

**PUHEVIESTINNÄLLISTEN AINEIDEN OPETUS
KESKI-SUOMEN LÄÄNIN
KANSALAIK- JA TYÖVÄENOPISTOISSA**

Hanna-Kaisa Pekkarinen

**Puheviestinnän
pro gradu -tutkielma
Kesäkuu 1997
Viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Viestintätieteiden laitos
Tekijä Hanna-Kaisa Pekkarinen	
Työn nimi Puheviestinnällisten aineiden opetus Keski-Suomen läänin kansalais- ja työväenopistoissa	
Oppiaine Puheviestintä	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kesäkuu 1997	Sivumäärä 85 + liitteet 15 s.
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa Keski-Suomen läänin kansalais- ja työväenopistoissa annettavaa puheviestinnällisten aineiden opetusta. Puheviestinnällisiksi aineiksi tutkimuksessa määriteltiin sellaiset opetusaiheet, joissa tavoitteena on kehittää opiskelijan puheviestintätaitoja. Tutkimuksessa selvitettiin kurssitarjontaa, opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja opetusmenetelmiä. Lisäksi kartoitettiin opistoissa opettavien taustoja ja opetusideologioita sekä opiskelijoiden taustoja ja osallistumistavoitteita.</p> <p>Puheviestinnällisen kurssitarjonnan osalta aineisto kerättiin kolmelta eri työvuodelta: 1991-92, 1992-93 sekä 1995-96. Aineisto kerättiin opistojen opetusohjelmista. Opetuksen tavoitteita, kurssisisältöjä ja opetusmenetelmiä sekä opettajien osuutta selvitettiin kyselylomaketutkimuksella ja päiväkirjamenetelmällä työvuoden 1992-93 aikana. Opiskelijoiden osuutta selvitettiin opiskelijoiden kyselylomakkeella.</p> <p>Tutkimukseen osallistui 18 opettajaa (vastausprosentti 64 %), jotka opettivat 22 kurssia. Kurseista yksitoista oli näytelmäpiirejä, kahdeksan lausuntapiirejä ja kolme ilmaisutaidon kursseja. Opiskelijoiden vastauksia saatiin 167 kappaletta (vastausprosentti 68 %).</p> <p>Opistojen opetus painottuu vahvasti harrastuspohjaisiin ilmaisuaineisiin. Eniten tarjotaan näytelmäpiirejä, lausuntaa, ilmaisutaitoa ja puheviestintää. Kurseista pääosa on valmiin produktion tuottamiseen tähtääviä kursseja. Myös kurssien tavoitteissa valmiin esityksen aikaan saaminen korostuu. Kurssien tavoitteina mainittiin myös erilaisia puheviestintätaitoja, sekä opiskelijan henkiseen kehittymiseen ja teknisiin valmiuksiin liittyviä seikkoja. Opiskelijoiden nimeämät oppimisedotukset kävivät hyvin yksiin opettajien nimeämien henkilökohtaista oppimista käsittelevien tavoitteiden kanssa.</p> <p>Kurssilla opetetaan paljon esiintymiseen ja ilmaisuun liittyviä taitoja. Opetuksen sisällöistä mainittiin useimmin äänenkäyttö, rentoutuminen ja kokonaisilmaisu. Valtaosa kurssiajasta käytetään harjoitteluun, joista suosituimpia ovat erilaiset ilmaisutaidolliset ja puhetekniset harjoitukset. Opettajille vuorovaikutus ja opiskelijoiden osallistuminen ovat tärkeitä. Opiskelijoista 3/4 on naisia. He jakautuvat tasaisesti eri ikäluokkiin, tosin lausuntapiireissä valtaosa opiskelijoista oli yli 50-vuotiaita; ilmaisutaidossa taas alle 30-vuotiaita. Kurssille tulon perustelut jakautuivat neljään luokkaan. Oppimisen, harrastuksen ja viihtyvyyden lisäksi osa opiskelijoista tuli kurssille kokeilumielellä.</p>	
Asiasanat puheviestinnän opettaminen, kansalais- ja työväen opistot, aikuiskasvatus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopiston kirjasto, viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KANSALAIS- JA TYÖVÄENOPISTOJEN TAUSTAA	4
2.1 Kansalais- ja työväenopistolaitos Suomessa	4
2.2 Puhekasvatus kansalais- ja työväenopistojen historiassa	9
2.3 Keski-Suomen läänin kansalais- ja työväenopistot	12
3 TAUSTAKSI AIKUISOPETUKSESTA	14
3.1 Opetuksen tavoitteista	14
3.1.1 Aikuiskasvatuksen tavoitteet	17
3.1.2 Kansalais- ja työväenopistojen opetuksen tavoitteet	18
3.1.3 Puheviestinnän opetuksen tavoitteet	20
3.2 Opetussisällöistä	24
3.3 Opetusmenetelmistä	25
3.4 Opiskelijoiden osallistumistavoitteista	29
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
4.1 Tutkimuskysymykset ja operationaalistaminen	32
4.2 Tutkimusmenetelmä	32
4.3 Aineiston keruu ja käsittely	35
5 TULOKSET	38
5.1 Keski-Suomen läänin kansalais- ja työväenopistojen puheviestinnällisten aineiden kurssitarjonta	38
5.2 Puheviestinnällisten kurssien opettaminen	41
5.2.1 Kurssien tavoitteet	41
5.2.2 Kurssien opetussisällöt	44
5.2.3 Kurssien opetusmenetelmät	46
5.3 Kurssien opettajat	51
5.3.1 Opettajien taustat	51
5.3.2 Opettajien opetusfilosofiat	52
5.4 Kurssien opiskelijat	55
5.4.1 Opiskelijoiden taustat	55
5.4.2 Opiskelijoiden osallistumistavoitteet	58
6 TULOSTEN TARKASTELUA	64
6.1 Tarjolla tänään(kin): puheilmaiharrastusta	64
6.2 Lopputulosta tuottamaan	66

6.3 Hurjasti harjoittelua ja paljon palautetta	69
6.4 Humanistista opetusta opiskelijoiden ehdoilla	70
6.5 Esiintymistä oppimaan!	71
7 TYÖN ARVIOINTIA	75
KIRJALLISUUS	79
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Suomen aikuiskasvatustutkimuksessa kansalais- ja työväenopistoilla on huomattava merkitys, sillä organisaationa ne ovat maamme levinnein ja suurin aikuiskasvatustutkimusmuoto. Kaikille kansalaisille tarkoitettua opisto-toimintaa järjestetään maamme jokaisessa kunnassa. Vuonna 1993 kansalais- ja työväenopistoja toimi maassamme 277 kappaletta. Niillä oli toimipisteitä kautta maan noin kymmentuhatta ja opistojen palveluita käytti yli 660 000 suomalaista. Opistojen ensisijaisena tehtävänä on tarjota koulutusta yli 16-vuotiaille, vaikkakaan muodollista alaikäraja ei enää ole. Lasten ja nuorten osuus opiskelijoista on noin kymmenen prosenttia. (Kivistö 1994:21.)

Kansalais-, työväen- ja vapaaopistot (joista tässä työssä käytetään myös yhteistä kansalaisopisto-nimitystä) kuuluvat vapaan sivistystyön järjestelmään, johon lasketaan kuuluvaksi myös kansanopistot sekä sivistysjärjestöjen opintokeskukset (Marjomäki 1995:180). Tällä järjestelmällä on nimensä mukaisesti varsin itsenäinen hallinnollinen ja toiminnallinen asema. Muiden muassa kansalaisopistot päättävät itse opetuksestaan, sen tavoitteista, opetussisällöistä ja menetelmistä paikallisen koulutustarpeen sekä olosuhteiden ja mahdollisuuksien mukaisesti (Huuhka 1991:13, Jokinen 1991, ks. myös Määttä 1993:10-11).

Kiinnostukseni tutkia kansalais- ja työväenopistojen puitteissa annettavaa puheviestinnän opetusta johtuu osaltaan tästä vapaudesta: millaista on opetus silloin, kun koulutuksen järjestäjä ja sen opettaja saavat itse siitä päättää? Kiinnostusta aiheeseen herättivät myös omat kokemukseni vapaassa sivistystyöjärjestelmässä opiskelleena ja siinä opettaneena. Useat puheviestinnän ammattilaiset toimivat jossain elämänsä vaiheessa opetustehtävissä. Tieto käytännön työstä kiinnostanee myös kaikkia heitä.

Mielenkiintoa lisää myös se, että aihetta ei ole Suomessa aikaisemmin tutkittu. Viime vuosikymmenten aikuiskasvatustutkimus on painottunut ammatilliseen aikuiskasvatukseen, ja vapaan sivistystyön tutkimus sekä varsinkin sen osa-alueista kansalaisopistotoiminnan tutkimus on meillä Suomessa ollut vielä puutteellista ja hajanaista (Harva 1971:87, Karjalainen & Toiviainen 1984:10 ja 246-247 sekä Kajanto 1995:237). Viime vuosina vapaaseen sivistystyöhön on kiinnitetty paljon myös arvottavaa huomiota. On pohdittu, löytyykö järjestelmälle sijaa nyky-yhteiskunnan koulutusjärjestelmässä, sekä selvitetty millainen on toiminnan tarve, merkitys ja tuloksellisuus (ks. esim. Marjomäki 1995 ja Niemelä 1995). Opistojen itsenäinen opetusasema vaatii laajaa ja

arvottavaakin tutkimusta, johon omalta osaltaan myös tämä tutkielma pyrkii.

Samoin puheviestinnän opetuksen tutkimus on viime vuosiin saakka ollut Suomessa melko vähäistä. Tutkimuskohteena on ollut lähinnä eri kouluasteilla annettava puheviestinnän opetus, mutta suomalaista puheviestintää ja aikuiskasvatusta yhdistävää tutkimusta ei ole tehty juuri lainkaan. Yhdysvalloissa puheviestinnän opetus (communication education) on yksi vanhimpia tutkituista alueista puheviestinnän saralla, ja sillä on ollut luonnollisesti vakiintuneet yhteydet myös kasvatustieteen ja sen käyttämiin menetelmiin. Puheviestinnän opettamisen suosituimpia tutkimuskohteita ovat Yhdysvalloissa olleet opetuksen sisällöt, menetelmät, materiaalit ja arviointi. (Staton-Spiecer & Wulff 1984 ja Seppälä 1991:55) Myös Yhdysvalloissa puheviestinnän opetuksen tutkimus näyttää keskittyneen kouluasteilla annettavaan opetukseen.

Puheviestintä, tai alkuaikoina lähinnä puhetaito, on ollut kansalais- ja työväenopistojen oppiaineena näiden historian alkutaipaleelta lähtien (Lietkari 1990:38 ja Sallinen-Kuparinen 1990:37). Tämän työn taustoituksessa on tutustuttu kansalais- ja työväenopistojen historiaan, sekä poimittu sieltä puhetaidon koulutukseen liittyviä seikkoja. Historiakatsaus on katsottu tarpeelliseksi, jotta saadaan kuva siitä, missä puitteissa puhetaitoa on aikaisemmin opistoissa opetettu. Opistojen puhekasvatuksen historia nivoutuu tiukasti opistotoiminnan historiaan, joten myös sen kuvaaminen on nähty tarkoituksenmukaiseksi. Puheviestinnän muotoutuminen ja painottuminen oppiaineena opistojen lähes satavuotisen historian aikana jää kuitenkin tässä työssä tarkemmin selvittämättä - niin mielenkiintoista kuin se olisikin, sillä edessä olisi täysin tutkimaton työsaika.

Suomalaisen puhetaidon historia on kokonaisuudessaankin vielä niukalti tutkittua. Toistaiseksi ainoassa puheviestinnän historiaa käsittelevässä pro gradu -työssä Keskinen (1992) selvitti suomalaisen puhetaidon kehittymistä alan kirjallisuudessa Vihtori Peltoseen saakka. Kuitenkin vähintäänkin yhtä kiinnostavaa kuin historian tutkimus on selvittää, mikä on puheviestinnän tila ja taso opistoissa nykypäivänä. Juuri sen tutkiminen onkin tämän työn pyrkimyksenä.

Tässä tutkimuksessa selvitetään puheviestinnällisten aineiden asemaa kansalais- ja työväenopistoissa 1990-luvun alkuvuosina. Puheviestintä-termiä käytetään yläkäsitteenä, jonka alle luetaan kaikki puheilmaisua sisältävät kurssit, jotka pyrkivät tavoitteellisesti kehittämään puheviestintätaitoja. Puheviestinnän taitonäkökulma nousi Suomessa

esiin 1980-luvun puolivälissä, jolloin se nostettiin puheviestinnän käytännön opetuksen tavoitteeksi puhetilanteiden sijaan (ks. Valo 1986). Puheviestintätaidot nähdään tässä työssä osana kommunikatiivista kompetenssia, johon yleensä katsotaan kuuluvan kolme toisiinsa sitoutunutta komponenttia: 1) viestintämotivaatio sekä viestintään liittyvät käsitykset ja taipumukset, 2) tiedot viestinnästä sekä kognitiiviset yksilötekijät ja 3) viestintätaidot ja -suoritukset (Valon 1995:69 mukaan Daly 1994:23; kommunikatiivisesta kompetenssista ks. myös esim. McCroskey 1982, Spitzberg 1983, Spitzberg & Cupach 1984 ja 1989). Puheviestintätaitoa ei siis tarkastella irrallisena psykomotorisena suorituksena, vaan se nähdään kokonaisuutena, jonka taustalla ovat sisäinen affektiivinen ja kognitiivinen malli (Valo 1995:68-70).

Tässä työssä käytetään rinnakkain termejä puheviestintä ja puheviestinnälliset aineet. Puheviestintä on tässä siis yläkäsite, jonka alle kuuluvat hyvin moninaiset puhetaidolliset ja -ilmaisulliset kurssit: esimerkiksi esiintymistaito, kokous- ja neuvottelutaito, lausunta, ilmaisutaito ja näyttämötyö. Kansalais- ja työväenopistoissa järjestetään myös erilaisia keskustelu- ja virikepiirejä, mutta ne on rajattu aineistosta pois sikäli kun hyvän puheviestintätaidon ei ole katsottu olevan niiden ensisijaisena opetustavoitteena.

Tutkimusaiheina tässä pro gradu -tutkimuksessa ovat käytännössä kaikki opetustapahtuman elementit: opiskelijat, opettajat, tavoitteet, oppiaines eli sisällöt sekä opetusmenetelmät. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia puheviestinnällisiä kursseja opistoissa järjestetään ja tarkemmin: mitkä ovat opistojen puheviestinnän opetuksen tavoitteet, sisällöt ja opetusmenetelmät. Lisäksi tavoitteena on selvittää puheviestintää opistoissa opettavien ja sitä opiskelevien taustat. Tutkimuksen tavoitteet voisi siis asettaa kysymysten muotoon: tarkoituksena on selvittää ketkä opistoissa puheviestintää opettavat, mitä ja miten he sitä opettavat sekä millaisia opiskelijoita kursseilla käy.

Opettajalla tarkoitetaan tässä työssä puheviestinnällistä ainetta opiston piirissä opettavaa henkilöä riippumatta siitä, onko kyseessä päätoiminen vai sivutyö ja siitä, mikä kouluttajan ammatti varsinaisesti on. Opettajiksi luetaan esimerkiksi niiden harrastajateattereiden vetäjät, joiden toiminnan ylläpitämiseen kansalaisopisto osallistuu ja joiden toiminnassa siten periaatteessa jokainen kuntalainen voi olla mukana. Opiskelijoilla tarkoitetaan tässä työssä kyseessä oleville puheviestinnällisille kursseille osallistuvia henkilöitä.

Tutkimuksen aineistossa ovat mukana Keski-Suomen läänin kansalais-

ja työväenopistot. Tutkimusaineisto kerättiin kolmena eri työvuonna: 1991-92, 1992-93 sekä 1995-96. Näistä ensimmäisen ja viimeisen työkauden osalta selvitettiin opistojen puheviestinnällinen kurssitarjonta opistojen opetusohjelmissa olleiden nimikkeiden pohjalta. Tutkimuksen pääaineisto kerättiin työkauden 1992-93 aikana opettajien ja opiskelijoiden erillisillä kyselylomakkeilla sekä opistojen opettajien täyttämällä päiväkirjamenetelmällä. Koska aineisto kerättiin lukuvuoden vaihteessa eikä kevään koulutus ollut vielä päättynyt, aineisto rajautuu käsittelemään pääosin vain syyslukukauden 1992 aikana annettua opetusta.

Kansalais- ja työväenopistoissa järjestetään hyvin runsaasti erilaisia viestinnän ja puheilmaisuksen kursseja. Oletettavaa on, että opetuksen taso on kuitenkin vaihtelevaa ja opistoittain epäyhtenäistä. Toivomuksena onkin, että tämä työ voisi löytää alan ongelmakohtia sekä nostaa esiin kehittämistarpeita. Pääseikkana tai itsetarkoituksena ei suinkaan ole opetuksen yhtenäistäminen, mutta mikäli yhteisiä linjoja voitaisiin vetää, se varmasti hyödyttäisi ja helpottaisi puheviestinnän opetusta kaikilla koulutusasteilla.

Edellä olevalle pyrkimykselle löytyy myös rajoituksia, joita tässäkin työssä ei ole voitu välttää. Koska puheviestinnän opettajien koulustausta on varsin heterogeeninen ja puheviestinnän kenttä laaja, alan käsitteistö ja termistö ei ole vakiintunutta eikä yhtenäistä. Tämän vuoksi tutkimuksessa esiin tulevan tiedon käsittely ja vertailu voi olla ongelmallista. On myös muistettava, että kyselylomakkeella kerätyt tiedot ovat opettajien subjektiivisia arvioita opetuksesta ja siten vain näkemystä todellisuudesta - eivät aito totuus.

Tämä työ pyrkii ensisijaisesti opistojen puheviestinnän opetuksen deskriptiiviseen tarkasteluun, mutta tulosten pohdintaosuudessa ei haluta välttää myöskään normatiivista tarkastelutapaa eli annetun opetuksen arvottavaa tarkastelua. Näin tahdotaan osaltaan olla kehittämässä kansalais- ja työväenopistojen opetustyötä.

2 KANSALAIJ- JA TYÖVÄENOPISTOJEN TAUSTAA

2.1 Kansalais- ja työväenopistolaitos Suomessa

Kirkko vastasi Suomessa, kuten muuallakin, rahvaan sivistämisestä aina 1800-luvun loppupuolelle saakka. Varsinaisen vapaan kansansivistystyön juuret ulottuvat maassamme 1800-luvun puoliväliin. Kansa-

lais- ja työväenopistojen historiaa koonneen Huuhkan (1990:16-17) mukaan sivistyksen innoitukselle löytyy tuolta ajalta useitakin edellytyksiä. 1840-luvun lopulla kansallisuusaatteen innostamat ylioppilaat alkoivat vaatia: "Suomi on kansallistettava, kansa on sivistettävä". Suomalaisuusliikkeen yhtenä päämääränä oli saada kirkollinen koulu- tus kansakoulumuotoiseksi ja aikuisväestö sivistysharrastuksen pariin. Ylioppilaskuntien harrastamaa kirjallisuuden julkaisemista ja yleista- juisten esitelmien pitoa voidaan pitää jonkinlaisena lähtölaukauksena myöhemmälle kansanvalistustyölle, vaikka se kaikkineen kärsi vielä alkukankeudesta ja järjestelmällisyyden puutteesta.

Sivistystyön laajempaa heräämistä edesauttoi Aleksanteri II:n aloittama uudistuspolitiikka 1800-luvun puolivälin jälkeen. Se aiheutti yhteiskun- nallisen ja taloudellisen murroksen, joka herätteli myös kansan omatoi- mista valistustyötä. Sellaiset kansanliikkeet kuin raittius-, nuo- riseura- ja työväenliikkeet nousivat vastaamaan mullistuksen muka- naan tuomiin uusiin taloudellisiin, sosiaalisiin ja sivistyksellisiin ongel- miin. (Huuhka 1990:25, Karjalainen & Toiviainen 1984:19.)

Aleksanteri II:n uudistuspolitiikka synnytti nopean teollistumisen ja kaupungistumisen 1850-luvulta alkaen. Maalta virtasi kaupunkeihin kansakoulutusta vaille jäänyttä väestöä. Työväen valistaminen huomatiin pian tärkeäksi tehtäväksi, ja kaupunkeihin alkoi syntyä erilaisia työväensivistysyhdistyksiä. Ensimmäinen työväenyhdistys perustettiin Helsinkiin 1883, ja pian ne levisivät muihinkin kaupunkeihin. Aluksi yhdistykset järjestivät luentosarjoja, mutta pian aloitettiin alkeisopetus- kurssit mm. kirjoituksessa, laskennossa ja kirjanpidossa. (Huuhka 1990:29 ja 31, Karjalainen & Toiviainen 1984:43.)

Huuhkan (1990:29) mukaan työväenyhdistysten alkuperäisenä tarkoi- tuksena oli saattaa eri yhteiskuntapiirit yhteistoimintaan sosiaalisten epäkohtien korjaamiseksi. Huomattavaa onkin, että työväenyhdistys- ten perustajina ja johdossa oli alkuaikoina sivistyneistö ja työnantajia. 1800-luvun loppuvuosina työväenyhdistysten johtoon nousivat poliit- tista luottamusta nauttivat työväenjohtajat, mikä vieroitti sivistyneistöä yhdistysten jäsenistöstä. Politisoitumisen seurauksena sivistystyö hei- kentyi, ja sen rinnalle nousi poliittinen valistustyö (ks. esim. Huuhkan 1990:32 mukaan Railo 1939:43-46 ja Karjalainen & Toiviainen 1984: 44).

Työväenopistoatteen syntymiseen ja leviämiseen vaikutti merkittävästi Tukholman työväenopiston perustaminen 1880. Opiston perustaja Anton Nyström perusti ajattelunsa positivismiin, mikä herättikin run-

saasti keskustelua ja kiistelyä myös muissa Pohjoismaissa. Suomessa ensimmäinen työväenopistohanke kaatui valtiopäivillä 1891. Vaikka lupaa itse opiston perustamiseksi ei saatukaan, Helsingin työväenyhdistys aloitti Kansanvalistusseuran aloitteesta ja tukemana kansanopistokurssien järjestämisen kaupungin työväestölle. KVS:n vaatimuksena oli, että kurssien oli oltava "kristillis-isänmaallisia", millä se nähtävästi halusi tehdä eron "uskonnottomaan" positivismiin. Turussa ja pian muissakin kaupungeissa seurattiin Helsingin esimerkkiä, ja näin oli työväenopistolaitos aloittanut juurtumisen maahamme. (Huuhka 1990:37, 40-42; Läntinen 1990:41.)

Maamme ensimmäinen varsinainen työväenopisto perustettiin Tampereelle 1898 Tampereen Suomalaisen Klubin aloitteesta, ja se aloitti toimintansa seuraavan vuoden tammikuussa (Läntinen 1990:41). Jo tuolloin korostettiin, että opiston toivottiin nimestään huolimatta keräävän opiskelijoita kaikista kansalaispiireistä. Opetukselta vaadittiinkin poliittista sitoutumattomuutta ja tieteelliselle maailmankuvulle rakentumista. (Määttä 1994:47).

Huuhkan (1990:65-67, 93) mukaan vuosisadan alkuvuosina kansansivistystoimintaan suhtauduttiin kuitenkin karsaasti, koska siinä epäiltiin piilevän kumouksellisia pyrkimyksiä. Helmikuun manifestista 1899 alkaneet routavuodet lykkäsivätkin seuraavien opistojen perustamista niin, että Tampereen työväenopisto sai odottaa seuraajiaan aina vuoteen 1907 saakka. Vuoden 1905 suurlakon jälkeen työväenliike kuitenkin vahvistui, ja itsenäistymiseen mennessä kansalais- ja työväenopistoja oli perustettu jo toistakymmentä. Huuhka (1990:39 ja 94) näkee suomalaisen työväenopistotoiminnan hakeneen esimerkkiä ulkomailta, lähinnä muista Pohjoismaista. Yhteisinä piirteinä maiden opistoilla oli mm. yleissivistävä, ei-ammattillinen opetus ja puolueisiin sitoutumattomuus. Suomalaiset opistot olivat kuitenkin omistukseltaan pääasiassa kunnallisia, eivätkä yksityisiä, kuten esimerkiksi Tukholman opisto. Omistussuhteen valinta saattoi olla perustajilta kaukaa viisasta, sillä ajanoloon työväenopistot Ruotsissa ja Norjassa lopettivat toimintansa elinvoimattomina, mutta kunnalliselle pohjalle nousseet opistot Suomessa olivat taloudeltaan ja jatkuvuudeltaan varmemmalla pohjalla.

Ennen maamme itsenäistymistä pidettiin jo ensimmäinen työväenopistojen edustajakokous 28.-29.5.1917. Kokous hyväksyi mm. työväenopistojen ohjelman ja opiskelujärjestelmän. (Huuhka 1990:118.) Itsenäistymisen alkuvuodet nostivat kansansivistyksen merkitystä entisestään. Toisaalta ymmärrettiin, että nuoren valtion nopea demokraattinen kehittyminen vaatii sivistyspalveluja, toisaalta myös arvosteltiin

tähänastista kansanvalistusta. Kansalaissodan jälkeen sekä porvaristo että vasemmisto olivat jokseenkin yhtä mieltä siitä, että kansansivistystyö voi yhdentää ja tasoittaa puolueristiriitoja. (Huuhka 1990:129-131 sekä Määttä1993:3 ja 1994:47.) Jotta opetus saataisiin kiinteäksi ja suunnitelmalliseksi, perustettiin 1919 Työväen sivistysliitto ohjaavaksi ja neuvovaksi työväenjärjestöjen sivistystyön keskusjärjestöksi. Työväen sivistysliitolla oli yhteiskunnallinen ja poliittinen aatetausta (Huuhka 1990:129 ja 137). Koska työväenopistot kuitenkin pyrkivät puolueettomuuteen ja tieteenomaisuuteen, ne yhdistyivät samana vuonna Työväenopistojen liitoksi (emt,139). Suomen Työväenopisto -lehti perustettiin 1923, ja seuraavasta vuodesta se alkoi ilmestyä pelkällä Työväenopisto-nimellä (emt,157 ja 159).

Itsenäistymisen jälkeisinä vuosina keskusteltiin runsaasti opistotoiminnan laajentamisesta ja monipuolistamisesta. Zachris Castrén oli yksi innokkaimmista vapaan kansansivistystyön puurtajista. Hän mm. kiteytti sivistystyön periaatteet 1929 valtioneuvostolle luovuttamassaan mietinnössä "Valtio ja vapaa kansansivistystyö". (Määttä 1994:47). Itsenäistymisen jälkeen myös opistojen suhde työväenjärjestöihin herätti keskustelua. Varsinkin kansalaissodan jälkeen yhä useampi opisto perustettiin kansalais- tai vapaaopisto -nimellä. Koska jo autonomian ajalla oli korostettu, että työväenopistot ovat nimestään huolimatta kaikille avoimia, onkin ymmärrettävää, että 1920-luvun alun keskustelussa päädyttiin siihen, että niin työväen- kuin kansalais- ja vapaaopistot ovat yhtenäistä opintosarjaa. Olihan Työväenopistojen liittoonkin hyväksytty jäseneksi kansalais- ja vapaaopistoja jo perustamiskokouksessa. (Huuhka 1990:169-171.)

Maamme itsenäistyttyä opistot saivat määrärahan valtion tulo- ja menoarvioon. Taloudellisten edellytysten paraneminen ja 1920-luvun innostus kansansivistykseen saivat aikaan opistojen perustamisrynnäköön. 1919-26 välisenä aikana syntyi 35 uutta opistoa, joista tosin kymmenen myös lakkasi tänä aikana. (Huuhka 1990: 194 ja Karjalainen 1970:149.) Kunnallisten opistojen rinnalle syntyi myös kannatusyhdistysten tai teollisuuslaitosten ylläpitämiä yksityisiä opistoja (Huuhka 1969:19). Opistojen nimien ja omistuspohjan lisäksi maailmansotien välistä aikaa opisto työssä kuvaa toiminta-alueen laajeneminen. Opistoja syntyi erityisesti maaseudun taajamiin ja teollisuuskeskuksiin, mutta muutamia myös kauppaloihin ja varsinaiselle maaseudullekin (Huuhka 1990:194).

Maailmansotien välisenä aikana opintopiirien ja tuntiopetuksen kasvun myötä laajeni myös opistojen ainevalikoima. Taideaineet - näiden mu-

kana myös näytelmäpiirit - sekä liikunta ja erilaiset ammatillis-käytännölliset aineet lisääntyivät. Käytännöllisten aineiden lisääntymisen myötä myös opetusmuodot uudistuivat. Luento-opetuksen määrä pysyi suunnilleen samassa kuin autonomian ajalla; sen sijaan ryhmäopetuksen määrä lähes kolminkertaistui työvuodesta 1920-21 vuosiin 1930-31. Vuonna 1937 Yleisradio tuli mukaan opisto-opetukseen lähettämällä radioiden välityksellä opistoille luento-ohjelmaa. Samoihin aikoihin myös äänilevyt ilmestyivät kielten opetuksen apuvälineiksi. (Huuhka 1990:234 ja 246-247.)

Talvi- ja jatkosodan aikana kansalais- ja työväenopistojen toiminta oli ymmärrettävästi vajavaista. Niin johtajista, opettajista kuin opiskelijoista oli osa rintamalla, ja opistojen tilat usein sotilaskäytössä. Toimintaa yritettiin kuitenkin mahdollisuuksien mukaan ylläpitää, perustettiinpa jopa uusia opistoja, mm. Äänekoskella toimivan Koskelan setlementin yhteyteen Äänekosken työväenopisto 1943. Ymmärrettävää on, että sota-aikana käytännölliset aineet entisestään laajenivat; varsinkin kotitalous ja käsityöt saivat runsaan suosion osakseen. (Huuhka 1990:312 ja 315.) Sotien aikaista toimintaa haittaavista puutteista ja rajoituksista huolimatta toiminta nähtiin osaksi kotirintaman henkistä huoltoa, joka osaltaan vahvisti kansallista vireyttä ja sisäistä eheyttä (Huuhka 1990:313 lähteenään Työväenopistojen liiton toimintakertomus 1939-42).

Sotien jälkeen vapaan kansansivistyksen jälleenrakennus alkoi ripeästi. Opistotoiminnassa toistui samanlainen laajeneminen kuin 1920-luvun alussa: 1940-luvun jälkipuoliskolla työväenopistojen jäsenmäärä kaksinkertaistui. (Huuhka 1990:337 ja 392.) Itärajan taakse jääneille luovutetuille alueille jäi seitsemän opistoa, mutta toiset niistä siirtyivät lännemmäksi tai synnyttivät evakkotaipaleellaan uusia opistoja. Mm. Jyvälän kansalaisopisto Jyväskylässä on lähtöisin viipurilaisesta Toukolan setlementtivapaaopiston Länsi-Toukolan osastosta. (Kukkonen 1983:11 ja Läntinen 1990:21-24.)

Vuonna 1963 kansalais- ja työväenopistoille myönnettiin pysyvä valtion apu, mikä synnytti todellisen opistojen perustamisrynnäköön, ja opistot valloittivat myös maaseudun. Valtionavun ohessa perustamisinnokkuuteen vaikutti uuden lain henki, jonka mukaan opistot saivat muovata opetusohjelmansa paikallisen tarpeen mukaisesti. (Karjalainen 1970:152-154.) Huuhkan mukaan (1990:393-394) yhtenä syynä opistojen perustamisintoon oli myös se, että laissa kansalais- ja työväenopistojen nimet lopullisesti rinnastettiin. Samana vuonna Työväenopisto-lehti muutettiin nimelle Opistolehti. Muutama vuosi myöhemmin Työ-

väenopistojen liitto muutti nimensä Kansalais- ja työväenopistojen liitto (KTOL) r.y:ksi. Nykyisin koko opistosarjaa kutsutaan lyhyesti kansalaisopistoiksi. Opistolehti on vuodesta 1992 lähtien ilmestynyt nimellä Aikuiskoulutuksen maailma.

Uusi kansalaisopistolaki astui voimaan vuoden 1993 alussa. Sen antama tehtävämääritys on hyvin salliva, ja siten tämän päivän kansalaisopistot voivat ottaa ohjelmaansa melkein mitä tahansa opetussisältöjä (Määttä 1994:48). Myös ikärajat poistuivat opetuksesta lopullisesti.

2.2 Puhekasvatus kansalais- ja työväenopistojen historiassa

1800-luvun loppupuolen kansansivistysaatteesta ja sen taustalla vaikuttaneesta suomalaisuusliikkeestä löytyy perusta myös suomalaiselle puhetaidon kasvatukselle. Kieli nähtiin kulttuurin rinnalla avaimena kansallishengen lujittamiseen, ja puhetaidolla, lausunnalla sekä teatterin kielellä oli tärkeä merkitys tässä työssä. Myös kansansivistyksen tavoitteena oli suomen kielen ja kulttuurin edistäminen, joten puhetaidon harrastus sopi erityisen hyvin myös sen pyrkimyksiin. (Keskinen 1992:83-84.)

Jo kansalais- ja työväenopistojen edeltäjinä toimineisiin työväen sivistisyhdistyksiin perustettiin puhe- ja keskusteluosastoja, joissa harrastettiin myös lausuntaa, sekä harjoiteltiin puheenjohtajan ja sihteerin tehtäviä ja toimitettiin käsinkirjoitettuja seuralehtiä (Huuhka 1990:31). Puhujaosastojen ja -seurojen opetus oli puhetaidollista järjestökasvatusta; ne koulutivat luottamus- ja toimihenkilöitä, harjaannuttivat esiintyjiä yhdistyksen tilaisuuksiin jne. Tietysti alustukset, keskustelu- ja väittelytilaisuudet sekä niiden arvostelu avarsivat myös opiskelijoiden tieto- ja kokemuspöytä. Puhe- ja keskusteluseuroja onkin pidetty erityisen kehittyneinä kansansivistystyön opiskelumuotona. Toisaalta seuroilla oli tärkeä merkitys yhdistyksille, sillä usein niistä muodostui henkinen keskus, johon kokoontui yhdistyksen lahjakkain aines, joka jatkossa pyrki yhä tavoitteellisempaan opetukseen. (Karjalainen 1984:60.)

Vaikka 1800-luvun loppuvuosina tapahtunut politisoituminen vaikutti sivistisyhdistysten toimintaan, erilaiset sivistystyön harrastajaryhmät, kuten puhujaseurat, näytelmäryhmät, lausuntakerhot ja laulukoorit jatkoivat edelleen toimintaansa. Poliitiikan harjoittamisessakin nähtiin puhe taidolla olevan huomattava merkitys, joten yhdistyksissä

aloitettiin mm. agitaattorikurssien järjestäminen. (Karjalainen 1984:44.)

Sivistisyhdistysten luomalla pohjalla jatkettiin puhetaidon koulutusta myös työväenopistoissa. Jo ensimmäisessä, Tampereen työväenopistossa opetettiin puhetaitoa. Ns. keskustelukokouksissa perehdyttiin kansalaistoimintaan harjoittelemalla puheenjohtajan ja sihteerin tehtäviä, pidettiin alustuksia, jotka harjaannuttivat niin suullista kuin kirjallistakin esitystaitoa, ja puheenvuoroissa opiskelijat kehittivät keskustelutaitojaan. (Huuhka 1990:60, 295.) Näiden keskustelukokouksien pohjalta syntyi myöhemmin erilaisia toimikuntia ja keskustelu- ja puhujaseuroja (emt,106). Samantyyllisiä puheharjoitusosastoja kokoontui myös nuorisoseurojen piirissä (ks. esim. Rusko 1904). Vuonna 1905 Tampereen opistossa alkoivat myös lausunnan kurssit ryhmäopetuksena (Huuhka 1990:60). Vuonna 1928 lausujat saivat oman oppikirjansa, kun Ilmari Räsänen ja T.I. Wuorenrinne julkaisivat teoksen "Lausuntaopas vapaata kansansivistystyötä varten". Räsänen kuoleman jälkeen Wuorenrinne kirjoitti kirjalle jatko-osan vuonna 1931: "Uusi lausuntaopas vapaata kansansivistystyötä varten". Molemmat julkaisivat runsaasti myös muuta suulli sen esitystaidon kirjallisuutta. (Keskinen 1992:4).

Ensimmäinen työväenopistojen edustajakokous pidettiin 28.-29.5.1917. Edustajakokous hyväksyi mm. työväenopistojen ohjelman ja opiskelujärjestelmän, jossa ehdotettiin annettavaksi tuntiopetusta "etenkin nykyisiä olosuhteita silmällä pitäen suunnilleen seuraavin tuntimäärin: - - Kaunoluku ja puhetaito I 2 t.viikossa, kaunoluku ja puhetaito II 1 t. viikossa - -". Edustajakokous antoi myös opettajille joitakin ohjeita luentojen tekniseen esittämiseen:

1:o. Luentojen tulee olla edeltäpäin hyvin valmisteltuja ja sen vuoksi on luennoitsijan varottava asettamasta puhettaan sattuman varaan, mutta samalla on luennoitsijan oltava niin riippumaton kuin suinkin kaikista käsikirjoituksista ja muistiinpanoista, säilyttääkseen kosketuksen kuulijoihin.

2:o. Luennoissa on käytettävä yksinkertaista puhetaipaa; on varottava pitkiä lauseita monimutkaisine sivulauseineen.

3:o. Vierasperäisiä sanoja ja lausetapoja on kartettava ja ammattisanat, joita ei voida välttää, ovat joka tapauksessa tarkoin selitettävät.

4:o. Luennoitsijan on ennen kaikkea pyrittävä esittämään tutkimustyön tieteelliset tulokset eikä syvennyttävä eri

tieteellisiin oppeihin, jotka voivat olla toistensa kanssa ristiriidassa." (Suomen ensimmäisen työväenopistojen edustajakokouksen pöytäkirja 28.-29.5.1917, Huuhkan 1990:118-119 mukaan.)

Varsinkin kolmea ensimmäistä ohjetta voidaan pitää käyttökelpoisina nykypäivänäkin. Neljäs ohje on sikäli hämärä, että tieteellisten tulosten ymmärtäminen ja arvosteleminen nähdään ainakin tänä päivänä hankalaksi, ellei tiedetä niitä oppeja ja teorioita, joihin ne pohjaavat. Osin näistä kaikista ohjeista kuultaa läpi ajatus, että luennot on kohdennettava hyvinkin oppimattomalle kuulijakunnalle, joten kirjaimellisesti otettuna tällainen luennointitapa saattaisi aliarvioida tämän päivän opiskelijaa.

Puhetaidon kursseilla oli kansalaisopistoissa kohtuullisen vankka jalansija. Yhdestätoista autonomian ajan opistosta seitsemässä opetettiin kaunolukua ja eräissä opistoissa oli myös keskustelu- ja puhepiirejä (Huuhka 1990:99). Vielä työvuonna 1930-31 kaunoluku oli opetettavien aineiden "kymmenen kärjessä" -listalla, mutta keskustelutaito oli eniten opetettujen aineiden listalta pudonnut. Tuolloin keskustelupiirejä toimi yhdeksässä opistossa 36:sta. (emt,237-238.)

Sotien jälkeisen ajan puheviestinnällisten opetusaineiden määrää tai sisältöä on vaikea arvioida, sillä opetettuja ainenimikkeitä on satoja, jopa toistatuhatta. Ainenimikkeet on eri vuosikymmeninä tilastoitu hieman eri perustein; esimerkiksi vuoden 1970 tilastoinnissa pääluokkia oli kymmenen, joista puolet (suomen kieli, yhteiskunnallis-taloudellinen opetus, taideopetus, ammatillis-käytännöllinen opetus sekä harrasteet ja yleisohjelmalliset ryhmät) saattaisivat sisältää puheviestintään kuuluvia aineita. (Ks. Huuhka 1990:410-411.) Puheviestinnällisten aineiden jalansija näyttäisi kuitenkin vankalta, sillä 1980-luvulla opistojen eniten opiskeltuja aineita olivat taideaineet, joihin mm. sanataide ja näyttämötaide luetaan (Määttä 1994:52).

Vuonna 1969 T.O. Kivimäki kirjoitti kuitenkin huolestuneena sanataiteiden asemasta Suomen opistoissa (1969:82). Kahdestasadassa tuonaikaisessa opistossa toimi vain yhdeksän puhetaidon piiriä, joihin osallistui yhteensä vain 116 harrastajaa. Lausunnan harrastajia opistoista löytyi nelisensataa, mikä Kivimäen mukaan osoitti aallonpohjaa. Myös tasoltaan lausuntapiirit olivat Kivimäen mukaan vaatimattomia. "Opettajien puute ja ilmaisutahtomme hiirenharmaus lienevät suurimpana syynä harrastuksen nykytilaan", T.O. Kivimäki arveli. Teatteriharrastuksen sijaan näytti elävältä: näyttelijäpiirejä oli 119 opistossa, ja ne sai-

vat kokoon noin 1600 harrastajaa. Näytelmäpiirien kohdalla Kivimäki ei kiinnitä huomiota tasokysymykseen, vaan pitää osallistujakeskisyttä tärkeämpänä: osallistujan henkisen minän liikkeelle saaminen pohtivan ryhmätyön avulla sekä yksilön kasvaminen näytelmän sanoman avulla on hänestä taidepiirissä tärkeintä.

Tänä päivänä kansalais- ja työväenopistoissa järjestetään edelleen hyvin runsaasti puheviestinnällistä opetusta. Lasten ja nuorten osuus opiskelijoista on kasvava. Toisaalta siihen on vaikuttanut ikärajojen poistuminen kaikista opetusaineista, toisaalta vuonna 1992 vahvistettu laki taiteen perusopetuksesta, jonka pohjalta kunnissa järjestetään eri taideaineiden opetusta lapsille ja nuorille. Eräinä opiskeluvaihtoehtoina ovat mm. teatteri-ilmaisu ja sanataide. Taiteen perusopetusta järjestetään yleissivistävän koulun ulkopuolella, tavallisesti kansalais- tai työväenopiston yhteydessä.

2.3 Keski-Suomen läänin kansalais- ja työväenopistot

Keski-Suomen läänissä on kaikkiaan 18 kansalais- ja työväenopistoa, jotka kattavat läänin kaikki kunnat. Kinnulan-Reisjärven kansalaisopiston toiminta-alue ulottuu Reisjärven kuntaan Oulun läänin puolelle ja vuoden 1993 alusta myös Lestijärven kuntaan Vaasan läänissä. Tuolloin opiston uudeksi nimeksi tuli Suomenselän kansalaisopisto. Kuntaliitoksen myötä Säynätsalon työväenopisto yhdistyi Jyväskylän kaupungin työväenopistoon vuoden 1993 alussa.

Läänin opistoista vanhin on vuonna 1933 perustettu Jyväskylän kaupungin työväenopisto, joka aluksi toimi kansalaisopisto-nimellä. Vuonna 1941 opiston kannatusyhdistys siirtyi Jyvälän kannatusyhdistykselle ja 1948 opisto tuli Jyvälältä kaupungin omistukseen saaden samalla nykyi sen nimensä. Jyvälän kansalaisopisto perustettiin työkeskuksen yhteyteen 1948, kun Jyväskylän kansalaisopisto irtaantui siitä. Sen pohja on kuitenkin Viipurin Länsi-Toukolan osastossa, joka talvisodan päätyttyä asettui Jyväskylään. (Kukkonen 1983 ja Läntinen 1990.)

1940-luvun opistojen perustamisryntäys näkyi Keski-Suomessakin. Tuolloin syntyi kaikkiaan yksitoista opistoa. Jyväskylän ohella opistopaikkakunniksi pääsivät Äänekoski 1943, Jämsä, Jämsänkoski, Lievestuore Laukaassa, Suolahti ja Säynätsalo 1946, Tikkakoski ja Vaajakoski 1948, jotka 1974 yhdistyivät Jyväskylän maalaiskunnan kansalaisopistoksi, sekä Viitasaari. Viitasaarella opiston toiminta oli kuitenkin keskeytyneenä 1959-66. Loput läänin opistot syntyivät 1960- ja

1970-luvuilla, nuorimpina Pihtiputaan kansalaisopisto 1972 ja Joutsan kansalaisopisto 1973. (Huuhka 1990:liite.)

Keski-Suomen läänin kansalais- ja työväenopistoissa opiskeli työvuonna 1988-89 reilut 40 200 opiskelijaa, mikä on noin 16 % läänin väestöstä. Naiset ovat selvästi ahkerampia opiston hyödyntäjiä, heitä opiskelijoista oli lähes 3/4. Kyseisenä työvuonna annettiin läänin opistoissa opetusta yhteensä 120 532 tuntia. (Keski-Suomen läänin kansalais- ja työväenopistot työvuonna 1988-89, 1989.)

3 TAUSTAKSI AIKUISOPETUKSESTA

3.1 Opetuksen tavoitteista

Opetuksen tarkoituksena on saada oppija oppimaan. Ollakseen tehokasta opetuksen on oltava tavoitteellista. Suunnitelmallisen opetuksen lähtökohtana onkin oppimistavoitteiden asettaminen. Tavoite kertoo sen, mihin opetuksella ja opiskelulla pyritään, siis opiskelun toivotun lopputuloksen. (Virtanen 1980:37.) Koulutus on kuitenkin usein kohdannut kritiikkiä juuri siitä syystä, että tavoite on jäänyt tiedostamatta ja tiedottamatta (Ekola & Vaherva 1980:117). Opetuksen suunnittelun tulisi kuitenkin alkaa siitä, että ensiksi mietitään mihin opetuksella pyritään ja vasta sen perusteella valitaan se, mitä opetetaan.

Tavoitteiden asettelu jaetaan kahteen ryhmään: pääteikäyttyymisen tavoitteet, joissa ilmaistaan tavoitteet toivottavina suorituksina (mitä pitäisi osata) sekä sisällölliset tavoitteet, jolloin pohditaan, miksi tiettyä aihetta opetetaan ja tavoitellaan (miksi se pitäisi osata).

Pääteikäyttyymisen tavoitteet jaetaan tavallisimmin kolmeen alueeseen: affektiivisiin (asenteellisiin), kognitiivisiin (tiedollisiin) ja psykomotorisiin (taidollisiin). Yksityiskohtaisemmin tavoitteita käsitellään ns. tavoitetaksonomioissa, joista tunnetuin on Bloomin työtovereineen laatima luokitusjärjestelmä. Bloomilaisen taksonomia-ajattelun mukaan kukin tavoitealue (kognitiivinen, psykomotorinen ja affektiivinen) on jaettavissa alaluokkiin suoritustasoittain ja täten saadaan aikaan psykologisesti hierarkkinen tavoitejärjestelmä (Ekola & Vaherva 1980:129 ja 131). Puhekasvatuksessa bloomilaisuutta voisi soveltaa esim. asennetavoitteissa siten, että ensimmäisellä tasolla opiskelija kiinnostuu aiheesta, toisella tasolla hän pitää sitä tärkeänä ja kolmannella tasolla "sisäistää" eli ymmärtää aiheen merkityksen myös oppitunnin tai kurssin ulkopuolella. Vastaavat tasot voidaan löytää myös kognitiivisiin ja psykomotorisiin tavoitteisiin, mutta on muistettava, että kyseessä on keinotekoinen tasojako, eivätkä rajat eri tasojen välillä on selkeitä.

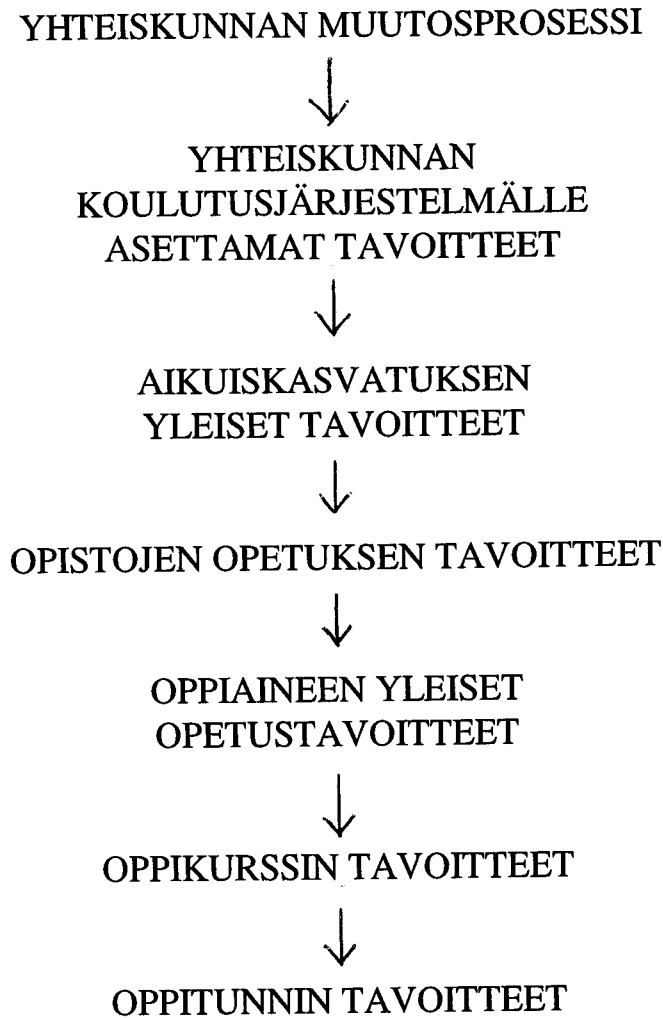
Bloomilaista pääteikäyttyymistavoitteiden määrittelyä on kritisoitu sen ulkokohtaisesta ja mekaanisesta suhtautumisesta opettamiseen: opetustavoitteiden viipaloinnista kolmenlaisiin tavoitteisiin, suorituslähtöisyydestä sekä syvempien, "henkisten" rakenteiden väheksymisestä. Tämän kritiikin huomiointiin pyritään sisällöllisellä tavoitteenmäärittelyllä; siinä pohditaan minkälaisiin sisällöllisiin periaatteisiin tavoiteltu lopputulos tai suoritus perustuu: miksi hyvä suoritus on hyvä, miksi opetellaan juuri näitä tietoja ja mitkä ovat opetuksen olennaiset kohdat,

jotka olisi opittava. Tämä kognitiiviseen didaktiikkaan pohjaava tavoitteiden määrittely on vallalla aikuiskoulutuksessa.

Vaikka kansalaisopistojen opetussuunnittelu pääosiltaan onkin varsin vapaata, yksittäisen kouluttajan toiminta nivoutuu kuitenkin aina laajempiin puitteisiin. Kunkin oppikurssin tavoitteiden määrittelyssä joudutaan ottamaan huomioon aikuiskoulutukselle valtakunnallisella tasolla asetetut yleiset tavoitteet, opistojen toiminta-ajatus sekä opistokohdattaiset opetuksen kehittämistavoitteet. (Virtanen 1980:38.) Kansalaisopistoissa, kuten muissakin koulutusorganisaatioissa opetuksen tavoitteet voidaan siis kuvata hierarkkisessa muodossa, jossa ylemmän tason tavoitteet säätelevät alemman tason tavoitteita (kuvio 1). (Tavoitehierarkiasta ks. myös Ekola & Vaherva 1980:126.)

Yksittäisen oppitunnin tavoitteet ja niihin pohjaavat sisällöt saavat siis lähtökohdansa koko kurssin ja oppiaineen opetustavoitteista, joita niitäkin ohjaavat ylemmät ja yleisemmät opistojen ja aikuiskasvatuksen tavoitteet. Yhteiskunnan koulutusjärjestelmälle asettamat tavoitteet pohjaavat yhteiskunnan muutosprosessiin, muuttuviin yhteisöllisiin tarpeisiin ja tavoitteisiin yhteisön kannalta (Ekola & Vaherva 1980:126). Koko tavoitehierarkia on siis kovin yhteisö- ja organisaatiolähtöinen. Kyseinen tavoitehierarkia unohtaa opetuksen "asiakkaan" - opiskelijan. Ekolan mukaan (emt, 127) yksilön tarpeiden ja tavoitteiden huomioon ottaminen koulutussuunnitelmissa onkin ollut vähäistä.

Toisaalta tähän suuntaan opetuksessa ollaan selvästi pyrkimässä. Konstruktivisessa oppimiskäsityksessä opiskelija onkin nähty opetuksen lähtökohdaksi. Jyrkimmillään se mm. katsoo opetussuunnitelmat tarpeettomiksi, sillä opetusta ei voida ennakkoon suunnitella tietämättä opetusryhmän toiveista ja tarpeista. (Ks. esim. von Wright 1996.) Yksilön toiveisiin ja tarpeisiin vastaaminen on toki tärkeää erityisesti vapaaehtoisessa aikuiskoulutuksessa, sillä usein se on myös ehtona myös koulutuksen järjestämiseksi: opetukseen hakeutuu opiskelijoitavain jos he kokevat, että siitä on heille hyötyä tai huvia.



KUVIO 1: Opetuksen tavoitehierarkkia Virtasta (1980:38) mukaellen

Tässä työssä on nähty tärkeäksi tarkastella opetuksen tavoitteita yleisesti aikuiskasvatuksen, vapaan sivistystyön ja erityisesti kansalais- ja työväen opistojen kannalta. Näin saadaan kuva siitä kentästä, jossa yksittäinen opettaja kurssineen toimii. Seuraavassa luodaan myös kuvaa puheviestinnän opettamisen yleisistä päämääristä. Nämä taustatiedot on hyvä opettajan tietää hänen lähtiessään suunnittelemaan kurssia tietylle opiskelijaryhmälleen.

3.1.1 Aikuiskasvatuksen tavoitteet

Aikuiskasvatus on määritelty "koulutusmuodoksi, joka tarjoaa mahdollisuuden opiskella tavoitteellisesti peruskoulutusjärjestelmän ulkopuolella eri aikuisen roolissa tarvittavia tietoja ja taitoja sekä kehittää omaa persoonallisuuttaan" (Toiviainen 1991:11). Aikuiskasvatuksen lähtökohtana on siis sen tavoitteellisuus. Edellisen määritelmän ja myös nykyisten oppimismäkemyksen mukaan tavoitteiden määrittelijänä toimii siis lähinnä opiskelija itse. Hän on opetustoiminnan subjekti, ei kohde. (Ks. esim. Toiviainen 1991 ja von Wright 1996.)

Aikuiskasvatuksen järjestelmä ei kuitenkaan voi perustua pelkästään kysyntään vastaamiseen. Sen on pyrittävä itse aktiivisesti löytämään ja tarjoamaan koulutusta - luomaan kysyntää. Siksi sen on mietittävä myös tarjoamansa koulutuksen tavoitteita: mihin annetulla opetuksella pyritään, mitä sen avulla pyritään saavuttamaan ja miksi.

Valtakunnallisella tasolla aikuiskoulutuspolitiikan perustavoitteet on nimetty seuraavasti:

- 1) Koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen: Tasa-arvoon tähtäävä aikuisten koulutusmahdollisuuksien tasoittaminen sosiaalisia, taloudellisia, alueellisia sekä opiskeluvaihtoihin liittyviä oppimisesteitä poistamalla.
- 2) Tuotannon edistäminen - ammattitaidon kehittäminen: Aikuisten ammattitaidon ja oppimisvalmiuksien kehittäminen jatkuvan koulutuksen avulla, joka vastaa tuotannon ja teknologian muuttuvia vaatimuksia ja auttaa säätelemään tuotannon kehittämistä siten, että se palvelee inhimillisten perusarvojen toteutumista ja mukautuu luonnon tasapainon säilyttämiseen.
- 3) Demokratian edistäminen - yhteiskunnallisten valmiuksien kehittäminen: Aikuiskoulutuksen opetussisältöjen ja työskentelytapojen kehittäminen pyrkimyksenä parantaa aikuisten tiedollisia ja asennevalmiuksia osallistua demokratian toteuttamiseen ja uudistamiseen omassa yhteiskunnassa sekä kansainvälisen yhteistyön lisäämiseen ihmisoikeuksien julistuksen hengessä.
- 4) Kulttuurin ja persoonallisuuden kehittäminen: Sellaisien oppimistilaisuuksien ja virikkeiden tarjoaminen, jotka edistävät yhteiskunnan jäsenten mahdollisuuksia käyttää hyväkseen kulttuurin palveluksia, toteuttaa luovasti itseään ja kehittää jatkuvasti persoonallisuuttaan sekä osallistua siten kulttuurin viljelyyn ja uudistamiseen omien

yhteisöjensä, koko yhteiskunnan ja kansainvälisen yhteistyön tasolla. (Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö 1975:16-17.)

Tiivistäen aikuiskasvatuksen perustavoitteiksi on siis nähty ammatillisen osaamisen, yhteiskunnallisen osallistumisen ja persoonallisuuden kehittäminen tasa-arvon hengessä. (Aikuiskasvatuksen tavoitteistosta on olemassa myös kansainvälisiä suosituksia (Unesco 1976) sekä suomalaisia koonteja, joista ks. esim. Peltonen 1981:105-110.) Vapaan sivistystyön tavoitteista ovat koonteja tehneet mm. Karjalainen (1970) ja Harva (1971:24). Myös heidän edellistä yksityiskohtaisemmat luetelonsa voidaan tiivistää samoihin kolmeen päätavoitteesen: persoonallisuuden kehittämiseen, ammattisivistykseen ja yhteiskunnallinen kasvatukseen.

Tavoitteet eivät ole parissa vuosikymmenessä juuri muuttuneet, sillä koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistuksessa (1996:205) samat ajatukset ilmaistiin sanoin: "Vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittymistä ja kykyä toimia yhteisöissä sekä edistää kansanvaltaisuuden ja moniarvoisuuden toteutumista suomalaisessa yhteiskunnassa." Tässä kuvailussa ammatillinen koulutus jää sivuun, sillä suomalainen aikuiskasvatus on perinteisesti - osin harhaanjohtavastikin - jaettu yleiseen eli sivistävään ja ammatilliseen koulutukseen (Toiviainen 1991:12). Tosin kokonaisuudistuksen komiteamietinnössäkkin todetaan, että järjestäjätaho määrittelee itse toimintansa tavoitteet. Kokonaisuutena vapaan sivistystyön toiminnot ovatkin hyvin monipuolisia ja moniarvoisia; esimerkiksi eräissä kansalaisopistoissa voi osallistua myös tutkintotavoitteiseen koulutukseen.

3.1.2 Kansalais- ja työväenopistojen opetuksen tavoitteet

Opistotyön tehtävät on sen historian aikana kuvattu monella eri tavalla. Aaltosen (et al. 1988:2) mukaan vuosisadan vaihteessa, jolloin opistojen johdossa oli vielä sivistyneistö ja työnantajat, opistojen tehtävänä oli työväestön sivistystason kohottaminen, kansalaiskasvatus sekä sosialismin uhan torjuminen. Itsenäistymisen jälkeen tehtäväksi nähtiin kansalaistaminen sekä ruumiillista ja henkistä työtä tekevien mukauttaminen vallitsevaan yhteiskuntajärjestelmään, sen sääntöihin ja käyttäytymismalleihin. Vuonna 1962 opistolaki määritteli kansalaisopistojen tehtäväksi "edistää aikuiskasvatusta opettamalla kansalaisille heidän vapaa-aikoinaan sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat tarpeellisia kansa-

laiselämässä, antavat pohjan jatko-opiskelulle sekä edistävät itseopiskelua ja henkistä itsensä kehittämistä, ynnä ohjata kansalaisia vapaa-ajan oikeaan käyttöön" (Laki kansalais- ja työväenopistojen valtionavusta 21.9.1962/521, 1§).

Edellä mainittu Aikuiskoulutuskomitea (1975:183) antoi opistoille tehtävää kaikilla aikuiskasvatuksen osa-alueilla. Sen mukaan kansalais- ja työväenopistojen keskeisenä tehtävänä oli edelleenkin harrastustavoitteisen ja yhteiskunnallisen koulutuksen järjestäminen, mutta se korosti toiminnan painopisteen siirtämistä puutteellisen pohjakoulutuksen täydentämiseen. Opistojen tuli Aikuiskoulutuskomitean mielestä järjestää myös resursseihinsa soveltuvaa ammatillista aikuiskoulutusta sekä osallistua erityisesti ammatilliseen peruskoulutukseen sisältyvän yleissivistävän opetuksen järjestämiseen. Aikuisten ammatillinen koulutus onkin saavuttanut aikaisempaa merkittävemmän aseman koko aikuiskoulutusjärjestelmässämme. Käytännössä opistot ovat kuitenkin yleensä erikoistuneet taito- ja taideaineiden opetukseen (Pyhäniemi 1989:9, ks. myös Heikkilä 1989:39-40).

Kansalais- ja työväenopistojen, kuten koko vapaan sivistystyön, kokonaispersoonallisuuden kehittyminen on siis usein nimetty kokonaispersoonallisuuden kehittymisenä (Alanen 1970; Sallila 1991:202). Mitä tuolla termillä sitten tarkoitetaan? Alasen mukaan persoonallisuuden kehittymiseen sisältyvät yksilön kehittyminen tiedollisesti, taidollisesti, eettisesti ja esteettisesti, kansalaisena ja ammattiroolinsa toteuttajana. Aaltonen (et al. 1988) kuvailee kypsää aikuista ja ehjää persoonallisuutta ihmiseksi, joka on kiinnostunut sellaisesta tiedosta, mikä auttaa häntä ymmärtämään itseään ja maailmaa. Tällainen ihminen kykenee kantamaan vastuuta omasta elämästään ja tuntee solidaarisuutta koko ihmiskuntaa kohtaan. Tällainen ihminen kykenee myös toimimaan ihmisten välisen rakenteellisen ja avoimen väkivallan vähentämiseksi maailmassa.

Aaltosen kuvailusta henkii rousseaulainen humanismi, joka korostaa yksilön kasvua, itseohjautuvuutta ja itsensä toteuttamista. Toisaalta on kuitenkin muistettava, että opetuksen tavoite saa jäädä pelkän terapian tasolle: eheän persoonallisuuden lisäksi on tavoiteltava myös toimintakykyistä ihmistä (ks. von Wright 1996:12). Kun ihmisen kokonaispersoonallisuuden nähdään koostuvan kolmesta eri tekijästä: älyn käyttämisestä eli tietämisestä, tuntemisesta ja tahtomisesta, on kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen tähtävään opetuksen kehitettävä näitä kaikkia puolia tasavertaisesti.

Tiivistäen kansalaisopistojen tavoitteiksi voidaan nimetä kaikkien

kansalaisten kannustaminen aktiivisesti ja tietoisesti kehittämään omia kykyjä ja taipumuksiaan niillä osaamisen alueilla, jotka opiskelijaa itseään kiinnostavat. Kansalaisopisto järjestää myös valmentavaa koulutusta ja täydennyskoulutusta niille, jotka tarvitsevat sitä pyrkiessään jatko-opintoihin muihin oppilaitoksiin tai uusiin tehtäviin työelämässä. (Määttä 1994:49).

3.1.3 Puheviestinnän opetuksen tavoitteet

Puheviestintä on pitkään kulkenut oppisisältönä aikuisopetuksessa. Aineen nimitys, sen sisällöt, opetusmenetelmät ja opetuksen tavoitteet sen sijaan ovat vuosien varrella vaihdelleet. Puheviestinnän aikuisopetuksessa vaikuttaneita tavoitteita ei ole toistaiseksi tutkittu, mutta lasten peruskoulutuksessa vaikuttaneet ajatukset lienevät ainakin osin vaikuttaneet myös vapaassa sivistystyössä.

1800-luvulla kansansivistysaate löi leimansa puhetaidonkin koulutukseen. Esimerkiksi äidinkielen opetuksen tarkoituksena oli toisaalta lisätä oppilaiden käytännön kielitaitoa, toisaalta huolehtia isänmaallisuudesta virittämällä kansallistunnetta. Näitä päämääriä kohden edettiin mm. kansalliskirjallisuutta ulko- ja ääneenluvulla; oppilaiden tuli oppia taito lukea kauniisti ääneen (Sallinen-Kuparinen 1986:42).

Vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa rohkaistiin jo harjoittelemaan vapaata puhumistakin: kertomista, keskustelua ja "yhdenjaksoista esittämistä". Opetusmenetelmäksi esitettiin ns. kehittävää esitystapaa, jossa oppilaat saivat itse laatia kertomuksia annetun sisällön pohjalta. Myös puhetekniikka ilmestyi opetussuunnitelmiin: hengityksen, ääntämisen ja äänekkään puhumisen harjoittelun sekä kuuluvasti kuiskaamalla puhumisen harjoittelun uskottiin olevan "suureksi hyödyksi". Huolellista, selkeää, ilmeikästä ja kaunista ääntämistä harjoiteltiin mm. opettajan mallia kuuntelemalla sekä kuorolukuna. (Sallinen-Kuparinen 1986:42-43.)

1900-luvun puoliväliin saakka suomalaisen puhetaidon opetus tähtäsi esteettis-ekspressiivisiin tavoitteisiin. Sen päämääränä oli puhumisen kauneus ja ilmaisevuus. Vallalla oli vahva julkisen puhumisen perinne, joka korosti voimakkaasti juhlapuheita ja puhujan osuutta.

1960-luvulla, anglo-amerikkalaisen kulttuurin leviämisen myötä ilmaisullisen puhekasvatuksen kilpailijaksi nousi utilismi, hyötyajattelu, joka näki kielen sosiaalisen toiminnan välineenä ja puhetaidon keinona saavuttaa ystäviä, menestystä ja vaikutusvaltaa. (Lehtonen 1981:36,

Sallinen-Kuparinen 1983:62-63 sekä 1986.) Koska puhumista pidettiin sosiaalisena tapahtumana, opetussisältöjä laajennettiin yksilöesiintymisestä pienryhmäviestintään, erityisesti keskustelutaitoon (Sallinen-Kuparinen 1986:44).

Puhekasvatuksen kahtiajako näkyi selvästi myös Inkeri Lammen vuonna 1969 ilmestyneessä kirjassa, joka oli ensimmäinen suomalainen puhekasvatuksen oppikirja. Lampi (1969:52) jakoi puhekasvatuksen kahdeksaan aihepiiriin: 1) puhetaito, 2) väittely, 3) keskustelutaito ja 4) kokoustekniikka sekä 5) äänenkäyttö, 6) improvisointi, 7) näyttelemisen ja luenta sekä 8) lausunta. Näistä neljän ensimmäisen aihepiirin tavoitteena oli hänen mukaansa asian selkeä ja johdonmukainen esittäminen, kun taas neljä viimeistä aihepiiriä tähtäävät ilmaisukeinojen syventämiseen ja hiomiseen.

1970-luvulla puheviestinnän opetuksessa nousi esiin kaksi uutta piirrettä: henkilökohtaisen hyötyajattelun tilalle nousi yhä selvemmin yhteiskunnallinen utilismi ja toisaalta alettiin korostaa viestinnällisyyttä (Lehtonen 1981:36, Sallinen-Kuparinen 1983:62-63 sekä 1986.) Yhteiskunnallinen merkitys oli toki näkynyt puhetaidon koulutuksessa jo 1800-luvulla, jolloin suomalaisuus-aate vaikutti vahvasti varsinkin lausunnon traditioon. Suomenkielisen kirjallisuuden esittämisen katsottiin lujittavan suomalaisuutta, ja siten sen harrastamisella oli poliittinen merkityksensä. (Keskinen 1992.) 1900-luvun loppukymmenten yhteiskunnallinen utilismi eroaa kuitenkin puhetaidon aikaisemmasta aatteellisesta tai poliittisesta "hyötykäytöstä". Lehtonen (1981:37) kuvaa ajattelutapaa sanoen sitä leimaavan kriittisen empirismin eli pyrkimyksen hankkia objektiivista tieteellistä tietoa puheviestinnästä ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Viime vuosikymmeninä puheviestinnässä on korostettu myös sen interaktiivisuutta: vuorovaikutusta, puhujan ja kuulijan tasavertaista panosta viestintätilanteessa. Tähän liittyy se, että tarkastelun kohdetta on pyritty laajentamaan yksilöistä heidän välillään tapahtuvaan viestintään. (Ks. esim. Takala 1995a sekä Takala & Gerlander 1995. Puheviestintätieteen kehittymisestä ks. myös Keskinen, 1995 sekä Puro 1995:385-388.)

Puheviestinnän valmiit tavoitesuunnitelmat koskevat yhä edelleen lähinnä kouluasteen opetusta. Peruskoulussa ja lukiossa tavoitteet on määritelty opetussuunnitelmissa. Sen sijaan aikuiskoulutuksessa puheviestinnän tavoitteet vaihtelevat suurestikin. Valmiita tavoitesuunnitelmia ei ole olemassa, vaan koulutuksen järjestäjät, opettajat ja opiskeli-

jat voivat laatia kurssin tavoitteet ja sisällöt itsenäisesti.

Puheviestinnän yleisiä tavoitteita tai periaatteita voidaan koota seuraavasti: Puheviestinnän opetuksen tulisi:

- 1) kehittää opiskelijan halua kehittyä viestinnässään (esim. Takala 1995b:45)
- 2) kasvattaa opiskelijan verbaalisten ja nonverbaalisten viestintätapojen repertuaareja, sekä kehittää opiskelijan kykyä valita repertuaareista kulloiseenkin tilanteeseen sopivia toimintatapoja (esim. Lehtonen 1986, Rubin 1994:75, Takala 1995a:49, Valo 1986 ja 1995:70)
- 3) kehittää sekä opiskelijan puheviestinnän tuottamiseen ja lähettämiseen että vastaanottamiseen ja käsittelemiseen liittyviä taitoja (esim. Valo 1995:72)
- 4) antaa opiskelijalle realistinen kuva itsestään viestijänä; auttaa oppilasta tiedostamaan ja arvioimaan omia viestintätaitojaan (esim. Andersen 1986, Takala 1995a:46 ja 1995b:29).

Tavoitteiden määrittely on tärkeää, mutta sen puuttuminen on ollut ongelmana puhekasvatuksessakin. Mm. Sallinen-Kuparinen (1986:52) valittelee sitä, että opetuksen suunnittelu tuntuu liian usein alkavan mielekkään sisällön tai aktiviteetin valinnasta, eikä tavoitteista. Hänen mukaansa sisältökeskeinen asennoituminen on sitä todennäköisempää, mitä vähemmän opettajalla on teoretietoa taustanaan. Tavoitteellinen puhekasvatus edellyttää sitä, että opettaja pystyy perustelemaan jokaisen harjoituksen, mihin sillä pyritään, minkä taidon saavuttamiseen tähdätään ja miksi harjoitus ylipäätään tehdään, Sallinen-Kuparinen korostaa.

Tavoitteiden asettamisessa ja toteutuksessa on muitakin hankaluuksia. Eräs on siinä, että vaikka tavoitteiden luomisessa onnistuttaisiinkin ja löydettäisiin se suunta, johon kasvatuksella tulisi pyrkiä, ei näkemysten vienti niiden toteutukseen ole mutkatonta. Eli vaikka puheviestinnän opetuksen kehityslinjat osoittavat siirtymistä estettisyydestä utilistisuuteen, puhujakeskeisyydestä vuorovaikutukseen ja esittämisestä viestintään, opetuskäytännössä muutokset ovat tapahtuneet hitaasti. Vie aikaa ennen kuin kehityslinjojen mukaiset tavoitteet siirtyvät käytännön opetustilanteisiin. (Sallinen-Kuparinen 1986:60.)

Tavoitteiden asettelusta on käyty keskustelua myös kansalaisopistojen puitteissa. Siellä ilmaisuaineiden ongelmaksiksi on katsottu lopputuloskeskeinen ajattelu: opetuksen päätavoitteena tuntuu usein olevan val-

misnäytelmä tai runomatinea opiston kevätjuhlaan, ei niinkään esimerkiksi Aikuiskoulutuskomitean (1975:172) nimeämät ammattitaidon, oppimisvalmiuksien tai persoonallisuuden jatkuvan kehittämisen tavoitteet.

Tervonen (1982) kritisoi opistoissa järjestettävien teatteripiirien perinteistä harrastajateatterilähtökohtaa. Hänen mukaansa opistotoimintaan kuuluu oppinnollisuus. Näin ollen opisto ei vain tarjoa ulkoisia edellytyksiä, vaan se luo harrastustoimintaan uuden ulottuvuuden, tietoisien pedagogisen aspektin. Kyseessä ei ole vain työprosessi, joka tähtää lopputulokseen, vaan tietoisesti rakennettu oppimistapahtuma. Myös Aaltonen kumppaneineen (1988:11) korostaa, että oppiaineesta riippumatta tärkeintä opistoryhmässä on siinä käynnistyvä muutos-oppimisprosessi sekä siinä syntyvät ja kehittyvät ryhmäprosessit: "Matka on yhtä merkityksellinen kuin pääseminen päämäärään."

Vastakkain asettelu lopputuloksen ja oppimisprosessin kesken ei toki ole ollut esillä pelkästään kansalaisopistoissa. 1980-luvulla keskusteltiin yleisestikin siitä, onko ilmaisuaineiden tarkoituksena tuottaa valmiita produktioita vai tulisiko tavoitteena olla ryhmässä tapahtuva prosessi ja siihen osallistuvien henkilökohtainen kehittyminen. Erityisesti tätä keskustelua käytiin draamapedagogiikassa (ks. esim. Östern 1984 ja Danby 1987). Braanaas (1992:236) korostaa kokemuksellisen oppimisprosessin ja taiteellisen produktion yhdistämistä siten, että omien kokemusten ilmaisusta edetään taiteelliseen viestintään.

Aikuiskasvatuksen perimmäisenä tavoitteena on siis taata jokaiselle ihmiselle mahdollisuus jatkuvaan tietojen ja taitojen kartuttamiseen sekä persoonallisuuden kehittämiseen. Samalla se erityisesti pyrkii edistämään kansalaisten aktiivista osallistumista valtion, kunnan, erilaisten järjestöjen ja muiden yhteisöjen toimintaan sekä kansainväliseen kanssakäymiseen. Tätä pohjaa vasten on selvää, että ilman puhe- taidollisia ja -viestinnällisiä valmiuksia ei tällaisiin päämääriin voida päästä.

3.2 Opetussisällöistä

Kun opettaja on selvittänyt opetuksen ja opetusryhmänsä tavoitteet, hänen on helppo - yhdessä opiskelijoiden kanssa - valita tavoitteiden mukaiset opetussisällöt. Opetusprosessin tarkoituksena on siirtää opetussisältö oppijan käyttöön. Engeströmin mukaan (1981:39) varsinaista opetussisältöä on se, mitä nimenomaisesti halutaan opettaa -eivät suinkaan kaikki ärsykkeet, joita opiskelijat opetusprosessissa saavat. Opetuksen sisältö voidaan jakaa seuraaviin alaryhmiin:

- 1) tiedot
- 2) taidot ja toimintamenetelmät
- 3) aatteelliset, moraaliset ja esteettiset katsomukset
- 4) käyttäytymisnormit ja -tavat.

Karhunen, Misukka, Peltoniemi ja Tarnanen (1992) selvittivät mm. opetussisältöjä esiintymisen opettamista koskeneessa julkaisemattomassa praktikumtutkielmassaan. Työssä käytettiin menetelmänä kyselylomaketta, joka lähetettiin esiintymistaitoja opettaville opettajille. Vastauksia saatiin 29 kappaletta ja vastausprosentti oli 63 %. Opetussisältöjä mittasi kyselylomakkeessa kaksi osiota, jotka antoivat osin toisistaan poikkeavia tuloksia. Avoimen kysymyksen perusteella yleisimmin mainittuja esiintymisen opetussisältöjä olivat vuorovaikutuksellisuus, esityksen rakenne ja nonverbaalinen viestintä. Likert-asteikon vastauksista keskeisimmiksi esiintymisen opetussisällöiksi nousivat kohdentaminen, vuorovaikutuksellisuus ja itsetuntemuksen kehittäminen.

Esiintyminen on vain yksi puheviestinnän aloista, eivätkä siinä opetetut opetussisällöt luonnollisestikaan voi vastata muilla puheviestinnällisillä kursseilla opetettuja. Näyttämötyön osalta opetussisältöjä on tutkittu mm. Suomen Harrastajateatteriliiton kursseilta (Ikola 1994). Kyseessä oli aikavälillä 1948-1990 annettujen näyttelijätyön kurssien sisällön kartoitus, joka perustui kurssimuistioihin ja toimintakertomuksiin sekä viiden kouluttajan ja seitsemän kurssilaisen haastatteluihin. Näyttelijän työtä tarkasteltiin toisaalta näyttelijän oman ilmaisunvalmiuden ja toisaalta roolihahmon luomisen osalta. Näistä ensimmäiseen kuuluivat puhe ja äänenkäyttö sekä fyysinen ilmaisu, joita 1970- ja 1980-luvuilla alettiin kutsua yhteisellä nimellä kokonaisilmaisu. Roolityötä ovat tekstianalyysi ja roolin harjoittelu. Tutkimuksen aineisto olivähäinen ja puutteellinen ja tutkittava aikajakso pitkä, joten päätelmien teko aineistosta on hyvin epävarmaa. Näyttäisi kuitenkin siltä, että Suomen Harrastajateatteriliiton koulutus on muuttunut ohjaajakeskeisestä näyttelijän roolia korostavaksi. Opetusmenetelmissä tämä näkyy siten, että tietyn kaavan mukaan opettamisesta ja harjoittelemisesta (ohjaajan

analyysi, lukuharjoitukset, asemaharjoitukset jne.) on siirrytty menetelmiin, joiden kautta näyttelijää opetetaan tuntemaan omat ilmaisumahdollisuutensa. Näitä menetelmiä ovat mm. improvisaatioharjoitukset ja tekstianalyysi.

3.3 Opetusmenetelmistä

Tavoitteiden pohdinta ja valinta ohjaavat myös opetusmenetelmien valintaa. Opetusmenetelmä voidaan määrittää tietoiseksi tai tiedostamattomaksi opetustilanteen kokonaisratkaisuksi, joka sisältää kaikki ne erilaiset toiminnot, jotka ovat tarpeen oppimisen aikaansaamiseksi (Vaherva & Ekola 1986:79-80 ja Aaltonen et al. 1988:28). Myös tässä työssä opetusmenetelmät tarkoittavat laajasti niitä työtapoja tai käytännön toimenpiteitä, joiden avulla opettaja organisoii opiskelua ja pyrkii edistämään oppimista (ks. Vuorinen 1993:63).

Opetusmenetelmiä on luokiteltu kasvatustieteiden teoriassa hyvin paljon. Termiä käytetään usein tarkoittamaan myös opetusmuotoa, jolloin sillä on suppeampi merkitys. Opetusmuodolla tarkoitetaan tapaa, jolla opetustilanteessa ilmenevä interaktio on järjestetty. Siihen liittyy esimerkiksi opetuksen työnjako, jonka Stiles luokitteli (1952, Peltosen 1981:145 mukaan) opettajakeskeisiin malleihin (kysely ja luento), opilakeskeisiin malleihin (laboratorio, projektit ja dramatisointi) sekä yhteistyömalleihin (opetuskeskustelu, ryhmätyö ja yhteissuunnittelu).

Viime vuosina perinteisten luokkaopetuksen, opetuskeskustelun ja ryhmätyöskentelyn ohien on noussut myös monia uusia työtapoja. Opetusmuotoihin on etsitty luovuutta ja entistä enemmän opiskelijoiden toiminnallista aktivoitua sekä erityisesti aikuiskasvatuksessa itseohjautuvia opetusmuotoja. Vuorinen (1993:65) luokitteli opetuksentyötavat kahden periaatteen, ryhmän koon ja ilmaisumuodon eli vuorovaiutusmallin mukaan (kuvio 2):

ILMAISUMUOTO / VUOROVAIKUTUKSEN TAPA

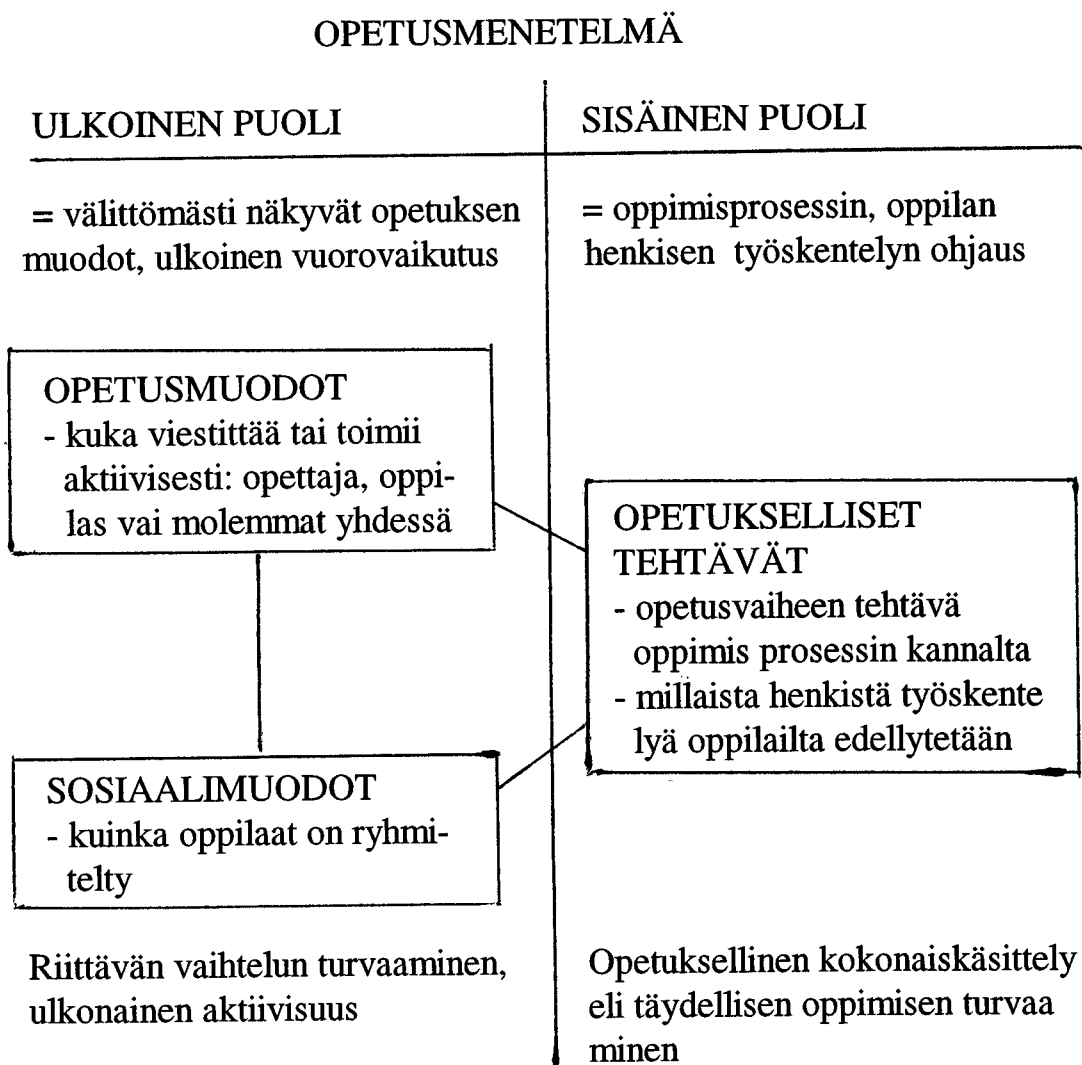
	Sanallinen ilmaisu	Kuvallinen ilmaisu	Toiminnallinen ilmaisu	Musiikillinen ilmaisu	Draamallinen ilmaisu
SUURRYHMÄ-OPETUS	*esitelmä *opetuskeskustelu	*kalvot *elokuva	*leikki *tutustumisretki	*yhteislaulu *musiikin kuuntelu	*sosiodraaman eri muodot
PIENRYHMÄ-OPETUS	*tapauskertomukset *arvostustehtävät	*kuva- taulut *kollaasi	*tutkinustehtävä *näyttelyn rakentaminen	*kuorolaulu *musiikin improvisointi	*pantomiimi *kuvapatsojen rakentaminen
YKSILÖLLINEN TYÖSKENTELY	*lukeminen *avoimet lauseet	*maalaminen *muovailu	*askartelu *taitojen harjoittelu	*sanoittaminen *säveltäminen	*ilmaisun harjoittelu *improvisointi

KUVIO 2: Esimerkkejä eri opetusmuodoista Vuorisen (1993:65) luokittelun mukaan

Kuten Vuorinen itsekin (1993:66) toteaa, työtavat eivät esiinny puhtaina, vaan eri yhdistelminä. Esimerkiksi ongelmanratkaisu voitaisiin sijoittaa yllä olevassa luokituksessa melkein mihin ruutuun tahansa. Luokituksen hyöty on siinä, että se auttaa opettajaa kokonaiskuvan luomisessa ja työtavan valinnassa. Puheviestinnän opetuksessa käyttökelpoisimpia opetusmuotoja ovat ilmaisumuodoista sanallinen, toiminnallinen ja draamallinen ilmaisu, mutta teorian opetuksessa myös kuvallinen ilmaisu ja esimerkiksi puhetekniikan opetukseen soveltuvat musiikilliset opetustavatkin. Puheviestinnän opiskelussa on tavoitteena kehittää opiskelijan puheviestinnällisiä taitoja, mikä edellyttää opiskelijan omaa toimintaa ja mahdollisimman yksilöllistä harjoittelua. Siten puheviestinnän taitojen oppiminen on suuryhmässä ongelmallista.

Perinteisen luennoinnin (Vuorisen taulukossa nimellä esitelmä) soveltuu Engeströmin (1991:123-125) mukaan yleensä parhaiten tiedon välittämiseen, opetusaiheeseen orientoimiseen, asian pinnallisempaan oppimiseen ja ymmärtämiseen sekä käsiteltyjen aiheiden kertaamiseen jäsensysteemiksi. Taito-opetukseen ja esim. kriittisen ajattelun kehittämiseen luennoinnin ei ole katsottu olevan tarkoituksenmukainen tai yksinään riittävä opetusmuoto (ks. Engeström 1991:123-125 ja Kekäle 1996:117).

Edellä on esitelty erilaisia opetusmuotojen luokitteluja, vaikka kirjoittajat ovatkin käyttäneet niistä opetusmenetelmä-termiä. Opetusmenetelmä nähdään kuitenkin tässä työssä opetustapaa tai -muotoa laajemmaksi käsitteeksi. Engeströmin (1991:121-122) mukaan opetusmenetelmä jakautuu kahtia ulkoiseen ja sisäiseen puoleen. Ulkoinen puoli sisältää työnjaon tai opetusmuodot (kuka viestittää tai toimii aktiivisesti) sekä sosiaalimuodot (kuinka osanottajat on ryhmitelty). Opetusmenetelmän sisäistä puolta Engeström pitää edellistä tärkeämpänä, sillä se määrittelee minkälaiseen henkiseen työskentelyyn ja mihin oppimisprosessin osatekijään opetuksella pyritään. Engeströmin mukaan ei riitä, että opetus ulkonaisesti näyttää aktiiviselta tai on vaihtelevaa. Hyvä, täydellinen oppiminen vaatii opetusmenetelmän valintaa sillä perusteella, että se on oppimisen kannalta kelvollisin. Engeströmin näkemystä opetusmenetelmästä havainnollistetaan kuviolla 3:



KUVIO 3: Opetusmenetelmän ulkoinen ja sisäinen puoli Engeströmin (1991:121) mukaan

Oppimisen, sosiaalisen ja henkisen kasvun kannalta oleellisin kysymys ei siis ole valittavan työtavan muoto, vaan sen tarkoituksenmukaisuus kulloisenkin oppimistehtävän ratkaisemisessa (Aaltonen et al. 1988:28). Aaltonen ja kumppaneiden mukaan (1988:29) aikuiskasvatukseen sopivat kaikki sellaiset opetusmuodot, joissa opiskelija joutuu itse omakohtaisesti havaitsemaan, ajattelemaan ja ratkaisemaan ongelmia. Kansalaisopistoissa käytetään Määtän (1994:57) mukaan rinnakkain esittävän, tehtäviä antavan ja yhteistoiminnallisen oppimisen muotoja. Opetussisällöistä ja -tavoitteista riippuen käytössä ovat mm. luennot ja ryhmäopiskelu. Määtän mukaan opisto-opetuksen valtteja ovat joustavuus ja opiskelijakeskeisyys myös opetusmuodoissa.

Myös opetusmenetelmiä on arvioitava opetuksen tavoitteiden kannalta. Ensikuulemalta esim. kirjallisia töitä ei ehkä saattaisi yhdistää puheviestinnän kurssiin, mutta jos asiaa ajatellaan tavoitteiden kannalta, tilanne on toinen. Jos tavoitteena on esimerkiksi kehittää opiskelijan viestijäkuvaa, voi aiheen paperilla pohtiminen olla oppimisen kannalta hyvinkin tarkoituksenmukainen opetusmuoto.

Opetuksellisten tehtävien pohdintaa ei tule kuitenkaan jättää pelkkien opetusmuotojen valinnan tasolle. Jos opetusmenetelmä ymmärretään "koko siksi tieksi, jota kulkemalla opettaja ja oppilaat etenevät opetuksen tavoitteeseen" (Engeström 1981:49), on opetusmuotojen lisäksi mietittävä myös muiden opetustoiminnan käytäntöjen tarkoituksenmukaisuutta. Näihin kuuluvat esim. oppituntien jaksottelu, tietoaineksen opiskelun ja harjoittelun vaihtelu, yksittäisen opiskelijan ja opetusryhmän huomiointi sekä oppimisesta saatava palaute. Myös tässä työssä opetusmenetelmässä ovat mukana opetusmuotojen lisäksi muut opetuksen käytännön toimet.

3.4 Opiskelijoiden osallistumistavoitteista

Opiskelijoiden osallistumis- ja opiskelutavoitteet ovat aikuiskasvatuksen tutkituinta sarkaa. Useiden koulutusmotivaatiotutkimusten lähteenä on Houlen tutkimus vuodelta 1961. Houle syvähaastatteli 21 aikuisopiskelijaa ja jakoi heidät sitten opiskelutavoitteittensa perusteella kolmeen ryhmään: 1) Päämäärähakuiset opiskelevat jotakin täsmällistä, ennalta määrättyä käytännön tarkoitusta varten. 2) Toimintahakuiset osallistuvat opintotilaisuuksiin sosiaalisista syistä: saadakseen seuraa ja irtautuakseen arkirutiineista. 3) Oppimishakuiset opiskelevat tiedon takia, oppimisen ilosta ja opinnoissa edistymisen tuoman tyydytyksen vuoksi.

Houlen luokitusta ovat myöhemmin kehittäneet ja empiirisesti varioineet useat tutkijat. Engleberg (1984:15) arvioi, että puheviestinnällä on erityisen hyvät mahdollisuudet vastata kaikkiin näihin opiskelijatyypitysten koulutusmotiiveihin. Hänen mukaansa puheviestinnän kurssille saapuva opiskelija on päämäärähakuinen, jos hän tulee opiskelemaan ammattiin liittyvää taitoa tai koska työnantaja sitä vaatii. Tällaisen opiskelijan osallistumismotivaatio syntyy tarpeesta oppia ja kehittää esimerkiksi työn tai harrastuksen kannalta välttämättömiä tietoja ja taitoja. Toimintahakuisille opiskelijoille ei kurssin sisällöllä ole suurta merkitystä, heitä motivoi sosiaalinen orientaatio: he tulevat kurssille tavatakseen ihmisiä ja luodakseen ihmissuhteita. Oppimishakuisia opiskelijoita Engleberg kuvaa ikuisiksi opiskelijoiksi: heidän orientaationsa tulla puheviestinnälliselle kurssille suuntautuu intellektuaalisiin asioihin ja yksilön henkilökohtaiseen kasvuun.

Suomessa mm. Alanen (1987:125) on tehnyt opiskelutavoitteista hierarkkisen rakennelman, joka osittain mukailee Houlen luokitusta. Aikuisopintoihin osallistumisen tavoitesuuntaukset jäsenyivät Alasen mukaan kahtia: oppimistavoitteisiin ja viihteellisiin tavoitteisiin. Oppimistavoitteisiin kuuluvat opiskelun kautta haettu kehittyminen ja käytännöllinen hyöty. Viihteellisiä tavoitteita ovat viihtyisä yhdessäolo ja arkirutiineista irtautuminen.

Hyöty ja huvi eivät toki ole toisiaan poissulkevia tavoitteita, vaikka usein niistä toinen onkin toista vahvempi koulutuksen motivaattori. Esimerkiksi kansalais- ja työväenopistojen opiskelijoille ne molemmat ovat tärkeitä. Tämän on todennut mm. Hiivala (1981), joka tutki pro gradussaan kansalais- ja työväenopisto-opiskelijoiden mielipiteitä opiskelunsa tavoitteista ja opisto-toiminnasta. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeena, joka postitettiin 642:lle opiston opiskelijalle. Otoksen

opiskelijat olivat neljästä Keski-Suomen läänin kansalais- tai työväenopistosta (Jyvälän kansalaisopistosta Jyväskylästä, Jyväskylän kaupungin työväenopistosta, Jämsänkosken työväenopistosta ja Saarijärven kansalaisopistosta). Vastauksia saatiin 442:lta eri opistopiirin opiskelijalta (vastausprosentti 69 %). Tutkimuksessa jaettiin opiskelua koskevat ns. erityistavoitteet seuraavasti:

- 1) Yleissivistykseen ja kehittämiseen suuntautuvat tavoitteet:
 - maailmankatsomuksen ja yleissivistyksen kehittäminen
 - oman yhteisön ja yhteiskunnan kehittäminen
- 2) Ammatillis-käytännölliset tavoitteet
 - mahdollisuus jatko-opintoihin ja ammatillinen eteneminen
 - muu käytännön hyöty
- 3) Kontaktit
 - sosiaaliset kontaktit
- 4) Huvi- ja virkistystavoitteet
 - luovuus, luova toiminta
 - liikunta
 - mielekäs ajankulu.

Myös Virolaisen (1991, ks. myös Virolainen, Vaherva & Renko 1991) pro gradu -tutkielmassa kymmenen vuotta myöhemmin saatiin samansuuntaisia tuloksia. Tutkimusotoksessa oli 40 opintopiiriä kahdeksasta opistosta. Strukturoituun postikyselyyn vastanneita oli yhteensä 371, joista naisia 70 % ja miehiä 30 %. Virolaisen tutkimuksessa osallistumistavoitteet faktoroiitiin neljään luokkaan, jotka selittivät 60,2 % muuttujien kokonaisvaihtelusta:

- 1) Sosiaaliset kontaktit ja arjesta irtautuminen
 - halu saada uusia ystäviä
 - halu lisätä itsen ja muiden tuntemusta
 - halu päästä vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa
 - halu päästä irti tavanomaisista ympyröistä
- 2) Käytännöllis-ammattilliset tavoitteet
 - työssä ja muissa opinnoissa eteneminen
 - yhteiskunnallinen vaikuttaminen
- 3) Yleissivistyksen kohottaminen
 - yleissivistävän tietämyksen ja maailmankuvan laajentaminen
- 4) Itsensä kehittäminen
 - halu käyttää vapaa-aikaa itsensä kehittämiseen
 - aiempien tietojen ja taitojen ylläpito ja täydentäminen
 - halu osoittaa, että pystyy oppimaan uutta.

Pääosin molempien tutkimusten tulokset tukevat toisiaan, vaikka Hiivalan (1981) tuloksissa korostuukin enemmän opiskelun viihdyttävyyttä (huvi- ja virkistystavoitteelle oma luokkansa) ja Virolaisen (1991) tuloksissa opinnollisuus (itsensä kehittämällä oma luokkansa). Molemmilla tutkimuksilla opiskelijat nimesivät itsensä kehittämistä sekä opiskelujen harrastusluonteisuutta korostavat osallistumistavoitteet yleisimmiksi osallistumisen syiksi. Välineelliset, työhön ja muuhun opiskeluun liittyvät tavoitteet painottuivat muita tavoitteita vähemmän.

Edellisissä tutkimuksissa selvitettiin yleisesti kaikkien kansalais- ja työväenopistojen kursseihin osallistuvien tavoitteita, mutta tarkasteltiin myös opintopiirien välisiä eroja. Hiivala luki mm. puhetaidon, lausunnan ja kirjallisuuden sisältyväksi äidinkielen opintopiireihin. Näissä opintopiireissä yleissivistyksen ja kehittymisen tavoitteet koettiin melko tärkeiksi. Kontaktitavoitteita äidinkielen opintopiiriläiset arvostivat muita opiskelijoita enemmän. Myös huvi- ja virkistystavoitteet olivat heille tärkeitä. Myös Virtasen tutkimuksen mukaan taito- ja taideaineita opiskeltiin pääasiassa sosiaalisten kontaktien ja itsensä kehittämisen takia.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset ja operationaalistaminen

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää mihin aihepiireihin liittyviä puheviestinnällisiä kursseja kansalais- ja työväenopistoissa järjestetään sekä mitkä ovat opetuksen tavoitteet, opetussisällöt ja opetusmenetelmät. Lisäksi haluttiin selvittää opistojen puheviestinnän opettajien taustat sekä kartoittaa kurssien opiskelijoiden taustoja ja opiskelun tavoitteita. Tutkimuskysymykset asetettiin seuraavasti:

- 1) Mihin aihepiireihin liittyviä puheviestinnällisiä kursseja Keski-Suomen kansalais- ja työväenopistoissa tarjotaan?
- 2) Millaisia opistoissa järjestetyt kurssit ovat?
 - Millaiset tavoitteet kursseilla on?
 - Mitkä ovat kurssien sisällöt, mitä niillä opetetaan?
 - Millaisia opetusmenetelmiä kursseilla käytetään?
- 3) Ketkä kursseilla opettavat?
 - Millainen tausta opettajilla on (sukupuoli, ikä, koulustausta ja opettajakokemus)?
 - Millaista opetusfilosofiaa he toteuttavat (mitkä asiat kokevat opetuksessa tärkeiksi)?
- 4) Millaisia opiskelijoita kursseilla käy?
 - Kuinka paljon kursseilla on opiskelijoita?
 - Millainen tausta opiskelijoilla on (sukupuoli, ikä, aikaisempi osallistuminen puheviestinnällisille kursseille)?
 - Mitkä ovat opiskelijoiden tavoitteet opiskelun suhteen?

Ensimmäistä tutkimuskysymystä eli kurssitarjontaa selvitettiin tutkimuksessa kolmena eri työvuonna. Muilta osin aineisto koostuu yhden työvuoden opetuksen kartoittamisesta. Toisen tutkimuskysymyksen kohta opetusmenetelmistä operaationalistettiin viideksi alakohdaksi: tietoaineksen opetusmuodot, harjoitusmuodot, kurssin jaksotus ja ajankäyttö, palautteen antaminen sekä opiskelijaryhmän huomiointi.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuskohteena olivat Keski-Suomen läänin kansalais- ja työvä-

enopistoissa järjestetyt puheviestinnälliset kurssit. Kurssitarjontaa (ensimmäinen tutkimuskysymys) haluttiin selvittää useampien työvuosien osalta, ja siltä osin tutkimuskohteina olivat työkausien 1991-92, 1992-93 sekä 1995-96 kurssitarjonnat. Tiedot tarjolla olevista kursseista kerättiin opistojen opetusohjelmista.

Muiden tutkimuskysymysten osalta aineisto koottiin vain työvuodelta 1991-92 käyttäen kyselylomake- ja päiväkirjamenetelmiä. Kyselylomaketutkimuksen todettiin olevan käyttökelpoisiin tutkimusmenetelmä johtuen aineiston maantieteellisestä laajuudesta. Kurssien observoinnin ei katsottu antavan vastausia tutkimuskysymyksiin, ja opettajien henkilökohtaisien haastattelujen katsottiin vievän suhteettoman paljon aikaa. Koska kyseessä on kartoittava tutkimus, kyselylomakkeen todettiin olevan myös tarkoituksenmukaisin tutkimusmenetelmä. Sillä saadaan riittävästi perustietoa, jota myöhemmissä tutkimuksissa voidaan tarvittaessa muilla menetelmillä syventää. Jotta eri puheviestinnällisten aineiden opettajat pystyisivät vastaamaan kyselylomakkeeseen tasavertaisesti, sen tuli olla tarpeeksi väljä ja yleinen. Päiväkirjamenetelmä otettiin kyselylomakkeen rinnalle yksityiskohtaistamaan ja tarkentamaan lomakkeen vastauksia. Päiväkirja katsottiin myös opettajien kannalta yksinkertaiseksi täyttää, sillä se on yhdensuuntainen verrattuna päiväkirjaan, jota opettajat täyttävät opistolle.

Opettajien täyttämä kyselylomake oli yhdeksänsivuinen (liite 1), ja se koostui 31 osiosta. Näistä avoimia oli 20, rästettävää yhdeksän ja summa-asteikkoja yksi. Lisäksi yhteen kysymykseen pyydettiin numerista vastausta. Avoimien kysymysten suureen määrään päädyttiin tutkimuksen luonteen takia: opettajia ei haluttu sitoa vastaamaan tietyllä tavalla. Näin pyrittiin saamaan selville myös opettajien asenteita ja tietoisuuden astetta oman opetuksensa suhteen. Toisaalta tutkimuslomakkeen tuli olla mahdollisimman yleinen, jotta puheviestinnän eri aihepiirejä ja eri metodein opettavat opettajat pystyisivät vastaamaan kyselyyn tasa-arvoisesti.

Jotta kurssien tavoitteet ja sisällöt saataisiin yksityiskohtaisesti esiin, opettajat täyttivät päiväkirjaa (liite 2) kurssin jokaiselta kokoontumiskerralta. Päiväkirjoista selvisi myös kurssien osallistujamäärät. Tutkimuksen lähettämisessä tapahtuneesta teknisestä viivästyksestä huolimatta tiedot syksyn kokoontumisista saatiin opettajilta koottua melko hyvin.

Kurssien opiskelijat täyttivät oman kyselylomakkeensa (liite 3), jossa kyseltiin avoimilla kysymyksillä heidän tavoitteitaan ja motiivejaan

kurssin suhteen. Lisäksi selvitettiin opiskelijoiden taustatietoja.

Ensimmäistä tutkimuskysymystä eli opistojen kurssitarjonnan aihepiirejä selvitettiin siis opetusohjelmien avulla. Järjestävää opistoa ja kurssin nimeä kysyttiin myös opettajien kyselylomakkeessa (osiot 1 ja 2). Toiseen tutkimuskysymykseen haettiin vastausta 20 opettajien kyselylomakkeen osiolla sekä päiväkirjalla. Näistä kurssin tavoitteisiin liittyviä kysymyksiä oli opettajien kyselylomakkeessa kaksi osiota (osio 9 kurssin tavoitteista ja osio 30 niiden saavuttamisesta). Kurssin sisältöjä koski kolme osiota (10 kurssin sisällöt, 11 perustelut sisällöille ja 13 esiintymisjännityksen käsitteleminen). Opetuksen tavoitteita ja sisältöjä selvitettiin myös päiväkirjassa.

Kurssien opetusmenetelmät operationaalistettiin viideksi alakohdaksi, joita käsitteli yhteensä 15 osiota. Opetusmuotoja selvitettiin esiintymisjännityksen laukaisua (osio 14), teorian opetustapaa (16), luennon, keskustelujen ja kuulustelujen tärkeyttä (22 a, b ja j) sekä opetusmateriaalia (osio 25) koskevilla kysymyksillä. Harjoitusten kuvailu (osio 17), harjoitusideoiden lähteet (18) sekä harjoitusten tärkeys (22 d, e, f ja g) olivat harjoitusmuotoja koskevia kysymyksiä. Kurssin jaksotusta ja ajankäyttöä koskivat kysymykset kurssin kestosta (osio 3) sekä teorian ja harjoitusten suhteesta (15). Palautteen antamiseen liittyviä kysymysosioita oli neljä, ja ne käsittelivät palautteen antamisen kokemista (19), palautteenantotapoja (20), palautteen laatua (21) sekä näkemystä palautteen tärkeydestä (22 h, i ja k). Opiskelijaryhmän huomiointia selvittäviä kysymyksiä olivat osio 12 opiskelijoiden lähtökohtien vaikutuksesta opetukseen, osio 22 c opiskelijoiden toiveiden huomioinnin tärkeydestä sekä osiot 26, 27 ja 28 opiskelun keskeyttämisestä.

Kolmatta tutkimuskysymystä eli sitä, ketkä kurseilla opettavat, vastaa opettajien kyselylomakkeessa kymmenen osiota. Opettajien taustatekijöitä näistä käsitteli viisi (osiot 4-8) ja opettajien opetusfilosofiaa samoin viisi osiota. Opetusfilosofiaa koskevia kysymyksiä olivat osiot 22-24 opetuksen tärkeistä asioista sekä 29 ja 31 opettajan opetusideologiasta. Neljättä tutkimuskysymystä eli opiskelijoiden osuutta tarkasteltiin opiskelijoiden kyselylomakkeella. Opiskelijoiden taustatekijöitä selvitettiin neljässä osiossa (3-6) ja osallistumistavoitteita kolmessa osiossa, joissa kysyttiin opiskelijan perusteluita kurssille osallistumiseen (osio 7), odotuksista kurssin suhteen (8) ja näkemyksiä kurssin opetuksen hyödyntämisestä (9). Kurssien opiskelijamäärä selvitettiin päiväkirjalla.

Molempia kyselylomakkeita arvioivat etukäteen kolme puheviestinnän

syventävien opintojen opiskelijaa. Heidän arviointiensa perusteella lomakkeisiin tehtiin muutamia selvennyksiä ja kysymysten sanamuotoa tarkastettiin. Lisäksi yhtä kansalaisopiston puheviestinnän opettajaa pyydettiin kommentoimaan opettajien kyselylomaketta. Hän piti sitä selkeänä, eikä nähnyt tarpeelliseksi tehdä siihen muutoksia.

4.3 Aineiston keruu ja käsittely

Tutkimuksessa olivat mukana Keski-Suomen läänin kansalais- ja työväenopistot. Tutkimuksen alkaessa niitä oli yhteensä 19, mutta vuoden 1993 alusta opistojen kokonaismäärä väheni 18:aan, kun Säynätsalon työväenopisto kuntaliitoksen myötä yhdistyi Jyväskylän työväenopistoon.

Tutkimus koostui kahdesta erilaajuisesta aineistosta. Opistojen puheviestinnällisestä kurssitarjonnasta kerättiin tietoja kolmena eri työvuonna. Tiedot koottiin opistojen opetusohjelmista ja ne muodostavat siis aineiston, joka kuvaa suunniteltua opetustarjontaa, ei toteutunutta opetusta. Näin siitä syystä, että kaikki suunnitellut kurssit eivät käynnisty esimerkiksi opiskelijoiden puutteen takia. Toisaalta opetusohjelmissa eivät välttämättä näy kaikki järjestettävät kurssit. Uusia kursseja järjestetään pitkin vuotta, ja esimerkiksi kevätlukukauden kursseista ilmoitetaan usein vain paikallis- tai maakuntalehden opistopalstalla julkaisematta uutta opetusohjelmaa. Opetusohjelmien perusteella koottu aineisto ei siis osoita sitä, montako kurssia todellisuudessa järjestettiin, mutta vastaa kuitenkin tutkimuskysymykseen kurssien tarjonnan määrästä.

Työkauden 1991-92 tiedot käytiin kokoamassa Keski-Suomen lääninhallituksen kouluosastolle arkistoiduista opetusohjelmista. Koska opistot eivät enää tuolloin olleet velvollisia selvittämään opetustaan lääninhallitukselle, ei käytössä ollut aivan kaikkien Keski-Suomen läänin opistojen tiedoja. Tuolloin toimineista 19 opistosta saatiin selville 16 opiston puheviestinnällinen kurssitarjonta. Työkausalta 1992-93 ja 1995-96 tiedot kurssitarjonnasta saatiin pyytämällä opistoja lähettämään opetusohjelmansa suoraan tutkijalle. Ohjelmista poimittiin puheviestinnälliset kurssit, ja ne luokiteltiin nimikkeiden perusteella eri aihepiireihin. Lisäksi neljän kurssin tiedot saatiin opetusoppaiden ulkopuolelta: työvuonna 1992-93 kahden kurssin osalta suoraan opistoilta ja keväällä 1996 tieto kahdesta ilmaisutaidon kurssista paikallislehden opistopalstan ilmoituksesta. Näitä kursseja ei ollut merkitty opiston opetusohjelmiin.

Kyselylomakkeet ja päiväkirjat postitettiin työvuoden 1992-93 opinto-ohjelmien ja opistoista saatujen tietojen perusteella kaikille niille puheviestinnällisten aineiden opettajille, jotka aloittivat kurssinsa syys-työkaudella 1992. Säynätsalon työväenopiston viimeisen syksyn tarjonnasta ei saatu tietoja, eikä yhdessä opistossa puheviestinnällisiä kursseja järjestetty lainkaan. Kysely lähetettiin siten alunperin 17 eri opiston opettajille. Opettajia oli yhteensä 32, ja he opettivat 43:a eri kurssia. Myöhemmin tutkimuksesta jäi pois neljä opettajaa. Näistä kaksi piti lyhyitä viikonloppukursseja, joihin kysely ei ennättänyt mukaan. Yksi opettaja ei lupautunut tutkimukseen mukaan, sillä hän piti itseään ennemminkin harrastajateatterin ohjaajana kuin opiston opettajana, vaikka teatteriryhmä toimiikin kansalaisopiston puitteissa. Yhden opettajan kurssit eivät käynnistyneet. Myös muutamia muita kursseja ei opiskelijoiden puutteen vuoksi saatu käyntiin, mutta toisaalta mukaan tuli yksi kurssi lisää nimenomaan suuren osallistumishalukkuuden vuoksi. Näin lopullisesti vastauksia odotettiin 28 opettajalta ja 37 kursista.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla ja päiväkirjamenetelmällä. Kaikille opettajille pyrittiin soittamaan ja kertomaan tutkimuksesta etukäteen. Opettajille kerrottiin kyseessä olevan pro gradu -työ, jossa tutkitaan kansalais- ja työväenopistojen puheilmaisuopetusta. Tutkimuksen selitettiin koostuvan kolmesta osasta: Opettajien kyselylomakkeen kerrottiin sisältävän opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja opetustapoja koskevia kysymyksiä. Päiväkirjan sanottiin olevan samantyyppinen kuin opistolle täytettävän päiväkirjan ja vaativan siten vain vähän vaihua. Kolmantena osana mukana olisi lyhyt kyselylomake opiskelijoille, jonka opettajan toivottiin jakavan kurssillaan ja palauttavan omien lomakkeidensa mukana. Tässä vaiheessa varmistettiin myös se, että kyseessä todella on puheviestinnällinen kurssi. Siinä suhteessa ei ongelmia ollut, vaan kaikki kurssit osoittautuivat aineistoon kelpaaviksi. Neljää opettajaa ei saatu puhelimitse kiinni, mutta tavoitetut opettajat suhtautuivat tutkimukseen myönteisesti, ja monet heistä lupasivat jo tässä vaiheessa vastata siihen.

Kyselylomakkeiden ja päiväkirjojen monistuksesta ja postituksesta vastasi Kansalais- ja työväenopistojen liitto r.y. (KTOL), joka lähetti kyselyt opistojen kautta opettajille. Teknisten ongelmien vuoksi kyselyjen postitus kuitenkin viivästyi aiotusta, ja opettajat saivat lomakkeet vasta joulukuussa. Tästä syystä määräpäivään eli ennen joulua 1992 mennessä vastauksia tuli vain viisi. Opettajille soitettiin ja selvitetiin tilanne heti joulun jälkeen. Suhtautuminen oli ymmärtäväistä ja lomak-

keita luvattiin palauttaa. Helmikuun loppuun mennessä viisitoista opettajaa oli palauttanut kyselyn. Maaliskuussa opettajille lähetettiin muistutuskirje (liite 4) lomakkeiden palauttamisesta, jonka jälkeen saatiin kolme vastausta. Lopulliseksi aineiston määräksi tuli siten 18 opettajan ohjaamat 22 puheviestinnällistä kurssia. Opettajista 16 piti yhtä kurssia, yksi opettaja ohjasi neljää kurssia ja yksi opettaja opetti sekä ilmaisutaidon että näyttämötyön piiriä. Tämän opettajan kohdalla kyselylomakkeen vastaukset koskivat ilmaisutaidon kurssin opetusta, mutta päiväkirja ja opiskelijoiden kyselylomakkeet oli täytetty näytelmäpiirissä. Saadut vastaukset on aineistossa käsitelty ja luokiteltu tämän mukaisesti.

Opettajia pyydettiin jakamaan opiskelijoiden kyselylomakkeet parilla kurssinsa kokoontumiskerralla. Opiskelijoiden täyttämät lomakkeet palautettiin yhdessä opettajan täyttämien lomakkeiden kanssa. Palautus tapahtui joko opistojen kautta tai lähettämällä vastaukset postitse suoraan tutkijalle.

Palautettujen kyselylomakkeiden vastaukset koodattiin ja niistä muodostettiin erilaisia vastausluokkia. Koska suurin osa kysymyksistä oli avoimia, myös vastaukset olivat enimmäkseen kvalitatiivisia ja kuvai-levia. Vastausten luokittelu onnistui kuitenkin melko helposti. Osaa vastauksista voitiin selventää prosentuaalisin jakaumin.

5 TULOKSET

5.1 Keski-Suomen läänin kansalais- ja työväenopistojen puheviestinnällisten aineiden kurssitarjonta

Puheviestinnällisten aineiden kurssitarjontaa selvitettiin tutkimuksessa kolmena eri työvuonna: 1991-92, 1992-93 sekä 1995-96. Työvuoden 1991-92 kurssit luokiteltiin ohjelmien perusteella seuraavasti:

	f	f%
Näytelmäpiirit	32	37,2
Lausunta ja tekstin tulkinta	17	19,8
Puheviestintä	16	18,6
Vuorovaikutustaidot	11	12,8
Ilmaisutaito	8	9,3
Puhetehtävät	2	2,3
	<u>86</u>	<u>100,0</u>

Usein kurssien nimet koostuivat kahdesta osasta (lausunta ja suullinen esitystaito, lausunta ja puheilmaisuus, lausunta ja puhetaide, runosta draamaksi, ilmaisu- ja esiintymistaito). Tällöin kurssit luokiteltiin nimen alkuosan mukaan. Sanataiteen ja puheilmaisun opintopiirit merkittiin lausunnan ja tekstintulkinnan luokkaan.

Puheviestintätaitoihin luokiteltuja kursseja olivat paitsi kuusi sillä nimikkeellä ollutta kurssia, myös viisi kokous- ja neuvottelutaidon kursseja sekä kolme esiintymistaidon kurssia. Myös kaksi "keskustelu ja oheisviestintä" -nimistä kurssia luokiteltiin puheviestintä-nimikkeeseen alle.

Vuorovaikutustaidot-luokkaan listattiin lähinnä erilaiset ihmissuhdekurssit. Käytetyt kurssinimikkeet olivat hyvin kirjavia ("Itsetunto ja vuorovaikutustaidot", "Ihmisten parissa - vapaaehtoistoiminta", "Ihmissuhdekurssi", "Minä, me ja ihmissuhteet", "Pariviestintäkurssi: puhuminen - parisuhteen punainen lanka", "Ryhmäprosessit - ryhmätyön perusta" ja "Työelämän ihmissuhteet"). Pelkkien nimikkeiden ja lyhyiden esittelytekstien perusteella onkin vaikea sanoa, missä määrin nämä kurssit todellisuudessa sisältävät puheviestinnällistä ainesta.

Ilmaisutaidon alle luokiteltiin myös yksi luovan toiminnan, yksi luovan ilmaisun ja yksi "Ääni ja improvisointi" -niminen kurssi. Luokkaan "puhetehtävät" merkittiin kuuluttaja- ja DJ-koulutukset.

Työvuonna 1991-92 opetusohjelmien tiedot saatiin 16 opistosta. Näistä kolmessatoista opistossa järjestettiin näytelmäpiirejä, eniten Keuruun kansalaisopiston alaisuudessa (kahdeksan kurssia). Lausuntaa ja tekstintulkintaa tarjottiin kahdeksassa opistossa, ja puheviestintää ja ilmaisutaitoa molempia seitsemässä.

Kaikkiaan kursseilla opetti 57 eri opettajaa, joista naisia oli 35 ja miehiä 22. Useimmat opettajat (42) opettivat yksittäistä kurssia. Yksi opettaja opetti viidellä kurssilla ja kaksi neljällä. Lisäksi yhdellä kurssilla opettajiksi oli merkitty "eri asiantuntijat" ja kahdeksan kurssin kohdalla tieto opettajasta puuttui. Parittain työskenteleviä opettajia oli kahdeksan eli neljällä kurssilla oli kaksi opettajaa.

Seuraavana työvuonna eli 1992-93 kurssitarjonta jakautui opetusohjelmien perusteella seuraavasti:

	f	f%
Näytelmäpiirit	35	60,3
Lausunta ja tekstin tulkinta	10	17,2
Ilmaisutaito	10	17,2
Puheviestintä	3	5,2
	<u>58</u>	<u>100</u>

Tietoja ei saatu itsenäistä taivaltaan lopettelevasta Säynätsalon opistosta, joten tarjonta on koottu 18 opiston ohjelmista. Kuudessatoista opistossa järjestettiin näytelmäpiirejä. Tänä työvuonna niitä oli eniten tarjolla Keuruulla (8 kurssia) ja Saarijärvellä (7). Muiden kurssien kohdalla tarjonta jakautui tasaisesti eri opistoille.

Puheviestintä-luokkaan merkittiin kolme kurssia. Näistä yksi oli puheviestinnän ja esiintymistäidon kurssi, yksi kokoustekniikan ja esiintymistäidon kurssi ja yksi puhekasvatuksen kurssi, jonka esittelyteksti kertoi kurssilla harjoiteltavan puheen tuottamista ja tulkitsemista.

Opettajia työvuonna 1992-93 oli kaikkiaan 36, joista 19 naisia ja 17 miehiä. Lisäksi seitsemän kurssin osalta ei opettajaa ollut vielä tiedossa. Opettajista yksi opetti kolmella kurssilla ja kaksi neljällä. Loput opettivat yhdellä tai korkeintaan kahdella kurssilla. Neljä opettajaa opetti parina.

Kolme vuotta myöhemmin eli työvuonna 1995-96 opetusoppaissa mainitut puheviestinnälliset kurssit luokiteltiin eri aihepiireihin seuraavasti:

	f	f%
Näytelmäpiirit	49	61,3
Lausunta ja tekstin tulkinta	12	15,0
Ilmaisutaito	9	11,3
Puheviestintä	5	6,3
Kulttuurien välinen viestintä	4	5,0
Vuorovaikutustaidot	1	1,3
	<u>80</u>	<u>100</u>

Näytelmäpiirejä järjestettiin jokaisessa Keski-Suomen läänin 18 opistossa. Seitsemässä opistossa kursseja oli yksi, kuudessa opistossa kaksi ja viidessä opistossa kolme tai useampi. Ahkerimmin näytelmäkursseja tarjosivat Jyväskylän maalaiskunnan kansalaisopisto (kymmenen kurssia), sekä Keuruun (seitsemän) ja Saarijärven (kuusi) kansalaisopistot. Jyväskylän maalaiskunnan kursseista seitsemän oli taiteen perusopetukseen kuuluvia teatteri-ilmaisun opintoja, jotka on tarkoitettu pääasiassa alle 16-vuotiaille lapsille. Kaikkiaan erityisesti lapsille ja nuorille suunnattuja näytelmäpiirejä oli 19. Lisäksi yhden kurssin esittelytekstissä luki: "myös alle 16-vuotiaille".

Erilaisia tekstin tulkinnan kursseja järjestettiin yksitoista, kahdeksassa eri opistossa. Vain yksi työvuoden 1995-96 kursseista oli puhtaasti nimikkeellä "lausunta". Neljän kurssin nimessä mainittiin sekä lausunta että puheilmaisu, kolme kurssia käytti nimeä "runojen tulkinta" ja yksi oli lausunta- ja näytelmäpiiri. Kaksi tähän luokkaan ryhmiteltyä kurssia kuuluivat taiteen perusopetukseen nimillä sanataiteen perusopetus ja jatkoryhmä.

Ilmaisutaidon kursseja tarjottiin yhteensä yhdeksän, viidessä eri opistossa. Yksi kansalaisopisto tarjosi yhden opintoviikon verran puheviestinnän opintoja avoimen yliopiston kautta. Puheviestintä-luokkaan tulivat myös yksi puhetekniikan kurssi ("Äänenkäytön kurssi puhetyötä tekeville"), yksi ryhmäviestinnän kurssi, yksi esiintymistaidon kurssi ("Ja minä pidän puheen!") sekä yksi "Viestivä yritys - minä viestijänä"-niminen kurssi, joka tähtäsi puheviestintätaitojen kehittämiseen.

Neljä kurssia hyväksyttiin kartoitukseen luokan "kulttuurien välinen viestintä" alle. Näistä yksi kurssi liittyi englannin kieliopetukseen nimellä "How to talk". Esittelytekstin mukaan kurssi käsitteli suomen ja englannin keskustelustrategioita. Toinen kurssi järjestettiin nimellä "Cross-cultural considerations", ja se käsitteli eri maiden tapoja ja kulttuuria. Kolmas kurseista oli nimellä "Venäjää ja venäläistä liike-neuvottelutaitoa"; sen tarkoituksena oli antaa lisätietoja venäläisten

neuvottelukumppaneiden kielestä, arvotaustasta, elekielestä ja liiketa-voista. Neljäs kurssi "Suomalaisen ja venäläisen kulttuurin kohtaaminen" oli tarkoitettu pääasiassa venäläisille, virolaisille ja inkeriläisille, ja sillä käytiin läpi suomalaista elämänmuotoa ja kulttuuria.

Vuorovaikutustaitoihin merkittiin "Miten menestyn työelämässä - työseminaari" niminen kurssi, joka esittelytekstin mukaan pyrki itsetuntemuksen, sosiaalisen kyvykkyyden, yhteistyöhalun ja yhteistyötaitojen kehittämiseen sekä tiedottamisen ja vuorovaikutuksen opiskeluun.

Työvuoden 1995-96 opetusohjelmien mukaan puheviestinnällisiä kursseja opetti kaikkiaan 58 opettajaa, mutta lisäksi kuuden kurssin kohdalla tieto opettajasta puuttui. Naisia opettajista oli 34 ja miehiä 23, yhden opettajan kohdalla selvillä oli vain sukunimi. Tiedossa olevista opettajista 13 ohjasi useampaa kuin yhtä kurssia. Näistä yksi veti yhteensä viittä kurssia, neljä opettajaa ohjasi kolmella kurssilla ja kahdeksan opettajaa kahdella. Loput 45 opettajaa opettivat yhdellä kansalaisopiston järjestämällä kurssilla, ja heistä kuusi toimi kolmena parina opettaen yhdessä samalla kurssilla.

Opettajista yhteensä 34 opetti näytelmäpiireissä, lisäksi kolmen näytelmäpiirin kohdalla opetusohjelmasta puuttui tieto opettajasta. Tekstin tulkintaa ja lausuntaa opetti yhdeksän opettajaa ja ilmaisutaitoa seitsemän. Myös kolmelta ilmaisutaidon kurssilta tieto opettajasta puuttui. Puheviestinnän viidellä kurssilla oli jokaisella oma opettajansa, yhdellä opettajapari. Yhden puheviestintäkurssin kohdalla tieto opettajasta puuttui.

5.2 Puheviestinnällisten kurssien opettaminen

5.2.1 Kurssien tavoitteet

Puheviestinnällisten kurssien opettamista tutkittiin kyselylomake- ja päiväkirjamenetelmillä työvuonna 1992-93. Tutkimukseen odotettiin vastauksia Keski-Suomen läänin 16 kansalais- ja työväenopistosta ja niitä saatiin 11 opistosta. Opistoissa järjestettiin keskimäärin kaksi puheviestinnällistä kurssia, joita kumpaakin veti eri opettaja. (Keskiarvo on laskettu kaikista läänin 18 opistosta.) Yhdessä opistossa puheviestinnällisiä kursseja ei järjestetty lainkaan, ja Keuruulla niitä järjestettiin lopulta peräti yhdeksän, seitsemän eri opettajan voimin.

Kyselytutkimukseen vastanneet ja sen tutkimusaineiston muodostaneet

22 kurssia jakautuivat aihepiireiltään selkeästi kolmeen osaan. Näytelmä- ja teatteripiirejä näistä oli yksitoista (50 %), lausuntaa kahdeksan (36 %) ja ilmaisutaitoa kolme piiriä (14 %).

Kurssien opetuksen tavoitteet (opettajien kyselylomakkeen osio 9) luokiteltiin vastausten perusteella neljään pääluokkaan: 1) valmis esitys, 2) puheviestintätaidot, 3) itsensä kehittäminen ja 4) tekniset valmiudet (ks. taulukko 1). Lopputulos eli valmis esitys oli tavoitteena kymmenen opettajan kurssilla. Nämä opettajat katsoivat, että kurssin tavoitteena on saada näytelmä tai runo esityskuntoon ja yksilötasolla aikaan mahdollisimman hyvä ja uskottava roolisuoritus. Myös vastuullisuutta omasta roolista korostettiin. Lopputulos oli tärkeä tavoite varsinkin näytelmäpiireissä, joiden opettajista seitsemän merkitsi sen ainakin yhdeksi kurssin tavoitteeksi.

Puheviestintätaidot-pääluokan alle luokiteltiin erilaiset esiintymiseen, mutta myös ryhmäviestintätaitoihin liittyvät tavoitteet. Kaikkiaan erilaisia puheviestintään liittyviä tavoitteita mainitsi 11 opettajaa. Yhteensä 9 eli puolet opettajista kertoi kurssinsa tavoitteeksi yksilöesiintymisen kehittymiseen liittyviä seikkoja. Usein opettajat kuvailivat tavoiteltua tulkintaa tai ilmaisua adjektiivein. Käytettyjä ilmaisuja olivat "luonteva", "aito", "elävä", "selkeä", "ymmärrettävä" sekä "kokonaisvaltainen". Toisaalta tämän luokan alle merkittiin myös vastaukset, joissa opettaja ykskantaan totesi: "oppilas oppii esiintymään" tai "oppilas oppii näyttämään".

Puhetekniikan liittyviä tavoitteita nimesi neljä opettajaa. Heistä yksi käytti puhetekniikka-termiä, ja loput nimesivät tavoitteeksi äänen ja puheen tuntemuksen ja kehittämisen tai äänen tietoisien hallinnan. Proksemiikan tavoitteita mainitsi kolme opettajaa kertoessaan tavoitteeksi "oikean", "tietoisien" tai "luontevan" liikkumisen yleisön edessä. Yksi heistä lisäsi samaan yhteyteen myös kehon hallinnan.

Kahden opettajan vastaukset rentouden oppimisesta ja jännityksen vähenemisestä luokiteltiin nimellä esiintymisvarmuus. Myös ryhmätyötaitoja tavoitteli opetuksessaan kaksi opettajaa. Toinen heistä korosti vuorovaikutustaitoja, toinen arvioinnin ja palautteen annon oppimista. Yksi opettaja toivoi, että opiskelijoille syntyy halu jatkaa ja edelleen kehittyä harrastuksessaan. Tämä tavoite luokiteltiin nimellä "myönteinen asenne". Yhden maininnan sai myös tavoite siitä, että opiskelija saa esiintymiskokemuksen.

Opettajista viisi mainitsi kurssin tavoitteeksi erilaiset oppilasta ihmise-

nä kehittävät seikat, jotka nimettiin luokaksi "itsensä kehittäminen". Itsensä kehittämisen lisäksi tähän luokkaan kuuluvat vastaukset suvaitsevaisuuden ja ajattelun oppimisesta, mielikuvituksen rikastumisesta sekä tavoite säännöllisyyden ja kurinalaisuuden ymmärtämisestä tulosten syntymisessä.

Tekniset valmiudet -otsikon alle koottiin tavoitteet, joissa pyrittiin kehittämään tekstin käsittelyn taitoa: kirjallisuuden tuntemusta, erilaisten tyyllilajien tuntemusta tai sopivien tekstien valintaa. Näitä tavoitteita mainitsi neljä opettajaa. Lisäksi kaksi lausunnan opettajaa mainitsi tekstianalyysin. Teknisiin valmiuksiin luokiteltiin myös kahden opettajan vastaukset, joissa tavoitteiksi oli merkitty tietojen saanti teatterin tekemisestä, sen tekoprosessista ja osa-alueista.

TAULUKKO 1: Opettajien nimeämät kurssitavoitteet aineryhmittäin (N=18)

	Näytelmä (n=10)	Lausunta (n=5)	Ilm.taito (n=3)	Yhteensä (N=18)
VALMIS ESITYS PUHEVIESTINTÄ- TAIDOT	7	2	1	10
- Yksilöesiintymisen kehittyminen	4	4	1	9
- Puhetekniset taidot	1	2	1	4
- Liikkuminen	2	-	1	3
- Esiintymisvarmuus	1	-	1	2
- Ryhmätyötaidot	-	-	2	2
- Myönteinen asenne	-	-	1	1
- Esiintymiskokemus	-	1	-	1
ITSENSÄ KEHITTÄMINEN	3	1	1	5
TEKNISET VALMIUDET				
- Kirjallisuuden tuntemus	1	1	2	4
- Tekstianalyysi	-	2	-	2
- Tiedot teatterin tekoprosessista	1	-	1	2

Yli puolet opettajista katsoo saavuttavansa opetukselle asettamat tavoitteet (osio 30) joko hyvin (6 opettajaa) tai kohtalaisesti (4). Neljä opettajaa sanoo tavoitteiden saavuttamisen vaihtelevan: "Riippuu myös omasta vireestä." Kaksi opettajaa ei osannut arvioida tavoitteiden saavuttamista kurssin ollessa kesken ("ei tiedä vielä"), ja kaksi jätti vastaamatta.

Kurssien yksittäisten kokoontumiskertojen tavoitteita kysyttiin päiväkirjamenetelmällä. Usea opettaja kertoi kuitenkin tavoitekohdassa kokoontumiskerran sisällöstä (esim. roolijako, asemat, lukuharjoitus, esiintymisharjoitus, taltiointi, palaute) ja sisältökohdassa kokoontumiskerran opetustavoista (esim. alustus, keskustelu, näytelmäharjoitus, rooliharjoittelua, tulkintaharjoituksia, äänenavaus, rentoutusharjoitus). Päiväkirjojen aineisto luokiteltiin niiden luonteen perusteella joko projekteiksi tai prosesseiksi. Luokittelu on raportoitu seuraavassa luvussa.

5.2.2 Kurssien opetussisällöt

Kurssien opetussisältöjä kysyttiin kyselylomakkeen osiossa 10, ja saadut vastaukset on luokiteltu taulukoon 2. Puhetekniikan sisällöt näyttävät olevan useilla kursseilla mukana: Äänenkäyttöä sanoo opettavansa yksitoista opettajaa eli noin 60 % opettajista; lausunnan opettajista kaikki viisi sanoivat opettavansa äänenkäyttöä. Myös rentoutumista ja hengitystä opetetaan neljällä lausunnan kurssilla, mutta näytelmä- ja ilmaisutaidon kursseilla ei hengitystä harjoitella lainkaan. Rentoutuminen on opetussisältönä joka toisella kurssilla.

Kahdeksan opettajaa kertoi opettavansa kursseilla kokonaisilmaisua, jota usein selvennettiin ilmeiden, eleiden ja liikkeiden opettamiseksi. Viisi opettajaa kertoi oppisisällöksi liikunnan ja tilankäytön, joka luokiteltiin nimellä liikkuminen.

Näytelmäpiirien opettajista seitsemän kertoi opetussisältönä olevan näyttelemisen osa-alueet tai näytelmän tekoprosessi lukuharjoituksista ensi-iltaan. Samoin kaikkiaan seitsemän opettajaa sanoi opettavansa luovuutta, improvisointia tai mielikuvitusta, jotka on yhdessä ryhmitelty luokkaan "luovuus". Suullista esitystaitoa, puheilmaisua, ilmaisutaitoa (näytelmäkurssin opettaja) tai tekstin tulkintaa (ilmaisutaidon opettaja) kertoi opettavansa kuusi opettajaa. Nämä on luokiteltu esiintymis- taidon alle. Tekstianalyysiä opetellaan kolmella näytelmä- ja kahdella lausuntakurssilla. Näytelmäkurssien opettajista vain yksi käytti teks-

tianalyysi-termiä, yksi puhui rooleihin paneutumisesta ja toinen näytelmän analysoinnista ja sen tausta-ajankohdan elämän opiskelusta. Teatteritekniset asiat eli lavastus, puvustus ja valaisu ovat opetussisältöinä kolmella näytelmäkurssilla. Kolme opettajaa nimesi opetussisällöksi kirjallisuuden tuntemuksen opettamisen.

"Ryhmätyö" -luokkaan merkittiin vastaukset, joissa opetettaviksi asioiksi oli nimetty ryhmätyö, yhdessä tekeminen ja keskinäinen kanssakäyminen eli joissa korostettiin opetusryhmän vuorovaikutusta. Vastaukset "kuuleminen ja kuunteleminen: kontakti yleisöön" sekä "opetan antamaan yleisölle kaikkensa" korostavat vuorovaikutusta yleisöön, ja ne luokiteltiin nimellä "yleisökontakti".

TAULUKKO 2: Kurssien opetussisällöt aineryhmittäin (N=18)

	Näytelmä (n=10)	Lausunta (n=5)	Ilm.taito (n=3)	Yhteensä (n=18)
- rentoutuminen	3	4	2	9
- hengitys	-	4	-	4
- äänenkäyttö	3	5	3	11
- kokonaisilmaisu	2	4	2	8
- liikkuminen	3	1	1	5
- näytteleminen	7	-	-	7
- luovuus	3	2	2	7
- esiintymistaito	3	2	1	6
- tekstianalyysi	3	2	-	5
- teatteritekniikka	3	-	-	3
- kirjallisuus	-	2	1	3
- ryhmätyötaito	2	1	-	3
- yleisökontakti	1	1	-	2

Sisältöjen valinta perusteltiin (osiossa 11) pääasiassa sanomalla niiden olevan olennaisia, kattavia tai perusasioita (8 perustelua). Kolme opettajaa korosti perusteluissaan näytelmän syntyvän ja tulevan esityskuntoon kyseisten opetussisältöjen avulla. Myöskin kolme opettajaa korosti sisältöjen olevan keinoja hyvään esitykseen, ja yksi opettaja painotti luovuuden ja itseilmaisun merkitystä lapsioppilaidensa tasapainoisessa kehityksessä. Yksi opettaja piti valitsemiaan opetus-sisältöjä vaikuttavimpina mutta samalla vaikeimpina. Yksi vastanneista kertoi valinneensa sisällöt sillä perusteella, että ne johtavat kurssin tavoitteisiin ja ovat sekä opiskelijoille että opettajalle mielekkäitä.

Koska esiintymisjännitys on puheviestinnän sisällöistä sellainen, jota eri opetusaineiden kursseilla uskottiin olevan mahdollista käsitellä, sitä kysyttiin erikseen omalla kysymyksellään (osio 13). Suuri osa opettajista (yhteensä 14 opettajaa) puhuu kurssillaan esiintymisjännityksestä joko paljon (6 mainintaa) tai tarvittaessa jonkun verran (8). Loput neljä opettajaa sanoivat puhuvansa siitä vain vähän, mutta kukaan ei jätäaihetta kokonaan käsittelemättä. Koska kukaan opettajista ei maininnut esiintymisjännitystä omana opetussisältönä kyselylomakkeen osiossa 10 eikä aihetta myöskään mainittu yhdessäkään päiväkirjassa, sen käsittely luultavasti lomittuu muuhun opetukseen tai harjoitusten pariin. Opetuksen sisältöjä kysyttiin myös päiväkirjamenetelmällä. Päiväkirjoja palautettiin 16 kappaletta; kahden opettajan vastauksista päiväkirja puuttui. Vastausten perusteella kurssien ohjelmat luokiteltiin joko produktio- tai prosessipohjaisiksi (taulukko 3). Projektisuuntautuneiksi kursseiksi luokiteltiin ne, jotka korostivat valmistumassa olevaa esitystä ja keskittyivät sen harjoitteluun. Prosessisuuntautuneiksi luokiteltiin kurssit, joissa keskityttiin esiintymis- ja ilmaisutaitojen harjoitteluun ja mahdollisen valmiin esityksen harjoitteluun käytetty aika oli vähäinen. Yhdestätoista näytelmäpiiristä kahdeksan oli produktioita ja prosessisuuntautuneita kaksi. Yhden kurssin päiväkirja puuttui. Lausuntapiireissä, joita oli kaikkiaan viisi, produktioita tehtiin kolmessa ja yhdessä korostettiin prosessia. Yhden opettajan kursseista päiväkirjat puuttuivat. Ilmaisutaidon kursseista molemmat olivat päiväkirjojen perusteella prosessia korostavia.

TAULUKKO 3: Kurssien projekti-/prosessisuuntautuneisuus aineryhmittäin (N=18)

	Näytelmä (n=11)	Lausunta (n=5)	Ilm. taito (n=2)	Yhteensä (N=18)
PROJEKTI	8	3	-	11
PROSESSI	2	1	2	5
EI PÄIVÄKIRJAA	1	1	-	2
YHTEENSÄ	11	5	2	18

5.2.3 Kurssien opetusmenetelmät

Opetusmenetelmät on tutkimuksessa operationaalistettu viiteen alakohtaan. Näistä ensimmäisessä selvitettiin opettajan käyttämiä opetusmuotoja. Vastauksista selvisi, että tietoaineksen opettaminen tapahtuu tavallisimmin opettajajohtoisesti (taulukko 4). Luento-sanaa vastauksissa

kuitenkin selvästi välteltiin, ehkä jo siitäkin syystä, että luennointi viittaa pitkään puheenvuoroon ja teorian osuus tuntuu kuitenkin olevan tunneilla vähäinen. Opettajan alustus oli luennointia käytetympi termi. Viisi opettajista korosti erikseen teorian lomittuvan harjoitusten joukkoon. Osioon 22a saatujen vastausten perusteella opettajan luennoinnin merkitys koettiin opetuksessa melko yhdentekevänä, tosin muutama opettaja korosti sen merkitystä nimenomaan teorian tiedon välityksessä. Opetuskeskustelu on myös suosittu tietoaikaisen opetustapa. Se sai osiossa 15 seitsemän mainintaa ja keskustelu yleensä nimettiin osiossa 22b erittäin tärkeäksi. Ryhmätyöskentelyä käyttää kolme ja monisteita kaksi opettajaa.

TAULUKKO 4: Tietoaikaisen opetustapa

	f
Opettajajohtoinen	11
Opetuskeskustelu	7
Ryhmätyö	3
Monisteet	2

Kuulusteluja ja tenttejä (osio 22j) opettajat pitivät opetuksessaan erittäin yhdentekevinä. Käytännössä tämä tarkoittanee sitä, ettei niitä käytetä. Opettajista kolme jätti tähän osiokohtaan kokonaan vastaamatta.

Osion 25 vastausten perusteella opetusmateriaalista käytetyimpiä ovat valmiit tekstit (ks. taulukko 5), mikä onkin ymmärrettävää, kun kurseista peräti viisitoista oli näytelmä- tai lausuntapiiriä, joihin teksti yleensä kuuluu olennaisena osana. Myös monisteita käytetään sekä etukäteen jaettavina että kurssin aikana, sen sijaan piirtoheitintä ja kalvoja ei juurikaan käytetä. Osioissa olleiden materiaalien lisäksi kaksi opettajaa sanoi käyttävänsä erilaista rekvisiittaa (palloja, tuoleja).

TAULUKKO 5: Opetusmateriaali

	paljon	jonkun verran	ei lainkaan	ei vastausta	yht.
- etukäteismonisteet	1	9	5	3	18
- etukäteis- ja kotitehtävät	2	7	6	3	18
- valmiit tekstit	10	7	1	-	18
- kalvot	-	2	13	3	18
- monisteet	3	8	5	2	18
- ääni- ja kuvanauhut	2	7	6	3	18

Opetusmuotoja kysyttiin myös osiossa 14, jossa tiedusteltiin miten opettajat laukaisevat kurssilla esiintymisjännitystä. Erilaiset jännityksenlaukaisemiseen tähtäävät harjoitukset saivat osiossa kaikkiaan 21 mainintaa, joista suosituimpia olivat rentoutusharjoitukset (10). Haja-mainintoja saivat myös hengitys- (2), keskittymis- (2), luottamus-(1), kontakti- (1) ja sietämiskyvyn kehittämisharjoitukset (1). Myönteisen ilmapiirin tuomaan esiintymisen helppouteen uskoo yhdeksän opettajaa. Myös hyvä valmistautuminen (7 mainintaa) ja asiasta keskustelu (6) nähdään apukeinoina esiintymisjännitykseen. Teorian avulla jännitystä laukaisee yksi opettaja. Vastaamatta jätti kaksi.

Monipuolisten harjoitusten merkitys nousi muissakin vastauksissa selvästi esiin. Osiossa 22 kaikki harjoitukset (yksilöharjoitukset, ryhmäharjoitukset, harjoittelu annettujen tehtävien pohjalta ja improvisaatioharjoitukset) arvotettiin joko tärkeiksi tai vähintään melko tärkeiksi. Osiossa 17 kysyttiin opettajien käyttämiä harjoituksia. Vastaukset on luokiteltu taulukossa 6:

TAULUKKO 6: Opettajien käyttämät harjoitukset

	f
Ilmaisutaidolliset harjoitukset	14
Puhetekniikan ja äänenkäytön harj.	10
Rentoutusharjoitukset	5
Improvisointi	5
Tekstiharjoitukset	4
Liikuntaharjoitukset	4
Perinteiset lastenleikit	1
Ei vastausta	4

Ilmaisutaidollisten harjoitusten alle on luokiteltu mm. kontakti-, luovuus-, herkistymis-, luottamus-, voima ja rohkeus-, tunne-, aisti- ja mielikuva-harjoitukset sekä roolileikit ja pantomiimi. Hengitysharjoitukset luokiteltiin osaksi puhetekniikkaa ja äänenkäyttöä. Tekstiharjoittelun alle luokiteltiin näytelmä- tai lausuntaesityksen valmistelun kuuluvat rooli- ja tekstianalyysit sekä lukuharjoittelu.

Harjoitusideoita opettajat ovat saaneet omasta koulutuksestaan ja käymiltään kursseilta (12 mainintaa). Valmiita harjoituksia löytyy myös kirjallisuudesta (9 mainintaa), mutta yhtä aktiivisesti (9) opettajat keksivät ja kehittelevät harjoituksia itse. Teatteria katsomalla harjoitusideoita saa kaksi opettajaa, yksi saa niitä käytännön elämästä ja yksi tuttavakollegoilta.

Kurssin kesto luokiteltiin osaksi kurssin jaksotusta ja ajankäyttöä. Vastauksissa kurssien keston (opettajien kyselylomakkeen osio 3) likipuolet opettajista (8) ilmoitti tuntimäärän sijasta kurssin keston työkausina (esim. "syyskausi", "syksy ja kevät", "lukuvuosi"). Tuntimäärän ilmoitti kymmenen opettajaa. Niiden perusteella laskettu kurssin keston keskiarvo on 51 tuntia ja vaihteluväli 30 - 78 tuntia. Kurseista kaksi kestivät vain syyskauden, loput koko työvuoden.

Kyselylomakkeen osiossa 15 tiedusteltiin opettajien tapaa jaksottaa kurssinsa teorian ja harjoitusten kesken. Opettajat kertoivat käyttävänsä selvästi suuremman osan opetusajasta harjoituksiin. Tavallisimmin opettajat kertoivat opettavansa teoriaa 10 % ja käyttävänsä harjoitukseen 90 % oppitunnista. Pienimmillään ero oli suhteessa 35 % teoriaa ja 65 % harjoituksia, ja suurimmillaan opettaja ilmoitti käyttävänsä teoriaan vain 2 % opetusajasta ja jättävänsä loput 98 % oppitunnista harjoituksille. Vaihteluväli teorian osuudessa oli siis 2 - 35 % ja harjoitusten osuudessa 65 - 98 %.

Palautteen merkitys oppilaan kehittymisen kannalta tuntuu olevan opettajille selvä asia. Osiossa 19 palautteen antamisen koki tärkeäksi ja tarpeelliseksi kymmenen opettajaa. Vastuullisena ja vaikeana sitä piti kolme opettajaa. Kaksi opettajista sanoi palautteen kuuluvan opetukseen ja yksi ei kokenut sillä olevan tärkeää merkitystä. Kaksi opettajaa jätti vastaamatta. Osiossa 21 opettajista lähes kaikki (17) sanovat antavansa oppilaille sekä myönteistä palautetta suorituksesta että ohjeita suorituksen parantamiseen. Yksi opettajista piti tärkeänä pelkkää myönteistä palautetta. Myönteinen palaute koetaankin erittäin tärkeäksi (osio 22h), mutta myös kehittämissuhteet ja loppuarvostelun tekeminen nähtiin tärkeäksi (22i ja k).

Osiossa 20 tiedusteltiin kurssien palautteenantotapoja. Suullinen palautteenanto näkyisi olevan kurseilla tavallisinta (taulukko 7). Eniten opettajat antavat palautetta itse, mutta pyytävät sitä jonkin verran myös muilta kurssilaisilta. Sen sijaan apumateriaalin käyttö (palautteenantolomakkeet, ääni- ja kuvanauhoitus) on harvinaista.

TAULUKKO 7: Palautteenantotavat

	paljon	jonkun verran	ei lain- kaan	ei vas- tausta	yht.
- opettajan antama suullinen arvio	13	5	-	-	18
- muiden kurssilaisten antama suull. arvio	5	9	1	3	18
- palautteenantolom.	-	1	11	6	18
- ääninauha	1	5	7	5	18
- kuvanauha	1	4	7	6	18

Kansalais- ja työväenopistojen opiskelumuoto asettaa opetukselle tiettyjä vaatimuksia. Opetus on vapaaehtoista ja opiskelijaryhmät saattavat koostua hyvin erilaisista aineksista. Osiossa 12 kysyttiin opettajien suhtautumista ryhmien heterogeenisyyteen. Seikkaa pidettiin joko rikkastuttavana (9 mainintaa) tai toisaalta haastavana ja vaativana, jopa opetustyötä hankaloittavana tekijänä (8 mainintaa). Viisi opettajaa ei katsonut opiskelijoiden lähtökohdilla olevan suurta merkitystä opetukseen.

Opettajan työtä opistoissa hankaloittaa usein se, että osa opiskelijoista keskeyttää opintonsa. Osioissa 26 - 28 kysyttiin keskeyttämisen määrää, vaikutuksia ja ehkäisykeinoja. Keskeyttäminen ei tunnu olevan kursseilla suuri ongelma. Opettajat sanoivat niitä tapahtuvan jonkun verran (11 mainintaa) tai ei lainkaan (7). Keskeyttämisen ennaltaehkäisykeinot jakautuivat neljään luokkaan. Yleisimmin mainittiin erilainen motivointi (10 mainintaa), mikä luokittelussa tarkoittaa lähinnä innostamista ja ilmapiirin luomiseen liittyviä seikkoja. Opiskelijoihin vetoaminen mainittiin keinona kuudessa vastauksessa ja organisoinnin keinot neljästi (tekemisen ja harjoitteluajan jakaminen kaikille). Yksi opettaja katsoi, että halu on oppilaista kiinni, eikä hän voi siihen vaikuttaa. Samoin yksi opettaja jätti vastaamatta. Kohderyhmän huomioidinnissa kysyttiin lisäksi opiskelijoiden toiveiden ja ideoiden käytön tärkeyttä opetuksessa (osio 22c). Opettajat katsoivat tämän asian erittäin tärkeäksi.

5.3 Kurssien opettajat

5.3.1 Opettajien taustat

Tutkimukseen odotettiin vastauksia siis 28 kansalais- ja työväenopiston opettajalta ja 37 kurssista. Vastauksia saatiin 18 opettajalta, jotka ohjasivat 22 puheviestinnällistä kurssia. Opettajien vastausprosentti (64 %) ylittää postikyselyltä vaadittavan 50 %, mutta toisaalta sen odotettiin olevan korkea, sillä olihan lähes kaikkiin opettajiin oltu henkilökohtaisessa yhteydessä puhelimitse.

Vastanneista 18 opettajasta puolet oli miehiä, puolet naisia. Heistä kymmenen eli 56 % oli yli viisikymmentä vuotiaita ja loput kahdeksan alle viisikymmenvuotiaita (taulukko 8).

TAULUKKO 8: Opettajien ikäjakauma (N=18)

	f
20 - 30 vuotta	1
31 - 40 vuotta	3
41 - 50 vuotta	4
51 - 60 vuotta	5
61 - 70 vuotta	5
	<u>18</u>

Korkeakoulututkinnon oli vastanneista opettajista suorittanut seitsemän, kansa- tai kansalaiskoulun käynyt neljä ja keski- tai peruskoulun samoin neljä (taulukko 9). Kahdella oli takana opistotutkinto, jota ovat täydentäneet yliopistollisilla kursseilla. Ylioppilaita oli pohjakoulutukseltaan yksi vastanneista.

TAULUKKO 9: Opettajien koulutustausta (N=18)

	f
Kansakoulu/kansalaiskoulu	4
Keskikoulu/peruskoulu	4
Ylioppilastutkinto	1
Ammattitutkinto	-
Opistotutkinto	2
Korkeakoulututkinto	7
	<u>18</u>

Useita erilaisia puheviestinnän kursseja luetteli käyneensä vastanneista opettajista seitsemän. Puolet opettajista (9) oli suorittanut muutamia

aiheeseen liittyviä kursseja, ja kahdella niitä ei ollut lainkaan.

Kolmannes opettajista oli opettanut opistoissa vuodesta kolmeen vuoteen (taulukko 10). Kokeneita, kymmenen vuotta tai enemmän opettaneita oli viisi. Neljästä kuuteen ja seitsemästä yhdeksään vuoteen opettaneiden luokkaan tuli kumpaankin kolme mainintaa ja yksi opettajista opetti ensimmäistä vuottaan.

TAULUKKO 10: Opettajien työkokemus opistoissa (N=18)

	f
Alle vuosi	1
1 - 3 vuotta	6
4 - 6 vuotta	3
7 - 9 vuotta	3
10 vuotta tai enemmän	5
	<hr/> 18

5.3.2 Opettajien opetusfilosofiat

Opettajien opetusfilosofioita tutkimuksessa selvitettiin lyhyesti kahdella avoimella kysymyksellä, joissa kysyttiin opettajan ajatuksia ja näkemyksiä omasta opetuksestaan ja "opetusideologiastaan" (osiot 29 ja 31). Näkemyksiä opetusfilosofiaan etsittiin myös summa-asteikolla, jossa kysyttiin eräiden opetusmenetelmien tärkeyttä tai yhdentekevyyttä opettajan mielestä. Näille näkemyksille kysyttiin myös perusteluja (osiot 22 - 24).

Osioon 29 saatujen vastausten perusteella opettajien opetusideologiat luokiteltiin kolmeen luokkaan erilaisten opetussuuntausten mukaisesti. (Ks. Vaherva & Ekola 1986:27-35 tai Alanen 1987:92-96.) Luokittelun mukaan opettajista puolet (yhdeksän henkilöä) edustaa humanistista oppimissuuntausta. Nämä opettajat korostivat opiskelijakeskeistä yhteissuunnittelua: "Opiskelijoiden toiveiden huomioonottaminen mahdollisimman pitkälle", "En juuri luennoi, pulmat ratkaistaan kun ne eteen tulevat yhdessä keskustellen", "Yhdessä eteenpäin, vahvemmat toisten tukena." Humanisteiksi luokitellut opettajat korostavat opiskelijoiden tarpeita: "Maaseudun vähänkoulutetuille ikääntyneille ei juuri ole kulttuuria tarjolla. 'Taka-alojen ujut naiset' saavat esiintymisvarmuutta, itseluottamusta, runoudentuntemusta, muistin kehittämistä ja ajattelukykyä." Myös vapaamuotoinen ilmapiiri opettaja - oppilas -suhhteessa on näille opettajille tärkeä: "Arvaa oma tilasi, anna arvo toisellekin", "Vuorovaikutus", "Opettaja - oppilassuhde mahdollisimman mut-

katon, aito, empaattinen, innostava", "Luovuus ja erilaisuus hyväksytävänä."

Behavioristeja ja kognitivisteja edusti molempia neljä opettajaa. Behavioristit korostivat ulkoista käyttäytymistä mm. esiintymisessä: "Selkeys, ymmärrettävyys, elävyys", "Vaadin hyviä suorituksia ja yleensä niitä saankin." Ulkoisena palkkiona toimii esimerkiksi onnistunut esitys: "Pyrin rehellisesti valmiiseen esitykseen. Vaadin kurinalaista teatterin tekemistä." Behavioristeille opetuksen vuorovaikutus on keino seurata suorituksen oppimista: "Open into ja paneutuminen asiaan heijastuvat oppilaiden saavutuksiin."

Kognitivisteiksi luokitellut opettajat painottavat kokemuksellisesti ja havainnoimalla tapahtuvaa oppimista: "Aikuinenkin oppii leikkimällä", "Asiat eivät mene perille tyrkyttämällä ja mallia antamalla, pyrkimys, että esiintyjä itse löytää ja valitsee opettajan haluaman tulkintatavan vertailemalla eri vaihtoehtoja, kuuntelemalla ja analysoimalla." Vaikka opettajalla onkin opetuksessa johtava rooli, kognitivistit korostavat opetuksen yksilöllistämistä: "Käyttää ja löytää ihminen kokonaisvaltaisena, ainutkertaisena, jatkuvasti kehittyvänä, uutta löytävänä." Yksi opettaja kirjoitti opetusideologiastaan seuraavasti: "Humanistinen, itseohjautuvan oppijan ihanne, opetus pohjautuu kognitiiviseen oppimispsykologiaan sekä behavioristiseen mallioppimiseen." Loppuun lisätyn lauseen perusteella opettaja luokiteltiin kuitenkin eniten ajattelua ja ymmärtämistä korostavaksi kognitivistiksi: "Päämääränä on tietenkin omilla aivoillaan ajatteleva ihminen." Yksi opettaja jätti vastaa-matta kysymykseen opetusideologiastaan.

Opetusfilosofian alle operationalistettiin myös kysymys tiettyjen opetusmenetelmien tärkeäksi tai yhdentekeväksi kokemisesta. Yleisesti opettajat pitivät erittäin tärkeinä myönteistä palautetta, ryhmäharjoituksia sekä keskustelua. Yhdentekevinä pidettiin lähinnä kuulusteluja ja tenttejä, mutta myös loppuarviointi ja opettajan luennointi saivat arviointeja yhdentekeviksi (taulukko 11).

TAULUKKO 11: Opettajien näkemykset eräiden opetusmenetelmien tärkeydestä (N=18)

	erittäin tärkeä	melko tärkeä	ei osaa sanoa	melko yhdentek.	erittäin yhdentek.	ei vastausta	yhteensä
- opettajan luennointi	1	5	3	6	2	1	18
- keskustelu	12	6	-	-	-	-	18
- opiskelijoiden toiveet ja ideat	10	8	-	-	-	-	18
- yksilöharjoitukset	10	7	-	1	-	-	18
- ryhmäharjoitukset	13	5	-	-	-	-	18
- annetut harjoitukset	9	4	1	2	1	1	18
- improvisointi	7	8	3	-	-	-	18
- myönteinen palaute	16	2	-	-	-	-	18
- "kielteinen" palaute	7	10	-	-	-	1	18
- kuulustelut ja tentit	-	1	2	3	9	3	18
- loppuarvostelu	1	8	4	1	3	1	18

Sekä myönteinen että "kielteinen" palaute koetaan opetuksessa tärkeiksi. Myönteisen palautteen tärkeys perusteltiin sillä, että se vahvistaa itseluottamusta ja itsetuntoa, antaa mielihyvää edistymisestä ja onnistumisen kokemuksen sekä poistaa esiintymisarkuutta, eikä heti säikäytä harrastelijoita pois. "Kielteinen" palaute nähtiin keinoksi herättää opiskelijan huomio harjoiteltaviin suuntiin ("osoittaa tulevien harjoitusten pääkohteet") sekä realistiseen tasonsa tiedostamiseen ("jotta ei kuvittele liian suuria, tietää missä mennään"). Keskustelu nähtiin tärkeäksi kahdesta syystä; toisaalta opettajan ja opiskelijoiden välisen ja opiskelijoiden keskeisen vuorovaikutuksen takia: "Tiimityö on yhteistyötä", "Yhteinen pohdinta on keskeistä", "Hedelmällinen vuorovaikutus open ja oppilaan välillä tärkeää", "Sosiaaliset suhteet 'auki'." Toisaalta nähtiin, että keskustellen asia avautuu ja selkenee opiskelijalle paremmin: "Avartaa, tulee esiin erilaisia näkökantoja", "Asia selviää paremmin." Ryhmäharjoitusten tärkeyttä perusteli erikseen vain yksi opettaja, joka kirjoitti: "Näytelmässä tapahtuu paljon usean henkilön kesken."

Opiskelijoiden toiveiden ja ideoiden käyttöä sekä yksilöharjoituksia opettajat pitivät myös tärkeinä. Mm. kaikki viisi lausunnon opettajaa arvottivat opiskelijoiden toiveiden ja ideoiden käytön erittäin tärkeäksi. Näkemystään he perustelivat opiskelijoiden motivaatiolla: "Tuovat virkeyttä, vaihtelevuutta ja 'tärkeyttä' (me saimme olla päättämässä)",

"Luo innostusta molemmin puolin", "Luovat pohjan hänen motivaatiolleen. Jos toiveet hakoteillä keskustellaan suunnasta, tavoitteiden ja opetuksen suunnan oltava yhtenäiset." Yksilöharjoitusten tärkeyttä perusteli myös vain yksi opettaja: "Ne ovat tulkinnessa tärkeitä, vaikutavat yksilön kehittymiseen." Sen sijaan harjoitusten tärkeyttä perusteltiin yleisesti: "Kaikki mielikuvitusta rikastuttavat harjoitukset ovat tärkeitä."

Tenttejä ja kuulusteluja opettajat pitivät yhdentekevinä ja perustelivat kantaansa sanoen niiden olevan tarpeettomia, tai etteivät ne kuulu tai sovellu kyseiselle kurssille: "Tavoitteena on ilmaisun ilo, ei paperi", "Asiat opitaan käytännössä ja yhdessä", "Ihminen kehittyy ilman suoriuspaineitakin". Loppuarvostelua pidettiin tavallisimmin melko tärkeänä, mutta se sai myös yhdentekeviä arvioita. Termi herätti myös epäietoisuutta. Yksi opettaja oli kirjoittanut sanan päälle termiksi loppuarviointi ja merkinnyt sen erittäin tärkeäksi. Toinen loppuarvostelun erittäin yhdentekeväksi merkinnyt opettaja kirjoitti: "En osaa sanoa mitä tarkoittaisi omalla kurssillani, jos yhteenveto vuodesta niin OK."

Opettajan luennointia pidettiin lievästi enemmän yhdentekevänä kuin tärkeänä. Luennoinnin yhdentekevyydelle annettiin hyvin erilaisia perusteluja: "Rajallinen tuntimäärä tuhlattavaksi luennointiin", "Ei edistä tavoitteita tällä kurssilla (teoria keskustellen)", "Ryhmä ei jaksa vain kuunnella, heidän on päästävä toimimaan", "Yksitoikkoista", "Vaatii suurta karismaa, jota minulla ei ole." Luennoinnin erittäin tärkeäksi merkinnyt opettaja kirjoitti: "Luennointi periaatteessa taidekasvatuksessa typerää, mutta auttaa kokonaisuuden hallinnassa."

Osio 31, johon pyydettiin lisäämään muita opetuksesta mieleen tulevia asioita, ei tarjonnut uutta tietoa opetusfilosofioista.

5.4 Kurssien opiskelijat

5.4.1 Opiskelijoiden taustat

Opiskelijoiden kyselylomakkeita palautui opettajien vastauksien mukana 168 kappaletta. Yksi vastauslomake jätettiin aineistosta pois, sillä siinä oli vastattu ainoastaan kysymyksiin opiston ja kurssin nimistä. Kun lopullista aineistomäärää (167 kpl) vertaa palautetuista päiväkirjoista saatuihin tietoihin, joiden mukaan kursseilla kävi yhteensä enimmillään noin 245 opiskelijaa, voidaan myös opiskelijoiden vastausprosenttia pitää hyvänä (68 %).

Vastanneista puheviestinnällisten kurssien opiskelijoista yli 70 % oli naisia. Miehiä vastanneista oli 47 henkeä, eli 28 %. Yksi vastaaja jätti kertomatta sukupuolensa. (Taulukko 12.) Samanlainen naisvoittoinen jakauma näkyy kansalais- ja työväenopistojen piireissä yleisestikin. Puheilmaisun aloista varsinkin lausunta on naisten suosima. Näytelmäpiireissä harrastus jakaantuu tasaisimmin molemmille sukupuolille.

TAULUKKO 12: Opiskelijoiden sukupuolijakauma kursseittain (N=167)

	NÄYTELMÄ		LAUSUNTA		ILM.TAITO		YHTEENSÄ	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
MIES	38	37.3	5	10.9	4	21.1	47	28.1
NAINEN	64	62.7	40	87.0	15	78.9	119	71.3
EI VAST.	-	-	1	2.2	-	-	1	0.6
YHTEENSÄ	102	100.0	46	100	19	100.0	167	100.0

Opiskelijat jakoutuivat tasaisesti eri ikäluokkiin (taulukko 13). Näytelmäkurssien osallistujat jakautuvat muita kursseja laajemmin eri ikävuosille. Yli puolet näytelmäkurssilaisista on keski-ikäisiä (31 - 60 -vuotiaita). Näytelmäkurseista pari oli kohdennettu erityisesti lapsiteatterin ryhmiksi, mistä syystä alle 16-vuotiaiden osuus aineen opiskelijoista oli yli viidennes. Lausunnan harrastajat ovat muita iäkkämpiä, heistä yli neljännes oli jo täyttänyt 71 vuotta. Alle 30-vuotiaita oli 46 lausunnan kurssilaisesta vain kolme, eikä alle 21-vuotiaita ollut mukana lainkaan. Sen sijaan ilmaisutaidon opiskelu kiinnosti nuoria. Yli puolet aineen opiskelijoista edusti ikäryhmää 16 - 20 -vuotiaat, ja toinen puolisko jakaantui tasaisesti muihin ikäryhmiin eli alle 16-vuotiaisiin sekä 20-vuotiaista 70-vuotiaisiin saakka.

TAULUKKO 13: Opiskelijoiden ikäjakauma kurssittain (N=167)

	NÄYTELMÄ		LAUSUNTA		ILM.TAITO		YHTEENSÄ	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alle 16 v.	22	21.6	-	-	1	5.3	23	13.8
16 - 20 v.	7	6.9	-	-	10	52.6	17	10.2
21 - 30 v.	8	7.8	3	6.5	3	15.8	14	8.4
31 - 40 v.	14	13.7	5	10.9	-	-	19	11.4
41 - 50 v.	23	22.5	6	13.0	2	10.5	31	18.6
51 - 60 v.	17	16.7	11	23.9	1	5.3	29	17.4
61 - 70 v.	8	7.8	9	19.6	2	10.5	19	11.4
yli 70 vuotta	2	2.0	12	26.1	-	-	14	8.4
ei vastausta	1	1.0	-	-	-	-	1	0.6
YHTEENSÄ	102	100.0	46	100.0	19	100.0	167	100

Taulukosta 14 selviää, että noin kolmannes opiskelijoista on pohjakoulutukseltaan keskikoulun tai peruskoulun käyneitä. Tähän samaan luokkaan luokiteltiin myös ne koululaiset, joilla peruskoulu oli vielä kesken. Kansa- tai kansalaiskoulu on takana 44 opiskelijalla. Myös ammattitutkinto on melko tavallinen. Samaan luokkaan ammattitutkinnon kanssa luokiteltiin myös ammattikoulu, vaikka se ei aina välttämättä johdakaan ammatilliseen tutkintoon. Harvemmillä opiskelijalla oli takanaan korkeakoulututkinto, ja vain muutamalla pohjakoulutuksena oli ylioppilastutkinto tai luokkaan muu merkitty kansanopisto.

TAULUKKO 14: Opiskelijoiden pohjakoulutus kursseittain (N= 167)

	NÄYTELMÄ		LAUSUNTA		ILM.TAITO		YHTEENSÄ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
- Kansakoulu/ kansalaisk.	28	27.5	14	30.4	2	10.5	44	26.3
- Keskikoulu/ peruskoulu	37	36.3	3	6.5	11	57.9	51	30.5
- Ylioppilas- tutkinto	3	2.9	2	4.3	-	-	5	3.0
- Ammatti- tutkinto	21	20.6	17	37.0	1	5.3	39	23.4
- Opisto- tutkinto	6	5.9	5	10.9	3	15.8	14	8.4
- Korkeakoulu- tutkinto	2	2.0	4	8.7	2	10.5	8	4.8
- Muu (kansan- opisto)	4	3.9	1	2.2	-	-	5	3.0
- Ei vastausta	1	1.0	-	-	-	-	1	0.6
YHTEENSÄ	102	100	46	100.0	19	100.0	167	100.0

Kursseittain tarkasteltuna näkyvin tulos on ilmaisutaidon opiskelijoiden suuri osuus (58 %) keskikoulu/peruskoululuokassa. Ikä näkyy tässäkin vastauksessa, sillä ilmaisutaidon opiskelijoista suuri osa oli nuoria peruskoululaisia, kun taas lausunnan opiskelijoista 30 % on pohjakoulutukseltaan kansa- tai kansalaiskoulun käyneitä. 37 % lausunnan opiskelijoista oli pohjakoulutukseltaan ammattitutkinnon suorittaneita. Näytelmän harrastajat jakautuivat kuten kaikki opiskelijaryhmät yhteensäkin: eniten oli keski- ja peruskoulupohjaisia, sitten kansa- tai

kansalaiskoulun käyneitä ja 20 prosentilla oli ammattitutkinto.

Yli kuusikymmentä prosenttia vastanneista (105 henkeä) ei ollut käynyt muita puheviestinnällisiä kursseja opistoissa tai jätti opiskelijoiden kyselylomakkeessa tämän kohdan täyttämättä (taulukko 15). Yhden tai muutamia (kahdesta neljään) kurssia mainitsi käyneensä 31 vastaajaa (19 %) ja useita kurssimainintoja (viisi tai enemmän) tuli 22 vastanneelta (13 %). Monet opiskelijat nimesivät myös erilaisia puheviestintään liittyviä kursseja, joita he olivat suorittaneet jossakin muualla kuin kansalais- tai työväenopistoissa.

TAULUKKO 15: Opiskelijoiden aikaisempi osallistuminen puheviestinnällisille kursseille (N=167)

	NÄYTELMÄ		LAUSUNTA		ILM.TAITO		YHTEENSÄ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ei aik. kursseja / ei vastausta	76	74.5	18	39.1	11	57.9	105	62.9
Yksi kurssi	6	5.9	5	10.9	1	5.3	12	7.2
Muutama (2-4)	8	7.8	6	13.0	5	26.3	19	11.4
Useita (5->)	7	6.9	15	32.6	-	-	22	13.2
Muualla kuin kansal.op.	5	4.9	2	4.3	2	10.5	9	5.4
YHTEENSÄ	102	100.0	46	100	19	100.0	167	100

5.4.2 Opiskelijoiden osallistumistavoitteet

Kansalais- ja työväenopistojen puheviestinnällisille kursseille osallistuneilta opiskelijoilta kysyttiin heidän motiivejaan osallistua kurssille kolmella avoimella kysymyksellä: perusteet kurssille osallistumiseen, odotukset kurssin suhteen ja kurssin opetuksen hyödyntäminen (opiskelijoiden kyselylomakkeeseen osiot 7 - 9). Kuhunkin osioon oli mahdollista vastata useilla lauseilla siten, että esimerkiksi kurssille osallistumiseen saatettiin antaa useita syitä. Vastauksia ei siksi ole luokiteltu vastaajien määrän, vaan erilaisten vastauksien mukaan, mistä syystä niiden kokonaisfrekvenssi (N) vaihtelee. Tämä luokittelutapa helpottaa myös vastausten tulkintaa: kuten jo todettua kullakin opiskelijallahan voi olla useita tavoitteita opiskelunsa suhteen.

167 opiskelijaa antoi kaikkiaan 260 syytä kurssille tulolleen, mikä on 1.6 syytä opiskelijaa kohden. Keskimäärin joka toinen opiskelija antoi

siis yhden syyn, joka toinen kaksi syytä kurssille tulolleen. Annetut perustelut kurssille hakeutumiseen luokiteltiin neljään motiiviin: 1) oppiminen, 2) harrastus, 3) viihtyminen ja 4) kokeilumieli. (Taulukko 16.)

Oppimisloukkaan luokiteltiin vastaukset, joissa motiiviksi nimettiin halu oppia ja kehittyä. Näitä kurssilaisia kiinnostaa myös henkinen kehittyminen ja omien taitojen hyväksikäyttö. Harrastus on motiivina niillä kurssilaisilla, joille opittava aine on jo ennestään tuttu ja mielisaksi tullut. He pitävät esiintymisestä ja hakevat kurssilta virikkeitä omaan ohjelmistoonsa ja uusia tekstejä tilaisuuksiin. Viihtyvyys on tärkeä niille opiskelijoille, jotka ovat tulleet kurssille sen tarjoamaan seuran vuoksi. Heidät on pyydetty tai houkuteltu kurssille tai sitä vetää tuttu opettaja. Viihtyvyys luokan alla vastattiin usein myös kurssin olevan virkistävä tapa rentoutua, vastapainona arjen työlle tai koulunkäynnille. Viihtyvyyteen liittyy myös se, että kurssilla on hauskaa. Kokeilumielellä ovat kurssille tulleet opiskelijat, jotka sanoivat tullessa kurssille mielenkiinnosta, uteliaisuuttaan tai sen tarjoaman kokemuksen vuoksi. Seitsemän opiskelijaa ei osannut vastata kysymykseen tai jätti sen muusta syystä täyttämättä.

Kaikkien kurssilaisten kesken vertailtaessa oppiminen ja harrastus olivat yhtä tärkeitä osallistumisen syitä. Oppimisorientoituneita opiskelijavastauksia oli 74 (29 %) ja harrastus oli motivaattorina 73 opiskelijalla (28 %). Viihtyvyyteen liittyvät seikat mainitsi osallistumisensa syyksi joka neljäs kurssilainen ja kokeilumieli oli vaikuttimena vajaassa 16 %:ssa opiskelijoiden vastauksista.

Vertailtaessa osallistumisperusteita aineryhmittäin huomataan, että näytelmäkurssilaisille viihtyvyys on tärkein osallistumisen syy. Kurssilaisista yli kolmannes ilmoitti sen yhdeksi osallistumisensa syyksi. Näytelmäpiirissä oppiminen on vähiten tärkeää, sen sijaan lausunnan ja ilmaisutaidon opiskelijat tulevat kurssille ensisijaisesti oppiakseen. Molemmassa ryhmässä yli 40 % ilmoitti yhdeksi osallistumisensa syyksi oppimiseen liittyvät seikat. Viihtyvyys ja kokeilumieli ovat näille kurssilaisille vähemmän tärkeitä osallistumisen syitä.

TAULUKKO 16: Opiskelijoiden nimeämät osallistumisperusteet kurseittain. (Kunkin sarakkeen ylimmät tummennetut luvut kertovat kyseisessä pääluokassa olevien vastausten kokonaismäärän sekä niiden suhteellisen osuuden kurssin opiskelijoiden vastausmaininnoista.)

	NÄYTELMÄ		LAUSUNTA		ILM.TAITO		YHTEENSÄ	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
OPPIMINEN	24	17.5	32	43.2	20	40.8	76	29.2
- halu oppia	17		22		12		51	
- halu kehittyä	1		7		5		13	
- antaa varmuutta	5		1		-		6	
- on hyödyllistä	-		2		2		4	
- saa toteuttaa its.	1		-		1		2	
HARRASTUS	39	28.5	18	24.3	14	28.6	71	27.3
- mieluisa harraste	15		11		4		30	
- esiintyminen	15		3		8		26	
- aik. kokemukset	9		4		2		15	
VIIHTYVYYS	45	32.8	11	14.9	9	18.4	65	25.0
- seura tärkeää	16		8		1		25	
- rentoutumistapa	16		3		2		21	
- pyydettiin	11		-		2		13	
- kurssilla hauskaa	2		-		4		6	
KOKEILUMIELI	27	19.7	10	13.5	4	8.2	41	15.8
- mielenkiinto	23		6		4		33	
- uteliaisuus	1		3		-		4	
- kokemusten haku	3		1		-		4	
EI VASTAUSTA	2	1.4	3	4.1	2	4.1	7	2.7
YHTEENSÄ	137	100	74	100.0	49	100	260	100.0

Kysymykseen opiskelijoiden odotuksista kurssin suhteen eli siihen, mitä he odottivat sen aikana oppivansa, saatiin reilut 300 erilaista vastausta. 13 opiskelijaa jätti vastaamatta kysymykseen, joten jokainen osioon vastannut kurssilainen esitti siis keskimäärin kaksi erilaista oppimisodotusta. Saadut vastaukset jakautuivat kolmeen pääluokkaan: puheviestintätaitoihin, teknisiin valmiuksiin ja itsensä kehittämiseen (ks. taulukko 17). Puheviestintätaitojen luokituksessa nimettiin erikseen useita alaluokkia, jotka voisivat kuulua sisäkkäin esim. esiintymis- tai ilmaisutaidon alle (esim. esiintymisvarmuus, yleisölle esiintyminen ja esiintymiskokemus). Näin tehtiin, jotta yksittäisten vastaajien odotukset saatiin mahdollisimman tarkasti esiin. Kaikkiaan vastauksista noin 80 % koski erilaisia puheviestinnän taitoja.

TAULUKKO 17: Opiskelijoiden nimeämät oppimisodotukset kursseittain. (Kunkin sarakkeen ylimmät tummennetut luvut kertovat kyseisessä pääluokassa olevien vastausten kokonaismäärän sekä niiden suhteellisen osuuden kurssin opiskelijoiden vastausmaininnoista.)

	NÄYTELMÄ		LAUSUNTA		ILM. TAITO		YHTEENSÄ	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
PUHEVIESTINTÄ- TAIDOT	138	81,2	73	75,3	35	83,3	246	79,6
- esiintymistaito	40		13		6		59	
- ilmaisutaito	24		12		10		46	
- esiint. varmuus	17		11		3		31	
- näyttötelemine	25		-		5		30	
- puhetekniikka	5		13		7		25	
- ryhmätyötaidot	11		4		1		16	
- tekstin tulkinta	-		11		3		14	
- yleisölle esiint.	8		5		-		13	
- liikkuminen	5		-		-		5	
- esiint. kokemus	3		1		-		4	
- esiint. tekniikka	-		-		3		3	
TEKNISET TAIDOT	12	7,1	13	13,4	2	4,8	27	8,7
- uudet virikkeet	4		2		2		8	
- tekstianalyysi	-		7		-		7	
- näyttämötekn.	7		-		-		7	
- kirjall. tuntemus	1		4		-		5	
ITSENSÄ KEHITTÄMINEN	14	8,3	6	6,2	3	7,1	23	7,4
- itseluottamus	10		2		2		14	
- luonteen kehitt.	3		2		1		6	
- muut	1		2		-		3	
EI VASTAUSTA	6	3,5	5	5,2	2	4,8	13	4,2
YHTEENSÄ	170	100	97	100	42	100,0	309	100

Yleisölle esiintymisen luokkaan merkittiin vastaukset, joissa odotettiin opittavan julkista esiintymistä, sekä myös neljä lausunnan opiskelijan vastausta, joissa he sanoivat odottavansa puheaidon oppimista. Puhe-taito terminä viittaa puheidenpitotaitoon, joka on yleisölle esiintymistä. Vain yksi (ilmaisutaidon) opiskelija antoi vastaukseksi puheviestinnän. Tämä yksittäinen vastaus luokiteltiin esiintymistaitoihin, vaikka se toki on terminä esiintymistaitoa laajempi. Esiintymisvarmuuden saanti oli 31 opiskelijan odotuksena. Puhetekniikkaa odotti oppivansa yhteensä 25 opiskelijaa. Tätä termiä käytti tosin vain kaksi opiskelijaa, pääosa käytti nimitystä äänenkäyttö. Myös rentoutuminen ja hengitystekniikka luokiteltiin puhetekniikan luokkaan (molempia yksi maininta).

Ryhmätyötaitoihin luokiteltiin vastaukset, joissa puhuttiin ryhmässä toimimisesta (5 vastausta), sosiaalisista taidoista (5), kontaktin taidois-

ta (2) tai ihmisten kanssa toimeen tulemisesta (1). Lisäksi tähän luokkaan merkittiin kolmen (näytelmäpiirin) opiskelijan vastaukset ihmistuntemuksen lisääntymisestä.

Kolme lausunnan opiskelijaa odotti oppivansa esiintymistekniikkaa. Termillä ymmärrettiin tarkoitettavan erilaisia nonverbalisen viestinnän taitoja: tauotusta, painotusta, äänen sävyjen ja voimakkuuden käyttöä sekä eleitä, ilmeitä ja proksemiikkaa. Se kuitenkin nimettiin omaksi alaluokakseen käytetyn termin mukaisesti. Nonverbaalisen viestinnän taidoista oli kiinnostunut myös viisi näyttämöliikunnan oppimista odottavaa opiskelijaa.

Tekniset taidot ja valmiudet saivat 27 mainintaa. Kahdeksan opiskelijaa odotti saavansa kurssilta uusia ideoita, harjoituksia tai virikkeitä. Tekstianalyysiä odotti oppivansa seitsemän lausunnan opiskelijaa; samoin seitsemän näytelmäpiirin opiskelijaa näyttämötekniikkaa, lavastusta, valaisua ja puvustusta. Opiskelijoista viisi toivoi kasvattavansa kirjallisuuden tuntemustaan. Kirjallisuudesta kiinnostuneet olivat liikkeellä melko samansuuntaisesti kuin ensimmäisen alaluokan uusien ideoiden hakijat, sillä moni heistä toivoi saavansa kirjallisuudesta uusia tekstejä esitettäväksi.

Itsensä kehittämisen pääluokaksi nimettiin vastaukset, joissa oppimisodotukset kohdistuivat erilaisiin yksilön henkisiin ominaisuuksiin. Kaikkiaan tällaisia piirteitä nimettiin 23, joista suurin osa (14) liittyi itseluottamuksen ja -varmuuden kasvuun. Toiseksi tähän luokkaan merkittiin erilaiset luonteen piirteet, joita kurssilla toivottiin opittavan tai kehitettävän. Näitä olivat luovuus, avoimuus, kärsivällisyys, rentous ja ahkeruus. Alaluokkaan "muut" jäivät muistin ylläpito (2 mainintaa) ja elämäntaito (1).

Aineryhmittäin tarkasteltuna ovat näytelmäpiiriläisten odotukset yleisesti kohdentuneet esiintymistaidon, näyttelemisen ja ilmaisutaidon oppimiseen. Lausunnan opiskelijat ovat muita ryhmiä selkeämmin kiinnostuneet teknisistä valmiuksista (13 %; näytelmäryhmässä 7 % ja ilmaisutaidon ryhmässä 5 % aineryhmän vastauksista), mutta heidänkin kohdalla pääodotukset liittyvät erilaisiin puheviestinnän taitoihin (esiintymistaitoon, puhetekniikkaan, ilmaisutaitoon, tekstin tulkintaan ja esiintymisvarmuuden saamiseen). Ilmaisutaidon opiskelijoista lähes neljannes ilmoitti yksinkertaisesti odottavansa ilmaisutaidon oppimista. Muut vastaukset hajaantuivat melko tasaisesti eri luokkiin, mutta teknisiä valmiuksia eivät ilmaisutaidon opiskelijat juuri maininneet. Yleisölle esiintymistä tai nonverbaalista viestintää ei ilmaisutaidon opiskeli-

joista maininnut yksikään.

Opiskelijoista suuri osa ajattelee tarvitsevansa kurssilla oppimiansa taitoja jokapäiväisessä elämässään (taulukko 18). Maininnoista lähes 2/3 (131 kpl) kertyy lauseista, joissa opittua ajatellaan hyödynnettävän tavallisessa arkielämässä tai sen eri tilanteissa: kotona, työssä, opinnoissa, harrastuksissa ja luottamustehtävissä. Moni nuori teatteriryhmäläinen oli kiinnostunut näyttelemisestä ammattina, mistä syystä tulevassa ammatissaan opittua hyödyntävien mainintamäärä on kohtuullisen iso. Varsinkin näytelmä- ja ilmaisutaidon ryhmissä usko opetuksen hyödennettävyyteen myös arkielämässä on suuri (noin 68 % molempien ryhmien kurssilaisten vastausmaininnoista). Lausuntaryhmässä mainintojen määrä on suhteellisesti vähäisempi, vaikka heistäkin puolet kokevat hyötyvänsä kurssin annista arkielämässä. Tosin lausuntaryhmässä "harrastuksissa"-alaluokka sai kolmanneksen tämän luokan vastausmaininnoista, ja voidaan olettaa, että ryhmän harrastukset liittyvät jotenkin lausuntaan. Tällöin opetuksen vaikutusta elämän muihin areenoihin ei välttämättä ole koettu kovin suureksi. Lausunnan opiskelijat arvioivatkin suhteellisesti muita ryhmiä useammin, että opitusta on hyötyä vain erilaisissa esiintymistilaisuuksissa tai ettei siitä ole hyötyä muualla kuin kyseisellä kurssilla. 24 opiskelijaa jätti kysymykseen vastaamatta.

TAULUKKO 18: Opiskelijoiden näkemykset opitun hyödyntämisestä kursseittain

	NÄYTELMÄ		LAUSUNTA		ILM.TAITO		YHTEENSÄ	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
ARKIELÄMÄSSÄ	67	67.7	33	50.0	31	67.4	131	62.1
- jokapäiväisessä el.	34		10		17		61	
- työssä	9		6		8		23	
- harrastuksissa	4		11		1		16	
- tulevassa amm.	13		1		2		16	
- luott./järjestöteht.	2		4		1		7	
- opinnoissa	3		-		2		5	
- kotona	2		1		-		3	
ESIINTYESSÄ	16	16.2	21	31.8	8	17.4	45	21.3
- esiint.tilaisuuksissa	7		21		7		35	
- seur. kurssilla	9		-		1		10	
EI MUUALLA	5	5.1	5	7.6	1	2.2	11	5.2
EI VASTAUSTA	11	11.1	7	10.6	6	13.0	24	11.4
YHTEENSÄ	99	100	66	100.0	46	100.0	211	100.0

6 TULOSTEN TARKASTELUA

6.1 Tarjolla tänään(kin): puheilmaiharrastusta

Tarkasteltaessa kolmena eri työvuonna opistoissa tarjolla olleita puheviestinnällisiä kursseja, nähdään, että kurssitarjonta painottuu hyvin vahvasti puheilmaiharrastukseen. Kaikkina tutkittuina työvuosina kärkipaikan kurssitarjonnan määrässä veivät näytelmäpiirit. Työvuonna 1991-92 niiden osuus oli 37 % tarjonnasta, 1992-93 ja 1995-96 peräti yli 60 %. Tosin määrällisesti kasvu on ollut tasaisempaa (32, 35 ja 49 kurssia), ja ainakin osaltaan kurssitarjonnan nousuun vaikuttivat taiteen perusopintojen teatteri-ilmaisun kurssit (vuonna 1995-96 yhteensä seitsemän). Lausunta ja tekstin tulkinta kiri jokaisena vuonna vähintäänkin jaetulle kakkossijalle.

Ilmaisutaidon, samoin kuin lausunnan, kurssitarjonnan määrä on pysytellyt tasaisena vuosikymmenen alkuvuosilta saakka. Ilmaisutaitoa tarjottiin työvuonna 1991-92 kahdeksan kurssia, työvuoden 1992-93 opetusohjelmissa ilmaisutaito oli esillä kymmenen kurssin verran ja työvuonna 1995-96 tarjottuja kursseja oli kaksitoista.

Varsinaiset puheviestinnän kurssit näyttävät määrällisesti vaihtelevilta. Työvuonna 1991-92 niitä oli tarjolla 16 kappaletta, vuotta myöhemmin vain kolme. Sisällöllisesti puheviestinnän kursseja löytyi niin esiintymistaidon kuin ryhmäviestinnän piiristä, ja puheviestinnän nimikkeellä kursseja tarjottiin useitakin. Työvuonna 1995-96 esiin nousi neljän kurssin voimalla myös kulttuurienvälinen viestintä.

Erilaisia vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden kursseja oli tarjolla työvuonna 1991-92 toistakymmentä. Seuraavan vuoden oppaista niitä ei löytynyt lainkaan ja vuonna 1995-96 vain yksi. Syitä tarjonnan vaihteluun on vaikea arvella, mutta ehkä osaselitys löytyy ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuneista muutoksista: 1990-luvun alun taloudellinen laskusuhdanne sekä ideologinen murros saattoivat kohottaa nopeastikin humanistisia aineita kohtaan osoitettua kiinnostusta.

Ns. puheviestinnän ammatillista osaamista kansalaisopistot tarjosivat kahden kurssin verran järjestämällä työvuonna 1991-92 kuuluttaja- ja DJ-koulutusta.

Kaikkien puheviestinnällisten kurssien kohdalla näyttäsi siltä, että varsinaiselle tutkimustyövuodelle (1992-93) sattui kurssien kokonaismäärässä selvä notkahdus. Tällöin opetusohjelmissa mainittiin 58 alan

kurssia. Edellisenä työvuonna tarjottiin Keski-Suomen läänin opistoissa 86 alaan liittyvää kurssia ja työvuonna 1995-96 kokonaislukumäärä oli opetusohjelmien perusteella tasan 80 kurssia.

Myös opettavien opettajien lukumäärä oli työvuosina 1991-92 ja 1995-96 huomattavasti runsaampi kuin tutkimusajankohtana. Toivottavasti tämä kertoo siitä, että pätevää ja alasta kiinnostunutta opettaja-kaartia on opistoihin tarvittaessa hyvin saatavilla.

Puheviestinnän ainetarjonta keskittyy siis hyvin vahvasti harrastustavoitteiseen ilmaisukoulutukseen. Erittäin kiitettävää on, että opistot tarjoavat mahdollisuuden puheviestinnän esteettisen aineksen kehittämiseen ja kokemiseen. Toisaalta opistojen tarjontaan toivoisi laaja-alaisuutta, puheviestinnän saralla olisi myös paljon muuta tarjottavaa kansalais- ja työväenopistoillekin. Harrastus- ja taidepainotteiseen opetuksen oheen voisi tarjota kursseja, jotka tähtäisivät selkeämmin esim. viestintätaitojen kehittämiseen yhteiskunnallista tai ammatillista koulutusta silmällä pitäen. Ainetarjontaa suunnitellessaan opistot voisivat miettiä, olisiko toiminta-alueella mielenkiintoa tai tarvetta - puheilmaisuuden ohella - esimerkiksi runsaampaan yksilöesiintymisen tai ryhmätyötaitojen opettamiseen, parisuhdeviestinnän, työyhteisöviestinnän, kulttuurienvälisen viestinnän tai vaikkapa viestintäteknologian perusteisiin tutustumiseen.

Laaja-alaisuutta ja monipuolisuutta lisäämällä opistot myös vastaisivat vahvemmin sille osoitettuihin tavoitteisiin sekä aikuiskasvatuksen haasteisiin. Aikuiskasvatuksen ja vapaan sivistystyön tavoitteistossa opistojen tarjoama puheviestinnällinen opetus istuu ensisijassa kulttuurin ja persoonallisuuden kehittämisen tavoitteisiin. Tulevassa (ja jo olevassa) viestintäyhteiskunnassa tarvitaan kuitenkin hyvin monipuolisia tiedon ymmärtämisen ja soveltamisen taitoja (ks. esim. Kansallinen sivistysstrategia 1993). Kansalaisopistoilla olisi tärkeä työ näiden taitojen kouluttamisessa, ja samalla polarisoitumisen ehkäisemisessä.

On toki muistettava, että omalla sarallaan opistot tekevät erittäin arvokasta työtä. Harrastustavoitteinen opetus ei toki ole pedagogisesti millään tavoin muita huonompaa, vaikka usein harrastuksiin liitetäänkin leima viihteellisyydestä ja vähemmän vakavasti tekemisestä. Harrastustavoitteinen opiskelu antaa paljon muutakin kuin oppia. Tärkeitä ovat sosiaaliset suhteet ja virkistyminen, irtautuminen arjen rutiineista. Eräs opiskelija kirjoitti lomakkeessaan: "En minä tästä mitään hyödy, kunhan omaksi ilokseni harrastan." Toisaalta hyödyn ei välttämättä tarvitse olla ammatissa etenemisen, saadun julkisuuden tai vaikkapa

todistuksen tuomaa hyötyä. Hyöty voi olla myös henkistä hyvinvointia ja hyvää mieltä. (Ks. myös Määttä 1994:56.)

6.2 Lopputulosta tuottamaan

Opetussuunnitelmateorioissa on jo varhain painotettu tavoitteiden tärkeyttä (Vaherva & Ekola 1986:72). Myös tässä työssä lähdettiin siitä, että opetuksen lähtökohtana on koulutuksen yleisistä päämääristä lähtevä tavoitteellisuus. Opetukselliset tavoitteet muodostavat siis pohjan, jolta opetuksen sisällöt ja opetustoiminta työtapoineen, materiaaleineen ja arviointeineen jäsennetään. Tavoitteet on syytä muotoilla siten, että ne auttavat sekä opettajaa että opiskelijoita näkemään opetuksen lopullisen tarkoituksen.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että opettajille joko ei ole täysin selvää, mitä he kurssin opetuksella tavoittelevat tai he eivät osaa muotoilla tavoitteita. Viimeksi mainittu vaihtoehto on todennäköinen, sillä vaikka taustatiedoissa ei suoraan kysytykään mahdollista didaktiikan koulutusta, vaikuttaisi siltä, että sitä oli vain muutamalla opettajalla. Opetuksen tavoitetta selvittävä tutkimuskysymys oli muotoiltu muotoon: "mitä opiskelija kurssin jälkeen osaa?". Tästä huolimatta tutkimuksessa yli puolet opettajista (kymmenen opettajaa) nosti ainakin yhdeksi opetuksen tavoitteeksi sen, että näytelmä, opiskelijan rooliesitys tai runo saadaan esityskuntoon. Näyttää siis siltä, että onnistuneella lopputuloksella on opetuksessa suuri merkitys.

Erilaisia puheviestintätaitoihin liittyviä tavoitteita opettajat nimesivät yhteensä parikymmentä kertaa, useimmiten ne koskivat yksilöesiintymisen kehittymistä (9 eli puolet opettajista mainitsi sen). Opettajat käyttivät tavoitteistossaan termejä "kokonaisvaltainen", "ymmärrettävä", "elävä" ja "aito" esiintyjä. Avoimen kyselylomakkeen avulla ei kuitenkaan selvinnyt se, mitä nämä termit käytännössä tarkoittavat; mistä tekijöistä ymmärrettävyys, elävyys tai aitous syntyy? Kun opettaja siis kertoi tavoitteena olevan, että oppilas oppii esiintymään tai näyttelemään, jäi epäselväksi mitä oppilas silloin tietää esiintymisestä tai näyttelemisestä, miten hän on siihen asennoitunut ja mitä taitoja oppilas silloin osaa käyttää? (Epämääräisiä ja konnotatiivisia käsitteitä puheviestinnän opetuksessa käsittelevät artikkeleissaan mm. Isotalus 1995:91-93 ja Sallinen-Kuparinen 1986.)

Seuraavaksi eniten mainintoja yksittäisistä puheviestintätaidoista saivat puhetekniikan kehittyminen (4 opettajan maininta) ja liikkuminen (3).

Myös nämä tavoitteet kertovat osaltaan ilmaisun ja esittämisen opetuksen vahvuudesta. Ryhmätyötaitojen oppimista korosti vain kaksi ilmaisutaidon opettajaa; heistä toinen painotti vuorovaikutusta, toinen palautteen antamisen ja arvioinnin oppimista. Ristiriitaiseksi vastaukset tekee se, että sisältöosiossa ryhmätyön nimesi opetussisällöksi kolme opettajaa, jotka olivatkin näytelmä- ja lausuntapiirin opettajia. Ilmaisutaidon opettajista kukaan ei nimennyt ryhmätyötaitoja opetuksen sisällöiksi. Luultavasti ristiriita johtui siitä, että ryhmätyötaitoja tavoittelevat opettajat ajattelivat oppimisen tapahtuvan oppimisprosessin yhteydessä, ei erikseen opettamalla. (Oppimisen ja opettamisen käsitteistä ks. tarkemmin esim. Hirsjärvi & Huttunen 1995:41-43.) Molemmat opettajat pitivät ilmaisutaidon kurssia, jossa opetusprosessin merkitystä oppilaiden kehittämisessä on korostettu enemmän kuin perinteisessä näytelmäkoulutuksessa.

Opettajista vain yksi nimesi tavoitteeksi kehittää opiskelijan halua jatkaa ja kehittyä harrastuksessa. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, etteivät muutkin opettajat siihen pyrkisi. Mielenkiintoista on silti huomata, ettei motivaatio- ja asennetavoitteita mainittu kaikkiaan kuin tämä yksi.

Muutkaan puheviestinnän opetuksen päämäärät (ks. s. 27) eivät nousseet tutkimuksessa selkeästi esiin. Erilaisten verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän taitojen kehittäminen näkyi tavoitteistosta selkeimmin. Koska näitä taitoja kuitenkin harjoitellaan erityisesti yksittäistä produktiota varten, ne saatetaan ymmärtää kontekstisidonnaisina. Tällöin taitojen eri tilanteisiin soveltamisen kyky ei ehkä kuitenkaan nouse opetuksessa riittävästi esiin.

Produktioiden tuottamiseen ja opiskelijoiden ilmaisun kehittämiseen keskittyvä opetus aiheutti myös sen, että kurssien tavoitteistossa ei juuri näy vuorovaikutukseen, eikä varsinkaan viestinnän vastaanottamiseen ja käsittelyyn liittyviä tavoitteita. Toisaalta ilmaisupainotteinen kurssisisältö ei ole riittävä syy näiden tavoitteiden laiminlyöntiin. Myös puheilmaisun taitoihin kuuluu - ja tulisi kuulua - viestinnällisyys sekä kuuntelemisen, havainnoinnin ja kontaktin taidot. (Ks. Isotalus 1995.) Nämä taidot saataisiin myös hyvin helposti nivottua ilmaisuharjoitukseen suuntaamalla tarkastelukulmaa kuuntelijoiden havainnointiin ja esityksen analysointiin.

Tietoisuuden kasvu mainittiin kahden opettajan tavoitteissa. Molemmat opettajat liittivät tiedostamisen yksittäiseen piirteeseen: heistä toinen puhui oman äänen tiedostamisesta ja toinen tietoisesta liikkumisesta.

Varsinaisesti viestijäkuvan kehittymiseen opettajat eivät tavoitteissaan viitanneet.

Viisi opettajaa kertoi tavoitteen teoreettisen yleistyksen muodossa, joka luokiteltiin itsensä kehittämiseksi. Tässä luokassa opettajat selostivat mm. suvaitsevaisuuden ja ajattelun oppimista, mielikuvituksen rikastumista ja säännöllisyyden sekä kurinalaisuuden ymmärtämistä. Tässä tutkimuksessa jäi kuitenkin avoimeksi se, millä sisällöllisillä alueilla taitoja opitaan ja missä yhteydessä niitä opitaan eli kehittykö esimerkiksi oppilaan ajattelu esiintymisen vai käytetyn kirjallisuuden vaiko kurssille säännöllisesti saapumisen avulla.

Kirjallisuuden tuntemuksen lisääntyminen oli yhtenä kurssin tavoitteena neljällä eri kurssilla, ja opetussisällöksi sen oli nimennyt kolme opettajaa. Kurssin päätavoitteena kirjallisuuden opettaminen ei kuitenkaan liene; tekstien ja eri tyyllilajien tuntemusta opetettaneen muiden sisältöjen ohessa. Tätä olettamusta tukevat myös päiväkirjat, joissa kirjallisuuden opettaminen rajautui esitettävien tekstien valinnan yhteydessä erilaisiin runoihin ja näytelmäkirjoituksiin tutustumiseen. Tekstianalyysin oppimisen oli merkinnyt tavoitteeksi kaksi lausunkurssin opettajaa, mutta opetussisältönä se on näiden lisäksi kolmella näytelmäkurssilla. Varsinaisia kognitiivisia tavoitteita mainitsi kaksi opettajaa kertoessaan antavansa tietoja teatterin tekoprosessista.

Kuten edeltä jo ilmeni, tutkimustuloksissa opetuksen sisällöt eivät välttämättä aina yhtyneet opetuksen tavoitteiden kanssa. Myös sisällöltään tarkasteltuna näyttäisi siltä, että opetuksessa kiinnitetään paljon huomiota opiskelijan ilmaisutaitojen harjoittamiseen. Tämä näkyi mm. siitä, että opetettavat sisällöt olivat opetusaineen nimikkeestä riippumatta keskenään melko samankaltaisia. Opettajien kyselylomakevastausten mukaan kurssien opetussisällöistä valtaosa käsitteli opiskelijoiden ilmaisua, sen nonverbaalisia ja parakielellisiä ominaisuuksia. Puhetekniikkaan liittyvät rentoutuminen ja hengitys mainittiin myös sisällöissä usein. Ilahduttavaa on, että esimerkiksi lausunnan opettajista melkein jokainen harjoituttaa kurssillaan myös puhetekniikkaa.

Näytelmäkurssien kymmenestä opettajasta seitsemän mainitsi ainakin yhtenä opetussisältönään opettavansa näyttelemistä, sen kummemmin erittelemättä mitä sisältöjä he katsovan tuon termin pitävän sisällään. Varsinaiseen produktion tuottamiseen liittyvistä asioista tekstianalyysi tai teatteritekniikka saivat kumpikin vain muutamia mainintoja (viisi ja kolme). Yllättävää on, että tekstianalyysiä sanoo opettavansa lausunnan viidestä opettajasta vain kaksi ja näytelmäkurssien kymmenestä

opettajasta ainoastaan kolme. Ryhmätyötaito sai opettajilta kolme mainintaa, yleisökontakti vain kaksi.

Päiväkirjojen mukaan opetuksesta pääosa (2/3) on produktioiden tuottamisesta. Kokoontumiskerroittain nimetyt opetuksen sisällöt osoittavat painottumista tuotoksen valmistumiseen: luku- ja asemaharjoituksia oli paljon, ilmaisharjoituksia vain vähän. Tältä osin päiväkirjan ja opettajan kyselylomakkeen vastaukset ovat keskenään ristiriitaisia. Vaikuttaa siltä, että sellaiset opetussisällöt kuten nonverbaalinen viestintä ja puhetekniikka eivät ole opetuksessa yksittäisinä opetuksen sisältöinä tai harjoiteltavina taitoina, vaan niihin kiinnitetään huomiota produktioiden tuottamisen ohessa. Poikkeuksen tekevät prosessisuuntautuneet kurssit, joita oli kursseista kaikkiaan viisi. Niissä pääpaino on opiskelijoiden ilmaisun harjoittamisessa ja kehittämisessä. Tuotettavat produktiot ovat pieniä ja sijoittuvat aivan kurssin loppuun.

Opetusoppaissa työvuonna 1995-96 käytettyjen kurssinimikkeiden ja lyhyiden esittelytekstien perusteella näyttäisi siltä, että näytelmäpiirit pyrkivät edelleen pysyttelemään perinteisten näytelmäproduktioiden tuottamisessa. Tutkimusvuosilta 1992-93 saadut tulokset eivät siten ole merkittävästi muuttuneet: valmiiseen lopputulokseen ja hyviin roolisuorituksiin tähdätään useimmilla näytelmäkursseilla edelleenkin.

Lausunnan kohdalla suuntaus näyttäisi sen sijaan olevan enemmän kohti henkilökohtaisen ilmaisun ja esittämistaidon tavoitetta. Vuonna 1995-96 kursseista kolme vaikutti nimensä ja esittelytekstinsä perusteella runojen analysoinnin ja niiden tulkinnan kursseilta (nimikkeet: "Lausunta", "Runopiiri" ja "Runopiiri - runojen rakastajat"). Kahdeksalla kurssilla esittelytekstit kertoivat kurssien sisältävän mm. äänenkäyttöä, improvisointia, kokonaisilmaisua, kuuntelemista, oman äänen etsimistä sekä runo- ja proosatekstien esitys- ja ilmaisukeinojen harjoittelua. Näistä neljän kurssin esittelyssä mainittiin lopuksi myös esityksen valmistelu.

6.3 Hurjasti harjoittelua ja paljon palautetta

Opetusmenetelmät oli tässä työssä operationaalistettu viideksi alakohdaksi. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat suosivat hyvin harjoituspaikkoista opetusta, mikä onkin ymmärrettävää ja perusteltua, kun kyseessä on taitojen opettaminen. Harjoittelua korostettiin jopa siinä määrin, että teorian osuus opetuksesta oli vain noin 10 % opetusajasta. Perinteistä opettajajohtoista frontaaliopetusta käytetään tietoaikojen

opetuksessa, mutta siinäkin usein harjoitusten lomaan paketoituna. Harjoitusten tärkeys näkyi myös käytettyjen harjoitusten luetteloinnissa. Kuten sisällöissäkin, erilaiset ilmaisulliset ja puhetekniset harjoitukset saivat runsaasti mainintoja. Tekstiharjoitukset, joihin luokiteltiin rooli- ja lukuharjoittelu saivat opettajien kyselylomakkeissa vain neljä mainintaa, mutta päiväkirjojen perusteella projektipohjaisissa piireissä ne kuuluivat kaikkien opetukseen. Ehkä on niin, ettei tekstiharjoittelua osattu erikseen ajatella omaksi harjoitusmuodokseen.

Myös palautteelle annettiin opetuksessa suuri arvo; suurin osa opettajista koki palautteen merkityksen erittäin tärkeäksi. Yhtä lukuunottamatta kaikki opettajat antavat suorituksesta sekä kiitosta että kehittämis ehdotuksia. Eniten palautetta antaa opettaja itse, mutta kysyy jonkun verran kommentteja myös muilta opiskelijoilta. Tutkimuksesta ei kuitenkaan käynyt selkeästi ilmi onko annettu palaute henkilökohtaista vai koskeeko se yhteisesti koko ryhmää.

6.4 Humanistista opetusta opiskelijoiden ehdoilla

Kansalaisopistojen puheilmaisun opettajat ovat tasapuolisesti naisia ja miehiä. Tavallisesti kyseessä on yli 40-vuotias (78 %), korkeakoulututkinnon (39 %) ja vähintään muutamia puheviestinnän kursseja (89 %) suorittanut opettaja, joka on opettanut opistoissa aikaisemminkin (93 %).

Mielenkiintoinen havainto on se, että vaikka puheviestinnän kurssien opiskelijoista enemmistö on naisia, opettajien kohdalla jakautuminen molempiin sukupuoliin on tasaisempaa. Korkea koulutus ja pitkä työkokemus voidaan katsoa opettajien eduksi. Hyvä on todeta myöskin se, että pääosa opettajista on hankkinut ainakin jonkun verran koulutusta myös puheviestinnän alalta; oman kiinnostuksensa tai harrastuspohjansa pohjalta opettavia opettajia oli vain kaksi. Tulosten perusteella on selvää, että opettajilla on vahva kiinnostus esiintymiseen ja ilmaisuun liittyviin asioihin. Tutkimuksesta ei kuitenkaan selvinnyt kuinka paljon opettajilla on kasvatusdidaktista koulutusta ja missä määrin heillä on pätevyyttä aiheen opettamiseen.

Opetusideologialtaan opettajat jaettiin hyvin karkeasti kolmeen luokkaan erilaisten opettamissuuntausten perusteella. Puolet opettajista oli suuntaukseltaan humanisteja, loput behavioristeja tai kognitivisteja. Koska luokittelu tehtiin yksittäisten vastausten perusteella, ei siitä voi vetää pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Käytännön opetuksessa kukin

opettaja toteuttaa todennäköisesti kaikkia suuntauksia sekaisin. Jako voisi olla myös toinen, mikäli tutkimusmenetelmänä käytettäisiin haastattelua tai observointia. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että opettajat eivät niinkään koe olevansa perinteisiä opettajia kuin opetuksen ohjaajia. Hyvin moni opettajista korosti opiskelijoiden oman osallistumisen ja vuorovaikutuksen tärkeyttä opetuksessa. Tämä piirre näkyi erityisesti humanisteiksi ja kognitivisteiksi luokiteltujen vastauksissa.

Opiskelijakeskeisyys näkyy myös vastauksissa osioihin, joissa kysyttiin miten tärkeiksi tai yhdentekeviksi opettaja kokee tietyt opetusmenetelmät. Opettajat korostivat erityisesti ryhmäharjoitusten ja keskustelun tärkeyttä. Ryhmäharjoitusten tärkeys korostuu varsinkin näytelmäkursseilla, joissa näytelmäharjoituksiin osallistuu useita henkilöitä kerrallaan. Ryhmäharjoitusten korostaminen kuvaa myös projektiluontoisuuden korostumista: yksittäisen opiskelijan henkilökohtaisten taitojen harjoittelulle ei silloin välttämättä jää yhtä paljon aikaa. Tosin vastauksissa myös yksilöharjoittelu sai paljon arvostusta osakseen. Kolmessa päiväkirjassa mainittiin jopa omia tavoitteita yksittäisille opiskelijoille.

6.5 Esiintymistä oppimaan!

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli opiskelijoiden osuutta annetussa puheviestinnän koulutuksessa. Tutkimuksen mukaan opiskelijoista 3/4 on naisia. Kaikissa kolmessa aineiston aineryhmässä oli naisia opiskelijoina miehiä enemmän, ja varsinkin lausunta on puheilmaisuuden aloista naisten suosimaa. Syynä on ehkä osin stereotyyppinen ajatus runouden femiinisyydestä ja ehkä myös tunteiden ilmaiseminen ja välittäminen koetaan enemmän naisten "alaksi". Toisaalta miehet saattavat vältellä "naisväen" piiriä ja toisaalta taas naiset hakeutuvat harrastamaan aloja, jossa tuntevat olevansa vahvoja. Samanlainen naisvoittoinen jakauma näkyy kansalais- ja työväenopistojen piireissä yleisestikin. Mistä naisten innokkaampi osallistuminen johtuu, sitä ei ole pystytty täydellisesti selvittämään. Määtäen mukaan (1994:59) syyksi on arveltu sitä, että opetustarjonta ja yhteistoiminnallinen ryhmäopetus kiehtoo enemmän naisia kuin miehiä.

Iältään puheilmaisuuden kurssille tulevat opiskelijat jakautuvat tasaisesti alle 16-vuotiaista yli 70-vuotiaisiin. Aineistossa oli mukana muutama lapsille tarkoitettu kurssi, ja alle 16-vuotiaita oli mukana 23 (14 %). Opistojen kaikkien kurssien opiskelijoista alle 16-vuotiaiden osuus on noin 10 % (Kivistö 1994:21)). Reilu kolmannes opiskelijoista lukeutui

ikäluokkaan 41 ja 60 vuoden välillä. Myös ikääntyneitä opiskelijoita opistojen kursseille riitti mukavasti. Varsinkin näytelmäpiirit näyttävät saavan liikkeelle monenikäistä harrastajaa; tosin niistä kolme olikin kohdennettu nimenomaan lapsiharrastajille. Lausunnassa ja ilmaisutaidossa sen sijaan näkyy selvä ikäjakauma. Lausunnan harrastajista peräti 70 % on yli 50-vuotiaita, eikä alle 20-vuotiaita mukana ole lainkaan. Nuorempi ikäpolvi on paremmin edustettuna ilmaisutaidon puolella, jossa 30-vuotiaita tai sen alle on opiskelijoista liki 3/4 eli noin 74%. Lukioikäisten suuri määrä johtunee siitä, että yksi aineiston kursseista oli lukion ilmaisutaidon kurssi.

Peruskoululaisten ja lukiolaisten määrä selittää myös pohjakoulutuksessa keski- ja peruskoulutason runsautta. Iän perusteella laskettuna opiskelijoista noin 40 oli peruskoulussa tai lukiossa. Näin pohjakoulutukseltaan keski- tai peruskoulun käyneiden luokassa varsinaisten aikuisopiskelijoiden määrä jää noin 11 opiskelijaan. Opiskelijoiden pohjakoulutus ei siis ole kovin korkea; korkeakoulututkinto, ylioppilastutkinto tai opistotason tutkinto on vain muutamalla prosentilla opiskelijoista.

Kattavuudellaan kansalais- ja työväenopistot luovat opiskelijoille edullisen mahdollisuuden tutustua moniin harrastuksiin ja luoda itselleen uusia. Yli kuusikymmentä prosenttia tutkimukseen vastanneista opiskelijoista joko ei ollut käynyt muita puheviestintään liittyviä kursseja aikaisemmin, tai jätti kyseisen osiokohdan täyttämättä. 41 opiskelijaa mainitsikin tullessa kurssille kokeilumielessä.

Tutkimuksessa opiskelijoiden osallistumistavoitteet luokiteltiin neljään ryhmään: 1) oppiminen 2) harrastus 3) viihtyvyys ja 4) kokeilumieli. Suurimmat tavoiteryhmät olivat oppiminen ja harrastus (molempia lähes 30 % osallistumisperusteista). Neljannes kurssilaisista mainitsi erilaiset viihtyvyyteen liittyvät tekijät ja 16 % tuli kurssille silkasta mielenkiinnosta tai uteliaisuudesta. Hiivalan (1981) ja Virolaisen (1991) kansalaisopistojen opiskelijoiden osallistumistavoitteita käsitelleet tutkimukset tarkastelivat kaikkien opintopiirien opiskelijoita. Näihin tutkimuksiin verrattuna puheviestinnällisten aineiden opiskelijoilla korostuvat harrastustavoitteet ja kokeilumieli. Vastaavia luokkia ei Hiivalan ja Virolaisen tuloksista löydy. Puheviestinnällisten aineiden opiskelijat eivät maininneet ammatillisia tai käytännön hyötyyn liittyviä tavoitteita lainkaan, tosin nämä tavoitteet painottuivat Hiivalan ja Virolaisenkin töissä muita opiskelun tavoitteita vähemmän.

Alasen mukaan (1987:125) osallistumistavoitteet jakautuvat pohjim-

miltaan aina kahteen luokkaan: oppimiseen ja viihtymiseen. Myös tässä tutkimuksessa Alasen väitteeseen voidaan myöntyä, sillä tosiasiahan lienee se, että harrastuksen takia opiskelemaan tulleet saapuvat kurssille kehittyäkseen harrastuksessa ja oppiakseen lisää.

Toisaalta voidaan väittää, että opiskelijat, jotka sanovat tulevansa kurssille mieluisan harrastuksen takia, pitävätkin sitä mieluisana kurssin ilmapiirin tai siellä olevien opiskelijatovereiden takia. Tästä syystä harrastustavoitteet on nimetty omaksi luokakseen. Sama pätee myös kokeilumielen kohdalla: yhden mielenkiinto saattaa kohdistua oppimiseen, toisen taas viihtyvyyteen, kun joku kolmas tulee kurssille periaatteessa ilman minkäänäköistä tavoitetta, ehkä vain siksi, että "jotain tulisi harrastettua". Koska kokeilumielen syytä tai mielenkiinnon kohdetta ei yhden vastauksen perusteella voida nimetä, siitä muodostettiin oma luokkansa. Kansalais- ja työväenopistojen kohdalla kokeilumieli lieneekin tavallinen syy kurssille osallistumiseen, sillä opistot tarjoavat edullisen harrastustavan. Yksi opettajista kirjoittikin, että jokaisella kurssilla käy "onkijoita", jotka putoavat pois, elleivät ole pidemmän päälle motivoituneita kurssista.

Opiskelijoiden osallistumistavoitteita selvitettäessä kysyttiin myös heidän käsityksiään siitä, mitä he odottavat kurssilla oppivansa. Koska kyselylomakkeiden lähettäminen myöhästyi aiotusta, kaikki kurssit olivat opetuksessaan jo pitkällä. Tästä johtuen opiskelijoiden vastauksiin siitä, mitä he odottavat kurssilla oppivansa, on varmastikin vaikuttanut heidän jo saamansa opetus. Opiskelijat lienevät siis osaltaan vastanneet sen mukaan, mitä he ovat kokeneet jo kurssilla oppineensa. Toisaalta kokemukset ovat luultavasti myös selkeyttäneet kuvaa siitä, mitä opiskelu kurssilla tulee olemaan. Saadut vastaukset eivät siis kuitenkaan vastaa "tuoreen", vasta kurssille tulleen opiskelijan ajatuksia, vaan kertovat lähinnä kurssilaisten odotuksista loppukurssin suhteen.

Lähes 80 % opiskelijoiden odotuksista koski erilaisia puheviestinnän seikkoja: esiintymis- ja ilmaisutaitojen oppimista, esiintymisvarmuuden ja -kokemuksen lisääntymistä, puhetekniikan, ryhmätötaitojen tai nonverbaalisen viestinnän taitojen kehittymistä. Vaikuttaa siis siltä, että myös he, jotka ovat tulleet kurssille ensisijaisesti viihtymisen vuoksi tai kokeilumielessä, odottavat kyllä oppivansakin jotain.

Opiskelijoiden oppimisodotukset kävivät lähes täysin yhteen opettajien asettamien tavoitteiden kanssa. Molemmissa ryhmissä tavoitteet ja odotukset jakaantuivat erilaisiin puheviestinnän - lähinnä esiintymisen - taitoihin sekä teknisiin valmiuksiin ja itsensä kehittämiseen. Yksikään

opiskelija ei kuitenkaan maininnut valmiiseen esitykseen liittyviä suoria odotuksia. Saattakin olla, että opettajan ohjaava rooli saa kannettavakseen vastuun valmiista tuotoksesta. Myös opiskelijoiden kyselylomakkeen kysymysmuoto ohjasi ajattelemaan tavoitteita henkilökohtaisella ja sisältöjen tasolla ("Millaisia asioita odostat oppivasi tällä kursilla?")

Opiskelijoiden usko kurssin hyödynnettävyyteen muilla arkielämän saroilla on kohtuullisen suuri. Yli 60 % opiskelijoista uskoo opetuksesta olevan hyötyä jokapäiväisessä elämässä. Aineryhmistä heikoin usko tietojen ja taitojen sovellettavuuteen oli lausuntakurssilaisilla. Ehkäpä he kokivat kysymyksen liian suppeana ja ajattelivat vain sinänsä lausunnon käyttämistä ja hyödyntämistä. Joka tapauksessa lausuntakurssilaisten suhteellinen osuus vastauksissa, joissa nähtiin opitusta olevan hyötyä ainoastaan esiintymistilaisuuksissa tai muilla vastaavilla kursseilla, oli puolet suurempi kuin vastaava näytelmä- ja ilmaisutaidon kurssilaisilla.

7 TYÖN ARVIOINTIA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kansalais- ja työväenopistoissa annettavaa puheviestinnän opetusta, sen tavoitteita, sisältöjä sekä opetusmenetelmiä. Lisäksi tahdottiin selvittää kursseilla opettavien ja siellä opiskelevien taustoja. Tutkimusmenetelmäksi valittiin postikyselylomake ja päiväkirja. Menetelmissä havaittiin puutteita: postikyselyn yleiset haitat, vastaajien kato ja opastuksen hankaluus vaikeuttivat tätäkin tutkimusta. Kun vastauksia odotettiin 28 opettajalta ja 18 opettajaa vastasi, vastausprosentiksi saadaan 64,3 %, mitä voidaan pitää hyvänä. Toisaalta kaikkiin opettajiin oltiin yhteydessä myös puhelimitse, ja vastausprosentin odotettiin muodostuvan suuremmaksi, mitä se lopulta oli.

Kyselylomakkeiden postituksessa oli myös ongelmia, sillä niiden lähettäminen Kansalais- ja työväenopistojen liiton kautta aiheutti perillesaapumiseen yllättävän pitkän viiveen. Viivästymistä kuitenkin pahoiteltiin puhelimitse, ja vastaajien suhtautuminen siihen oli ymmärtäväistä.

Tutkimuksessa käytetyistä mittareista opettajan kyselylomakkeet olivat tutkimusmenetelminä onnistuneita, vaikka runsas avoimien kysymysten määrä hieman hankaloittikin tulosten lopullista tarkastelua. Avoimien kysymysten runsaus puolsi kuitenkin paikkaansa, sillä tavoitteiltaan ja sisällöiltään erilaisten kurssien opettajat ja opiskelijat saivat näin tasapuolisen vastausmahdollisuuden. Niiden ohessa lomeke olisi voinut sisältää useampia tarkastuskysymyksiä, joilla olisi voitu tarkistaa vastausten luokittelua. Esimerkiksi kysymys siitä, painottaako opettaja kursseilla enemmän esityksen valmistumista ja onnistunutta esitystä vaiko opiskelijoiden henkilökohtaisten ilmaisu- ja esiintymistaitojen kehittymistä, olisi voitu muotoilla yhdeksi osiokysymykseksi. Opettajien taustatiedoissa olisi voitu selvittää myös heidän pedagoginen kouluksensa.

Opettajien kyselylomakkeen osalta mittarin valmisteluvaiheessa pohdittiin opettajien reaktioita osiossa 22(i) mainittuun termiin "kielteinen palaute". Termin valintaa harkittiin sen mahdollisesti synnyttämien kielteisten assosiaatioiden takia. Termi hyväksyttiin kuitenkin lomakkeeseen, sillä sitä käytettiin myönteisen palautteen parina. Lisäksi heitomerkkien ja suluissa olleen selityksen ("minkä voisi tehdä paremmin") arveltiin selvittävän termin tarkoituksen. Näin voidaan myös katsoa olleen, sillä opettajat merkitsivät yleensä molemmat palautteen muodot (myönteinen ja "kielteinen") osiossa yhtä tärkeiksi.

Sen sijaan samassa osiossa mainittu "loppuarvostelu" (22k) näytti terminä tuottavan erilaisia tulkintoja. Koska kansalaisopistojen kurseilta ei yleensä jaeta - ainakaan arvioituja - kurssitodistuksia, oli termin hahmottaminen oman kurssin yhteyteen vaikeaa. Yksi opettaja mainitsikin ajattelevansa loppuarvostelulla yhteenvetoavuoden tapahtumista. Tällöin arviointi koskee koko ryhmää eikä yksittäisiä opiskelijasuorituksia. Toisaalta myös sekä kirjallisia että suullisia arviointeja voidaan antaa myös henkilökohtaisesti sekä koskien vain tiettyä esitystilannetta. Esimerkiksi kurssin lopputuloksena valmistuneen esityksen loppuarviointi voi olla sekä opiskelijan oma kokemus suorituksestaan että opettajan - tai myös yleisön -siitä antama palaute. Osiossa käytetyn termin olisi pitänyt olla tarkempi ja yksilöidympi.

Nähtävästi eräs opettaja ei ollut hahmottanut sitä, että osioissa 23 ja 24 kysytään perusteluita edelliseen osioon 22 merkityille vastauksille. Tästä syystä hän ihmettelee kysymyksenasettelua ja toteaa vastauksessaan osioon 24, ettei opetuksessa ole yhdentekeviä asioita. Väärinymmärrykseltä olisi vältytty, jos osioiden sanamuotona olisi ollut: "Perustele edellä kysymyksessä 22 tärkeinä/yhdentekevinä pitämäsi asiat".

Opettajien ja opiskelijoiden kyselylomakkeita voidaan kuitenkin pitää haettuihin kysymyksiin nähden relevanttina tutkimusmenetelminä. Tutkimuksella haluttiin hankkia perustietoa, jota jatkossa voidaan syventää esimerkiksi haastatteluin ja observoinnein. Avoimilla kysymyksillä pystyttiin myös välttämään tutkimuksen reaktiivisuutta; valmiita vastausvaihtoehtoja ei annettu, joten vastaajat eivät pystyneet selvästi näkemään, millaiset vastaukset olisivat "toivottavia".

Päiväkirjamenetelmä osoittautui työmääräänsä nähden tuloksiltaan heikoksi ja epävalidiksi. Kopioitu opiston päiväkirja olisi ollut vastaajille helpompi, sillä erikseen nimetyt tavoite- ja sisältökysymykset eivät tuottaneet selkeitä vastauksia. Vastaukset olivat ylimalkaisia ("näytelmän läpikäyntiä"), eivätkä ne vastanneet kysymystä. Esimerkiksi sisältökohdassa nimettiin tavallisesti joitakin työtapaan liittyviä seikkoja. Kun tutkimuskysymysten saapuminen vastaajille vielä venyi, oli koontumiskertojen tavoitteiden, sisältöjen ja osallistujamäärän muistaminen jälkikäteen hankalaa. Päiväkirjamenetelmää käytettiin lopulta selvittämään opetuksen tavoitteista lähinnä sitä, korostaako kurssi projektiluontoisesti valmista lopputulosta vai prosessiluontoisesti oppilaan tiedollista ja taidollista kehittymistä.

Tutkimuksen valmistumisen aikaan on kerätty tutkimusaineisto jo muutamana vuoden takaista. Toisaalta tässä työssä on vertailtu useilta työ-

vuosilta kerättyjä kurssitarjontatietoja, mikä on lisännyt tutkimuksen mahdollisuutta luoda näkemystä siitä suunnasta, mihin kansalais- ja työväenopistojen puheviestinnällisten kurssien tarjonnassa ollaan suuntautumassa. Opetusohjelmien perusteella suurimmat muutokset ovat kurssitarjonnan, ja sitä kautta opettajien määrässä. Sen sijaan tarjottavat aihepiirit eivät juurikaan ole muuttuneet: näytelmä-, lausunta- ja ilmaisutaidon kurssit ovat alan vahvimmat edustajat, vaikka yksittäisiä muitakin alan kursssia tarjotaan.

Tutkimuksen aineisto koostui Keski-Suomen läänin kansalais- ja työväenopistojen kurssitarjonnasta. Voidaan olettaa, että läänin opistot edustavat keskiverto-opistoja ja sikäli tutkimuksen tulokset antavat suuntaa opistojen opetuksesta yleisestikin. Tutkimuksessa mukana olleita opettajia ja kursseja oli kuitenkin vain rajallinen määrä, joten pitkälle meneviä yleistyksiä aineiston pohjalta ei voida tehdä, eivätkä tulokset päde kansalais- ja työväenopistojen ulkopuolella. Kurseilla opiskelevien opiskelijoiden kohdalla otoksen määrä oli suurempi, mutta tässä tutkimuksessa opiskelijoiden osuus oli tutkimusta täydentävä. Esimerkiksi opiskelijoiden osallistumistavoitteita olisi syytä tutkia tässä käytettyä menetelmää tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin. Opiskelijoiden osallistumistavoitteiden jatkotutkimus avaisi näkemystä myös siihen, millaisia odotuksia, tarpeita ja toiveita aikuisopiskelijalla on puheviestinnän opetuksen suhteen. Tutkimus auttaisi siten opetuksen järjestäjiä suuntaamaan kurssitarjontaa kysytyyn suuntaan.

Tällä tutkimuksella on saatu kartoittavaa tietoa puheviestinnällisten aineiden opettamisesta kansalais- ja työväenopistoissa. Jatkossa tutkimusaihetta voisi syventää haastatteluin ja observoinnein. Näin voitaisiin vertailla mm. sitä, eroavatko opettajien näkemykset omasta opetuksestaan, siitä miten he todellisuudessa opettavat. Myös kartoittavaa tutkimusta opettajien oman opetuksen analysointikyvystä tarvittaisiin. Samoin jatkotutkimukseen voisi ottaa mukaan koulutettavien arviot ja kokemukset opetuksesta, jolloin näkökulma laajenisi myös opetusviestinnän suuntaan.

Koska tämä tutkimus osoitti, että opetuksen tavoitteellinen suunnittelu ei ole opettajille kovin tuttua eikä helppoa, olisi mielenkiintoista selvittää, millaista lisäkoulutusta puheviestinnän opettajat toivovat ja tarvitsevat. Myös omissa vastauslomakkeissaan (osio 31) opettajat toivoivat lisäkoulutusta ja yhteistyön lisäämistä mm. opettajakentän ja Jyväskylän yliopiston kesken. Täydennyskoulutus olisi varmasti myös keino siihen, että puheviestintätieteessä - samoin kuin didaktiikassa - tapahtuvat muutokset ja uudet tutkimustulokset siirtyisivät nopeammin käytän-

nön opetustilanteisiin.

KIRJALLISUUS:

AALTONEN, K-M., R. AKKANEN & J. IMMONEN, 1988. Opettajan työ opistossa. Helsinki: KTOL.

AIKUISKOULUTUSKOMITEAN II OSAMIETINTÖ, 1975. Komi-
teanmietintö 28. Helsinki: Opetusministeriö.

ALANEN, A. 1970. Persoonallisuuden kehittyminen vapaan sivistystyön perustavoitteena. Teoksessa Karjalainen (toim.), Vapaan sivistystyön tavoitteet. Helsinki: Weilin & Göös.

ALANEN, A. 1987. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio.

ANDERSEN, P. A. 1986. Consciousness, cognition and communication. *The Western Journal of Speech Communication* 50:87-101.

BRAANAAS, N. 1992. Dramapedagogisk historie og teori (3. rev. utg). Universitetet i Trondheim.

DALY, J.A. 1994. Assessing speaking and listening: Preliminary considerations for national assessment. Teoksessa *Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication"*. Annandale, VA: Speech Communication Association.

DANBY, M. 1987. Process and product in educational drama. *Speech and Drama* vol. 36 nro 1: 1-7.

EKOLA, J. & T. VAHERVA, 1980. Aikuisopetusopas. Helsinki: Tammi.

ENGESTRÖM, Y. 1991. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö.

ENGLEBERG, I. N. 1984. Andragogy in Community College Communication Courses. *Communication Education* 33:13-17.

HARVA, U. 1971. Suomalainen aikuiskasvatus. Helsinki: Tammi.

HEIKKILÄ, A. 1989. Kansalais- ja työväenopistot. Teoksessa V. Ryyppö, A. Heikkilä & T. Sarjava: Kunnan kulttuuritoiminta. Jyväskylä: Kunnallispaino.

HIIVALA, A. 1981. Opiskelijoiden mielipiteitä opiskelunsa tavoitteista ja opistotoiminnasta kansalais- ja työväenopistoissa. Neljän Keski-Suomen läänin kansalais- ja työväenopiston opiskelijoiden näkemyksiä oman opiskelunsa tavoitteista ja opistotoiminnasta. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.

HIRSJÄRVI, S. & J. HUTTUNEN, 1995. Johdatus kasvatustieteen. Helsinki: WSOY.

HOULE, C.O. 1961. The Inquiring Mind. A study of the adult who continues to learn. Madison: The University of Wisconsin Press.

HUUHKA, K. 1969. Kansalais- ja työväenopisto oppilaitoksena. Teoksessa Ruusala (toim.), Tiedon ja taidon tiellä, Kansalais- ja työväenopistoliike 70 vuotta - KTOL 50 vuotta. Helsinki: KTOL.

HUUHKA, K. 1980. Parempiosaisesta palvelijaksi - kansansivistäjän tehtävän aatehistoriallista tarkastelua. Teoksessa Aikuiskasvattaja, Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja / (julk.) Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: WSOY.

HUUHKA, K. 1990. Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia. Helsinki: KTOL.

HUUHKA, K. 1991. Kuopio suunnannäyttäjänä muille opistoille. Juhlapuhe Kuopion kansalaisopiston 75-vuotisjuhlassa. Opistolehti 4:10-13. Helsinki: KTOL.

IKOLA, J. 1994. Suomalaisen harrastajanäyttelijän ilmaisukoulutus. Esimerkkinä Suomen Harrastajateatteriliiton vv. 1948-1990 järjestämä harrastajanäyttelijöiden koulutus. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos.

ISOTALUS, P. 1995. Mitä esiintymistaito on? Puhetaiteen, yleisöpuheen ja mediaesiintymisen yhteisiä piirteitä etsimässä. Teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos.

JOKINEN, J. 1991. Adult education centres: focus on qualitative deve-

lopment. Life and Education in Finland 2:15-17.

KAJANTO, A. (toim.) 1995. Tutkimustemme kärki on hyvää kansainvälistä tasoa. Aikuiskasvatus 4:236-250. Helsinki, Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

KARHUNEN, K-M., M. MISUKKA, S. PELTONIEMI & M. TARNANEN, 1992. Esiintymisen opettaminen. Puheviestinnän julkaisematon praktikumtutkielma. Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos.

KARJALAINEN, E. (toim.) 1970. Vapaan sivistystyön tavoitteet. Helsinki: Weilin & Göös.

KARJALAINEN, E. & T. TOIVIAINEN, 1984. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Espoo: Weilin & Göös.

KEKÄLE, J. 1996. Luento-opetuksen kehittäminen käytännönläheisillä menetelmillä. Aikuiskasvatus: 2:115-121.

KESKINEN, R. 1992. Peltosesta Marjaseen. Puhetaidon kirjallisuus Suomessa 1901-1933. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos.

KESKINEN, R. 1995. Puhetaidon traditiot Suomessa. Teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos.

KESKI-SUOMEN LÄÄNIN KANSALAIK- JA TYÖVÄENOPISTOT TYÖVUONNA 1988-89. Keski-Suomen lääninhallituksen julkaisusarja A:nro 58. Jyväskylä 1989.

KIVIMÄKI, T. O. 1969. Esteettiset aineet opistoissa - merkitys ja ongelmat. Teoksessa Ruusala (toim.) Tiedon ja taidon tiellä, Kansalais- ja työväenopistoliike 70 vuotta - KTOL 50 vuotta. Helsinki: KTOL.

KIVISTÖ, R., 1994. Kansalais- ja työväenopistot aikovat kestää kilpailun. Kuntalehti 15:21-22.

KOULUTUKSEN LAINSÄÄDÄNNÖN KOKONAISUUDISTUS, 1996. Komiteanmietintö 4. Helsinki: Opetusministeriö

KUKKONEN, O. 1983. Jyväskylän Kansalaisopisto - Jyväskylän Työ-

väenopisto 1933 - 1983. Jyväskylä: Gummerus.

LAKI KANSALAIIS- JA TYÖVÄENOPISTOJEN VALTIONAVUSTUSTA 21.9.1962/521.

LAMPI, I. 1969. Puhekasvatusohjelma. Helsinki: Weilin & Göös.

LEHTONEN, J. 1981. Puhekasvatus ja äidinkieli. Virke 2:36-41. Helsinki: ÄOL.

LEHTONEN, J. 1986. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. Teoksessa L. Kirstinä (toim.) Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 23. Helsinki:ÄOL.

LIETKARI, S. 1990. Keskustelun opiskelu on parasta työyhteisön kehittämistä. Opistolehti 6:37-38. Helsinki: KTOL.

LÄNTINEN, A. 1990. Puoli vuosisataa setlementtityötä. Jyvälän vaiheita 1940 - 1990. Äänekoski: Keskusprint.

MARJOMÄKI, V. 1995. Vapaan sivistystyön elävä ydin. Aikuiskasvatus 3:180-186. Helsinki, Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

MC CROSKEY, J. C. 1982. Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective. Communication Education 31:1-7.

MÄÄTTÄ, A. 1993. Kansalaisopistot. Helsinki: Opetushallitus.

MÄÄTTÄ, A. 1994. Kansalaisopistot. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & P. Yrjölä (toim.) Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Helsinki: Opetushallitus.

NIEMELÄ, S. 1995. Instituutioista verkostoihin. Vapaa sivistystyö kohtaa 1990-luvun muutoksen. Aikuiskasvatus 3:187-193.

PELTONEN, M. 1981. Aikuisdidaktiikan perusaineksia. Porvoo: WSOY.

POIKELA, E. 1984. Autonomiasta autonomian ajalta - työväenopisto-
liikkeen alkuvaiheista. Opistolehti 8:18-19. Helsinki: KTOL.

PURO, J.-P. 1995. Puheviestinnän teoriat ja niiden soveltaminen koulukäytäntöön. *Kasvatus* 4:385-392.

PYHÄNIEMI, H. 1989. Mikä on opiston tulevaisuus? Teoksessa *Opistotyö vuonna 2000*. Helsinki: KTOL.

RAILO, P. 1939. Työväen oppinollisen sivistystyön kehityksestä Suomessa, *Työväen sivistystyö II*, Tampere.

RUBIN, R. B. 1994. Assessment of the cognitive component of communication competence. Teoksessa *Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication"*. Annandale, VA: Speech Communication Association.

RUSKO, 1904. Puheharjoitus-osaston merkitys nuorisoseuroissa. *Pyrkijä* 1:3-6.

SALLILA, P. 1991. Vapaan sivistystyön tehtävistä. *Aikuiskasvatus* 4:202-203.

SALLINEN-KUPARINEN, A. 1983. Utilistinen arvostus puhekasvatuksessa. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Puhekasvatus koulussa ja yhteiskunnassa*: 61-72. Suomen kielen ja viestinnän laitoksen julkaisu- ja 31. Jyväskylän yliopisto.

SALLINEN-KUPARINEN, A. 1986. Taiteellisuudesta käytännön taitoihin: Eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja ja arviointia. Teoksessa L. Kirstinä (toim.) *Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 23*. Helsinki: ÄOL.

SALLINEN-KUPARINEN, A. 1990. Artikkelissa Solovjew, Kahvikuppineuroosista luontevaan viestintään. *Opistolehti* 6: 34-37. Helsinki: KTOL.

SEPPÄLÄ, R. 1991. Opetusviestinnän ja puheviestinnän opetuksen tutkimus Yhdysvalloissa. *Ainedidaktiikka ja kansainvälisyys. Tutkimuksia* 97. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

SPITZBERG B. H. 1983. Communication competence as knowledge, skill and impression. *Communication Education* 32:323-329.

- SPITZBERG B. H. & W. R. CUPACH, 1984. *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills: Sage.
- SPITZBERG B. H. & W. R. CUPACH, 1989. *Handbook of Interpersonal Competence Research*. New York: Springer-Verlag.
- STATON-SPICER, A.Q. & D. H. WULFF, 1984. Research in communication and instruction: Categorization and synthesis. *Communication Education* 33:377-391.
- STILES, L. 1952. Methods of teaching. Teoksessa Monroe (ed.) *Encyclopedia of educational research*. New York.
- SUOMEN ENSIMMÄISEN TYÖVÄENOPISTOJEN EDUSTAJAKOKOUKSEN PÖYTÄKIRJA 28.-29.5.1917.
- TAKALA, E. 1995a. Mikä ja millainen on puheviestintätapahtuma? Teoksessa E. Takala & M. Gerlander (toim.) *Polkuja puheviestintään*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Avoin yliopisto.
- TAKALA, E. 1995b. Näkökulmia tietoisuuden käsitteeseen ja tiedostamiseen puheviestinnässä. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.
- TAKALA, E. & M. GERLANDER, 1995. Havaitsemisesta ymmärtämiseen, merkeistä merkityksiin. Teoksessa E. Takala & M. Gerlander (toim.) *Polkuja puheviestintään*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Avoin yliopisto.
- TERVONEN, I. 1982. Esitys vai oppiminen. *Opistolehti* 6:18. Helsinki: KTOL.
- TOIVIAINEN, T. 1991. Liberal adult education in Finland. *Life and education in Finland* 2:11-14.
- TYÖVÄENOPISTOJEN LIITON TOIMINTAKERTOMUS 1939-42.
- VAHERVA, T. & J. EKOLA, 1986. *Aikuisten opettamisen taito*. Helsinki: Yleisradio.
- VALO, M. 1986. Mitä ovat puheviestintätaidot? *Virke* 6:5-14. Helsinki: ÄOL.

VALO, M. 1995. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.

VIROLAINEN, S. 1991. Opiskelun tavoitteet ja koetut vaikutukset kansalais- ja työväenopistoissa. Kasvatistieteen pro gradu. Jyväskylän yliopisto.

VIROLAINEN, S., T. VAHERVA & T. RENKO, 1991. Osallistumisen ja opiskelun vaikuttavuus kansalais- ja työväenopistoissa. Aikuis-kasvatus 4: 218-222.

VIRTANEN, L. 1980. Opetuksen suunnittelu kansalais- ja työväenopistoissa. Helsinki: KTOL.

von WRIGHT, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 1:9-21.

VUORINEN, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Naantali: Resurssi.

ÖSTERN, A.-L. 1984. Projektorienterad dramaundervisning. Rapporter från pedagogiska fakulteten. 17/1984 Åbo Akademi.

Olen Hanna Pekkariinen Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitokselta ja teen pro gradu -tutkimusta kansalais- ja työväenopistojen opetuksesta. Työtäni ohjaa puheviestintän professori Matti Leiwo. Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa opettajien ja opiskelijoiden mielipiteitä puheviestintäalan opetuksesta kansalais- ja työväenopistoissa.

Pyydänkin Sinua osallistumaan tutkimukseen kertomalla omista kokemuksistasi. Tutkimuksessa ovat mukana kaikki Keski-Suomen läänin kansalais- ja työväenopistot. Koska vastaavaa kartoitusta ei tietojeni mukaan ole aikaisemmin tehty, on vastauksesi erityisen arvokas.

Vastauksesi käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja niitä käytetään lähinnä vain tilastolliseen tarkasteluun.

Tutkimus on kolmosainen:

1) PÄIVÄKIRJA

Ohessa olevaa päiväkirjaa voit täyttää samaan tapaan kuin opiston päiväkirjaakin. Täytä jokaisesta kokoustumiskerrasta oma lappusensa, ja mikäli vedät useampaa kurssia, myös jokaisesta kurssista oma päiväkirjansa.

2) OPETTAJAN KYSELYLOMAKE

Opettajien kyselylomakkeessa oleviin kysymyksiin toivon Sinun vastaavaan sen mukaan mitä Sinulle tulee ensiksi kysymyksestä mieleen. Mikäli vedät useampia tavoitteiltaan, sisällöiltään tai opetustavoiltaan samanlaisia kurseja, voit jättää täyttämättä kohdat, joissa vastaukset yhtyvät. Älä kuitenkaan jää pohimaan vastauksiasi pitkään, sillä kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai väärinä vastauksia - tärkeintä on Sinun näkemyksesi asioista.

3) OPISKELIJOIDEN KYSELYLOMAKKEET

Toivon, että myös kurssisi opiskelijat täyttävät oman kyselylomakkeensa. Pyytäisinkin Sinua jakamaan kyselylomakkeet parilla kolmella kokoustumiskerralla, jotta mahdollisimman moni kurssilaisistasi voisi sen täyttää.

HUOM! Ole hyvä ja palauta **KAIKKI TÄYTETYT LOMAKKEET** (päiväkirja, opettajan ja opiskelijoiden kyselylomakkeet) **HEI! SYKSYN VIIMEISEN KOKOONTUMISKERRAN JÄLKEEN OMAAN OPISTOOSI**. Tutkimuksen postituksesta vastaa kansalais- ja työväenopistojen liitto, joka vähittää kirjeet luottamuksellisesti edelleen minulle.

Mikäli Sinulla on kysyttävää tai epäselvyyttä, **SOI!** Puhelinnumeroni on 941 - 28 28 77, josta minut tavoittaa koko päivän.

SUURET KIITOKSET VAIVANNÄÖSTÄSI!

Hanna Pekkariinen
Hanna Pekkariinen
Istuttajantie 2 A 17
40 340 JYVÄSKYLÄ

OPETTAJAN KYSELYLOMAKE

Jyväskylän yliopisto
Viestintätieteiden laitos
Hanna Pekkariinen

1. Opisto: _____

2. Kurssin nimi: _____

3. Kurssin kesto: _____

4. Opettajan sukupuoli: mies nainen

5. Ikä: 20 - 30 vuotta 51 - 60 vuotta

31 - 40 vuotta 61 - 70 vuotta

41 - 50 vuotta

6. Pohjakoulutus: kansakoulu/kansalaiskoulu ammattikoulu

keskikoulu/peruskoulu opistotutkinto

ylioppilastutkinto korkeakoulututkinto

muu, mikä _____

7. Saamasi puheviestintään, puhe- tai esiintymistaidon, teatterityön, lausunnan, puhetaiteen, suullisen ilmaisun, äänenkäytön, ryhmäviestintään, neuvottelutaidon tms. koulutus: _____

8. Montako vuotta olet opettanut kansalais- tai työväenopistoissa?

alle vuoden

1-3 vuotta

4-6 vuotta

7-9 vuotta

10 vuotta tai enemmän

9. Millaiset tavoitteet kurssillesi on, mitä opiskelijan tulisi osata kun kurssisi päättyy?

10. Mitä asioita kurssillesi opetat?

11. Miksi juuri näitä asioita?

12. Miten opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat vaikuttavat opetukseesi (eri ikäisiä, tasoisia, jne.)?

13. Puhutaanko kurssillesi esiintymisjännityksestä?

- kyllä, paljon
 tarvittaessa jonkun verran
 vain vähän
 ei lainkaan

14. Jos, niin miten kurssillesi laukaistaan esiintymisjännitystä?

15. Kuinka suuri opetuksessasi on teorian osuus _____ %
 harjoitusten osuus _____ %
 (yhteensä 100 %)

16. Miten opetat kurssisi tietoineksen?

17. Millaisia harjoituksia käytät? Anna vaikka esimerkkejä.

18. Mistä saat ideat harjoituksiisi?

19. Millaisena koet palautteen antamisen opiskelijoiden suorituksista?

20. Minkä verran käytät palautteenannossa (rasitia)

- | | | | | |
|---|--------------------------|---------------|--------------------------|-------------|
| - opettajan antama suullinen arvio | <input type="checkbox"/> | paljon | <input type="checkbox"/> | en lainkaan |
| - muiden kurssilaisten antama suullinen palaute | <input type="checkbox"/> | jonkin verran | <input type="checkbox"/> | |
| - palautteenantolomakkeet | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| - ääninauha | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| - kuvanauha | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| - muita, mitä? | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |

21. Millaista palautetta annat? Rasitia yksi kohta.

- En anna palautetta lainkaan, sillä mielestäni opetusaineeni luonteeseen ei kuulu arvostella suoritusta.
- Tärkeintä on, että opiskelijalle jää suorituksestaan hyvä mieli, siksi herron vain sen, mikä meni hyvin.
- Kehittymisen kannalta on tärkeintä, että opiskelija saa tietää lähinnä vain sen mien hän voi parantaa suoritustaan.
- Annan opiskelijoille sekä kiitosta että kehittämisehdotuksia.

29. Millainen on "opetusideologiasi"?

30. Miten hyvin tunnet saavuttavasi opetuksellesi asettamasi tavoitteet?

31. Onko mielessäsi muuta kurssiisi ja sen opettamiseen liittyvää? Kirjoita!

SUURET KIITOKSET!

P Ä I V Ä K I R J A

Opisto: _____

Kurssin nimi: _____

1. KOKOONTUMISKERTTA

Päivämäärä: _____

Kokoontumiskerran tavoitteet: _____

Kokoontumiskerran sisältö: _____

Opiskelijamäärä: _____

2. KOKOONTUMISKERTTA

Päivämäärä: _____

Kokoontumiskerran tavoitteet: _____

Kokoontumiskerran sisältö: _____

Opiskelijamäärä: _____

3. KOKOONTUMISKERTTA

Päivämäärä: _____

Kokoontumiskerran tavoitteet: _____

Kokoontumiskerran sisältö: _____

Opiskelijamäärä: _____

Jyväskylän yliopisto
Viestintätieteiden laitos

OPISKELIJAN
KYSELYLOMAKE

HEI!

Olen Hanna Pekkarinen Jyväskylän yliopistolta ja teen pro gradu -tutkimusta kansalais- ja työväenopistojen opetuksesta. Vastaamalla seuraaviin kysymyksiini annat arvokasta tietoa opistojen opiskelijoista. Tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia ja niitä käytetään ainoastaan tilastollisesti.

Suuret kiitokset vaihannösstäsi!

Opiston nimi: _____

Kurssin nimi: _____

Vastaajan sukupuoli: _____ mies _____ nainen

Ikä: _____ alle 16 vuotta _____ 41 - 50 vuotta
 _____ 16 - 20 vuotta _____ 51 - 60 vuotta
 _____ 21 - 30 vuotta _____ 61 - 70 vuotta
 _____ 31 - 40 vuotta _____ yli 70 vuotta

Pohjakoulutus: _____ kansakoulu/kansalaiskoulu _____ ammattitutkinto
 _____ keskkoulu/peruskoulu _____ opistotutkinto
 _____ ylioppilastutkinto _____ korkeakoulututkinto
 _____ muu, mikä? _____

Mitä muita esiintymiseen liittyviä kursseja olet käynyt kansalais- ja työväenopistoissa? (Puheluviestintä, puhe- tai esiintymistaito, teatterityö, lausunta, puhe- tai ilmaistaito, suullinen ilmaisu, äänenkäyttö, ryhmäviestintä, kokous- ja neuvottelutaito tms. kurssit.)

kurssi _____ opisto _____ vuonna _____

Kerro, miksi tulit tälle kurssille.

Millaisia asioita odotat oppivasi tällä kurssilla?

Missä arvelet tarvitsevasi kurssilta saatavia tietoja ja taitoja?

ARVOISA PUHEILMAISUN OPETTAJA!

Pro gradu -tutkimukseni aineistomäärä ei vielä ole riittävä. Muistutteeni-
sinkin Sinua kyselylomakkeiden palauttamisesta.

Tässä vielä ohjeet lomakkeiden täytöstä:

1) PÄIVÄKIRJA

Mikäli Sinulla on käytössäsi opiston päiväkirja viime syksyn toiminnasta,
kopioi se, tai siirrä tiedot lähettämäni päiväkirjaan. Voit myös liittää
mukaan tiedot täältä keväältä, mutta tärkeää on, että syksyn kokoonnutmis-
kertojen tiedot tulevat mukaan!

2) OPETTAJAN KYSELYLOMAKE

Opettajan kyselylomakkeessa oleviin kysymyksiin toivon Sinun vastaavan
sen mukaan mitä Sinulle tulee ensiksi kysymyksestä mieleen. Älä jää
pohtimaan vastauksiasi pitkään, sillä kysymyksiin ei ole olemassa oikeita
tai väärinä vastauksia - tärkeintä on Sinun näkemyksesi asioista.

3) OPISKELIJOIDEN KYSELYLOMAKKEET

Pyytäisin Sinua jakamaan kyselylomakkeet opiskelijoiden täytettäväksi
heti seuraavalla kokountunskerrallanne, jotta palautus ei enää kovin
paljon viivästyisi.

Ole hyvä ja palauta kaikki täytetyt lomakkeet MAHDOLLISIMMAN PIAN
suoraan minulle ohjeisessa palautuskuoressa. Postimaksu on valmiiksi
maksettu.

HUOM! Osoitteeni on muuttanut. Nykyinen osoitteeni, Kallentie 12 B,
40270 PALOKKA, on valmiina kuoressa.

Mycs puhelinnumeroni on uusi. Mikäli Sinulla on kysyttävää, soita nu-
mereon (941) 782 336. Olen yleensä tavoitettavissa numerosta koko päivän
ajan.

VIELÄ KERRAN SUURET KIITOKSET VAIVANNÄÖSTÄSI!

Hanna Pekkariinen

