ryhmien aktivoimiseksi. Suuntaviivaopinnoista tulikin 2000-luvun ensimmäistä vuosikymmentä ohjannut tehtäväkäsitys.

Koulutuksen arviointineuvosto julkaisi vuonna 2007 laajan arvioinnin vapaan sivistystyön vaikuttavuudesta ja suuntaviivaopinnoista (KAN 25:2007). Sen keskeiset tulokset voidaan tiivistää seuraavasti:

- Tiiviistä vapaan sivistystyön oppilaitosverkostosta ei voida puhua, alueellista ja väestöryhmien välistä eriarvoisuutta koulutusmahdollisuuksissa esiintyy osan väestöstä jäädessä toiminnan ulkopuolelle.
- *Vapaan sivistystyön oppilaitosten roolit ja tehtävät eriytyvät.* Koulutustarjonta on varsin perinteistä, yleisen koulutustason nousua ja sen mukanaan tuomia uusia haasteita ei riittävästi huomioida.
- Opiskelutoiveiden ja -tarpeiden kartoittaminen on sattumanvaraista, toisaalta vapaalle sivistystyölle asetetut tehtävät ovat niin väljästi määritellyt, että ne mahdollistavat lähes millaisen toiminnan tahansa.
- Mahdollisuudet avoimen yliopiston opintoihin ovat varsin hyvät tarjontaa ajatellen, varsinkin kesäyliopistot ja kansalaisopistot mahdollistavat avoimen opiskelun.
- *Lainsäädäntö tarjoaa väljät toimintaedellytykset.* Yleisesti koetaan resurssien niukkuutta ja siitä johtuen uudistumisen edellyttämään strategiseen suunnitteluun ei riitä voimavaroja.

Arvioinnin yhteenvedossa todetaan, että vapaassa sivistystyössä osallistuminen kasautuu, perustehtävä on osittain hämärtynyt, mikä näkyy ammatillisen koulutuksen lisääntymisenä erityisesti kansanopistoissa. Oppilaitosverkosto ei toimi, vaan sitä vaivaa instituutiokeskeisyys, ja sisäinen eriytyminen kasvaa. Sitoutumisessa suuntaviivoihin oppilaitokset jakautuivat aktiivisiin, myötäilijöihin ja passiivisiin. Eniten suuntaviivaohjauksesta olivat hyötäneet aktiiviset oppilaitokset. Oppilaitosmuotojen välillä ei ollut merkittäviä eroja sitoutumisessa suuntaviivaohjaukseen.

Jokisen (2008, 45) Opetushallitukselle tekemän selvityksen mukaan suuntaviivaopintoihin liittyvät kehittämishankkeet olivat vaikuttaneet myönteisesti oppilaitosten itsearviointin kehittymiseen.

Parlamentaarisen ohjauksen ote tiivistyi opetusministeriön asettamaan vapaan sivistystyön *kehittämisohjelmaan* (KEHO). Valtioneuvoston vuonna 2007 hyväksymän koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman mukaan laaditaan vapaan sivistystyön kehittämisohjelma vuosille 2008–2012 alan keskusjärjestöjen kanssa, toteutetaan sen vaatimat rahoitusjärjestelmän ja lainsäädännön muutokset, sekä uudistetaan vapaan sivistystyön ohjausjärjestelmä 2005–2008 suuntaviivaohjauksen kokemusten mukaan mutta luovutaan²⁷ kansalais- ja työväenopistojen suuntaviivaohjauksesta.

Kehittämissuunnitelman mukaan ohjausjärjestelmän avulla huolehditaan myös siitä, että vapaan sivistystyön tarjonnasta riittävä osuus suunnataan maahanmuuttajien kielitaitoa ja yhteiskuntaan integroitumista tukevaan koulutukseen, senioriväestön osallistumista ja elämän laatua parantavaan tarjontaan sekä muuhun syrjäytymiskehitystä estävään ja aktiivista kansalaisuutta vahvistavaan toimintaan. Opintoseteliavustusten määrää lisätään.

Työryhmän esitykset johtivat vapaan sivistystyön lainsäädännön osittaiseen uusimiseen vuoden 2010 alussa. Erityisesti lain tarkoituspykälää uusittiin vastamaan paremmin oppilaitosten toimintaympäristön uusia vaatimuksia, kuten kestävä kehitys, monikulttuurisuutta ja ihmisten hyvinvointia. Lisäksi oppilaitoksille asetettiin yhteistyövelvoite. Edelleen laissa mainitaan perinteiset viisi vapaan sivistystyön oppilaitosmuotoa. Sen sijaan ehdotus kansalaisopistojen valtionosuusjärjestelmän uusimisesta siten, että luovuttaisiin porrastetusta tuntihinnasta, vesittyi jälleen kerran.

Kehittämisehdotuksen mukaan valtionosuusjärjestelmä tulee sisältämään suoriteperusteisen perusrahoituksen lisäksi myös laatu- ja kehittämistoimintaa tukevan osuuden. Lisäksi tavoitteena on käynnistää lukuisia erillisiä kehittämishankkeita, jotka koskevat muun muassa opetushenkilöstön asemaa, kelpoisuutta ja koulutusta, vapaan sivistystyön tutkimusta, näyttötutkintoja, opiskelijapalautejärjestelmää ja elinikäisen oppimisen opintokirjaa sekä tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä.

²⁷ Kansalais- ja työväenopistojen suuntaviivaohjauksesta luovuttiin lähinnä Kuntaliiton vaatimuksesta, jonka mielestä kunnallisten kansalaisopiston tehtävänasettelu kuuluu kunnallisen itsehallinnon piiriin, eikä valtiovallan pidä sekaantua siihen edes ohjausmielessä.

Yhteenveto ja päätelmät

1990-luvun lama pakotti kaikkia yhteiskunnallisia aloja pohtimaan omaa asemaansa ja keinoja, miten säilyä hengissä. Vapaassa sivistystyössäkin pohdittiin esimerkiksi useiden kansanopistojen lopettamista, mutta niin ei kuitenkaan tehty. Sen sijaan keinoksi valittiin toimintaa rajoittavien määräysten poistaminen, suoriteperustainen valtionapu ja koulutuspalvelujen tarjoaminen koulutusmarkkinoilla. Vapaan sivistystyön oppilaitoksille sallittiin ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestäminen maksullisena palvelutoimintana. Samalla poistettiin oppilaiden ikärajoja ja opintomaksuja koskevat rajoitukset.

Vapaan sivistystyön oppilaitokset pantiin kilpailemaan koulutusmarkkinoilla, joilla kysyntä ja hinta ratkaisevat sen, mikä oppilaitos menestyy ja mikä ei. Kilpailu kohdistui erityisesti työvoimahallinnon ostamaan koulutukseen, johon osa oppilaitoksista lähti mukaan. Se johti osaltaan sivistystyön voimakkaaseen eriytymiseen: osa oppilaitoksista pystyi sopeutumaan toimintaympäristön muutokseen, osalle se oli ylivoimaista. 1990-luvun vapaan sivistystyön ”vapaus” johti siihen, että jokainen oppilaitos alkoi muodostaa omakohtaista tehtäväalaa, jossa perinteinen vapaa sivistystyö muodosti vain osan kokonaisuudesta. Varsinkin kansanopistojen kohdalla tuloksena oli ammatillisen koulutuksen merkittävä kasvu.

Siirryttäessä 2000-luvun parlamentaarisen ohjauksen vaiheeseen vilkkain keskustelu sivistystyön vapaudesta on käyty suhteessa valtiovallan omaksumaan suuntaviivaohjaukseen. Sen on koettu rajoittavan oppilaitosten oikeutta omaehtoiseen tehtävänmäärittelyyn. Myös vapaan sivistystyön kehittämisohjelmaan sisältyvä tavoite organisaatorakenteen tiivistämiseen on herättänyt erityisesti kansanopistojen osalta keskustelua ylläpitäjien oikeudesta oppilaitosten ylläpitämiseen. Suuntaviivaohjaus ja kehittämisohjelmaan sisältyvä valtionosuusjärjestelmän uusiminen siten, että siihen liitetään myös laatu- ja kehittämistoimintaa tukeva osuus, kertoo siitä, että *valtiovalta haluaa saada vapaasta sivistystyöstä koulutuspoliittista hyötyä*. Samalla se haluaa vapaan sivistystyön keskittyvän oman perustehtävänsä hoitamiseen.

Tässä raportissa esitetty katsaus vapaan sivistystyön historiaan osoittaa, että *sivistystyö on yhteiskunnan taholta nähty kaikkina aikoina hyödyllisenä sekä yhteiskunnan että yksilöiden kannalta*, tosin eri aikakausina sille on esitetty

erilaisia perusteluja ja painotuksia. Kysymys vapaan sivistystyön hyödystä on edelleen ajankohtainen ja voidaan esittää kaikille koulutusmuodoille, etenkin kun käynnissä ovat kaikkia koulutusasteita ja oppilaitosmuotoja koskevat reformit. Vapaa sivistystyö ei voi jäädä sivistystehtävää ja sivistyshyötyä koskevan keskustelun ulkopuolelle, vaikka monet sen toimijat niin haluaisivatkin.

Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän ja koulutuksen arviointineuvoston linjaukset ja ehdotukset itsessään antavat viitteitä siitä, mihin sivistyshyötyä osoittavat indikaattorit voisivat kiinnittyä. Esimerkiksi kansalaisten kansainvälistymistä tai maahanmuuttajien kotouttamista tukeva sivistystyö näkyy kielitaidon kohenemisena ja integroitumisena sosiaalisiin, monikulttuurisiin yhteisöihin virtuaalinen yhteisöllisyys mukaan lukien. Kielitaitoa on aina osattu mitata eikä integroitumista koskevien selvitysten tekeminen ole ongelma. Kansalaistaidot korreloivat suoraan demokraattiseen osallistumiseen, esimerkiksi voidaan verrata äänestysaktiivisuutta vapaan sivistystyön alueellisen verkoston kattavuuteen – keitä tavoitetaan, keitä ei ja ketkä osallistuvat. Ei ole myöskään ylivoimaista selvittää, johtavatko vapaan sivistystyön opinnot jatko-opintoihin jossakin muussa laitoksessa tai tuottavatko opinnot terveyshyötyä niin fyysisen terveyden kuin psykososiaalisen hyvinvoinnin merkityksessä.

Professori Ari Antikaisen (2011, 58-59) mukaan meillä ei ole edelleenkään pätevästi empiirisesti tutkittuja tuloksia siitä, onko koulutuksella varallisuuteen ja terveyteen verrattavia positiivisia vaikutuksia ihmisten elämän laatuun, vaikka monet tutkimustulokset viittaavatkin siihen. Yksi mahdollisuus vapaan sivistystyön hyötyjen selvittämisessä voisi olla se, että *esimerkiksi Tilastokeskuksen aikuiskoulutustutkimuksissa voitaisiin selvittää, onko aikuisten osallistumisella vapaan sivistystyön ja/tai aikuiskoulutuksen opintoihin minkäänlaista korrelaatiota heidän kokemaansa hyvinvointiin tai yhteiskunnalliseen aktiivisuuteensa*. Se voisi olla ensimmäinen askel vapaan sivistystyön hyötyjen selvittämisessä yhteiskunnallista päätöksentekoa varten.

On myös kysyttävä, kenen muun tehtävä sivistyshyötyjen mittaaminen, siis selvitysten ja tutkimusten tekeminen voisi olla. Suomessa ei ole yhtäkään yliopistollista tutkimus- tai opetuslaitosta, jossa selkeästi keskityttäisiin aikuiskasvatuksen ja vapaan sivistystyön keskeisimpään problematiikkaan. Pieninä yksiköinä aikuiskasvatuksen laitokset on sulautettu opettajakoulutuksen hallitsemiin tiedekuntiin. Seurauksena on ollut tutkimuksen, opetuksen ja tiede-

pohjaisen kehittämisen hajautuminen eri yliopistoihin. Samalla myös resurssit ovat pirstoutuneet eikä niin sanottua kriittistä massaa kyetä tavoittamaan kauttaaltaan korkeatasoisen tutkimuksen saavuttamiseksi. Kansainvälistyväs- sä ja tieteellistä tietoa tarvitsevassa yhteiskunnassa siihen on kuitenkin selkeä tarve. Esimerkiksi pohjoisten alueiden tutkimukseen keskittyvä Lapin yliopis- ton Arktinen keskus tarjoaa siihen erinomaisen lähtökohtamallin.

OECD on aloittanut niin sanotut aikuisten Pisa-tutkimukset²⁸. Mukana on 25 maata. Järjestön tutkimuksessa selvitetään muun muassa aikuisten lukenei- suutta, numeerisia taitoja. Sekin on hyvä alku. Myös tulevien OECD:n tutki- musten aluetta voitaisiin hyvin laajentaa edellä kuvatulla tavalla.

9. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUSTARKASTELUA

Lähtökohta tutkimuksen luotettavuuden ja tulosten yleistettävyyden arvioin- nille on luonnollisesti se, että tutkimuksen aineisto on kerätty ja käsitelty kva- litatiivisella menetelmällä. Tästä seuraa, että sen tuloksia ei voida suoraan yleistää kaikkiin vapaan sivistystyön oppilaitoksiin, toisin kuin esimerkiksi edellä mainitussa Koulutuksen arviointineuvoston raportissa (42/2010) oli asianlaita, koska sen tulokset kerättiin sähköisellä ja kattavalla kyselyllä, ja aineisto käsiteltiin khiin neliötestillä.

Kvantitatiivisen tutkimuksen maailmaan kuuluvien luotettavuus-käsitteiden, reliabiliteetin ja validiteetin, asemesta käytetään seuraavassa luotettavuustar- kastelun perustana Pyörälän (1995, 15; myös Eskola & Suoranta 1998) suo- sittelemia kriteereitä *arvioitavuus* ja *uskottavuus*. Edellinen tarkoittaa sitä, et- tä lukijan on voitava seurata tutkijan päättelyä ja kritisoida sitä. Uskottavuu- della Pyörälä viittaa siihen, että tutkimusraportin on oltava sellainen, että sen pohjalta voidaan päätyä kuvausten ja tulkintojen uskottavuuteen.

Ensiksi valitsimme tutkimushaastatteluun mukaan oppilaitokset siten, että ne edustavat hyvin kunkin oppilaitostyyppin erilaisia muotoja. Varsinkin opinto- keskukset ovat hyvin edustettuina, koska niitä on mukana puolet kaikista. Kansalaisopistot ja kansanopistot ovat vain pieni valikoitu joukko kokonaisuus- desta, mutta valittuja voidaan pitää edustavina.

²⁸ [www.properuskoulu.net/2011/11/aikuisten Pisatutkimus.html](http://www.properuskoulu.net/2011/11/aikuisten_Pisatutkimus.html).

Haastatteluaineisto hankittiin lähihaastattelussa siten, että tutkija nauhoitti kuullun samalla kirjoittaen tekstin suoraan koneelle itse kehitellyllä pikakirjoituksella. Nauhalta voitiin tarkistaa muistiinpanojen oikeellisuus.

Muutamille haastatelluille esitettiin kysymyksiä jälkeenpäin kerronnan kohdista, jotka jäivät tutkijalle epäselviksi. Tämän perusteella muokattiin analyysiluokkia oikeaan suuntaan. Näin varmistettiin se, että tutkija oli oikein ymmärtänyt sen, mitä haastateltavat kertoivat. Tarkistusta tapahtui myös jo haastatteluvaiheessa lisäkysymysten avulla. Haastattelun elävyyttä ja aitoutta vahvisti varmasti sen dialoginomainen muoto.

Analyysiluokat – sekä yläluokat että niiden alaluokat – vahvistettiin kolmen tutkijan yhteisissä lähikokouksissa sekä sähköpostipalaverissa; varsinkin viimeksi mainittu oli erittäin vilkkaassa käytössä koko tutkimusprosessin ajan. Kaikki tutkijat perehtyivät hyvin koko ajan etenevään tekstiin tehden kommentteja ja parannusehdotuksia. Näin voidaan sanoa, että tutkimusraportti on kolmen tutkijan yhteinen tulos.

Tutkimusraportin luettavuutta ja arvioitavuutta on pyritty tukemaan kuvailemalla hyvin tarkoin aineiston käsittelyä, teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Haastatteluaineistosta on otettu mukaan mahdollisimman paljon lainauksia kaikissa analyysiluokissa, joten raportin lukijat voivat samalla itse helposti tarkistaa tulkintojen oikeellisuuden.

Luonnollisesti keskeinen kysymys on itse haastattelujen kerronnan luotettavuus: kertoivatko rehtori ja opetushenkilöstön edustajat tutkijalle jo etukäteen pohditun kantansa, vai muodostuiko se vasta haastattelutilanteessa. Näkemysten pysyvyys pyrittiin varmistamaan lähettämällä oppilaitoksen rehtorille etukäteen puolistrukturoidun haastattelun kysymykset, käytännössä noin kaksi viikkoa ennen tilaisuutta. Kerronnan pysyvyyttä lisää toisaalta se, että kaikki haastatellut ovat jo pidemmän kokemuksen alalta omaavia henkilöitä, vähintään muutaman vuoden ajalta.

Viimein on syytä vielä mainita, että muut tutkimukset (ks. Manninen 2010; Niemelä 2011) tukevat osaltaan tutkimusraporttimme tulosten luotettavuutta.

LÄHTEET

- Alanen, A. 1969. Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta. Acta Universitatis Tamperensis. ser A vol. 29. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alanen, A. 1969b. Zahcris Castren ja 70-luvun opisto. Teoksessa Tiedon ja taidon tiellä. Toim. V. Ruusala. Kansalais- ja työväenopistojen liitto KTOL r.y.
- Alanen, A. 1973. Aikuiskasvatuksen käsite. Kasvatus 3.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Radion aikuiskasvatussarjan ensimmäinen osa. Oy Yleisradio Ab.
- Alanen, A. 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23/1986. Tampere.
- Alanen, A. 1993. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmoniste B 7.
- Alavuotunki, J. 2007. Snellmanin yhteiskunnallisen ajattelun perusteita. Teoksessa Aate ja Arki. J.V. Snellmanin elävä perintö. 2007. Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen raportteja, esseitä ja työpapereita 8 /Filosofia / Symposium tekstejä. Lapin yliopisto. Toim. J. Ristaniemi.
- Antikainen, A. 2011. Kasvatussosiologiaa etsimässä. Työelämäkerta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Eskola E. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Castrén, Z. 1929. Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Kansanvalistus- ja kirjasto-lehti 5-6/1929; myös teoksessa Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja. Toim. R. Aaltonen & J. Tuomisto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Faure, E. et al. 1972. Opiskelu on elämää. Kasvatuksen maailma tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. Porvoo: WSOY.
- Forsman, M. 2005. Development of Research Networks. The Case of Social Capital. Åbo: Åbo Akademis Förlag – Åbo Akademi University Press.

Harva, U. 1943. Vapaa kansansivistystyö. Helsinki: Oy Suomen Kirja.

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

Helsingin Sanomat 8.3.2011, 12.4.2011 ja 26.8.2011

Hyypä, M.T. 2002. Kuorossa elämä pitenee. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Teoksessa Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Toim. P. Ruuskanen. Keuruu: PS-Kustannus Oy. Otavan kirjapaino.

Jokinen, J. 1994. KTOL:n viime vuodet ja tulevaisuus. Teoksessa Sivistys perusoikeutena. Kansalais- ja työväenopistojen liitto KTOL 75 vuotta. Toim. T. Törmä.

Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Acta Universitatis Tamperensis 898. Tampereen yliopisto.

Jokinen, J. 2008. Suuntaviivaopinnot ja vapaan sivistystyön hanketoiminnan kehittyminen. Opetushallituksen moniste 7/2008.

Karjalainen, E. 1970. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Tapiola: Weilin + Göös.

Karttunen, M. 1979. Suomen kansanopisto 1889-1979. Suomen Kansanopistoyhdistys. Forssan Kirjapaino Oy – Forssa.

Kemppinen, L. 2001. Sivistys on elinehto. Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen kasvatustajattelu ja koulutuspolitiikka vuosina 1850-1882. Turun yliopiston julkaisu. Sarja C 168.

Keränen, J. 2005. Kansalaisyhteiskunnan tulkki. Teoksessa Kansanopistokirja. Toim. S. Virtanen ja V. Marjomäki. Kansanvalistusseura. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Klemelä, K. & Ojala, K. 2002. "Tää on tiedollinen ja taidollinen turvaverkko". Varsinaissuomalaisien kansalaisopistojen asema, vaikuttavuus ja merkitys kuntapäätäjien, opistojen rehtoreiden ja opiskelijoiden näkökulmista. Turun suomenkielinen työväenopisto. Turun kaupungin painatusosasto.

KM 1969: A 13. Koulutusrakennekomitean mietintö. Helsinki.

KM 1971: A 29. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. Helsinki.

KM 1975: 28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki.

KM 1988: 34. Kurssikeskustoimikunnan mietintö. Helsinki.

Koski, L. 2011. Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi. Teoksessa Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Kuosmanen, V. 2007. Pakeneeko siveellinen henki itseän syventyvää yksilöä? Teoksessa Aate ja Arki. J.V. Snellmanin elävä perintö. 2007. Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen raportteja, esseitä ja työpapereita 8 /Filosofia / Symposium tekstejä. Lapin yliopisto. Toim. J. Ristaniemi.

Lang, T. 2011. Myyttisestä sankarirehtorista opistoäidiksi ja manageriksi. Sukupuolen näkökulma kansalais- ja työväenopiston johtajuuteen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 235.

Liakka, N. 1916. Vapaa valistustyö. Kansanvalistus 1/1916.

Liakka, N. 1918. Vapaa kansanvalistustyö (I jakso). Kansanvalistus 8/1918.

Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Omaehtoisen aikuisopiskelun vaikutukset. Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä. Helsinki: Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö.

Manninen, J. 2010. Wider Benefits of Learning in Liberal Adult Education. In Communication, Collaboration and Creativity: Researching Adult Learning. M. Horsdal (ed.).

Niemelä, S. 1999. Vapaa sivistystyön 2000-luvun kynnyksellä. Kansanvalistusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Niemelä, S. 2011. Sivistyminen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja –politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa. Kansanvalistusseura ja Snellman-Instituutti. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

OPM 3:2002. Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö. Helsinki: Yliopistopaino.

OPM. 1.6.2004. Pehmeä on kovaa. Vapaan sivistystyön ohjauksen kehittämisen 2005-2008.

OPM. Työryhmien muistioita ja selvityksiä 2009:12. Vapaan sivistystyön kehittämishjelma 2009-2012.

Petersen, A-L. 2006. Marknadsorientering inom folkbildning. Fritt och frivilligt i ett nytt ljus. Handelshögskolan, Göteborg: Bokförlaget BAS.

Poikela, E., Grano M., Keurulainen, H., Kuusipalo P., Silvennoinen, P., Jokinen, J., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. 2009. Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 42/2009. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Poikela E. 2005. Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere University Press.

Putnam, R. 1999. Education and Social Capital. National Bureau of Economic Research. Work. 7121.

Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Toim. J. Leskinen. Kuluttajatutkimuskeskus.

Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehittymisen ehdot. Teoksessa Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Toim. E. Poikela. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Riihimäki, K. 2003. Kansalaisopistojen kulttuuritoiminnan yhteisöllinen vaikutavuus. Kunnanvaltuutettujen ja opistohenkilöstön näkemykset kuuden pirkanmaalaisen kansalaisopiston taide- ja kulttuuritoiminnan yhteisöllisistä merkityksistä ja kehitystarpeista. Hämeenkyrön kansalaisopisto.

Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999. Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990 -luvulla. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja 67. Helsinki: Aikuiskoulutusneuvosto ja Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Rubenson, K. 2004. Lifelong Learning: A Critical Assesment of the Political Project. Teoksessa Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning. P. Alheit et al. (eds.) Roskilde University Press.

Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Toim. P. Ruuskanen. PS-Kustannus Oy. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Saarenpää-Numminen, M. 2005. Kansalaisopisto-opiskelun merkitys aikuisen elämässä. Taito- ja taideaineiden opiskelijoiden käsitykset opiston yksilöllisistä ja yhteisöllisistä merkityksistä. Tampereen yliopisto. Pro gradu-tutkielma.

Salo, P. 2004. Vilken utgång – folkbildning? Texter om folkbildningens identitet och framtid. Rapport Nr 6/2004. Pedagogiska fakulteten. Åbo Akademi.

Salo, P. & Suoranta, J. 2002. Sivistyksellinen aikuiskasvatus. Kansanvalistus-seura 2002. Dark Oy:n kirjapaino.

Salonen, T. 2007. Snellmanin suuruus. Teoksessa Aate ja Arki. J.V. Snellmanin elävä perintö. 2007. Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen raportteja, esseitä ja työpapereita 8 /Filosofia / Symposion tekstejä. Toim. J. Ristaniemi. Lapin yliopisto.

Sihvonen, J. 1990. Onko vapaat sivistystyöt tehty? Opistotoiminnan kriittisiä kysymyksiä. Kansalais- ja työväenopistojen liitto KTOL r.y. Helsinki: Kowapaino Oy.

Sihvonen, J. 1996. Sivistystä kaikille vai valituille. Kansalaisopistotoiminnan kehitys vapaasta kansanvalistustyöstä maksupalveluun. Acta Universitatis Tamperensis se A vol. 519. Tampereen yliopisto.

Suomen Akatemia. 2003. Sosiaalinen pääoma ja luottamusverkostot -tutkimusohjelma. Helsinki.

Suoranta, J. 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print.

TIME-magazine 28.2.2011.

Toiviainen, T. 2002. Vapaan sivistystyön visiot. Castrénilaista laatuviiniä uusissa tynnyreissä. Helsinki: Helsingin suomenkielinen työväenopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tuomisto, J. 1980. Aikuiskasvatus vai aikuiskoulutus ? Peruskäsite on arvioitava uudelleen. Opistolehti 4/1980.

Tuomisto, J. 1991. Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa Valistus, sivistys, kasvatus. Toim. R. Aaltonen & J. Tuomisto. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen Vapaan sivistystyön 32. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Tuomisto, J. 1998. Keskitetystä koulutussuunnittelusta markkinasuuntautuneeseen suunnitteluun – ja takaisin? Aikuiskasvatus 4.

Vaherva T., Malinen A., Moisio A., Raivola R., Salo P., Kuusipalo P., Silvennoinen H. & Vaahtera K. 2007. Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 25/2007. Jyväskylän yliopistopaino.

Valtioneuvoston periaatepäätös ammatillisen koulutuksen rahoitusjärjestelmän uudistamisesta 5.3.1987.

Wildemeersch, D., Finger, M. & Jansen, T. 1998. Adult Education and Social Responsibility. 36. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Wuorenrinne, T.I. & Kosonen, V. 1949. Zachris Castren. Kansansivistäjä ajatustensa valossa. Helsinki: Kustannusyhtiö Otava.

Verkkolähteet

<http://kuntoutusnyt.blogspot.com/2010/12/kuntoutuksen-terveyshyoty.html>.

<http://www.piksu.net/artikkeli/alexander-stubbn-asettama>.

http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html.

http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf.

[www.properuskoulu.net/2011/11/aikuisten Pisatutkimus.html](http://www.properuskoulu.net/2011/11/aikuisten-Pisatutkimus.html).

www.museoliitto.fi/lausunnot.

www.tampere.fi/tiedostot/5wYeYNdCx/pormestarinlausunnot

[www.sivistys.net/.../lapsuuden evaita tiella taiteilijaksi.html](http://www.sivistys.net/.../lapsuuden_evaita_tiella_taiteilijaksi.html).

[www.sivistys.net/.../lapsuuden evaita tiella taiteilijaksi.html](http://www.sivistys.net/.../lapsuuden_evaita_tiella_taiteilijaksi.html).

www.suomenkirjastoseura.fi/etusivu/seura/tiedottajat

www.sermones.fi.

[http://www.ssf-ffm.com/pdf/Teuri Brunilan esitelmä](http://www.ssf-ffm.com/pdf/Teuri_Brunilan_esitelmä).

Julkaisemattomat lähteet

Forssan seudun terveydenhuollon ky. 2010. Potku-hanke. Moniste.

Gustavsson, B. 2011. The benefits of popular adult education. Luento Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestön seminaarissa 8-9.12.2011. Jyrki Jokisen muistiinpanot.

Kirjoittajat

Vapaa tutkija, kasvatustieteen tohtori ja valtiotieteiden tohtori Jyrki Jokinen on toiminut muun muassa Joutsenon opiston rehtorina, KTOL:n toiminnanjohtajana ja Vantaan aikuisopiston johtavana rehtorina. Hän on tehnyt Opetushallitukselle useita arviointiraportteja. Jyrki Jokinen toimi Koulutuksen arviointineuvoston ”Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot” -hankkeen sihteerinä.

Professori, filosofian tohtori Esa Poikela toimii kasvatustieteen professorina Lapin yliopistossa. Hän on perehtynyt tutkimustyössään muun muassa ongelma-perustaiseen pedagogiikkaan (PBL), työssä oppimiseen ja työyhteisösovelteluun. Esa Poikela toimi Koulutuksen arviointineuvoston ”Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot” - hankkeen arviointiryhmän puheenjohtajana.

Sivistystoimenjohtaja, kasvatustieteen tohtori ja hallintotieteiden kandidaatti Juha Sihvonen on Valkeakoski-opiston rehtori. Hän on toiminut muun muassa Aima-lehden päätoimittajana sekä vapaan sivistystyön edustajana Koulutuksen arviointineuvostossa. Juha Sihvonen on käsitellyt lukuisissa kirjoituksissaan vapaan sivistystyön arvojen ja tehtävien kehitystä.

Jyrki Jokinen on pääosin vastannut raportin kirjoittamisesta Esa Poikelan ja Juha Sihvosen toimiessa ohjausryhmänä ja kommentaattoreina. Kahdeksannen luvun ”Sivistyshyödyn osoittamisen tarve” tekijät ovat kirjoittaneet yhdessä.

