

KANSALAIPOISTOJEN OPETTAJIEN AMMATILLINEN IDENTITEETTI

Heli Solla

Aikuiskasvatustieteen
pro gradu - tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Solla, Heli. 2016. Kansalaisopistojen opettajien ammatillinen identiteetti.

Aikuiskasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Kasvatustieteiden laitos. 76 sivua.

Tämän tutkimuksen aiheena on kansalaisopistojen opettajien ammatillinen identiteetti. Tutkimuksen tavoitteena on esitellä kansalaisopistojen opettajien ammatillista identiteettiä keskittyen identiteetin kuvailuun ajallisella jatkumolla ja sen muodostumisen kannalta merkittäviin tekijöihin. Tutkimusaihe on tärkeä, koska kansalaisopettajien ammatillista identiteettiä on tutkittu melko vähän.

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla, ja tutkimusta varten haastateltiin yhdeksää kansalaisopistoissa työskentelevää opettajaa. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin narratiivista tutkimusotetta tuoden esille haastateltavien omat kertomukset ja kokemukset.

Tutkimustulosten perusteella kansalaisopiston opettajien identiteetti rakentuu ensisijassa asiantuntijuuden, opetettavan aineen ja sosiaalisten taitojen varaan. Sosiaalisia taitoja tarvitaan erityisesti opiskelijoiden ja opetusryhmien kanssa toimiessa, ei niinkään työtovereiden kanssa. Perinteisesti työyhteisöllä on merkitystä ammatillisen identiteetin muokkautumisessa ja neuvotteluissa, mutta tässä tutkimuksessa se ei osoittautunut merkittäväksi ammatillista identiteettiä muovaavaksi tekijäksi. Työhön liittyvän määräaikaaisuuden ja epävarmuuden voidaan nähdä estävän perinteisen vahvan ammatillisen identiteetin, mutta toisaalta se luo edellytyksiä yrittäjämäiselle yleisiä työelämätaitoja edistävälle uudennlaiselle ammatilliselle identiteetille. Tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi kansalaisopistojen henkilöstön ja vapaan sivistystyön kehitystehtävissä.

Hakusanat: kansalaisopistot, opettajat, opettajuus, ammatillinen identiteetti, narratiivinen tutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 AMMATILLISEN IDENTITEETIN MÄÄRITTELYÄ	7
2.1 Ammatillinen identiteetti sosiaalisesti neuvoteltuna	7
2.2 Ammatillisen identiteetin muutos.....	11
2.3 Opettajuus ja opettajan ammatillinen identiteetti.....	13
2.4 Uusi opettajuus.....	16
3 KANSALAIPOISTOT OPETTAJIEN TOIMINTAKENTTÄNÄ	19
3.1 Kansalaisopistojen synty ja merkitys	19
3.2 Kansalaisopistojen haasteet nykyisin.....	21
3.3 Kansalaisopistojen opettajien työolot	24
3.4 Kansalaisopistojen opettajien ammatillinen identiteetti	26
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
5.1 Tutkimuksen lähestymistapa	29
5.2 Aineiston keruu ja tutkittavat	30
5.3 Tutkimusmenetelmät	33
5.4 Aineiston analyysi	34
5.5 Luotettavuus.....	37
5.6 Eettiset ratkaisut.....	38

6 TULOKSET	40
6.1 Kansalaisopistojen opettajien ammatti-identiteetti.....	40
6.1.1 Tie opettajaksi ja arki opettajana	40
6.1.2 Ammattitaidon kehittyminen.....	42
6.1.3 Tulevaisuus opettajana	45
6.2 Ammatilliseen identiteettiin vaikuttavia tekijöitä	46
6.2.1 Työn sisältö ja muutokset.....	46
6.2.2 Työyhteisön merkitys ja kansalaisopiston rooli	49
6.2.3 Aikuiset opiskelijoina	52
6.2.4 Yhteiskunnallinen arvostus ja suhde ammattijärjestöön.....	54
6.3 Opettajien identiteettityypit	56
6.3.1 Opettajuus urana	56
6.3.2 Opettajuus omien mielenkiintojen kanavana	56
6.3.3 Opettajuus toimeentulon turvaajana.....	57
7 POHDINTA	58
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	58
7.1.1 Ammatillisen identiteetin kuvailua	58
7.1.2 Ammatillisen identiteetin kannalta merkittäviä tekijöitä	60
7.2 Tulosten yhteenvetoa	63
7.3 Tutkimuksen lueteltavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	64
LÄHTEET	66
LIITTEET	72

1 JOHDANTO

Pro gradu - tutkielmani aiheena on kansalaisopistojen opettajien ammatillinen identiteetti. Aihe liittyy useaan ajankohtaiseen teemaan, muun muassa työelämän globaalistumiseen, työelämän epävarmuuteen ja elinikäiseen oppimiseen (Eteläpelto, Collin & Saarinen 2009). Ammatillisen identiteetin merkitys on muuttunut esimerkiksi yhteisesti jaetusta enemmän yksilöllisempään ja herkemmin muuttuvaan suuntaan, mutta selkeän ammatti-identiteetin avulla yksilö pystyy vastamaan kiristyvään ja muuttuvaan työelämään. Pohtimalla ja neuvottelemalla ammatillista identiteettiään yksilö voi kartoittaa omat heikkoutensa ja vahvuutensa, joiden tunteminen nykypäivän työ- ja palkkamarkkinoilla on tärkeää. Toisaalta muuttuva työelämä voi uhata työntekijöiden identiteettejä sekä haastaa heitä muokkaamaan ja pohtimaan käsityksiä itsestä työntekijöinä. (kts. esim. Eteläpelto 2007, 139; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27; Beijaard ym. 2000, 749-750; Ruohotie 2000, 55-56.)

Ammatillista identiteettiä on viime aikoina tutkittu laajasti eri näkökulmista ja eri ammattiryhmien kohdalla. Opettajien ammatti-identiteetti on noussut omaksi tutkimusalueekseen viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana (Beijaard ym. 2004, 125.) Tutkimusta on tehty esimerkiksi luokanopettajista tai luokanopettajiksi opiskelevista (esim. Laine 2004; Day & al. 2006; Vuorikoski & Räisänen 2010) sekä ammatillisen koulutuksen opettajista (esim. Tiilikkala 2004; Filander & Jokinen 2004; Vähäsantanen 2013).

Aiheen valintaan ja tutkimusjoukon valikoitumiseen on vaikuttanut oman mielenkiinnon lisäksi juuri tämän aiheen vähäinen tutkimus sekä kansalaisopistojen asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa. Vaikka opettajien ammatti-identiteettejä on tutkittu laajasti, niin kansalaisopistojen opettajien ammatti-identiteetistä on tehty viimeisen kymmenen vuoden aikana melko vähän tutkimuksia (ks. Poikela ym. 2009, 31). Voisi jopa sanoa, että kansalaisopiston opettajat ovat jääneet ikään kuin muiden opettajaryhmien pimentoon. Lähimmäksi omaa tutkimustani sijoittuu Jokisen (2002) tutkimus

aikuislukuioiden, ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten ja kansalaisopistojen opettajien identiteeteistä. Poiketen Jokisen (2002) tutkimuksesta oma tutkimukseni kohdistuu ainoastaan kansalaisopistojen opettajien ammatti-identiteettiin. Ammatti-identiteetti on jatkuvasti muuttuva (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006), joten 14 vuodessa Jokisen (2002) tutkimuksessa kuvattu kansalaisopistojen opettajien ammatti-identiteetti on hyvinkin saattanut saada uusia muotoja.

Kansalaisopistoilla on merkittävä asema suomalaisessa yhteiskunnassa, ne esimerkiksi huolehtivat aikuisväestön sivistämisestä ja nykypäivänä varsinkin elinikäisestä oppimisesta. Puhuttaessa vapaasta sivistystyöstä ei voida olla mainitsematta kansalais- ja työväenopistoja, niiden rooli kyseisellä kentällä on niin vahva. Yhteiskunta on muuttunut monin tavoin siitä, kun opistoja alettiin perustaa reilu sata vuotta sitten. Se on entistä tulostietoisempi: markkinavaltaistuminen vaikuttaa entistä vahvemmin myös vapaan sivistystyön puolella. (Vaherva ym. 2007; Vaherva ym. 2006). Tämä on luonut myös uudet puitteet kansalaisopistojen opettajan työlle.

Opettajien työnkuvaan ei liity enää pelkkä opettaminen, vaan nykypäivän koulutusmarkkinoilla myös koulutuksen myyminen ja markkinointi on tärkeää, ja tietotaitoja täytyy päivittää säännöllisesti. Lisäksi näkemykset vapaasta sivistystyöstä ja sen roolista ovat muutoksen alla. Koulutus nähdään entistä vahvemmin taloudellisin silmin, eli sen pitäisi olla tuottavampaa kuin aikaisemmin. Tämä aiheuttaa paineita juuri kansalais- ja työväenopistoissa, koska sen tarjoama koulutus on pitkälti yleissivistävää ja tarkoituksellisesti ei-ammattillista vastapainoa työlle. (Vaherva ym. 2007; Vaherva ym. 2006).

Tämän tutkimuksen näkökulma on opettajien kertomuksissa; miten kansalaisopiston opettajat kokevat työnsä ja miten ammatillista identiteettiä neuvotellaan kansalaisopistossa. Aineisto on kerätty teemahaastatteluin ja analysoitu narratiivisella tutkimusotteella, jotta opettajien oma ääni, kertomukset ja kokemukset tulevat mahdollisimman autenttisenä esille. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata millainen on kansalaisopiston opettajan

ammattillinen identiteetti ja mitkä tekijät ovat sen muodostumiselle merkittäviä haastateltavien kertomusten perusteella. Tutkimus tuo uuden näkökulman opettajien ammatillisen identiteetin kuvailuun ja laajentaa yleisesti aiheen näkemystä. Lisäksi tutkimuksella saadaan uutta ja tämän hetkistä tietoa kansalaisopistojen opettajien työhön liittyvistä kokemuksista ja todellisuudesta. Tuloksia voidaan käyttää esimerkiksi kansalaisopistojen henkilöstön ja vapaan sivistystyön kehitystehtävissä.

2 AMMATILLISEN IDENTITEETIN MÄÄRITTELYÄ

2.1 Ammatillinen identiteetti sosiaalisesti neuvoteltuna

Ammatillisen identiteetin tarkka määrittely ei ole helppoa, mutta yleisesti ottaen sillä tarkoitetaan yksilön kokemusta itsestään ammatillisena toimijana. (Canrinus ym. 2011, 594; Hökkä ym. 2010, 148). Ammatillinen identiteetti pitää sisällään esimerkiksi ammatilliset tavoitteet ja sitoutumukset (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Kirjallisuuden perusteella ammatillisen identiteetin muodostumiseen vaikuttaa useampi tekijä, esimerkiksi työyhteisö ja organisaatiokulttuuri mutta myös ammattiin liittyvät yhteiskunnalliset odotukset ja työroolit sekä työn arvostus ja jatkuvuus. Lisäksi yksilön kokemuksilla niin työelämässä kuin sen ulkopuolella sekä työhön liittyvillä moraalisisilla ja eettisillä arvoilla on merkitystä. Menneisyyden ja nykyisyyden lisäksi ammatillinen identiteetti tähyää myös tulevaisuuteen; sen avulla pyritään vastaamaan kysymykseen ”kuka olen/keitä me olemme ammatillisesti” ja ”millaiseksi haluan/haluamme tulla ammatillisesti”. (Tiilikkala 2010, 255–257; Eteläpelto 2007, 90–91; Beijaard ym. 2004, 122; Beijaard ym. 2000, 752–754.)

Ammatillinen identiteetti rakentuu työyhteisössä ja se kehittyy, muuttuu ja muokkautuu työyhteisössä symbolisesti käytävien neuvottelujen kautta. Työyhteisön rooli on merkittävä, kun yksilö sosiaalistuu oman työhönsä: Ammattiin kasvaminen ei onnistu yksin, vaan yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yhteisöllisyys, jakaminen ja kuulumisen tunne ovat merkittäviä ammatillisen identiteetin

muodostumisessa. Keskeistä on myös se miten yksilö tulkitsee ja kokee oman vuorovaikutuksensa työyhteisössään. (Canrinus ym. 2011, 594; Tiilikkala 2010, 255–257; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43–44.) Heikkinen (2002, 275) tiivistää ammatillisen identiteetin merkityksen oivasti todetessaan, että ammatillaiseksi kasvaminen ei ole vain yksilönä kasvamista, vaan *”itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii”*.

Ammatillinen identiteetti on ennen kaikkea sosiaalinen konstruktio. Kun yksilö kertoo itsestään suhteessa omaan työhönsä ja omaan ammatillisuuteensa, eli muovaa omaa ammatillista identiteettiään, hän valitsee mitä kertoo ja mitä hän jättää kertomatta. Kertomukset ammatti-identiteetistä eivät siis kuvaa todellista minuutta, vaan ovat tulosta yksilön reflektiosta omasta paikastaan työyhteisössä ja laajemmin yhteiskunnassa. Identiteetti muovautuu, kun siitä kerrotaan kertomuksen muodossa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 41–43; Heikkinen 2002, 276–278.)

Ammatillisen identiteetin kehittyminen onkin jatkuva prosessi, jossa yksilön persoonallinen minä ja sosiaalinen minä kietoutuvat yhteen. (Eteläpelto 2007, 108; ks. myös Beijaard ym. 2004, 108.) Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) kuvailevat näiden kahden välistä suhdetta *”vuoropuheluksi, jossa yksilö neuvottelee identiteettiasemansa suhteessa vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen”*. Eteläpelto ja Vähäsantanen pitävät todennäköisenä, että persoonallisen ja sosiaalisen suhde vaihtelee ammatti-identiteetin eri rakennusvaiheessa. Heidän mukaansa työyhteisöön sosiaalistumisen alussa sosiaalisella kontekstilla on suurempi merkitys, koska uudelta työntekijältä puuttuu työyhteisön kulttuurin tuntemus, valta ja kontrolli. Uusi työntekijä oppii vähitellen työyhteisön toimintatavat arvot ja normit, jolloin myös ammatillinen identiteetti alkaa rakentua. Kun yksilön oma asema alkaa vakiintua kokemuksen, vallan ja yhteisöön kuulumisen kautta, persoonallisen merkitys lisääntyy. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43–44.)

Sosiaalistumisen työyhteisöön voi myös nähdä vallitsevien käytäntöjen hyväksymisenä kuten Heikkinen (2002) huomauttaa. Hän painottaa

etsikkoajaksi nimeämäänsä vaihetta työyhteisöön tulon ja sopeutumisen välissä, jolloin yksilö pystyy arvioimaan ja ihmettelemään työyhteisön käytänteitä. Sosiaalistumisen jälkeen yksilö ei ole enää niin halukas uudistamaan työyhteisöä ja voi päinvastoin jopa luoda puolustusstrategioita muutosta vastaan. Siksi yksilön ja ammatti-identiteetin uudistumisen kannalta on Heikkisen mielestä tärkeää, että henkilökunta vaihtuu riittävästi. (Heikkinen 2002, 287–288.)

Yksilön ja yhteisön välistä suhdetta kuvaa hyvin se, että samanlaisessa ammatillisessa tilanteessa olevat työntekijät voivat valita täysin erilaisen tavan neuvotella ammatillista identiteettiä. Vähäsantanen ja Billet (2008) ovat tutkineet, miten ammattikoulun opettajat neuvottelevat ammatillisia identiteettejään jatkuvien muutosten keskellä ja millaisia henkilökohtaisia strategioita opettajat valitsevat muutoksen kohtaamiseen. Uudistuksen vaikutukset tulivat esille opettajien identiteetti neuvotteluissa pelkona omasta jaksamisesta, ammatillisen identiteetin toteuttamisen mahdollisuudesta, työsuorituksesta, työn kuormittavuudesta ja uudistuksen vaikutuksista opiskelijoihin. Vähäsantanen ja Billett huomauttavatkin, että opettajien valitsemat strategiat ammatillisen identiteetin muokkaamiseen ovat dynaamisia ja jatkuvassa muutoksessa sekä aikaan ja paikkaan sidonnaisia. (Vähäsantanen & Billett 2008, 35; 39–41; 45–46)

Ammatillisen identiteetin kehittymiseen ja määrittelyyn vaikuttaa myös yksilön suhde omaan työhön. Yleisesti ottaen työ on monelle merkittävä osa elämää; Billetin ja Pavlovan (2005) mukaan työn voidaan nähdä sitovan yksilön yhteiskuntaan ja olla väline kunnioituksen saamiseen. Heidän mukaansa työ voi olla merkittävä osa yksilön identiteettiä ja sen rakentumista, mutta se voi myös olla vain keino rahan ansaitsemiseen. (Billet & Pavlova 2005, 208–210.) Ammatillisen identiteetin merkitys tai yksilön suhde työhönsä eivät pysy samana koko työuran ajan, vaan ne elävät elämänkaaren vaiheiden mukana. Yksilön muuttuessa hänen suhteensa työhön mutta myös työn merkitys yksilölle saattaa muuttua. Eteläpelto huomauttaakin, että ammatillinen

identiteetti on vain yksi yksilön monista identiteeteistä. (Eteläpelto 2007, 108–109.)

2.2 Ammatillisen identiteetin muutos

Yhteiskunnan muutosten vaikutukset ammatilliseen identiteettiin tulevat hyvin esille Filanderin (2006) vertaillen teollisuusyhteiskunnan ja jälkiteollisen tietoyhteiskunnan eroja. Työkeskeisessä teollisuusyhteiskunnassa ammatti oli voimakas identifioitumisen kohde. Filander näkee, että vahvat ammatti-identiteetit alkavat kuitenkin edustaa enemmänkin mennyttä aikaa kuin nykyisyyttä. Jälkiteollisessa yhteiskunnassa työntekijöiden odotetaan sitoutuvan ammatin sijasta tiimiin, työpaikkaan ja työorganisaatioon. Filanderin mukaan ajalle on myös tyypillistä työsuhteiden lyheneminen ja niiden muuttuminen epätyypilliseksi pätkätöiksi, jolloin työyhteisöön soziaalistuminen ja ammatillisen identiteetin muodostuminen tulee entistä vaikeammaksi. (Filander 2006, 51–55.)

Työelämässä tapahtuneet muutokset korostavat yleisiä työelämävalmiuksia ja kykyä vastata jatkuvaan muutokseen ammatillisten valmiuksien sijaan. Ammatillisuus erilaistuu, yksilöllistyy ja on työpaikkakohtaisempaa. (Filander 2006, 51–53.) Palkkatyön kuvaillaankin alkavan muistuttavan enemmän yrittäjyyttä jolloin työntekijän on osattava markkinoida omaa osaamistaan työmarkkinoilla (ks. esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27; Eteläpelto 2007, 114–115.) Tällöin myös ammatilliset identiteetit rakentuvat entistä enemmän itsearviointin ja reflektion varaan, jolloin yksilö on myös vastuussa itsensä kehittämisestä (Eteläpelto 2007, 137.)

Ammatillisen identiteetin voi nähdä olevan entistä yksilölähtoisempää. Anneli Eteläpellon (2007) mielestä muutokset johtavat ammatti-identiteettien ainakin osittaiseen haurastumiseen. Siksi Eteläpelto ehdottaa, että ammatti-identiteettien sijasta alettaisiin puhua työidentiteeteistä. Käsitteenä työidentiteetti vastaa paremmin yksilöityneisiin työmarkkinoihin, koska se

sisältää Eteläpellon mukaan työorganisaation arvoihin, tavoitteisiin sekä palkkaukseen liittyvät yksilölliset sidokset. (Eteläpelto 2007, 139.)

Lyhyiden työsuhteiden voidaan nähdä suosivan työnantajien etuja ja mahdollistavan valta-aseman suhteessa työntekijään. Aro (2006) kuitenkin näkee lyhyet työsuhteet huonona vaihtoehtona myös työnantajan näkökulmasta, vaikka monet työnantajat eivät asiaa lyhytnäköisesti tiedosta. Hänen mukaansa kiire, kovenevat työkiireet, kilpailu ja nopeat työpaikan vaihdot heikentävät työilmapiiriä ja mahdollisuuksia ammattitaidon kehittymiseen. Perinteiset vakaat työsuhteet mahdollistavat työntekijöiden kehittymisen ja oppimisen luonnolliseen tahtiin työyhteisön tuella ja avulla, mitä uudet työntekijät erityisesti tarvitsevat. Aron mielestä nykyinen tilanne luo työyhteisöön kilpailua, jossa työntekijät kokevat, että toisen kehittyminen heikentää omaa asemaa. Tämä näkemys on hänen mukaansa kaikilta pois ja voi päinvastoin hidastaa oppimista ja kehittymistä. Ainoa keino pärjätä on sopeutua tilanteeseen. (Aro 2006, 217–218).

Vaikuttaa siltä, että työelämän muutokset ovat vähentäneet ammatillisen identiteetin merkitystä. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) kysyvätkin tarvitaanko ammatillista identiteettiä enää lainkaan. Työelämän tarpeissa korostuu vahvalle ammatti-identiteeteille vastakkaisia piirteitä, joita heidän mukaansa ovat ammatillisten rajojen ylittäminen, yliammattillinen kompetenssi, moniammatillisuus, jaettu asiantuntijuus, ammatillinen liikkuvuus ja joustavuus sekä elinikäinen oppiminen ja jatkuva uusiutuminen. Eteläpelto ja Vähäsantanen miettivät estääkö vahva ammatillinen identiteetti itse asiassa näihin tarpeisiin vastaamisen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27.)

Pärjätäkseen nykypäivän työelämässä työntekijän täytyy osata markkinoida itseään ja osaamistaan työmarkkinoilla. Samalla tavoitteiden ja urasuunnitelmien on oltava realistisia ja toteutettavia. Tämä edellyttää ennen kaikkea oman osaamisen reflektointia sekä vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamista. Ammatillinen identiteetti auttaa yksilöä tunnistamaan oman pätevyyden mutta myös kehittämistarpeet. Ammatillinen identiteetti auttaa

myös sopeutumaan työssä tapahtuviin muutoksiin ja kehittämään omaa työtä (vrt. Aro 2006). Ammatillisella identiteetillä on siis paikkansa myös nykypäivänä. (Beijaard ym. 2000, 749–750; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27; Ruohotie 2000, 55–56.)

Ammatillista identiteettiä joudutaan uusintamaan erityisesti luovilla ja henkilökohtaista panostusta vaativilla aloilla (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43). Palkkaneuvottelut ja vaatimukset työn tuloksellisuuden näkyvyydestä edellyttävät kuitenkin käytännössä lähes kaikilla aloilla työskenteleviä pohtimaan omaa ammatillisuutta ja suhdetta työhön. (Eteläpelto 2007, 94). Heikkisen (2002) mielestä ammatti-identiteetistä ei voida puhua liian yleistäen, koska eri alojen välillä on suuria eroja. Esimerkiksi opettajien ammatti-identiteettiä tulee hahmotella erityisellä tavalla, koska heidän työhönsä liittyy hyvin voimakkaasti kulttuurin uusintaminen. Opetus ja oppiminen vastaavat Heikkisen mukaan kysymykseen keitä me olemme ja mitä me pidämme yhteiskunnassamme arvokkaana. Tähän liittyy myös valtaa, koska opettaja ei uusinna kaikkea perinnettä, vaan arvottaa ja valitsee mitä toistetaan ja mitä ei. (Heikkinen 2002, 285.) Seuraavassa kappaleessa käsittelen tarkemmin opettajien ammatti-identiteettiä.

2.3 Opettajuus ja opettajan ammatillinen identiteetti

Opettamisen tarkoituksena nähdään usein yksilön kasvattaminen. Leino ja Leino (1997, 24) tiivistävät opetuksen päämäärän toteamalla, että *”opettaminen on tavoitteista toimintaa, jonka päämääränä on opetettavan kasvu kohti hyvää elämää yhteiskunnassa”*. Koulutuksen vahva asema hyvinvoinnin mahdollistajana pohjautuu tasa-arvoisuuteen; koulun instituutiona nähdään edistävän tasapuolisesti yhteistä etua. Tasa-arvon edistämisestä huolimatta koulutusta ei kuitenkaan voi pitää aatteellisesti neutraalina. Lapinoja ja Heikkinen (2002) huomauttavat, että *”läpi kasvatuksen historian kasvatuksesta on taisteltu ja se on valjastettu erilaisten ideologioiden palvelukseen”*. Opettaminen tapahtuu aina

tietyssä sosiaalisessa kontekstissa ja siihen vaikuttavat sosiaaliset ja tosiasialliset olosuhdetekijät (Leino & Leino 1997, 12.)

Opettaminen ei kuitenkaan ainoastaan uusinna nykyistä perinnettä, vaan sen avulla voidaan myös uudistaa yhteiskuntaa. Lapinoja ja Heikkinen (2006, 149) tuovat esille, että esimerkiksi ilmastonmuutosta voidaan torjua kyseenalaistamalla nykyisiä toimintamalleja ja samalla opettaa niiden tilalle toimivampia. Heikkinen (2002, 286–287) näkee, että tulevaisuudessa yhtenäiskulttuurin merkitys tulee vähenemään muun muassa kansainvälistymisen seurauksena, jolloin erilaisuuden hyväksyminen tulee osaksi koulutusta.

Opettajan ammatti-identiteetti on erityinen suhteessa muiden ammattien edustajiin juuri siinä, että siihen kuuluu opettaminen ja sitä tehdään vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Koski-Heikkisen (2013) mukaan hyvä ja toimiva vuorovaikutussuhde ja vuorovaikutustaidot opiskelijoiden kanssa vaikuttavat opettajan näkemykseen ja kokemukseen itsestään opettajana. Opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus myös muokkaa opettajan näkemystä ideaalista opetuksesta ja se on myös merkittävä ammatillisen identiteetin kehitystä vahvistava tekijä. (Koski-Heikkinen 2013, 143; ks. myös Fejes & Köpsén 2014).

Oleellisena osana opettajien ammatti-identiteettiä on myös hänen ammatillinen osaamisensa sekä käsitykset omista vahvuuksista ja heikkouksista opettajana (Krzywacki 2009, 185; ks. myös Vähäsantanen 2013.) Opettajuuden kehittyminen on vuosia kestävä prosessi, jonka aikana suhde omaan työhön vaihtelee. Leithwood (1992) on lähestynyt opettajuuden kehittymistä ammatillisen kasvun, urakehityksen ja henkisen kehityksen kautta. Uran alussa opettaja joutuu todella kohtaamaan opetustilanteen sekä koulutusorganisaation kulttuurin. Aloittelevat opettajat turvautuvat ulkoisiin oppimismalleihin ja niinpä opetustyyli on monesti opettajälähtöistä sekä melko autotääristä. Opetustilanteet saattavat tuntua aluksi haastavilta ja jopa yksinäisiltä. Uran alkuvaiheessa pitempään opettaneista kollegoista saattaa muodostua esikuvia

tai ihanteita joiden kaltaiseksi aloitteleva opettaja haluaa tulla. Onnistumisien ja erehdysten kautta opettajan kokemus pikkuhiljaa kasvaa. Opettaja ei luota enää pelkästään opetusmalleihin, vaan pystyy soveltamaan opetustyyliä ottaen huomioon opetettavien tarpeet. Opettajan huomio siirtyy itse opetustilanteesta opetettavaan. Tässä vaiheessa opettaja pystyy jo jakamaan omaa tietouttaan muiden opettajien kanssa ja auttamaan muita kehittymään. Ideaalitapauksessa uran loppupuolella opettaja osallistuu opettajakollegoiden opetusmallien ja ehkä jopa laajemmin opetusjärjestelmän kehittämiseen. (Leithwood 1992, 89–96.)

Beijaard et al. (2004) ovat hahmotelleet opettajien ammatti-identiteettien muodostumista nelikentän avulla, joka koostuu julkisen-yksityisen sekä yhteisen-yksityisen ulottuvuuksista. Ammatti-identiteetin lähtökohta on opettamiseen liittyvän tieteellisen tiedon omaksuminen julkis-yhteisellä ulottuvuudella. Seuraavaksi tieteellistä tietoa sovelletaan käytäntöön yksityis-julkisella ulottuvuudella ja se täydentyy muiden kokemuksilla. Yksityis-yksityisellä alueella ammattitaitoa reflektoidaan ja yksilö tulee siitä tietoiseksi. Julkis-yksityisellä ulottuvuudella yksityinen tieto jaetaan muiden kanssa, jolloin siitä tulee osa yhteisesti jaettua ammatillista identiteettiä. Tieto palautuu taas julkis-yhteiselle ulottuvuudella ja niin edelleen. Beijaard et al. kuvailevat, että opettajien ammatillinen identiteetti muodostuu opettajuuden ja siihen liittyvän tiedon sekä sen, mitä opettajat pitävät opettamisen kannalta tärkeänä niin yhteisönä kuin yksilöinä välisestä vuorovaikutuksesta.

Beijardin et al. (2004) nelikenttää voi hahmottaa käytännön tasolla. Esimerkiksi Suomessa opettajan pätevyyteen johtava koulutus nojaa tieteelliseen tietoon ja harjoitteluissa saatuun käytännön kokemukseen. Opettajuutta reflektoidaan niin yksin kuin ryhmässä, johon kuuluvat yliopisto-opettajat, muut opiskelijat, ohjaajat ja ehkä jopa opetettavat oppilaat. Ammattitaito alkaa kasvaa yhteisössä ja yhteisön tuella; omat havainnot ja kokemukset täydentyvät muiden neuvoilla ja kokemuksilla. Kun ammattitaito

on kehittynyt tarpeeksi, yksilö voi osallistua oman alansa julkiseen keskusteluun.

2.4 Uusi opettajuus

Ammatillisen identiteetin tarkastelu elämänkaariperspektiivinä on toimiva pitkien työurien valtakaudella, mutta nykyään myös opetuslalla sijaisuudet, epäjatkuvuus, epävarmuus ja työttömyysjaksot ovat yleisiä varsinkin uran alkuvaiheissa. Tästä syystä Järvinen (2002) kritisoi lineaarisesti etenevää ja työvuosiin vahvasti sidottua näkemystä opettajien ammatti-identiteetistä. Hän kuvailee ammatillista kehitystä päinvastoin vaiheittaiseksi, epäyhtenäiseksi, katkonaiseksi ja dynaamiseksi prosessiksi, jossa ainoastaan uran aloitus- ja lopetusvaiheet ovat sidoksissa työuran vaiheisiin. (Järvinen 2002, 258; 264; 269.)

Laskennallisten työvuosien sijaan opettajien ammatilliseen kehitykseen vaikuttavat keskeisesti reflektiiviset taidot, työyhteisön tuki ja organisaatioympäristö, kuten Järvinen huomauttaa. Näitä asioita voidaan Järvisen mukaan edistää esimerkiksi portfoliotyöskentelyllä, jonka tarkoituksena on edistää opettajan ammatti-identiteettiä, opetustaitoja ja henkilökohtaista kasvua. Portfoliotyöskentelystä saatua hyötyä voidaan lisätä mentorin avulla, jolla on työkokemuksen lisäksi halua perehtyä esimerkiksi vertaisohjaukseen. Reflektiivisyyttä edistää muun muassa hyvä kommunikaatio, innostuneisuus, tavoitetietoisuus ja avoimuus uusille ideoille. (Järvinen 2002, 259–264; 270–273.)

Näkökulmaeroista huolimatta yhteistä Leithwoodin (1997), Järvisen (2002) ja Beijaardin ym. (2004) tutkimuksille on yksilöllisen ja jaetun tiedon yhdistäminen. Opettajuus vaikuttaa muodostuvan itsenäisistä opetustilanteista ja vertaisten kanssa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta.

Perinteisesti opettajan työ on nähty hyvin autonomisena asiantuntijatyönä, jossa ulkoinen kontrolli ja hallinnointi ovat vähäistä. Julkisohtamisen muutosten myötä koulutusjärjestelmää on kritisoitu

tehottomaksi, kalliiksi ja hidasliikkeiseksi, kuten opettajien ammatillista identiteettiä tutkineet Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen (2010) toteavat. Koulutusorganisaatioissa tapahtuneet muutokset korostavat suunnittelua, johtamista, tuloksellisuutta, tehokkuutta ja toiminnan arviointia. Opettajien työssä tämä näkyy Hökkän ym. mukaan toimintamahdollisuuksien pienenemisenä ja autonomian vähenemisenä. (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010, 141–142.)

Vaikuttaa siltä, että varsinkin ammatillisessa opetuksessa työelämän tarpeet otetaan entistä voimakkaammin huomioon koulutusta suunniteltaessa (Filander & Jokinen 2004, 107.) Opettajien on toimittava puoliksi koulutuksen - ja puoliksi työelämän maailmassa. Jotta opettajan työn muutoksiin pystyy vastaamaan, identiteetin tulisi Vähäsantanen (2007) mukaan rakentua joustavuuteen, jatkuvaan muutokseen, ammatillisten raja-aitojen ylittämiseen sekä kykyyn toimia erilaisissa rooleissa ja ympäristöissä. Tiettyyn rooliin tai identiteettiin sitoutuminen voi päinvastoin olla este uudelle opettajuudelle. (Vähäsantanen 2007, 175–176).

Opettajan roolin hämärtyksen seurauksena koulutusmaailmassa tapahtuneet muutokset vaikuttavat myös työyhteisöön sosiaalistumiseen ja ammatillisen identiteetin sosiaaliseen puoleen. Tiilikkala (2004) näkee työyhteisön olevan voimakas sosiaalistaja ja opettajien ammatillinen identiteetti on myös kuulumista johonkin. Projektityöskentelyn lisääntyminen ja monialaiset ammatillisten oppilaitosten yhteenliittymät vaikeuttavat työyhteisöön sitoutumista. Ulkoapäin annettua ja vierasta työyhteisöä ei koeta omaksi, eikä siihen pystytä sitoutumaan. Tällöin oman ammatin erityisyys häviää ja ammatilliselta identiteetiltä häviää pohja. (Tiilikkala 2004, 257–258).

Opettajan roolin hämärtyessä ja yhteisen opettajuuden puuttuessa jokainen opettaja joutuu Laineen (2004) mukaan luomaan opettajuutensa itse. Yhteisön äänen puuttuessa jokainen tulkitsee asioita omista lähtökohdistaan ja arvostuksistaan ilman taustatukea. Ulkopuolelta tulevat odotukset ja vaatimukset kuitenkin vaikuttavat myös yksilöllisistä lähtökohdista

muokattuihin ammatillisiin identiteetteihin. Laine muistuttaakin, että *”opettaja ei elä tyhjiössä tai toimi omalakisesti, vaan yhtenä yhteiskunnallisista toimijoista”*. (Laine 2004, 252). Hökkä ym. (2010) puolestaan huomioivat, että koulutuksen yleiset linjaukset, koulutusorganisaatioiden päätökset ja työyhteisöjen käytänteet säätelevät ja arvottavat opettajien työtä. Tällöin yksittäisen opettajan omat näkemykset siitä mitä ja miten hän haluaa opettaa tai mitä hän kokee merkitykselliseksi voi jäädä toissijaiseksi. (Hökkä ym. 2010, 148–149).

Aikaisemman kirjallisuuden ja tutkimuksen perusteella tässä tutkimuksessa opettajien ammatillista identiteettiä ymmärretään ja lähestytään ajallisena jatkumona, pitäen sisällään menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden. Ammatillinen identiteetti on sidottu aikaan ja paikkaan, joten myös yhteiskunnallinen konteksti ja työyhteisö ovat tutkimuksen kannalta merkittäviä.

3 KANSALAIOPISTOT OPETTAJIEN TOIMINTAKENTTÄNÄ

3.1 Kansalaisopistojen synty ja merkitys

Vapaan sivistystyön tehtävänä on Vahervan ym. (2007) mukaan mahdollistaa elinikäinen, omaehtoinen ja kokonaisvaltainen itsensä kehittäminen ja sen myötä persoonallisuuden kasvu. Käytännössä se ilmenee vapaatavoitteisena ja monipuolisena oppimisena vapautuneessa ympäristössä sekä omaehtoisuutena. Vapaan sivistystyön toimintaan osallistumisen pitäisi olla kaikille tasa-arvoisesti mahdollista riippumatta esimerkiksi koulutustasosta. (Vaherva ym. 2007, 42–44.)

Vapaalla sivistystyöllä on Vahervan ym. (2007) useita tavoitetta, esimerkiksi aktiivisen kansalaisuuden ja kansanvaltaisuuden lisääminen, asukkaiden tai alueen koulutustarpeisiin vastaaminen, sekä ammatillisen osaamisen kehittäminen ja ylläpitäminen. Se voidaan myös nähdä välineenä uusien taitojen oppimiseen. Kansalaisopistot pyrkivät tarjoamaan myös valmiuksia jatko-opintoihin. Kansalaisopistoja leimaa ensisijaisesti paikallisuus ja ne ovatkin yleensä alueensa ainoa vapaan sivistystyön toimija. Tämä tekee niistä merkittäviä paikallisia toimijoita, vaikuttajia ja verkostoitujia. Vaherva ym. (2007) näkevät kansalaisopistojen myös lisäävän aktiivista kansalaisuutta ja demokratiaa erityisesti paikallistasolla ja korostavan yhteenkuuluvuutta. (Vaherva ym. 2007, 42–44.)

Kansalaisopistojen toiminta ja tavoitteet perustuvat lakiin vapaasta sivistystyöstä 29.12.2009/1765. Ensimmäisen luvun 1§ mukaan:

Vapaan sivistystyön tarkoituksena on järjestää elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta tukevaa koulutusta.

Vapaana sivistystyönä järjestettävän koulutuksen tavoitteena on edistää ihmisten monipuolista kehittymistä, hyvinvointia sekä kansanvaltaisuuden, moniarvoisuuden, kestävän kehityksen, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden toteutumista. Vapaassa sivistystyössä korostuu omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus.

Suomen ensimmäiset työväenopistot perustettiin kaupunkeihin: Tampereelle vuonna 1899, Vaasaan ja Ouluun vuonna 1907, Turkuun ja Viipuriin vuonna 1908 ja Pietarsaareen vuonna 1909. Perustamisen tarkoituksena oli huolehtia kaupunkilaisväestön perussivistyksestä ja tarjota työväestölle poliittisesti sitoutumaton vaihtoehto. Alkuaikoina tärkeimpiä toimintamuotoja olivat luennot ja ryhmäopetus. Historiallisia ja yhteiskunnallisia aiheita käsiteltiin luennoilla kun taas kirjanpidossa, matematiikassa, suomen ja ruotsin kielessä, kaunoluvussa ja kuorolaulussa tarjottiin ryhmäopetusta. Kansalaisopinnot laajenivat teollisuuskeskuksiin ja keskisuuriin kaupunkeihin niille suunnatun valtionavun avulla. Myös Suomen itsenäistymisen vahvisti kansalaisopistojen kasvua. (Vaherva ym. 2006, 43–44, 51.)

Maaseudulle kansalaisopistotoiminta laajeni toisen maailmansodan ja 1960-välisenä aikana. Kansalaisopistojen taloudelliset toimintaedellytykset paranivat 1960-luvulla valtionapulainsäädännön muutosten myötä ja opistojen määrä kaksinkertaistui tuona aikana. Huippunsa kansalaisopistojen laajentuminen kuitenkin saavutti 1990-luvulla lamaa edeltävinä vuosina, jolloin opistoja toimi Suomessa 279. Opistojen määrä on laskenut tuon jälkeen noin kymmenyksen.

Kehityssuunta on jatkunut, ja itse asiassa vahvistunut vuosituhannen vaihtumisen jälkeenkin, koska kansalaisopistoja on toisaalta yhdistetty ja toisaalta on perustettu niin sanottuja alue- ja seutuopistoja. Muutokset 1990-luvun puolivälistä 2000-luvulle eivät ole olleet kovin merkittävät. Osallistujamäärät vähenivät vuodesta 1995 vuoteen 2003 kahdella prosentilla, opetustuntimäärien kasvaessa vajaalla kuudella prosentilla. Suomessa toimi vuonna 2004 yhteensä 253 kansalaisopistoa. (Vaherva ym. 2007, 43–44, 51.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan vuonna 2013 Suomessa oli 187 kansalaisopistoa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö).

3.2 Kansalaisopistojen haasteet nykyisin

Vapaan sivistystyön toiminnan tarkoituksena on ollut kansan yleinen sivistäminen, ei niinkään talouden hyödyntäminen. Taloudellisen tilanteen muutokset ja julkisen talouden supistaminen lisäävät kuitenkin koulutuksen hyödyn mittaamista. Näkemysten on nähty olevan jossain määrin ristiriitaiset, ja vapaan sivistystyön kentällä on jo pitkään ollut esillä sivistyshyödyn ja toiminnan mittaaminen sekä niihin liittyvä problematiikka. Osa vapaan sivistystyön toimijoista kokee, että sivistyshyötyä ei voi tai ei saa mitata, koska se ei ole toiminnan tarkoitus. Kenttä joutuu kuitenkin vastaamaan mitä hyötyä vapaaseen sivistystyöhön laitetuilla rahoilla on opiskelijoille, oppilaitokselle ja yhteiskunnalle. Jokisen, Poikelan ja Sihvosen (2012, 4–5) mukaan sivistyshyödyllä tarkoitetaan sivistystyön vaikutusta ihmisten elämänlaatuun, hyvinvointiin ja terveyteen, henkiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen, yhteiskunnalliseen osallistumiseen, koulutus ja sivistystasoon, eri kulttuurien ymmärtämiseen ja suvaitsevaisuuteen.

Niin yhteiskunta kuin koulutuskenttä ovat muuttuneet monella tavalla verrattuna vapaan sivistystyön alkuvaiheisiin. Sihvonen (1990) huomauttaakin, että peruskoulu on syrjäyttänyt vapaan sivistystyön aseman kansan sivistäjänä ja yhteiskuntaan integroijana. Vapaan sivistystyön tehtäväksi tulee entistä enemmän aikuisten täydennyskoulutus. Sihvonen piti tärkeänä, että opistojen ja kuntalaisten välillä tulisi olla suora yhteys, etenkin resurssien pienentyessä. Tämä edellyttää opistojen autonomian säilyttämistä, ei opistojen keskittämistä. (Sihvonen 1990, 58–60.) 2010-luvulla kuntatalouden kiristymisen ja kuntaliitokset toivat kuitenkin epävarmuutta kansalaisopistojen toimintaan, eikä itsenäinen toiminta ole aina itsestään selvyys. Jokisen ym. (2012) haastatelluissa kansalaisopistoissa päätoimisten opettajien virat oli saatu

säilytettyä yhdistymisen jälkeen, mutta välimatkojen pidentyessä päätoimisten ja tuntiopettajien matkakulut olivat nousseet. Tyypillistä oli myös, että opetustunteja jouduttiin karsimaan huomattavasti, vaikka kurssien kysyntää kuvailtiin vahvaksi. (Jokinen ym. 2012, 43–47.)

Taloudellisen tilanteen seurauksena koulutusta suunnitellaan nykyisin enemmän opiskelijoiden tarpeista sekä niukat resurssit ja säästöpainet huomioon ottaen. Opiskelijälähtöisyys tulee esille myös toiminnan arvioinnin lähtökohtana, eli positiivinen opiskelijapalaute tarkoittaa myös tyytyväisyyttä toimintaan. Jokisen ym. (2012) mukaan opiskelusta saadun hyödyn sijaan kansalaisopistojen rehtorit kokivat tärkeämmäksi vaikuttavuuden pitkällä aikavälillä, esimerkiksi terveyskasvatuksessa tai työelämässä. (Jokinen ym. 2012, 48–53; 59–64.) Vaikuttaa siltä, että opistojen yhdistymiset ja taloudellisen tilanteen huonontuminen eivät ole vaikuttaneet opistojen toimintaan niin negatiivisesti kuin Sihvonen (1990) odotti. Päinvastoin kuntalaisten ääni tuntuu kuuluvan opistoissa ja opintotarjonnassa vahvemmin.

Resurssien pienentymisellä on kuitenkin vaikutuksia opistojen arkeen. Taloudellisen tilanteen seurauksena koulutusta suunnitellaan enemmän opiskelijoiden tarpeista sekä niukat resurssit ja säästöpainet huomioon ottaen, aatteellisuuden jäädessä vähemmälle huomiolle. Jokinen ym. toteavat, että kansalaisopistot ovat tilanteessa, jossa perustehtävää on arvioitava uudelleen. Heidän mukaansa kansalaisopistoissa koetaan yleisesti kentän hajonneen, vaikka opistojen välillä on yhteistyötäkin. (Jokinen ym. 2012, 48–53; 59–64.)

Niin 1990- kuin 2010-luvuilla keskeistä kansalaisopistojen toiminnan kannalta on se, että kenttä osaa reagoida yhteiskunnallisiin muutoksiin ja haasteisiin, joihin aikuisväestö joutuu sopeutumaan. 1990-luvun tulevaisuuden haasteeksi Sihvonen (1990, 59) nosti esimerkiksi luonnonsuojelun, pakolaisuuden ja syrjäytyneisyyden. Kansalaisopistot ovat pystyneet vastaamaan tähän haasteeseen ja uudenlaista toimintaa opistoihin tuovat monikulttuurisuus ja maahanmuutto, jotka näkyvät myös opistojen arjessa. Asemaansa ovat myös nostaneet lasten ja nuorten taiteen perusopetus,

ammattillinen aikuiskoulutus ja avoimen korkeakoulun opetus. (Jokinen ym. 2012, 54; Sihvonen 1996, 230)

Jokisen ym. (2012) mukaan erityisesti kansalaisopistoista ja kansanopistoista on tullut monikulttuurisia oppilaitoksia. Kansalaisopistot jäävät kuitenkin helposti pitkiä opintolinjoja tarjoavien kansanopistojen jalkoihin ja toisaalta aikuiskoulutuskeskuksilla on vahva rooli maahanmuuttajien koulutuksessa. (Jokinen ym. 2012, 53–57.) Tilanne ei ole muuttunut 20 vuodessa; Sihvosen (1990, 59) mukaan opistojen tulisi keskittyä yleissivistävään koulutukseen ja harrasteopintoihin, koska resurssit eivät riitä ammatillisen aikuiskoulutuksen markkinoille.

Sihvonen (1990) kritisoi kansalaisopistoja yhteiskunnallisesta passiivisuudesta. Hänen mukaansa osallistuminen yhteiskunnalliseen keskusteluun ja erilaisten näkökulmien esittäminen on osa vapaan sivistystyön alkuperäisideaa. Kansalaisopistot eivät ole pystyneet vakuuttamaan päättäjiä toimintansa tarpeellisuudesta, mikä näkyy resurssien vähäisyytenä. Lisäksi kansalaisopistoissa on tapahtumassa voimakas eriytyminen. Suurten kaupunkien opistot pystyvät uusiutumaan ja laajentamaan toimintaansa kiristyvässä kilpailutilanteessa. Tilanne on päinvastainen maaseudun pienissä opistoissa. Sihvosen (1996) mukaan niiden asema riippuu täysin harjoitetusta koulutuspolitiikasta. Kansalaisopistojen tavoitteena on tarjota sivistystä koko kansalle. Sihvonen näkee, että tämä tavoite on kuitenkin yhä vaikeampi tavoittaa, ja päinvastoin suhteessa opiskeluun myös kansa on jakaantunut kahteen luokkaan maksukyvyn mukaisesti. (Sihvonen 1996, 228–232; Sihvonen 1990, 59–60.)

Sihvonen (1990, 60) arvioi, että vapaan sivistystyön tehtävä ei ole koskaan valmis. Hänen mukaansa *”niin kauan kuin ihmistä ei ole alistettu pelkäsi työvoimaksi, niin kauan tarvitaan vapaata sivistystyötä.”* Epävarmuuden, tiedon määrän ja kansainvälistymisen lisääntyessä sekä muutostahdin nopeutuessa laaja yleissivistys ja sitä kautta vapaan sivistystyön merkitys tulee kasvamaan. Jos opistot eivät vastaa ihmisten koulutustarpeeseen, joku muu toimija tekee

sen. Opistojen on pidettävä huolta omasta asemastaan muille vapaan sivistystyön organisaatioille. (Sihvonen 1996, 228–229; Sihvonen 1990, 60).

3.3 Kansalaisopistojen opettajien työolot

Kansalaisopistoissa annetaan vuosittain kaksi miljoonaa opetustuntia. Elinikäistä oppimista ajatellen kansalaisopistot ovatkin merkittävässä roolissa. Vapaan sivistystyön opettajien työoloja on kuitenkin tutkittu hyvin vähän heidän asemansa jää helposti muiden opettajaryhmien varjoon. Jori Poikela ym. (2009) näkee tutkimuksen määrän heijastavan myös yleistä arvostusta ja mediassa esillä olon määrää. Asia tulee esille myös esimerkiksi tilastokeskuksen opettajia koskevista tilastoista, jotka kattavat ainoastaan päätoimisia opettajia, jolloin esimerkiksi tuntiopettajat jäävät kyselyjen ulkopuolella. Opettajia käsiteltävissä aineistoissa puhutaan myös esimerkiksi päätoimisista tuntiopettajista, jollaista termiä ei ole käytössä kansalaisopistoissa. (Poikela ym. 2009, 29–31).

Verrattuna moneen muuhun koulutusorganisaatioon kansalaisopistoissa on hyvin vähän vakituista henkilökuntaa. Vuonna 2008 kansalaisopistojen opetushenkilöstöstä noin 600 oli päätoimisia. Vakituisten henkilöstön määrä on laskenut 1990-luvulta lähtien ja nykyisin opistoissa on keskimäärin 5-20 päätoimista opettajaa opiston koosta riippuen. Poikela ym. arvioivat, että tuntiopettajat opettavat kolme neljästä kansalaisopistossa annetusta opetustunnista. Tuntiopettajat ovat siis merkittävä osa kansalaisopistojen toimintaa. Tuntiopettajien määrän arviointi ei ole kuitenkaan helppoa, koska tuntiopettajat ovat hyvin monimuotoinen ja erilainen ryhmä. Poikelan ym. mukaan tuntiopettajaksi määriteltävä henkilö saattaa opettaa luentomaisesti muutaman kerran vuodessa tai useita kursseja viikossa. Vapaan sivistystyön tuntiopettaja palkataan yleensä lukuvuoden ajaksi tai lyhyemmäksi aikaa ja vain pidetyistä tunneista maksetaan. Jotta tuntiopettaja voidaan tulkita päätoimiseksi, hänen on opetettava 16 tuntia. (Poikela ym. 2009, 29–31).

Vapaan sivistystyön opettajan kelpoisuus on määritetty asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Asetuksen 14.12.1998/986 kuudennen luvun 18§ mukaan ”*Vapaasta sivistystyöstä annetussa laissa tarkoitetuksi opettajaksi on kelpoinen henkilö, jolla on soveltuva korkeakoulututkinto sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot*”. Kelpoisuusvaatimus ei koske tuntiopettajia, joten valtaosalta kansalaisopiston opettajista ei vaadita pedagogista pätevyyttä. Pätevien opettajien määrä on kuitenkin nousussa. Vuonna 2008 kansalaisopistojen opettajista 55–94% oli päteviä. Eniten päteviä opettajia oli humanistisella ja kasvatusalalla, vähiten sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla. (Poikela ym. 2009, 41–42).

Poikela ym. (2009) ovat tutkineet vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuutta, työoloja ja osaamista. Tulosten perusteella kansalaisopistojen opettajien työoloissa positiivista olivat vaikutusmahdollisuudet ja tuen saanti. Kansalaisopistojen päätoimisista ja tuntiopettajista 75 % koki voivansa vaikuttaa omaan työhönsä. Autonomian kokemuksella on vaikutusta työn mielekkyyteen ja jaksamiseen työssä. Tuntiopettajista noin puolet ja päätoimisista opettajista lähes kolme neljästä koki saavansa vähintään melko paljon tukea työyhteisöstä. (Poikela ym. 2009, 119–125).

Työoloissa kehitettävää taas olisi koulutusmahdollisuudessa, työajan riittävydessä ja tiimityöskentelyn parantamisessa. Tuntiopettajista joka toinen arvioi mahdollisuutensa päästä työnantajan maksamaan koulutukseen hyväksi. Ottaen huomioon, että työnantajan koulutusvelvollisuus ei koske tuntiopettajia. Poikela ym. (2009) arvioivat tuntiopettajien koulutusmahdollisuudet todellisuudessa huonoiksi. Päätoimisista opettajista ja tuntiopettajista ainoastaan noin joka toinen koki työaikansa riittäväksi. Tiimityöskentelyllä voidaan Poikelan ym. (2009) mukaan tarkoittaa esimerkiksi päätoimisten- ja tuntiopettajien yhteistyötä. Tiimityöskentely saattaa lisätä yhteisöllisyyden tunnetta sekä auttaa työhön liittyvien ongelmien ratkaisua. Tuntiopettajista joka

neljäs ja päätoimisista opettajista joka toinen oli osallistunut tiimityöhön paljon tai jonkin verran. (Poikela ym. 2009, 119–125).

Poikelan ym. (2009) mukaan kansalaisopistojen opetuksen laadun varmistamiseksi ja parantamiseksi koulutusta tulisi nykyisen linjan vastaisesti suunnata erityisesti tuntiopettajille. Kansalaisopistoissa tuntiopettajat ovat käytännössä tiimityön ulkopuolella, ja tuntiopettajat tulisikin ottaa entistä enemmän mukaan kansalaisopistojen toiminnan suunnitteluun. Poikela ym. (2009) huomauttavat, että kansalaisopistoissa tulisi kiinnittää huomiota tuntiopettajien tuen saantiin ja varmistaa, että kaikki tukea tarvitsevat myös saavat sitä. (Poikela ym. 2009, 119–125).

3.4 Kansalaisopistojen opettajien ammatillinen identiteetti

Jyrki Jokinen (2002) on tutkinut aikuislukioiden, ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten ja kansalaisopistojen opettajien ammatillista identiteettiä. Jokisen mukaan kansalaisopistojen opettajien työ on muuttunut vuosien saatossa perinteisestä opetuksesta yhä vahvemmin kohti suunnittelua, organisointia ja koulutuksen markkinointia ja sitä kuvaa nykyään paremmin nimike suunnittelija-opettaja. Muutoksen takana on suunnittelu- ja organisointityön ja myös markkinoinnin lisääntyminen, eli opettajan työtä ei voi jakaa enää perinteisesti opetus- ja muuhun työvelvollisuuteen. Työnkuvan ja sitä kautta ammatillisen identiteetin muutokseen suhtauduttiin Jokisen mukaan ristiriitaisesti. Toisaalta muutokset koettiin luonteviksi tai vähäiseksi mutta osalle opettajista muutokset aiheuttivat jopa identiteettikriisin. Tosin nuoremmat opettajat kokivat työn muutokset myönteisemmin pitäen niitä luonnollisina. (Jokinen 2002, 56; 265–266.)

Jokisen mukaan markkinajärjestelmän mukainen ajattelu ohjaa aikuiskoulutuksen toimintaa entistä vahvemmin, eli opetusta tarjotaan valituille maksukykyisille asiakkaille. Lisääntyvät vaatimukset ovat vähentäneet opettajien autonomiaa, ja työ on muuttunut epävarmemmaksi.

Jokinen kuvaa, että opettajat kokevat, että vain parhaita ja menestyneitä arvostetaan. Hän havaitsi, että ammatillisessa identiteetissä nämä muutokset näkyivät voimakkaampana sitoutumisena omaan työhön oppilaitoksessa. Lisäksi ammatti-identiteetti oli muodostunut vahvemerkiksi, ja opetustyöhön oli tullut lisää varmuutta. Jokisen mukaan nämä piirteet osoittavat ammatillista kasvua. (Jokinen 2002, 268–269.)

Myös Poikela ym. (2009) sivusivat tutkimuksessaan vapaan sivistystyön päätoimisten opettajien ammatillista identiteettiä ja tulevaisuudennäkymiä. Samoin kuin Jokisen (2002) tutkimuksessa perinteisen opettamisen sijaan opettajien työn uskotaan sisältävän markkinointia, ohjausta ja suunnittelua. Vastaavasti opiskelijoiden uskottiin olevan tulevaisuudessa entistä vaativampia ja että opiskelijoista joudutaan kilpailemaan. Opiskelija-aines on tulevaisuudessa entistä heterogeenisempää, esimerkiksi maahanmuuttajien ja eläkeläisten määrän lisääntyessä. Rahoituksen määrän uskotaan vähenevän, samoin henkilöstön määrän, mutta työmäärän ja kiireen pysyvän ennallaan ja siten lisääntyvän. Verrattuna Jokisen (2002) tutkimukseen uutena asiana esille tuli verkko-opetuksen lisääntyminen, tosin perinteisen lähiopetuksen nähdään pitävän pintansa. Vapaalla sivistystyöllä uskotaan kuitenkin olevan paikkansa tulevaisuudessakin. (Poikela ym. 2009, 83–84).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia kansalaisopiston opettajien ammatillista identiteettiä. Aihetta on tutkittu suhteellisen vähän, edellinen aihetta sivuava laajempi tutkimus on Jokisen tutkimus vuodelta 2002. Tosin Poikela ym. (2009) sivusivat myös ammatillista identiteettiä tutkiessaan vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuutta, osaamista ja työoloja. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millainen on kansalaisopistojen opettajien ammatillinen identiteetti. Tätä kysymystä pyrin lähestymään ajallisella jatkumolla mikä pitää sisällään menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden.

Lisäksi tavoitteena on selvittää mitkä työhön ja ammattiin liittyvät tekijät opettajat kokevat oman ammatti-identiteettinsä kannalta merkittävänä kansalaisopiston kontekstissa. Tätä kysymystä pyrin lähestymään muun muassa työn, työyhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta, eli siitä todellisuudesta jossa kansalaisopiston opettajat työskentelevät. Nämä merkittävät tekijät voivat toisaalta rajoittaa ammatillista identiteettiä ja rasittaa opettajaa tai toisaalta mahdollistaa ammatillista identiteettiä ja ovat merkityksellisiä työssä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen on kansalaisopistojen opettajien ammatti-identiteetti?
2. Mitkä tekijät ovat opettajien ammatillisen identiteetin muodostumisen kannalta merkittäviä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen viitekehyksen muodostaa narratiivinen lähestymistapa, jota hyödynnettiin aineiston hankinnassa ja erityisesti aineiston analyysissä. Ammatillinen identiteetti rakentuu pitkälti yksilön kokemusten ja kerronnan varaan, ja siksi haastattelut on nähty toimivana menetelmänä saada tietoa ammatti-identiteetistä (kts. esim. Heikkinen 2010; Vähäsantanen 2013).

Perinteisesti haastatteluista on saatu tietoa haastateltavien todellisuudesta tai kokemuksista. Haastatteluaineistoa voidaan tarkastella myös kertomuksina, joissa ihmiset kuvaavat itsensä, elämäänsä ja maailmaansa. Narratiivisuus viittaa lähestymistapaan, jossa kertomukset välittävät ja rakentavat tietoa; ihmisten kertomat tapahtumat nähdään kertomuksina, narratiiveinä. Kertomuksia ei tarkastella totuutena, vaan uskottavina ja todennäköisinä selontekoina yksilön elämästä. (Heikkinen 2010, 143; Kvale & Brinkmann 2009, 222–223; Silverman 2000, 122–123). Riessman (2008) näkee narratiivisuuden kattavana käsitteenä kaikkien tarinamuotoisten kertomusten tuottamisen ja analysoinnin. Kertoessaan tarinaa yksilö kertoo hänelle tärkeistä tapahtumista niin kuin hän ne muistaa ja on ne kokenut. (Riessmann 2008, 8–11).

Myös kulttuuri ja yhteiskunta vaikuttavat yksilön kertomuksiin. Phoenixin (2008) mukaan paikallinen konteksti vaikuttaa esimerkiksi haastattelutilanteeseen ja siihen liittyviin rooliodotuksiin ja oletuksiin. Phoenix tuo esille kontekstin merkityksen myös puhuessaan pienistä ja isoista kertomuksista. Esimerkiksi yksilön elämäntapahtumat ovat pieniä kertomuksia, kun taas yhteiskunnalliset ilmiöt ovat suuria tapahtumia. Haastateltavat tuovat ensisijaisesti esille tietoa omasta elämästään (pieni kertomus), mutta ne kertovat myös jotain yhteiskunnasta jossa yksilö elää (iso kertomus). Yhteiskunnalliset

odotukset ja roolit myös vaikuttavat siihen kenellä on ”oikeus” puhua tietyistä aiheista; ketä kuunnellaan. (Phoenix 2008, 65–66, 69–74).

Narratiivisuuden käyttö tutkimuksissa on lisääntynyt niin maailmalla kuin Suomessa. Heikkisen (2010) mukaan tähän on vaikuttanut tiedon- ja tiedekäsityksen muutokset. Yksilö tulkitsee, kuulee ja tuottaa kertomuksia koko ajan niin itsestään kuin ympäröivästä maailmasta. Heikkinen huomauttaakin, että ”*rakennamme identiteettimme tarinoiden välityksellä. Vastaus kysymykseen ”kuka olen” tuotetaan joka päivä uudelleen*”. (Heikkinen 2010, 145.) Yksi osa tätä vastausta on yksilön ammatti. Gubrium ja Holstein (2009) näkevät yksilön työn tai ammatin olevan merkittävä narratiivien lähde; itse asiassa moni aikuinen käyttää valtaosan ajastaan työtä tehden. Työ muokkaa yksilön identiteettiä ja vaikuttaa sosioekonomiseen asemaan sekä fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Ammatti vaikuttaa myös yksilön kokemuksiin ja sitä kautta kertomuksiin. (Gubrium & Holstein 2009, 161).

5.2 Aineiston keruu ja tutkittavat

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastatteluun osallistuneista ihmisistä voidaan käyttää suomeksi termejä osallistuja, tutkittava tai haastateltava. Heidän mukaansa on mahdoton sanoa kuinka monta osallistujaa temahaastatteluun tarvitaan, mutta vaihetta, jossa haastateltavat eivät pysty enää tarjoamaan uutta tietoa tutkimusaiheesta kutsutaan yleisesti saturaatioksi, jolloin uudet haastattelut eivät enää todennäköisesti tarjoa uutta mielekästä tietoa tutkimukselle. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 58–60).

Ammatillinen identiteetti vaihtelee työuran eri vaiheissa ja siksi halusin haastatella eri uravaiheessa olevia opettajia aloittelevasta kohta eläkkeelle siirtyvään. Halusin saada tutkimukseen myös opistoja eri maakunnista sekä kaupungeista ja maaseudulta. Lähetin aluksi sähköpostia neljälle rehtorille kolmeen eri maakuntaan. Sähköpostissa tiedustelin sopiiko, jos lähetän tutkimuspyynnön yhdyshenkilölle, joka voisi lähettää viestin eteenpäin

opettajakunnalle. Neljästä rehtorista pyyntööni vastasi kolme. Haastattelupyynnö (kts. liite 1) välittyi opettajille joko kansliahenkilökunnan tai suunnittelijaopettajan kautta, en ottanut haastateltaviin itse yhteyttä. Tarkoituksenani oli lähettää tarvittaessa tutkimuspyyntöjä myös muihin kansalaisopintoihin, mutta haastateltavia tuli riittävästi ensimmäisten tutkimuspyyntöjen pohjalta, joten en nähnyt tarvetta laajentaa otosta.

Haastateltavia ilmoittautui kaiken kaikkiaan 15, joista valikoitui yhdeksän haastateltavaa. Kriteerinä valinnalle oli opetettava aine, opetusvuodet, maantieteellinen sijainti ja sukupuoli. Haastatteluun osallistui kolme miestä ja kuusi naista. Haastateltavat ovat kolmesta eri maakunnasta Etelä-Suomen alueelta. Haastateltavat opettivat tutkimushetkellä yhdessä - kolmessa opistossa, ja oli tyypillistä, että opetusta annettiin niin kaupunki- kuin maaseutuopistoissa. En maininnut tutkimuspyynnössä erikseen minkä alan opettajia haluan haastatella, joten tämän tutkimuksen opettajat edustavat satunnaisotannalla musiikin-, kielten- ja kädentaitojen opettajia. Tosin yksi rehtori kysyi, minkä alan opettajille tutkimuspyyntö lähetetään ja pyysin häntä lähettämään haastattelupyynnön kieltenopettajille, koska tutkimukseen ei ollut siinä vaiheessa ilmoittautunut kieltenopettajia.

Haastateltavien työkokemus kansalaisopistojen opettajana vaihteli puolesta vuodesta lähes neljäänkymmeneen. Keskimäärin opettajat olivat opettaneet kansalaisopistoissa noin 20 vuotta, eli useammalla opettajalla oli monen vuosikymmenen kokemus kansalaisopistojen toiminnasta. Haastateltavista yksi oli suunnittelijaopettaja, muut tuntiopettajia. Opetustuntien määrä vaihteli kolmesta tunnista 27 tuntiin. Useampi haastateltava kertoi opetustuntien määrän viikossa vaihtelevan vuodesta toiseen, esimerkiksi kahdeksan ja 20 opetustunnin välillä. Yhdellä opetusta oli ollut jopa 40 tuntia. Keskimäärin opetustunteja oli viikossa noin 14–20. Haastateltavista kuusi mielsivät itsensä opettajiksi ja kolme koki opettamisen sivutyöksi päätyön ohessa. Haastateltavista yhdellä oli vakituinen työ kansalaisopiston ulkopuolella ja neljällä haastateltavalla oli opettamisen lisäksi

myös muita tulonlähteitä yksityisyrittäjänä. Lopuille viidelle opettaminen oli pääasiallinen tulonlähde.

Poikelan (2009) mukaan kansalaisopistoissa yleisimmät opetusaineet ovat käden taidot (27 % opetetuista tunneista), musiikki (20 %), kielet (11 %) ja kuvataide (10 %). Kansalaisopistojen opettajakunta on naisvaltaista, kolme neljästä opettajasta on naisia. Kaksi kolmesta kansalaisopiston opettajasta on tuntiopettajia, jotka siis opettavat valtaosan kansalaisopistojen tunneista. (Poikela 2009, 22; 29). Tilastojen pohjalta tutkimuksen osallistuneiden taustat vastaavat melko hyvin kansalaisopistojen todellista tilannetta, joskin tuntiopettajat ovat tässä tutkimuksessa yliedustettuina.

Haastattelut sujuivat kaiken kaikkiaan hyvin, ja niistä viisi tehtiin kasvotusten ja neljä puhelimitse. Haastattelujen pituus vaihteli 27 minuutista 106 minuuttiin. Puhelinhaastattelujen käyttöön vaikuttivat maantieteelliset seikat ja aikataulujen yhteensovittamiseen liittyvät ongelmat. Kaikissa haastatteluissa tunnelma oli rento ja miellyttävä. Jokainen haastateltava sai lukea ennen haastattelujen aloitusta tutkimuksen tarkoituksen ja haastateltavien oikeudet. Haastateltavat myös allekirjoittivat suostumuslomakkeen (kts. liite 2). Puhelinhaastateltaville lähetin sähköpostilla tutkimuksen tarkoituksen ja suostumuslomakkeen, jotka he lukivat omatoimisesti ennen haastattelua. Tutkimuslupa saatiin heiltä suullisesti. Ennen haastattelua kerroin haastateltaville, että nauhoitan haastattelut tutkimuskäyttöä varten, eikä nauhoja luovuteta ulkopuolisille. Koska halusin kuulla haastateltavien omia kokemuksia ja näkemyksiä aloitin haastattelut sanomalla, että haastattelukysymyksiin ei ole oikeita eikä vääriä vastauksia, eikä kysymyksillä haeta mitään tiettyä vastausta.

Identiteettiin liittyvä kerronta nähdään usein tarinoina eli narratiiveina. Siksi pyrin antamaan haastateltavien kertomaan kokemuksiaan omin sanoin ilman keskeytyksiä. Haastattelurunko (kts. liite 3) rakentui taustatietojen lisäksi viiden teeman varaan: Tie opettajaksi, Suhde työyhteisöön, Suhde yhteiskuntaan, Sitoutuminen opettajuuteen ja Oman ammatillisen identiteetin

reflektioon. Teemat ja niihin liittyvät kysymykset perustuivat Jokisen (2002) Laineen (2004) ja Vähäsantasen (2013) tutkimuksiin. Teemassa Tie opettajaksi kysymys ”Miten sinun työsi on muuttunut viime vuosina” ja teemassa Sitoutuminen opettajuuteen kysymys ”Miten sitoutunut työnantaja on sinuun” olivat omia kysymyksiäni.

Kävin jokaisen haasteltavien kanssa läpi kaikki teemat, mutta en kaikkia apukysymyksiä. Esimerkiksi ensimmäinen teema käsitteli tietä opettajaksi, jolloin pyysin haastateltavia aluksi kertomaan miten hänestä tuli opettaja ja kysyin apukysymyksiä ainoastaan tarvittaessa. Viimeisessä teemassa käsittelin oman ammatillisen identiteetin reflektiota, jossa käytin apukysymyksiä enemmän avuksi. Tehdessäni täydentäviä kokemuksia tai jos haastateltava toi jotain haastattelurungon ulkopuolista tietoa esille, pyrin asettelemaan kysymyksen niin, että haastateltava ei voinut vastata kyllä tai ei, vaan kysymään haastateltavalta esimerkiksi ”miten asia tuli esille”, ”voitko kertoa hieman tarkemmin” tai ”millaisia ajatuksia esille tullut asia herätti”. (ks. Hänninen 2010, 163–166).

5.3 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa halusin tutkia kansalaisopistojen opettajien ammatti-identiteettiä haastattelujen avulla ja tuoda esille haastateltavan oman äänen kerronnan välityksellä. Mielestäni teemahaastattelut olivat tässä mielessä hyvä valinta aineistonkeruumenetelmäksi.

Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan teemahaastattelu on tosiasiaassa puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, josta puhutaan tyypillisesti teemahaastatteluna suomenkielisessä kirjallisuudessa. Termiä teemahaastattelu ei kuitenkaan käytetä muissa kielissä. Teemahaastattelu ei edellytä kaikkien haastatteluun osallistuvien jakavan samoja kokemuksia tai kokemusmaailmaa, vaan päinvastoin keskittyy yksilöllisiin kokemuksiin, ajatuksiin ja mielikuviin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48).

Eskolan ja Vastamäen (2001) näkevät teemahaastattelun eräänlaisena tutkijajohtoisena keskusteluna. Teemahaastattelun aihepiiri on etukäteen määrätty ja haastattelu rakentuu tiettyjen avainkäsitteiden varaan. Varsinaisia tutkimuskysymyksiä ei välttämättä ole edes olemassa Teemahaastattelu on esimerkiksi strukturoitua haastattelua vapaampi: avainkäsitteet käydään kaikkien haastateltavien kanssa läpi, mutta muoto ja järjestys voivat vaihdella. Myös tarkentavia kysymyksiä voidaan tehdä. (Eskola & Vastamäki 2001, 26–27; 41.) Juuri tarkentavien ja täsmentävien kysymysten avulla tutkimuskohteesta voidaan saada esille uutta ja sille tyypillistä tietoa.

Jokinen tutki väitöskirjassaan opettajien ammatti-identiteettiä elämäkertakirjoitelmin ja teemahaastatteluin. Jokinen huomauttaa, että hänen kokemuksensa mukaan elämäkertakirjoitelmat saattavat olla tutkimuksen teon kannalta puutteellisia ja siksi ainoana tiedonkeruumenetelmänä vaikeuttaa tutkimuksen tekoa. Haastattelujen eduksi hänkin mainitsee mahdollisuuden täydentäviin kysymyksiin, mikä mahdollistaa laajemman kuvan saamisen tutkimusaiheesta. (Jokinen 2002, 137).

5.4 Aineiston analyysi

Narratiivinen analyysi voidaan aloittaa keskittymällä siihen, mitä aiheita tai teemoja aineistossa toistetaan (Abbott 2008, 95.) Phoenix (2008) näkee teemojen olevan merkittävien elämäntapahtumien sarjoja. Merkittävästä tapahtumasta tulee osa itseä ja minuutta kerrottaessa sitä muille. (Phoenix 2008, 67–69). Narratiivisessa tutkimuksessa puhuttu kieli onkin vain resurssi, ei kiinnostuksen kohde; keskeistä on silloin mitä sanotaan ja mitä kerrotaan, ei kuinka, kenelle tai mistä syystä. (Riessman 2008, 57–59.) Aineistoa voidaan tarkastella kokonaisuutena, etsien siitä esimerkiksi juonellisuutta, mutta siitä voidaan myös tarkastella yksittäisiä episodeja. Vaihtoehtoisesti aineistosta voidaan luoda tyyppitarina tai -kertomus, joka pohjautuu useaan eri kertomukseen. (Heikkinen 2010, 143; Kvale & Brinkmann 2009, 222–223;

Silverman 2000, 122–123). Riessman (2008, 8–11) huomauttaa, että kertomukset ovat aika- ja paikkasidonnaisia ja niiden tulkintaan ja ymmärtämiseen vaikuttavat myös tulkitsijan käsitykset ja oletukset; mitä enemmän tarinan kuulija pystyy eläytymään tarinaan, sitä todellisemmalta tarina vaikuttaa.

Haastattelujen jälkeen litteroin kaikki haastattelut sanasta sanaan. Yhteensä litteraatioista muodostui 110 sivua. Kirjoitin litterointeihin myös huokaukset, naurahdukset ja pidemmät mietintätauot. Aloitin analyysin kuuntelemalla haastatteluja uudelleen ja lukemalla litteraatioita. Tämän jälkeen tarkastelin haastatteluja teemoittain ja etsin alustavia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia eri teemojen välillä. Fraserin (2004) mukaan narratiivisen tutkimukseen tekoon ei ole olemassa valmista kaavaa tai sapluunaa, mutta hän on koonnut seitsemän kohdan ohjeistuksen narratiivisen tutkimuksen tekoon ja analyysiin, mitä hyödynsin erityisesti aineiston analyysissä.

Ohjeistuksen perusteella narratiivinen analyysi etenee yksilötasolta kaikkien haastateltavien narratiivien analyysiin, mitkä ovat riippuvaisia ajasta, paikasta ja yhteiskuntarakenteesta. Fraser (2004) korostaa, että analyysin alkuvaiheessa on tärkeää etsiä haastateltavan puheesta tarinoita, mikä voi olla vaikeaa, koska puheenvuorot voivat olla pitkiä, rönsyileviä ja hyppiä aiheesta toiseen. Aineistossa voi tällöin keskittyä esimerkiksi kertomuksen pääkohtiin, sanojen valintoihin ja merkityksiin sekä äänenpainoihin. Yksilötasolla haastateltavien puheesta voi ilmentyä myös erilaisia kokemuksia, esimerkiksi yksinpuhelua, joka paljastaa muilta salattuja ajatuksia tai tunnustuksia, tai toisaalta vuorovaikutukseen liittyviä kertomuksia. (Fraser 2004, 189–192).

Puheessa voi tulla esille laajempaan kulttuuriin tai yhteiskuntaan liittyviä kertomuksia esimerkiksi yleistysten muodossa tai viittaamalla tapoihin, lakeihin tai yhteiskuntarakenteeseen. Fraserin mukaan haastattelujen analyysissä pitäisi huomioida myös mahdolliset yllättävät ja odottamattomat kertomukset. Huomionarvoista hänen mukaansa on myös se kerrotaanko vaikeista tai provokatiivisista asioista tietoisesti avoimesti tai vastavuoroisesti vältellen. (Fraser 2004, 193–195).

Aloitin varsinaisen analyysiin etsimällä yksittäisistä haastatteluista mahdollisia teemoja ja ristiriitaisuuksia. Haastateltavien puheenvuorot olivat pitkiä, koska pyrin antamaan haastateltavien puhua mahdollisimman paljon ja keskeyttämättä. Tästä huolimatta yksittäisissä haastatteluissa oli erotettavissa selviä kertomuksia tai narratiiveja sekä teemoja. Haastateltavien puheessa oli melko vähän sisäistä ristiriitaisuutta ja puhe eteni pääasiassa haastatteluteemojen mukaisesti. Yksittäiset haastateltavat korostivat eri asioita kertoessaan ammatillisesta identiteetistään ja erityyppiset näkemykset ammattiin tuottivat erityyppisiä kertomuksia opettajuudesta yksilötasolla. Esimerkiksi lähes sattumalta opettajaksi päätyneet olivat vähemmän sitoutuneita opettajuuteen kuin opettajat, joille opettajuus oli tietoinen valinta.

Seuraavassa analyysivaiheessa vertailin kaikkia haastatteluja toisiinsa etsien niistä yhteneväisyyksiä ja eroja. Tarkastelin kertomuksia haastatteluteemoittain niin, että liitin yhden teeman alle jokaisen haastateltavan kertomukset kyseisestä temasta. Luin teemoihin liittyvät litteraatiot useampaan kertaan läpi, ja etsin litteraatioista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia niin yhden teeman kuin muidenkin teemojen välillä. Aineiston analyysiin vaikuttivat myös tutkimuskysymykset ja ammatilliseen identiteettiin liittyvä kirjallisuus. Ensimmäinen pääteema rakentui ammatillisen identiteetin ympärille, sisältäen menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden. Näin ollen alateemat olivat Tie opettajaksi ja arki opettajana, Ammattitaidon kehittyminen sekä Tulevaisuus opettajana. Toinen pääteema rakentui kansalaisopistojen opettajien työn kannalta keskeisiin tekijöihin. Alateemoja muodostui kaikkiaan neljä, ja ne olivat Työn sisältö ja muutokset, Työyhteisön merkitys ja kansalaisopistojen rooli, Aikuiset opiskelijoina sekä Yhteiskunnallinen arvostus ja suhde ammattijärjestöön.

5.5 Luotettavuus

Arvioitaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta Hirsjärven ja Hurmeen (2014) mukaan keskeistä on tutkijan toiminnan arviointi, eli kuinka luotettava tutkijan analyysi aineiston pohjalta on. Luotettavuuden kannalta on merkittävää esimerkiksi kaiken aineiston mukaan ottaminen ja haastattelujen litteroinnin tarkkuus ja yhteneväisyys. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 188–190). Olen kiinnittänyt huomiota luotettavuuteen liittyviin asioihin koko tutkimuksen ajan lähtien kirjallisuuskatsauksesta pohdintaan sakka ja pyrkinyt täyttämään hyvän tutkimuksen kriteerejä. Olen myös kuvannut tutkimuksen eri vaiheet tarkasti. Haastattelurunko perustui aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin, ja pyrin keskittymään sen laadinnassa aiheen kannalta merkittäviin teemoihin. Litteroin haastattelut heti haastatteluiden jälkeen ja käytin kaikissa litteraatioissa samoja tarkkuus ja merkintätapoja. Merkkasin litteraatioihin esimerkiksi tauon tai naurahduksen, mutta en niiden kestoja. Äänitteiden laatu oli hyvä ja haastateltavien ääni kuului kaikissa selkeästi. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin mahdollistaa se, että olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin yksityiskohtaisesti. Tutkimustulosten raportoinnissa olen hyödyntänyt sitaatteja haastatteluista, jolloin ulkopuolinen lukija pystyy arvioimaan tekemiäni johtopäätöksiä ja tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei ole yhtenäistä kriteeristöä, mutta Tuomi ja Sarajärvi (2009) tuovat esille tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden, eli koherenssin. Osan kohdista, kuten muun muassa tutkimuksen kohde ja tarkoitus, aineiston keruun, tiedonantajat ja tutkimuksen raportointi käsittelen toisissa tämän kappaleen alaluvuissa 5.1–5.4. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141). Valitsin tutkimuksen aiheeksi ammatillisen identiteetin, koska opintojeni painopiste on ollut työelämään liittyvissä teemoissa, ja aihe tuo uuden näkökulman työelämään ja ammatilliseen kasvuun. Tutkiessani ammatillisesta identiteeteistä tehtyjä tutkimuksia

huomasin, että kansalaisopiston opettajien ammatillista identiteettiä on tutkittu hyvin vähän, varsinkin suhteessa muihin opettajiin, joten uskoin tutkimuksesta tulevan esiin uudenlaista tietoa opettajien ammatillisesta identiteetistä.

Tutkijalla omine ennakko-oletuksineen ja taustoineen on merkittävä rooli laadullisessa tutkimuksessa, mukaan lukien aineiston hankinta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 77.) Minulla ei ollut aiheesta ennakko-oletuksia, mutta lukiessani aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia minulle muodostui kuva kansalaisopistojen toimintakentästä, mikä vaikutti esimerkiksi haastattelurungon muodostumiseen ja siihen liittyviin valintoihin: Esimerkiksi haastattelurungonkysymykseen ”Miten sitoutunut työnantaja on sinuun” mukaan ottoon vaikutti aiempi tieto kansalaisopistojen tuntiopettajien useista työnantajista ja määräaikaisten sopimusten ketjuttamisesta. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 142) korostavat, että yksi laadullisen tutkimuksen perusedellytyksistä on se, että tutkimukseen käytetään riittävästi aikaa. Aloitin tutkimuksen teon keväällä 2014 tutustumalla aiempaan tutkimukseen. Tutkimuksen tekoa on pidentänyt muun muassa opintoihin liittyvä harjoittelu. Koen, että minulla on ollut riittävästi aikaa tehdä tutkimusta, ja tutkimuksen teossa olleet tauot ovat tuoneet etäisyyttä tutkimukseen ja sitä kautta mahdollisuuden pohtia eri lähestymistapoja tutkimukseen.

5.6 Eettiset ratkaisut

Kvale ja Brinkmann (2009) ovat koonneet yhteen teemahaastatteluun liittyviä eettisiä kysymyksiä tutkimuksen eri vaiheisiin. Varsinaisen tieteellisen panoksen lisäksi tutkimuksen pitäisi pyrkiä parantamaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden elämäntilannetta.

Ennen kuin osallistuja voi eettisestä näkökulmasta osallistua tutkimukseen, hänen täytyy olla tietoinen tutkimuksen luonteesta, luottamuksellisuudesta ja tutkimukseen osallistumisen mahdollisista seurauksista. Tutkijan on lisäksi otettava huomioon, että jo pelkällä

tutkimukseen osallistumisella saattaa olla vaikutuksia haastateltavaan, esimerkiksi se saattaa lisätä stressiä. Kvale ja Brinkmann kehottavat kiinnittämään huomiota myös siihen vastaako tutkijan tulkinta todella haastateltavan omaa mielipidettä ja miten pitkälle tulkintoja voidaan viedä, sekä toisaalta miten paljon haastateltava voi osallistua omien sanojensa tulkintaan. Tutkijan on aina pyrittävä esittämään mahdollisimman varmaa tietoa, otettava huomioon luottamuksellisuus ja julkaistun tutkimuksen seuraukset niin yksilöille kuin ryhmille. (Kvale & Brinkmann 2009, 63).

Haastattelupyynnöitä ei lähetetty yksittäisille opettajille vaan massaviestinä tiettyihin kansalaisopistoihin. Näin ollen en koe, että haastatteluun osallistuneet opettajat olisivat kokeneet velvollisuudekseen osallistua tutkimukseen vaan se oli täysin vapaaehtoista ja perustui haastateltavien omaan haluun osallistua. Haastateltavat saivat lukea rauhassa suostumuslomakkeen, mikä sisälsi tietoa tutkimuksesta ja tutkimuksen eettisestä puolesta. Haastattelunauhut säilytettiin asianmukaisesti, eikä niitä ole käsitelty julkisilla koneilla tai julkisissa tiloissa. Haastateltavien nimiä ei ole yhdistetty missään vaiheessa ääneen, vaan jo litteraatiovaiheessa käytin nimen sijaan satunnaista haastattelutunnusta. Haastateltavien tunnistamista vaikeuttaa mielestäni myös se, että kansalaisopistojen nimiä tai paikkakuntia ei mainita tutkimuksessa. (ks. Hänninen 2010).

6 TULOKSET

6.1 Kansalaisopistojen opettajien ammatti-identiteetti

Tässä luvussa kuvaan tutkimustuloksia kansalaisopistojen opettajien ammatti-identiteetistä ajallisella jatkumolla, pitäen sisällään menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden.

6.1.1 Tie opettajaksi ja arki opettajana

Ennen kansalaisopiston opettajan työtä haastateltavat olivat toimineet yritysmaailmassa, teknillisellä alalla, artesaanina ja kielitieteilijöiden tehtävissä, esimerkiksi kääntäjänä tai kouluttajana. Kieltenopettajat olivat myös opettaneet muissa koulutusorganisaatioissa, pääasiassa peruskoulussa. Neljä haastateltavaa oli yliopisto-opintojen aikana suorittanut opettajan pedagogiset opinnot työllistymisen helpottamiseksi ennen opettajaksi ryhtymistä: *Ihan työllisyyden kannalta aattelin että meen opettajan pedagogiset tekemään, että se on varmempi tapa saada myöhemmin töitä* (H7). Yksi ei-pätevästä opettajista kertoi suunnitelleensa suorittavansa opettajan pedagogiset opinnot työn ohessa, mutta suunnitelma oli kaatunut käytännön ongelmiin.

Valtaosa haastateltavista oli päätenyt opetustehtäviin kansalaisopistoon erilaisten sattumien kautta ilman päämäärätietoista tavoitetta ja pyrkimystä ryhtyä opettajaksi. Useampaa haastateltavaa oli pyydetty opettajaksi, kuten eräs haastateltava kertoi:

Mulle soitettiin ja pyydettiin. ihan oikeesti. on muutaman kerran käynyt semmonen onnenpotku, et on soitettu. tulisitko töihin? joo. (H5)

Opetustehtäviin oli päädytty myös taloudellisten seikkojen vuoksi: *Alkuun rahantarve -- ajo etsimään niitä tuota lisäänsioita normaalin työn lisäksi.* (H3) Vaikka opettajuutta ei kuvailtu lapsuuden toiveammattiksi tai uratoiveeksi muutamalle haastateltavalle opettajuus oli kuitenkin haave ja tietoinen uravalinta: *No sillon nuorena ylioppilasvuoden jälkeen se oli ihan selvä, et opettajaks haluan. -- oli koko ajan selvää, et mä teen pedagogiset.* (H2)

Arki opettajana koettiin pääasiassa myönteisenä. Kansalaisopistojen opettajat kuvailivat työtään mukavaksi, itsenäiseksi ja haastavaksi ja yleisesti ottaen haastateltavat pitivät työstään. Eräs haastateltava vertasi kansalaisopiston opettajan työtä asiakaspalveluun, eräs toinen estradityöhön. Opettajat pystyvät rakentamaan tuntinsa melko itsenäisesti, mikä myös tarkoittaa, että he voivat käsitellä tunneilla myös itseään kiinnostavia ja ammatillista identiteettiään lähellä olevia aiheita. Usean haastateltavan suhdetta opetukseen voi kuvailla lähes harrastukseksi tai oman elämän rikastuttajaksi. Tyypillisesti kansalaisopiston opettajan luokka vaihtuu ryhmien ja opistojen mukaan, jolloin työ sisältää siirtymistä. Seuraava haastateltava kiteyttää hyvin kansalaisopiston opettajan arjen, mikä pitää sisällään mahdollisuuden keskittyä ja hyödyntää omaa ammatillista osaamistaan, mutta myös kollegiaalisen tuen puutteen.

Se on hyvin erilaista kuin koulupuolella. ja tota... palkitsevaa, hauskaa... saa olla tekemisissä sen oman ainealueensa kanssa, sen oman pääosaamisen kanssa, elikkä voi keskittyä siihen omaan alueeseen ja sen opettamiseen. ei oo mitään näitä kurijuttuja, eikä oppilashuollollisia asioita tai muita mitä sit koulupuolella on paljon. Opiskelijoilta tulee suora palaute... he on yleensä hirveen tyytyväisiä, että sanotaan että, täällä ollaan vielä enemmän kuin koulussa niin ilosella mielellä opiskelemassa ja se heijastuu minuun itseeni. On niin kun mukava olla töissä. Mut sit taas se kääntöpuoli on sitten se... iltapainoitteisuus varsinkin tuntiopettajilla. Sitten siihen iltapainoitteisuuteen liittyy tietynlainen yksinäisyys. Että mennään pitämään se oma tunti ja toki ollaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa, mutta sitä kollegiaalista tukea ei niin paljon oo. (H2)

Valtaosa haastateltavista nimesikin vuorovaikutuksellisuuden työnsä parhaaksi puoleksi. Vuorovaikutuksellisuus on merkittävä osa kansalaisopistojen opettajien työtä ja tämä tuli esille esimerkiksi siinä, että vaikka kansalaisopistossa ei varsinaisesti mitata oppimista, niin moni haastateltavista kertoi iloitsevansa oppilaiden edistymisestä. *Et on yrittänyt opettaa jotain 10 minuuttia ja yht'äkkiä joku sanoo, et no nyt mä tajusin tämän* (H3). Osa haastateltavista koki työnsä parhaaksi puoleksi sen, että saa opettaa aineita, josta on itse kiinnostunut. *Juuri se, että se sisältö on se, mikä itseäkin eniten kiinnostaa. ja se, että muutkin kiinnostuu.* (H4)

Mielenkiintoisesti samantyyppiset asiat tulivat esille myös opetustyössä vaikeina koetuissa asioissa. Yhteisen sävelen tai yhteyden löytyminen ei ole kaikkien oppilaiden kanssa yhtä helppoa. Useampi haasteltava puhui haastavista tai vaikeista oppilaista, jotka saattavat vaikuttaa koko ryhmän ilmapiiriin tai pyrkiä kyseenalaistamaan opettajaa. *No sanotaan, että... joskus voi olla sellasia vaikeita... sanotaan, et voi olla vähän vahvoja persoonia... kurssilla* (H1).

6.1.2 Ammattitaidon kehittyminen

Kansalaisopiston opettajana toimimisen koettiin edellyttävän monipuolista ammatillista osaamista. Kysyttäessä millainen on hyvä opettaja, haastateltavat toivat erityisesti esille ammattitaidon ja osaamisen, vuorovaikutustaidot sekä kyvyn innostaa opiskelijoita. Voisi sanoa, että kansalaisopiston opettajan tulisi olla oman alansa asiantuntija, joka osaa esiintyä ja selittää selkeästi opetettavan asian opiskelijoille. Haastatteluissa tuli esille myös se, että opettajan tulisi pystyä luomaan omalta osaltaan hyvää henkeä opiskeluryhmään, mutta kuitenkin pitää opiskelun keskiössä.

No tota... joskus mä oon ajatellut, et kaikkein tärkein juttu olis se, et on siitä omasta jutusta innostunut, koska mä luulen, et kaikki muu tulee sitten. Jos et oo innostunut ja kiinnostunut siitä ottaa selvää, ja haluaa kehittyä ja tulla paremmaks ja -- ehkä se sitten on semmonen asia joka tarttuu muihinkin et. (H1)

Opettajat nimesivät omaksi vahvuusalueekseen hyvin samantyyppisiä asioita kuin mainitut asiat liittyen hyvään opettajuuteen. Suurimmaksi vahvuudeksi nousi opetettavan aiheen tuntemus ja asiantuntemus. Tästä huolimatta moni haastateltava toi esille sen, että opettajan tulee silti olla avoin uusille ideoille ja kehittyä koko ajan. Useampi haastateltava kuvaili itseään puheliaksi, sosiaaliseksi, huumorintajuiseksi ja helposti lähestyttäväksi. Eräs haastateltava mainitsi hyväksi puolekseen järjestelmällisyyden ja kyvyn keskittyä opetukseen vaikka mietittävää on paljon. Toinen haastateltava koki vahvuudekseen realistisuuden; opiskelijat ovat aikuisia, jotka itse päättävät kuinka paljon he opiskelevat. Yksi haastateltava kuvaili myös, miten opettajuus on muuttanut häntä ihmisenä.

Tunneilla on niinku... rento meininki, et ei oo sitä semmosta... ei tarvi olla tiukkana... niin pystyy tuomaan ehkä enemmän omaa persoonaa esille... rento ja huumorintajuinen. Mut se on hyvä valtti, et pystyy pysymään suht rauhallisena siellä tunnilla. Et jos on hirvee häslinki menossa ja sitä tätä ja toista, niin siinä tulee oppilaalle levoton olo. Mä en oo muuten rauhallinen, mutta opettajana on kasvanut jotenkin semmoseks. Niinku plussaksi. (H7)

Valtaosa haastatteluun osallistuneista opettajista toivoi kehittyvänsä opettajana. Keskeisiksi kehittämistarpeiksi nousivat oman ammattitaidon sekä opetuksen kehittäminen ja uudistaminen, mutta myös itsensä kehittäminen. Lähes kaikki haastateltavat kokivat, että opetusta tulisi uudistaa koko ajan ja niinpä kaavoihin kangistumista pyrittiin välttämään esimerkiksi osallistumalla aktiivisesti koulutuksiin. Uudistukseen pyrittiin vastaamaan esimerkiksi miettimällä, miten Internetiä ja opetusteknologiaa voisi käyttää opetuksessa. *No totta kai kaikki nää uutuudet mitä tulee just opetusteknologiassa, et ne kiinnostaa mua. et haluaisin niitä oppia hyödyntämään entistä paremmin* (H2). Eräs haastateltava koki jatkuvan itsensä kehittämisen ja varpailla olon kuluttavana ja mietti miten paljon opettajuus voi vielä muuttua.

On siis pakko tehdä kaikkee, miten ennen maailmassa on ollut semmonen maailma, et on riittänyt et on opiskellut yhen ammatin. Ja vaikka niin ku opettajan ammatti, että se on riittänyt! Sitten on saanut sitä ainettaan opettaa hamaan eläkevuosiin asti. Nyt tuntuu, et itse on niin ku yritys! On laajennettava skaalaa koko ajan. Ja mä mietin miten paljon se voi vielä laajentua. (H4)

Haluun kehittää opetusta ja miettiä opetusta opiskelijälähtöisesti saattaa vaikuttaa opettajan vastuu kurssin onnistumisesta; koska kansalaisopistojen toiminta perustuu vapaaehtoisuuteen, pari haastateltavaa koki, että viime kädessä opettajat ovat vastuusta siitä, että maksavat opiskelijat käyvät kursseilla.

Myös kansalaisopistojen opettajien työn sosiaalinen tai inhimillinen puoli tuli esille kehitystarpeena. Yksi haastateltavista oli miettinyt, miten voisi huomioida opiskelijoidensa tarpeet paremmin. Muutamalle haastateltavista ei tullut mieleen mitään merkittäviä opettajana kehittymisen kannalta merkittäviä oppimiskokemuksia. *Mmm... jaa, en mä ole miettinyt opettajana. En ole hirveesti tuollaista asiaa miettinyt viime aikoina.* (H5).

Eräänlainen kasvunpaikka opettajana toimiessa on myös opiskelijoiden erilaisuuteen vastaaminen. Ihmiset oppivat eri tavoin ja ennen kaikkea eri tahtiin. Huomioitavaa on myös se, että opiskelijoiden lähtötaso ja tavoitteet voivat samassa ryhmässä olla hyvin erilaiset. Opettajan on pystyttävä tasapainoilemaan opiskelijoiden vaatimusten kanssa ja löytämään jonkinlaisen keskitien.

On ollut muutama semmonen hetki, että mä oon pitänyt itsestään selvänä semmosta sias, mikä ei oookkaan itsestään selvää. Semmosia herätteitä on tullut. Ja tietysti opetustyössä ei voi aina kaikkia miellyttää. On ollut hetkiä ja tilanteita, että joku ei vaan pysy muun ryhmän mukana ja ne on hankalia tilanteita, että mitä tehdään. Että odotuttaako koko ryhmää, vai koettaako sitten jollain tavalla auttaa sitä yhtä eteenpäin. Mutta että koko ryhmä pääsis tekemään kuitenkin. (H3)

6.1.3 Tulevaisuus opettajana

Kansalaisopiston opettajat olivat hyvin sitoutuneita omaan ammattiinsa. Ainoastaan yksi haastateltava suunnitteli vaihtavansa opetustyön muihin työtehtäviin ja toiseen ammattiin. Kyseinen opettaja oli valmistumassa ammattiin, ja halusi keskittyä kokopäiväisesti uuteen uraansa. Vastaavasti muut kahdeksan haastateltavaa kiinnittyivät vahvasti opettajuuteen ja uskoivat jatkavansa opetustehtävissä tulevaisuudessakin. Useampi haastateltava kertoi suunnittelevansa opettaa muutaman tunnin vielä eläkkeelle siirtymisenkin jälkeen, kuten eräs haastateltava totesi: *En ehkä eläkkeelle jäis ihan suoraan, et lopettaisin kaikki, vaan pitäisin ehkä hiukan noita töitä sopivassa määrin.* (H1)

Vaikka opetustyössä haluttiin jatkaa, niin koulutusalan tulevaisuus ja töiden jatkuvuus alalla kuitenkin mietitytti osaa haastateltavista. Tavallaan koulutusalan tulevaisuuden näkymät myös pakottivat pohtimaan millaista osaamista ja opetusta pystyy tarjoamaan tulevaisuudessa, kuten eräs haastateltava totesi:

Hmm... kyllä uskon, et töitä on, vaikka aina välillä miettii tän tiukentumisen kautta, et onko. -- mullakin on kurssilaiset aika vanhoja ihmisiä, niin niitä pikkuhiljaa tippuu pois, niin niitä perinteisiä ryhmiä mitä minulla on, niin jää pois, niin sit täytyy itellä koko ajan olla takataskussa mitä sitten tarjoon. Sitten taas jos ei tuu kurssille ihmisiä, et jos suunnitellaan uusia kursseja, niin sitten niitä ei toteudukaan, niin sitten no... mitenkä jaksaa suunnitella uutta. (H6).

Epävarmuudesta huolimatta valtaosa opettajista kuvaili olevansa sitoutunut opetustyöhön. Sitoutuneisuus työhön onkin oleellinen osa opettajan ammatillista identiteettiä. Ulkoiset tekijät voivat kuitenkin horjuttaa työhön sitoutumista, ja näissäkin haastatteluissa useampi haastateltava tuntui pohtivan mitä tulevaisuus tuo. Huomionarvoista onkin, että vaikka valtaosa opettajista

oli itse sitoutunut työhönsä, moni koki, että työnantaja on sitoutunut huonommin opetushenkilökuntaan, erityisesti tuntiopettajiin.

No siinä mielessä sitoutunut kyllä, että jos mä työsopimuksen teen, niin kyllä pitää olla todella hyvä syy, että mä lähtisin sanomaan työnantajalle, että en voikkaan olla loppuun asti. Ja tunnen vastuullisuutta opiskelijoille. -- En koe, että (työnantaja) olisi sitoutunut. että tuota jos tekee kaupungillekin, viime vuonna tein usealle yksikölle töitä, nyt teen usealle... -- eihän se silloin halua sitoutua. (H4)

Eräs haasteltava halusi jatkaa opetustyössä, mutta huomautti samalla sen olevan oikeastaan ainoa vaihtoehto: *Lähinnä sillai et jos pitäis miettiä, et mitä muuta tekis niin en oikein tiedä mitä muuta tekis (naurahtaa). Et ei oo oikein muuta.* (H7)

6.2 Ammatilliseen identiteettiin vaikuttavia tekijöitä

Toisena tavoitteenani oli kuvata ammatilliseen identiteettiin merkittävästi vaikuttavia tekijöitä, kuten työn muutoksia, työoloja, työyhteisöä, opiskelijoita ja yhteiskuntaa kansalaisopiston opettajien ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Luvussa kuvattavat merkittävät tekijät voivat toisaalta rajoittaa ammatillista identiteettiä ja rasittaa opettajaa tai toisaalta mahdollistaa ammatillista identiteettiä ja ovat merkityksellisiä työssä.

6.2.1 Työn sisältö ja muutokset

Työn sisällöt ja luonne koettiin omaa ammatillista identiteettiä mahdollistavana ja rajoittavana tekijänä. Opettajat kuvailivat työnsä muutoksia moninaisesti. Osa painotti työolojen muutoksia, kuten tietotekniikan tulon osaksi työtä. Vastaavasti yksi haastateltava oli huomannut työssään taloudellisen tilanteen muutokset ja niiden rajoittavan vaikutuksen omaan työhön. Osa taas kuvaili

työnsä muuttumista oman henkilökohtaisen muutoksen kautta. Moni kuvaili uransa alussa jännittäneensä opettamista, mutta se oli varmuuden lisääntyessä vähentynyt. Varmuuden ja asiantuntijuuden lisääntyminen näkyi myös kurssien suunnitteluun käytetyn ajan vähentymisenä ja opetusalan tuntemuksen lisääntymisenä.

Alussa suunnitteli paljon ja hirveen tarkkaan mietti asioita et millä tavalla tekee ja nykyään on sitten... pystyy aika nopeesti sopeutumaan jos tunnilla tapahtuu jotain semmosta mitä ei odottanut. Nykyään voi ajatella, että on... vähän enemmän itsensä kanssa sujut siellä luokkahuonetoiminnassa. (H7)

Vaikka suurin osa opettajista kuvasi työnsä muutoksia työolosuhteiden tai henkilökohtaisen muutoksen kautta, kaikki eivät kokeneet työnsä muuttuneen merkittävästi, vaan päinvastoin koki muuttumattomuuden ja perinteisyyden olevan osa kansalaisopistoja. *En mä tiedä onko se ratkaisevasti muuttunut oikeastaan... tota... muuttunut... et ihmiset hakeutuukin näihin opintoihin sen takia, et ne haluaa jotain perinteistä.* (H8)

Kansalaisopiston opettajien työolot ja -ehdot tulivat haastatteluissa esille useamman kerran ja ne toistuivat lähes kaikissa haastatteluteemoissa. Osa haastateltavista toi asian esille itse ja osa kysyttäessä, mutta haastateltavien kertomuksista löytyi paljon yhteneväisyyttä. Työn ulkoisia ehtoja kritisoivat varsinkin viisi tuntiopettajaa, jolle opetustyö oli pääasiallinen työ ja palkan lähde. Loput neljä haastateltavaa, jolle tuntiopettajuus oli sivutoiminen työ, eivät arvostelleet työehtoja samalla tavalla tai ollenkaan. Toimeentuloon liittyvät ongelmat kohdistuivat tuntiopettajiin, koska he eivät saa palkkaa lomakausilta, eikä heille makseta tuntien suunnittelusta. Saadakseen tiettyjä etuuksia, kuten esimerkiksi työterveyspalvelut tai vuosilisiä, opetuslalla pitää tulla tietty tuntimäärä täyteen yhdellä työnantajalla. Tämän ehdon täyttäminen on lähes mahdotonta kansalaisopiston tuntiopettajille, koska heillä työnantaja on tyypillisesti useampia, tässäkin tutkimuksessa kahdesta kolmeen. Työttömyyskaudet tarkoittavat myös tulevaisuudessa pienempää eläkettä.

No... kyllä kai... no, sanotaan et jos puhutaan tästä opistosta ja omista esimiehistä... kyllä mä koen et itseäni arvostetaan ihan tarpeeksi. Mutta sitten taas jos ajatellaan X: kaupunkia, joka on se työnantaja, niin kyllä tuntiopettajien kaikki edut on aika lailla minimoitu. Esimerkiks... ne on suunniteltu sillain noi joku terveydenhoito, että jos on opetusta yli viistoista tuntia viikossa samassa opistossa, niin voidaan laskea niinku päätoimiseks. Sillon olis oikeutettu tohon... työterveyspalveluihin. Mutta sitten kaupungilla on sellanen sääntö, että pitää olla vähintään puolen vuoden yhtäjaksoinen työssäolo. No, ei kukaan halua tehdä yhtä jaksosta työsopimusta, koska sitten ei sais tota... syksystä ja keväästä, koska joulukuussa ei maksettais työttömyyskorvausta. Niin en mä kaupunkia koe tässä mitenkään kauhean motivoivana. (H1)

Taloudellisia ongelmia voi myös aiheuttaa opetuskausien lyhentäminen, esimerkiksi jollain paikkakunnilla syyslukukausi saattaa kestää syyskuun alusta marraskuun loppuun. Eräs haastateltava kertoi, että ei pystyisi tulemaan toimeen 14 opetustunnilla viikossa ilman säästöjä tai puolisoa. Niistäkin tuntimääristä hän kertoi joutuneensa taistelemaan ja oli niihin tyytyväinen, koska jollain on alle 10 opetustuntia viikossa. Tällaisessa tilanteessa toimeentulon varmistaminen vaatisi toista työpaikkaa, mutta kahden työpaikan yhdistäminen voi kuitenkin olla haastavaa opetustuntien ajankohtien vuoksi. Vastaavasti eräs haastateltava koki työnsä mielekkäänä, mutta vastaavasti palkan riittämättömänä. Lähestulkoon ainoa mahdollisuus varmistaa taloudellista tilannetta on etsiä lisätyötä.

Kansalaisopistoissa säästöjä haetaan myös supistamalla kurssimääriä, mikä vaikuttaa suoraan opettajien työmäärään: esimerkiksi neljältä haastateltavalta oli vähennetty opetustunteja. Tuntiopetuksen lomassa useampi haastateltava kertoi etsivänsä vakituista opetustyötä jossa olisi täydet opetustunnit. Vakituinen työ oli monen haaveena. Työuran vaiheella oli tässä kuitenkin selvä vaikutus: työuransa loppupuolella olevat eivät etsineet vakituista työpaikkaa, mutta uran alku- tai keskivaiheilla olevilla avointen opetusvirkojen silmällä pitäminen oli yleistä. Syy vakituisen työn etsimiseen oli

taloudellinen turva. Moni haastateltava kuitenkin tiedosti, että vakituisen virkaan olisi todennäköisesti paljon hakijoita, koska tuntiopettajia on paljon.

Siellä on opettajia, jotka on ollut vuosikymmeniä, varmasti sen takia, että niillä on sisällöllisesti niin mielenkiintoinen työ. En tiedä kärsiikö he siitä, mutta minun mielestä se ei reilua ole. (H4).

Työn sisältö vaikuttaakin menevän työsuhteen jatkuvuuden ja taloudellisen turvan edelle.

6.2.2 Työyhteisön merkitys ja kansalaisopiston rooli

Haastateltavien kokemus kansalaisopistosta työyhteisönä oli vaihteleva oman toiminnan ja ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Siihen vaikutti esimerkiksi tuntimäärä, opetustuntien ajankohta, opetuspaikka ja myös oma näkemys työyhteisöstä ja sen merkityksestä. Vaikka valtaosa haastateltavista koki, että kansalaisopistot muodostavat työyhteisön, niin lähes kaikki kokivat työyhteisön vähintään hyvin löyhäksi ja riittämättömäksi. Tyypillistä oli, että varsinkin tuntiopettajat saattoivat olla eniten vuorovaikutuksessa kansliahenkilökunnan ja suunnittelevan opettajan kanssa. Opettajien kertomusten perusteella opetusajalla ja paikalla on suuri merkitys vuorovaikutukseen. Samaan aikaan opettavat opettajat ovat yleensä myös opettajanhuoneessa samaan aikaan. Näissä tilanteissa muodostui haastateltavien mukaan yleensä vuorovaikutusta. Vastaavasti varsinaisella opistotalolla opettavat näkevät enemmän muita opettajia kuin esimerkiksi sivutoimipisteessä yksin iltaisin opettava.

Kyllä koen, mut se on sillai... kun vakituisesti ollaan eri puolella... niin mä oon siellä tiettyinä päivinä jolloin mä näen tiettyjä vahtimestareita, toimistohenkilökuntaa. sitten on tietyt opettajat jotka on siinä. Ja sitten on tietyt pääopettajat, joiden kanssa tulee juteltua tiettyinä päivinä, se yhteisö. Sitten jossakin muualla mä oon melko lailla ku yksityisyrittäjänä mä meen sinne ja tänne ja tuun... siellä saattaa olla joku

kahvilahenkilökunta ja viereisessä huoneessa saattaa olla joku opettaja jonka kanssa mä ehdin viis minuuttia juttelee. Ja sitten ne yhteiset jutut on, et jouluna on... ja syksyllä on aloittajaiset, niin niissä nähdään. (H9).

Pyydettyäessä kuvailemaan työyhteisöstä saatua tukea, yllättävän usea opettaja kertoi, että ei ollut kokenut tarvitsevansa työyhteisöstä tukea, mutta uskoi sitä tarvittaessa olevan saatavissa. Ongelmatilanteet olivat ratkenneet monesti itseksensä tai niitä ei ollut koettu lainkaan. *No en mä oo kysynyt (ongelmatilanteessa neuvoa). Kyllä sitä varmaan olis saanut, mutta en oo kysynyt. Ne on ratkenneet muilla tavoilla.* (H3). Kuvitellussa ongelmatilanteessa haastateltavat kertoivat todennäköisesti olevansa yhteydessä suunnittelevaan opettajaan tai toiseen tuttuun opettajaan. Myös opetuspaikalla ja -ajalla on merkitystä saatuun tukeen: esimerkiksi eräs haastateltava kertoi aiemmin opettaneensa pääasiassa sivutoimipisteissä, jolloin hän oli ollut yhteydessä suunnittelijaopettajaan ensisijassa sähköpostitse. Hän koki sähköpostikeskustelut kuitenkin riittämättöminä ja olisi toivonut enemmän suoraa kontaktia. Myös tekninen tuki koettiin tärkeäksi, varsinkin kun opetuspaikat vaihtuvat tiuhaan. Tuntien suunnittelu on vaikeaa, jos ei esimerkiksi tiedä onko opetuspaikalla tulostusmahdollisuus tai luokassa piirtoheitin vai videotykki.

Vastaavasti hyvin harva opettaja kertoi keskustelleensa opettajuudesta muiden opettajien kanssa. Tosin ne opettajat, joilla oli enemmän opetustunteja, kertoivat keskustelleensa opettajuudesta tai työn ongelmatilanteista suunnittelevan opettajan, muiden oman aineen opettajien kanssa. Moni kuitenkin tuntui kaipaavan enemmän yhteisöllisyyttä, yksi haastateltava toivoi yhteisiä toimintapäiviä tai tukiryhmiä, joissa asioita voisi miettiä yhdessä, jakaa kokemuksia ja kysyä neuvoa.

Kansalaisopiston opettajan työtä kuvailtiin autonomiseksi ja se näkyi myös suhteessa työyhteisöön ja kansalaisopistoon työpaikkana. Käytännössä kaikki haastateltavat kertoivat voivansa vaikuttaa omaan työhönsä ja opetustuntien sisältöön. Useampi haastateltava kertoi ehdottaneensa jotain

kurssia ja se olikin toteutettu. Haastattelujen perusteella kansalaisopisto vaikuttaa olevan hyvinkin avoin opetushenkilökunnan ehdotuksille.

Jotain haastatteluja ja tämmösiä ollut työhönliittyviä. Haastatteluja aika ajoin. En tiedä kuinka paljon niillä on vaikutusta... sellaseen on kyllä pystynyt vaikuttamaan, ku on just kysytty kurseja, et minkä tyyppisiä haluais, niin sit on, en tiedä onko sattumaa vai mitä... mutta olen tuntenut, että mun toiveita... onko sitten muutkin samantyyppisiä... kysynyt. (H5)

Haastatteluissa ei tullut esille, että kansalaisopistoissa olisi opettavien aineiden perusteella jonkinlaista nokkimisjärjestystä. Muutamassa haastattelussa tuli esille, että musiikki, liikunta, kädentaidot ja kielet ovat suosituimmat aineet tarjottujen kurssien perusteella. Eräs haastateltava pohti kuitenkin sitä miten hyvin eri aineiden opettajat ymmärtävät toisen työtä; toisen työ saattaa vaikuttaa helpolta, jos ei tiedä mitä kaikkea se sisältää. Tällöin saattaa myös syntyä ennakkoluuloja.

Kansalaisopistoon kohdistui myös kritiikkiä. Kuten aiemmassa luvussa tuli esille, monet opettajat kokivat työehdoissa olevan parannettavan varaa. Toinen esille tullut asia oli kannustuksen puute. Esimerkiksi useiden vuosienkaan työkokemus kansalaisopistossa opettamisesta ei takaa työsopimuksen jatkoa, vaan työsopimus uusitaan joka kevät tai syksy. Ristiriitaisesti kansalaisopistot pyrkivät saamaan mahdollisimman paljon maksavia opiskelijoita, mutta tuntien suunnittelusta tai valmistautumisesta ei makseta palkkaa, vaikka juuri tuntien suunnittelu vaikuttaa oleellisesti oppimiskokemukseen. Myöskään haastateltavat eivät kertoneet saaneensa työnantajalta minkäänlaista huomiota hyvästä palautteesta tai lupausta työn jatkuvuudesta. Toisaalta osa haastateltavista koki, että heillä on niin sanottuja omia kurseja jotka toistuvat vuodesta toiseen. Esimerkiksi yksi haastateltava kertoi, että häneltä on kysytty joka kevät haluaako hän jatkaa tietyillä kursseilla. Esille tuli myös kokemuksia joissa aiemmin opistolla opettanut oli kurssijaossa etusijalla.

Vaikka työehtoja ja kannustuksen puutetta kritisoitiin, haastateltavat tiedostivat kansalaisopistojen olevan opettajien ja kunnan välissä opetuksen järjestäjänä mutta ei työnantajana; kansalaisopistot eivät suoranaisesti pysty muuttamaan edellä mainittuja asioita, koska eivät toimi kansalaisopistojen opettajien virallisena työnantajana, kuten seuraavasta lainauksesta tulee esille:

Et jos on ollut jotain kymmenisen vuotta samassa talossa määräaikaisella sopimuksella, niin kyllä siellä jotain pitäisi olla vakinnaistamisjuttuja niin kun kaupungin puolelta nimenomaan. Opistohan ei pysty tekemään sinäänsä... mitään. (H9)

Samoin he kertoivat ymmärtävänsä, että paikoitellen jopa usean sadan tuntiopettajan vakinaistaminen tulisi kunnille kalliiksi. Muutama haastateltava kuitenkin mietti pyrkiikö kansalaisopisto edistämään riittävästi opetushenkilökuntansa asemaa.

Kaikki organisaatiot tuppaa ole vähän semmosia että organisaatioon kiinteesti kuuluvien etu menee löyhästi kuuluvien edelle. Näin se on joka paikassa. Et varmaan näkemykset voi olla hyvin erilaisia. Ja jopa kyse jostain tuntien vähennyksistä. (H8)

6.2.3 Aikuiset opiskelijoina

Useampi haastateltava toi esille pitävänsä juuri erityisesti aikuisten opettamisesta verrattuna esimerkiksi lasten ja nuorten opettamiseen. Aikuisten koettiin opiskelevan omasta tahdostaan ja että he ovat yleisesti ottaen motivoituneempia kuin nuoret. Osittain tästä syystä aikuisten opiskelijoiden koettiin olevan toisaalta vaativampia opettajan ammattitaidon ja tietämyksen suhteen. Kansalaisopiston opiskelijoilla on jo takanaan elämäkokemusta, joten opetus- ja vuorovaikutussuhde opiskelijoihin ovat enemmän tasa-arvoinen verrattuna koulumaailmaan.

--Aikuisten parissa ihan toisenlainen jännitys kun sitten teinien kanssa toimiessa. Siinä on ehkä enemmän semmosia ammattitaidosta kyse, et kuinka hyvin osaa omaa asiansa, niin se tulee aikuisten opetuksessa melko nopeesti esille. Et kun toki... opistossa oppilaat maksaa siitä opetuksesta niin... motivaatiot oppia ja intressit sitä opiskelua kohtaan kun sitten tuolla vaikka kasiluokalla. Siellä yli puolet luokasta on passiivisia eikä kiinnosta mikään... niin se on hyvin erilaista. Pitää olla itekin paljon enemmän skarppina siitä asiasta, et mitä siellä teettää. Et enemmän työtä teettä tämmönen aikuisten kanssa työskentely. (H7).

Kansalaisopiston opettajien suhde oppilaisiinsa vaikuttaa hyvin monitahoiselta. Vaikka kansalaisopistossa opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus on rennompaa ja oppimistavoitteet enemmänharrastuspohjaisia kuin esimerkiksi peruskoulussa tai lukiossa, voi opettajalla kuitenkin olla opetukseen liittyviä oppimisodotuksia. Perinteinen opettajuus voikin joutua koetukselle jos opiskelijoiden motiivi osallistua kurssille voi olla jokin muu kuin tietyin aineen oppiminen. Tällöin opettajan täytyy hyväksyä, että kaikille oppijoille oppiminen ei ole pääasiallinen syy osallistua kansalaisopiston kursseilla. Eräs toinen haastateltava taas näki, että kansalaisopistot ovat juuri sosiaalisia kohtaamispaikkoja, mikä vaikuttaa myös oppimiseen.

Kansalaisopistossa on paljon sitä, että tullaan sitten sen... oppimisen sen asian takia, mutta sitten myös sen yleisen, sosiaalisen kohtaamisen ja vuorovaikutuksen takia. Että siinä on niin paljon muuta kuin pelkkää sitä että tiukkaa tietoo. (H6).

Toisaalta opettajan ja oppilaiden käsitys sosiaalisuudesta, sen määrästä ja luonteesta voivat olla ristiriitaiset, samoin kuin roolit ja rooli-dotukset. Esimerkiksi yksi opettaja kertoi, että osa opiskelijoista saattaa purkaa tunteitaan kurssilla opettajaan, mikä on hyvin vaikea tilanne. Opettaja koki, että hänellä ei ole halua tai valmiuksia toimia opiskelijoiden psykososiaalisena tukena.

6.2.4 Yhteiskunnallinen arvostus ja suhde ammattijärjestöön

Yleisesti ottaen haastateltavat kokivat, että kansalaisopiston opettajan työtä arvostetaan suomalaisessa yhteiskunnassa, niin kuin opetustyötä yleensä. *Kyllähän se Suomessa kaiken kaikkiaan opettamisen ja kouluttamisen arvostaminen on aika korkea* (H8). Mielenkiintoista oli, että muutamat haastateltavat vertasivat työnsä yhteiskunnallista arvostusta luokanopettajan arvostukseen. He kokivat arvostuksen olevan lähes samaa tasoa, tosin kansalaisopiston opettajan asiantuntemus nähtiin enemmän yhdenalan osaamiseksi. Yksi haastateltava oli saanut joskus lahjoja kurssin päättyessä, minkä hän koki arvostuksen osoituksena.

Työn arvostuksesta löytyi kuitenkin myös toisenlaisia kokemuksia. Eräs haastateltava esimerkiksi koki, että kansalaisopistoissa arvostetaan omaa toimintaa enemmän kuin yhteiskunnallisella tasolla. Kansalaisopiston toiminta saatetaan mieltää niin vahvasti harrastustoiminnaksi, että ihmiset saattavat ajatella myös opettajan opettavan harrastuspohjalta, kuten seuraavasta lainauksesta tulee esille.

Mä en tiedä... musta aika neutraali (arvostus) sillai ... siellä voi olla se, et voi olla vähän vanhemmilla se, et ne saattaa kysyä et ootko sä päivällä sitten jossain työssä? Ei kun et mä oon täällä, ja tää ihan riittää, et en mä jaksa toista työtä ottaa (naurahtaa) tää on ihan tarpeeks. Ja sitten ne sanoo, et jaa juu niin. (H9).

Vaikea yhteiskunnallinen tilanne ja taantuma näkyvät myös kansalaisopistojen arjessa. Näin eräs haastateltava kuvaili taloudellisen tilanteen muutosten vaikutuksia opistossa.

Joo, kyllä se on näkynyt. Että aikasemminhan nää 15 vuotta sitten nää kurssit oli semmosia, että sinne ilmoitaututtiin ja se makso viisi markkaa se kurssi. Nyt kurssihinnat on noussut. Ja opiston lukukausi on lyhentynyt... kurssimaksujen tarve on tavallaan kasvanut. Rahaa ei tule

kansalaisopistolle enää sillai ku aikasemmin tuli. Ne joutuu sitten säästöjä tekemään. Et kyllä se näkyy siellä. (H3).

Kaikki haastateltavat kuuluivat johonkin ammattijärjestöön, yleisemmin Opetusalan Ammattijärjestöön eli OAJ:hin. Muutama haastateltava kuului päätoimisen työnsä ammattijärjestöön. Tästä ryhmästä muutama haastateltava oli joskus kuulunut OAJ:hin mutta haastatteluhetkellä ei ollut jäsen. Moni päätoimisesti opettava koki, että ammattijärjestöön ja sitä kautta työttömyyskassaan kuuluminen oli ainut keino varmistaa toimeentulo työttömyyskausien aikana. Muutama haastateltava oli osallistunut OAJ:n koulutuksiin ja muihin tapahtumiin ja kokivat ne hyviksi ja hyödyllisiksi.

Mä kyllä kuulun OAJ:hin... mä pyrin jos nyt tulee jotain tapahtumia, niin on aina kiva osallistua. -- Ja mullakin on ongelmana se, et on aina kesät työttömänä. Niin pystyy sitten työttömyyskassan kautta saamaan tukea. (H7).

Osallistuminen OAJ:n toimintaan voi kuitenkin olla käytännön syistä vaikeaa, kuten yksi haastateltava kuvaili. Toiminta on monesti suunniteltu aamusta iltapäivään työskentelevien opettajien aikataulujen mukaan, eli juuri silloin kun kansalaisopiston toiminta vasta lähtee käyntiin.

Se aikataulutus on vaikeeta. Et kun ne kokoukset sen tyyppiseen aikaan jo alkaa, et ne käy muille kasista neljään opettajille. Niin se on eri maailma, niin se ei oikein toiminut kuitenkaan. Vaikee saada sitä yhdistettyä. (H6).

Eräs haastateltava kehui OAJ:n hoitavan käytännönasiat hyvin, mutta ei ajavan kansalaisopistojen opettajien asemaa.

Mä kehuin sitä OAJ:tä, et asiat hoitu paremmin, niin kun ne hoitukin, et siinä mielessä liitosta ei oo mitään pahaa sanottavaa, mutta kyllä mä koen, et... ollaan ihan eri maata niinku jotkut tuntiopettajat ja sitten kuukausipalkkalaiset... niin liitto voisi hoitaa huomattavasti paremmin opettajien etuuksia kun mitä on hoitanut. -- Mä koen, et ei se kauheesti meidän asiaa oo ajanut. Kun meille maksetaan vaan siitä työssäolosta. (H1).

6.3 Opettajien identiteettityypit

Kansalaisopiston opettajat suhtautuvat opettajuuteen eri tavoin, ja muodostavat erilaisia opettajatyyppejä. Tässäkin tutkimuksessa oli havaittavissa kolme eri tapaa suhtautua opettajuuteen.

6.3.1 Opettajuus urana

Tähän ryhmään kuuluivat kaksi haastateltavaa, joille opettajuus oli tietoinen uravalinta. He olivat esimerkiksi suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot tähtäimenään ura opetuslalla. Opettajuus urana – identiteetille oli tyypillistä tyytyväisyys omaan työhön ja halu kehittyä opettajana. Tähän tutkimukseen osallistui yksi suunnittelijaopettaja ja yksi tuntiopettaja, joka teki ajoittain suunnittelijaopettajan työtä, ja he molemmat kuuluivat tähän ryhmään. Tässä ryhmässä opettajat olivat hyvin sitoutuneita juuri kansalaisopistoon, eivätkä he suunnitelleet lähtevänsä muualle töihin. Tässä ryhmässä päätoimisten ja tuntiopettajien erot tulivat parhaiten esille: päätoiminen opettaja, jolla on kuukausipalkka, ei kokenut omalla kohdallaan työehdoissa ongelmia, mutta tiedosti kyllä, että tuntiopettajien tilanne on toinen.

6.3.2 Opettajuus omien mielenkiintojen kanavana

Opettajuus omien mielenkiintojen kanavana – identiteettiä edustivat neljä haastateltavaa. Heille tyypillistä oli ajatuminen opetustehtäviin. Osa oli miettinyt esimerkiksi opiskelujen aikana opettajuutta suorittamalla opettajan pedagogiset opinnot, mutta se ei ollut ensisijainen tai edes silloin mieluisa uravaihtoehto. Opetusalalle päädyttyään he kuitenkin olivat pitäneet opettamisesta ja siten jatkaneet opettamista. Tässä ryhmässä opettajuutta voi

kuvailla välineeksi oman mielenkiinnon toteutukselle. Opetuksen suunnittelua ohjasi ensisijassa oman mielenkiinnon kohteet, mutta opetus oli kuitenkin opiskelijälähtöistä. Opetuksen tarkoituksena ei ollut ainoastaan puhua itselle, vaan opetus oli kuitenkin opiskelijälähtöistä, mikä tukee opettajan ammatillista identiteettiä. Opettajuus oli kuitenkin toissijainen ammatillinen identiteetti siinä mielessä, että muun työn tai vakituisen opetustyön eteen tullessa kansalaisopiston opettajuus jäisi taakse. Tässä ryhmässä opettajat kokivat työn epävarmuuden, työehdot ja palkkauksen ongelmallisena, mutta eivät kokeneet pystyvänsä vaikuttamaan asiaan, joten tilanteeseen oli vain sopeuduttava.

6.3.3 Opettajuus toimeentulon turvaajana

Tässä ryhmässä kaikki kolme opettajaa oli päätynt opettajiksi ylimääräisen toimentulon vuoksi. Yhdelläkään tähän ryhmään kuuluvalla ei ollut opettajan pedagogista pätevyyttä ja opettajuus oli heille selvästi sivutyö. He identifioituivat enemmän päätyönsä ammattiin kuin opettajuuteen. Pääsääntöisesti he opettivat viikossa vain muutaman tunnin, mutta heillä oli kuitenkin takana monta opetusvuotta, jopa vuosikymmeniä. Vaikka he olivat ajautuneet opetuslalle taloudellisesta syystä, he olivat jääneet opetuslalle, koska loppujen lopuksi he olivat pitäneet opettamisesta. Tähän vaikutti osaltaan se, että kuten toisessakin ryhmässä, he opettivat itselleen mielenkiintoista aihetta, jonka parissa he olisivat muuten viettäneet vapaa-aikaa. Tässä ryhmässä työehtoja tai epävarmuutta ei koettu ongelmallisena, koska opettaminen oli sivutyö pääosan tuloista tullen muualta.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

7.1.1 Ammatillisen identiteetin kuvailua

Tämän tutkimuksen perusteella kansalaisopiston opettajilla on omanlaisensa ammatillinen identiteetti. Suhde opettajuuteen ei kuitenkaan ole kaikilla yhtä vahva, vaan opettajuus kansalaisopistossa voidaan nähdä pää- tai sivuammattina, millä on suuri merkitys ammatillisen identiteetin muodostumiseen. Kansalaisopistojen ammatillinen identiteetti rakentuu vahvan osaamisen, oman oppiaineen ja oppilaiden kanssa käytävään vuorovaikutukseen varaan. Työhön liittyy vahvasti itsenäisyys, niin tuntien suunnittelussa, toteutuksessa kuin ammatillisen identiteetin määrittelyssä. Perinteisesti työyhteisön merkitys on ollut suuri ammatillisen identiteetin rakentumisessa, (ks. esim. Canrinus ym. 2011, 594; Tiilikkala 2010, 255–257; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43–44; Heikkinen 2002, 275) mutta tämän tutkimuksen perusteella työyhteisön merkitys ei ole kovin merkittävä kansalaisopiston opettajien ammatilliselle identiteetille.

Sen sijaan suhde opetettavaan aineeseen nousi esille yllättävän merkittävänä tekijänä. Monet haastateltavat kertoivat opettavansa sitä mistä ovat itse eniten kiinnostuneet. Tyypillisesti he olivat alansa asiantuntijoita, moni oli käyttänyt useita vuosia opetettavan aineensa opiskeluun tai harjoitteluun. Haastateltavat kertoivat myös työnsä olevan itsenäistä ja he saavat suunnitella itse hyvin pitkälle tuntiensa sisällön. Kansalaisopiston opettajan työhön liittyy itse opettamisen lisäksi myös vuorovaikutuksellisuus opiskelijoiden kanssa; opettaja ei voi olla kansalaisopistossa vain opettamassa, vaan opettajan ammattitaitoon liittyy myös kyky luoda kursseille positiivista

henkeä ja miellyttävää ilmapiiriä. Keskeisiä ovat myös ryhmänhallintaan ja sosiaalisuuteen liittyvät taidot, koska kaikkia opiskelijoita ei voi aina miellyttää. Mielenkiintoista onkin, että vaikka useampi haastateltava koki aikuisten opettamisen olevan erilaista myönteisessä mielessä kuin lasten opettamisen, kuitenkin ryhmänhallintaan liittyvät taidot tulivat haastattelujen aikana esille.

Toisaalta juuri suhde opetettaviin muokkaa opettajan ammatillista identiteettiä ja tekee siitä erityisen suhteessa muihin ammattiryhmiin. Opetustilanteen vuorovaikutus vaikuttaa opettajan näkemykseen itsestään, mutta myös näkemykseen ideaalista opettajasta, eli siihen mihin pyrkii ja kehittyä ammatillisesti tulevaisuudessa. Suhde opetettaviin on siis merkittävä ammatillisen identiteetin kehitystä vahvistava tekijä, mikä tuli esille myös tässä tutkimuksessa (ks. Koski-Heikkinen 2013, 143; Fejes & Köpsén 2014).

Ammatillisen identiteetin kannalta opettajien halu kehittää itseään opettajana on merkittävää, esimerkiksi Leithwood (1992, 89–96) näkee opettajan huomion siirtymisen itsestä opetettaviin ja opetustilanteeseen merkinä ammatillisesta kasvusta. Vastaavasti haastateltavat opettajat olivat sitoutuneita opetukseen ja halusivat jatkaa vähintään osa-aikaisesti opettajana. Mielenkiintoista on se, että myös opettajuuteen löyhästi sitoutuneet halusivat kehittyä opettajana ja olivat sitoutuneita opetukseen.

Sitoutuminen opettajuuteen on yllättävänkin vahva ottaen huomioon erityisesti tuntiopettajien työhön liittyvän määräaikaaisuuden, työehtoihin liittyvät ongelmat ja taloudellisen epävarmuuden. Vaikuttaakin siltä, että oman alan kiinnostus ja mahdollisuus paneutua itseä kiinnostavaan aiheeseen on kansalaisopiston opettajalle tärkeämpää kuin taloudellinen varmuus. Toisaalta tämä tutkimus kertoo yhteiskunnallisella tasolla (vrt. Fraser 2004) tietyllä tavalla työehtosopimusten ulkopuolella olevien tuntiopettajien työarjesta ja -todellisuudesta. Kansalaisopettajien työtä voi kuvailla hyvinkin yrittäjämäiseksi, koska tuntiopettajilla on lähes poikkeuksetta useampi työnantaja ja määräaikaiset sopimukset. Toisaalta työn jatkuva epävarmuus laittaa kansalaisopistojen tuntiopettajat pohtimaan ja neuvottelemaan omaa

ammattillista identiteettiään, mikä voi myös olla etu muuttuvassa työelämässä jossa vahvat ammatilliset identiteetit edustavat mennyttä aikaa (vrt. esim. Filander 2006).

Kansalaisopistojen opettajien työurien muuttuminen yrittäjämäisemmäksi ja työnkuvan muuttuminen eivät ole uusia asioita, vaan muutosta on myös kuvailtu esim. Jokinen (2002). Tämän tutkimuksen perusteella kansalaisopistojen opettajien työn yrittäjämäisyys ei ole vähentynyt, vaan päinvastoin työn muutos vaikuttaa pysyvältä. Tässäkin tutkimuksessa haastateltavat toivat esille että kansalaisopiston ja sitä kautta opettajien on pystyttävä vastaamaan kuntalaisten tarpeisiin ja kuntalaisten ääni kuuluu opintotarjonnassa. Kilpailu maksavista opiskelijoista on kovaa ja se näkyy myös opettajien työssä jatkuvana tarpeena kehittyä ja keksiä jotain uutta ja mielenkiintoista (ks. Poikela ym. 2009). Taloudellisten arvojen vahvistumisesta kertoo myös se, että yksikään haastateltava ei tuonut esille kansalaisopistojen aatteiden merkitystä omaan opettajuuteen tai ammatilliseen identiteettiin. Vaikuttaa siltä, että kansalaisopistojen aatteellisuus, koko kansan sivistäminen, ei ole opistojen arjessa merkittävästi esillä. Toki kansan sivistystarpeet ovat muuttuneet kansalaisopistojen perustamisen ajasta, ja kansalaisopistoihin osallistuminen on nykypäivänä enemmänkin harrastustoimintaa.

7.1.2 Ammatillisen identiteetin kannalta merkittäviä tekijöitä

Työn sisältöihin ja muutoksiin liittyvissä aiheissa oli havaittavissa niin ammatillista identiteettiä mahdollistavia ja rajoittavia tekijöitä. Mahdollistavana tekijänä voi nähdä esimerkiksi työn itsenäisyyden ja mahdollisuuden keskittyä siihen mistä on kiinnostunut. Rajoittavana tekijänä voi puolestaan nähdä taloudellisen ja työn jatkuvuuden epävarmuuden, opetusalan työehtojen ongelmallisuus sekä kansalaisopistojen toiminnan supistukset. Jatkuva työyhteisön vaihtuminen ja siihen liittyvä epävarmuus saattaa heikentää

työyhteisöön sosiaalistumista ja sitä kautta ammatillista identiteettiä, (ks. esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43–44; Liisa Tiilikkala 2004, 257–258).

Koulutuskentällä on yleisesti ottaen tapahtunut suuria muutoksia, esimerkiksi sijaisuudet, epäjatkuvuus, epävarmuus ja työttömyyskaudet ovat yleisiä varsinkin uraansa aloittelevilla opettajilla. Sen vuoksi lineaarisesti etenevä ja työvuosiin perustuva ammatillinen identiteetti tutkimuksen lähtökohdista ei enää vastaa nykyisen työelämän realiteetteja. (vrt. esim. Järvinen 2002) Työurat ovat muuttuneet epäsäännöllisiksi pätkätöiksi, jolloin vahva ammatillinen identiteetti voi olla enemmän haitta kuin hyötyä (vrt. esim. Filander 2006, 51–55). Palkkatyön kuvaillaan alkavan muistuttaa yhä enemmän yrittäjyyttä (vrt. esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27; Eteläpelto 2007, 114–115).

Lähes kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat kertoivat, että heidän työnsä vaatii kykyä vastata muutokseen, esimerkiksi opetuspaikat vaihtuvat kurssin mukaan ja opiskelijat äänestävät jaloillaan, jos opettaja ei pysty vastaamaan heidän tarpeisiinsa. Jotta kansalaisopiston opettaja pystyy tekemään työtään, hänen on oltava joustava, pystyttävä vastaamaan jatkuvaan muutokseen ja toimia erilaisissa rooleissa ja ympäristöissä, mikä on myös vastaamista uudenlaiseen opettajuuteen (vrt. esim. Vähäsantanen 2007). Vahvan, yhteisen opettajuuden puuttuessa opettajat luovat opettajuutensa itse omista lähtökohdistaan ilman yhteisön tukea (vrt. Laine 2004, 252). Yhteisön äänen puuttuminen saattaa esim. Hökän ym. (2010, 148–149) mukaan heikentää yksittäisen opettajien omia näkemyksiä tai mitä hän kokee merkitykselliseksi. Vaikka kansalaisopistoista puuttuu työyhteisön tuki, siellä päinvastoin yksittäisellä opettajalla on paljon autonomiaa oman opetuksensa suhteen, vaikka taloudelliset reunaehdot ovatkin tiukentuneet.

Kansalaisopistojen opettajien suhde työyhteisöönsä ja organisaatioon on ammatillisen identiteetin näkökulmasta mielenkiintoinen. Useassa aiemmassa tutkimuksessa työyhteisöllä on merkittävä vaikutus ammatillisen identiteetin muodostumisessa (ks. esim. Järvinen 2002; Heikkinen 2002, 287–

288). Kansalaisopistoissa työyhteisön merkitys on kuitenkin melko vähäinen. Haastateltavat kuvailivat työyhteisöä löyhäksi sekä riittämättömäksi, kuitenkin usea haastateltava koki, että vaikka he eivät olleet tarvinneet työyhteisön tukea, tarvittaessa sitä kuitenkin saisi. Haastateltavat eivät olleet myöskään keskustelleet opettajuudesta työtoverien kanssa. Kuitenkin ammatillista identiteettiä rakennetaan ja uusinnetaan juuri kollegojen kanssa käytävässä vuoropuhelussa (ks. esim. Järvinen 2002; Leithwood 1992, 89–96). Rajoittavana tekijänä voidaan nähdä myös kannustuksen puutteen; kansalaisopisto ei palkitse hyvästä työsuorituksesta tai tarjoa juurikaan kannustimia oman osaamisen edistämiseen. Vaikka esimerkiksi useat haastateltavat kokivat työhön liittyvän kouluttautumisen tärkeänä, kansalaisopisto ei juurikaan tarjonnut koulutusta, vaan erityisesti tuntiopettajien täytyy kouluttautua itse tai osallistua ammattiliiton tarjoamiin koulutuksiin.

Haastatteluun osallistuneet kansalaisopistojen opettajat pitivät työssään erityisesti aikuisten opettamisesta ja he vaikuttivat identifioituvan erityisesti aikuisopettajiksi. Suhde aikuisiin opiskelijoihin koettiin tasa-arvoisemmaksi, haastavammaksi ja vuorovaikutuksellisemmaksi kuin esimerkiksi lasten tai nuorten opettamisen. Aikuisten opettamisella siis voi nähdä olevan positiivisia vaikutuksia ammatillisen identiteetin kannalta; opettajan täytyy olla alansa asiantuntija ja suunnata opetus aikuisille oppijoille.

Haasteena perinteiselle opettajan identiteetille voi nähdä sen, että kansalaisopistossa kaikkien opiskelijoiden tarkoituksena ei välttämättä ole oppiminen, vaan syy osallistua toimintaan voi olla esimerkiksi sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen. Tällöin opettajan on pystyttävä hyväksymään opiskelijan perinteisestä oppimisesta poikkeavat tavoitteet ja pystyttävä suhtautumaan tilanteeseen, eli muokattava ammatillista identiteettiään. Toisaalta tilanteet, joissa opiskelijat venyttävät opettajan perinteistä roolia ja sitä kautta ammatillista identiteettiä esimerkiksi odottamalla opettajalta tukea omiin ongelmiinsa, vahvistavat opettajan näkemystä ammatillisesta identiteetistään, mikä on ensisijaisesti opettaja.

Haastateltavista kansalaisopiston opettajista lähes kaikki kuuluivat ammattijärjestöön. Kuitenkaan kansalaisopiston opettajat eivät kokeneet, että ammattijärjestö ajaa heidän asiaansa. Työn epävarmuus ja työttömyyskaudet vaikuttavat motivoivan liittoon kuulumiseen enemmän kuin kokemus työetuksien ajamisesta. Haastattelujen perusteella opettajuutta arvostetaan Suomessa melko korkealle, ja siten myös kansalaisopiston opettajuutta. Kansalaisopistojen toiminta mielletään harrastustoiminnaksi, jolloin myös siellä opettaminen saatetaan mieltää enemmän vapaa-ajan toiminnaksi kuin palkkatyöksi. Julkisuudessa ei myöskään ole puhuttu paljoa kansalaisopistojen opettajien työhön liittyvistä epäkohdista.

7.2 Tulosten yhteenvetoa

Tutkimustulosten perusteella kansalaisopiston opettajien identiteetti rakentuu ensisijassa asiantuntijuuden, opetettavan aineen ja sosiaalisten taitojen varaan. Rajoittavina tekijöinä esille tulivat erityisesti työehdot ja -olot sekä löyhä tai etäinen työyhteisö. Oman mielenkiinnon kanssa työskentely ja asiantuntijuuden kehittyminen vaikuttaa olevan valtaosalle kansalaisopiston opettajista tärkeämpää kuin taloudellinen varmuus tai työn jatkuvuus. Myös työn autonomisuus mahdollistaa itsensä toteuttamista työn kautta ja tuoda tunneilla esille itseä kiinnostavia aiheita. Työoloja kuitenkin rytmittävät kansalaisopistojen lukukaudet, jotka ovat suhteellisen lyhyet. Nykyisessä taloustilanteessa erityisesti tuntiopettajilla ei ole muuta mahdollisuutta kuin sopeutua tilanteeseen ja etsiä lisää töitä tai vakituista opettajan virkaa. Toisaalta ne opettajat, jotka toimivat tuntiopettajina sivutoimisesti tai jolla oli virka, eivät valittaneet tilanteestaan, mikä myös kertoo vakituisen työn merkityksestä.

Perinteisesti työyhteisöllä on merkitystä ammatillisen identiteetin muokkautumisessa ja neuvotteluissa, mutta tässä tutkimuksessa se ei osoittautunut merkittäväksi ammatillista identiteettiä muovaavaksi tekijäksi. Vaikuttaa siltä, että tietyllä tavalla työn autonomisuuden vastapainona suhde

työyhteisöön jää helposti löyhäksi. Kansalaisopistoissa opettajat tarvitsevatkin sosiaalisia taitoja erityisesti opiskelijoiden ja opetusryhmien kanssa toimiessa, ei niinkään työtovereiden kanssa.

Työhön liittyvän määräaikaisuuden ja epävarmuuden voidaan nähdä estävän perinteisen vahvan ammatillisen identiteetin, mutta toisaalta se luo edellytyksiä yrittäjämäiselle yleisiä työelämätaitoja edistävälle uudennlaiselle ammatilliselle identiteetille. Vastaavasti työyhteisön löyhyyden vuoksi työyhteisöön ei synny vahvoja toimintamalleja tai perinteitä mikä yhdistettynä työn autonomiaan mahdollistaa omien toimintatapojen kehittämisen, mutta toisaalta ei tarjoa tukea tai mallia ammatillisen identiteetin kehittymiselle. Vapaan sivistystyön muutokset ja kilpailu opiskelijoista tuo opettajan työhön markkinointiin ja tulevaisuuden suunnitteluun liittyvää tehtäviä, eikä tämä suuntaus näyttänyt tässäkin tutkimuksessa vähenemisen merkkejä. Kansalaisopistoihin ei voi niin sanotusti tulla vain opettamaan, vaan kansalaisopistoissa opettajien on pystyttävä vastaamaan ja ennakoimaan tulevaisuuden muutoksia ja trendejä ja sitä kautta varmistamaan kansalaisopistojen toimintaa ja omaa työtään.

7.3 Tutkimuksen lueteltavuus ja jatkotutkimushaasteet

Mielestäni tutkimusrunko toimi hyvin, ja siinä käsitellyt teemat olivat keskeisiä ammatillisen identiteetin kannalta. Myös teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä oli toimiva, koska tutkimus keskittyi opettajien kokemuksiin ja kertomuksiin. Toinen mahdollinen aineistonkeruumenetelmä olisi voinut olla kirjoitelmat, mutta tällöin aineistonkeruumenetelmästä olisi puuttunut haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus, eikä haastateltaville olisi voinut esittää tarkentavia kysymyksiä, jotka mahdollistavat haastateltavien kokemusten ymmärtämistä.

Haastattelupyyntö lähti kansalaisopistojen rehtorien kautta, mutta haastateltavat valikoituivat vapaaehtoisuuden pohjalta. Voi kuitenkin olettaa, että jos esimerkiksi rehtorit olisivat määränneet haastateltavat, tutkimustulos voisi olla erilainen; vapaaehtoisesti tämän tyyppiseen tutkimukseen voisi kuvitella ilmoittautuvan aiheesta kiinnostuneet ja sen tärkeänä kokevat henkilöt. Tosin muutama haastateltava kertoi osallistuvansa haastatteluun koska he halusivat auttaa pro gradu - tutkielman valmistumista. Haastateltavien henkilöllisyyttä ei ole paljastettu kolmansille osapuolille. Haastattelut tehtiin joko kasvokkain tai puhelimitse rauhallisessa tilassa, eikä haastatteluja sovittu kolmansien osapuolien kautta. Lisäksi kaikki haastattelut tehtiin yksitellen, joten haastateltavat eivät nähneet toisiaan.

Tämä tutkimus ei pyri laadullisena tutkimuksena tuottamaan yleistettävää ja toistettavaa tietoa (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 134-136), vaan kuvaamaan kansalaisopistojen opettajien ammatillista identiteettiä tietyssä ajassa ja paikassa tietynä hetkenä. Ammatillisen identiteetin luonteeseen kuuluu jatkuva muutos, joten seuraavassa aihetta käsittelevässä tutkimuksessa kansalaisopiston opettajuus on hyvinkin voinut muuttua ja saada uusia ulottuvuuksia.

Halusin tutkimukseen niin päätoimisia kuin tuntiopettajia jotta haastateltavat vastaisivat kansalaisopiston opettajakuntaa todenmukaisesti. Haastattelujen aikana tuli kuitenkin selväksi, että päätoimisten- ja tuntiopettajien kokemukset ovat melko erilaisia. Vaikka itse opettajuus on samantyyppistä, heidän työolonsa ovat sen verran erilaiset, että heitä olisi kannattanut tutkia erikseen varsinkin näin pienellä tutkimusaineistolla. Seuraavassa tutkimuksessa ehdotankin keskittymään joko päätoimisiin tai tuntiopettajiin tai ottamaan tutkimukseen tasaisemmin päätoimisia ja tuntiopettajia vaikka valtaosa kansalaisopistojen opettajista ovat tuntiopettajia. Lisäksi kansalaisopistojen opetushenkilökuntaa voisi tutkia Järvisen (2002) mentori -näkökulmasta, jolloin kansalaisopistojen opettajuutta voitaisiin vahvistaa ja tuoda työyhteisöä vahvemmin osaksi ammatillista identiteettiä.

LÄHTEET

- Abbott, H.P. 2008. *The Cambridge Introduction to Narrative*. New York: Cambridge University Press.
- Aro, M. 2006. Työsuhteiden epävakaistuminen ja työssäoppimisen edellytykset. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: Otava, 203–220.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16, 749–764.
- Beijaard, D., Meijer P.C., & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.
- Billett, S. & Pavlova, M. 2005. Learning through working life: self and individuals' agentic action. *International Journal of Lifelong Education*. 24 (3), 195–211.
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. 2011. Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies* 37, 593–608.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujtaba, T. 2006. *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Research Report RR743. Research report No 743.
- Eteläpelto A., & Vähäsantanen K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark, 26–49.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiusrakenteiden ja

- toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–42.
- Fejes, A. & Köpsén, S. 2014. Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*. (27) 3, 265–283.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: Otava, 43–60.
- Filander, K. & Jokinen, E. 2004. Tekemällä oppimisen kokeita – ammattiopettajat työssäoppimisen kentillä. Toimintatutkimus Opekon kehittämishankkeilta. Loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Finlex.fi. Vapaan sivistystyön opettajan kelpoisuus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L6P18>. Luettu 27.02.2016.
- Finlex.fi. Vapaan sivistystyön tarkoitus ja tavoitteet. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632#L1P1>. Luettu 27.02.2016.
- Fraser, H. 2004. Doing Narrative Research: Analysing Personal Stories Line by Line. *Qualitative Social Work* 3, 179–201.
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. 2009. *Analyzing Narrative Reality*. Thousand Oaks: Sage.
- Heikkinen, H.L.T. 2002. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Vantaa: Dark, 275–290.
- Heikkinen, H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus

- kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettiseen lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hänninen, V. 2010. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettiseen lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 141–159.
- Jokinen, J., Poikela, E. & Sihvonen, J. 2012. Sivistyshyöty ja sosiaalinen pääoma vapaassa sivistystyössä. Turku: Suomen yliopistopaino.
- Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Acta Universitatis Tamperensis 898. Kasvatustieteiden laitos.
- Järvinen, A. 2002. Pedagoginen asiantuntijuus ja sen kehittäminen opetus- ja ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Vantaa: Dark, 258–274.
- Koski-Heikkinen, A. 2013. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 138. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Krzywacki, H. 2009. Becoming a teacher: emerging teacher identity in mathematics teacher education. University of Helsinki Research Report 308. Faculty of Behavioural Sciences.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. InterViews. Learning the Craft of

- Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Acta Universitatis Tamperensis 1016. Opettajankoulutuslaitos.
- Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H.L.T. 2006. Autonomia ja opettajanammattillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark, 144-161.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leithwood, K. A. 1992. The The principal's role in teacher development. Teoksessa M. Fullan & A. Hargreaves (toim.) Teacher development and educational change. London: The Falmer Press, 86-103.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Vapaa sivistystyö.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/vapaa_sivistystyoe/?lang=fi. Luettu 26.11.2014.
- Phoenix, A. 2008. Analysing narrative contexts. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) Doing Narrative Research. Padstow: TJ International, 64-77.
- Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Jokinen, J., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. 2009. Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 42. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino.
- Riessmann, C.K. 2008. Narrative Methods for the Human Sciences. Thousand Oaks: Sage.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Sihvonen, J. 1990. Onko vapaat sivistystyöt tehty? - opistotoiminnan

kriittisiä kysymyksiä. Kansalais- ja työväenopistojen liitto ry. Helsinki: Kowapaino Oy.

Sihvonen, J. 1996. Sivistystä kaikille vai valituille?

Kansalaisopistotoiminnan kehitys vapaasta kansanvalistustyöstä maksupalveluun. Acta Universitatis Tamperensis 519. Kasvatustieteiden laitos.

Silverman, D. 2000. Doing Qualitative Research. A Practical Handbook.

Lontoo: Sage.

Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen

opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa:

Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kantasalmi, K.,

Kamppi, P. & Silvennoinen, H. 2006. Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne ja palvelukyky. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 16. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kuusipalo, P.,

Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 25. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja

identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. Kasvatus & Aika (4), 63-81.

Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti

muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 156-176.

Vähäsantanen, K. & Billett, S. 2008. Negotiating professional identity.

Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) Emerging Perspectives of Workplace learning. Rotterdam: Sense Publishers, 35-49.

Vähäsantanen, K. 2013. Vocational Teachers' Professional Agency in the

Stream of Change. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

LIITTEET

Liite 1

Haastattelupyyntö

Heli Solla

Jyväskylän yliopisto

Aikuiskasvatustiede

Hei!

Olen tekemässä lukuvuonna 2014–2015 pro gradu -tutkielmaani Jyväskylän yliopiston aikuiskasvatustieteen oppiaineessa professori Anna Röngän ohjauksessa. Tutkimukseni aiheena on kansalaisopistojen opettajien ammatillinen identiteetti. Toivon Sinun osallistuvan tutkimukseen haastateltavana. Haastattelut nauhoitetaan tutkimusta varten, mutta haastattelunauhoja ei kuuntele kukaan muu kuin haastattelija, eikä niitä luovuteta mistään syystä kolmansille osapuolille. Haastatteluissa kerrotut asiat ovat siis täysin luottamuksellisia. Haastattelun saa halutessaan keskeyttää missä vaiheessa tahansa, jolloin haastattelua ei käytetä tutkielman aineistona. Ennen haastattelua tutkimuksen tarkoitus käydään tarkemmin läpi ja haastattelulupa esitetään kirjallisesti.

Ystävällisin terveisin

Heli Solla

Halutessasi osallistua tutkimukseen voit lähettää minulle sähköpostia. Minuun voi myös ottaa yhteyttä sähköpostitse jos haluat lisätietoa tutkimuksesta ennen mahdollista haastattelua: heli.k.solla@student.jyu.fi

Liite 2

Suostumuslomake

Kansalaisopistojen opettajien ammatillinen identiteetti

Opiskelen aikuiskasvatustiedettä Jyväskylän yliopistossa ja pro gradu -tutkielmani aiheena on kansalaisopistojen opettajien ammatillinen identiteetti. Tutkielman ohjaajana toimii prof. Anna Rönkä.

Keneltä ja mitä tietoa kerätään?

Tietoa kerätään kansalaisopistojen pää- ja sivutoimisilta opettajilta. Tiedonkeruumenetelmänä ovat haastattelut, jotka nauhoitetaan tutkimusmielessä.

Tutkimustiedon käyttö ja luottamuksellisuus

Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) laatimia periaatteita. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkittavien henkilöllisyys tullaan pitämään salassa antamalla jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla anonymiteettisuoja. Ennen lupautumista tutkimukseen tutkittaville kerrotaan tutkimuksen tarkoituksesta. Tuloksia raportoitaessa tutkittavien nimet eivät tule esille. Tutkimusluvut pyydetään kirjallisesti. Lisäksi tutkittavilla on mahdollisuus jäädä pois tutkimuksesta missä tahansa sen vaiheessa. Tutkittavien henkilökohtaisten tietojen kanssa tullaan noudattamaan ehdotonta luotettavuutta. Tutkimusaineistoa käsitellään ja säilytetään niin, ettei kolmannella osapuolella tutkijan lisäksi ole pääsyä aineistoon. Halutessasi tutkimuksesta lisää tietoa voit ottaa minun yhteyttä sähköpostitse:

heli.k.solla@student.jyu.fi

Ystävällisin terveisin

Heli Solla

Minä

suostun osallistumaan kansalaisopistojen opettajien ammatillista identiteettiä tutkivaan haastatteluun. Olen perehtynyt tutkimuksen tarkoitukseen ja sen suoritustapaan ja annan luvan kertomani tiedon käyttämiseen tutkimustarkoituksessa. Tiedän, että minulla on lupa keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen missä vaiheessa tahansa. Tietojani käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Aineisto säilytetään tutkimuseettisten ohjeitten mukaisesti. Yksityiskohtaiset tiedot vastaajista häivytetään raportoinnista, eikä yksittäistä vastaajaa voi jälkikäteen tunnistaa raportoinnista.

Haastateltavan allekirjoitus

Aika ja paikka

Lisätietoja:

Liite 3

Teemahaastattelun runko

Taustatiedot

koulutus	nykyinen työnimike
työvuodet opettajana	kansalaisopistojen määrä
muualla työskentely	muu työkokemus
mikä on sinulle sopiva opettaja-nimike?	

Tie opettajaksi

- Miten päädyit opettajaksi?
- Kerro opettajan työstäsi, minkälaista se on ja miten sen koet?
- Mitkä ovat mielenkiintosi kohteet opettajana?
- Miten toimit opettajana? Miten opetat opiskelijoita?
- Miten sinun työsi on muuttunut viime vuosina?
- Mitkä ovat olleet opettajana kehittämisesi kannalta merkittävimmät oppimiskokemukset?

Suhde työyhteisöön

- Millainen ilmapiiri työyhteisössä on?
- Miten kuvailisit yhteisöllisyyttä työyhteisössäsi? (Keskustelut opettajuudesta, tunne kuulumisesta)
- Miten kuvailisit työyhteisöstä saatua tukea?
- Pystytkö vaikuttamaan omaan työhösi? Entä yhteisiin asioihin työyhteisössä tai organisaatiossa? Pystytkö toteuttamaan omia tavoitteitasi?
(- Koetko työ- ja yksityiselämän tukevan toisiaan?)

Suhde yhteiskuntaan

- Millaiseksi koet työsi arvostuksen omassa organisaatiossa? Entä yhteiskunnassa?

- Minkälainen on suhteesi ammattijärjestöön?

Sitoutuminen opettajuuteen

- Koetko nykyisen työsi mielekkäänä?
- Mitkä ovat vahvuutesi opettajana?
- Miten haluaisit kehittyä opettajana?
- Oletko opiskellut opetustyön ohessa?
- Miten sitoutunut olet työhösi tai organisaatioon?
- Miten sitoutunut työnantaja on sinuun?

Oman ammatillisen identiteetin reflektio

- Mikä on opettajan työssä mukavinta?
- Mitkä asiat koet opettajan työssäsi vaikeina?
- Millainen on mielestäsi hyvä opettaja?
- Miten näet tulevaisuutesi opettajana?

(Jokinen 2002; Laine 2004; Vähäsantanen 2013)