

Hannele Hietamies

KANSANOPISTO NYKYPÄIVÄN KOULUTUSMARKKINOILLA

Opettajien ammatilliset kehitystarpeet

**Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2002
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Hietamies, Hannele. KANSANOPISTO NYKYPÄIVÄN KOULUTUSMARKKINOILLA. Opettajien ammatilliset kehitystarpeet. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2002. 122 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kansanopiston opettajien työnkuvaa ja ammatillisia kehitystarpeita. Tavoitteena oli myös tarkastella kansanopistoa työyhteisönä sekä kansanopiston roolia nykyisessä yhteiskunnassa. Tutkielman taustaosassa tarkastellaan vapaan sivistystyön nykyistä tilannetta, kansanopistoa oppilaitoksena, opettajan työtä ja sen muutosta sekä opettajien ammatillista kehittymistä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu lähinnä ammatillisen kasvun tutkimuksesta.

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimuksen empiirisessä osassa selvitettiin kansanopiston opettajien käsityksiä opettajuudesta, opettajan työstä ja tehtävistä, kehitystarpeista ja kansanopistosta työyhteisönä. Tiedot kerättiin teemahaastatteluilla. Haastatteluihin osallistui viisi Alkio-opiston opettajaa. Alkio-opisto on kansanopisto, joka sijaitsee Korpilahdella ja on verkottunut myös humanistiseksi ammattikorkeakouluksi. Haastattelujen lisäksi tutkimuksen toteuttamiseksi kerättiin kirjallisia dokumentteja Alkio-opiston toiminnasta sekä seurattiin Kansanopisto lehdessä käytyä keskustelua. Näin Alkio-opiston opettajien näkemysten rinnalle saatiin myös instituution ja muiden opistojen sekä opiskelijoiden näkökulmaa.

Tutkimuksen tulosten mukaan kansanopiston opettajan työ on tänä päivänä erittäin vaativa professio. Opettajan täytyy olla moniosaaja. Tärkeimpiä pätevyyden osa-alueita ovat sosiaaliset taidot ja oman alan asiantuntijuus. Opiskelijoiden henkilökohtainen ohjaus ja yhteistyö eri tahojen kanssa vaativat paljon vuorovaikutustaitoja. Kansanopiston opettajan työnkuva onkin hyvin kokonaisvaltainen eikä rajaudu selkeästi. Opettajalla täytyy olla myös koulutuksen suunnittelun, markkinoinnin ja talouden taitoja. Työn ja vapaa-ajan raja on hämärä.

Kansanopiston opettajat ovat kiinnostuneita kehittämään itseään ja kokevat työnsä mielenkiintoisena ja haasteellisena. Opettajien kehitystarpeet liittyivät vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin, kouluttautumiseen, markkinointi- ja taloustaitoihin, kansainvälistymiseen sekä tietotekniseen osaamiseen. Taloudellisten ja ajallisten resursien puute koettiin suurimmaksi esteeksi ammatilliselle kehittymiselle. Kansanopisto työympäristönä on muuten kuitenkin erittäin hedelmällinen maaperä kasvulle. Sekä opettajien käsitykset että kansanopistolehdessä käyty keskustelu viittaavat siihen, että internaatti on sekä opettajien että opiskelijoiden työn kannalta ennen kaikkea vahvistava asia. Kansanopisto on täynnä elämää koko ajan ja työyhteisö on tukeva. Turhaa hierarkiaa henkilökunnan välillä ei esiinny. Humanistinen ammattikorkeakoulu jakaa kuitenkin tällä hetkellä jyrkästi opettajien mielipiteet. Kansanopisto on nykyisillä koulutusmarkkinoilla kovassa kilpailutilanteessa. Opistojen on toimittava yritysmaailman tapaan, mutta unohtamatta kuitenkaan perinteisiä tehtäviään. Ne ovat tärkeitä etenkin tänään, kun yhteiskunta on muuten niin pirstaloitunut.

Avainsanat: kansanopisto, opettajan työnkuva, ammatillinen kehittyminen, ammatilliset kehitystarpeet

ABSTRACT

Hietamies, Hannele. Folk high school in the present day education system. The developmental needs of the teaching profession. Education Master's Thesis. The University of Jyväskylä, Department of Education, 2002. 122 pages. Unpublished.

The purpose of this research is to look at all the aspects of the teaching profession and its developmental needs at folk high schools. The aim is also to look into folk high schools as work communities and their roles in modern society. In the background of this thesis various matters are examined; the current situation of liberal adult education, folk high schools as institutions, work of the teachers and how it has changed as well as the developmental needs of the teaching profession. The theoretical framework of this study consists in large part of professional growth research.

The nature of this case study is qualitative. The empirical portion of the study consists of the impressions of the teachers in the folk high schools in the following areas: teaching, work and tasks of the teachers, developmental needs and folk high schools as work communities. The information was collected through topical interviews. Five Alkio-institute teachers took part in the interviews. Alkio-institute is a folk high school located in Korpilahti which is part of a humanities polytechnic network. In addition to these interviews, written documents about Alkio-institute's operations and a folk high school's newspaper discussion were used to support this research. Therefore, in addition to the Alkio-institute teachers' views, these sources provide points of view from the institution, other schools and students.

According to the results of the study, teaching in the folk high school is an extremely demanding profession. The teacher needs to be well versed in many different fields. The most important competencies are social skills and expertise in their own profession. The individual instruction and the collaboration of the students with the different fields require a lot of interpersonal skills. The teaching profession in folk high schools uses a holistic approach without clear boundaries. Teachers must also be able to master educational planning, marketing and financial matters. There are no clear boundaries between work and free time.

Teachers of folk high schools are interested in developing themselves and see their work as interesting and challenging. The developmental needs of the teachers are connected to the following areas: interaction and collaborative skills, education, marketing and financial skills, internationalization and information technology skills. Lack of time and financial resources were felt to be the biggest obstacles preventing professional development. Nevertheless, the folk high school is a working environment that is fertile for professional growth. The teachers' opinions and the discussion in the folk high school's newspaper both indicate that the boarding school is most importantly a strengthening factor for the work of the teachers as well as students. Folk high school is always full of life and at all times has the support of the work community. There is no unnecessary hierarchy between the staff. Yet, currently the humanities polytechnic sharply divides the teachers' opinions. Folk high schools are in a difficult competition with the other educational systems today. The institutes need to function like business world, but not forget their traditional tasks. They are especially important today, when society is otherwise so fragmented.

Keywords: folk high school, teaching profession, professional development, developmental needs of the profession

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	VAPAA SIVISTYSTYÖ NYKYPÄIVÄSSÄ	8
2.1	VAPAAN SIVISTYSTYÖN TARKOITUS JA TEHTÄVÄT	8
2.2	VSOP JA VISIO VAPAASTA SIVISTYSTYÖSTÄ	9
2.3	HENKILÖSTÖ	11
3	KANSANOPISTOT	13
3.1	YLEISIÄ KEHITYSPIIRTEITÄ	13
3.2	KANSANOPISTO TÄNÄÄN – ELÄMÄNKOULUA YHTEISÖSSÄ	15
4	OPETTAJAN TYÖNKUVA JA SEN MUUTOKSET	19
4.1	UUDISTUVA OPETTAJUUS MUUTOSTEN PAINEISSA	19
4.2	AIKUISOPETTAJA – VALMENTAJA, TUTOR, PROJEKTIJOHTAJA VAI TUOTTAJA	22
5	OPETTAJIEN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN	27
5.1	JOHDATUSTA AMMATILLISEEN KASVUUN	27
5.2	AMMATTIURAN TAI ELÄMÄNKAAREN VAIHETEORIAM	29
5.3	OPETTAMAAN OPPIMISEN TUTKIMUS	31
5.3.1	<i>Konstruktivistinen oppiminen opettajatutkimuksessa</i>	31
5.3.2	<i>Kokemuksellisen (experiential) oppimisen viitekehys ja ekspertti-noviisi-asetelma</i>	32
5.3.3	<i>Opettamaan oppimisen tutkimuksen merkitys</i>	34
5.4	SOSIOKONSTRUKTIVISTINEN VIITEKEHYS JA OPETTAJIEN SOSIALISAATIO TUTKIMUS	35
5.5	KRIITTISEN TEORIAN VAIKUTUKSIA	36
5.6	AMMATILLISEN KEHITTYMISEN ULOTTUVUUDET	37
5.6.1	<i>Henkilökohtainen ulottuvuus</i>	37
5.6.1.1	<i>Itsensä ja muiden ymmärtäminen</i>	39
5.6.1.2	<i>Ammatillinen kehittymistarve ja sen tiedostaminen</i>	41
5.6.1.3	<i>Opettamiskäsitys ja oman opetustavan muotoutuminen</i>	42
5.6.2	<i>Professionaalinen ulottuvuus</i>	43
5.6.3	<i>Prosessiulottuvuus</i>	44
5.7	AMMATILLISEN KASVUN ORGANISATORINEN JA YHTEISÖLLINEN KEHYS	46
6	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	48
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	50
7.1	TUTKITTAVIEN OMA ÄÄNI KUULUVIIN LAADULLISELLA OTTEELLA	50
7.2	TAPAUSTUTKIMUKSELLA LÄHELLE TUTKIMUSKOHDETTA	51
7.3	AINEISTON KERUU	52
7.3.1	<i>Kohteena Alkio-opisto</i>	52
7.3.2	<i>Opettajat haastattelussa</i>	53
7.3.3	<i>Kirjalliset dokumentit ja täydentävää näkökulmaa lehtien sivuilta</i>	55
7.4	AINEISTON ANALYYSI TEEMOITELLEN	56
8	TUTKIMUKSEN TULOKSET	58
8.1	OPETTAJAN TYÖNKUVA KANSANOPISTOSSA	58

8.1.1	<i>Opettajuuden perusaineksia</i>	58
8.1.2	<i>Opettaja on moniosaaja</i>	60
8.1.3	<i>Työ muutoksessa</i>	64
8.1.3.1	<i>Ohjauksen tarve korostuu</i>	64
8.1.3.2	<i>Etäopetusta ja itseohjautuvuutta</i>	66
8.1.3.3	<i>Mitä markkinoidaan ja kenelle</i>	68
8.1.3.4	<i>Yhteistyötä ja verkostoitumista</i>	69
8.1.3.5	<i>Avointa yliopistoa ja approja</i>	70
8.2	TYÖYHTEISÖ JA SEN MUUTOKSET	71
8.2.1	<i>Elävä internaatti</i>	71
8.2.2	<i>Tukeva yhteisö</i>	74
8.2.3	<i>Humak hämmentää perinteisiä kuvioita</i>	76
8.2.4	<i>Muutosten keskellä</i>	79
8.3	KANSANOPISTON OPETTAJIEN AMMATILLISET KEHITYSTARPEET	82
8.3.1	<i>Tavoitteita ja haasteita</i>	82
8.3.2	<i>Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot</i>	83
8.3.3	<i>Kouluttautuminen ja itsensä kehittäminen</i>	85
8.3.4	<i>Markkinointi ja talous</i>	86
8.3.5	<i>Kansainvälistyminen</i>	87
8.3.6	<i>Tietotekniikka hallintaan</i>	88
8.3.7	<i>Ihanteellisia tapoja tukea ammatillista kasvua – enemmän rahaa, enemmän aikaa</i>	89
8.3.8	<i>Kansanopisto – hedelmällinen maaperä kasvulle</i>	90
8.4	KANSANOPISTON ”Uudet Vaatteet” Nykyisessä Yhteiskunnassa	91
8.4.1	<i>Perinteisiä tehtäviä unohtamatta</i>	91
8.4.2	<i>Tehokkuus – tuloksellisuus – taloudellisuus</i>	93
8.4.3	<i>Kauneus vastaan kovuus – nykypäivää opistoissa</i>	94
8.5	KOKONAISVALTAISTA KASVUA JA ELÄMÄNMAKUISTA OPISKELUA	95
9	POHDINTA	99
9.1	TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	99
9.2	LUOTETTAVUUDEN JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	109
	LÄHTEET	113
	LIITTEET	120

1 JOHDANTO

Nykyisen osaamisyhteiskunnan asettamat haasteet ovat saaneet aikaan myös vapaan sivistystyön uuden nousuaallon. Olemme murroksenomaisesti siirtymässä myöhäisteolliseen yhteiskuntaan, jossa osaaminen on tärkein strateginen resurssi (Niemelä&Sallila 1999, 10). Tämä korostaa entisestään aikuiskoulutuksen merkitystä ja elinikäistä oppimista. Täytyy pysyä ajassa mukana, olla koko ajan liikkeessä.

Kapea erikoisosaaminen ei enää riitä. Sen sijaan tarvitaan persoonallisuuden kehitystä, yhteistyötaitoja, yhteisöllisyyttä ja muuta osaamisen laaja-alaisuutta. Tarvitaan laajoja kompetensseja ja tämä vaatimus tulee lähelle vapaan sivistystyön perinteisiä painotuksia. Yhä useammin painotetaan myös sivistyksen olevan itseisarvo. Lisäksi keskustelu kansalaisyhteiskunnasta on uudelleen virittänyt näkemään kansansivistyksen merkityksen. Vihdoin tasa-arvo on taas korostuva tavoite, sillä uudelleen revähtävän eriarvoisuuden syinä ovat useimmiten juuri osaamisen erot. Demokratia –kysymys on herännyt uudelleen, kun pohjoismainen konsepti on kokenut sekä lokaalin että globaalin haasteen. (Niemelä&Sallila 1999, 10.)

Näinä aikoina vapaan sivistystyön elpyminen on ollut ripeää. Oppilaitoksissa kehitetään uusia toimintamuotoja ja meneillään on VSOP- nimen saanut vapaan sivistystyön osaamista ja pätevyyttä kehittävä hanke. Vapaalla sivistystyöllä tulee näin ollen olemaan aivan erityinen asema, kun pyritään vastaamaan osaamisyhteiskunnan asettamiin haasteisiin.

Alan oppilaitoksista etenkin kansanopisto kantaa nimessään hienoa perinnettä ja internaattipedagogiikkansa kautta se luo toiminnalleen virikkeiset ja mielenkiintoiset puitteet. Yhteisöllinen elämä nousee uuteen kukoistukseen tämän päivän pirstaleisessa ja hajaantuneessa yhteiskunnassa. Muutoksen agenteista opettajat ovat keskeisessä roolissa, joten on kiinnostavaa tietää, mitä he ajattelevat työstään ja kansanopiston tilanteesta. Opettajien ammatillinen kehittyminen on kansanopistojen kehittymisen edellytys.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, millainen on kansanopiston opettajien työnkuva ja millaisia ovat heidän ammatilliset kehitystarpeensa, ja tarkastella näitä rinnan kansanopiston ”uusien vaatteiden” kanssa.

Kansanopistot ovat perinteisesti edustaneet hyvin pehmeitä arvoja. Pehmeät ajatukset eivät edelleenkään ole kadonneet mihinkään, vaan kuultavat vieläkin läpi kansanopistolaisten puheessa. Nykyisessä kilpailun yhteiskunnassa on heidänkin kuitenkin täytynyt tarkistaa toimintatapojaan, jotta pysyisivät hengissä. Materia ja markkinat ovat päivän sanoja myös näissä sivistyksen kehdoissa. Kovat arvot ovat tulleet pehmeiden rinnalle jäädäkseen. Opettajien kehitystarpeetkin liittyvät paljolti markkinointiin ja talouteen, EU-hankkeisiin ja tietotekniseen osaamiseen. Kuitenkin myös vuorovai-
kutustaitojen ja yhteistyökyvyn merkitys näkyvät edelleen voimakkaasti kehitystarpeissa. Hyvä asia on, että opettajien takana on tukeva yhteisö, joka sanan varsinaisessa merkityksessä tukee ammatillista kasvua ja edistää sitä erinomaisesti. Suurimmat jarruttavat tekijät ovat puolestaan ajan ja rahan puute. ”Enemmän rahaa” ja ”Jos olis aikaa” olivat yleisiä vastauksia opettajilta, kun he saivat esittää toivomuksiaan ihanteellisista tavoista tukea ammatillista kasvua.

2 VAPAA SIVISTYSTYÖ NYKYPÄIVÄSSÄ

2.1 Vapaan sivistystyön tarkoitus ja tehtävät

Kansanvalistus, kansansivistys ja sittemmin vapaa sivistystyö kehittyivät 1800-luvun keskivaiheilta lähtien omaperäisenä pohjoismaisena sivistysliikkeenä rinnakkain kansallisvaltion, kansanvallan ja kansanliikkeiden kanssa. Sivistystyön ensimmäisiä tehtäviä oli tuoda sivistyksen tulokset myös kansannuorison ja kansan, myöhemmin työväestön ulottuville. Kiinnostuksen ytimessä olivat humanistisesti tulkittu persoonallisuuden kehitys, ja kansallisesti virinnyt kansalaiskasvatus. Vapaasta sivistystyöstä tuli nykykielisesti tulkiten kansalaisyhteiskunnan koulu. Tähän perintöön juurtuvat sivistystyölle edelleen tärkeät tasa-arvon, kansanvallan ja moniarvoisuuden tavoitteet. (Niemi & Sallila 1999, 7.)

Tuomiston (1999, 26-27) mukaan keskeiset tunnuspiirteet, jotka erottavat vapaan sivistystyön muusta aikuiskasvatuksesta, koulutuksesta ja kulttuuritoiminnasta ovat olleet periaatteellisella tasolla toiminnan vapaaehtoisuus, opiskelun omaehtoisuus ja yleissivistyksellinen luonne sekä ideologinen vapaus. Myös Niemelän (1999) visiossa vapaan sivistystyön keskeiseksi tunnuspiirteeksi ilmoitetaan vapaus, vapaaehtoisuus ja omaehtoinen tehtävänkäsitys. Tämän vuoksi vapaan sivistystyön kulloinenkin sisältö määrittyy oleellisesti siihen osallistuvien ihmisten ja yhteisöjen sekä muun kansalaisyhteiskunnan alati kehittyvistä tarpeista ja toiveista. (Niemi 1999.)

Alasen (1986, 54-62) mukaan vapaan sivistystyön tehtävien periaatteet ovat perinteisesti olleet seuraavanlaisia: 1. kokonaispersoonallisuuden kehittäminen, 2. omaehtoisuus, 3. opinnollisuus, 4. harrastusopinnot ja yhteiskunnallinen kasvatus tehtävälänsä ja 5. itsesäätelyn vapaus. Sihvonen (1989, 74 ja 1996, 56-61) on lisännyt tähän listaan luonnonsuojelun ja sivistyksellisen tasa-arvon. Samansuuntaisesti ja nykypäivän yhteiskunnan vaatimukset huomioon ottaen Vapaan sivistystyön visiossa (Nie-

melä 1999) keskeisiä tarkoituksia ja ajankohtaisia tehtäviä on luetteloitu seuraavalla tavalla:

- sivistystyö edistää yksilön persoonallisuuden ja sen monipuolisuuden kehittymistä: monipuolisuutta on tietojen oppimisen lisäksi taitojen, myös käden ja kehon taitojen oppiminen sekä eettinen, esteettinen, sosiaalinen ja elämän- ja maailmankatsomuksellinen tai muu yleissivistävä kehitys.
- Sivistystyö vahvistaa yhteisöllistä toimintaa ja kansalaisyhteiskuntaa: sivistystyö järjestää itse oppivia yhteisöjä (opintopiiri, -kerho, internaatti) ja tukee kansalaisjärjestöjen ja muiden yhteisöjen kehittymistä opinnollisiksi.
- Sivistystyö tukee tasa-arvoisen, moniarvoisen ja kansanvaltaisen yhteiskunnan kehitystä.
- Tietoyhteiskunnan perustaidot (oppimisen perusta)
- Monimuoto-oppimisympäristöt: mahdollisuus eriasteisiin, myös korkeakoulutasoihin opintoihin tuodaan lähelle ihmisiä.
- Kansalaisyhteiskunnan elvyttäminen ja vahvistaminen
- Yhteiskunnan kansainvälistyminen ja monikulttuuristuminen
- Käden taidot
- Ikääntyvien ja eläkeiässä oppiminen

2.2 VSOP ja visio vapaasta sivistystyöstä

VSOP on vapaan sivistystyön osaamista ja pätevyyttä kehittävä viisivuotinen hanke, joka kohdistuu kansalais- ja työväenopistojen, kansanopistojen, opintokeskusten/sivistysjärjestöjen, kesäyliopistojen ja neuvontajärjestöjen henkilöstön ammatilliseen pätevyyteen. Hanke käynnistyi Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestön (VSY) aloitteesta syksyllä 1998. Hanketta edelsi kesällä 1998 tunnusteluvaihe, jossa vapaan sivistystyön kehittämisen kiireimmiksi tehtäviksi osoitettiin 1) alaan johtavien perusopintojen järjestäminen, 2) alaan ammatillisesti pätevöittävän opetuksen järjestäminen ja 3) alaan kohdistuvan tutkimuksen organisoiminen. Valmisteluun kuuluvat tehtävät on jaettu kolmeen lohkoon seuraavasti:

1. Vapaan sivistystyön visio
2. Pätevyys

3. Tutkimus

(Vapaan sivistystyönyhteisjärjestö 2000.)

Seuraavissa kappaleissa esittelen vapaan sivistystyön vision, joka pohjautuu Niemelän (1999) kokoamiin näkemyksiin vapaan sivistystyön tulevaisuudesta.

Vapaan sivistystyön visio 2005: Vapaa sivistystyö järjestää mahdollisuuden persoonallisuutta monipuolistaviin ja kansalaisyhteiskuntaa kehittäviin opintoihin 50 000 vuosiopiskelijalle siten, että lisäys suunnataan erityisesti vähän sivistyspalveluita käyttäneille. Vision toteuttaminen edellyttää sitä, että vapaan sivistystyön volyymi kasvaa asteittain yhteensä noin 40 prosenttia.

Visiota on perusteltu eri tekijöillä. 2000-luvun alkuvuosina on odotettavissa mm. seuraavia vapaaseen sivistystyöhön vaikuttavia toimintaympäristön muutoksia. Osaaminen on yhä selkeämmin yksilöiden, alueiden ja kansojen tärkein strateginen voimavara; aikuisoppimisen arvostus ja merkitys kasvaa; siirrytään toistuvaiskoulutuksesta elinikäiseen oppimiseen. Lisäksi vahvan oppimisen perustan ja laaja-alaisen kompetenssien tarve kasvaa, mikä lisää vapaan sivistystyön tarvetta.

Monipuolisesti kehittynyt ja yhteistyökykyinen persoonallisuus on itseisarvo, mutta samalla keskeinen osa yhä useampia työssä tarvittavia kompetensseja. Itsensä kehittämisen ja sitä tukevan sivistystyön tarve siis kasvaa.

Tieto- ja viestintäteknikka moninkertaistavat ajasta ja paikasta riippumattomat oppimisen mahdollisuudet; syntyy virtuaalisia oppimisympäristöjä; opinto- neuvonnan ja oppimisen yhteisöllisen tuen tarve kasvaa. Vapaa sivistystyö voi tuoda eriasteisen myös korkeakoulutasoisen oppimismahdollisuuden lähelle jokaista suomalaista.

Kansallisuuden ja kansallisvaltion rinnalla korostuvat kasvava kansainvälisyys ja globaalisuus; toisaalta lokaalien lähiyhteisöjen ja verkostojen merkitys kasvaa. Tarvitaan kulttuurien tuntemusta ja monikulttuurisuutta tukevia opintoja.

Kansanvalta kohtaa uusia yhteiskunnan nopeasta muutoksesta ja kansainvälistymisestä johtuvia, osin vakavia haasteita, joista esimerkkinä ovat laskevat äänestysprosentit ja uudet ääriliikkeet. Vapaan sivistystyön kansanvaltaisia arvoja kehittävä merkitys elpyy. Itsensä kehittämisen ja yksilöllisyyden arvostus kasvaa edelleen, mutta saa rinnalleen uusia yhteisöllisyyden muotoja. Yhteisöjen antia käytetään joustavasti osana henkilökohtaista elämänsuunnitelmaa. Vapaan sivistystyön yhteisöllinen tehtävä korostuu.

Nuorten ikäluokkien määrä pienenee samalla kun myös korkeakoulu-tasoisten aloituspaikkojen määrä kasvaa. Oppimistilaisuuksia tarjotaan tasaisemmin koko elämän ajan, myös eläkeiässä. Vapaa sivistystyö voi joustavasti vastata elinikäisen oppimisen tarpeisiin.

Syntyy uutta taloudellista, kulttuurista ja sosiaalista eriarvoisuutta, jonka yhtenä taustana ovat osaamistason erot. Ihmisten tasa-arvoisuus on kasvava koulutuspolitiikan painopistealue. Vapaa sivistystyö voi joustavasti vastata tasa-arvoa lisääviin oppimishaasteisiin.

Vapaalla sivistystyöllä on melko läheinen suhde suomalaisiin. Palveluihin kirjautuu vuosittain yli 1,5 miljoonaa osallistujaa. Koska osa käyttäjistä on kuitenkin mukana useissa toiminnoissa, on vapaan sivistystyön kosketus suomalaisiin pienempi. Nykyinen rakenne ja toiminnan volyyymi antaa kuitenkin erinomaisen pohjan toiminnan kehittämiseen. Määrällisesti eniten käytetään kansalais- ja työväenopistojen palveluita. Opintokeskukset tavoittavat pääasiassa lyhytkursseille 300 000 osallistujaa ja kansanopistot osin pitkäkestoiseen opiskeluun 130 000 osallistujaa.

Osallistujat voidaan jakaa 1) sivistyssuuntautuneisiin, jotka käyttävät jatkuvasti vapaan sivistystyön palveluita, 2) sivistysvalmiisiin, jotka käyttävät tarvitessaan tai satunnaisesti sivistyspalveluita riippuen esimerkiksi tarjonnasta ja tiedotuksesta sekä 3) sivistyspenseisiin, jotka eivät käytä palveluita. Viimeinen ryhmä on vapaan sivistystyön tasa-arvotekävän kannalta suuri haaste. (Niemelä 1999.)

2.3 Henkilöstö

Vapaan sivistystyön keskeinen henkilöstö jakaantuu kolmeen osaan. Päätoimisia työntekijöitä on noin 2000, tuntiopettajia on useita kymmeniä tuhansia ja järjestöjen koulutusvastaavia useita satoja. Päätoimiset henkilöt ovat joko opettajia tai opintojen suunnittelijoita. Vapaan sivistystyön osaaminen on vaativaa ja tarvittava kompetenssialue on laaja. Siksi henkilöstön oman osaamisen kehittäminen on koko alan kannalta avainasia. (Niemelä 1999) Tässä tutkimuksessa paneudutaan henkilöstön osalta kansanopiston opettajiin, koska he ovat keskeisimpiä toimijoita vapaan sivistystyön kentällä ja heidän pätevyytensä on vision toteutumisen kannalta tärkeää.

Kansanopistojen henkilöstön osalta opistojen kokonaistoiminnan volyymin kasvu ja sisällöllinen kehitys ovat vaikuttaneet voimakkaasti opistojen henkilökunnan määrään ja koostumukseen. Opettajien osalta keskeisin muutos on ollut akateemi-

sen tutkinnon suorittaneiden suhteellisen osuuden kasvu. Peruskoulun, lukion, avoimen yliopiston ja kielten opetuksen huomattava lisäys sekä monet ammatilliseen ja ammattisivistävään koulutukseen liittyvät opetusalueet ovat vaikuttaneet tähän. Vastaavasti käytännön linjojen osuuden väheneminen on supistanut näiden aineiden opettajien määrää. Kurssitoiminnan kasvu taas on vaikuttanut erityisesti tuntiopettajien, luennoitsijoiden ja opistojen muun henkilökunnan määrää lisäävästi. Niin perusoppijaksolla kuin kursseillakin opiskelevien internaattipalvelujen tasoon kohdistamat vaatimukset ovat myös kasvaneet voimakkaasti yleisen asumis- ja elintason nousun myötä. Tämä on vaatinut työvoiman käytön lisäämistä. Samansuuntaisesti on vaikuttanut myös opistoissa aivan viime vuosina suuresti kasvanut muu tapahtuma- ja palvelutoiminta. (Suomen kansanopistot 1995, 12-13.)

3 KANSANOPISTOT

3.1 Yleisiä kehityspiirteitä

Kansanopistot ovat yli sata vuotta vanha aikuiskoulutusmuoto. Opistot ovat pääosin yksityisten kannatusyhdistysten, säätiöiden ja osakeyhtiöiden omistamia. Opistojen taustayhteisöt ja toiminta edustavat yhteiskunnan erilaisia maailmankatsomuksellisia ja uskonnollisia näkemyksiä. 1800-luvun lopun aatteiden ja taloudellisen murroksen vuosikymmenet vauhdittivat kansanopistojen perustamista. Keskeisin näistä ilmeisesti on 1900-luvun alun kansalaisvaltiojärjestelmään kytkeytynyt kansanopetuksen aate. Tämän juuret johtavat yhteiskunnallisiin ja kirkollisiin aatevirtauksiin, kuten valistusfilosofiiaan, kansallisromantiikkaan ja luterilaiseen kansanopetusperinteeseen. Aatteellisuus on opistoille yhteistä, mutta samalla se erottaa ne toisistaan. Aatemaailmat kuvaavat näin yhteiskuntamme moniarvoisuutta. (Yrjölä 1993; Suomen kansanopistot 1995.)

Kansanopistotoiminta käynnistyi siis Suomessa 1880-luvun lopulla. Ensimmäinen kansanopisto perustettiin Kangasalla Sofia Hagmanin johdolla. Se oli naisopisto, jonka opetus painottui historiaan, kirjallisuuteen ja käsitöihin. Seuraavan vuosikymmenen aikana kansanopistotoiminta laajeni muutaman vuoden kuluessa eri puolille maata. Tähän vaikuttivat ratkaisevasti Helsingin yliopiston osakunnat, jotka näkivät kansalliseksi herätystehtäväkseen opistoaatteen levittämisen. Osakunnat jakoivat vuodesta 1890 lähtien stipendejä nuorille maistereille, jotta he saattoivat matkustaa Ruotsiin ja etenkin Tanskaan tutustumaan kansanopistoihin. 1890-luvulla perustettiinkin kaikkiaan 16 suomenkielistä ja kuusi ruotsinkielistä kansanopistoa. (Keränen & Salvi 1999, 157.)

Ensimmäiset kansanopistot syntyivät kansallisen innostuksen voimin suureen sivistystarpeeseen. Ne olivat valtaenemmistönä olleen maalaisväestön ”kansalaiskouluja”, joiden päämääränä oli ”henkinen herättäminen”. Henkeä ja kansal-

lista tietoisuutta nostettiin Vänrikki Stoolin tarinoilla, Maamme -kirjalla, Snellmanin opeilla ja Kalevalalla. 1890-luvun opistojen suosituimpiin oppiaineisiin kuuluivat uskonto, äidinkieli ja kirjallisuus, Suomen historia ja yhteiskuntajärjestys sekä maantieto ja laskento. Käytännön aineiden asema oli opistojen alkuvaiheessa kiistanalainen, mutta vahvistui varsin nopeasti. Käytännön aineisiin saatiin paremmin valtion avustuksia, joten opetuksen oli pakkokin muotoutua käytännönläheiseksi. (Keränen & Salvi 1999, 158.)

Itsenäisyyden saavuttaminen pitkän kehityksen jälkeen aiheutti kansanopistoliikkeessä henkisen murroksen. 1920-luvun alussa esitettiin yleisesti, että kansanopisto on aikansa elänyt. Autonomian ajan ihanteellisuudelta oli pudonnut pohja pois, opistojen alkuvuosien tehtävät oli suoritettu, mutta kansanopistoille löytyikin uusia tehtäviä ja tavoitteita. Käsitöiden ja kotitalouden määrä lisääntyi ja opistojen luonnetta saattoi kuvata lähinnä isäntä- ja emäntäkouluiksi. Toki grundtvigilaisissa opistoissa painotettiin myös yhteiskunnallista valveutuneisuutta ja kansalaiskasvatusta. Myös kristilliset opistot kasvoivat voimakkaasti. Ensimmäinen varsinainen kansanopistolaki säädettiin vuonna 1925 ja sitä uudistettiin jo vuonna 1930. Laki takasi kansanopistoille perusrahoituksen, mutta samalla se lisäsi valtiovallan kontrollointia. Valtionavusta huolimatta opistot joutuivat taistelemaan taloudellisten ongelmien kanssa, erityisesti pulavuosina. (Keränen & Salvi 1999, 159-160.)

Viime sotien jälkeisen ajan muutos suomalaisessa yhteiskunnassa on sekin heijastunut kansanopistojen toimintaan. Tuohon asti maaseutuväestö oli ollut ylivoimaisena enemmistönä ja sen väheneminen vaati opetuksen suuntaamista uudella tavalla. Myös poliittisten rakenteiden muutoksilla oli vaikutuksensa. Kansanopistojen opetuksen kehittymiselle on tänä aikana ollut ominaista käytännönaineiden vähentyminen ja opintojen voimakas teoretisoituminen. Kansanopistoreittiä oli mahdollista edetä yhteiskunnalliseen korkeakouluun heti sotien jälkeen. Merkittävän aseman kansanopisto-opinnot saavuttivat myös väylänä kansankouluopettajaseminaareihin. Yhteiskunnan muutokset näkyivät myös opistoverkoston rakenteessa. 1940- ja 1950-luvuilla perustettiin kaikkiaan 28 uutta opistoa. Näistä kristillisiä oli eniten. Toisen merkittävän ryhmän muodostivat erilaiset järjestöpistot, joista on syytä mainita erikseen poliittisen taustan omaavat opistot. Vaikka erilaisten taustayhteisöjen perustamilla opistoilla oli erilaisia toiminnan profiileja, varsinainen erikoistuminen alkoi vasta 1970-luvulla. Jotkut opistot pitäytyivät käytännön alojen koulutuksessa, jotkut suuntautuivat eri taidealojen opetukseen. Monet opistot alkoivat myös sisällyttää koulutukseensa ammatillista opetusta tutkintotavoittei-

seen koulutukseen saakka. Kansankorkeakoulun statuksen omanneet opistot puolestaan suuntautuivat avoimen korkeakoulun kautta kohti yliopistoja. (Keränen & Salvi 1999, 160-161; Suomen kansanopistot 1995.)

Yrjölän (1993) mukaan kansanopistot ovat omista lähtökohdistaan olleet voimakkaasti yhteiskuntasidonnaisia. Ne ovat toiminnallaan kehittäneet yhteiskuntaa auttamalla kansalaisia ymmärtämään ja jäsentämään sitä yhteiskuntaa ja muutosta, jonka keskellä he elävät sekä vaikuttamaan oman elämänsä ja yhteiskuntansa kehityksen suuntaan:

- 1) tarjoamalla elämän tukirakenteita kunkin kansanopiston omista arvolähtökohdista käsin,
- 2) edistämällä demokratiaa ja tasa-arvoa toimien perinteisesti vähiten koulutusta saaneen väestöosan opintienä ja avaten tälle väestön osalle tien jatko-opintoihin järjestelmällisen ja joustavan opiskelun kautta,
- 3) tarjoamalla työttömille ja työttömyysuhan alaisille yleis- ja ammatillisivistävää sekä ammatillista koulutusta,
- 4) kehittämällä vaativaa vammaisten koulutusta,
- 5) rakentamalla ihmisten vapaata ja vapaaehtoista tietojen etsintää,
- 6) parantamalla ihmisten mahdollisuuksia vaikuttaa omiin elinoloihin yhdessä toisten kanssa,
- 7) syventämällä oman kansallisen kulttuurin tuntemista ja vaikuttamalla siihen lisäämällä kansainvälistä ymmärtämystä sekä
- 8) lisäämällä yhteiskunnallista aktiivisuutta kansanliikkeissä ja yhdistyksissä.

Koulutustehtäviinsä kansanopistolla on ollut erityisosaamisensa, joka on perustunut ideologiseen vapauteen, pedagogisiin mahdollisuuksiin reagoida koulutus-tarpeisiin joustavasti ja internaatin erityispiirteisiin. (Yrjölä 1993.)

3.2 Kansanopisto tänään – elämäntutkua yhteisössä

Kansanopistot tarjoavat tänä päivänä lähes sata ammattitaitoista lähioppimispaikkaa, joiden alueellinen jakautuminen kattaa koko maan. Kansanopisto on hyvä instituutio kohtaamaan kasvavan yleissivistyksen tarpeen ja sillä on mahdollisuus verkottua tukemaan muuta sivistystyötä. Internaattipedagogiikkaa kehittämällä kansanopistolla on ainutlaatuiset edellytykset järjestää myös ns. toisen mahdollisuuden opintoja. Kansan-

opiston oikeus toimia kukin omien arvojensa pohjalta tekee niistä myös moniarvoisen arvokasvatuksen keskuksia. (Niemelä 1999.)

Vapaan sivistystyön visiossa on huomioitu erikseen myös kansanopistojen osuus. Sen mukaan vision toteuttamiseksi tarvitaan kansanopistoissa seuraavanlaisia toimia:

- ns. toisen mahdollisuuden avaavia opintolinjoja lisätään ja ne tehdään opintososiaalisesti mahdollisiksi. Kehitetään oppimista tukevaa yhteisöllistä pedagogiikkaa.
- Kansanopistojen toimintaa nuorten, mutta elinikäisen oppimisen periaatteen mukaan kaikenikäisten ihmisten oppimisen perustaa vahvistavana siltana muuhun koulutusjärjestelmään jatketaan.
- Kansanopistoista kehitetään oppimista sosiaalisesti tukevia ja ohjaavia lähioppimisyhteisöjä, jotka käyttävät hyväksi verkkovälitteisiä ja virtuaalisia oppimisympäristöjä.
- Ikääntyvälle ja eläkeikäiselle väestölle avataan oppijoiden tarpeiden mukaisesti räätälöitäviä opintolinjoja ja kursseja. Osallistuminen tehdään taloudellisesti ja opintososiaalisesti mahdolliseksi.
- Kehitetään moniarvoisuutta tukevaa arvokasvatusta, jonka perustana on kunkin kansanopiston omat arvot. Tehdään mahdolliseksi se, että järjestäytyneillä arvosuuntauksilla on mahdollisuus saada kansanopistopalvelut. (Niemelä 1999.)

Tämän hetkisen lain mukaan kansanopistot ovat sisäoppilaitoksia, joiden tarkoituksena on edistää kansalaisten omaehtoista opiskelua siten, että kukin kansanopisto voi samalla painottaa arvo- ja aatetaustaansa ja kasvatustavoitteitaan. Kansanopistojen internaattiluonne (erityisesti pitkät kurssit) ja sen avaamat pedagogiset mahdollisuudet ovat ainutlaatuisia, koska Suomessa internaattiopetusta on yleensä erittäin vähän. Kansanopistot on jaettu yleensä neljään ryhmään: grundtvigilaisiin, uskonnollisiin sekä järjestö- ja erityisopistoihin. Kansanopistot muodostavat yhdessä hyvin monikulttuurisen kokonaisuuden. (Tuomisto 1999, 29.)

Tämän päivän kansanopistotyön kannalta merkittävä muutos tapahtui 1980-luvulla, jolloin valtion koulutuspolitiikan sääntelyssä luovuttiin suunnittelukeskeisestä aikuiskoulutuspolitiikasta. Vähitellen tapahtunut siirtyminen markkinaperusteiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan merkitsi valtiovallan roolin heikkenemistä koulutuspolitiikassa päätöksenteossa sekä yksilön kokemien koulutustarpeiden ottamista suunnittelun pohjaksi. Oppilaitoksia ei enää ohjata hallinnollisin säädöksin. Sen sijaan arviointi on

kaiken keskiössä. Arvioinnilla kysytään opistojen tehokkuuden, tuloksellisuuden ja taloudellisuuden perään. (Keränen & Salvi 1999, 161.)

Keräsen ja Salvin (1999, 161-162) mukaan markkinaperusteinen aikuis-koulutuspolitiikka on sysännyt kansanopistot kilpailutilanteeseen, johon liittyy paljon epävarmuutta ja vaikeutta ennakoita tulevaisuutta. Sen vaikutukset näkyvät opistojen toiminnan rakenteessa ja sisäisessä työskentelyssä. Valtaosa kansanopistojen toiminnasta on kuitenkin edelleen perinteistä yleissivistävää opetusta talvikauden kestävine linjoinen ja lähinnä kesäaikaan sijoittuvine lyhytkursseineen. Opetuksen sisällöt ulottuvat käden taidoista yliopistollisiin aineopintoihin. Koko opistotoiminnan volyymista yleissivistävä opetus käsittää kaksi kolmasosaa. Loppu valtionavunalainen toiminta jakaantuu ammatilliseen koulutukseen sekä peruskoulu- ja lukio-opetukseen.

Kansanopiston olemusta voidaan kuvata kolmella vapauteen liittyvällä määreeillä. Ensimmäinen on ideologinen vapaus. Kansanliikkeet ja järjestöt ovat perustaneet opistoja kansallisen ajattelun innoittamana, yleisen sivistystason kohottamiseksi tai maakunnallisesta sivistystarpeesta lähtien. Toinen perustava asia on pedagoginen vapaus. Opistot voivat valita itse opetuksensa sisällöt ja käyttämänsä opetusmenetelmät. Kolmas ulottuvuus on omaehtoinen tehtävähaku. Opistolla täytyy olla oma näkemys siitä sivistystarpeesta, johon se toiminnallaan vastaa. Tämän päivän kilpailutilanteessa ja resurssien niukkuudessa opistojen vapauden on kuitenkin katsottu vähentyneen. Jokin painaa opistoja näkymättömään muottiin. Kansanopistoidentiteetin säilymisen ja opistoliiikkeen yhtenäisyyden eteen onkin tänään tehtävä paljon töitä. Ainutlaatuinen pedagogiikka ja omat toimintatavat ovat vaalimisen arvoisia asioita. (Suomen kansanopistot 1995, 15; Keränen ja Salvi 1999, 162-165.)

1990-luvulla on tapahtunut muitakin muutoksia kansanopistokentässä. Näistä suurimpia on kymmenen kansanopiston muodostaman humanistisen ammattikorkeakoulun toiminnan käynnistyminen elokuussa 1998. Humanistinen ammattikorkeakoulu on pelkästään kansanopistojen muodostama. Sen toiminnan tuloksista nähdään, voiko vapaa sivistystyö olla pohjana uudenlaisen ammatillisen oppilaitoksen kehittämiseksi ja tuoko se jotain lisäarvoa ammattikorkeakouluopetuksen kehittämiseen. Kansanopisto on kuitenkin internaattiluonteisena ainutlaatuinen oppilaitosmuoto Suomessa. Humanistinen ammattikorkeakoulu rakentuu muutenkin hyvin kansanopistomaiselle ajattelulle. Sen toiminnan perustana on pedagoginen yhteisö. Lisäksi oppimisympäristön ytimessä on opiskelija ja häntä lähinnä olevien ohjaajien vuorovaikutus. Tämän ympärille rakentuu opiston muu sosiaalinen maailma sekä monimuotoinen oppimisen,

asiantuntijuuden ja toiminnan kenttä. Vapaus, joustavuus, valinnaisuus ja opiskelijan tuki ovat keskeisiä asioita. Juuri näissä asioissa kansanopisto on perinteisestikin ollut vahvoilla. (Keränen ja Salvi 1999, 165-167.)

4 OPETTAJAN TYÖNKUVA JA SEN MUUTOKSET

4.1 Uudistuva opettajuus muutosten paineissa

Kasvatukseen ja opetukseen kohdistuu eri aikoina erilaisia odotuksia ja laatuvaatimuksia. Nykyisin opettajan pedagogisen ja ainekohtaisen osaamisen tason katsotaan vaativan jatkuvaa ylläpitoa, koska tietoja on jatkuvasti pidettävä ajan tasalla ja koulutusta pidetään kaikille kansalaisille välttämättömänä oikeutena ja velvollisuutena. Opettajan ammatti on tänä päivänä yhteiskunnallisesti vaativa ja tärkeä professio. (Leino&Leino 1997, 10-11.)

Opetustyö on muuttumassa koko ajan entistä vaativammaksi yhteiskunnallisen rakennemuutoksen johdosta. Pitkälle tulevaisuuteen ulottuvia haasteita ovat esimerkiksi yhteiskunnallisuuden erilaisuuden ja eriarvoisuuden lisääntyminen. Tähän vaikuttavat monet syyt, kuten perheissä meneillään olevat muutosprosessit, työelämän muutokset ja epävarmuustekijät, sosiaaliturvan heikentyminen ja toimintaympäristöjen kansainvälistyminen. Nämä lisäävät opettajan työn kuormittavuutta ja muuttavat työn luonnetta sosiaalityöntekijän suuntaan. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130.)

Perinteisesti opettaminen on säädellyt oppimistilanteen kulkua. Opetustapahtuma on edennyt opettajan suunnittelun ja hyväksi toteamien didaktisten periaatteiden mukaisesti. Raustevon Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan perinteistä opettajuutta on viime vuosikymmeninä arvosteltu yhä vahvemmin ainakin kolmelta taholta. Yksi haaste on peräisin kognitiivisten prosessien tutkimuksesta, joka on johtanut konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivismi korostaa havaitsijan aktiivista osuutta havaintoprosessissa. Havaitsemiselle on ominaista tiedon valikointi ja tulkinta. Valikoivan tarkkaavaisuuden suuntautumista ja informaation tulkintaa ohjaavat aikaisempaan oppimiseen perustuvat tietorakenteet ja niihin pohjautuvat odotukset. Tiedon konstruointi tapahtuu aina jossain tilanteessa, oppiminen on siis aina tilanne- tai kon-

tekstisidonnaista. (Rauste- von Wright & von wright 1994, 198; Rauste-von Wright 1994, 131-132.)

Miettinen (1984, 11) toteaa kognitiivisen psykologian kiinnittäneen mielenkiintonsa tiedon prosessointiin, merkityssisältöjen muodostumiseen sekä vastaanottajan tapaan tulkita opetettavia asioita uudella tavalla lähtien omista kokemuksistaan ja tiedon senhetkisestä merkityksestä ja oppimisen kontekstista. Ihminen ymmärretään aktiivisena ja tavoitteellisesti toimivana yksilönä, jonka toimintaedellytyksenä on jatkuva tiedon hankkiminen ulkoisesta todellisuudesta.

Toisen haasteen perinteiselle opettajuudelle on asettanut aikuiskasvatuksen kehitys ja siihen liittyvä, kokemuksellista oppimista korostava pedagogiikka, jonka piirissä on korostettu itseohjautuvuuden, itsereflektion ja persoonallisen kasvun roolia. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 198-199.)

Kolmannen haasteen opettajuudelle asettaa maailman nopea muuttuminen ja sen myötä tapahtuvat murrokset niin työn ominaispiirteissä kuin tieteen ja kulttuurin piirissä. Tästä syystä opetettavat sisällöt, kuten eri ammattien edellyttämät tiedot ja taidot, muuttuvat jatkuvasti. Opettaja ei enää pysty siirtämään kaikkia tarvittavia tietoja ja taitoja oppilailleen, vaan heidän olisi motivoituttava muuttuvaan tilanteeseen ja opittava oppimaan. (Rauste-von Wright ja von Wright 1994, 198-199.) Jatkuvassa muutostilassa oleva yhteiskunta edellyttää myös nuorilta kykenemistä aktiiviseen tiedonhankintaan ja jatkuvaan oman oppimisensa ohjaamiseen. Uusi oppimiskäsitys korostaa voimakkaasti, että oppiminen ei ole vain tiedon omaksumista. Tieto ei ole ulkopuolellamme, vaan syntyy meissä kussakin. Oppiminen on jatkuvaa tiedon aktiivista hankkimista ja oman osaamisen arviointia. Uusi oppimiskäsitys vaatii opettajan roolia muuttumaan ratkaisevasti esittävästä, puhuvasta auktoriteetista yhdessä oppilaiden kanssa oppijaksi, jonka asiantuntemusta tarvitaan erilaisten oppilaiden tukemiseen. (Niemi 1997, 108-109.)

Ekolan (1992, 165) mukaan uuden opettamis- ja oppimiskulttuurin siirtäminen ja sisäistäminen käytännön toiminnaksi on työlästä. Näin ei tapahdu hallinnollisin määräyksin vaan opetushenkilöstön muuttuvien asenteiden, tekojen ja käyttäytymisen tietä. Opettajilta kysytään runsaasti valmiuksia, rohkeutta ja luovuutta. Muutokset tapahtuvat kuitenkin hitaasti. Myönteisin tapa vastata haasteisiin on nähdä ne mahdollisuutena, jolloin opettajan on mahdollista toteuttaa itseään laaja-alaisemmin sekä omaksumaa entistä dynaamisempi käsitys omasta työstään. Tällainen kehitys edellyttää opettajan roolin uudenlaista jäsentämistä. Kun työn painopistettä siirretään opettamisesta op-

pimiseen ja sen ohjaamiseen, tärkeintä ei enää ole se, mitä ja miten opettaja opettaa. Ydinasiaksi nousee, mitä opettaja tekee, jotta oppija oppii. Tämän vuoksi opettajien on etsittävä oppimis-, kehitymis- ja ohjausteorian sekä käytännön toisiinsa integroivia toimintamalleja. Tavoitteena ovat sellaiset didaktiset ratkaisut, jotka auttavat jokaista oppijaa saavuttamaan opiskelulle asetamat tavoitteet ja kasvamaan persoonana entistä vastuullisempaan oman oppimisen, tulevan ammatin ja koko elämän hallintaan. (Ekola 1992, 165.)

Opettajan työn muuttumiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Ensinnäkin hänen työhönsä vaikuttavat yksilölliset tekijät eli opettaja itse. Yksilöllisiin tekijöihin kuuluvat opettajan arvot, persoonallisuus, kyvyt, elämäkerta, aikaisemmat työkokemukset, fyysinen ja henkinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet. Toisena asiana muuttumiseen vaikuttavat työyhteisölliset tekijät. Näitä ovat työssä koettu tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus työtehtävien ja resurssien jaossa, yhteisöllisyys, ilmapiiri ja ihmissuhteet ja näihin liittyvä keskinäisen vuorovaikutuksen laatu yhteisössä. Tärkeitä seikkoja ovat myös palautteen saaminen omasta työstä, mahdollisuus vaikuttaa työolosuhteisiin ja myös johtajuuteen liittyvät kysymykset. Työyhteisö muodostaa kasvualustan jäsentensä kehittymiselle, mutta samalla kukin vastaa itse yhteisönsä kehitymisestä. Lisäksi opettajan työhön liittyvät toimintaympäristölliset tekijät. Opettajan työn toimintaympäristö nähdään monikerroksisena ilmiönä. Oppilaitoksen sisäisten rakennetekijöiden lisäksi opettajan työ on sidoksissa moniin yhteistyökumppaneihin ja tahoihin. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 134-138.)

Niemi (1997, 109) huomauttaakin, että opettajan työssä on paineita muuttua myös yksin tekemisestä yhteistyöhön. Yhteistyö ja kumppanuus asettavat uusia haasteita oppilaitoksille ja opettajille. Aiemmin työn jakaminen, sen yhteinen suunnittelu tai arviointi on ollut outoa. Tänäpäin ollaan tilanteessa, että koulu ei kehity, jos opettajat eivät kehity ja opettajat eivät kehity, jos koulu ei kehity. Eli työyhteisön kyky uudistua, keskustella, jakaa ongelmia, etsiä yhdessä, ottaa riskejä ja haasteita nousee entistäkin tärkeämmäksi. Koulun odotetaan myös verkostoituvan yhä enemmän yhteiskuntaan. Opettajan rooli on näiltäkin osin muutoksessa. Opettaja tekee yhä enemmän työtään vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

4.2 Aikuisopettaja – valmentaja, tutor, projektijohtaja vai tuottaja

Opettajan tehtävä voidaan nähdä esimerkiksi ohjaajan tai valmentajan tehtävänä. Hänen on osattava auttaa opiskelijaa tunnistamaan oma mestaruutensa ja kehittämään sitä.

Näin etenkin aikuiskoulutuksen ollessa kyseessä. Paljon puhutaankin opettajan uudesta roolista ja siitä, missä opettajan paikka on. (Löfman 1995, 36; Niemelä 1997, 180.)

Perinteisestihän opettaja seisoo ryhmän edessä, linnoittuneena pöydän tai piirtoheittimen taakse. Kyseessä on tyypillinen tiedonjakamis- tai ohjeidenantamistilanne. Kun opettaja siirtyy ryhmän tai opiskelijan luokse, hän usein on ottanut ohjaajan roolin. Seuratessaan työntekoa sivummalla tai taustalla, hän on sukeltanut tarkkailijan rooliin. Opiskelijaryhmä on myös saattanut lähteä itsenäiselle tiedonhakumatkalle opettajan ollessa näkymättömissä. Tuota matkaa on kuitenkin edeltänyt suunnitteluvaihe, jossa opettajan rooli on voinut olla hyvinkin keskeinen. Opettajan vaihtuvan roolin näkee näin hyvin pitkälti hänen paikastaan luokassa. Jumiutuminen yhteen paikkaan kieli siitä, että jokin rooli on vallitsevin. Eri roolit vaativat erilaisia ammatillisia taitoja. Tämä täytyisi myös huomioida opettajien koulutuksessa. (Löfman 1995, 36-37.)

Aikuisopettajan työ muuttuu koko ajan. Muutoksen yhteiskunnallisena perustana on siirtymä modernista myöhäismoderniin yhteiskuntaan. Kallin (1997) mukaan on tärkeää etsiä metaforia, jotta voidaan nähdä opettajan työn uudet ulottuvuudet. Metafora-analyysillä pyritään kriittiseen reflektioon ja uudistuvaan käsitykseen opettajan työn muutoksesta. Mikä yhdistää ja erottaa opettajan työn esimerkiksi estradiiteilijan, tutorin, valmentajan, tuottajan tai tutkijan työstä? Lopulta voidaan kysyä, onko olemassa jokin ”opettajan työ”, vai eroavatko opettajan työtehtävät siinä määrin toisistaan, että sellainen professio kuin opettaja on vähitellen katoamassa: Tilalle on tulossa suunnitellijoita, aineiston tuottajia, valmentajia, tutoreita, projektijohtajia, terapeutteja ja ryhmädynamiikan spesialisteja. Osasta opettajista tulee, ei vain metaforisesti, vaan myös sananmukaisesti estradiartisteja ja viihdetaitelijoita. (Kalli 1997, 223.)

Opettaja esiintyjänä

Esiintyjä on yksi perinteisempiä tapoja nähdä opettaja opetustilanteessa. Opettaja Anne Nisula (ks. Kalli 1997, 223-224) onkin kirjoittanut kansanopistolehdessä seuraavasti: Aikuisten opettajalle jokainen opetustapahtuma on ikään kuin näyttämösuoritus, jossa vaaditaan melkoisen paljon esiintymistaitoja. Hän toteaa opettajan ja näyttelijän työllä

olevan monia yhtäläisyyksiä, vaikkakin myös eroja. Vertailu estraditaiteilijaan on joka tapauksessa perusteltu.

Opiskelijoita on kuitenkin entistä vaikeampi saada mukaan pelkästään esiintymisen keinoin. Opiskelijat eivät enää ole ainoastaan yleisöä. Lähiopetuksessakin painopiste on siirtymässä opettaja-persoonan esiintymistaidoista oppija- ja oppimiskeskiseen ajatteluun. Olennaista ei ole se miten hyvin opettaja suoriutuu esiintyjän työstään vaan se, mitä oppija oppii. Opettaja tekee itsensä sitä tarpeettomammaksi mitä pidemmälle oppiminen etenee. Oppijan itsenäisyys nousee avainasemaan. Estradiartistin taitoja tarvitaan, mutta näiden taitojen käyttö siirtyy osittain televisioon ja muuhun audiovisuaaliseen viestintään. (Kalli 1997, 223-224.)

Aikuisopettaja ohjaajana

Opettajan roolin muutosta on kuvattu siirtymisenä opetuksen suorituksesta oppimisprosessin ohjaamiseen (Grimmett 1994; Lehtinen & Jokinen 1996). Hirsjärvi ym. (1987) ovat kuvanneet muutosta seuraavasti:

<u>OPETTAJA TIEDON JAKAJANA</u>	<u>OPETTAJA OPPIMISEN EDISTÄJÄNÄ JA OHJAAJANA</u>
Opettaja ensisijaisesti opettaa	Opettajan opetustehtävä vähenee
Opettaja työskentelee eristyksissä	Opettajan kontaktit laajenevat: opettajatiimit, yhteydet työelämään ja hallintoon
Opettaja vastuussa tuloksista (oppimisesta) ja sen evaluaatiosta	Myös oppilas on vastuussa omasta työstään, oppimisestaan ja sen evaluaatiosta

(Kalli 1997, 225.)

Lehtinen ja Jokinen (1996) huomauttavat kuitenkin, että kyseessä ei ole mustavalkoinen vastakohta-asetelma niin, että ohjaus mielletäisiin sellaisenaan joksikin uudeksi ja opettamista paremmaksi menetelmäksi. Kun uudet oppimis- ja opettamisnäkökymykset korostavat oppimista prosessina, ohjauksellinen elementti tulee yhä voimakkaammin ikään kuin opettamisen sisälle. Kyseessä on siis pikemminkin opettajan ammatillisen toiminnan laajeneminen. Ohjaaminen on opettamista laaja-alaisempaa didaktista toi-

mintaa. Näitä muutostrendejä ei tulekaan tarkastella joko-tai- asetelmana, vaan opettajan roolin ja tehtävien tietoisena laajentamisena. Ohjaajaksi muuttuvan opettajan tehtävien yhteisenä nimittäjänä voidaan pitää avautumista monipuoliseen yhteistyöhön. Viisaat aikuiskasvattajat ovat aina sekä opettaneet että ohjanneet. (Lehtinen & Jokinen 1996, 23-25.)

Opettajan oppisisällöllinen asiantuntemus ei menetä ohjaustyön lisääntyessä merkitystään. Ohjaajan päinvastoin odotetaan keskittyvän oleellisuuksiin ja varmistamaan, että ne opitaan. Samalla korostuu ohjaajan asiantuntemus tiedonlähteiden ja tiedonhankintamenetelmien opastuksessa. Ohjaaja auttaa entistä monipuolisempien oppimislähteiden löytämisessä ja osaa sekä haluaa tehdä yhteistyötä eri tahojen kanssa. (Lehtinen & Jokinen 1996, 25.)

Ohjaus tulee mieltää prosessiksi. Näin korostetaan toiminnan suunnitelmallisuutta. Oppijoiden itsenäisyyttä tähdentävässä ohjaamisotteessa prosessimaisuus on välttämätöntä siksi, että koulutustarpeet, tavoitteet ja sisällöt, ohjausmenetelmät sekä yksilön valmiudet on saatava joustavasti yhteen sovitetuksi käytettävissä olevien voimavarojen ja ajan kanssa. Ohjauksen prosessiluonne korostaakin ohjaamista oppimisprosessina, jonka kuluessa ohjattavassa tapahtuu myös laajempaa persoonallisuuden kehittymistä: oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma. (Lehtinen & Jokinen 1996, 25-26.)

Aikuiskasvatuskirjallisuudessa on esiintynyt monenlaisia ohjaaja- ja ohjauskäsitteitä. Näitä ovat esimerkiksi: avustaja (facilitator, facilitation), neuvonantaja (mentor, mentoring), ohjaaja (counselor, counseling) ja tuutori (tutor, tutoring). Näistä tuutori on meidän kielenkäyttöömme kaikkein vakiintunein. Sana tutor juontuu latinan kielestä ja on sellaisenaan käytössä ja tunnettu kaikkialla. Tutor tarkoittaa sananmukaisesti ”lempeää perään katsojaa”. Aikuisten oppimisen ohjaamisesta ei kuitenkaan ole olemassa yhtä, yksinkertaista määritelmää, mikä soveltuisi kaikkien oppijoiden ja opintoryhmien ohjaamiseen. Ohjaajan työ onkin viime kädessä yrityksen ja erehdyksen kautta oppimista ja uuden kokeilemistä. (Lehtinen & Jokinen 1996, 28-32.)

Opettaja valmentajana

Löfman (1995) puolestaan kirjoittaa *Aikuiskoulutuksen maailma* lehdessä, että opettajan tehtävä on valmentajan tehtävä. Valmentaja tuntee urheilulajin ja sen vaatimukset, mutta ei riitä, että hän itse on hyvä urheilija. Hänen on osattava auttaa valmennettavaan-

sa tunnistamaan oma mestaruutensa ja kehittämään sitä. Samat lainalaisuudet pätevät myös oppimisessa. (Löfman 1995, 37.)

Yksi erottuva piirre opettajan ja valmentajan työssä kuitenkin on. Tämä liittyy sisältöpätevyyteen. Valmentajan ei tarvitse osata tai kyetä pelaamaan jalkapalloa tai jääkiekkoa yhtä hyvin kuin pelaajat, mutta opettajan sisältöosaamisen on oltava olennaisesti pätevämpää kuin oppilaan. Valmentaja-metaforassa oletusarvona näyttääkin olevan joukkuepelaajan valmentajan rooli. Keskeisiksi asioiksi nousevat joukkuehengen nostattaminen, yhteistoiminnan organisoiminen, yksilön huomioonottaminen ja kannustaminen osana kokonaisuutta. Oppimisprosessi eroaa pelin pelaamisesta myös siinä, että oppijan on opittava samanaikaisesti kahdenlaisia sääntöjä. Esimerkiksi kasvatustieteen kohdalla on tiedettävä, miten sitä on ”pelattu” tähän asti, mitä sääntömuutoksia on ollut, ja miten voidaan muuttaa nykyisiä sääntöjä tai luoda uusia. (Kalli 1997, 228.)

Opettaja tuottajana ja projektijohtajana

Opettajan työn muuttumista voidaan tarkastella myös tuottajan tai projektijohtajan metaforana. Tuottaja saattaa yhteen eri oppimisen kannalta tarvittavat ainekset: tilan, materiaalin ja oppijat. Hän huolehtii siitä, että kaikki ovat paikalla ja että on tarpeeksi resursseja kunkin produktion toteuttamiseen. Opettajan tehtävänä on tarkkailla prosessin etenemistä ja sitä, että toiminta on laadukasta. Opiskelija on itseohjautuva siinä määrin, että opettajan ja oppijan roolit ovat enemmänkin työnjaollisia kuin osaamisen osalta hierarkkisia. (Kalli 1997, 230.)

Hyvän projektijohtajan eli opettajan tulee olla oman alansa ja myös oman työnsä tutkija. Varsinkin akateemisen aikuisopettajan kuvaan on perinteisesti liittynyt ajatus omasta tutkimustyöstä opettamisen ehtona. (Kalli 1997, 231.)

Virtuaaliopettaja

Oppimisympäristö on myös muuttunut. Uusin teknologia mahdollistaa sen, että luokkahuone on maailmankylä. Rajoja ei ole – tietoa voidaan etsiä lukuisista eri lähteistä (verkot, mediat, hypermedia, vuorovaikuttiset järjestelmät sekä perinteiset oppimateriaalit). Pääpaino on yhä enemmän siinä, miten eri lähteistä opitaan etsimään tietoa ja miten niitä käytetään. (Niemi 1997, 109.)

Tietoteknistyminen on muuttanut sekin opettajan roolia olennaisesti. Tietotekniikka on tullut opetukseen jäädäkseen. Opettajan ja oppijan suora suhde muuttuu välilliseksi. Opettaja ei ole enää osa opiskelijan tietorakenteiden muotoutumisen ketjua, vaan opettaja asettuu tiedonmuodostusprosessin sivuun ohjaamaan prosessia ja valvomaan sen sujuvuutta. Prosessi on mahdollinen ilman opettajan välitöntä puuttumista, mutta ongelmien esiintyessä opettajan on tunnettava koko prosessin logiikka, jotta hän voi paikallistaa ongelman ja korjata sen. (Kalli 1997, 232; Niemi 1997, 109.)

Asettuessaan opetustilanteeseen, näyttöpäätteen ääreen, opettaja astuu samalla sisään tiettyjen uskomusten, tavoitteiden ja arvojen maailmaan. Tietoverkkopedagogiikka on vasta muotoutumassa, mutta siinä kohdattaneen samantapaisia ongelmia kuin nykyisessäkin pedagogiikassa. Pelkät hyvät materiaali ja houkuttelevat lupaukset eivät riitä aikuisopiskelijallekaan, vaan ongelmat ovat tehokkaassa tuutoroinnissa, valmennuksessa ja yksilön oppimistarpeiden ja tarjolla olevan materiaalin yhteensovittamisessa. Opettajan yksi rooli on juuri olla tuon sovittamisen suunnittelijana. (Kalli 1997, 233.)

5 OPETTAJIEN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

5.1 Johdatusta ammatilliseen kasvuun

Opettajien ammatillista kehittymistä on tutkittu lähinnä luokanopettajien keskuudessa. Kansanopiston opettajien kohdalla työyhteisöllä on paljon suurempi merkitys ammatilliselle kasvulle. Aiempia tutkimuksia täytyykin soveltaa tähän tutkimukseen suurella varauksella, koska perinteiset opettajatutkimukset ovat hyvin pitkälle yksilökeskeisiä. Tämä on kuitenkin hyvä teoriapohja tutkimukselleni ja sopii kaikkine puutteineenkin parhaiten tutkimukseni lähtökohdaksi. Opettajat ovat hakeutuneet ammattiinsa eri syistä ja ehkä valtaosa heistä ennen kaikkea hankkiakseen pysyvän toimeentulon, mutta opettajan työtä voidaan pitää myös kutsumusammattina. Opettaja sitoutuu jo uraa valitessaan ja sen aikana oppilaitoksen arvopäämääriin ja oman ammatillisen kasvun kehittämiseen. Opettajuuden muutosten myötä opettajalle on avautumassa aikaisemmasta poikkeava, laajempi näkökulma ammattiin ja ammattitaitoon. Yksittäisten ammattitehtävien ja –tekniikoiden sijasta hänen odotetaan näkevän kokonaisia ammatillisen kasvun prosesseja. Koulutuksessa opettajan tietoisuuden toivotaan vastaavasti työskentelevän yhden tutkinnon, opetussuunnitelman tai oppiaineen sijasta laajemmin sivistyksellisen kasvun, kokonaisten opintokulkujen parissa. Uusi opettaja on tutkiva, osallistuva, ammatti- ja koulutusalaansa kehittävä sekä reflektiivisesti toimiva. (Leino&Leino 1997, 106; Eteläpelto 1992, 103.)

Tutkimuksen mielenkiinto opettajan ammatillista kasvua ja kehitystä kohtaan onkin lisääntynyt viime aikoina. Niemen (1992, 15) mukaan ammatillisessa kehittymisessä on kolme keskeistä aluetta: ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Näiden alueiden välillä on monisäikeistä vuorovaikutusta. Niemen (1992) opettajan ammatillisen kehittymisen mallin keskeiset periaatteet ovat seuraavat:

- Opettajan työ on jatkuvaa tiedonhankintaprosessia. Opettaja tarvitsee valmiudet jatkuvaan tiedonhankintaan, ammattiin liittyvän tietopohjan kartuttamiseen ja uuden oppimiseen.
- Opettaja tarvitsee työssään monia käytännön taitoja. Taidollinen kehitys on kiinteässä yhteydessä opettajan persoonallisuuteen sekä myös hänen kognitiivisiin ja meta-kognitiivisiin valmiuksiinsa.
- Opettajan työ on eettinen ammatti suhteessa oppilaisiin, sekä sisältöjä ja metodeja koskeviin valintoihin, joten opettajalta voidaan edellyttää valmiutta reflektioon. (Niemi 1992.)

Niemi (1995) huomauttaa lisäksi, että opettajien kehityksen tutkimukset eivät noudata mitään tiettyä koulukuntaryhmittelyä, mutta niitä voidaan tarkastella esimerkiksi sen mukaan, miten niissä painottuu yksilön tai yhteisön osuus opettajan kasvun kuvaamisessa ja tulkinnessa.

Fullan ja Hargreaves (1992, ks. Leino&Leino 1997, 116-117) pitävät puolestaan ammatillisen kasvun kannalta neljää perustekijää olennaisina. Ne ovat seuraavanlaisia:

1. opettajan tavoitteet
2. opettaja persoonana
3. oppilaitoksen todellinen tila
4. opetuskulttuuri mukaan lukien opettajien keskinäiset vuorovaikutustavat ja suhteet oppilaitoksen ulkopuolelle.

Vastuu ammatillisesta kehittymisestä kuuluu siis suurelta osin opettajalle itselleen, mutta myös työpaikalle ja täydennyskoulutusjärjestelmälle. Tutkimusten mukaan oppilaitos voi suuresti tukea opettajan ammatillista kasvua ja kanavoida sen suuntaa oppilaitosta hyödyntävästi. (Leino&Leino 1997, 116-117.)

Opetus on moraalista toimintaa, jossa opettaja asettaa tavoitteet yhdessä opiskelijoiden kanssa. Toisin sanoen tavoitteet eivät ole kiinteitä vaan myötäilevät kulloistenkin opiskelijoiden tarpeita. Uudistunutta opetusta tai tavoitteita ei voi määrätä ulkoapäin, vaan kaiken on lähdettävä opettajasta itsestään. Oppilaitoksen tehtävänä taas on luoda mahdollisuuksia ja tukea kehittymistä. Oppilaitoksen voima on opettajien henkisissä voimavaroissa. Myös oppilaitoksen johdon on kannettava vastuuta niistä. (Leino&Leino 1997, 117-118.) Kansanopiston opettajien kohdalla koko yhteisön tuki on ratkaisevaa, ei pelkästään toisten opettajien ja johdon.

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan opettajien ammatillista kehittymistä

vaiheteorioiden, opettamaan oppimisen, sosiokonstruktivismin, kriittisen teorian ja kehittymisen ulottuvuuksien sekä yhteisön kannalta. Tarkoituksena on esitellä tärkeimmät tutkimuksen linjat opettajien ammatillisen kehittymisen puolelta. Omassa tutkimuksessani keskeisimmässä osassa ovat yhteisön osuutta ja kehittymisen sosiaalisuutta painottavat teoriat sekä Picklen (1985) ammatillisen kehittymisen ulottuvuuksista henkilökohtainen ulottuvuus.

5.2 Ammattiuran tai elämänkaaren vaiheteoriat

Kehitysvaiheteoriat kuvaavat opettajana kasvua erilaisten toisiaan seuraavien vaiheiden avulla. Tutkimuksista on löydettävissä kaksi päätraditiota. Toinen koskee aikuiseksi ja aikuisena kehittymistä, toinen opettajan urakehitystä. (Niemi 1995, 5.) Esimerkiksi tutkijat Loevinger (1966) ja Hunt (1971) ja Perry (1970) ovat tarkastelleet opettajan kasvua ja kehitystä aikuisen kasvun teorioiden valossa. Niissä opettajien arvoja, asenteita, minän kehitystä ja ajattelurakenteita kuvataan hierarkisina vaiheina, jotka opettajaksi opiskeleva käy läpi kehittyessään. (Niemi 1995, 6.)

Opettajana kasvua tutkittiin 1970- ja 1980-luvuilla aika paljon myös ura-kehityksen näkökulmasta. Tutkimuksissa pyrittiin etsimään muutoksia, joita opettajat käyvät läpi uransa aikana. Näitä muutoksia tarkasteltiin mm. ammatillisten taitojen, tietojen ja toiminnan, työhön liittyvien asenteiden, odotusten ja huolenaiheiden sekä uratapahtumien kautta. (Burden 1990, 317.)

Vaiheteorioiden päätuloksia on se, että opettajan huolenaiheet keskittyvät aluksi omaan minään, sitten oppilaisiin ja lopulta kasvatuksen laajoihin kysymyksiin. Lisäksi kehitysteorioiden antina on se, että koulutuksen jälkeen opettajat saattavat olla kehityksessään eri vaiheissa. Tutkimukset haastavat koulutusta ottamaan huomioon näitä kehityksen eroja. Opettajien kehityksessä tapahtuu muutoksia pitkän ajan kuluessa, joten ohjausta ja tukea tulisi järjestää laajemmalle aikavälille kuin mitä opettajien peruskoulutus tarjoaa. Samalla ne vetoavat siihen, että opettajien nykyiset tarpeet ja kiinnostuksen alueet tulisi ottaa huomioon kehitettäessä tarkoituksenmukaisia tukimuotoja. Koska opettajat saattavat olla hyvin erilaisissa kehitysvaiheissa, ei kaikille samankaltaisena tarjottava perus- tai täydennyskoulutus ole mielekästä. (Niemi 1995, 7.)

Vaiheteorioita on kuitenkin myös kritisoitu. Feiman ja Floden (ks. Niemi 1995, 7) huomauttavat, että vaiheteoriat kyllä kuvaavat kehitystä ja sen erilaisia tiloja, mutta eivät muutoksen mekanismeista. Ne kuvaavat mitä järjestelmässä tapahtuu, ei sitä miksi tai miten se tapahtuu tai miten se voisi tapahtua toisin. Ne eivät myöskään ota tarpeeksi huomioon historiallista ja nykyistä kontekstia. Toinen ongelma on, että vaiheteoriat olettavat, että kun opettaja on löytänyt paikkansa työssään olisi hänellä edessään vain muutama muutos. Tosiasia kuitenkin on, että nykyiset koulut sisältävät jatkuvan muutoksen siemenen. (Niemi 1995, 7-8.)

Huberman (1992) on saanut kuitenkin vaiheteorioihin uutta vivahdetta tarkastelemalla oppimista prosessina, joihin sisältyy erilaisia kehitysreittejä. Hubermanin mukaan opettajien kehityksessä voidaan löytää seuraavat syklit tai teemat.

- Hengissä säilyminen ja löytäminen
 - Uran alkuvaiheessa. ”Survival” kuvaa raskasta ja vaikeaa työuran alkuvaihetta ja ”discovery” taas syntyy oivalluksena siitä innostuksesta, että on omat oppilaat ja että on kollega muiden opettajien joukossa.
- Vakiintuminen
 - Tapahtuu lopullinen sitoutuminen ammattialaan, mikä merkitsee henkilökohtaista valintaa.
 - Opettajille avautuu kaksi polkua. Toinen vie aktiiviseen kehittämistyöhön ja toinen työn skeptiseen uudelleen arviointiin.
- Seesteisyys tai konservatiivisuus
 - Joillakin kehitystyö etenee kiihkeästä vimhasta kohti seesteisyyttä ja itsensä hyväksyntää, toisilla taas korostuu konservatiivisuus ja valittaminen. (Huberman 1992, 127.)

Leino & Leino (1997, 108) ovat myös pohtineet tätä Hubermanin vaihemallia. Ensimmäiset työvuodet ovat hengissä säilymistä ja itsensä löytämistä. Tämä voi olla opettajalle varsin raskas vaihe ja se saattaa päättyä myös uran vaihtumiseen. Toisaalta tämä kausi on myös monien muiden elämänratkaisujen aikaa. Tässä vaiheessa monet rakentavat taloudellisen ja asumisen perustan, etsivät elämänkumppania ja vakiintuvat sekä tekevät ratkaisuja perheen perustamisesta. Ammatillisesti työelämään siirtyminen on kuitenkin yhä – peruskoulutuksen kehittämistä huolimatta – jonkinlainen todellisuushokki. Tällainen shokki kertoo siitä tosiasista, että opettajan työn ammatillinen pätevyys, tieto- ja taitoperusta sekä ”kasvatusfilosofia” hankitaan sittenkin paljon käytännössä. (Leino & Leino 1997, 108.)

Leino & Leino (1997, 109) jatkavat, että vakiintumisvaihe on se, jossa tapahtuu lopullinen sitoutuminen ammattiin. Opettaja katsoo ehkä tässä vaiheessa oppineensa ammatin ja voivansa suuntautua muille kiinnostaville elämänalueille tai hakea opetustyölleen uusia muotoja ja näköalaa avartavia suuntia. Opettajat, jotka hakevat työstään uusia kehittämismuotoja, ovat yleensä tyytyväisempiä ammattiinsa ja myöhemmässä vaiheessa ammatillisesti seestyneempiä kuin välineellisesti opetukseen suuntautuneet. Kokeilu pakottaa ottamaan huomioon syvemmin opiskelijoiden käsitykset ja odotukset, mitkä muuttuvat ajan myötä. Välineellisesti suuntautuneet opettajat sen sijaan pyrkivät toistamaan oppimaansa tuloksellista opetustapaa vuodesta toiseen eivätkä kenties huomaa, että myös opiskelijoiden odotukset ja käsitykset hyvästä opetuksesta ovat muuttuneet. Seurauksena voi olla turhautumista ja kriisejä, jotka voivat johtaa ammatillisesti uusiin näkökulmiin tai epätoivoiseen tilanteeseen. Tällöin opettaja vastustaa kaikkia muutospyrkimyksiä. (Leino & Leino 1997, 109.)

Vaihemalli perustuu laajoihin havaintoihin ja tutkimuksiin, mutta ei välttämättä kuvaa yksittäisen opettajan kehittymistä. Kehitys voi pysähtyä jollekin tietylle tasolle tai edetä hypähdyksittäin. Kehittyminen perustuu sekä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin että olosuhteisiin. Olennaista on, että opettajan ammatilliseen kehittymiseen voidaan vaikuttaa ja että opettajien ammatillinen kehittyminen on oppilaitoksen opetuksen kehittymisen edellytys. (Leino & Leino 1997, 112.)

5.3 Opettamaan oppimisen tutkimus

5.3.1 Konstruktivistinen oppiminen opettajatutkimuksessa

Opettajatutkimuksia on myös tehty opettamaan oppimisen näkökulmasta. On tutkittu opetustaitojen kehittymistä sekä opettajan persoonallisuutta, lähinnä asenteita, motiiveja ja huolenaiheita opetuksen yhteydessä. Tutkimus on ollut erittäin kirjavaa. (Carter 1990, 292-293.)

Uusimmissa opettajan kehitystä koskevissa tutkimuksissa lähtökohtana on opettajan kasvun tarkastelu laaja-alaisena ja pitkäkestoisena oppimisprosessina. Tavoitteena on kuvata niitä prosesseja joiden kautta opettaja oppii ammattiaan ja joiden avulla hän kehittyy ammatissaan. Opettamaan oppimista tarkastellaan monivaiheisena ja kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa oppija konstruoi tiedolliset, ammattitaidolliset ja

omaa minäänsä koskevat oletukset ja muokkaa niitä uudelleen ammatillisessa kasvuprosessissaan. (Niemi 1995, 11.)

Niemi (1995) jaottelee opettamaan oppimisen tutkimukset kolmeen ryhmään. Näitä ovat

1. konstruktivistiseen oppimisteoriaan pohjautuva opettajatutkimus
2. kokemuksellisen oppimisen viitekehys opettajatutkimuksessa
3. ekspertti-noviisi tutkimus.

Konstruktivismiin juuret juontavat Piagetin ja Deweyn ajatteluun. Oppija nähdään aktiivisena tiedon muokkaajana. Jokainen oppija konstruoi oman tietonsa liittäessään uuden tiedon aikaisempiin käsityksiinsä ja rakenteisiinsa. Jokainen myös luo omaa tulkintaansa opittavasta. Tässä prosessissa merkitsevät paljon myös aikaisemmat käsitykset ja uskomukset. (Niemi 1995, 12.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan valmiuksia, omaa aktiivista ja tavoitteellista toimintaa, elämänläheisyyttä, sosiaalista vuorovaikutusta sekä oppimaan oppimisen taitoja (von Wright 1993). Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Oppimistoimintaa ohjaavat tavoitteet, mutta oppimista säätelee se, mitä oppija tekee. Moderni yhteiskunta vaatiikin ihmisiltä juuri sitä, että he kykenevät aktiiviseen tiedonhankintaan ja jatkuvaan oman oppimisensa ohjaamiseen.

Konstruktivismiin pohjautuvissa opettajatutkimuksissa painopiste on opettajan ammatin oppimisen prosessissa, ennen kaikkea opetukseen liittyvien käsitysten muuttumisessa. Opettajana kehittyminen vaatii tämän mukaan laadullisia muutoksia mm. opettajan ajattelussa, tiedonkäsityksissä ja opetettavan aineksen opettamisessa. Konstruktivistiset tutkimukset ovatkin usein painottuneet ainedidaktiikkaan. Konstruktivismiin mukaan opettajien pitää voittaa oma aikaisempi koulutuksensa ja sen välittämät käsitykset sekä arvioida uudelleen omat käytäntönsä ja rutiininsa. (Niemi, 1995, 13-14.)

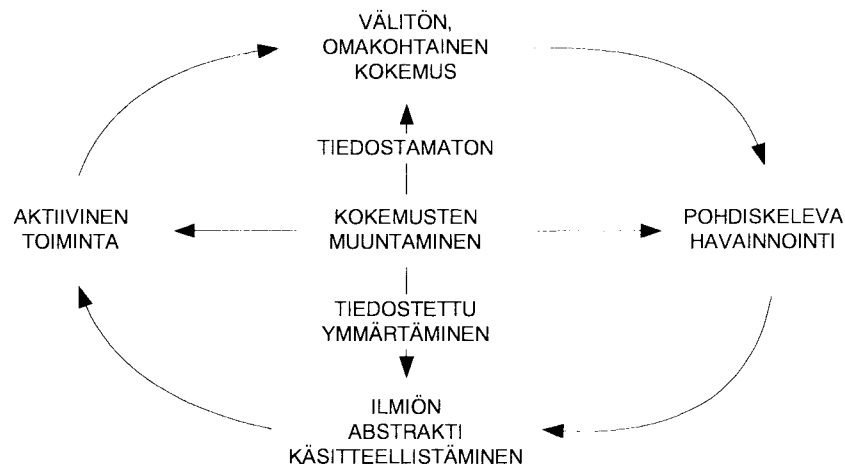
5.3.2 Kokemuksellisen (experiential) oppimisen viitekehys ja ekspertti-noviisi-asetelma

Kokemuksellisen oppimisen tutkimuksessa ovat ansioituneet erityisesti Kolb (1984) ja Boud (1989). Kokemuksellisen oppimisen tutkimus keskittyy voimakkaasti heidän teoreettisiin lähtökohtiinsa. Kokemuksellisessa oppimisessä on oleellista kokemus, joka muodostaa oppimisen perustan. Oppiminen ei tapahdu kuitenkaan vain kokemuksesta

vaan kokemuksen arvioinnista ja pohdinnasta eli reflektiosta. Kokemuksellisen oppimisen ja siihen liittyvän reflektion tutkimus on auttanut ymmärtämään, miksi joku opettaja uudistuu, toinen taas ei. Kehityksen ehtona on, että opettaja oppii pohtimaan ja arvioimaan omaa toimintaansa ja suuntautumaan uuteen aktiiviseen toimintaan.

Kokemuksellisen oppimisen teoreettiset oletukset havainnollistetaan usein Kolbin (1984) luoman mallin avulla, johon liittyy välitön, omakohtainen kokemus, pohdiskeleva havainnointi, ilmiön käsitteellistäminen ja aktiivinen uusi toiminta, joka nousee uusien näköalojen löytämisen ja reflektion seurauksena (kuvio 1).

KUVIO 1



Kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb 1984, 42; Kohonen 1989, 40).

Kokemuksellista oppimista on Suomessa tutkinut mm. Kohonen (1989). Hänen mukaansa kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä on mahdollista oppia ymmärtämään opettajassa tapahtuvia muutoksia. Käytäntö, reflektointi, teoria ja toiminta kuuluvat oleellisena osana ammatilliseen kehittymiseen. Oppiminen nähdään jatkuvasti täsmentyvänä ja syventyvänä tiedon muuttumisena, tavallaan esiopitun asian uudelleen oppimisena syvällisemmän ymmärtämisen ja tiedostamisen tasolla. Muutokset eivät kuitenkaan tapahdu automaattisesti ja itsestäänselvyytenä, vaan ne edellyttävät kokemusten työstämistä ja itsearviointia sekä halua ongelmien kohtaamiseen ja uusien käytäntöjen kokeiluun. (Kohonen 1989, 41-42.)

Muutokset ja muuttuminen eivät ole helppoja. Tiedostava ymmärtäminen lisää ”tiedon tuskaa” ja epävarmuutta aiheuttaen usein riittämättömyyden kokemuksia.

Muutokset ovat näin hitaita ja vaikeasti saavutettavissa, koska niihin sisältyy usein myös konflikteja ja syyllisyyttä. Tutkimuksissa onkin käynyt ilmi, kuinka tärkeää opettajan on saada tukea muutosprosessissaan. Opettajan tulee saada tukea, joka estää häntä palaamasta ”vanhoihin” turvallisiin rutiineihin. (Kohonen 1989, 41, 49.) Ennen kaikkea kokemuksellisen oppimisen tutkimus tuo kuitenkin esille muutoksen mahdollisuuksia, vaikka ottaakin myös vaikeudet huomioon.

Ekspertti-noviisi-tutkimuksissa puolestaan kuvataan nuoren ja kokeneen opettajan toiminnan eroa. Tämä tutkimusasetelma on tullut tutuksi erityisesti Berlinerin (1988) tutkimuksista. Kyseessä on opettajan kehittyminen aloittelijasta kypsäksi ammattilaiseksi. Uusimmissa tutkimuksissa on puolestaan painotettu niitä prosesseja, joiden kautta nuori opettaja vähitellen oppii opettajan ammattiin liittyviä valmiuksia (esim. Reynolds 1992).

5.3.3 Opettamaan oppimisen tutkimuksen merkitys

Opettamaan oppimisen tutkimus on ohjannut näkemään, että uuden ajattelutavan tai käytännön oppiminen on usein voimakas, kokonaisvaltainen prosessi. Siihen liittyy myös uuden epäilyä, epävarmuutta, riskin kokemusta ja houkutusta palata vanhaan käytäntöön. Opettajat tarvitsevat mahdollisuutta reflektoida kokemuksiaan, ilmiön käsitteellistämistä ja usein myös käsitteiden muutosta. Muutos edellyttää mahdollisuutta olla aktiivisesti vaikuttamassa tapahtumiin ja tuen saamista oman sisäisen kasvun reflektointiin. Opettajien kehittyminen on myös työyhteisöä koskettava ilmiö, sillä muutos voidaan kokea häiriönä tai kannustettavana. Näin ympäristö voi ehkäistä tai edistää jäsentensä kehitystä. (Niemi, 1995, 20.)

Esimerkiksi Hargreaves (1994) korostaa yhteisön merkitystä. Teoreettiset liittymät varsinkin konstruktivistiseen tutkimukseen ovat läheiset. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on oppimisessa keskeinen rooli. Sosiokonstruktivismi korostaa sitä, että yksilön toiminta heijastaa omaa ja ympäristön kulttuuria. Myös opettajien käsitteiden muodostuminen on suurelta osin kulttuuri- ja kontekstisidonnaista. Seuraavassa luvussa keskitytäänkin erityisesti tähän opettajan kehityksen sosiaaliseen luonteeseen.

5.4 Sosiokonstruktivistinen viitekehys ja opettajien sosialisatiotutkimus

Sosiokonstruktivistisissa teorioissa korostetaan oppimisen sosiaalista kontekstia ja sosiaalisia ehtoja. Oppiessamme me luomme merkityksiä ja käsityksiä. Käsityksillämme ja niiden kehittymisellä on kiinteä yhteys ympäröivään kulttuuriin ja ajattelutapoihin. Opettajan kehittymistä tarkasteltaessa sosiokonstruktivistinen lähestymistapa on auttanut ymmärtämään, miksi koulun ja opettajien on niin vaikea muuttua nopeasti. Käsitykset opettamisesta, oppimisesta ja opettajan roolista opitaan jo pitkän kouluajan kuluessa. Ammatin traditiot siirtyvät sosialisatioprosessin kautta uudelle opettajapolvelle (Zeichner & Core 1990).

Sosiokonstruktivistinen tutkimus osoittaa, miten tärkeää on saada koulu-yhteisö yhdessä kehittämään opetusta. Yhteistoiminta ja uudistushaasteiden yhteinen kohtaaminen ja käsittely osoittautuvat keskeisiksi koulun kehityksen ehdoiksi. Yhteistyön ja työyhteisön merkitys opettajien kehityksessä on saanut jalansijaa kirjallisuudessa. (mm. Biott & Nias 1992; Smyth 1991; Lieberman 1990.)

Niemen (1995, 21) mukaan monet opettajien ammatillista kehitystä selvittäneet tutkimukset osoittavat, että opettajissa tapahtuu muutoksia ja kehitystä sekä koulutusaikana että sen jälkeen. Toisaalta voidaan ajatella, että koulu ei muutu, koska opettajat eivät kehity. Opettajankoulutus tuntuu valuvan käsistä. Sosialisatioteoriat korostavat, miten voimakkaasti opettajien kehitys kytkeytyy perinteisiin ja miksi myös muutokset kouluissa ovat hitaita tai niitä ei tapahdu ollenkaan.

Opettajien kehityksessä on näin monia yhdenmukaistavia paineita tai tekijöitä, jotka tekevät uudistusten tai koulutuksen pyrkimykset tehottomiksi tai ainakin hidastavat niitä (Zeichner & Core 1990). Näitä ovat mm.:

Ennen koulutusta:

- oma elämänhistoria ja pitkäaikaiset kokemukset koulusta ja opettajan työstä jo oppilaana

Koulutuksen aikana:

- koulutusinstituution intellektuaalinen, sosiaalinen ja poliittinen luonne ja siihen liittyvät perinteet
- eri koulutusohjelman osien erilaiset perinteet ja muodot (esim. teoriaopetus ja harjoittelu)
- koulutusohjelman hidden curriculum

Työpaikalle siirryttäessä:

- opettajakunta
- paikallinen sosiaalinen yhteisö

Opettajat eivät siis ole ainoastaan yksilöitä, joilla on erilaisia tietoja, taitoja ja taipumuksia, vaan he ovat tietyn sukupolven, sosiaaliluokan ja rodun jäseniä, jotka opettavat tiettyä ainetta koulujärjestelmän tietyllä tasolla. Opettajan työtä säätelevät pitkät perinteet ja niihin liittyvät alakulttuurit. Zeichner ja Core (1990) osoittavat erittäin vakuuttavasti, että opettajan ammatissa sosialisatioprosessi on hyvin vaikuttava tekijä. Jotta opettajissa tapahtuisi muutosta, olisi heidät saatava tiedostamaan yhdenmukaistavat paineet ja arvioimaan niiden oikeutusta.

Kun opettajan ammattia on haluttu korostaa todellisena professiona, ovat opettajien autonomia ja omaehtoinen kehittämishalukkuus nousseet kriittiseen keskusteluun. Opettajien toiminta on perinteisesti ollut yksin tekemisen kulttuuria. Uudet professionaaliset tehtävät edellyttävät kollektiivista ongelmanratkaisua ja kokemusten jakamista. OECD/Cerin Active Learning –projektissa ilmeni varsin selvästi, että jos kouluissa halutaan saada aktiivisen oppimisen periaatteet toteutumaan, pitää opettajien oppia yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta. Sitä edellyttävät niin uudet opettamisen muodot kuin heidän oma kasvuprosessinsakin. Case analyseissa ilmeni, että aktiivisen oppimisen periaatteita omaksuttiin parhaiten, jos opettajat saivat tukea toisiltaan ja heillä oli mahdollisuus jakaa kokemuksiaan, keskustella ja pohtia yhdessä. (Niemi & Kohonen 1995).

5.5 Kriittisen teorian vaikutuksia

Opettajan kehityksen tutkimukseen on viime vuosien aikana vaikuttanut voimakkaasti myös kriittinen teoria. Siinä koulua ja opettajien tehtävää tarkastellaan yhteiskunnallisena muutosvoimana. Opettajan koulutusta ja opettajan ammattia pitää kehittää siten, että se auttaa opettajia kyseenalaistamaan vallitsevia käytäntöjä; on etsittävä uusia vaihtoehtoja, jotta erilaisten oppilaiden oppimismahdollisuudet paranisivat. (esim. Shor 1992; Liston & Zeichner 1991.)

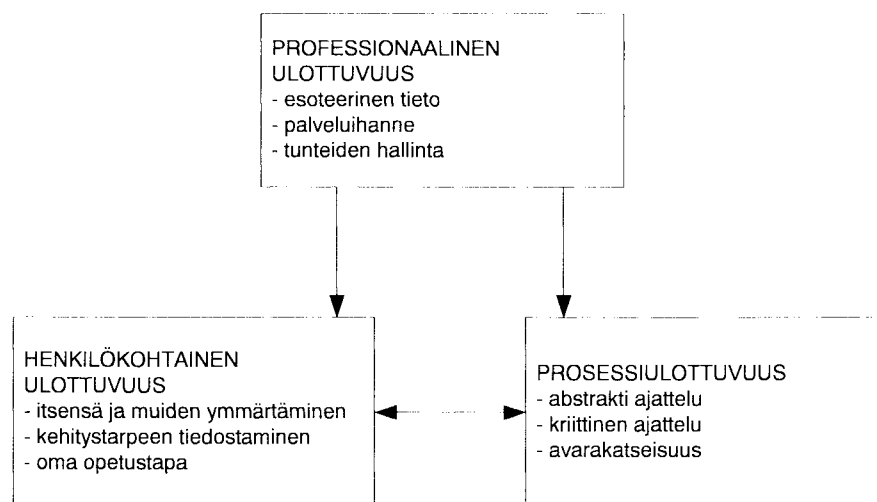
Buchmanin (1993) mukaan kriittiselle ajattelulle on tunnusomaista, että olemassa olevan oikeutus kyseenalaistetaan. Tämä koskee sekä oppitunteja että koulua

laajemminkin. On myös huomattava, että kriittisyyden pitää olla käyntivoima. Silloin kriittisyys ei ole vain arvostelua, johon liittyy usein toimintaa lamauttava vaikutus. Kriittisyyteen liittyy arvioiva elementti, mutta samalla uuden etsimisen ja kokeilun elementti. Tätä nimitetään myös reflektoivaksi toiminnaksi. Siihen sisältyy toisaalta mietiskely ja toisaalta toiminta.

5.6 Ammatillisen kehittymisen ulottuvuudet

5.6.1 Henkilökohtainen ulottuvuus

Tässä tutkimuksessa kansanopiston opettajien ammatillista kehittymistä tarkastellaan lähinnä henkilökohtaisen ulottuvuuden näkökulmasta. Tämä rajaus perustuu Picklen (1985) malliin opettajan ammatillisesta kehittämisestä. Opettajan ammatillisen kehittämisen ulottuvuudet on esitetty kuviossa 2.



KUVIO 2. Opettajan ammatillisen kehittämisen ulottuvuudet (Pickle 1985, 55)

Meriläinen (1999) on tutkinut samasta näkökulmasta täydennyskoulutuksen merkitystä luokanopettajien ammatilliselle kehittämiselle. Hänenkin tutkimuksessaan kehittämistä tarkasteltiin henkilökohtaisella ulottuvuudella. Meriläinen tarkasteli ammatillisen kehittämisen henkilökohtaista ulottuvuutta luokanopettajan näkökulmasta ja opettajien kokemuksiin perustuen. Hänen tavoitteenaan oli tutkia sitä, kuinka opettaja itse kokee kehittyneensä ammatillisesti ja kuinka tämä ilmenee käytännön työssä. (Meriläinen

1999, 54.) Myös vapaan sivistystyön puolella opettajien omien kokemusten ja näkökulmien tutkimusta on pidetty tärkeänä.

Työssään menestyvän opettajan ominaisuuksina on pidetty henkistä tasa-painoa, itseluottamusta, itsevarmuutta ja kykyä tulla toimeen muiden kanssa. Menestyvien opettajien persoonallisuuspiirteistä on nostettu esiin empaattisuus, herkkyyys, innostuneisuus, huumorintaju ja lämpö muita ihmisiä kohtaan. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus tulisi olla luonteeltaan todellista, arvokasta ja empaattista. Opettajan koulutuksessa korostetaan tietoja ja taitoja, mutta opettajan luonteenpiirteillä on suuri merkitys opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. (Pickle 1985, 56.)

Se, että opettaja ymmärtää itseään ja toisia, luo perustan onnistuneelle vuorovaikutukselle opettajan ja oppilaiden välillä. Opettajan on kyettävä ymmärtämään itseään ja ongelmiaan ennen kuin hän voi ymmärtää toisten käyttäytymistä. Kun opettaja ymmärtää tunteitaan, psyykkisiä puolustusmekanismejaan sekä kognitiivisia kykyjään ja heikkouksiaan, hänellä on hyvät lähtökohdat vuorovaikutukseen muiden kanssa. Tämä perustuu kykyyn asettua toisten ihmisten asemaan ja onnistua erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. (Pickle 1985, 56.)

Ammatillisesti kehittynyt opettaja tiedostaa ammatillisen kehittymistarpeensa, ja hänelle on tyypillistä pyrkimys jatkuvaan itsensä ja ammattitaitonsa kehittämiseen. Hän voi arvioida opetustaan, lukea ammattikirjallisuutta, osallistua kursseille, perehtyä erilaisiin hankkeisiin ja olla avoin uusille kokemuksille ja uudelle tiedolle. (Pickle 1985, 57.)

Opettajan opetustapa kehittyy hänen persoonallisuutensa ja henkilökohtaisen filosofiansa mukaiseksi. Tämä tarkoittaa, että opettajat saattavat olla hyvinkin erilaisia tyyleiltään. Jonkun opettajan opetustapa saattaa tuntua muista epätavalliselta tai epäjohdonmukaiselta. Kuitenkin opettaja voi saavuttaa omalla tavallaan yhtä hyvät oppimistulokset. Opetustapaan vaikuttavat myös työssä saadut kokemukset, ja jäljitelty kaavamainen opetuksen malli kehittyy vähitellen matkimisesta itselle sopivaksi opetus-käyttäytymiseksi, jota opettajan on mahdollista analysoida ja perustella. (Pickle 1985, 57.)

Tutkittaessa opettajan ammatillista kehittymistä henkilökohtaisen ulottuvuuden näkökulmasta mielenkiinto kohdistuu opettajan kokemuksiin ja uskomuksiin sekä hänen kehittymisensä tarkasteluun käytännön työn näkökulmasta (Tamir 1991; Tillema 1994). Tässä tutkimuksessa ammatillinen kehittyminen ajatellaan fenomenolo-

gisesti siten, että ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää vain hänen omien kokemustensa, havaintojensa ja tunteidensa kautta. (Aho 1995, 27; Meriläinen 1999, 60).

5.6.1.1 Itsensä ja muiden ymmärtäminen

Yksi keskeisistä alueista, joilla opettajan ammatillinen kehittyminen ilmenee henkilökohtaisella ulottuvuudella on itsensä ja muiden ymmärtäminen. Itsensä ja toisten ymmärtäminen on pohja, jolle onnistunut vuorovaikutus perustuu. Opettajalla on oltava kyky ymmärtää itseään, ongelmiaan ja syitä käyttökseen. Kun opettaja ymmärtää tunteitaan, psyykkisiä puolustusmekanismejaan sekä kognitiivisia kykyjään ja heikkouksiin ja kun hänellä on kyky asettua toisen ihmisen asemaan erilaisissa vuorovaikutussuhteissa, hän onnistuu oppilaiden ja kollegojensa kanssa erinomaisesti. (Uusikylä 1990, 11.)

Opettajankoulutuksen tulisi tukea tulevien opettajien kehittymistä itseään, työtään ja tulevaa työyhteisöään kehittäviksi opettajiksi ja yhteiskunnallisiksi vaikuttajiksi. Tavoitteen saavuttaminen edellyttää minän kehittymistä, joka sisältää muun muassa realistisen vahvan minäkäsityksen. (Niemi 1989, 327; Aho 1995, 9.)

Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta opettajan minäkäsityksen kehittyminen on erityisen merkityksellistä siksi, että vain itsensä hyväksyvä ihminen voi hyväksyä muut ihmiset, sietää erilaisuutta ja epävarmuutta ja tulla toimeen ristiriitojen kanssa. Mikäli opettajalla on vahva minäkäsitys, hän ei pelkää suoritusilanteita, kokee itse kontrolloivansa käyttäytymistään ja sen seurauksia, sietää tilapäisiä epäonnistumisia ja näkee epäonnistumisen syyt myös itsessään. Lisäksi minäkäsitys heijastuu ihmissuhteisiin, sillä tutkimusten mukaan minäkäsitys on yhteydessä sosiaalisiin taitoihin ja asenteisiin muita ihmisiä kohtaan. (Aho 1995, 32.)

Minän kehittyminen ja muutokset ilmenevät monilla persoonallisuuden alueilla. Kehitys on yksilöllistä ja hidasta, koska persoonallisuus on melko pysyvä ja yksilö pyrkii kiinnittämään huomiota vain omaa viitekehystään tukevaan informaatioon välttämättä ristiriitaisuuksia, jotka aiheuttavat ahdistusta. (Meriläinen 1999, 61.)

Minäkäsitys tarkoittaa yksilön asennoitumista itseensä. Se on itsestä muodostettu kokonaisnäkemys, joka sisältää sekä kognitiivisen että affektiivisen, evaluoivan aspektin. (Aho 1995, 28.) Korpisen (1990) mukaan jokaisella opettajaksi opiskelevalla on erilaisen kokemustaustan perusteella syntynyt minäkäsitys, joka sisältää yleisen minäkäsityksen sekä siihen liittyen ammatillisen minäkäsityksen. Korpinen jakaa amma-

tillisen minäkäsityksen, itsearvostuksen erilaisiin sisäistettyihin rooleihin ja ominaisuuksiin, joita ovat kasvattajan, asiantuntijan ja itsensä kehittäjän roolit sekä hyvän opettajan ominaisuudet. Ammatilliseen minäkäsitykseen kuuluvat näin yksilön tavoitteet, ihanteet sekä käsitys itsestä tulevana tai työssä jo olevana opettajana. (Korpinen 1990.) Tältä pohjalta tässäkin tutkimuksessa olennaisessa asemassa on se, millainen käsitys opettajana toimivalla ihmisellä on itsestään opettajana. Tätä voidaan tarkastella kysymällä esimerkiksi seuraavia asioita: Millaisena opettaja pitää itseään? Millainen hän haluaisi olla? Mitkä ovat hänen käsityksiään hyvästä opettajasta? Mitä tavoitteita opettajalla on? Mitä heikkouksia ja vahvuuksia hän kokee itsellään olevan? Huomio kiinnittyy myös siihen, millainen käsitys opettajalla yksilönä on ammatillisesta osaamisestaan ja etenkin itsensä kehittymistarpeista. Ammatillinen minäkäsitys on yksilön käsitys siitä, miten hyvin hänen ominaisuutensa vastaavat yleistä käsitystä hyvästä opettajasta (Räisänen 1996, 36).

Kelchtermansin (ks. Meriläinen 1999, 66) mukaan opettajana toimivan ihmisen käsitys itsestään opettajana ei ole pysyvä. Käsitykselle onkin ominaista kehittyminen ajan ja kokemusten myötä. Kehitykseen vaikuttavat kriittiset tapahtumat ja käännekohdat. Ongelmatilanteissa opettaja joutuu arvioimaan toimintaansa ja opettajuuttaan. Ammatillinen minäkäsitys on näiden tapahtumien myötä jatkuvassa muutoksessa. Kriittisiin tapahtumiin liittyvät uran käännekohdat voivat ilmetä työn kuvan muutoksina, jolloin työhön liittyvät roolit vaikuttavat siihen, millaiseksi ammatillinen minä muodostuu. Ammatillinen minä ei ole pelkästään yksittäisen opettajan käsitys omista kyvyistään, vaan sen muotoutumiseen vaikuttaa ratkaisevasti se konteksti, jossa opettaja toimii. Tässä tutkimuksessa kontekstilla on tavallista suurempi merkitys, koska kyseessä on internaattiluonteinen yhteisö. Lisäksi oletetaan, että merkittävät tapahtumat, jotka vaikuttavat ammatillisen minän kehittymiseen voivat olla yhtäläillä positiivisia kuin negatiivisiakin tapahtumia.

Ammatillinen minä on opettajan henkilökohtainen ymmärrys itsestä opettajana: ”Millainen minä olen opettajana?”. Tällä Kelchtermans (ks. Meriläinen 1999, 66) tarkoittaa henkilökohtaisia tiedonrakenteita ja tapaa tehdä opettajan työtä taustalla oleviin uskomuksiin viitaten. Opettajan elämäkerrallista tutkimusta voi luonnehtia Kelchtermansin mukaan viidellä keskeisellä piirteellä. Näitä ovat narratiivisuus, konstruktiiivisuus, kontekstuaalisuus, vuorovaikutteisuus ja dynaamisuus.

Narratiivisuus korostaa opettajan subjektiivisia kokemuksia uran aikana ja hänen niille antamia merkityksiä. Konstruktiiivisuus korostaa opettajan kokemuksia ja

ylipäättään oman opettajuuden merkityksellistä konstruointia. Ammatillisen kehityksen tutkimuksen näkökulmasta korostuvat erityisesti kokemusten kontekstuaalisuus, vuorovaikutteisuus ja kehityksen jatkuvuus. Opettajan kokemukset liittyvät oman koulun tai työyhteisön fyysiseen ja institutionaaliseen kontekstiin, jolla on omat erityispiirteensä. Laajemmin ajateltuna kontekstuaalisuus liittyy siihen yhteyteen, joka muodostaa opettajan sosiaalisen, kulttuurisen ja sisäisen elämymaailman. Kontekstuaalisuus liittyy siihen vuorovaikutukseen ja sen myötä karttuviin kokemuksiin, joiden perusteella opettaja konstruoi ymmärrystään ympäröiviin tapahtumiin ja kokemuksiinsa pohjautuen siinä ympäristössä tai kontekstissa, jossa hän toimii. Tämä konteksti voi olla sosiaalinen, kulttuurinen, materiaallinen tai institutionaalinen. Erityinen merkitys opettajalle on juuri sillä sosiaalisella vuorovaikutuksella, jota hän käy omassa työyhteisössään muiden opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Osansa tähän yhteisölliseen vuorovaikutukseen tuo koulun kulttuuri, joka muovaa voimakkaasti varsinkin uraansa aloittavien opettajien käsityksiä opettajuudesta ja siitä, millainen on hyvä opettaja. Dynaamisuudella taas korostetaan elämäkerrallisen lähestymistavan toista peruslähtökohtaa: ajallista ulottuvuutta ja kehityksen dynaamisuutta. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettajien varsinainen ajattelu ja toiminta perustuu tiettyyn hetkeen, joka on vain osa jatkuvaa merkityksen antoa havaitusta ja koetusta todellisuudesta. (Meriläinen 1999, 66-67.)

5.6.1.2 Ammatillinen kehittymistarve ja sen tiedostaminen

Toinen keskeinen alue, jolla opettajan ammatillinen kehittyminen ilmenee henkilökohtaisella ulottuvuudella on ammatillisen kehitystarpeen tiedostaminen. Pyrkimys jatkuvaan oman opetuksen arviointiin ja kehittämiseen on henkilökohtaisen ulottuvuuden ammatillisen kehittymisen keskeinen piirre. Reflektiivisyys ja ymmärrys itsensä kehittämisen vaikeudesta ja oppimisen epätäydellisyydestä vaatii oman työn jatkuvaa analysointia, ammattikirjallisuuden lukemista, osallistumista koulutukseen ja avoimuutta uusille kokemuksille ja uudelle tiedolle. (Pickle 1985, 57; Ruohotie 1996b, 204.)

Opettajan ammatillinen kehittyminen tarvitsee tuekseen koulutusta ja kokemusta, jota karttuu opiskeluaikana, työssä ja lukuisissa elämäkokemuksissa. Täydennyskoulutus, itseopiskelu ja harrastukset ovat oleellinen osa näiden kokemusten kartuttamisessa. Kokemukset ja koulutus eivät sinällään ole vielä tae ammatilliselle ke-

hittymiselle, vaan opettajan on tiedostettava kehittymistarpeensa ja osattava oppia kokemuksistaan. (Meriläinen 1999, 72.)

Eteläpellon (1992a, 29) mukaan reflektiivinen asiantuntija pyrkiikin dialogiin paitsi työnsä myös itsensä kanssa. Copeland ym. (1993) puolestaan kuvailevat reflektiivistä opettajaa sellaiseksi, joka kykenee olemaan irrallaan itsestään, ”astumaan ulos” tilanteesta, ja kriittisesti tutkimaan toimintaansa ja sitä kontekstia, jossa hän toimii. Reflektointi on paljon enemmän kuin pelkkää ongelmanratkaisua. Reflektiiviset opettajat eivät pelkästään havaitse ja määrittele ongelmia ja keksi ja sovelta ratkaisuja, vaan he käyttävät tätä prosessia myös muokatakseen ja kartuttaakseen ymmärrystään ammatillisista käytännöistä. Reflektointi on lisäksi jatkuva prosessi. Prosessinomaisena reflektointi on jatkuvasti uusiutuvaa ja toimii monilla eri tasoilla milloin tahansa. (Copeland ym. 1993, 348-352.)

Opettajan työn, toimintatapojen ja ammatillisten kehittymispyrkimysten ymmärtäminen edellyttää myös tunnekokemusten ymmärrystä. Kyse on ammatilliseen kehittymiseen liittyvistä tunteista eli kehittymisen affektiivisesta alueesta (Kansanen 1996, 47-48).

Täydennyskouluttautumista käsittelevissä tutkimuksissa tunnekokemusten on havaittu liittyvän olennaisesti kehittymistarpeen tiedostamiseen, kehittymistarpeen laukeamiseen, kouluttautumiseen sekä uuden kokeiluun. On todettu, että koulutuksen vaikutus ulottuu paitsi opettajien ammatilliseen myös sosiaaliseen ja persoonalliseen kehittymiseen. Opettajien kehittymisen on todettu olevan erityisesti yhteydessä kouluttautumiseen liittyviin tunnetekijöihin, joita ovat tuki, palaute sekä oman kehittymisen reflektointi. Ammatillinen kehittyminen vaatii kuitenkin aikaa, eivätkä kehittämisohjelmien tulokset ole välttämättä arvioitavissa välittömästi ohjelmien päätyttyä. (Bell & Gilbert 1994, 484.)

5.6.1.3 Opettamiskäsitys ja oman opetustavan muotoutuminen

Kolmas keskeinen alue, jolla opettajan ammatillinen kehittyminen ilmenee henkilökohtaisella ulottuvuudella on oman opetustavan muotoutuminen. Opetustavan muotoutumista voidaan Brownin ja McIntyren mukaan (1993) tarkastella esimerkiksi oppilaan tuntemuksen, myönteisen oppimisilmapiirin, opetuksen tehokkuuden ja vastuullisuuden sekä opetukseen vaikuttavien olosuhde- ja tilannetekijöiden näkökulmasta.

Kuten alojensa ammattilaiset yleensä, myös opettajat ovat itse työnsä parhaita asiantuntijoita. Vain opettajalla itsellään on tietämys opiskelijoidensa ominaisuuksista, oppimisedellytyksistä, kehittymismahdollisuuksista ja oppimistarpeista. (Meriläinen 1999, 82.)

Suonperä (1992) puolestaan korostaa, että on vaikeaa kuvitella, että jollain muulla taholla olisi vastuu opetuksen suunnittelusta ja opetustyön kehittämisestä. Ammattitaidon perustana on oltava työn ja työolosuhteiden tuntemus. (Suonperä 1992, 36.)

”Millainen on hyvä opettaja?” on kysymys, joka liittyy siihen seikkaan, millaiseksi opetustavan sitten tulisi muodostua, jotta se olisi omien ja yleisten käsitysten mukaan hyvää opetusta. Brownin ja McIntyren (1993) tutkimuksessa korostuivat opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä kyky myönteisen oppimisilmapiirin luomiseen. Erityisen tärkeäksi koettiin opettajan kyky luoda miellyttävä oppimisilmapiiri sekä säilyttää työrauha. Mielenkiinnon ja motivaation ylläpito puolestaan edellyttää vaihtelevien opetusmenetelmien käyttöä. Opiskelijan tulisi tiedostaa, mitä häneltä odotetaan ja opettajan olisi osattava asettua opiskelijan tasolle arvioidessaan, mitä häneltä voidaan odottaa. Lisäksi korostui opettajan kyky rohkaista opiskelijan luottamusta omiin kykyihinsä ja kyky auttaa vaikeuksissa. Opettajan tulisi kohdella oppilaita tasavertaisesti ja huolehtia oppilaista sekä luokkana että yksilöinä. Opettajat itse liittivät hyvään opettajuuteen myös tehokkuuden vaatimuksen. Tilanne- ja olosuhdetekijät ovat myös merkitykseltään keskeisiä. Taitava opettaminen edellyttää tietoisuutta vallitsevista olosuhteista sekä kykyä ottaa ne huomioon ja sovittaa opetuksensa tilanteen mukaiseksi.

5.6.2 Professionaalinen ulottuvuus

Pickle (1985) on jaotellut ammatillisen kehittymisen professionaalisen ulottuvuuden kolmeen osaan. Näitä ovat: esoteerinen tieto, palveluihanne ja tunteiden hallinta. Esoteerinen tieto on opettajille tärkeää. Tämä vaikeaselkoinen erikoistietämys on syvällistä ja monisyistä tietoa, joka koostuu erilaisista opettajan ammattiin liittyvistä alueista. Tieto kehittyy jatkuvasti tutkimuksella saatavan teoreettisen tiedon sekä käytännön kokeilujen myötä. Ammatissa tarvittava tieto yhdistyy monista eri tiedon alueista. Ammatillisen kehittymisen myötä tiedollinen kapasiteetti kasvaa koko ajan. (Pickle 1985, 56.)

Shulman (1987, 8) on puolestaan eritellyt opettajien tarvitsemia tiedonalueita seuraavasti:

- oppiaineisiin liittyvä sisältötieto
- yleinen pedagoginen tieto
- opetussuunnitelmatieto
- pedagoginen sisältötieto
- tieto oppijoista ja heidän ominaisuuksistaan
- tieto kasvatuksen kontekstista
- tieto kasvatustavoitteista ja kasvatuservoista sekä niiden filosofisesta ja historiallisesta taustasta

Opettajien työssään käyttämä tieto on paitsi moninaista myös muodoltaan erilaista. Osa on ennakolta selkeästi määriteltävissä, kun taas osa kietoutuu toimintaan ja on vaikeasti sanoin selitettävissä. (Wilson, Shulman & Richert 1987.)

Opettajan ammattia saatetaan pitää kutsumusammattina. Opettaja tarvitseekin työssään tietyn palveluihanteen ja halun auttaa oppilaitaan. Näin hän voi saada tyydytystä työstään. Monille opettajille palveluihanne onkin yksi uravalinnan keskeisistä motiiveista, jota koulutuksen tulisi tukea ja ylläpitää, ei niinkään kehittää sitä tai pyrkiä asenteiden muuttamiseen. (Pickle 1985, 56; Uusikylä 1990, 10-14.)

Opettajan tulisi kyetä hallitsemaan tunteensa ja kohtelemaan opiskelijoita tasapuolisesti. Opettajan persoonallisuudella tai taustalla ei saisi olla vaikutusta siihen, miten hän suhtautuu oppilaisiin. Puolueettomuutta ja tasapuolisuutta suhtautumisessa erilaisiin oppilaisiin pidetään äärimmäisen tärkeänä opettajan ammatin perusvaatimuksena. Taidon kehittyminen edellyttää kokemusten karttumista ja niistä oppimista. On perusteltua olettaa, että ammatillinen kehittyminen jatkuu tältä osin koko uran ajan. (Pickle 1985, 56.)

5.6.3 Prosessiulottuvuus

Kolmas ulottuvuus Picklen (1985) jaottelussa kuvaa opettajan tapaa ajatella eli prosessiulottuvuutta. Tähän sisältyvät abstrakti ja kriittinen ajattelu sekä avarakatseisuus. Tätä voidaankin pitää opettajan ammatillisen kehittymisen ytimenä. Opettajan päivittäin tekemien monien päätösten on perustuttava tietoiisiin ajatusprosesseihin. Tämä edellyttää kykyä ajatella abstraktisti.

Opettajan on hallittava hyvin laaja-alaisia tietoja. Samoin opettajan on tiedostettava tapahtumien moniselitteisyys ja ratkaistava jatkuvasti ongelmatilanteita. Opettajien on kyettävä yhdistämään pedagogiset periaatteet määrittelemällä ja ennustamalla tapahtumia näiden abstraktioiden avulla. Yhteiskunta ja yksilöt kohtaavat tulevaisuudessa yhä monimutkaisempia haasteita ja ongelmia, joihin ajattelukykyiset opettajat pystyvät vastaamaan. (Pickle 1985, 57.)

Kriittinen ajattelu liittyy olennaisesti abstraktiin ajatteluun, sen taso kohoaa, kun abstraktitaso kohoaa. Abstrakti ja kriittinen ajattelu voidaan kuitenkin myös erottaa toisistaan. Kriittisellä ajattelulla tarkoitetaan harkintakykyä ja kykyä perustella ja puolustaa omia ratkaisujaan. Tähän yhteyteen kuuluu myös tieteellisen tiedon hyväksyminen. Opettajaprofession tietopohjan jatkuvasta laajentamisesta ei ole hyötyä, jos sitä ei osata tai haluta hyödyntää. Opettajan ainoa keino kouluun kohdistuvia, usein asiantuntemattomia vaatimuksia vastaan on hänen kykynsä ajatella itsenäisesti ja kriittisesti. (Pickle 1985, 57; Uusikylä 1990, 10-14.)

Avarakatseisuus edellyttää kykyä tarkastella opetukseen liittyviä kysymyksiä mahdollisimman useasta näkökulmasta. Ammatillisesti kehittyneellä opettajalla on oltava näkemys aikaisemmista tapahtumista ja hänen on osattava sijoittaa ne oikeisiin yhteyksiinsä, ymmärrettävä ympäröivän kulttuurin merkitys ja yhdistettävä tietyt ilmiöt ja aatteet siihen, mitä koulussa on käsitelty. Tämä edellyttää opettajalta laajakatseisuutta ja itsenäistä päätöksentekoa opetusta koskevissa kysymyksissä. (Pickle 1985, 58.)

Yleisesti voidaan todeta, että uransa alkuvaiheessa opettajat ovat yleensä kiinni teknisessä, konkreettisessa (matkivassa) opetustavassa, jonka tavoitteena on selviytyä jotenkuten opetustilanteista. Koulutuksen ja kokemuksen myötä ammattitaidossa tulisi kehittyä niin, että pelkästä teknisestä osaamisesta edettäisiin kohti opetuksen teorian ja kasvatustieteiden sisäistämistä (professionaalinen ulottuvuus). Opetuksessa tulisi päästä vähitellen eroon toisten jäljittelystä ja löytää oma henkilökohtainen opetustapa, johon liittyy varmuus erilaisten tilanteiden hallitsemisesta sekä itsensä ja toisten ymmärtämisestä (henkilökohtainen ulottuvuus). Ajattelussa tulisi kehittyä sirpalemaisesta tiedosta kokonaisuuksien ymmärtämiseen, ilmiöiden välisine yhteyksineen sekä syvällisen ajattelutaidon saavuttamiseen (prosessiulottuvuus). Kehityksen eri ulottuvuudet kietoutuvat yhteen, ja niiden välillä vallitsee monimuotoinen vuorovaikutus. (Meriläinen 1999, 56.) Kehittyminen voi tapahtua eri alueilla eri rytmissä ja voi vaihdella yksilöllisesti, prosessin nopeudessa ja laadussa. (Ruohotie 1993, 322-325.)

5.7 Ammatillisen kasvun organisatorinen ja yhteisöllinen kehys

Tässä luvussa tarkastelen ammatillista kasvua organisatorisesta näkökulmasta. Kansanopistojen kohdalla tätä ajattelua pitää kuitenkin syventää yhteisölliseksi. Aiemmat tutkimukset ovat kyllä tutkineet mm. opettajuutta, mutta kyseessä ovat olleet ennen kaikkea luokanopettajat ja tämän vuoksi yhteisöllä ei ole ollut niin suurta merkitystä kuin tässä tapauksessa. Muutenkin työyhteisön vaikutus on tullut vasta viime aikoina suuremmissa määrin keskusteluun, vanhemmissa tutkimuksissa se on ollut usein vain sivulauseen asemassa.

Vaikka opettajien ammatilliset kehitystarpeet perustuisivatkin heidän henkilökohtaisiin tarpeisiinsa, on tarkastelussa otettava huomioon myös työyhteisön ja ympäröivän yhteiskunnan asettamat vaatimukset ja mahdollisuudet muutoksille. Ammattitaidon jatkuvan kehittämisen ja ammatillisen uusiutumisen välttämättömyyttä onkin perusteltu mm. yhteiskunnallisilla muutoksilla. Opettajan tietojen ja taitojen vanheneamiseen vaikuttavat yksilöllisten muutosten lisäksi myös muutokset organisaatiossa ja työympäristössä. Koulun tai oppilaitoksen ulkopuolisten tekijöiden vaikutus työn toimintasääntöihin, tavoitteisiin sekä käytettävissä oleviin resursseihin on kiistan ja vaikuttaa näin ollen myös yksittäisten opettajien ajatteluun ja toimintaan sekä ammatilliseen kehittämiseen. (Niemi 1996, 31; Ruohotie 1996b, 202.)

Monet tekijät voivat helpottaa tai estää motivaatiota ja mielenkiinnon suuntautumista oppimiseen ja työntekijöiden osallistumista kehittämistoimiin. Tällaisia tekijöitä ovat ensinnäkin työympäristöä koskevat havainnot eli organisaation toimintalinjat ja toimintaa ohjaavat säännöt ja ohjeet, joiden vaikutus ulottuu kehittämistoimiin, organisaation yleinen orientaatio henkilöstön kehittämiseen ja eri henkilöstöryhmien – etenkin esimiesten – osoittama tuki kehittämistoiminnalle.

Osallistumismotivaatioon ja osallistumisen määrään vaikuttavat myös kehittämistoiminnan tuotoksia koskevat havainnot ja uskomukset. Nämä yllykkeet voivat olla joko sisäisiä (esim. mielenkiintoinen työ, ihmisenä kypsyminen, haasteelliset työtehtävät) tai ulkoisia (esim. palkankorotus, ylennys ja aineelliset palkkiot). Ympäristöön ja tuotokseen liittyvillä havainnoilla voi olla erilainen merkitys eri ihmisille. Arvoilla ja arvostuksilla on siis merkitystä. Myös persoonallisuustekijöillä on todettu olevan merkitystä koulutus- ja kehittämisaktiviteettiin. (Ruohotie 1996a, 59-60.)

Ammatillisessa kasvussa voidaan erotella erikseen organisatoriset kasvutekijät. Organisaation rakenteessa, vastuualueissa ja työtehtävissä tapahtuvat muutokset vaativat uusien taitojen kehittämistä. Teknologiset muutokset asettavat yleensä suuria vaatimuksia pätevyyden kehittämiseksi. Organisaation muutoksesta johtuvat kehittämissuhteet rajoittuvat usein vain kyseiseen organisaatioon, kun taas teknologiset muutokset voivat olla niin suuria, että ne edellyttävät työssä tarvittavien tietojen ja taitojen täydellistä uusintamista. Jotkut työtehtävät voivat hävitä ja uudet tulla tilalle tai uudelleen organisoimisen seurauksena ihmiset joutuvat tilanteeseen, jossa vanhat rutiinit eivät enää toimi. Psykologisen ilmapiirin avulla voidaan kuvata organisaatiossa vallitsevia kasvuedellytyksiä. Jatkuvan kasvun kannalta ratkaisevia ovat yksilön omat havainnot ja tulkinnat työstä ja työympäristöstä. Kasvuorientaation kehittämisen kannalta tärkeitä vaikuttimia ovat niinkään johdon tuki ja kannustus (voimavarojen vapauttaminen, ammatti-identiteetin kehittämisen tukeminen, osaamisresurssien kehittäminen ja palkitseminen), ryhmän toimintakyky (ryhmähenki, ryhmän kehittämishalu, kyky toimia ja oppia yhdessä, organisaation imago), työn kannustearvo (työn kehittävät piirteet, vaikuttamismahdollisuudet, vuorovaikutuksessa oppimisen mahdollisuudet ja työn arvostus) ja työn aiheuttama stressi (työroolin selkeys, rooliristiriidat, psyykinen kuormitus, muutosvaatimukset). (Ruohotie 1999, 50-51.)

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää kansanopiston opettajien työnkuvaa ja ammatillisia kehitystarpeita. Tutkimustani valaisevia teemoja ovat opettajuus, opettajan työ ja tehtävät, kehitystarpeet ja kansanopisto työyhteisönä. Tutkimuksen tarkoituksena on lisäksi tarkastella kansanopiston roolia nykyisessä yhteiskunnassa.

Tutkimusongelmiani ovat:

1. Millainen työnkuva kansanopiston opettajalla on?
 - Millaista osaamista työssä tarvitaan? (pätevyysvaatimukset)
 - Miten kansanopiston opettajan työ on muuttunut?
2. Millaisia ovat kansanopiston opettajien ammatilliset kehitystarpeet?
 - Mitä tavoitteita opettajat ovat asettaneet itsellensä työn suhteen?
3. Miten kansanopisto on muuttunut työyhteisönä?
 - Mitä vaatimuksia se asettaa opettajille?
4. Mikä on kansanopiston rooli nykyisessä yhteiskunnassa?

Tutkimuksen tavoitteena on vastata vapaan sivistystyön tutkimustarpeeseen, ja tämän vuoksi aihe on rajattu koskemaan opettajien ammatillista kehittymistä ja työnkuvaa sekä kansanopiston roolia ja asemaa koulutuksen markkinoilla. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö on kartoittanut vuoden 1999 lopussa vapaan sivistystyön tutkimuksen tarpeen ja perustellut tutkimuksen merkityksellisyyden ja todennut, että opettajien pätevyyden kehittämisen pohjaksi tulee selvittää mm. opettajien identiteettiin ja ammatilliseen osaamiseen liittyviä asioita. Tutkimuksellani pyritään selvittämään juuri näitä seikkoja

ja näin ollen saavuttamaan merkityksellistä tietoa koulutuksen kehittämisen sekä opettajien ammatillisen kasvun tukemisen kannalta.

Tutkimusongelmiin haen vastausta sekä opettajilta että instituution näkökulmasta. Pohdin myös opiskelijoiden näkemyksiä suhteessa opettajiin ja instituutioon. Opettajien osalta käytössäni ovat tekemäni haastattelut ja instituutiota edustavat tutkimuksessani Kansanopisto lehdessä julkaistut artikkelit. Samoin opiskelijoiden osalta analysoitavanani on opiskelijoiden tekemä lehti ja muutama muu lehtiartikkeli.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkittavien oma ääni kuuluviin laadullisella otteella

Edellä asetetut ongelmat ovat luonteeltaan sellaisia, että saan niistä parhaiten tietoa laadullisin menetelmin. Tarvitsen tietoa nimenomaan opettajien kokemuksista ja käsityksistä sekä instituution näkökannoista, ja tämä on mielestäni mahdollista ainoastaan laadullisella otteella. Kvantitatiivisin menetelmin pystyisin kenties raapaisemaan tämän ilmiön pintaa, mutta tämän tutkimuksen tarkoituksena on päästä pintaa syvemmälle.

Lähtökohtana tässä tutkimuksessa, kuten yleensäkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa, (Hirsjärvi ym. 1997, 161) on todellisen elämän kuvaaminen. Ajattelen, että todellisuus on moninainen. Todellisuutta ei voi pirstoa mielivaltaisesti osiin, vaan se on ajateltava nimenomaan kokonaisuutena. Tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan, ja on mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita. Tutkijana minun on lisäksi tiedostettava arvolähtökohdat, sillä arvot vaikuttavat siihen, mitä ja miten pyrin ymmärtämään tutkimiani ilmiöitä. Laadullisessa tutkimuksessa ei voida saavuttaa objektiivisuutta perinteisessä mielessä, sillä tutkija ja se, mitä tiedetään kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. (Hirsjärvi ym. 1997, 161.)

Tämän tutkimuksen kannalta on ehdottoman tärkeää nähdä tutkittava ilmiö kokonaisuutena. Kansanopisto on ennen kaikkea yhteisö. Ei ehkä enää ”yhtä suurta perhettä”, mutta kuitenkin yhteisö sanan varsinaisessa merkityksessä. Lisäksi kansanopistolla on runsaasti yhteyksiä muualle yhteiskuntaan ja muihin koulutusjärjestelmiin. Tällaisen yhteisön tutkiminen vaatii laadullisia menetelmiä. Kaikkien tekeminen vaikuttaa kaikkiin. Lisäksi vapaan sivistystyön tutkimustarvetta kartoitettaessa on painotettu nimenomaan kentällä toimivien äänen saamista kuuluviin. Tämä onnistuu vain siten, että kuuntelen, mitä heillä on sanottavaa.

7.2 Tapaustutkimuksella lähelle tutkimuskohdetta

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Syy, miksi olen päätenyt tapaustutkimukseen, löytyy sekin tutkimuksen tavoitteista. Olen kiinnostunut pikemminkin tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista kuin niiden yleisluonteesta tai jaakaantumisesta. Tarkoitukseni on tarkastella sitä, miltä opettajista tuntuu ja mitkä ovat heidän käsityksensä omasta tilanteestaan. Siinä rinnalla tarkastelen yhteisön näkemyksiä laajemminkin liittyen esimerkiksi kansanopiston tehtäviin nykyajassa. Mielestäni on tärkeää ottaa instituution näkökulma mukaan, koska se antaa kehyksen opettajien kertomuksille, mitkä eivät näin jää irrallisiksi kontekstistaan. Tapaustutkimus onkin hyvä vaihtoehto, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida kontrolloida. (ks. Syrjälä 1994, 12.)

Tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, jokin tapahtumaketju, jonkun yksittäisen kohteen, esimerkiksi tietyn koulun tai luokan toiminta. Tutkimuksessa voidaan tarkastella myös tietyssä ympäristössä toimivien yksityisten ihmisten tai ihmisryhmien arkielämän eri ulottuvuuksia ja tapahtumia. Yhteistä näille kaikille on kuitenkin monipuolisilla ja monilla eri tavoilla hankittujen tietojen koonti tutkittavasta tapauksesta. (Syrjälä 1994, 10.)

Tässä tutkimuksessa tapauksena on kansanopisto. Opettajat, joita haastattelin ovat yhden tietyn opiston, Alkio-opiston, opettajia. Jotta tiedon keruu ei olisi jäänyt pelkiksi haastatteluiksi, keräsin tietoa koko opiston toiminnasta ja laajensin tapausta vielä siitakin ja seurasin Kansanopisto-lehdessä käytyä keskustelua. Tämä toi mukaan muidenkin opistojen ja koko instituution näkökulmia. Kuten todettu, pelkät haastattelut olisivat jääneet mielestäni kokonaisuudesta irrallisiksi, eikä tutkimuksen tavoitetta olisi voitu saavuttaa.

Tapaustutkimuksen avulla toimintaa voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. Tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja se tapahtuu todellisessa tilanteessa. Kohteen ymmärtäminen edellyttää kuitenkin useimmiten myös menneisyyden tarkastelua. Keskeistä on myös, että tutkimus keskittyy toimintaan tietyssä ympäristössä. Tutkimuksen kohdetta ei eroteta ympäristöstä. (Syrjälä 1994, 11-12.)

Kvalitatiivinen tapaustutkimus kohdistuu ennen kaikkea prosessiin eikä produktiin, koko ympäristöön, eikä siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin, uuden oivaltamiseen eikä aikaisempiin tutkimuksiin pohjaavien näkemysten todentamiseen.

(Syrjälä 1994, 13.) Tämäkin kuvaus tapaustutkimuksen luonteesta tulee lähelle tutkimukseni aihetta. Kyseessä on nimenomaan alue, jota ei ole paljon tutkittu. Toki opettajuustutkimuksia on tehty paljonkin, mutta ei kansanopistossa. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta. Se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista. (Syrjälä 1994, 13.)

7.3 Aineiston keruu

7.3.1 Kohteena Alkio-opisto

Aineiston keruu aloitettiin Alkio-opistosta. Tutkimuskohteen valintaan vaikuttivat eniten kustannukselliset syyt ja se, että haluttiin tutkia sellaista opistoa, missä toimii myös humanistinen ammattikorkeakoulu.

Alkio-opisto on saanut nimensä valtiomies Santeri Alkion mukaan. Opisto sijaitsee Keski-Suomessa, Korpilahdella, 30 kilometriä Jyväskylästä etelään. Opiston omistaa Alkio-opiston kannatusyhdistys ry, jonka perustava kokous pidettiin Helsingissä vuonna 1946. Aloitteen opiston perustamisesta oli tehnyt Maaseudun Nuorten Liitto (nykyisin Nuoren Keskustan Liitto), jolta saatiin taloudellista tukea opiston perustamiseen. Alkio-opisto aloitti toimintansa Perniössä, mutta muutti keskeemmälle Suomea, Korpilahdelle, vuonna 1974, jolloin uusi päärakennus oli saatu valmiiksi. (Suomen kansanopistot 1995.)

Opiston tilat Korpilahdella Päijänteen ympäröimässä luonnonkauniissa Tähtiniemessä käsittävät päärakennuksen, majoitusrakennukset, kurssirakennuksen, opiston majoituskäyttöön vuokratut rivitalo- ja kaksikerroksiset huoneistot sekä rantasaunan takkahuoneineen. Opistossa on majoitustiloja kaikkiaan 165 hengelle. (Suomen kansanopistot 1995.)

Alkio-opisto on keskustalaisessa hengessä toimiva virikkeinen ja laadukas oppimisympäristö. Sen tarkoituksena on herättää ihminen sivistykselliseen, yhteiskunnalliseen ja maailmanlaajuiseen tietoisuuteen ja toimintaan. (Alkio-opisto 2000.)

Alkio-opisto kokoaa vuosi toisensa jälkeen parinsadan suuruisen joukon opinhaluisia nuoria Päijänteen jylhälle rantatöyräälle, hyvien yhteyksien varrelle, keskelle Suomea. Koulutustarjonta on monipuolista. Avoimen yliopiston koulutus on maan

kansanopistojen laajinta ja moninaisinta. Lisäksi Alkio-opisto on verkottunut humanistiseksi ammattikorkeakouluksi ja siellä voi suorittaa kulttuuriohjaajan ammattikorkeakoulututkinnon. (Alkio-opisto 2000.)

Opiskelun tehokkuudessa on saavutettu erinomaisia tuloksia. Työskentelevät, jossa opiskelijoiden, opettajien, muun henkilökunnan ja työelämän tiivis ja läheinen yhteistyö on jatkuvaa, tuottaa niin määrällisesti kuin laadullisesti korkeatasoista jälkeä. Henkilökohtainen opintojen ohjaus on kannustavaa ja tehokasta sekkin. (Alkio-opisto 2000.)

Internaatissa kaikki palvelut ovat valmiina ja tiiviissä opiskelijayhteisössä on mukavaa ja turvallista elää ja opiskella sekä irrottautua kodista kasvamaan itsenäiseen elämään. Alkio-opiston kansainvälinen toiminta on myös vireää ja vapaa-ajallekin riittää harrastusmahdollisuuksia. Alkio-opisto toimii yhteiskunnallisena, moniarvoisena oppimiskeskuksena, jossa vallitsee leppoisa ja kannustava ihmisen henkistä kasvua edistävä ja tukeva ilmapiiri. (Alkio-opisto 2000.)

Tutkimushetkellä eli syksyllä 2000 Alkio-opistossa saattoi opiskella Antropologiaa ja kulttuurien tuntemusta, bio- ja ympäristötieteitä, historiaa, journalismia, kasvatustieteitä ja psykologiaa, kieliä ja kansainvälisyyttä, nuoriso- ja vapaa-aikatoimintaa, tietotekniikkaa ja valtiotieteitä.

Alkio-opiston työvuosi jakaantuu elokuun lopussa alkavaan ja toukokuun puoliväliin kestävään perusoppijaksoon ja viikonloppuisin ja kesäkaudella pidettäviin lyhytkursseihin. (Suomen kansanopistot 1995.)

7.3.2 Opettajat haastattelussa

Haastattelut suoritettiin Alkio-opistossa teemahaastatteluina marras-joulukuussa 2000. Otin aluksi yhteyttä opiston rehtoriin sähköpostitse ja kyselin kiinnostusta tulla mukaan tähän tutkimushankkeeseen. Vastaus oli erittäin innostunut ja tutkimuslupa anottiin tämän jälkeen postitse lähetetyllä anomuksella opiston rehtorilta. Siinä selvitettiin tutkimuksen tarkoitus ja pyydettiin lupaa haastatella noin viisi opiston opettajaa tutkimuksen toteuttamiseksi. Lisäksi pyydettiin mahdollisuutta tutustua opiston tuottamaan kirjalliseen materiaaliin. (Liite 1) Tutkimus ja sen tarkoitus otettiin vastaan opistolla erittäin myönteisesti ja rehtori totesi sen sopivan erittäin hyvin heidän opistonsa tarpeisiin.

Tämän jälkeen lähestyin opettajia sähköpostitse. Esittelin itseni ja kirjoitin tarkan selvityksen tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta. Kerroin myös, että kyseessä olisi teemahaastattelu. Selvitin myös sen, että kaikki haastattelut käsiteltäisiin luottamuksellisesti ja anonyymisti ja että haastateltavat voisivat täysin vapaasti kertoa näkemyksiään. Sähköpostia lähetin noin kaksi viikkoa ennen haastattelujen toteuttamisajan kohtaa ja tähdensin sitä, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja että haastattelut suoritettaisiin silloin, kuin haastateltaville parhaiten sopisi.

Opettajat olivat hyvin innostuneita tulemaan mukaan haastatteluihin, mikä koin tutkimuksen onnistumisen kannalta erittäin myönteisenä asiana.

Kohdehenkilöiksi valittiin viisi opettajaa. Haastateltavista neljä oli naista ja yksi mies. Ylipäänsäkin opiston opettajista suurin osa oli naisia. Sama suhde siis säilyi haastateltavien valinnassa. Lisäksi yksi haastateltavista oli humanistisen ammattikorkeakoulun opettaja, jotta opettajakunnan kaikki aspektit tuli huomioitua. Samoin haastateltavien valinnoissa painotettiin sitä, että he olivat eri alojen ja hieman eri asemissa olevia opettajia, jotta saatiin mahdollisimman kokonaisvaltainen näkemys opettajien kehitystarpeista. Tutkimushetkellä Alkio-opistossa työskenteli kaikkiaan 11 opettajaa ja lisäksi kolme opettajaa humanistisen ammattikorkeakoulun puolella.

Teemahaastattelurunko laadittiin lähinnä ammatillisen kehittymisen teorioiden ja tutkimusten pohjalta, mutta tutkimuskohteen yhteisöllinen luonne pyrittiin ottamaan huomioon ja siksi haastattelurungossa oli oma tema työyhteisölle. Teemoja oli yhteensä viisi: 1) opettajuus, 2) opettajan työ ja tehtävät, 3) opetusala, 4) kehitystarpeet sekä 5) kansanopisto työyhteisönä. (Liite 2) Teemahaastattelurunko näytti toimivan hyvin jo ensimmäisessä haastattelussa, joten suurempia muutoksia siihen ei tarvinnut tehdä haastattelujen kuluessa.

Valittaessa tiedonkeruumenetelmää haastattelun etuna pidettiin sen joustavuutta. Haastattelussa voitiin säädellä aineistonkeruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Teemojen järjestystä voitiin vaihdella ja vastauksia tulkita useammilla tavoilla kuin esim. kyselyssä. Lisäksi haastattelu koettiin hyväksi menetelmäksi, koska kyseessä oli melko tutkimaton aihealue ja haluttiin korostaa tutkittavien aktiivisuutta ja heidän mahdollisuuksiaan tuoda esille heitä koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastattelussa oli myös mahdollista sijoittaa tulokset laajempaan kontekstiin. Oli mahdollista nähdä vastaaja sekä hänen ilmeensä ja eleensä. (Hirsjärvi ym. 1997, 201.)

Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Siinä on tyypillistä, että aihealueet eli teemat ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuu. (Hirsjärvi ym 1997, 204-205.) Tämä toteutuikin haastattelujen kuluessa. Kysymysten järjestys ja muoto riippuivat haastateltavasta ja siitä, miten eri teemat tulivat esille haastateltavan puheessa. Haastattelurunko toimi lähinnä haastattelijan tukilistana, jotta voitiin varmistaa se, että kaikki teemat tulivat käsiteltyä.

Haastattelutilanteet pyrittiin järjestämään rauhallisessa paikassa ja suurin osa haastatteluista suoritettiin opiston kokoushuoneessa. Yksi haastatteluista jouduttiin tekemään ruokalassa, mutta silloinkin paikaksi järjestyi suhteellisen rauhallinen nurkkapöytä, eikä haastattelun kulku häiriintynyt. Ilmapiiiri haastatteluissa oli miellyttävä ja avoin. Haastateltavat kertoivat vapaasti niin hyvistä kuin huonoistakin asioista. (Etukäteen mietitytti, vastaavatko haastateltavat rehellisesti esimerkiksi kysymyksiin työilmapiiiristä, mutta tämä huoli osoittautui onneksi turhaksi). Haastattelut nauhoitettiin kokonaisuudessaan ja yhteen haastatteluun meni aikaa keskimäärin noin tunti.

Aineisto litteroitiin mahdollisimman nopeasti haastattelujen suorittamisen jälkeen, jotta ajatukset haastatteluista kokonaisuudessaan olivat vielä tutkijan tuoreessa muistissa. Litterointi pyrittiin tekemään sanatarkasti puhutun kielen mukaisesti, jotta haastattelujen tunnelma, tutkijan rooli ja haastattelujen mahdolliset ongelmakohdat voitiin palauttaa mieliin. Tässä asiassa auttoi myös haastattelupäiväkirja, jota pidin haastattelujen suorittamisen aikana.

7.3.3 Kirjalliset dokumentit ja täydentävää näkökulmaa lehtien sivuilta

Haastattelujen lisäksi tutkimuksen toteuttamiseksi tutustuttiin joihinkin Alkio-opiston tuottamiin kirjallisiin dokumentteihin. Näitä olivat Alkio-opiston kurssiesitteet ja Alkio-opiston opiskelijoiden tekemä lehti ”Alkion aviisi”. Lisäksi tutustuin opiston historiaan kirjallisuuden kautta. Opistossa järjestettäviä tapahtumia ja erilaisia hankkeita seurasin opiston internet-sivujen kautta. Käytössäni oli myös humanistista ammattikorkeakoulua koskevaa materiaalia.

Instituution ja muiden kansanopistokentällä toimivien näkökulmaa saatiin Kansanopisto-lehdessä julkaistuista artikkeleista. Tutkimusta varten kävin läpi vuosina 1998-2001 ilmestyneet lehdet. Niistä etsittiin opettajuutta ja kansanopistojen tämän hetkistä tilannetta kuvanneita artikkeleita. Myös muutama muun aihepiirin artikkeli otettiin

mukaan, jotta voitiin laajemminkin valottaa sitä, millaista keskustelua lehdessä näinä päivinä käydään.

7.4 Aineiston analyysi teemoitellen

Tutkimusaineistoni koostuu siis lähinnä teemahaastatteluista ja lehtiartikkeleista. Lisäksi käytössäni on joitakin kirjallisia dokumentteja, jotka koskevat lähinnä Alkio-opiston toimintaa sekä Alkion opiskelijoiden tekemä lehti ”Alkion aviisi”.

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Päinvastoin voitaisiin sanoa, että analyysillä pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta, 1998, 138.) Tämä analyysin periaate tulee erityisen lähelle omaa aineistoani, koska aineistoni koostuu suhteellisen laajoista haastatteluista ja erittäin hajanaisista lehtiartikkeleista, jotka on tuotettu tutkijasta riippumattomasti ja mitä erilaisimpiin tarkoituksiin.

Haastatteluaineistoa kertyi noin 50 sivua. Haastattelut oli nauhoitettu ja ne litteroitiin sanasanaisesti, jotta haastattelujen tunnelma ja sisältö säilyisivät. Aluksi luin jokaisen haastateltavan vastaukset kahteen kertaan läpi saadakseni jonkinlaisen kokonaiskuvan aineistosta. Tämän jälkeen luin vastaukset syventyen ja tein samalla muistiinpanoja, merkintöjä ja alleviivauksia. Yhtäläisyyksiä eri kohdehenkilöiden vastauksista näytti löytyvän jo tässä vaiheessa jonkin verran ja esiin nousi näin tiettyjä yhteisiä teemoja.

Tämän jälkeen jaoin eri vastaajien vastaukset teemoittain yhteen ja tarkastelin vastauksia siltä pohjalta, mitä tärkeitä seikkoja sieltä nousee esiin. Tässä käytin apuna teemahaastattelua varten muodostettuja teemoja. Pyrin siihen, että en hajota kenenkään vastauksia pirstaleiksi, jotta jokaisen ääni tulisi mahdollisimman täydesti kuuluviin. Pidin tätä aineistoni luonteen kannalta erittäin tärkeänä. Tämän vuoksi en kokenut esimerkiksi grounded theoryn olevan sopiva analyysimenetelmä, koska se olisi pakottanut aineistoni asettautumaan tiukkoihin kategorioihin, eikä se olisi ollut tarkoituksenmukaista.

Sen sijaan pyrin muodostamaan aineistosta uudet, aineistoa kuvaavat teemat ja nostamaan olennaisuudet ja ristiriitaisuudet esiin. Eskola ja Suoranta (1998)

käyttävät tällaisesta analyysimenetelmästä nimitystä teemoittelu. Ensimmäinen lähestyminen laadulliseen aineistoon kulkee luonnollisestikin usein tematisoinnin kautta. Aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Näin vertaillaan tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Aineistosta voidaan poimia sen sisältämiä keskeisiä aiheita ja esittää se kokoelmana erilaisia kysymyksenasetteluja. Tekstimassasta on pyrittävä löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet.(Eskola & Suoranta 1998, 175-176). Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmat tarkentuivat ja selkiytyivät aineiston analyysin edetessä.

Artikkeliaineistoa kertyi sitäkin noin 50 sivua. Tämä aineiston osuus oli haastatteluihin verrattuna huomattavasti hankalampi työstää, koska kysymyksen asetteluja tai artikkeleiden aiheita ei ollut valittu tutkimustani silmällä pitäen. Pidin kuitenkin mielessäni koko ajan päämääräni eli mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan saamisen kansanopistojen nykyisestä tilanteesta ja opettajan työstä. Tämän vuoksi koin, että oli tärkeää saada mukaan myös instituution ja opiskelijoiden näkökulmaa, joita lehdet juuri edustivat.

Lähdin jälleen liikkeelle lukemalla artikkelit kahteen kertaan läpi. Tämän jälkeen tein alleviivauksia ja kirjoittelin sivuun artikkeleista nousevia teemoja ja muita tärkeitä seikkoja. Samalla vertailin artikkeliaineistoa haastatteluaineistoon ja merkitsin huutomerkkein yhtäläisyydet eli seikat jotka tulivat esiin sekä haastatteluissa että artikkeleissa. Tämän jälkeen luin artikkelit vielä läpi ja etsin näkökulmat, joita ei ollut tullut esiin opettajien haastatteluissa. Käytin teemoittelua analyysimenetelmänä sekä haastatteluissa että artikkeleissa.

Teemoittelu jää kuitenkin helposti pelkäksi sitaattikokoelmaksi. Teemoittelu vaatiikin onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998 176). Pyrin tiedostamaan analyysia tehdessäni tämän ja pääsemään mahdollisimman pitkälle analyysissäni ja johtopäätöksissä ja linkittämään tutkimukseni teoreettisen taustan tuloksiin.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

8.1 Opettajan työnkuva kansanopistossa

8.1.1 Opettajuuden perusaineksia

Opettajuutta kansanopistoissa voi hyvin kuvata sellaisilla sanoilla kuin sosiaalisuus, vuorovaikutuksellisuus ja yhteisöllisyys. Haastattelujen kuluessa kävi selväksi, että kansanopistoissa yhteisöllisyys on edelleen keskeisessä asemassa. Tämä heijastuu sekä henkilökunnan tiiviinä yhteistyönä että läheisinä suhteina opiskelijoihin. Opettajat käyttivätkin puheessaan usein sanoja ”meillä” ja ”meidän talossa”, jotka kuvastavat hyvin työn yhteisöllistä luonnetta.

HH: ”Onko kansanopiston opettaja mielestäsi erilainen kuin muu opettaja?”

Opettaja A: ”No siinä mielessä on, että tää on internaatti, ni se tekee semmosen ratkasevan eron, että täällä ollaan niinku periaatteessa enempi ja lähemmin tekemisissä näitten opiskelijoiden kanssa kun koulussa, jollon iltapäivällä, kun ovet menee kiinni, niin useimmiten se siihen päättyy, tää yhdessäolo. Että täällä on sitten tätä iltatyötä, ja iltaopetustakin on ja sitte on näitä iltajuhlia ja erilaisia tapahtumia ja toimintoja, että täällä ollaan niinku tiiviimmin myös siinä elämässä mukana, nuorten elämässä.”

HH: ”No sitten, onko kansanopiston opettaja erilainen kuin muu opettaja?”

Opettaja E: ”No mulla tietysti, että mä en voi vertailla, mutt ett se, mitä mun mies on totanoin lukion opettaja, niin mun mielestä siinä on semmonen selkee ero, että kansanopistossa se on niinku kokonaisvaltasempaa, eli koska me, koska opiskelijat asuu täällä ja me ollaan muutenkin tekemisissä, me tiedetään ja tunnetaan vähän enemmän ja semmonen sanotaanko, että opettaja ehkä pystyy tukemaan niinku erilailla tässä kansanopistoyhteisössä, kun että sit se on enempi tämmönen perinteinen tiedonjakaja josakin lukiossa. Kun tunti loppuu ja opiskelijat häviää. Täällä se on semmosta vuorovaikutusta moneen suuntaan.”

Opettajan täytyy olla asiantuntija monessa mielessä. Kansanopistossa opettajan työnkuva ei ole niin selkeästi rajautuva kuin esimerkiksi luokanopettajan kohdalla. Tätä asiantun-

tijuutta voisi kuvata ytimekkäästi ”materiaaleiksi ja markkinoinniksi”. Opettaja on itse vastuussa hyvin pitkälle siitä, minkälaiseksi hänen työnkuvansa muodostuu.

HH: ”Onko kansanopiston opettaja erilainen kuin muu opettaja?”

Opettaja D: ”...Kylhän sitten toisaalta niin kansanopiston opettajan tarttee olla jossain määrin erilainen, koska jo lähtökohta on aivan eri. Siis meillä ei ole valtakunnallista opetussuunnitelmaa, meidän on hankittava itse omat oppilaat, omat rahat. Jo niiku se. Sillä tavalla lähtökohta erilainen, että varmastikaan kaikki eivät viihtyis. Että pitää olla niin monelle taholle sitä asiantuntijaa sit myöskin sellasta markkinointia ja muuta juttua. Eikä ole valmiita oppikirjoja eikä kursseja, että pitää niiku ite, ite tavallaan tekee itelleen sen työpaikan.”

Kuten jo edellisistä vastauksista käy ilmi, opettajan työ on kansanopistoissa hyvin kokonaisvaltaista. Tämä johtuu jo pelkästään opiston internaattiluonteesta. Kokonaisvaltaisuus kuvastuu ennen kaikkea opettajien ja opiskelijoiden läheisissä väleissä. Henkilökohtainen ohjaus ja kannustus ovat tärkeimpiä alueita opettajan työnkuvassa.

HH: ”Onko kansanopiston opettaja erilainen kuin muu opettaja?”

Opettaja C: ” Kyllä varmasti on. On kyllä. Että paljon kokonaisvaltasemmasti opettaa eli tähän tiettyjen aineiden tai opintokokonaisuuksien lisäksi niin paljon tämmöstä opiskelijoiden henkilökohtaista ohjausta ja tukemista ja ehkä niiku vielä enemmän heidän taustojenkin tuntemista, koska tässä on mahdollisuus oppia tuntemaan heitä lähemmin... Niiku ehkä jos ajattelee muita yhteyksiä, joissa on ollut opettajana niin tällä ne tukija ja ohjaaja ja kannustaja. Vaikka kyllä se opettajan työhön liittyy aina niin ehkä se aste-ero siinä on.”

Työn kokonaisvaltaisuudesta johtuen työn ja perheen välillä vallitsee ajoittain suuriakin ristiriitoja. Työ vaatii onnistuakseen paljon aikaa ja suunnittelutyötä. Kuitenkin kotona on niitä, jotka tarvitsevat äitiä tai isää. Ristiriita aiheuttaakin monille opettajille päänvaivaa. ”Miksi olen täällä, kun mun pitäisi olla jossain muualla..?” Ristiriita on usein suurimmillaan, kun kotona on pieniä lapsia. Lasten kasvaessa tilanne ei aiheuta enää niin suuria omantunnontuskia. Silti se mietityttää.

HH: ”Millainen on elämäntilanteesi ja perheen ja työn suhde?”

Opettaja C: ” No siinä joutuu aina kamppailemaan, että tuntuu niinkun että työ vaatii aika paljon, ja siihen menee aikaa ja ajatteluenergiaa ja niin pois päin ja ihan konkreettista poissaoloa sieltä perheestä ja sit toisaalta mun mielestä perhe on tärkeä ja siellä pitäis olla, että on kyllä suuri ristiriita. Kyllä on. Niitten yhteensovittaminen. Eriyisesti tässä kansanopistotyössä, koska tää on niin kokonaisvaltaista.

Opettaja E: ”No totanoinnin, mul on sellanen perhetilanne, että meillä on neljä lasta, viis, kymmenen, kolmetoista ja viistoista ja sit mun mies on toisella paikkakunnalla töissä, lähtee maanantaiamuna ja tulee perjantai-iltana, ett kyllä varmasti perhe joutuu

niinkun antamaan työlle. Työlle aikaa. Mut silti mä niinku jotenki uskon, vaikka joskus viime yönä tulin kahentoista aikaan kotiin ja mutt, että, mut onneks on hoitojärjestelyt toimii hyvin ja tämmöset, mutta että, ett ainakin mun mielestä se niinkun toimii, mut kyllä mä tietysti joskus mietin sitä, että miksi olen vielä täällä, vaikka mun pitäisi olla kotona. Mut ei sellasta tilannetta oo, että mä niinku kokisin, että kuitenkin se työ on niin mielenkiintosta ja mielekästä, mitä mä teen, että mä tykkään, mutta joskus sitten vaan mietin sitä, että ne venähtää...”

Työ kansanopistoissa on opettajien mielestä hyvin mielenkiintoista ja osasytä tähän varmastikin löytyy käytännönläheisyydestä. Opettaminen ei ole pelkkää teoriaa kalvoilla vaan käytäntö linkittyy teorian opiskeluun saumattomasti. Erilaiset projektit ja tempaukset kuuluvat olennaisena osana kansanopiston toimintaan.

HH: ” Millaisia merkittäviä tapahtumia olet kokenut opettajaurasi aikana?

Opettaja C: ” ...Merkittäviä... no sanotaan nyt vaikka, että ihan tänä syksynä. Heh. Eli tota meillä on näissä monikulttuuriopinnoissa ollut hyvin intensiivinen jakso, jossa on opiskeltu kulttuurieroja, mutta se on ollut myös hyvin käytännönläheinen ja olemme olleet yhteistyössä jyvässeudun maahanmuuttajien ja pakolaisten kanssa ja opiskelleet niinkun toistemme kulttuureja ja siinä on ollut hyvin monenlaista työskentelyä niinkun pyritty saamaan ja hankkimaan näkökulmia niinkun ihan oikeesti pakolaisten ja maahanmuuttajien elämään näkökulmia, ett he, selvitetty ihan heidän oikeita elämäntarinoitaan ja sit me tuotettiin ihan tämmönen käytännön projekti eli me järjestettiin yhdessä tällanen monikulttuuri-ilta ”tapaus tellus”, jossa mm. oli tällanen kantaesitys, jossa suomalaiset ilmeisesti ensimmäisen kerran esittivät, niinkun esittivät, lauloivat kurdilauluja ja niin pois päin, että koko tämä niiku prosessi ja se, mitä siitä niiku oppi. Koska ne kulttuurierot tulevat todella esiin ihan siinä käytännönyhteistyössä. Ja tässä oli paljon asioita, jotka onnistuivat ja sitten oli asioita, jotka ainakin suomalaiselta näkökannalta menivät pieleen, mutta siinä taas sitten, mistä näkökulmasta katsotaan...”

8.1.2 Opettaja on moniosaaja

Millaisia pätevyysvaatimuksia kansanopiston opettajilla sitten voisi olla? Opettajien ajatuksissa korostuivat sosiaaliset taidot, oppiaineiden hallinta ja oman alan asiantuntijuus. Kansanopiston opettaja on monella taholla osaaja ja tuntija. Kapea erikoisalaosaaminen ei riitä. Yksi opettajista kiteytti asian näin:

HH: ”Sitten siirrytään opettajan työhön ja tehtäviin. Millaista osaamista työssä tarvitaan? Mitä taitoja?

Opettaja E: No varmaan se on ihan se substanssiosaaminen eli pitäis yhä enemmän olla tässä ajassa ja niinkun tietää. Niinkun munkin alan ni pitäis tavallaan tietää tämmönen arkikäytäntö ja sitten pitäis jonkin verran olla tässä tieteen, tieteen kehityksessäkin mukana. Ihan semmosia. Ja sitte tuota varmaan tämmösten sosiaalisten taitojen kehittämi-

nen ja hallitseminen, että pystyis niinkun aistimaan sen tilanteen ja tarpeet ja ilmapii- rin.”

Sosiaalisista taidoista vuorovaikutustaidot nousivat aineistosta selkeimmin esiin. Vuorovaikutustaitoja pitää olla opiskelijoiden, koko muun henkilökunnan ja monien yhteistyötahojen suuntaan. Lehtien sivuiltakin sain useasti lukea vuorovaikutuksen merkityksestä. Vuorovaikutuksen merkitys on usein unohdettu nykypäivän koulutuksessa, kun halutaan vain mahdollisimman hyviä tuloksia ja mahdollisimman nopeasti. Vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot yleensäkin ovat kuitenkin keskeisimpiä taitoja, joita tarvitaan menestyäkseen elämässä.

HH: ”Millaista osaamista työssä tarvitaan?”

Opettaja D: ”...pitää olla hirveesti vuorovaikutustaitoja, ett ne on aivan oleelliset. Ett meilläkin on, me puhutaan mielellään tai käytetään käsitettä tämmönen ”tukeva yhteisö” tai ”yhteisökasvatus” eli meillä ajatellaan, että tähän oppilaiden kasvatukseen tai heidän oppimisen onnistumiseen vaikuttaa kaikki täällä työskentelevät talonmiehet, siivoojat, toimisto, kaikki, joten me niinkun yhdessä tehdään sitä hommaa ja kaikkien on niinkun pyörittävä yhteen, että niitä vuorovaikutustaitoja tarvitsee paljon muuallakin, kun sitten opiskelijoihin käsin. Plus sitten kaikki muut verkottumisjutut, että me tehdään yhteistyötä monien, monien tahojen kautta, semmosta...”

Salvikin (2001b) toteaa, että opiskelijan saamaa lisäarvoa kansanopistoista verrattuna muihin oppilaitoksiin voisi kuvailla sanan vuorovaikutus avulla. Kansanopisto tarjoaa päiväkouluu enemmän mahdollisuuksia henkilökunnan ja opiskelijan sekä opiskelijoiden keskinäiseen yhteydenpitoon. Näissä tilanteissa opitaan yhteiselämän pelisääntöjä, ilmaisemaan itseään ja huolehtimaan omista asioista. Toisen asemaan opitaan myös asettumaan. Vuorovaikutustilanteissa tuetaan ja kannustetaan toista, mutta annetaan myös palautetta virheistä. *Vuorovaikutustapahtuma on kuin peili, josta voimme katsoa itseämme ja oppia tuntemaan paremmin itseämme.* Salvi päättääkin puheensa vuorovaikutuksesta lauseeseen: *”Kun näemme nuoren aikuistuneen, saaneen itseluottamusta ja oppineen hallitsemaan elämänsä, eikö se kaikki ole tapahtunut näiden vuorovaikutustilanteiden kautta.”*

Suunnittelutyö on myös opettajan osaamisen keskeisiä alueita. Suunnittelutyö on aivan eri tasoista kuin esimerkiksi luokanopettajan työssä. Tämä johtuu jo yksinkertaisesti siitä tosiasiasta, että kansanopistoilla ei ole valtakunnallista opetussuunnitelmaa vaan opistot suunnittelevat itse opetettavat aineensa ja opetuksen toteutuksen. Suunnitteluvastuu on suurin linjan johtajilla, jotka vastaavat yleisesti oman linjansa

opetuksellisista asioista. Vastuuta tuntien suunnittelusta ja siitä mitä opetetaan jää kuitenkin myös kyseisten kurssien tai tuntien opettajille.

HH: ”Millaista osaamista työssä tarvitaan?”

Opettaja D: ”...Sitten opetuksen suunnittelu, hyvin monella tasolla ett ihan niiku silleen pitkäaikaisesti ja sitten ihan yksittäisten opetustuokioiden suunnittelu... aika monenlaista joo. Ett todellakin, voisko sanoo vielä tällaset koulutussuunnittelun taidot, ett tosiaan. Jotkut linjanjohtajat suunnittelee linjaansa, ett se pitää niiku nähdä että mihin, kenen tarpeisiin sillä vastataan ja mitä siellä tarvitaan, että se ei oo pelkästään se oman opetuksen ja sit pitää tietää, mistä saa haalittua tuntiopettajat ja...”

Kuten suunnittelutyössä myös muilla alueilla kansanopiston opettajilla näyttäisi olevan vapaammat kädet kuin opettajilla yleensä. Tämä tietysti lisää työn mielenkiintoisuutta, mutta myös haasteellisuutta. Toisaalta se luo tietynlaista kilpailuilmapiiriäkin. Ennen kaikkea se vaatii kuitenkin osaamista ja sitä, että pitää pysyä ajassa mukana. Muutokset ovat opistojen arkipäivää, ja ne asettavat vaatimuksia opettajien osaamiselle ja pätevyydelle.

HH: ” Millaista osaamista kansanopiston opettajan työssä tarvitaan?”

Opettaja C: ” ...Tämmönen paikalleen jääminen ei tuu kysymykseen, tää kansanopistokenttä on koko ajan ollut muutoksessa. Tietysti koko koululaitoskin. Ja sitte se, että mun täytyy niinkun hankkia tää työpaikkani tavallaan, että mun täytyy osottaa, että mä hoidan tän hyvin, että mulla on niinku jatkoa. Että kyllä tässä on sillä tavalla ehkä enempi näytön paikka kuin sitte ehkä muualla koululaitoksessa, koska tässä pitää niinku luoda enemmän, koska meillä on niinku vapaammat kädet, että se skaala on niin laaja, että siinä voi tehdä ne aika niiku yksoikosestikin, jos näin voi sanoo, jos haluaa, ja sitten toisaalta on hirveen paljon mahdollisuuksia.”

Myös yhteistyökyky on osaamista. Osittain tähän liittyvät edellä käsitellyt vuorovaikutustaidot. Yhteistyökyky on kuitenkin laajempina ilmiönä syytä tuoda erikseen esille. Kansanopistojen kohdalla se on elintärkeä osa opettajan pätevyyttä. Tämä havainto voidaan lukea haastatteluista sekä riveiltä että rivien välistä. Samoin kansanopistolehdessä käyty keskustelu viittaa siihen, että yhteistyö on olennainen osa kansanopiston toimintaa ja ennen kaikkea opistojen tärkeimpiä voimavaroja, johon täytyisi jatkossa löytää lisää aikaa ja halua. Yhteistyön tulisi toimia sekä opettajien, koko henkilökunnan, opiskelijoiden että kaikkien mahdollisten yhteistyötahojen kanssa.

HH: ”Millaista osaamista työssä sitten tarvitaan?”

Opettaja C: ”No kyllä mun mielestä, jos mennään ihan laajempialaisesti tähän aiheeseen, niin ihan tällanen yhteistyökyky, muitten opettajien kanssa, koko henkilökunnan kanssa, opiskelijoitten kanssa.”

Opettaja A: ”...Sitte tietysti kyllä sosiaalisuutta tämmösessä vaaditaan, niiku opettajan työssä nyt yleensäkin, niin samanlailla tässä, että ja vielä jos niiku oikein viimesen päälle tekis, ni sillohan pitäs vielä jaksaa ryllätä tuolla vähän mukana noissa muissakin kuvioissa enempi, mutta ei ainakaan minulla riitä rahkeet, ei riitä sitten tuota yö-elämää, muuta kuin ihan satunnaisesti. Heh.

”Yhteistyössä on sittenkin voimaa” kirjoittaa myös Kansanopistolehdessä Salvi (2001a). Projektit, hankkeet ja verkostot ovat tänään arkitodellisuutta. Vapaansivistystyön näkövinkkelistä hän pohtii, ”pitääkö kaikessa olla mukana”. Projektien pelätään vievän aikaa ja voimavaroja oppilaitoksen päätehtävältä. Erilaisiin yhteistyöhankkeisiin kannattaakin suhtautua Salvin mukaan viileällä harkinnalla, mutta toteaa samaan hengenvetoon, että jos resurssit riittävät, niin kyllä yhteisistä toimista aina jotain saa. Hankkeissa, projekteissa ja verkostoissahan on kyse pohjimmiltaan yhteistyöstä. Mukanaolo oppilaitosten välisissä hankkeissa, yhteistyö työelämän kanssa tai kehittämishankkeet viranomaisten kanssa tarjoavat oppilaitokselle mahdollisuuden tehdä itseään ja osaamistaan tunnetuksi. Annamme jotakin muille ja saamme itsekin. Turha on valittaa, ettei ympäristö arvosta meitä, jos emme pane omaa osaamistamme reilusti esille.

Samansuuntaisia ajatuksia nostatettiin esille myös opettajien haastatteluisissa. Yhteistyö ja yhteyksien pitäminen eri tahoihin nähtiin tulevaisuuden kannalta erittäin tärkeänä. Samalla korostui yhteistyötahojen merkitys oppimiselle ja opiskelun käytännönläheisyyden toteutumiselle. Lisäksi toivottiin enemmän yhteistyötä myös eri kansanopistojen välille. Kansanopistoilla on paljon yhteistä, mutta ne ovat samalla myös hyvin erilaisia. Niistä voisi löytyä rikkautta toinen toisilleen.

Opettajan työn onnistumiseksi vaaditaan siis monenlaista osaamista. Opettajalla ei ole ainoastaan yhtä tiettyä tehtävää, kuten opetusta, vaan monia yhteen nivoituvia ja aivan erillisiäkin tehtäviä. Yhteenvetona esitänkin vielä opettajan työnkuvaavaa kuvaavia työtehtäviä, joita opettajat toivat esille haastatteluissa.

Opetuksen lisäksi opettajat vastaavat niin oppituntien kuin yleisestikin *suunnittelusta*. Työ vaatii tämän vuoksi melkoisesti luovuutta. Haastatteluissa korostettiin edelleen myös *yhteydenpitoa* eri tahoihin. Tämä koettiin erityisen tärkeänä tehtäväalueena. Tärkeimpiä yhteistyötahoja ovat avoimet yliopistot. Avoin yliopisto-opetus tuo opettajan työkenttään näiden arvosanojen tutoroinnin ja tenttien hoitamisen jne. Näiden lisäksi yhteistyötahoista tuotiin esiin linjasta riippuen työoppimispaikat ja harjoittelupaikat sekä pr-suhteet, kansainväliset yhteydet ja tuntiopettajaverkosto.

Opettajien tehtäviin luettiin kuuluvaksi myös *arviointiin* liittyvät tehtävät. Opintosuoritusten ja oppimisprosessin sekä oman työnsä arvioimisen lisäksi kansanopistoilla on melko massiivinen itsearviointisysteemi, johon kerätään tietoa opiskelijoilta, muilta asiakkailta ja henkilökunnalta. Näistä tiedoista tehdään sitten yhteenvetoja, joten arviointitaitoja tarvitaan monessa yhteydessä.

Lisäksi opettajan tehtäviin kuuluu opiskelijoiden yksilöohjaus, joka on erotettavissa opetuksesta. Tätä nimitetään ”*hopsaukseksi*”. Hopsaus on tukemista ja kannustamista, opiskelijan vahvuuksien tuntemista ja vahvistamista sekä haasteiden heittämistä. Ihmisyys onkin vahva osa kansanopiston opettajan työtä. ”*Opoilua*” työ on myös monessa mielessä. On havaittava auttamisen paikat.

Haastatteluissa nousivat esiin myös *markkinointiin* liittyvät taidot. *ATK-taidot* ovat myös tärkeitä, jotta tehtävistä suoriutuu hyvin. Sosiaalisten tilanteiden hallinta, *yhteiset juhlat, tapahtumat* ja kilpailut sekä näiden *organisointi ja koordinointi* kuuluvat myös opettajan työkenttään. Samoin muut *käytännönläheiset projektit* ja opinnot näkyvät työnkuvassa. Rakennusprojektin piirustuksiakin opettajat tarvittaessa tutkivat, joten hyvin kokonaisvaltainen toimenkuva kansanopistonopettajilla on.

8.1.3 Työ muutoksessa

8.1.3.1 Ohjauksen tarve korostuu

Paljon puhutaan nykyisin siitä, että opettajan työ on muuttunut. Mutta onko se muuttunut? Ainakin kansanopistojen kohdalla voidaan tämän tutkimuksen tulosten perusteella näin sanoa. Opetus on muuttunut perinteisestä opettamisesta enemmän ohjaukselliseen suuntaan. Toki tässäkin täytyy pitää ainekohtainen varaus, sillä tietyt oppiaineet, kuten matematiikka, vaativat edelleen paljon ihan perinteistä teoriaopetusta ja perusasioiden tankkausta. Yleisesti ottaen kuitenkin opettajat kokevat ohjauksen tulleen vahvasti opettajan perinteisen roolin rinnalle. Haastatteluissa nostettiin esiin, että muutos esittävästä opetuksesta oppimisen ohjaamiseen on tapahtunut 1990-luvulla. Tällöin mukaan on tullut monimuoto-opetuskin, lähinnä avoimen yliopisto-opetuksen myötä.

HH: ”Millainen opettaja olet omasta mielestäsi?”

Opettaja D: ”Mää oon varmaan hyvin sellanen sosiaalinen ja tämmönen ohjauksellinen, että kun tässä 90-luvun aikana tää työ on muuttunu siitä semmosesta esittävästä

opetuksesta oppimisen ohjaukseen, ni se on sopinu mulle hyvin... Että mä pystyn aika hyvin saamaan vuorovaikutuksen opiskelijoiden kanssa ja niiku sellasen henkilökohtaisen kontaktin, vaikka onki isot ryhmät ja niiku ohjaamaan sitten..."

Myös kansanopistolehdessä (Salvi 1998) on käyty keskustelua siitä, että *"Muuttuva oppiminen korostaa ohjauksen tarvetta"*. Oppilaitosten elämään ja opettajien työhön on kuin salaa tullut mukaan uusi alue. Tästä tehtävästä käytetään useita eri nimiä tilanteesta riippuen. *Ohjaus, tutorointi, HOPS-ohjaus, opiskelijan itsenäisen oppimisen tuki tai itseohjautuvuuden tukeminen*. Koko 1990-luvun ajan kontaktiopetuksen määrä on laskenut. Lähiopetuksen vähentäminen on ollut joko kustannusten karsimiskeino tai pedagoginen valinta. Selvää on kuitenkin, että jos lähiopetuksen määrää lasketaan, ja kuitenkin oppimisen tavoitteet pidetään ennallaan, niin opetuksen tueksi tarvitaan ohjausta.

Lehtiartikkelissa (Salvi 1998) pohditaan myös sitä, että käsitys oppimisesta on näiden muutosten myötä laajentunut. Lähiopetuksen tuntien mittaamisen sijaan oppilaitokset kirjaavat opetussuunnitelmiinsa kurssit opiskelijan tekemän yhden opintoviikon työn mukaan. Opiskelijan opintoviikkoon voi kuulua lähiopetusta, kirjallisuuteen tutustumista, työssä oppimista, raportteja, esseitä jne. Tällaiseen monimuotoiseen opiskeluun liittyy vahvasti opettajien antama ohjaus, jolla pyritään tukemaan opiskelijan itsenäistä oppimista. Tällainen ohjaus vaatii muutakin kuin kahvitauon parin sanan vaihdon. Itsenäisen oppimisen tavoite on sen verran korkealla. Nuoren tulisi kehittyä oma-aloitteiseksi, itseohjautuvaksi, vastuulliseksi ja kriittiseksi aikuiseksi. Eikä tämä onnistu ilman tukea ja kannustusta eli ohjausta.

Kansanopistoissa on Salvin (1998) mukaan aina ollut ohjausta ja opiskelijoista on pidetty hyvää huolta, häntä on ohjattu ja neuvottu. Hän näkee kuitenkin vanhan ja uuden eron siinä, että oppimisen ohjaus on itsenäisen oppimisen tukemista, kun aikaisemmin kansanopistojen huolenpito on, työehtosopimuksen vanhahtavaa sanontaa mukaillen, ollut lähinnä sisäoppilaitosluonteista huolto-, valvonta- ja kasvatustyötä. Oppiminen on noussut keskeiseen asemaan uudessa ajattelussa. Kansanopistojen kannattaa tässäkin asiassa tuoda osaamistaan julki. Millään muulla oppilaitoksella ei ole samanlaista kokemusta ja perinnettä opiskelijan ohjauksesta. Tärkeää olisi kuitenkin etsiä tälle uudenmuotoiselle ohjaukselle resurssi eikä ajatella, että senhän opettajat hoitavat tuossa muiden töiden ohella.

8.1.3.2 Etäopetusta ja itseohjautuvuutta

Etäopetus voidaan nähdä tämän tutkimuksen perusteella jonkinlaisena vedenjakajana kansanopistokentässä. Jotkut opettajat eivät koe sitä hyväksi menetelmäksi ja jossain määrin näkevät sen pelkästään säästökeinona. Etäopetus on kuitenkin melko varmasti tullut jäädäkseen ja muuttanut sekin osaltaan opettajan työtä. Instituution puolelta näkemykset etäopetuksesta painottuvatkin sen pohtimiseen, miten opetus saadaan parhaiten onnistumaan. Millaista pedagogista otetta tarvitaan?

HH: ”Miten opettajan työ on muuttunut?”

Opettaja B: ”... Siinä itseohjautuvuus sen jälkeen, kun joku tämmösen termin oli keksinyt niin ilmoitettiin opiskelijoille, että te ootte itseohjautuvia ja kuviteltiin, että se asia hoitu sillä. Mut eihän se. Se tuli ihan rahallisista syistä. Ja sit ku epätoivosesti piti keksiä joku termi tälle säästölle, keksittiin etäopetus. Ett kyllä se, ett siinä vaiheessa, kun se motivaatio tulee muualta, että ope ei haluais sitä käyttää, musta se on säästökeino. Että jos sitä itseopiskelua ruvetaan käyttämään ihan joka asiaan, niin ei se musta kyllä ihan toimi.”

HH: ”Millainen opettaja olet omasta mielestäsi?”

Opettaja D: ”... Ei mitään etää. Se ei sovi mulle ollenkaan...”

Laitsaari (1998) kirjoittaa hänkin, että etäopetuksen järjestämiseen ei pitäisi lähteä kevein eväin. Sekä käytännönjärjestelyissä että pedagogisessa suunnittelussa pitää olla huolellinen. Tärkeintä on koko ajan pitää mielessä opiskelijan näkökulma. Opiskelijan on saatava riittävästi ohjausta. Lisäksi opiskelun on oltava tavoitteellista, kaikella pitää olla joku järkevä päämäärä. Instituution näkökulma eroaakin tässä kohtaa opettajien näkökulmasta. Opettajat yksinkertaisesti ilmoittavat, etteivät pidä kyseisestä menetelmästä. Instituution puolella taas, kun nyt Kansanopisto lehden katsotaan sitä edustavan, tiedostetaan se tosiasia, että etäopetus on osaltaan tätä päivää ja pohditaan sen mahdollisuuksia ja rajoituksia, asioita, joita olisi otettava huomioon, jotta sekä opettajien että opiskelijoiden olisi hyvä tehdä työtä.

”Etäopetus vaatii vahvaa pedagogista otetta” (Laitsaari 1998) julistaa artikkelin otsikko. Tämä kuvaa hyvin etäopetuksen vaatimuksia. Etäopetus tekee monia asioita mahdolliseksi, mutta sen järjestäminen edellyttää suurta huolellisuutta, jotta oppiminen tuottaa iloa ja tyydytystä sekä opettajille että opiskelijoille. Laitsaari tuo esiin Internetix- oppimisympäristön. Internetix tuottaa oppimateriaaleja, joita voidaan opiskella itsenäisesti tietoverkossa. Hän korostaa, että todelliset ongelmat ovat tärkeitä.

Tehtävien pitää olla mielekkäitä ja niillä täytyy olla järkevä yhteys yhteiskuntaan. Myös palautteen antaminen on etäopetuksessa tärkeää. Palautteen antaminen liittyy laajemminkin opetuksen ja oppimisen dialogiin. Dialogia tulisi käydä sekä opiskelijoiden, opettajien ja opiskelijoiden sekä opettajan työyhteisön välillä. Dialogi on tärkeää etenkin arvoihin ja asenteisiin liittyvissä aineissa sekä opetuksen sisällöissä. Enää ei ole sellaisia yksiselitteisiä totuuksia kuin joskus aiemmin. Tässäkin suhteessa opettajan työ on muuttunut.

Yksi etäopetuksen onnistumisen kannalta keskeisimpiä asioita on opiskelijoiden lähtökohtien huomioiminen. Opettajan ja oppilaan välinen dialogi on parhaimmillaan sitä, että opettaja tunnistaa oppilaan lähtökohdat. Jokainen meistä on kiinnostunut itseään lähellä olevista asioista. Jos oppiminen voidaan liittää omaan elämäntilanteeseen ja omiin kokemuksiin, niin oppiminen tapahtuu yleensä hyvin nopeasti. (Laitsaari 1998.)

”Uusia työkaluja opettamiseen ja oppimiseen” (Tuomola-Karp 1999) tuo nimenomaan tietotekniikka. Tämä on yksi etäopetuksenkin avainvälineistä. Euroopan unionin viidennen puiteohjelman erityisohjelma Tietoyhteiskunnan tekniikat hyväksyttiin vuosiksi 1998-2002. Ohjelman tavoitteita ovat käyttäjäystävällisyys ja integraatio. Integraatiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä teknologian integroimista Unionin politiikkaan kuten koulutuspolitiikkaan. Ohjelmassa korostetaan nykypäivän hittisanonnon avoimuutta, joustavuutta ja vuorovaikutusta. Tarkoituksena on parantaa opiskelumateriaalien ja oppimisprosessin laatua. Tavoitteena on lisätä opiskelijan autonomisuutta, valinnanmahdollisuuksia ja edellytyksiä seurata yksilöllisiä opiskelusuunnitelmia ja toisaalta elinikäisen oppimisen saavutettavuutta myös kotoa ja työympäristöstä käsin. Tämä näkökulma poikkeaa opettajien näkökulmista, jotka eivät vielä koe tietoteknistä puolta tarpeeksi avoimena ja vuorovaikutteisena, siten että pääsisi tarpeeksi lähelle opiskelijaa.

Itseohjautuvuuskin voidaan nähdä niin, että siemen on kyllä jokaisessa ihmisessä ja opiskelijassa, mutta se vaatii kehittyäkseen vahvaa tukea ja ohjausta. Itseohjautuvuutta ei saisi nähdä itsestäänselvyytenä. Opettajien haastatteluissa tuli ilmi sellaisia ongelmakohtia, jotka liittyivät juuri siihen, että opiskelijat tulevat usein suoraan lukiosta, ja heillä on vaikeuksia sisäistää uusia opiskelumuotoja ja –menetelmiä. Tällaiset seikat vaativat opettajilta runsaasti ajatteluenergian käyttöä. Opiskelija tarvitsee opettajaa kasvaessaan kohti omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta.

8.1.3.3 Mitä markkinoidaan ja kenelle

Kansanopiston opettajan työstä löytyy tänä päivänä myös yritysmaailman aineksia. Markkinointiin ja talouteen liittyvät seikat nousivat esille opettajien haastatteluissa ja pomppivat silmiäni edessä lehtien sivuilla. Puhuttiin markkinoista ja ihanteista sekä menoperusteisesta valtionavusta suoritusperusteiseen siirtymisestä. Opettajan työ on näiltä osin muutoksessa. Markkinointitaidot ovat yhä tärkeämpi osa osaamista. Aiemmin markkinointiin ja muihin taloutta kohentaviin asioihin ei ole tarvinnut niinkään kiinnittää huomiota, koska rahavirtoja on tullut joka tapauksessa. Nyt taloudellisesti kannattavaa on vain opiskelijaviikkojen tuottaminen ja huomio keskittyy siihen, kuinka niitä saadaan tuotettua mahdollisimman paljon. Tähän yrityshenkisyyteen palataan tässä tulososiossa vielä sekä kehitystarpeiden että kansanopiston nykyisen tilanteen kohdalla. Seuraava opettajan puheenvuoro kertokoon asian merkityksellisyydestä kansanopiston opettajan työssä.

HH: ”Kuinka opettajan työ on muuttunut?”

Opettaja D: ”...Niin meillähän oli aikasemmin tämmönen, puhuttiin tota menoperusteisesta valtionavusta eli meillä oli tietyt menot, ja me ilmoitettiin ne valtiolle, että tämmöset menot on ja me saatiin niihin esimerkiks palkkoihin joku, oliko se nyt 90%, mut silloin ei tietenkään saanu sit perustaa virkoja, että valtio sitten saneli kuin monta virkaa saa olla, kuin mont keittäjää saa olla, eli siinä oli niiku se kontrolli. Eli tää, että valtio on luopunut, niin kuin muittenkin koulujen kohdalla tästä säätelystä ja kontrollista, niin tosiaan kansanopiston kohdalla se merkkas sitä, että ennen oli tämmönen, jollonka se tilanne oli aika paljon turvatumpi, että kumminkin melkein kaikki rahat tuli valtiolta, jotenki se oli tietysti sitten paljon edullisempaa opiskelijoille tai asiakkaille, jollonka voi sanoa, että heitä sitten voi sanoa, riitti, että esimerkiks tähän markkinointiin ei tarvinnu hirveesti kiinnittää huomiota. Nyt meillä on niin sanotusti tämmönen suoriteperusteinen, eli opintoviikkojen perusteella annetaan tota noin nin sitten, se on kyllä ihan laissa, onks se nyt 57% tai 67%, se on siellä vapaan sivistystyön laissa sanottu. Joka tapauksessa se on paljon pienempi ja sitten, että tosiaan niin opintoviikkojen perusteella, että opiskelijamäärä, ett siihen entisaikaan, jos meillä oli 15 opettajaa, niin se ei nyt ollu niin väliä, onks meillä sata opiskelijaa vai 150 opiskelijaa... Nyt on sitten, että pitää niitä opintoviikkoja niinku tuottaa tai pitää olla toimintaa, ja se merkkas jokaisen opettajan kohdalla myöskin, että jos mun linjalle ei oo tulijoita, mun opetukselle ei oo kysyntää tai sitten jos siellä on, ryhmät alkaa olla, että siellä on 1-3 opiskelijaa, niin ei sellasia ylläpidetä, entisaikaan se oli mahdollista, että kyllähän meiltäkin on kaks opettajaa irtisanottu tuotannollisista syistä eli sen ei ollu kysyntää riittävästi. Eli se on niiku vaikuttanut just näihin tämmösiin, että tosi tarkkaan pitää suunnitella se, mitä sä aiot opettaa, mimmonen linja, että sitä mietitään pitkään, mikä nimi laitetaan, mikä sisältö, miten markkinoidaan, kenelle markkinoidaan...”

8.1.3.4 Yhteistyötä ja verkostoitumista

Opettajan työ on kaikesta päätellen muuttunut paljon moninaisemmaksi koko ajan. Aiempi vuosina opetus oli opettajan pääsääntöinen tehtävä. Nyt rinnalle on tullut kaikkea muutakin. Seuraavassa lainauksessa eräs opettajista kuvaa kansanopiston opettajan nykyistä työnkenttää osuvasti ”ameebaksi”. Yhteistyö ja verkostoituminen ovat mm. näitä uusia tehtäviä perinteisten rinnalla. Voidaan sanoa, että opetuksen ja muiden tehtävien välinen raja on hämärtynyt. Tämän myötä myös opettajien työmäärä on lisääntynyt.

HH: ”No sitten, miten opettajan työ on muuttunut?”

Opettaja C: ”Kyllä se nimenomaan on muuttunut siihen suuntaan, että aikasemmin, kyllä 80-luvulla pääsääntöisesti mää opetin. Oli meillä tietysti tää internaatti, koska meillä oli vielä päivystyksiä täällä. Mutta sitten tää kaikki muu, niin se oli niinku pieni-muotosempaa. Kaikki mitä mää oon tässä maininnu. Että ei ollu kansainvälisiä yhteyksiä, paitsi ku vaihto-opiskelijoita ja niitten hoitamista tietysti ja tietysti vierailijoita, mutta ne oli aina yksittäisiä luennoitsijoita. Ja toisaalta ni kyl tämmönen eri linjojenki välinen yhteistyö ja integroiminen, niin sek in on tullu kuvaan vasta 90-luvulla. Sovitella aina, että meilläkin on kaks tällasta linjaa, joissa on näitä kansainvälisiä oppiaineita, niin kaikkien näitten yhteensovittaminen ja kyllä tällanen niinku yhteistyökumppaneitten mukaantulo ja tälläset verkostot on muuttanut sitä työnkuvaa. Että paljon lyhyempiä työpäiviä oli ja kauheen selkeitä opetusta. Että tää opetus kontra muu, ni se raja oli selvä, ja nyt tää on tällänen, tällänen jonkinlainen ameeba tää työkenttä.”

HH: ”Kuinka opettajan työ on muuttunut?”

Opettaja A: ”Hirveän paljon. Siis perinteinen tämmönen luokkaopetus on siis aivan, aivan täydelleen muuttunut, tai ei täydelleen, totta kai sitäkin on, mutta hirveän paljon on tullut muita työskentelymuotoja. Just nimenomaan tämmöstä ryhmä-, no ryhmätyötä on ollut ennenkin, mutta tämmöstä projektiluontosta, ja hyvin paljon tulee sitte tämmöstä, yhteydenottoja ja kontaktinpitoa ja tuota tätä suunnittelutyötä on paljon enempi kuin ennen. Ja sitte kouluttautumista, koulutus, koulutuksessa käymistä ja myöskin opiskeluja, ainakin meidän talossa, niin jatkuvasti opiskellaan, siis opettajat, työntekijät, että se on niinku vaan lisääntynyt.”

Myös lehtiartikkeleissa tuotiin esiin yhteistyöhön ja verkostoitumiseen liittyviä asioita. Pohdittiin mm. niitä mahdollisuuksia, joita yhteistyö tarjoaa kansanopistoille. Tätä asiaa on käsitelty luvussa 8.1.2, joten siihen ei ole enää tarpeen tässä palata sen tarkemmin. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että yhteistyön lisääntyminen on muuttanut opettajan työnkuvaa melko radikaalisti. Enää ei voi elää vain oman luokan ja opettajanhuoneen välillä. Yhteyksiä on luotava eri puolille. Oppilaitoksen ulkopuolelle ja yhä lisääntyvässä määrin myös Suomen ulkopuolelle.

8.1.3.5 Avointa yliopistoa ja approja

Ilen (2001) kirjoittaa kansanopisto-opiskelusta seuraavasti: ”*Elämänmakuisia approja ja kokonaisvaltaista kasvua*”. Tällä kommentilla on hyvä aloittaa sen tulkitseminen, kuinka avoin yliopisto on muuttanut opettajan työnkuvaa. Tutkimusaineistosta päätellen se on sitä muuttanut.

HH: ”Kuinka opettajan työ on muuttunut?”

Opettaja D: ”...No sitten jos mennään ihan talokohtaisesti, niin meillä taas opettajan työ on muuttunut aika paljon sen vuoksi, että meillä on tää avoimen yliopiston osuus tai opetuksen osuus todella paljon, että mä en nyt muista oliko se – 85, no siihen asti oli vaan kasvatustiedettä, mutta sitten alko tulla joku journalismi tuli sit sen jälkeen, ja nyt 90-luvulla on tullu, niin että jos meillä on nyt joku 25 approa ja 8 cumua ja näin, niin voi aatella, että 20 vuotta sitten se, no kasvatustieteestä oli appro, mut sanotaan nyt se psykan kurssi, mitä mä pidin, niin se oli sellasta lukion psykää ja samaten joku muu opettaja piti jotakin muuta, että se oli niiku sellasta, no nyt se on sit sitä psykan approa ja cumua. Niin tavallaan se opetuksen taso on silleen noussu ja se on kyllä lisänny työtä, että se on niiku sillee sillä tavalla muuttunu, mutta sehän on hyvin, sä oot varmaan huomannu, että kansanopistot on hyvin erilaisia, että varmaan aika opistokohtasta tää.”

Työn vaativuus ja työn määrä ovat siis avoimen yliopiston myötä lisääntyneet. Joku opettajista tosin huomautti, että koska opiskelujen tulokset arvioidaan yliopistolla, eivätkä ne näin ole opiston opettajien vastuulla, olisi opettajan työ siinä mielessä helpompaa. Joka tapauksessa avoin yliopisto-opetus ja yliopistollisten arvosanojen opiskelu ovat tuoneet uusia menetelmiä opetukseen. Puhutaan monimuoto-opetuksesta. Opiskelijat voivat suorittaa arvosanoja monin eri tavoin ja ennen kaikkea yksilöllisten tarpeiden ja aikataulujen mukaisesti. Tämä kaikki korostaa ohjauksen tarvetta. Tentit, esseet ja lukupiirit ovat esimerkkejä opiskelumenetelmistä.

Kuten sanottu yliopistollisten arvosanojen opetuksen raju lisääntyminen on myös heittänyt haastetta lisää opettajan työhön. Täytyy pysyä oman alan kehityksessä mukana ja tietämyksen pitää olla monessa mielessä syvempää kuin aiemmin. Tämä vaatii opettajilta jatkuvaa itsensä kehittämistä, jotta he selviäisivät hyvin tuutorin tehtävissään.

Ilenkin (2001) toteaa, että opistoissa voi suorittaa yksittäisiä yliopistollisia kursseja ja perusopintoja avointen yliopistojen kautta. Valikoima kansanopistoissa on-

kin suunnilleen yhtä laaja kuin avointen yliopistojen omassa suorassa tarjonnassa. Kansanopiston valtiksi hän näkee sen, että opisto tarjoaa nuorelle turvallisen ja luontevan kasvu- ja oppimisympäristön, jossa voi rauhassa pohtia elämänvalintojaan ja kokeilla siipiään. Hän näkee vapaatavoitteisen kansanopisto-opiskelun eräänlaisena jatko-opintoihin ohjaavana koulutuksena. Kansanopistojen tarjoama monipuolinen ainevalikoima antaa nuorelle mahdollisuuden testata luontevasti omia kiinnostuksen kohteita. Tämäkin vaatii opettajalta paljon. Täytyy nähdä opiskelijan tarpeet ja auttaa häntä löytämään omat kiinnostuksen kohteensa.

Avoimeen yliopisto-opetukseen liittyen nousi esiin myös opiskelijoiden tietojen ja taitojen tason nousu. Opettajan työ on vaativampaa sen takia, että opiskelijat ovat tänä päivänä vaativia. Tähän työn vaativuuden kasvuun voidaan liittää myös ajan puute. Opettajalla on kiire.

HH: ”Kuinka opettajan työ on muuttunut

Opettaja E: ”No varmasti se on muuttunut vaativammaksi koko ajan. Ihan sen takia, että opiskelijoiden, ensinnäkin niiden tiedot ja taidot on mun mielestä selkeesti 15 vuodessa kasvaneet ja kouluhan on muuttunut, että teidän nykyään sellasia asioita, joista ennen ei ollu aavistustakaan. Sitten tuota opiskelijoiden vaatimukset on noussu eli ne on hirveen, niil on selkeet, ne tietää, mitä ne haluaa, kun ne tulee tänne. 15 vuotta sitten joku saatto tulla todella pitämään välivuotta tänne, ett sillä ei ollu selkeitä tavoitteita. Nyt jokainen vähintään yhen appron, useimmiten kaks eli se on selkee, mä haluun nämä suorittaa, mä saan niistä hyötyä yliopistoon, eli se on ihan selkeesti se, että opiskelija haluaa itsellensä enempi, ni se tarkoittaa sitä, että opettajan pitää tietää enempi ja opettajan pitää olla sitte tietysti, koska me opetetaan nyt myös näitä yliopistoarvosanoja, meidän tiedot pitää olla niinku päivitetty siihen ja sen mukaan, ettei me puhuta puuta heinää. Ett sillä tavalla ja sit varmaan se, että siis kiire on. Kiire, joka johtuu siitä, että työmäärä on kasvanut. Opiskelijat opiskelee enemmän ja syvemmälle ja opiskelijoita on enemmän, niin sillonhan siitä niiku väkisinki työmäärä sitten kasvaa ja siitä sitten aiheutuu ajan puutetta. Oiskohan se oikeempi sana kuin kiire.”

8.2 Työyhteisö ja sen muutokset

8.2.1 Elävä internaatti

Nykyisillä koulutusmarkkinoilla jokainen oppilaitos joutuu pohtimaan tulevaisuuttaan. Kansanopistolaiset ovat joutuneet hekin pohtimaan, mikä kansanopistokoulutuksessa on niin erinomaista, että sitä kannattaa vaalia. Opettajat näkevät internaatin sekä opiskelijoiden että oman työnsä kannalta ennen kaikkea vahvistavana asiana.

Kansanopistolehdessä onkin viime aikoina käyty paljon keskustelua internaatin vahvuuksista. ”Yhdessä vahvaksi – internaatti eläväksi”, on Valkealassa annettu internaattipedagogiikan kehittämisprojektin nimeksi. (Arndt 2001). Kansanopistot ovat aina joutuneet kamppailemaan elinmahdollisuuksistaan ja useimmiten kuitenkin selvinneet hengissä. Internaattipedagogiikka nähdäänkin ainutlaatuisena ja arvostettavana asiana nykyajan pirstaleisessa yhteiskunnassa. Kehittämisprojekti pyrkii todistamaan, että internaatti on todellakin jotain erityistä. Kansanopistokentällä toimivat haluavat vakuuttaa itselle ja etenkin muille, että internaatissa on taikaa. Vaikka jossain vaiheessa sisäoppilaitosmainen opiskelu koettiin vanhanaikaisena, on se tänä päivänä taas noussut uuteen kukoistukseen. Kansanopistojen yleissivistävä tehtävä kutsuu jälleen. Yhteiskunnassa perheiden ahdinko, elämän rikkinaisyys ja turvattomuus näkyvät nuorissa. He tarvitsevat kodinomaista, turvallista opiskelupaikkaa, jossa vastuuntuntoiseksi aikuiseksi kasvamista voidaan tukea internaatin suomin mahdollisuuksin. (Arndt 2001.)

Tämä kaikki ei ole vain pelkkää puhetta vaan totisinta totta kansanopistojen arjessa. Yhdessä vahvaksi voi tulla vaikka yhteisten lauluiltojen ja soutujen myötä. Kokemalla elämyksiä yhdessä. Lainatakseni Arndtin (2001) toteamusta: *Elämysretki! Historiaa, kirjallisuutta, maantietoa, musiikkia, biologiaa, kulttuuria ja mitä vielä muuta mahdollista tuohon neljään päivään mahtuikaan. Naurua, iloa, yhdessäolon riemua, yhteenkuuluvuuden turvallista tunnetta, me-henkeä. Yhdessä vahvaksi. Todella!*

Myös Marjomäki (2001) uskoo, että internaatilla on runsaasti annettavaa niin intensiivisen ja tehokkaan opiskelun välineenä kuin yksilöllistä ja sosiaalista kasvua mahdollistavana toimintaympäristönäkin.

Opettajienkin käsitykset internaattiluonteesta ja siitä, kuinka se vaikuttaa heidän työhönsä olivat etupäässä positiivisia. Sisäoppilaitoksen koettiin myös vaikuttavan paljon työn tekemisen muotoihin. Monet käytännöt ovat muotoutuneet erilaisiksi kuin muissa oppilaitoksissa, koska sekä opettajat että opiskelijat ovat helposti saatavilla. Toimitaan paljon yhdessä työajan ulkopuolellakin. Järjestetään esimerkiksi yhteisiä saunailtoja, illanviettoja, opintoretkiä, kevätretkiä, tanssiaisia ja erilaisia teemapäiviä ja -viikkoja.

HH: ”Millainen kansanopisto on työpaikkana? Minkälaisia erityispiirteitä?”

Opettaja B: ”Kai se aika paljo tai eniten vaikuttaa, että tää on sisäoppilaitos, eli opiskelijat asuu tässä... että se yhteistyö opiskelijoitten kanssa on parempaa, konkreettimpaa ja läheisempää kuin monissa muissa oppilaitoksissa. Niinhän noissa esitteissä luvataan ja vannotaan, mutta kyllä se musta täällä on siis just sen takia kiintee se yhteisö. Ihan se, että nää tilat on käytössä iltaisin ja niitä myös käytetään ja sit ihan se, että opiskelijoilta tulee kaikenlaisia ehdotuksia, joita toteutetaankin, ett se minusta tää sisäoppilaitosluonne vaikuttaa paljon.”

HH: ”No sitten vielä tästä, että kuinka internaattiluonne vaikuttaa opettajan työhön?”

Opettaja C: ”No kyllähän opiskelijat sitten sen takia, ku he ovat täällä, suuri osa heistä asuu, niin sitten erilaisia projekteja voi tehdä iltasella ja tuota ja sitten on just näitä kaikkia iltatapahtumia ja se tarkoittaa myös sitä, että opettajat on tietysti oman halunsa mukaan, mutta kuitenkin aika paljon osallistuu kaikkeen sellaseen, mitä tapahtuu muualla ku tässä ihan päiväsaikaan. Ja sit opiskelijoita liikkuu täällä. Itekin, kun tekee sit välillä iltasella täällä, niin sitte opiskelijoita on ja jotkut soittaa pianoa ja harjoittelee ja mitä, niiku tällästä elämää koko ajan, että tää on tämmönen jonkinlainen muurahaispesä.”

Kansanopisto on siis täynnä elämää koko ajan. Ovet eivät sulkeudu ilta-päivällä, kuten monissa muissa oppilaitoksissa. Edellinen opettaja kuvasikin hyvin opistoaan ”muurahaispesäksi”. Jokainen kantaa oman kortensa kekoon. Yhdessä vahvaksi. Eläen.

Jotkut opettajista näkivät sisäoppilaitosmaisuuuden myös uhkana. Tällä he tarkoittivat sitä, että internaatilla on taipumusta imaista ihminen kokonaan. Haastattelussa tuli ilmi myös tietty sisäänpäin lämpiäminen. Nämä voisivat olla niitä internaatin huonoja puolia. Jumitutaan liiaksi omiin pieniin kuvioihin ja unohdetaan, että ulkopuolellakin on elämää. Ilta- ja viikonlopputyöt koettiin myös jossain määrin rasitteeksi. Kokonaisvaltaisuus on hyvä asia, mutta tiettyssä mielessä se voi muodostua myös raskeaksi asiaksi. Työn ja vapaa-ajan rajat hämärtyvät ja tullaan sokeaksi sille, paljonko työtä tehdään.

HH: ”No mitkä ovat sitten hyviä ja huonoja puolia opettajan työn kannalta?”

Opettaja A: ”No se, että jotkut voi olla naimisissa tän työn kanssa, siis todella, se on musta hirveen vaarallista, ett ihmisillä ei oo kontakteja muualle päin, ett täällä on vaara, tää niinku imasee, tää maailma, tää kansanopiston maailma helposti, että minusta ihmisellä pitää olla ulospäin, ett pitää olla muutakin maailmassa ja elämässä. Muuten sulla on laput silmillä ja sä hurahat tähän yhteen, heh.”

Internaattikeskustelua on herätetty henkiin niin opistoissa kuin lehtien palstoillakin. Näissä keskusteluissa on tähän asti keskitytty kuitenkin lähinnä pedagogiseen puoleen. Marjomäki (2001) muistuttaakin internaatin ulkopuolisista tekijöistä, joilla on merkitystä kehittämistavoitteisiin pääsemiselle. Nämä edellytykset ovat keskei-

siltä osin taloudellisia ja liittyvät opistotyötä ohjaaviin valtionapuserätyksiin sekä työehtosopimusten rakenteisiin. Näihin seikkoihin vaikuttaminen vaatii Marjomäen mielestä laajempaa yhteiskunnallista keskustelua.

Seuraavan tapaiseen ristiriitaan törmäsin usein aineistoani tutkiessani. Kansanopiston perinteisesti korkealle arvottamat asiat ovat saaneet kilpailijoita yritysmaailmasta. Rahan merkitys on tänä päivänä suuri. Sitä ei pystytä peittämään hienoimillakaan päämäärillä. Marjomäki (2001) huomauttaakin, että nykyinen valtionapulaki tuntee vain yhden julkista rahaa tuovan suoritteen, opintoviikon. Tämän mukaisesti ainoa hyödyllinen opettaja on paljon ja mahdollisimman monta opiskelijaa yhtä aikaa opettava opettaja, koska hän tuo taloon lisäviikkoja. Muu työ on turhaa työtä. Tästä näkökulmasta internaattityökin olisi ensisijaisesti vain kustannuksia tuottavaa puuhastelua. Talouden ensisijaisuutta korostavan nykylainsäädännön perusteella vapaan sivistystyön hinta on saatu pudotetuksi muutamassa hetkessä pohjalukemiin. Laadullisen ja vuorovaikutuksellisen oppimisen kehittämistä internaattipedagogiikan avulla ei ole tehty helppoksi.

8.2.2 Tukeva yhteisö

Kansanopistoa työympäristönä kuvaa paremmin sana työyhteisö kuin koruton työpaikka. Yhteisöllisyys on vahvaa vielä tänäkin päivänä. Opiston henkilökunta puhuu tukevasta yhteisöstä. Toimiva yhteisö nähdään tavoitteiden saavuttamisen edellytykseksi. Ydinajatuksena on, että koko henkilökunta vaikuttaa työn onnistumiseen. Ei ainoastaan opettajat ja opiskelijat. Kaikki ovat tasa-arvoisia, ketään ei nosteta toisten yläpuolelle. Tukevaan yhteisöön viitattiin niin haastatteluissa kuin lehdissäkin. Ajatukset olivat hyvin samansuuntaisia.

HH: ”Millainen on kansanopisto työpaikkana? Mitä erityispiirteitä?”

Opettaja E: ”...Tää on hirveen tasa-arvonen, koska kaikilla, sekä keittiöllä, siivouksella, toimistolla, opettajilla, kaikilla on niinkun työntekijäpuolella sama tavote, se, että opiskelija sais mahdollisimman paljon irti tästä vuodesta, hänellä ois mukava, hyvä kokemus, eli se on niinku hyvä, että on yksi yhteinen päämäärä, johon niinku kaikkien tekemiset ja tekemättäjättämiset tuota nin vaikuttaa, ja sitten se, että opiskelijoiden olemassaolo tässä yhteisössä ja semmonen niinkun yhteisöllisyys.”

Opettaja D: ”Me puhutaan mielellään tai käytetään käsitettä tällöinen tukeva yhteisö tai yhteisökasvatus eli meillä ajatellaan, että tähän oppilaiden kasvatukseen tai heidän oppimisen–onnistumiseen vaikuttaa kaikki täällä työskentelevät talonmiehet, siivoojat,

toimisto, kaikki, joten me niinkun yhdessä tehdään sitä hommaa ja kaikkien on niinkun pyörittävä yhteen...”

Monet haastattelemistani opettajista olivat olleet jo kauan opistossa opettajana. Voikin ajatella, että tällaisen tukevan yhteisön muodostuminen vaatiikin tietystä määrin sitä, ettei henkilökunta vaihdu koko ajan. Kuitenkin on hyvä, että uusiakin ihmisiä tulee aina silloin tällöin työyhteisöön. He pystyvät puolestaan näkemään ongelma-kohtia ja muuta sellaista, jolle pitkään työtä tehneet ovat tulleet sokeiksi.

HH: ”Millaiset seikat vaikuttavat työskentelyilmapiiriin?”

Opettaja B: ”Aika paljon minusta ihan semmonen, että täällä ei oo hirveesti trafikkia ollut henkilökunnassa puoleen tai toiseen, että .. tietyst sitä voi väittää tämmöseks pysähtyneisyydeksi, mutta tota kyllä se minusta on päinvastoin, että siinä monet semmoset käytännönasiat on sitten hioutunut toimiviksi, että on semmonen selkee työnjako ja semmonen sopivan kokoinen yhteisö... Tietysti on aina vaara, että muodostuu semmosia jämähtäneitä toimintatapoja joita toistaa vaan sen takia, että näin on ennenkin tehty, mutta tota, ei täällä minusta kovin paljon semmosia oo...”

Tutkimusraporttini alkupuolella olen kertonut meneillään olevasta VSOP-ohjelmasta. (Vapaan sivistystyön osaaminen ja pätevyys). Tähän kuuluvat myös yhteisöllisyysopinnot, joilla pyritään työyhteisön laaja-alaiseen kehittämiseen suoraan työyhteisöstä nousevien tavoitteiden ja niiden pohjalta toteutettavien hankkeiden kautta. Opintoissa pyritään myös antamaan eväitä henkilökohtaiseen kasvuun ja ammatti-identiteetin lujittamiseen. Opinnot on suunnattu koko henkilöstölle. On ensisijaisen tärkeää, että kaikki osallistuvat työyhteisön sisällä tapahtuvaan muutosprosessiin. Yhteisen panostuksen avulla koko työyhteisö voi kehittyä kohti valittuja tavoitteita. (Määttä 2001b). Työyhteisön yhteinen panostus liittyy tämänkin tutkimuksen ongelmiin ja tuloksiin. Tukeva yhteisö nähdään ammatillista kasvua vahvistavana asiana.

Henkilökunnan välillä vallitsee kansanopistoissa todella tiivis yhteys. Eri toimijaryhmät (opettajakunta, keittiöhenkilökunta, toimisto, talonmiehet, siivoojat, kirjastonhoitaja) eivät erotu selkeästi eikä niiden välillä vallitse sellaista hierarkiaa kuin joissain muissa oppilaitoksissa. Yhteisiä retkiä ja matkoja järjestetään ja halutaan olla samaa porukkaa. Yhdessäoloa rajoittaa kuitenkin tässäkin kohtaa ajan puute. Työn määrä on niin suuri, ettei henkilökunnan yhteisiin hetkiin jää enää niin paljon aikaa.

HH: ”Sitten vielä henkilökunnasta yleensä, niin millaisia toimijaryhmiä on, mikä on asemasi ja suhteesi niihin?”

Opettaja C: ”... No sitten siivoojat on tosi hauskoja kanssa ja sieltäkin on niiku oikein tosi hyviä, hyviä työkavereita ja tälläisiä ystäviä ja talonmiehet sitten kanssa aina val-

miita auttamaan ja joku kirjastonhoitajakin on tosiaan niiku tämmönen, tämmönen opiston sielu ollut, että, ja joka suuntaan on kyllä suhteet, että se on kyllä tyypillistä, täällä on ihan eri intensiteetti, kuin jossain muissa.”

Jossain vaiheessa opiston henkilökunnan elämänsäkaarta saattaa kuitenkin ilmaantua ”klikkejä”, kuten eräs haastateltavista asian mainitsi. Hän totesi kuitenkin tällä hetkellä tilanteen olevan parempi kuin pitkään aikaan. Porinaporukoiden synty on kuitenkin melko tyypillistä, vaikka kyseessä onkin tiivis yhteisö, tai ehkä juuri siksi. Jonkinlaista ammattikateutta saattaa opettajien näkemysten mukaan joissakin tilanteissa ilmetä.

Ammattikateudesta ei puolestaan ole tietoaakaan, kun ”keittiön lämpöä pedagogiikkaan” on kokeilun alla Kankaanpään opistossa. Keittiö on paneutunut uudella tavalla omaan rooliinsa työyhteisössä. Sen mukaan keittiö on tärkeä osa oppimista! Työyhteisössä pohditaan keittiö- ja opetushenkilökunnan osaamisen yhdistämistä. Keittiön osaamisalueita löytyy ruokakulttuurista ravinto-oppiin, työn organisoinnista tiedotukseen ja ihmissuhteisiin, tiskauksesta estetiikkaan ja asiakaspalveluun. (Määttä 2001a). Yhteisöllisyyden kehittymisen edellytyksenä onkin, että kaikki henkilöstöryhmät lähtisivät yhtä aktiivisesti mukaan kehittämään ja jakamaan omaa osaamistaan.

Alkio-opistossakin työskentelyilmapiiri on tällä hetkellä hyvä. Kaikkien haastateltavien vastaukset olivat sen suuntaisia. Uhkana koettiin lähinnä taloudellinen tilanne ja joskus todettiin olevan kitkaa henkilökunnan, esimerkiksi opettajakunnan välissä, mutta ei kuitenkaan mitään isoja ongelmia. Ennen kaikkea työskentelyilmapiiri ja työyhteisö koettiin kannustavana ja yhteistyön todettiin pelaavan hyvin.

8.2.3 Humak hämmentää perinteisiä kuvioita

Humanistinen ammattikorkeakoulu on kansanopistoista lähtöisin oleva verkostoammattikorkeakoulu, jossa on yksitoista yksikköä eri puolella Suomea. Kulttuurityön koulutusta on Alkio-opiston lisäksi Turussa, Kauniaisissa ja Joutsenossa. Näillä kaikilla on yhteiset tavoitteet ja yhteinen opetussuunnitelma. Koulutusohjelma valmistaa ammattiin kolmessa ja puolessa vuodessa. Humanistisesta ammattikorkeakoulusta löytyy näin eroavaisuuksia verrattuna kansanopistoon. Ammatti on koulutuksen keskeisin tavoite ja eri paikoissa toteutetaan yhteistä opetussuunnitelmaa. Myös taloudellisella puolella on eroavaisuuksia.

Humanistiseen ammattikorkeakouluun liittyvät haastattelukysymykset saivatkin opettajat varpailleen. Toiset asettuivat selkeästi puolustuskannalle ja kielsivät sen kuulumisen millään lailla kansanopistoon. Tehtiin jyrkkää erottelua ammattikorkeakoulun ja vapaan sivistystyön välillä. Tosiasia kuitenkin on, että nämä kaksi koulutusmuotoa toimivat saman katon alla ja samoissa puitteissa. Opettajatkin tekevät tunteja toiset toisilleen. Tämä ei voi olla vaikuttamatta kansanopiston toimintaan vaan muuttaa väkisinkin sitä osaltaan. Joku opettajista huomauttikin, että pitäisi ennemminkin osata nähdä ne hyvät asiat, jotka nämä kaksi toinen toisilleen synnyttävät, eikä erottaa niitä täysin toisistaan ja asettua vastakkaisiin leireihin.

HH: ”Miten humanistinen ammattikorkeakoulu on vaikuttanut kansanopistoon työyhteisönä?”

Opettaja A: ” Siis minusta siinä onkin yks ongelma se, että kun ihmiset näkee nää niinku kakstahosesti, ett on humakkia ja on vapsin puoli. Minusta ne nimenomaan pitäs nähä niin, että molemmista on niinku rikkaus toinen toisiinsa, ett ei sais tehä semmoseks klikiks, että nyt nuo humakit on niinku omaa porukkasa, vaikka ne tietysti onki osittain, ja me oma porukkamme, mutta ku minusta nää, näissä pitäs nähä nyt tää, nimenomaan tää sauma yhteiseen, ett se ois se tota nin, mistä sitä pitäs kattella sitä asiaa... niin ku siellä tulee vielä tämmösiä valtataisteluita vähän ja vähän tämmösiä, mä taas vähän liottelen ja vähän semmosia niinku, että kateuttakin voi olla ja tämmöstä näitten kahen välillä, niin tota se on minusta ihan, vaikka tietysti tässä puhuu hienoja, mutta niiku periaatteessa ainaki toivois, ettei niiku sortus tämmöseen, että vaan koittas aatella aina sitä, mitä yhteistyötä ja mitä yhteistä meillä on.”

Edellinen puheenvuoro kuvaa hyvin sitä, että humanistinen ammattikorkeakoulu on vielä erittäin arka asia vapaan sivistystyön puolen opettajille. Monet tukeutuvat siihen, että HUMAK ei virallisesti tai muodollisesti kuulu kansanopistoon. Käytännössä ollaan kuitenkin monella tavalla linkkiytyneenä. Opettajien mielipiteissä heijastelee tässäkin kohtaa myös varojen käyttö. Humanistinen ammattikorkeakoulu saa uutena ja ammattiin valmistavana koulutusmuotona aivan eri tasoisia taloudellisia tukia kuin vapaa sivistystyö. Tämä ei voi olla vaikuttamatta myöskään työskentelyilmapiiriin.

HH: ”Millainen täällä on työskentelyilmapiiri tällä hetkellä?”

Opettaja D: ”... Niin meillähän on nyt tapahtunut tässä kahden vuoden aikana tää muutos, että osa opistoa niinku eros ja siirty humanistiseen ammattikorkeakouluun, että meillä on tässä niinku kaks oppilaitosta toimii ja siin on ollu tosi paljon semmosia, niinku uudistuksiin tai muutoksiin nyt aina liittyy, että kun uus ammattikorkeakoulu perustettiin ja tämmönen verkosto, miss on kymmenellä eri paikkakunnalla, niin siin on jo se, että miten niinkun taloudesta sovitaan. Ollu tosi monimutkasta ja aiheuttanu hirveesti lisätyötä, jollekin taloudenhoitajalle, toimistolle, rehtorille, niin tota ja sitten myöskin tota semmosia ristiriitojen aineksia, että kuka maksaa mitäkin ja saadaaks me nyt omat

pois ja nyt me joudutaan teidän kuluja maksamaan ja sit sen lisäksi niiku osa kansanopiston opettajista, pari siirty sinne humakkiin, että kuka siirtyy ja mitä siirtyy ja mitä se tarkoittaa, ku siirtyy... mutta mun mielestä me ollaan kuitenkin selvitty hyvin...”

Uudistuksiin liittyy aina jossain määrin vastarintaa. Näin on myös tässä tapauksessa. Jotkut osaavat kuitenkin nähdä myös muutosten valoisat puolet. Uudet tuulet tuovat aina uutta näkökulmaa vanhoihin rutiineihin. Mielestäni tässä olisikin yksi opettajien kehittymiseenkin vaikuttava sauma, että ei pitäydyttäisi ehdottomasti vanhoissa kuvioissa vaan otettaisiin virikkeitä myös uudemmissa pedagogisista virtauksista.

HH: ”Onko humak sitten muuttanut kansanopistoa jotenkin?”

Opettaja C: ”No kyllä se varmaan on tuonut tota uutta näkökulmaa niiku monessakin mielessä, kun se on sitten toisaalta, toisaalta siinä käytetään tätä verkkoympäristöä niiku kaikessa rekisteröinnissä ja opintosuorituksissa, informaatiomielessä verkkokursseja ja niin pois päin ja niiku se on siin on kuitenkin se, meitähän koulutettiin paljon just tähän www-ympäristön käyttöön ja tota sit kun se on vielä enempi käytäntöön linkkiytneenä kuin kansanopisto niin se on semmonen aika dynaaminen tiettyssä mielessä ja jotenki moderni. Siinä on niinku tällisiä uusia raikkaita ajatuksia, vaikka on toki kansanopistopuolella, mutta ehkä se on tuonut paljon uusia näkökulmia ja sitte niiku vertailukohtaa kansanopistolle...”

Yksi haastateltavistani oli HUMAKin opettaja. Hän otti myös esille sen, että vaikka kansanopisto on virallisesti eri systeemiä kuin humanistinen ammattikorkeakoulu, niin käytännössä monet asiat toimivat samalla tavalla, yhteisesti ja samoissa fyysisissä puitteissa. Toki HUMAKin opettajat ovat ammattikorkeakoulun palkkalistoilla ja tulosten perusteella näyttäisikin siltä, että suurimmat eroavaisuudet näiden kahden koulutusmuodon välillä löytyvät juuri varojen käytöstä. Alkio-opiston rehtori on kuitenkin myös HUMAKin opettajien hallinnollinen esimies. HUMAKin johtava rehtori ja toimitusjohtaja ovat sitä vastoin muualla. ”...Niin kuin kauempana ja tämmösiä haamuja enemmän, kun taas kansanopiston rehtori on tässä ja istuu kokouksessa tuossa.”

Instituutionkin puolella on pohdittu sitä, miten ammattikorkeakouluopetus sopii kansanopistoihin. Kansanopistoyhdistyksen puheenjohtaja Ville Marjomäki uskoo ammattikorkeakoulun ja vapaan sivistystyön synergiaan. Hän näkee tämän koulutuksen palvelevan kansanopistojen kokonaisuutta erilaisten raja-aitojen kaatamisessa. Hänen mielestään tutkintotavoitteisuus ei ole ristiriidassa vapaan sivistystyön tavoitteiden kanssa. Sen sijaan hän uskoo, että ammattikorkeakoulutasoinen opetus nostaa kansanopistojen arvostusta, mutta toteaa samalla, että humanistinen ammattikorkeakoulu joutuu myös tekemään paljon työtä kaikkien ennakkoluulojen voittamiseksi. Kansanopisto joutuu myös tarkistamaan omia ajattelu- ja toimintatapojaan. Täytyy mennä rohkeasti

umpihankeen, vanhoilla kalvoilla ei pärjätä. Verkostoituminen on tärkeä osa humanistista ammattikorkeakoulua. Kehittämiskohteita ovat myös opettajien pätevyys ja loppututkinnot, työelämäyhteydet ja työelämätietous. (Peltola 1999.)

Kansanopistoilla ja HUMAKilla on paljon yhteisiä arvoja. Läheinen suhde opiskelijaan ja hänen oppimisprosessinsa ja ammatillisten haaveidensa tukeminen nähdään kansanopistojen vahvuutena. Internaatti antaa hyvän mahdollisuuden opiskelijoille sosiaalisten taitojen opetteluun, mutta mukaan täytyy saada vahvemmin myös erilaisuuden hyväksyminen ja siinä näyttäisi vielä olevan haastetta. (Peltola 1999.)

HUMAK todellakin hämmentää kansanopistokenttää. Opettajien puheenvuorot erottavat ammattikorkeakoulun ja vapaan sivistystyön jyrkästi toisistaan. Esimerkkejä opettajien vastauksista ovat *”Eihän se millään lailla kuulu tähän kansanopistoon”* tai *”Ei se kansanopistoa oo mitenkään muuttanut”*. Kuitenkin vastauksista paistaa kaiken aikaa läpi opiston muuttuminen HUMAKin tulon myötä.

Instituutionkin puolella myönnetään kansanopistokentän hajaantumisen vaara ammattikorkeakouluopetuksen myötä. Tässä tilanteessa kentällä asettaudutaan kuitenkin eri kannalle kuin opettajat ja pidetään tärkeänä, että ammattikorkeakoulu ei eriydy kansanopistojen muusta toiminnasta, vaikka opiskelun tavoitteet ovatkin erilaiset. Kansanopistoyksiköt ovat kuitenkin *kokonaisuuksia*. HUMAKin rooli on olla erilainen ammattikorkeakoulu, joka yhdistää ammattikorkeakoulujen institutionaaliset ja pedagogiset tavoitteet kansanopistojen vahvaan pedagogiseen perinteeseen. HUMAKin voidaan nähdä vievän kansanopistoissa kehitettyä opiskelijäläheistä pedagogista visiota eteenpäin. (Peltola 1999.)

8.2.4 Muutosten keskellä

Kansanopiston opettajan työyhteisö on muuttunut ja muuttuu koko ajan. Edellä käsitelty humanistinen ammattikorkeakoulu on yksi iso osa tämän hetkisestä uudistumisesta, mutta muillakin tahoilla on muutoksia tapahtunut.

Internaatti on muuttunut tietyiltä osin. Nykyisin yhä suurempi osa opiskelijoista käy opiskelemassa muualta käsin eikä asu opistolla. Ennen tilanne oli se, että kaikki asuivat opistolla ja myös opettajat saattoivat asua siellä. Yhteydet ulkomaailmaan ovat myös haastattelujen perusteella lisääntyneet. Opiskelijat ovat paljon liikkuvaisempia kuin ennen, käyvät kotona useammin jne. Viikonloppuja ei enää vietetä niin tiiviisti

opistolla kuin aiemmin. Tietotekniikka luo yhteyksiä muualle, eikä opiskelijoiden elämämpiiri ole enää täysin rajoittunut opistoon. ”Yhtä suurta perhettä” ei ehkä kuvaakaan enää niin hyvin tämän päivän opistoa. Monet asiat ovat kuitenkin myös pysyneet ennallaan ja muutostenkin voidaan nähdä vain kehittäneen opistoa.

Muutosta on tapahtunut paitsi opiskelijoiden liikkuvuudessa myös vaatimuksissa. Enää opiskelijat eivät tule kansanopistoon pitämään väli vuotta, vaan heillä on selkeät tavoitteet, joiden eteen he ovat valmiita tekemään työtä ja he odottavat myös opettajilta suurta työpanosta. Tähän kehitykseen on osaltaan vaikuttanut avoimen yliopiston vahva mukaantulo kansanopistomaailmaan.

HH: ”Miten kansanopisto on muuttunut?”

Opettaja E: ”... Kansanopisto on selkeesti muuttunut. Sillon kun mä tulin tänne tosiaan niin opiskelijat tuli niinkun selvittämään ajatuksiaan ja viettämään väli vuottaan. Vanhemmat aika usein makso sen vuoden. Nyt tällä hetkellä suurin osa opiskelijoista maksaa sen itte tai opintolaina, opintorahan kautta, niil on selkeet ihan tämmöset opilliset tavoitteet eli ne haluaa ne approt suorittaa, ne haluaa saada potkua, ett ne pääsee jatko-opintoihin...”

Opettaja C: ”... No opiskelijat on paljon määrätietosempia ja erittäin vaativia. Kyllä se on ehdottomasti kanssa nähtynä, että erittäin vaativia opiskelijoita meillä, mikä on mun mielestä ihan oikein. Kyllä, ett niinku sellanen tiukka työtahti ja vaatimustaso myös. Motivoituneita opiskelijoita, innostuneita, valveutuneita ja heillä on paljon kaikkea, suurimmalla osalla näkemyksiä ja mielipiteitä ja...”

Opettajan työ on muussakin mielessä muuttunut vaativammaksi. Kuten aiemminkin on jo todettu työmäärä on lisääntynyt ja kiire leimaa kansanopiston opettajan työtä. Tämä vaikuttaa myös yhteisön toimivuuteen. Yhteiselle keskustelulle ei näytä löytyvän tarpeeksi aikaa.

HH: ”Miten kansanopisto on muuttunut?”

Opettaja C: ”No tasoltaan hirmu paljon vaativammaksi, vaikka tää on ollu ns. kansankorkeakoulu, sillon kuulu tähän kategoriaan, että vaativa se on ollu tiettyssä mielessä aina, mutta kyllä ehdottomasti sitten tää tiivis yhteistyö avointen yliopistojen kanssa on niiku tätä vaatimustasoa ja toisaalta sitä tarjonnan tasoa kohottanut, että se on tuonut mukanaan niinku hirveesti. Työmäärä on lisääntynyt ja just tää vapaa-ajan ja työajan hämärtyminen niin se on siihen suuntaan mennyt koko ajan. Yleensä työtehtävien lisääntyminen, erilaisten.”

HH: ”Minkälaiset seikat vaikuttavat työskentelyilmapiiriin?”

Opettaja E: ”... Sitten varmasti se, että totanoinnin, kyllähän se sitten vaikuttaa, jos on niinkun kohtuuttoman kiire, kohtuuttoman paljon niiku tekemättömiä töitä itse kullakin, ni sillon, sillon se saattaa vaikuttaa. Sen vaan ihan tästä työn määrästä kaiken kaikkiaan, että jos viistoista vuotta sitten, kun meill on kahvitunti, se on varmaan edelleenkin

samaan aikaan puoli kolmesta kolmeen, niin silloin viistoista vuotta sitten meillä oli aikaa ihan rauhassa istua tässä, juoda kahvia, keskustella, parantaa maailmaa. Nyt se on semmosta, ihmiset käy hörppäämässä sen kahvin ja juoksee monistamaan, lähtee soittamaan yliopistolle, pitää hopsia opiskelijan kanssa, että se on niiku se ihan selkee muutos. Että sellasta ihanteellista, rauhallista tilannetta, että voitais puhua puuta heinää, ni sitä ei juurikaan oo.”

Tähän työn vaativuuteen liittyen opettajat mainitsivat myös, että koulutautuminen on lisääntynyt. Koko työyhteisöä koulutetaan koko ajan ja taloa kehitetään yhdessä kehittämistyöryhmissä. Verkostoituminen ja yhteydet muualle, myös kansainvälistyminen ovat nekin osaltaan muuttaneet työyhteisöä. Lisäksi erilaiset projektit ja hankkeet ovat EU:n myötä tulleet osaksi opistojen arkipäivää.

Yhteyksiä muualle tuo myös virtuaalikansanopisto – hanke. Tämä virtuaalisuus ei kuitenkaan vielä näy kovin vahvasti kansanopiston arkityöskentelyssä. Yksi opettajista vastasikin kysymykseen virtuaalikansanopistosta ”Mikä se on?”. Käytännössä virtuaalikansanopisto on tällä hetkellä nettikursseja. Alkio-opistolaiset eivät olleet tutkimushetkellä vielä siihen syvemmin paneutuneet. Joissakin muissa opistoissa tämä alue on vahvastikin esillä. Joka tapauksessa tietoteknistyminen on tuonut uusia mahdollisuuksia ja puolia työyhteisön toimintaan.

Taloudellisten muutosten kanssa kamppaileminen on sekin vaikuttanut kansanopistoon yhteisönä. Alkio-opistolla vapaata sivistystyötä on täydet 100 prosenttia. Tässä suhteessa opistot ovat hyvin erilaisia. Joissakin järjestetään paljonkin ammatillista koulutusta. Valtion rahoitus näyttääkin vapaan sivistystyön puolella pienenevän edelleen. Valtio haluaa satsata ammatilliseen koulutukseen. ”*Sellanen, mikä ei johda suoranaisesti tutkintoon ja ammattiin, niin sillä ei saa niinkään pointseja joissain tilaisissa...*” Yleissivistävä koulutus on taloudellisesti heikolla pohjalla. Opistot joutuvat pohtimaan jatkuvasti omaa tulevaisuuttaan. Yhteiskunnan taholta olisikin tärkeää nähdä myös vapaa sivistystyö ”*tutkintotavoitteisena*”, opiskellaanhan vapaan sivistystyön oppilaitoksissa mm. yliopistollisia arvosanoja.

8.3 Kansanopiston opettajien ammatilliset kehitystarpeet

8.3.1 Tavoitteita ja haasteita

Kansanopiston opettajat näyttävät olevan hyvin kiinnostuneita itsensä kehittämisestä. He kokevat työnsä haasteellisena ja heillä on työnsä suhteen tavoitteita, jotka haluaisivat saavuttaa. Ammatillisia kehitystarpeitaan he eivät kuitenkaan ole tarkkaan joutuneet pohtimaan, joten tämä tutkimus antoi siihen oivan mahdollisuuden. Omien vahvuuksien ja heikkouksien ja muiden sen tapaisten asioiden pohtiminen on hyväksi opettajan työssä, ettei tultaisi sokeaksi omalle osaamiselle ja pidettäisi liian tiukasti kiinni vanhoista rutiineista. Kansanopiston opettajilla näyttäisi tässäkin asiassa olevan asiat hyvin. He ovat avoimia uusille ajatuksille ja haluavat pysyä ajan mukana. Yksi opettajista tosin mainitsi, ettei hänellä ole mitään sen kummempia tavoitteita, ainoastaan se, että *”haluaisi hoitaa työnsä mahdollisimman hyvin ja saada oppilaat oppimaan”*. Mutta eikö tässäkin ole kyse tavoitteesta. Oman työnsä hyvä hoitaminen ei ole aina helppoa eikä myöskään toisen saaminen oppimaan. Kyllä noissakin mielestäni tavoitetta on, ehkä sitä ei vaan osata tiedostaa.

Tavoitteet saattoivat liittyä laajemminkin kansanopistokenttään, ei ainoastaan kapea-alaisesti omaan työhön. Tietty kilpailuhenkisyys näyttää kuitenkin liittyvän tällaisiin tavoitteisiin. *”Olla kansanopistojen paras”*. Toisaalta nähtiin kuitenkin myös sauma yhteiseen, että kansanopistoja pitäisi katsella siltä kannalta, miten opistot voivat olla toinen toistensa tukena, eikä kilpailla keskenään. Internaattipedagogiikan kehittäminen voisi olla tällainen yhteinen tavoite.

HH: ”Millaisia tavoitteita sinulla on tämän työn suhteen?”

Opettaja D: ”Jaa, no kyllä mä aattelin, että nythän tätä kasvatustieteen ja psykologian opiskelua on tosi monessa opistossa, että se on sellanen varmaan tavallisin, kieliäkin on aika paljon, aika monessa ja tota kyllä mä haluaisin, etä tästä meidän jutusta tulis sitte kansanopistojen paras... että ne liittyy just siihen linjojen suunnitteluun ja siihen ja kaikenlaiseen kehittämiseen ja sit tietysti koko opiston, että esimerkiks just tää internaattipedagogikka, missä sitten kansanopistot on aika omalaatuisia, niin se ois nyt yks semmonen, mitä mun mielestä ois hyvä nyt kehittää tai mieltää tai tutkia tai jotakin...”

Edelliseen liittyen opettajat kokivat tavoitteikseen laajemminkin yhteistyön kehittämisen ja verkostoitumisen. *”Verkostoitumista muutenkin pelkästään pape-*

rilla ja tietokoneverkossa”. Työelämän ja opiskelijoiden yhteistyötä pidettiin tärkeänä. Verkostoituminen on etenkin humanistisen ammattikorkeakoulun puolella keskeistä.

Opettaja E: ”No varmaan sit ihan sellasia, että rakentaa sellasta yhteistyöverkostoa tähän, jotta sitten opiskelijoitten kanssa voitais toteuttaa erilaisia projekteja, projektiopimista, työoppimista, eli saada niiku työelämän ja tän humakin yhteistyöt silleen niiku luontevaksi ja helposti toteutettavaksi.”

Kansainvälisten yhteyksien parantaminen lukeutui myös opettajien tavoitteisiin. Haluttiin ulkomaalaisten ja opiskelijoiden välille henkilökohtaisempia kontakteja opiskelujen muodossa. Monikulttuurista tietämystä pidettiin myös tärkeänä.

Opettajien työ kansanopistoissa on monipuolista ja haasteellista. Haasteellisuus syntyy itsenäisyydestä, vapaudesta tehdä työtä omalla tavallaan ja korkealle asetetuista tavoitteista. Oman alan kehityksessä täytyy pysyä mukana. Opettajien tavoitteissa tulivatkin ilmi myös kouluttautumiseen liittyvät asiat. Haluttiin pitää oma asiantuntemus päivitetynä.

Opettaja D: ”...hyvin itsenäinen, todella saa ite suunnitella aivan, mitä sä opetat, ei kukaan, tai ainakaan meillä kukaan ei tuu sanomaan, kukaan ei kysele, missä sä niiku oot. Niin kauan kun se niiku sujuu, mutta tietysti sitten, jos opiskelijat lähtee vähenee, eikä opiskelijoita oo jäljellä, niin sit voidaan ruveta kyselee, ett mites tää homma on sujunu, mutta siis hyvin vapaa ja itsenäinen...”

Opettaja C: ”Erittäin haasteellinen ja mielenkiintoinen. Koska tässä on sitten taas enemmän tällstä sisällöllistä ja pedagogista vapautta... opettajan tai tutorin tai ohjaajan niiku sitten kontaktit ja suhteet näihin opiskelijoihin eri tasoilla, ni on se tosi mielenkiintoinen. Se on niiku semmonen, joka elää koko ajan, ja sitten, josta opettaja saa paljon voimia ja innostusta...”

Opettaja A: ”Mielenkiintone. Tää on aina, pyrkii niiku elämään ajassa, tää on muuttuva, tää niiku ajan myötä muuttuu, ett täällä ei poljeta paikallaan...”

Nämä edelliset lainaukset kertovat työn mielenkiintoisuudesta ja haasteellisuudesta. Tämä haasteellisuus luo osaltaan myös tavoitteita ja tarpeita. Työ halutaan tehdä kunnolla eikä vain sinne päin. Tämä vaatii omien kehittymisen paikkojen tiedostamista.

8.3.2 Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot

Kuten jo opettajan työnkuva osiossa tuli ilmi, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat iso osa opettajien osaamista. Näiden taitojen merkityksen voidaan katsoa olevan melko

paljon suurempi kuin muissa oppilaitoksissa johtuen kansanopiston yhteisöllisestä luonteesta. Läheiset välit opiskelijoihin nähdään kansanopistojen vahvuutena. Yleisesti ottaen opettajat kokivat myös omien vahvuuksiensa olevan juuri sosiaalisella puolella. ”Koen pääseväni hyvään vuorovaikutukseen opiskelijan kanssa” ja ”Koen, että pystyn kehittämään opiskelijoiden itsetuntoa ja omatoimisuutta.” Myöskään kehittymisen paikoissa ei vuorovaikutus- tai yhteistyötaitoja tullut ilmi. Joku tosin totesi, että voisi kai silläkin saralla olla vieläkin parempi, mutta että kokee kuitenkin olevansa ”riittävän hyvä” tällä hetkellä.

Vuorovaikutukselliset seikat ovat aineiston mukaan kuitenkin liittyneet ongelmiin, joihin opettajat ovat törmänneet työssään. Kun ihmisten kanssa ollaan tekemisissä, ei varmastikaan tällaisilta ongelmilta voida kokonaan välttyä, vaikka oltaisiin sitten kuinka vuorovaikutuksellisia tai yhteistyökykyisiä tahansa.

HH: ”Onko ollut ongelmia tähän työhön liittyen, sellaisia, että olisit joutunut etsimään ratkaisuja?”

Opettaja D: ”... No vaikka mä sitä vuorovaikutusta oon korostanu, että kyllä mä siinä aika hyvä olen, niin totta kai on tässä vuosien varrella ollut sellaisia opiskelijoita, joiden kanssa ei nyt aina ole sitten niin kaikki ihan pelannut, että se on nyt ihan selvä, että ei oo aina voinu sit tulla, ei nyt tulla toimeen, mutta kuitenkin, että tota on niinku jostain syystä sitten toiminut ja niihin on sitten joko etsitty ratkaisua tai vaan yritetty selvitä...”

Opettaja C: ” No jossain vaiheessa niin niin. Kyllä siinä varsinkin ilmeisesti johtuen siitä, että opiskelijat tulee meille suoraan lukiosta suurin osa, niin saada ymmärtämään heidät se, että täällä opiskelu ei tapahdu niinku lukiossa eli että täällä tehdään asioita eri lailla tai erittäin paljon eri lailla. Se saattaa jonkun ryhmän kanssa olla ihan konfliktikin suorastaan...”

Opettajien on osattava asettautua opiskelijoiden asemaan ja nähtävä heidän lähtötasonsa. Toisaalta opettajan on myös pystyttävä motivoimaan passiivisiakin opiskelijoita ja perustelemaan, miksi tehdään, kuten tehdään. Opiskelu kansanopistoissa on aikuisopiskelua, joka vaatii omatoimisuutta. Opettajan olisi nähtävä myös se tosiasia, että itseohjautuvuus ei tapahdu itsestään, vaan se vaatii aikaa. Nykyinen peruskoulu tai lukiokaan ei valmenna opiskelijoita tällaiseen työskentelyyn. Kansanopistomaailmaan sopeutuminen vie aikansa, ja se vaatii myös opettajilta panostusta ja hyviä sosiaalisia taitoja.

8.3.3 Kouluttautuminen ja itsensä kehittäminen

”Kouluttautuminen, koko ajan, lisää ja enemmän” oli yhden opettajan vastaus, kun kysyttiin, kuinka kansanopisto on muuttunut. Opettajien ammatillisissa kehittymistarpeissakin korostuivat koulutukselliset asiat, jatko- ja täydennyskoulutus sekä ylipäänsä itsensä kehittäminen. VSOP-ohjelmassakin on tehty koulutustarveselvitys. Tämän selvityksen mukaan henkilöstö on motivoitunutta. Samaa voidaan sanoa haastattelujeni tuloksista. Koulutustarveselvityksen perusteella on ensiarvoisen tärkeää huolehtia vapaan sivistystyön opettajien mahdollisuudesta nostaa omaa tutkintotasoaan ja lisätä pedagogista kouluttautumista. Lisäksi korostetaan vapaan sivistystyön traditioon ja käytäntöihin perehdyttämisen merkitystä uusille opettajille. Yhtä tärkeää todetaan olevan jatkuva ja laaja-alainen täydennyskoulutus vapaan sivistystyön parissa jo toimiville. (Pylvänäinen 2000.)

HUMAKin rehtori Timo Heinola on selvityksen perusteella todennutkin: *”Vapaan sivistystyön työyhteisöt ja henkilöstö ovat harvinaisen yksimielistä porukkaa – he ovat kiinnostuneita vapaasta sivistystyöstä ja valmiita kouluttautumaan.”* Henkilöstön ja oppilaitoksen vastauksista löytyi kuitenkin myös eroavaisuuksia. Henkilöstön täydennyskoulutuksen sisältötoiveissa korostui henkilökohtaisten vuorovaikutustaitojen merkitys, oppilaitosten vastauksissa tärkeäksi sisällöksi valikoitui koulutuksen markkinointiin ja talouteen liittyvät kysymykset. Työyhteisö- ja toimintaympäristö –sisältöryhmässä henkilöstö ja oppilaitos olivat sitä vastoin samoilla linjoilla. Molemmilla painottuivat oppilaitoksen sisäinen yhteistyö, tiimi- ja projektityötaidot sekä yhteistyö eri sidosryhmien välillä. Lisäksi henkilöstön vastauksissa korostuivat myös kansainvälinen yhteistyö ja työelämäyhteydet. Henkilöstö on myös motivoitunutta osallistumaan täydennyskoulutukseen ja oppilaitoksista kolme neljäsosaa on valmiita tukemaan kouluttautumista sekä taloudellisesti, että varaamalla aikaa. (Pylvänäinen 2000.) Saman suuntaiset asiat tulivat ilmi myös tutkimuksen kohdeopiston opettajien vastauksissa.

Opettajat näyttävät osallistuvan kaikenlaiseen jatko- ja täydennyskoulutukseen koko ajan. Kouluttautuminen lähtee yhtä lailla sekä omista tarpeista että opiston tarpeista. Kehitystarpeita tyydytetään koulutuksen avulla. Opettajien mielestä myös opisto suosii henkilöstön kouluttautumista.

HH: ”Oletko osallistunut jatko- tai täydennyskoulutukseen?”
Opettaja D: ”Olen. Kaikenlaiseen, koko ajan.”

Opettaja A: ”Kyllähän opisto, opiston siis johto hyvin mielellään suosii sitä, että ihmiset kouluttautuu...että niinkun kannustetaan opiskeluihin.”

Opettajien asemista riippuen kouluttautuminen oli hieman erilaista. Toisilla painottuivat oman alan jatko-opinnot tai maisterin- ja lisensiaatintutkinnon suorittaminen, kun taas toisilla opinnot keskittyivät esimerkiksi johtamiseen ja hallintoon. Opettajien työnkuvat poikkeavat sen verran toisistaan, että myös kouluttautumistarpeet ovat erilaisia.

Opisto järjestää joskus myös yhteisiä koulutuksia henkilökunnalle, mutta tämän todettiin nykyään vähentyneen. Syynä on ajanpuute. Henkilökunnalta tai opettajilta ei löydy yhteistä aikaa. Opettajille on kuitenkin annettu mahdollisuuksia kouluttautua työajalla, että siinä mielessä tilanne näyttäisi olevan hyvä. Toisaalta jotkut totesivat edelleen, että *”Oman alan hallitseminen ja oman alan seuraaminen, siihen ei oo riittävästi aikaa.”*

Kouluttautuminen on yksi keskeisimmistä itsensä kehittämisen alueista. Opettajat pyrkivät kehittämään itseään osallistumalla koulutukseen. Muita itsensä kehittämisen keinoja opettajilla ovat ajankohtaisten ja omaan alaan liittyvien kirjojen ja lehtien lukeminen. Yksinkertaisesti myös ajattelu ja asioiden pohtiminen sekä reflektointi nähdään kehittymisen keinoiksi. Lisäksi korostettiin arvioinnin ja seurannan tekemistä omasta työstä. Opiskelijoiden antamat palautteet nähtiin tässä suhteessa tärkeiksi ja koettiin, että niistä voi oppia paljon. Itsensä kehittämistä olivat opettajien mielestä myös keskustelut kollegojen kanssa ja se, että pidetään yhteyksiä muihin saman alan opettajiin.

Opettaja C: ”... Ihan tällaset keskustelut ja pohdinnat ihan tällasista pedagogisista asioista ja muista, mitkä menetelmät ja järjestelmät on niinku purru ja mitkä ei...”

8.3.4 Markkinointi ja talous

Opettajien kehitystarpeissakaan ei voida sivuuttaa talous- ja markkinointitaitoja. Opettajien työ on näiltä osin jatkuvassa muutoksessa ks. Kappale 8.1.3.3. Opettajilta vaaditaan yhä enemmän yritysmaailman taitoja. Kysyntä ja tarjonta on saatava kohtaamaan. On tiedettävä, mitä kannattaa markkinoida ja kenelle. Yksi opettajista kuvasikin hyvin, että *”sitten se on sitä, että kävellään tuolla ympäriinsä digikamera kädessä”*. Kansan-

opisto-opiskelu on tehtävä houkuttelevaksi mahdollisten opiskelijoiden silmissä. On osattava näyttää se ”erityinen”, mitä opistoilla on verrattuna muihin oppilaitoksiin.

Marjomäkikin (2001) totesi, että nykyisen valtionapulain mukaan ainoa hyödyllinen opettaja on se, joka tuo opistolle opintoviikkoja. Tämä ehkä tuntuu hieman kärjistetyltä, mutta on kuitenkin totta tämän päivän opistotyössä. Enää ei riitä, että jonkun opettajan opetukseen osallistuu kaksi opiskelijaa. Opetusta annetaan vain, jos se on taloudellisesti kannattavaa eli silloin, kun opiskelijoita on tarpeeksi paljon, kun opiskelijaviikkoja saadaan tehdyksi mahdollisimman iso määrä.

Markkinointi- ja taloustaidot eivät ole kuitenkaan perinteisesti olleet opettajien vahvoja puolia. Opettajat totesivatkin, ettei opistolla ole ketään, joka olisi asiantuntija esimerkiksi juuri markkinoinnissa. Tällä saralla näyttäisikin olevan tarvetta kehittymiseen. Opettajien olisi omaksuttava tiettyjä yritysmaailman taitoja, jotta he pystyisivät selviämään paremmin nykyisistä työtehtävistään.

Instituution puolella käydään lisäksi jatkuvasti keskustelua ja vertailua ammatillisen aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön välillä. Vertailua tehdään nimenomaan taloudellisesti. VSOP-hankkeen puheenjohtaja Tuija Kirveskari onkin todennut, että ”*Nyt on viimeinkin vapaan sivistystyön opetushenkilöstön vuoro saada osakseen samanlainen panostus, kuin mitä yhteiskunta on osoittanut ammatillisen aikuiskoulutuksen henkilöstölle viime vuosina.*” (Pylvänäinen 2000.)

8.3.5 Kansainvälistyminen

Myös kansainvälistyminen luo paineita ammatilliseen kehittymiseen. Kansanopistoilla on yhä enemmän yhteyksiä muualle maailmaan. Opettajat käyvät kansainvälisissä seminaareissa ja tekevät paljon yhteistyötä myös ulkomaisten tahojen kanssa. Opiskelijavaihtoakin tapahtuu eri maiden välillä. Kansainväliset projektit lisääntyvät koko ajan ja tämä vaatii opettajilta niin kielitaidon ylläpitoa kuin erilaisten kulttuurien tuntemustakin. Monet opettajat kokivat, että heillä olisi tässä vielä kehittymisen paikka. ”*Ei voida vaan pyöriä täällä omissa ympyröissä ja olla tyytyväisiä...*”

Kansainvälistymistä on vauhdittanut Suomen liittyminen Euroopan unioniin. Euroopan unionin mukana tulivat kansanopistoihin paitsi lisääntyneet kansainväliset yhteydet myös erilaiset projektit ja hankkeet. Opettajilla oli suuri tarve kehittyä tällä alueella.

Opettaja D: "...Mutta se, mikä yks on tullu opettajan työhön kyllä kaikille, niin on nää, tämä EU tuli niin nää projektit ja hankkeet ja niiden suunnittelu ja hakuprosessi ja nämä, niin olis ne, mitä mä nyt toivosin, että mä osaisin..."

Näyttäisikin siltä, että opettajan työhön kansanopistoissa on vain tullut uusia osaluokkia, ilman että niihin sen kummemmin olisi opettajia opastettu tai valmistettu. Kuvitellaan, että ne hoituvat siinä muun työn ohella. Näin helposti eivät opettajat kuitenkaan uusia työnsä ulottuvuuksia sisäistä, etenkin kun työn määrä on jo ennestäänkin todella suuri.

8.3.6 Tietotekniikka hallintaan

"Virtuaalikansanopisto", "verkkopedagogiikka" ja "videoneuvottelu". Kaikkien opettajien kehitystarpeisiin lukeutuu tietoteknisen osaamisen parantaminen jossain muodossa. Verkostoituminen tietokoneverkon kautta on yleistymässä koko ajan. Yhteyksiä hoidetaan yhä enenevässä määrin koneen avulla. Oppimateriaaleja etsitään niitäkin internetistä. Kaikenlaisia ohjelmia tulee koko ajan lisää. Virtuaalisia yhteyksiä on mahdollista pitää kauaskin esimerkiksi videoneuvottelulaitteiden avulla.

Kukaan ei suoriudu opettajan työstään tänä päivänä ilman tietokonetta. Opettajat toivoisivatkin hallitsevansa tämän alueen mahdollisimman hyvin. Tietotekniikka mahdollistaa opetukseen uusia puolia ja tekee opetuksen monipuolisemmaksi.

HH: "Missä toivoisit olevasi parempi, eli ne kehittymisen paikat?"

Opettaja E: "No varmaan, must tuntuu, että ihan kaiken kaikkiaan joku ATK-aidot on semmonen, joka nyt tossa lehden teossa ja tämmösessä on koko ajan kehittynyt, ja siinä mä selkeesti kaipaaisin lisää, ett mulle tulis niinku semmosta rutiinia ja varmuutta..."

Opettaja B: "Onhan niitä aina. Just nyt on paljon teknisiä. Kaikenlaisia ohjelmia pitäis opetella. Oppia käyttämään paremmin."

Opettajat huomauttivat myös, että joskus on ongelmia sen suhteen, kuinka opiskelijat kokevat tietokoneen. *"Vieläkin löytyy niitä parikymppisiä, jotka eivät suurinpiirtein oo koskaan tietokonetta nähneetkään"*. Opettajan täytyy näissä tilanteissa osata asettua opiskelijan asemaan ja nähdä tilanne hänen näkökulmastaan. Joskus opettajalle on sellainen itsestään selvää, mikä opiskelijalle on täyttä utopiaa. Opiskelijan

motivoiminen oppimaan tietokoneen avulla on osa opettajan työtä tänä päivänä. Tämän lisäksi opettajan on autettava opiskelijaa näkemään se lisäarvo, jonka tietotekniset mahdollisuudet tuovat oppimiseen.

8.3.7 Ihanteellisia tapoja tukea ammatillista kasvua – enemmän rahaa, enemmän aikaa

Opettajat saivat haastattelussa mahdollisuuden kertoa, kuinka he toivoisivat ammatillista kasvuaan tuettavan ja millaisia asioita he pitivät tärkeinä ammatillisen kasvun kannalta. ”Enemmän rahaa” ja ”jos olis aikaa” olivat yleisiä vastauksia opettajilta. Nämä asiat näyttivät aineistossani menevän sosiaalisen tuen ja kannustuksen edelle, kuten seuraavista lainauksista on nähtävissä.

HH: ”Mitkä olisivat mielestäsi ihanteellisia tapoja tukea kansanopiston opettajien ammatillista kasvua?”

Opettaja C: ”Rahaa enemmän. Että ois niinkun pelivaraa. Että jos nyt saa vertailla tässä, niin kun meillä on tää vapsin puoli ja humakki, niin kyllä täällä vapsin puolella niinku niukkuutta jaetaan enemmän kuin humakin puolella... Ja kyllä ihan resurssien saaminen projekteihin ja uusien asioiden kehittämiseen...”

Opettaja A: ”...Mutt vähän niinkun semmosta, rauhallista enempi, pystys niinkun rauhassa, tää elämä on hirveän semmosta repivän vauhdikasta ja kovaa, että sais niinkun keskittyä aina joihinki asioihin oikein kunnolla ja perusteellisesti. Se ois semmonen hieno asia...”

Opettaja D: ”Kyllä siinä varmaan tämmönen omaehtoisuus ja silleen. Että jos vaan tarjolla on koulutusta, erilaisia juttuja. Niin, että niihin osallistumista työnantaja todella tukis sekä taloudellisesti että sitten jotenkin työaikajärjestelyillä...Ja kyllähän työmääräkin vaikuttaa, jos alkaa olla työtä kerta kaikkiaan niin paljon, ettei jaksa lähteä enää koulutukseen, niin ei sekään hyvä ole. Ei jaksa enää kauheesti kehittyä.”

Osa opettajista koki kuitenkin sosiaalisen kannustuksen rahallista tärkeämmäksi. Keskeiseen osaan nousi myös työkykyä ylläpitävä toiminta. Ammatillinen kasvu on mahdollista vain, jos huolehditaan työntekijöiden jaksamisesta. Hyvän ja tukevan ilmapiirin luominen työyhteisöön on myös ammatillisen kehittymisen edellytyksiä.

HH: ”Mitkä olisivat ihanteellisia tapoja tukea kansanopiston opettajan ammatillista kasvua?”

Opettaja A: ”Heh, heh. No tietysti kannustus, se jossain määrin, se ei tarkoita välttämättä rahallista kannustusta, nyt puhutaan jo siitäkin, että pitäskö jotakin tämmöstä olla... mutta en mä nyt sitä niinkään, mutta jonkinlainen noteeraus ja kannustaminen... ja sit ihan tämmönen, että työpaikka luo ne puitteet mukaviks, että täällä niinkun huolehditaan työntekijöistä ylipäättäsä, että niinku tämmönen tyky-toiminta tai viretoiminta, mikä nyt on herätelty, ni tää on minusta hirmusen tärkeätä. Ett ihmiset jaksaa, että huolehditaan niistä työntekijöistä ja niiden jaksamisesta. Tehdään sen eteen jotakin. Eikä ihan vaan jotakin, vaan paljonkin...”

Tässä teemassa nousivat esille myös kansanopistojen väliseen yhteistyöhön liittyvät toiveet. Toivottiin, että kansanopistokentästä tulisi yhtenäisempi. Nykyisin kansanopistot ovat melko hajaantuneita ja eriytyneitäkin. Opettajat kokivat, että ammatilliseen kasvuun voisi vaikuttaa käymällä vuoropuhelua eri opistojen välillä. *”Kyllähän tällaista vuoropuhelua pitäis enemmän ehkä käydä, tai kyllä meidän talossa käydään sitä aika paljon, mutta ehkä sitä jotenki laajemminki tässä kansanopistokentässä.”*

Opettaja E: ”...Järjestää tavallaan tämmösiä tilanteita, joissa kansanopistot, eri kansanopistojen opettajat ja jos mahdollista, niin sellaset, joilla on suurinpiirtein samanlainen viitekehys siinä opetuksessa, niin vois kokoontua. Ois mahdollisuus keskustella ja rentoutua ja sillä tavallaan uudistaa itteään...”

Yleisesti ottaen opettajat kokivat kaikenlaisen koulutuksen hyväksi ammatillisen kasvun kannalta. Tärkeäksi koettiin myös yhteiset keskustelut ja hyvä yhteishenki. Uusien pedagogisten virtausten tuleminen kansanopiston nähtiin myös ammatillisen kasvun kannalta tärkeänä. Mainitsemisen arvoisia ovat myös *”pienet onnistumisen hetket”*, niistähän koostuvat ne suuremmat kehityksen askeleet.

8.3.8 Kansanopisto – hedelmällinen maaperä kasvulle

Kansanopisto on tämän tutkimuksen tulosten valossa kannustava ympäristö ammatilliselle kasvulle. Tähän vaikuttavat monet edellä käsitellyt ominaisuudet. Kokoan niistä tärkeimmät vielä tähän kappaleeseen. Vaikka vapaan sivistystyön opettajat eivät saa rahallista kannustusta niin paljon kuin jotkut muut opettajat, niin heidän saama sosiaalinen ja yhteisöllinen tuki on ainutlaatuista.

Opettajat puhuvat tukevasta yhteisöstä ja kokevat saavansa kannustusta niin johdolta kuin kollegoiltaakin. Koko henkilökunta on tasa-arvoisessa asemassa ja kasvua jarruttavaa hierarkiaa tai byrokratiaa ei esiinny.

Kansanopisto on hedelmällinen maaperä ammatilliselle kehitymiselle myös siinä suhteessa, että työkenttä on hyvin vapaa ja itsenäinen. Voidaan ajatella, ettei kehitys olisi edes mahdollista, jollei opettajilla olisi tarpeeksi haastetta työssään. Kansanopiston opettajat vastaavat itsenäisesti tekemisistään ja tekemättä jättämisistään ja näin joutuvat myös itse enemmän pohtimaan kehittymisen paikkojaan, vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Opettajat kokevat työnsä myös hyvin mielenkiintoiseksi ja monipuoliseksi, ja näilläkin seikoilla on positiivisia vaikutuksia ammatillisen kasvun kannalta.

Läheiset välit kollegoihin ja opiskelijoihin tukevat nekin ammatillista kasvua. Opettaja ei jää missään tilanteessa yksin, vaikka hyvin pitkälle yksin vastaakin työnsä sujumisesta. Apu on lähellä tarvittaessa. Lisäksi opettaja tuntee opiskelijoidensa tarpeet ja lähtökohdat paremmin kuin jonkun muun oppilaitoksen opettaja ja tämän kautta pystyy kehittämään osaamistaan oikeaan suuntaan.

Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että kansanopistot todella haluavat tukea opettajiensa ammatillista kehittymistä. Resursseja on varattu kouluttautumiseen sekä ajallisesti että taloudellisesti siinä määrin, kuin se nykyisessä taloustilanteessa on mahdollista. Koulutusta suositaan ja työntekijöistä pidetään huolta myös järjestämällä erilaisia tapahtumia ja työkykyä ylläpitävää toimintaa. Oheistoiminta on varmastikin koulutussektoreiden laajimmasta päästä.

Haapalan (2001) mukaan kansanopistoissa onkin ihailtavaa juuri kasvatustavustaan jakautuminen koko henkilökunnalle. Työtä tehdään enemmän tiiminä ja yhteisesti ajatuksia jakaen kuin monissa muissa oppilaitoksissa. Hänen kokemuksensa mukaisesti henkilökunnan koulutukseen panostetaan kansanopistoissa paljon ja se tietysti osaltaan sitouttaa eri tavalla työhön ja työyhteisöön.

8.4 Kansanopiston ”uudet vaatteet” nykyisessä yhteiskunnassa

8.4.1 Perinteisiä tehtäviä unohtamatta

Kansanopisto-lehdessä on viime aikoina käyty vilkasta keskustelua nimenomaan siitä, millainen rooli kansanopistolla on nykyisessä yhteiskunnassa. On pohdittu kansanopiston vahvuuksia verrattuna muihin koulutusmuotoihin. Yhtä lailla on keskusteltu siitä, onko kansanopiston tehtäväkuva muuttunut yhteiskunnan muuttumisen myötä. Kansanopiston on joka tapauksessa tietyiltä osin pitänyt tarkistaa toimintaperiaatteitaan jo pel-

kästään lakimuutosten vuoksi. Tässä luvussa käsitellään nykyistä kansanopistoa lehtiartikkelien valossa.

Kansanopisto tahtoo pitää tiukasti kiinni perinteisistä tehtävistään. Kansanopistoyhdistyksen taholta on kuitenkin viritetty keskustelua siitä, mitkä ovat kansanopistojen tehtäviä tänään ja huomenna. Vapaan sivistystyön kentällä toimivien olisi osattava perustella olemassaolonsa ja kyettävä esittämään vapaan sivistystyön tarjoamat vaihtoehdot ja erityinen anti. Kansanopistojen kohdalla perustehtävien pohtiminen ei ole helppoa. Kansanopistot ovat tänä päivänä niin erilaisia, että yhdistäviä tekijöitä on vaikea löytää. Tosiasia kuitenkin on, ettei enää voida palata kansanopistojen ”yhtenäiskulttuurin” aikaan. Eräessä työryhmässä onkin pohdittu kansanopiston tehtäviä nykyajassa. (Salvi 1999b.)

Salvi (1999b) toteaa, että löydettävissä on edelleen joitakin tehtäviä, jotka ovat kansanopistoille yhteisiä. Kansanopiston tehtävä on ensinnäkin olla opiskelijalle väylä parempaan. Opiston on annettava opiskelijalle valmiuksia selvitä elämässä edessä olevista väistämättömistä muutoksista. *Oman elämän hallintataidot*, kriittisyys, oma-toimisuus ja hyvä itsetunto ovat nuorelle tärkeitä. Tulevista muutoksista selviämiseen liittyvät myös uuden *yleissivistyksen* taidot ja tiedot, kielitaito, tietotekniikantaidot ja sosiaaliset taidot.

Salvin (1999b) mukaan kansanopiston tulee edelleen myös puolustaa *kokonaista ihmistä*. Tämä tehtävä velvoittaa kansanopistoja pitämään esillä ihmisen persoonallista kasvua ja tukemaan nuoren ehjää kehitystä. Ihmisen monenlaisuuden kunnioitus ja luovuuden esilläpito ovat osa tätä.

Kansanopistojen yhdeksi tehtäväksi voidaan nostaa tänä päivänä niiden oman pedagogiikan esilläpito. ”*Onko meillä jotakin sellaista, jota muilla oppilaitoksilla ei ole?*”, kysyy Salvi. Ensimmäinen vastaus, joka tulee tässä kohtaa mieleen on internaatti. Mutta mitä sitten olisi internaattipedagogiikka nykypäivän termejä käyttäen. Salvi (1999b) kiteyttää, että se voisi olla jotain samaa kuin opiskelijan kohtaaminen ja ohjaaminen kokonaisena ihmisenä.

Viimeisen eli neljännen tehtävän työryhmä on jäsentänyt kansanopiston sanan alkuosan ympärille. Kansanopistot ovat syntyneet suomalaisten kansanliikkeiden varaan ja näitä ilmentäen. Mitä tuo kiinnittyminen kansaan sitten on tänään? Se voisi olla paikallisen kulttuurin esilläpitoa, demokratian edellyttämien kansalaistaitojen tarjoamista opiskelijoille ja opiskelumahdollisuuksien suuntaamista niille, jotka ovat syrjäytymisvaarassa. (Salvi 1999b.)

Uudesta, yhteisestä tehtäväkuvasta huokuvat edelleen kansanopistojen perinteiset tehtävät. Tehtävät eivät ehkä sittenkään ole kovin paljon muuttuneet. Vanhentuneet ilmaisut on vain käännetty nykykielelle ja nykypäivän vaatimuksia vastaaviksi.

8.4.2 Tehokkuus – tuloksellisuus – taloudellisuus

Kansanopistotyössä havaitaan tätä nykyä päivittäin, kuinka opistotkin ovat osa koulutuksen markkinoita. Oppilaitosten välinen kilpailu kasvaa koko ajan. Koulutusta ostetaan ja myydään. Oppilaitokset muistuttavat yhä enemmän toinen toisiaan. Samanlaista koulutusta tarjotaan ristiin. Samalla hallinnollinen säätely on vähentynyt. Oppilaitoksia ei enää ohjata säädöksin, vaan arvioinnilla kysytään tehokkuuden, tuloksellisuuden ja taloudellisuuden perään. (Salvi 1999a.)

Tällaiseen markkinaperusteiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan siirryttiin Jukka Tuomiston mukaan vähitellen reilut kymmenen vuotta sitten. Ammatillista aikuiskoulutusta on voimakkaasti kehitetty tyydyttämään tuotantoelämän ja työmarkkinoiden tarpeita. Ammatillisen aikuiskoulutuksen merkitys on korostunut jättäen vapaan sivistystyön selkeästi varjoonsa. Tuomisto toteaa, että kehitys on myös muissa maissa ollut samansuuntainen. Yhteisinä piirteinä ovat esimerkiksi usko kasvatuksen taloudelliseen hyötyyn, ammatillisen koulutuksen korostuminen, valtiiovallan roolin heikkeneminen koulutuksellisessa päätöksenteossa sekä yksilön kokemien koulutustarpeiden ottaminen suunnittelun pohjaksi. Koulutukselta edellytetään mitattavaa tehokkuutta. (Salvi 1999a.)

Kansanopistot tunnistavat itsensä hyvin edellisistä tunnusmerkeistä. Viimeisen kymmenen vuoden aikana markkinaperusteinen koulutuspolitiikka on sysännyt kansanopistot kilpailutilanteeseen, johon liittyy epävarmuutta ja vaikeutta ennakoida tulevaisuutta. Tuomiston mukaan nykyisellä ajattelulla ei pystytä vaikkapa elinikäisen oppimisen asettamiin haasteisiin vastaamaan. Päinvastoin. Markkinamalli johtaa siihen, että väestön polarisaatio syvenee, demokratia kapenee, opiskelumahdollisuudet vähenevät, yhteistyö ei toimi ja ajattelu välineellistyy. (Salvi 1999a.)

Kansanopistopiireissä keskustellaankin rajusti siitä, että aikuiskoulutuksen pääpaino pitäisi asettaa laajojen kansalaispiirien yleisten elämänhallintataitojen ja oppimisedellytysten parantamiseen. Lisäksi yhteiskunnan tulisi panostaa nykyistä enemmän kansalaisten omaehtoiseen opiskeluun sekä heidän yleissivistyksensä ylläpitämi-

seen ja demokraattisessa päätöksenteossa tarvittavien taitojen parantamiseen. Tällä hetkellä kansanopistoilla ei ole paljon vaihtoehtoja. Vapaan sivistystyön valtionavut ovat jääneet polkemaan paikalleen tai viettäneet alamäkeen. Tämä on vienyt kansanopistoja maksupalvelukoulutukseen eli kilpailemaan ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoista. Työmarkkinoiden tarpeet ja tuotannon tehostamisajatukset ovat suunnanneet kansanopistojenkin toimintaa. (Salvi 1999a.)

Kansanopistokentällä herätetäänkin keskustelua siitä, miten kansanopiston tulisi tämän päivän koulutusmarkkinoilla toimia, jotta se voisi säilyttää sivistysihanteensa? Monet tuntuvat olevan hämillään tämän kysymyksen edessä ja varmastikaan yhtä ja oikeaa ratkaisua ei ole olemassa. Ihanteet, tuloksellisuus ja taloudellisuus eivät tunnu sopivan samaan lauseeseen.

Kansanopistojen tilanne on sama myös nykyisen arvioinnin suhteen. Kansanopistojen kansallinen arviointi on vapaan sivistystyön lain (632/98) 7§:n mukainen ulkopuolinen arviointi. Arvioinnin kohteita ovat 1) sivistystehtävän toteuttaminen, 2) opiston toiminta-ajatuksen ja niistä johdettujen tavoitteiden käytännön toteutuminen ja 3) koulutuksen tuloksellisuuden eri ulottuvuudet. (Määttä & Yrjölä 2001.)

8.4.3 Kauneus vastaan kovuus – nykypäivää opistoissa

Kauneus vastaan kovuus kuvaa tänään mielestäni hyvin kansanopistomaailmaa. Kansanopistoilla on hienoja ihanteita ja päämääriä, mutta toisaalta lehtien palstoilla julistetaan, että ”*Kansanopistojen on toimittava yritysmaailman tapaan*”. Nämä asiat tuntuvat olevan hieman ristiriidassa keskenään. Yritysjohdon konsultin tehtävistä kansanopiston rehtoriksi siirtynyt Raimo Jalkanen toteaa, että opistojen on opittava elämään pitkälti yritysmaailman ehdoin, mutta samalla perustehtäväänsä unohtamatta. (Laitsaari 2000.)

Vuorovaikutteisuus nähdään tässä suhteessa kansanopistojen vahvuutena. Hierarkkinen porrastus on alhaista ja henkilökuntaa melko vähän verrattuna moniin yrityksiin. Jalkasen mukaan kansanopistojen olisi kuitenkin osattava paremmin tuotteistaa palvelunsa ja koulutuksensa keskellä muuttuvaa maailmaa. Tässä suhteessa kansanopistojen olisi toimittava yritysmaailman ehdoin. Koulutuksen on käytävä kaupaksi. Markkinoinnin on onnistuttava. Tuotteiden kanssa on pystyttävä menemään asiakkaiden luokse tekemään kauppaa. Kansanopistojen toiminta muuttuu koko ajan markkinaehtoisemmaksi. Koko henkilökunnan on pystyttävä toimimaan markkinalähtöisesti. On ir-

rottauduttava tietyssä mielessä siitä, kuinka asiat on perinteisesti tehty, vaikei perinteisiä tehtäviä saakaan unohtaa. Opistoissa on paljon osaamista, jota voidaan tuoda esille esimerkiksi erilaisissa hankkeissa. (Laitsaari 2000.)

Toisaalla Kansanopisto-lehdessä käydään keskustelua kokonaisvaltaisesta oppimisesta. Tämä edustaa niitä perinteisiä pehmeitä arvoja. ”Päätä, kättä ja sydäntä.” Kokonaisvaltaisen oppimisen maaperänä voidaan pitää uskoa kansanopistopedagogiikan tarpeellisuuteen ja ajankohtaisuuteen tämän päivän pirstaloituneessa yhteiskunnassa. Kansanopiston tulevaisuus nähdään tältä kannalta valoisana, sillä kansanopistojen katsotaan tarjoavan yleissivistävien ja ammatillisten taitojen lisäksi juuri niitä taitoja, joita tämän päivän yhteiskunta jäseniltään edellyttää: sosiaalisia ja käytännöllisiä taitoja sekä ylipäätään oman elämän hallintaan liittyviä taitoja. (Koivunen 2001.)

Kokonaisvaltainen oppiminen on ollut esillä myös projektina. Pääosiltaan tämä projekti on ollut koulutusprojekti. Koulutusta on järjestetty kaikille henkilöstöryhmille. Oleellinen osa projektia ovat olleet verkostot. Toimivia verkostoja on syntynyt paitsi projektia toteuttavien opistojen ja muiden kotimaisten tahojen välille myös kansainvälisesti. Projektin ajatusten toivotaan elävän näkyvän aina opistojen arkipäivässä. Asuntoloiden käytävillä, oppitunneilla ja niiden ulkopuolella, päiväkahvilla, sanomalehtinurkkauksessa ja kahdenkeskisissä tapaamisissa. (Koivunen 2001.)

Kokonaisuuden löytäminen nähdään kansanopistokentällä vieläkin taivon kaikkia juuri tänään tärkeäksi päämääräksi. Ihminen voi huonosti, kun yhteisöelämä puuttuu. Vahva yksilöllinen kasvu edellyttää yhteisöllistä pohjaa. Nykyajan pieni perhe ei enää tarjoa harjoituskenttää sosiaalisille taidoille. Kansanopistossa eletään yhteisössä, jota kaikilla ei tänä päivänä ole. Tarvitaan yhteisiä pelisääntöjä ja ryhmässä toimimisen taitoja. Kansanopistopedagogiikka perustuu kokemukselliseen oppimiseen, yhdessä eläminen on oikeastaan kognitiivinen työpaja. Kansanopistot tarjoavat ennen kaikkea sivistystä. Se on taitoa elää ja kykyä käyttää taitojaan elämässä. (Hiltunen 2001.)

8.5 Kokonaisvaltaista kasvua ja elämänmakuista opiskelua

Kaikesta tutkimusmateriaalista päätellen opettajien kasvu on kansanopistoissa kokonaisvaltaista. Samaa voidaan sanoa myös opiskelijoiden kasvusta. Tämän tutkimuksen tulokset kiteytyvät kansanopiston opiskelijoiden tuntoihin opistovuodesta. Näkökulmat

on poimittu lehtien sivuilta. Nämä ajatukset nivovat yhteen kansanopiston perinteiset arvot, jotka ovat kaikesta huolimatta voimissaan vielä tänäänkin. Kansanopisto elää ja voi hyvin. Siellä elävät voivat hyvin. Niin opettajat, opiskelijat kuin kaikki yhteisön jäsenet.

Opiskelu kansanopistoympyröissä ja internaatissa tarjoaa sellaisia oppimismahdollisuuksia, joita nykyisten oppimiskäsitysten mukaan pidetään työelämän valttikortteina. Elävää ja luonnollista vuorovaikutusta ja ihmissuhdetaitojen oppimista, oma-aloitteista toiminnan suunnittelua, itsenäistä työn organisointia ja sen vaikuttavuuden arviointia. Opistovuosi on opiskelijoille usein hyvin merkittävä. Opiskelijoiden menestyminen taas antaa opettajille tähtihetkiä. (Ilen 2001.)

”Vuosi opistossa kasvatti suuntaan jos toiseenkin. Ensinnäkin olen oppinut paljon uutta, en pelkästään kulttuuriantropologiaa... Voisin sanoa oppineeni oppimaan, sillä suhtautumiseni koulunkäyntiin ja opiskeluun on vuoden aikana kehittynyt paljon. Nyt olen valmis jatko-opintoihin. Pää on täynnä ideoita ja haaveita, jotka odottavat toteuttamista. Vasta vuosi sitten sama pää tuntui kovin tyhjältä...” (Sanna)

”Vuoden mittaisen matkani aikana olen saanut itsestäni uskomattoman paljon irti. Ennakkoluuloni toisia, erilaisia ihmisiä kohtaan karisevat pois minusta ihmeellisen nopeasti ja olen ylpeä itsestäni... Olen matkannut koko vuoden – niin tien päällä kuin omasa itsessäni. Onnistuin tavoitteessani hyvin ja koko vuosi on ollut mahtava uusien ystävien avulla, niin iloiseen kuin suruineen. Kiitos.” (Mirja)

Kansanopistossa opiskelevat pitävätkin opistoa elämänskouluna, joka opettaa itsenäistymistä ja toisten kanssa toimeen tulemistä. Se antaa myös eväitä jatko-opiskeluun. Katja Vanhatalo on pro gradu –tutkielmassaan selvittänyt opiskelijoiden kokemuksia kansanopistoista. Tutkimuksen mukaan kansanopiston identiteetti on selkeästi kietoutunut sisäoppilaitoksen, opiskelutavan ja jatko-opiskeluun valmentamisen ympärille. Opistoaika toi opiskelijoille lisää itsevarmuutta. Myös heidän itsetuntemuksensa lisääntyi, joka ilmeni uusien persoonallisten ominaisuuksien löytymisenä. Samalla he pystyivät tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Kansanopisto-opiskelu edisti lisäksi varsinkin yhteistyötaitoja ja lisäsi yleissivistystä. (Kansanopisto on elämänskoulu 2000.) Eräs kansanopistossa opiskellut kiteytti asian näin: *”Se opetti itsekuria, sosiaalisuutta, vastuuntuntoa ja aikuisuutta.”*

Myös Alkio-opiston opettajien haastatteluissa tuli ilmi opistovuoden merkityksellisyys opiskelijoille, vaikkei sitä suoranaisesti kysytykään. Vaikka opiskelijoilla on nykyään korkeat opilliset tavoitteet tullessaan kansanopistoon, niin opiskelijoiden palautteista kuvastuu vahvana edelleen ihmisenä kasvaminen.

Opettaja E: ”Mut sitten, mikä siin on taas säilyny samana niin on se kuitenkin se ihmisenä kasvamisen, itsenäistymisen, tämmösen sosiaalisen kasvun paikka, että kun palautetta kysytään opiskelijoilta, niin kyllä se näitten tietojen, taitojen ja approjen edelle menee se, että olen saanut hyviä ystäviä, olen vahvistunut ihmisenä. Ett kyllä se niiku se kansanopiston perusasia eli se semmonen lisäarvo, mikä mun mielestä kansanopistolla on, ja josta sen pitää niinku hirveen tiukasti pitää kiinni ja olla ylpeä, ni se on säilyny.”

Opiskelijoilla voi olla hyvinkin erilaisia päämääriä tullessaan opiskelemaan kansanopistoon. Yhteistä kaikille on toive siitä, että vuosi auttaisi nuorta hänen oman tulevaisuutensa rakentamisessa. Toivotaan, että opiskeluaika olisi ”hyödyllinen”. Tietojen ja taitojen lisäksi kansanopisto-opiskelu antaa jotakin, minkä merkitys saattaa näkyä vasta vuosien kuluttua. Se on jotain, mitä ei voida rahalla ja pisteillä laskea. Opiskelija on osa yhteisöä, joka kasvattaa 24 tuntia vuorokaudessa. Vuorovaikutus on se lisäarvo, jota kansanopisto-opiskelusta saa verrattuna muihin oppilaitoksiin. (Salvi 2001b.)

Anna Halme (2001) on myös opiskellut kansanopistossa ja toteaa hänkin, että *”Opistossa sain rohkeutta ehdotusten tekemiseen ja näkemysten esittämiseen. Sainpa tuntea olevani kutakuinkin merkittävä. Oppilaat ja opettajat kohtasivat toisensa ensisijaisesti oman persoonallisuutensa pohjalta, mikä oli uutta.”* Halme näkee kansanopistojen vahvuutena myös niiden tehtäväkuvan *ajattomuuden*. Kansanopistojen tärkein tehtävä on alusta asti ollut auttaa nuoria löytämään itselleen tehtävän, jossa he voivat viihtyä ja palvella yhteiskuntaa.

Anni Hirvosen kirjoitus Alkion aviisi-lehdessä (2000) kiteyttää osuvasti ajatukset kansanopistosta opettajien ja opiskelijoiden kasvuympäristönä.

”Jos Alkio-opisto olisi rakennus, se olisi ehkä nukkekoti. Täällä pikku huoneet täyttyvät pikku opiskelijoista tavaroineen ja huolineen. Kuin nukkekodissa, myös asuntoloissa talon etuseinä puuttuu ja elämä on kaikille yhteistä.

Jos Alkio-opisto olisi auto, se olisi täyteen ahdettu Lada. Yhden ainakin on käytettävä rexonaa, jotta viihtyisä ilmapiiri säilyisi.

Jos Alkio-opisto olisi luonnonilmiö, se olisi mielestäni sateenkaari. Vuoden opiskelun ja tuskien taipaleen jälkeen kaaren päästä voit löytää aarteen, tien laajempaan itsetuntemukseen ja kenties yliopistoon!

Jos Alkio-opisto olisi vaate, se saattaisi olla työhaalari. Taskuja ja lenkkejä on kaikelle ja kaikille, vasaraa ja köyden pätkää unohtamatta...

Jos Alkio-opisto olisi eläin, se olisi muurahainen. Tai ennemminkin muurahaiskeko, jossa puuretaan tauotta yhteisen tavoitteen, menestyksekkään lukuvuoden, saavuttamiseksi. Silti jokainen Alkion muurahainen on yksilö, joka kantaa jaksamansa taakan – osa jopa kolminkertaisen omaan painoonsa nähden!”

9 POHDINTA

9.1 Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätöksiä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kansanopiston opettajien työnkuvaa ja ammatillisia kehitystarpeita. Tavoitteena oli lisäksi tarkastella kansanopistoa työyhteisönä sekä kansanopiston roolia nykyisessä yhteiskunnassa. Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin teemahaastatteluilla sekä seuraamalla kansanopisto lehdessä käytyä keskustelua ja keräämällä joitakin kirjallisia dokumentteja. Tutkimuksen empiirisessä osassa selvitettiin kansanopiston opettajien käsityksiä opettajuudesta, opettajan työstä ja tehtävistä, kehitystarpeista ja kansanopistosta työyhteisönä. Haastattelujen ja lehtiartikkeleiden perusteella valotettiin lisäksi kansanopiston tilannetta nykyisillä koulutusmarkkinoilla.

Tutkimuksen tulosten mukaan kansanopiston opettajan työ on tänä päivänä erittäin vaativa professio. Opettajan täytyy olla moniosaaja. Tärkeimpiä pätevyyden osa-alueita ovat sosiaaliset taidot ja oman alan asiantuntijuus. Opiskelijoiden henkilökohtainen ohjaus ja yhteistyö eri tahojen kanssa vaativat paljon vuorovaikutustaitoja. Kansanopiston opettajan työnkuva onkin hyvin kokonaisvaltainen eikä rajaudu selkeästi. Opettajan täytyy hallita opettamisen lisäksi myös koulutuksen suunnittelua, markkinointia ja taloutta. Työ on myös hyvin käytännönläheistä. Erilaisia projekteja ja tapahtumia järjestetään paljon. Kaiken kaikkiaan työn ja vapaa-ajan raja on hämärä.

Tutkimukseni teoreettisessa osassa esitettiin näkemyksiä uudistuvasta opettajuudesta muutosten paineissa. Leino ja Leino (1997) tähdentävät, että luokanopettajan on pidettävä jatkuvasti tietoja ajan tasalla ja kouluttautuminen on välttämätöntä. Kohonen ja Kaikkonen (1998) huomauttavat, että yhteiskunnalliset muutokset lisäävät opettajan työn kuormittavuutta. Saman suuntaisia tulkintoja voi esittää myös tämän tutkimuksen tuloksista. Kansanopiston opettajien pedagoginen ja ainekohtainen osaaminen vaatii jatkuvaa ylläpitoa. Koulutusmarkkinat ja kansanopistojen ajautuminen

kilpailutilanteeseen luovat paineita opettajien työlle. Työnkuva on jonkinasteisessa muutoksessa koko ajan. Kohosen ja Kaikkosen (1998) väittämä opettajan työn luonteen muuttumisesta sosiaalityöntekijän suuntaan ei kuitenkaan päde tämän tutkimuksen perusteella kansanopistoissa. Tämä johtunee siitä, että kyse on kuitenkin aikuisopetuksesta ja opiskelijat ovat hakeutuneet koulutukseen suhteellisen vapaaehtoisesti ja selkein tavoittein.

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) näkemykset perinteiselle opettajuudelle heitetyistä haasteista kuvastuvat myös tässä tutkimuksessa. Ensinnäkin konstruktivistinen oppimiskäsitys on tätä nykyä kansanopistojen opettajilla yleinen. Opiskelijan rooli on oppimisprosessissa hyvin aktiivinen. Tässä kohtaa on syytä kuitenkin huomauttaa, että joissakin oppiaineissa perinteinen opettajuus eli opettaja tiedonjakajana on edelleen vahvassa asemassa. Kyseessä ovat lähinnä oppiaineet, joissa teorian ja perusasioiden opetus on keskeistä. Kaiken kaikkiaan kuitenkin opiskelija ymmärtää aktiivisena ja tavoitteellisesti toimivana yksilönä, jonka toimintaedellytyksenä on jatkuva tiedon hankkiminen ulkoisesta todellisuudesta.

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) esittämä toinenkin haaste kuvastuu kansanopistojen opettajuudessa. Tämä liittyy kokemukselliseen oppimiseen, jonka piirissä korostetaan itseohjautuvuutta, itsereflektiota ja persoonallisen kasvun roolia. Itse asiassa opetuksen ohjauksellinen luonne tuli opettajien haastatteluissa ja lehtien palstoilla hyvin vahvasti esille. Opiskelijoilta vaaditaan omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta, mutta samalla henkilökohtainen ohjaus on hyvin yleistä ja sitä pidetään oppimisen tukemisen kannalta erittäin tärkeänä. Opettajien olisi kuitenkin huomioitava entistä paremmin, ettei itseohjautuvuus ole mikään automaatio vaan opiskelija tarvitsee tukea ja kannustusta eli ohjausta kasvaessaan kohti itseohjautuvuutta. Kansanopistoissa on tietysti mielessä aina ohjattu ja suhteet opettajien ja oppilaiden välillä ovat aina olleet läheisemmät kuin muissa oppilaitoksissa. Voidaankin ajatella, että ohjauksellisuus opettamisessa toteutuu näin luonnollisemmin ja helpommin kuin muualla. Myös persoonalliseen kasvuun on aina tähdätty kansanopistojen oppimistavoitteissa ja kokonaispersoonallisuuden kasvun tukeminen on edelleen tärkeä osa opettajan työnkuvaa. Tässä voisi olla yksi erityinen piirre, kun pohditaan kansanopistojen vahvuuksia suhteessa muihin oppilaitoksiin. Kokemuksellinen oppiminen on helposti toteutettavissa ja opistoissa opitaan käytännönläheisesti ja yhteisössä eläen. Oppimista tapahtuu koko ajan, niin tiedollisella kuin persoonallisellakin tasolla, yhtälailla oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin.

Kolmas haaste opettajuudelle (Rauste-von Wright & von Wright 1994) syntyy maailman nopean muuttumisen kautta. Tämä haaste on koettu tänä päivänä vahvasti kansanopistoissa. Kansanopistot ovat nykyisillä koulutusmarkkinoilla aivan uudessa tilanteessa ja kamppailevat pehmeiden arvojen ja tehokkuuden, tuloksellisuuden sekä taloudellisuuden rajamaastossa. Opettaja on oppija siinä missä opiskelijakin. Jatkuvassa muutostilassa oleva yhteiskunta vaatii jäseniltään jatkuvaa oppimista, sopeutumista ja itsensä kehittämistä. Oman alan kehitystä on seurattava ja opetettavat sisällöt pidettävä ajan tasalla. Ekola (1992) huomauttaa, että uuden opettamiskulttuurin siirtäminen ja sisäistäminen käytännön toiminnaksi on työlästä. Opetushenkilöstön asenteiden, tekojen ja käyttäytymisen on muututtava. Kansanopiston opettajat ovat mielestäni hyvin sisäistäneet oppimiskulttuurin muutoksen ja se näkyy myös heidän työssään ja ajatuksissaan. Opiskelijoiden oppiminen on kaiken keskiössä ja oppimisen toteutumiseksi opettajat ovat valmiita kokeilemaan uusia didaktisia ratkaisuja. Opettajat pitivät myös tärkeänä sitä, että pystyisivät aistimaan opiskelijoiden tarpeet, tavoitteet ja ilmapiiirin.

Tosiasia on, että koulu ei kehity, jos opettajat eivät kehity ja opettajat eivät kehity, jos koulu ei kehity. Työyhteisön kyky uudistua, keskustella, jakaa ongelmia, ottaa riskejä ja haasteita nousee entistäkin tärkeämmäksi. Koulu verkostoituu myös yhä enemmän yhteiskuntaan. (Niemi 1997). Yhteistyökyky onkin yksi olennaisimmista kansanopiston opettajien pätevyysalueista. Sosiaaliset taidot ovat tänä päivänä keskeinen osa opettajien ammatillista pätevyyttä. Kansanopistoissa on perinteisestikin tehty henkilökunnan välillä enemmän yhteistyötä kuin muissa oppilaitoksissa, mutta tänä päivänä yhteistyötahoja on yhä enemmän myös opiston ulkopuolella. Yhteistyötaitoihin olisi panostettava ja yhteistyölle olisi myös varattava enemmän aikaa ja mahdollisuuksia. Yhteistyöverkostojen kasvattaminen saattaa olla yksi tulevaisuuden tärkeimmistä suunnista kansanopistojen kohdalla.

Perinteisesti opettaja seisoo ryhmän edessä ja jakaa tietoa. Uudemman tutkimustiedon perusteella aikuisopettaja voidaan nähdä myös esimerkiksi valmentajana, tutorina, projektijohtajana tai tuottajana. (Kalli 1997; Löfman 1995; Lehtinen & Jokinen 1996). Opettaja tiedonjakajana on pääsääntöisesti opettanut, työskennellyt eristyksissä ja vastannut yksin tuloksista. Opettaja ohjaajana puolestaan tekee paljon muutakin kuin vain opettaa, opettajan kontaktit laajenevat, yhteistyö lisääntyy ja myös oppilas on vastuussa omasta työskentelystään. Tämä kehityssuunta on toteutunut selkeästi kansanopiston opettajien työnkuvassa. Kehitys ei tietenkään ole ollut näin musta-

valkoista. Toki opettajat myös opettavat edelleen. Mukaan on kuitenkin tullut vahvasti ohjauksellinen piirre. Monimuoto-opetus on myös yleistynyt lähinnä avoimen yliopisto-opetuksen lisääntymisen myötä. Opintosuorituksia voi tehdä monilla eri tavoilla. Lehtinen ja Jokinen (1996) toteavat, että tuutori ja tuutorointi termit on yleistyneet kielenkäytössä, kun puhutaan oppimisen ohjaamisesta. Myös kansanopiston opettajat käyttivät näitä termejä, kun puhuivat omasta roolistaan opettajana. Löfmanin (1995) esittämää metaforaa opettajasta valmentajana ei tullut esiin tutkimusaineistossani. Sen sijaan kansanopiston opettaja voidaan nähdä yhä useammin projektijohtajana tai tuottajana. Opettajan tärkeimpiä tehtäviä on nykyisin saattaa yhteen oppimisen kannalta tarvittavat ainekset: tila, materiaali ja oppijat. Kansanopiston opettaja joutuukin hyvin pitkälle itse vastaamaan opintomateriaaleista. Opettajan tehtävä on tarkkailla projektin etenemistä ja huomioida ongelmakohtia. Kansanopistoissa erilaiset projektit oppimisen keinoina ovat yleistyneet huomattavasti ja tuoneet osaltaan muutoksia opettajan työnkuvaan. Myös ATK:n käyttö opetuksen välineenä on yleistynyt ja metafora virtuaaliopettajasta on näin nähtävissä myös tämän tutkimuksen aineistosta. Opettajien olisi tulevaisuudessa paneuduttava yhä enemmän siihen, että opiskelijatkin sisäistäisivät tietotekniikan tuoman lisäarvon oppimiseen. Tämä edellyttää tietenkin sitä, että opettajat ensin sisäistävät ATK:n keskeiseksi työvälineekseen ja näkevät sen työtään kehittävät puolet.

Opetuksen lisäksi opettajien työnkuvaan kansanopistoissa kuuluu opetuksen suunnittelu monella tasolla. Tuloksissa korostui myös yhteydenpidon ja yhteistyön merkitys eri tahojen kanssa. Tärkeimpiä yhteistyötahoja olivat avoimet yliopistot. Opettajien tehtäviin lukeutuvat myös arvioinnin taidot. Opintosuoritusten arvioinnin lisäksi kansanopistoilla on massiivinen itsearviointi systeemi. Opettajien olennaisimpia tehtäviä on myös opiskelijoiden henkilökohtainen ohjaus. Opiskelijan tukeminen ja kannustaminen on työnkuvan keskeisimpiä alueita. Työnkuvaa täydentävät lopuksi markkinointiin ja talouteen liittyvät toimet, atk-aidot, yhteisten juhlien ja tapahtumien organisointi ja koordinointi ja erilaisten projektien ja omien opintojen toteuttaminen.

Opettajan työ on muuttunut kansanopistoissa hyvin pitkälle teoreettisen pohjani mukaisesti. Ohjauksen tarve on korostunut (Lehtinen&Jokinen 1996), itseohjautuvuus ja etäopetus on lisääntynyt (Rauste-von Wright ja von Wright 1994) ja opettaja tekee yhä enemmän yhteistyötä muiden kanssa (Niemi 1997). Lisäksi opettajan työnkuvan muuttumiseen liittyvä yrityshenkisyys nousi vahvasti esiin tutkimusaineistossani. Tämä voi johtua siitä, että opettajuutta on aiemmin tutkittu lähinnä peruskoulun puolella. Kansanopistoissa talouden ja markkinoinnin hallitseminen on yhä tärkeämpi

osa opettajan osaamista. Aikuiskoulutuksen opettajan työnkuvan teoreettista puolta olisikin näiltä osin täydennettävä.

Kansanopiston opettajat ovat kaikin puolin kiinnostuneita kehittämään itseään ja kokevat työnsä mielenkiintoisena ja haasteellisena. Opettajien kehitystarpeet liittyivät vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin, kouluttautumiseen, markkinointi- ja taloustaitoihin, kansainvälistymiseen sekä tietotekniseen osaamiseen. Taloudellisten ja ajallisten resurssien puute koettiin suurimmaksi esteeksi ammatilliselle kehittymiselle. Kansanopisto työympäristönä on muuten kuitenkin erittäin hedelmällinen maaperä kasvulle.

Työyhteisön merkitys on suuri opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta. Yhteisön osuus korostui etenkin tässä tutkimuksessa, koska kohteena oli kansanopisto. Aiemmissä tutkimuksissa yhteisön osuus ei ole näin vahvasti ollut esillä, vaan ne ovat keskittyneet opettajan kehittymiseen yksilönä. Kuitenkin esimerkiksi Niemi (1995) jaottelee opettajien kehityksen tutkimukset sen mukaan, miten niissä painottuu yksilön tai yhteisön osuus. Myös Fullan ja Hargreaves (1992, ks. Leino&Leino 1997) mainitsevat oppilaitoksen tilan ja opetuskulttuurin ammatillisen kasvun perustekijöinä. Näissä tutkimuksissa työpaikka ei kuitenkaan ole ollut samassa mielessä yhteisö kuin kansanopisto. Meriläinen (1999) ja Ruohotie (1996a; 1999) puhuvatkin organisaatiosta eivätkä työyhteisöstä.

Niemen (1992) mukaan ammatillisessa kehittämisessä on kolme keskeistä aluetta: ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Vastuu kehittämisestä kuuluukin paljolti opettajalle itselleen, vaikkakin oppilaitos voi suuresti tukea opettajan ammatillista kasvua. Tässä tutkimuksessa pyrittiinkin yhdistämään kehittämisen henkilökohtainen ulottuvuus (Pickle 1985) ja yhteisöllisyys.

Sosiokonstruktivistinen viitekehys ja opettajien sosialisaatiotutkimus keskittyvät opettajien ammatillisen kehittymisen sosiaaliseen luonteeseen. Näissä teorioissa korostetaan oppimisen sosiaalista kontekstia ja sosiaalisia ehtoja. Käsitykset opettamisesta, oppimisesta ja opettajan roolista opitaan pitkän ajan kuluessa. Nämä näkemykset nousivat lähelle tätä tutkimusta. (esim. Zeichner & Core 1990; Biott & Nias 1992.) Kansanopistoilla on vahvat perinteet ja monet käytännöt ovat muotoutuneet pitkän ajan kuluessa. Paikallinen sosiaalinen yhteisö muokkaa opettajien kehittymistä. Muutokset eivät tapahdu nopeasti vaan vaativat yhteistoimintaa ja haasteiden yhteistä kohtaamista. Tässä suhteessa kansanopistoissa näyttäisi olevan hyvä tilanne. Työyhteisö on tukeva ja asioista keskustellaan yhdessä. Toisaalta aikaa yhteisen keskustelun käymiselle voisi olla enemmänkin.

Persoonallisuuden piirteistä menestyvillä opettajilla on nostettu esiin empaattisuus, herkkyys, innostuneisuus, huumorintaju ja lämpö muita ihmisiä kohtaan. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus tulisi olla luonteeltaan todellista, arvokasta ja empaattista. Opettajankoulutuksessa korostetaan tietoja ja taitoja, mutta opettajan luonteenpiirteillä on suuri merkitys opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. (Pickle 1985.) Luonteenpiirteiden ja vuorovaikutustaitojen merkitys korostui tässä tutkimuksessa. Kansanopiston opettajan työ vaatii luonteensa vuoksi kenties vielä enemmän vuorovaikutustaitoja kuin muun opettajan. Internaatissa ollaan lähemmin tekemisissä opiskelijoiden ja muiden yhteisön jäsenten kanssa. Aitous ja empaattisuus ovat tärkeitä opettajan ammattitaidon alueita. Kansanopiston opettajan tärkeimpiä työn alueita on opiskelijoiden henkilökohtainen ohjaus, joten herkkyyttä aistia toisen tarpeita ja vuorovaikutuksen ilmapiiriä tarvitaan. Sosiaalsiin taitoihin tulisikin satsata enemmän, kun puhutaan koulutuksen kehittämisestä tämän päivän vaatimusten mukaisesti. Toki ammattitaidon tiedollinenkin puoli täytyy hallita, mutta sosiaalsiakin taitoja tarvitaan yhä enemmän. Kansanopistoissa on kyllä jo perinteisestikin painotettu ihmisenä kasvamista opillisten tavoitteiden rinnalla.

Ammatillisesti kehittynyt opettaja tiedostaa Picklen (1985) tutkimusten valossa ammatillisen kehittymisen tarpeensa ja hänelle on tyypillistä pyrkimys jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Hän arvioi opetustaan, lukee ammattikirjallisuutta, osallistuu kursseille ja on avoin uusille kokemuksille. Kansanopiston opettajat ovat erittäin innokkaita kehittämään itseään. He ovat osallistuneet monenlaiseen jatko- ja täydennyskoulutukseen ja aikovat jatkossakin osallistua. Heillä on myös selkeä näkemys siitä, millaista koulutusta tarvitsevat ammattitaitonsa ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Ammatillinen kasvu on kuitenkin vaikea tiedostaa, sillä se ei välttämättä näy heti konkreettisesti. Omia vahvuuksia ja heikkouksia sekä oman työn onnistumista (muutenkin kuin tulosten valossa) olisi hyvä pohtia entistä enemmän. Opiston opettajista kaikki olivat kuitenkin avoimia uusille ajatuksille ja seurasivat oman alansa kehittymistä mahdollisuuksien mukaan.

Tässä tutkimuksessa painotettiin sitä, että ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää vain hänen omien kokemustensa, havaintojensa ja tunteidensa kautta. Haastattelussa keskityttiin siihen, millainen käsitys opettajalla on itsestään opettajana. Kelchtermansin (ks. Meriläinen 1999) mukaan opettajan käsitys itsestään opettajana ei ole pysyvä. Kehitykseen vaikuttavat etenkin kriittiset tapahtumat ja käännekohtat. Tässäkin tutkimuksessa opettajien kehittymiselle antoivat uusia suuntia uran aikaiset merkittävät

tapahtumat, ongelmien ratkaiseminen ja kansanopiston sekä opettajan työn muuttuminen. Työn ja työympäristön muuttumisen taustalla heijastelevat myös laajemmat yhteiskunnalliset muutokset. Elinikäinen oppiminen on välttämätöntä eikä opettaja ole koskaan valmis. Opettajille näyttikin olevan hieman vaikeaa pukea sanoiksi ”millainen minä olen opettajana”.

Myös ammatillisen kehittymistarpeen tiedostaminen kuuluu kehittymisen henkilökohtaiseen ulottuvuuteen (Pickle 1985). Opettajat näyttivät jossain määrin tiedostavan vahvuuksiaan, heikkouksiaan ja kehittymisen paikkojaan, mutta eivät nähtävästi olleet aiemmin niitä paljon tietoisesti pohtineet. Haastattelu antoikin tähän hyvän mahdollisuuden. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot nousivat esiin kehitystarpeissa, vaikka monet opettajista kokivatkin olevansa jo riittävän hyviä tällä osa-alueella. Opettajat ovat myös erittäin motivoituneita kouluttautumaan ja kehittämään itseään. Tällä osa-alueella näyttääkin siltä, että koulutustarpeet tiedostetaan hyvin. Talous ja markkinointi nousivat niin ikään tärkeään osaan opettajien kehitystarveosiossa. Tämä onkin puoli, johon ei ole perinteisesti opettajien koulutuksessa panostettu. Tänä päivänä aikuiskoulutus on kuitenkin sellaisessa tilanteessa, ettei näitä alueita voida enää sulkea pois. Kansanopistoilla on tuskin enää mahdollisuutta jäädä pois koulutusmarkkinoiden kilpailusta, jos aikovat jatkaa toimintaansa. Toki voidaan ajatella, että opistoissa olisi joitakin muita, kuin opettajia, jotka vastaisivat taloudesta ja markkinoinnista, mutta todennäköistä on, etteivät resurssit riitä lisähenkilökunnan palkkaamiseen. Lisäksi tosiasia on, että opettajat suunnittelevat kurssinsa ja koulutuksensa itse, ja heidän on siksi oltava perillä siitäkin, mitä markkinoidaan ja kenelle markkinoidaan ja mikä maksaa mitään.

Myös kansainvälistyminen luo paineita ammatilliseen kehittymiseen. Tämä näkyy opettajien kehittymistarpeissa. Yhteistyövalmiuksia kansainvälisiin yhteyksiin ja tietoa EU-hankkeista ja projekteista ja niiden tekemisestä sekä hakuprosesseista kaivataan enemmän. EU-hankkeetkin ovat tulleet opistoihin kuin salaa. Opettajat ovat joutuneet tekemisiin niiden kanssa ilman kunnollista koulutusta. Hakuprosessit ovat kuitenkin sen verran monimutkaisia, että ne eivät noin vain hoidu muun työn ohessa, jos niihin ei ole aikaa kunnolla perehtyä. Tämä näyttäisi olevan koko ajan kasvava alue ja rahantulolähde, joten siihen kannattaisi tulevaisuudessa perehdyttää opettajia paremmin. Samoin on tarvetta tietoteknisen osaamisen kehittämiseen. Ala kehittyi koko ajan huijaa vauhtia ja uusia ohjelmia tulee kaiken aikaa, joten ammattitaidon päivittäminen tältä osin on tärkeää opettajille.

Pickle (1985) lisää henkilökohtaiseen ulottuvuuteen vielä opettamiskäsit-
tyksen ja oman opetustavan muotoutumisen. Suonperä (1992) korostaa, että on vaikeaa
kuvitella, että jollain muulla taholla olisi vastuu opetuksen suunnittelusta ja opetustyön
kehittämisestä. Kansanopiston opettajien kohdalla tällä on poikkeuksellisen suuri mer-
kitys, sillä heidän työtään ei ohjaa valtakunnallinen opetussuunnitelma, vaan he päättä-
vät paljolti itse siitä, mitä opettavat ja miten opettavat. Opetusvastuun lisäksi suunnitte-
luvastuu on suurempi kuin esimerkiksi luokanopettajilla. Kuitenkaan opettajilla ei vält-
tämättä ole työhön tullessaan sen enempää valmiuksia tähän suunnittelutyöhön kuin
luokanopettajillakaan. Vapaan sivistystyön opettajien opintoja kehittävien tulisikin ottaa
tämä huomioon. Kansanopistoissa opettajan täytyy osata itse tavallaan tehdä itselleen
työpaikka.

Vaikka opettajien ammatilliset kehitystarpeet perustuvatkin hyvin pitkälle
heidän henkilökohtaisiin tarpeisiinsa, on tarkastelussa otettava huomioon myös työyhteisön
ja ympäröivän yhteiskunnan asettamat vaatimukset ja mahdollisuudet muutok-
sille. (Niemi 1996; Ruohotie 1996b). Kuten sanottu kansanopisto on tukeva työyhteisö
ja hyvä paikka kasvaa ammatillisesti. Suurimmat jarruttavat tekijät ammatilliselle kas-
vulle näyttävätkin olevan ajallisia ja rahallisia. VSOP-hankkeen puheenjohtaja Tuija
Kirveskari onkin mielestäni aivan aiheellisesti todennut, että ”Nyt on viimeinkin vapaan
sivistystyön opetushenkilöstön vuoro saada osakseen samanlainen panostus, kuin mitä
yhteiskunta on osoittanut ammatillisen aikuiskoulutuksen henkilöstölle viime vuosina.”
Onneksi kansanopistojen antama sosiaalinen tuki on opettajien kannalta ainutlaatuista.
Ruohotien (1999) mukaan kasvuorientaation kehittymisen kannalta keskeisiä tekijöitä
ovatkin esimerkiksi johdon tuki ja kannustus, ryhmähenki, vaikuttamismahdollisuudet
ja vuorovaikutus. Nämä kaikki ovat tämän tutkimuksen perusteella kunnossa kansan-
opistossa. Kansanopistoissa koko henkilökunnan tuki on kuitenkin ratkaisevaa, ei pel-
kästään toisten opettajien ja johdon.

Opettajien kehittymishalukkuus on korkeaa, mikä johtunee suurelta osin
juuri hyvästä yhteistyöhengestä ja työn itsenäisyydestä, haasteellisuudesta ja mielen-
kiintoisuudesta. Opettajilla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä ja toimia
kannustavassa ilmapiirissä. Myös erilaisilla juhlilla, projekteilla ja tapahtumilla voidaan
nähdä olevan myönteisiä vaikutuksia opettajien työkykyyn ja ammatilliseen kehittämi-
seen. Toisaalta opettajien työn käytännönläheisyyden lisääntyminen luo myös uusia
kehitystarpeita.

Tämän hetkisen lain mukaan kansanopistot ovat sisäoppilaitoksia, joiden tarkoituksena on edistää kansalaisten omaehtoista opiskelua siten, että kukin kansanopisto voi samalla painottaa arvo- ja aatetaustaansa ja kasvatustavoitteitaan. Kansanopistojen internaattiluonne ja sen avaamat pedagogiset mahdollisuudet ovat ainutlaatuisia, koska Suomessa internaattiopetusta on yleensä erittäin vähän. (Tuomisto 1999.) Internaatti on tämänkin tutkimuksen perusteella se, jonka merkitystä tulisi korostaa tämän päivän koulutusmarkkinoilla. Opettajat näkivät internaatin pääsääntöisesti vahvistavana ja sen vaikutuksien koettiin olevan sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmasta myönteisiä. Kansanopisto on koko ajan täynnä elämää ja työyhteisö on tukeva. ”Yhdessä vahvaksi” ei ole mikään turha iskulause tämän tutkimuksen tulosten valossa. Ydinajatuksena nousee se, että kaikkien tekeminen vaikuttaa kaikkiin. Koko henkilökunta, ei ainoastaan opettajat, vaikuttaa työn onnistumiseen. Henkilökunnan välillä välitsee tutkimuksen kohdeopistossa tiivis yhteys. Eri toimijaryhmät eivät erotu selkeästi ja yhteisiä tapahtumia järjestetään paljon. Yhteiselle keskustelulle olisi kuitenkin löydettävä enemmän aikaa kuin tällä hetkellä.

Keskustelua eri kansanopistojen välillä olisi myös lisättävä entisestään. Opistot ovat kuitenkin siinä määrin erilaisia, että ajatusten vaihto saattaisi synnyttää uusia näkökulmia ja avata kehitykselle uusia suuntia. Toisaalta, koska opistot ovat niin erilaisia, voidaan pohtia sitä, onko edes mahdollista kehittää kaikille yhteistä koulutusta tai onko se tarkoituksen mukaista. Kenties antoisinta olisikin saman alan opettajien koontuminen yhteen keskustelemaan ja kehittämään omaa alaansa.

Vedenjakajaksi kansanopistokentässä näyttää muodostuvan humanistinen ammattikorkeakoulu. Opettajat tekivät jyrkkää erottelua ammattikorkeakoulun ja vapaan sivistystyön välillä, mutta tosiasia kuitenkin on, että nämä kaksi koulutusmuotoa toimivat samoissa puitteissa ja saman katon alla. Virallisesti HUMAK ei kuulu kansanopistoon, mutta käytännössä nämä kaksi linkkiytyvät yhteen monella tavalla. Varojen käyttö tuli vahvasti esiin opettajien puheenvuoroissa. Eriarvoisuuden ilmapiiri oli aistittavissa. Instituution puolella taas korostetaan, että kansanopistoyksiköt ovat kokonaisuuksia ja pidetään tärkeänä, ettei ammattikorkeakoulu eriytyisi kansanopistojen muusta toiminnasta. Opettajien ja kansanopistolaisten ylipäänsä tulisikin mielestäni nähdä näiden kahden rikkaudet toisilleen, eikä erottaa ”*humakkia ja vapsia*” eri leireihin. Molemmilla on varmasti toisilleen paljon annettavaa, kun vaan suodaan sille mahdollisuus. Tässä opettajilla näyttäisi olevan henkisen kasvun paikka.

Muutokset asettavat aina vaatimuksia opettajien työlle ja opettajien on kasvettava muutosten mukana. HUMAK on varmastikin yksi näistä suurista muutoksista, mikä vaatii opettajilta sopeutumista ja muuttumista vielä useasti. Internaattikin on muuttunut tietyiltä osin. Opiskelijat ovat liikkuvaisempia kuin ennen, eivätkä näin enää niin helposti opettajan saatavilla kuin ennen. Opettajilta vaaditaan myös enemmän, koska opiskelijat osaavat tänä päivänä vaatia ja heillä on selkeät tavoitteet. Oman lisänsä tähän tuo avoimen yliopisto-opetuksen lisääntyminen. Opettajien täytyy jatkuvasti kehittyä. Muutosten myötä myös opettajien työn määrä on lisääntynyt valtavasti ja siinä näenkin yhden uhkakuvan ammatilliselle kasvulle. Ammatillinen kasvu vaatii kuitenkin paljon aikaa ja reflektointia, ja jos työn määrä nousee suhteettomasti, niin missä välissä opettaja ehtii kehittyä?

Entä millainen rooli kansanopistoilla sitten on nykyisessä yhteiskunnassa? Tämän tutkimuksen tuloksista voitaisiin vetää sellainen johtopäätös, että kansanopistoilla on erittäin tärkeä rooli tämän päivän pirstaleisessa yhteiskunnassa. Nuoret voivat huonosti, kun yhteisöllinen elämä puuttuu. Kuitenkin työelämässä ja yleensäkin elämässä pärjääminen edellyttää yhteisöllisiä taitoja ja sosiaalisia taitoja yhä enemmän. Tältä saralta löytyy varmastikin se erityinen, jota kansanopiston kannattaa markkinoida koulutusmuotojen välisessä kilpailussa. Laajempaa yhteiskunnallista keskustelua tulisi kuitenkin herättää esimerkiksi internaatin mahdollisuuksista ja päättäjien olisi herättävä kannustamaan vapaata sivistystyötä. Tutkimukseni alussa esittämässäni vapaan sivistystyön visiossa vastataan osaamisyhteiskunnan asettamiin haasteisiin siinä määrin hyvin.

Kansanopistojen olisi myös löydettävä kultainen keskitie perinteisistä tehtävistään ja yritysmaailmassa mukana olosta. Omia vahvoja puolia olisi vahvistettava entisestään ja koulutusmarkkinoilla kamppailtava siinä määrin kuin se on tarpeellista. En näe kuitenkaan, että yrityshenkisyys ja perinteiset sivistykselliset tavoitteet sulkevat toisensa pois. Näistäkin kahdesta löytyy sauma yhteiseen. Eikö kansanopistojen vahvuus koulutusmarkkinoilla voisi löytyä juuri siitä, että se edustaa pehmeitä arvoja, mutta on perillä myös yritysmaailman keinoista tavoitteidensa saavuttamiseksi? Kauneus ja kovuus eivät sulje toisiaan pois vaan parhaassa tapauksessa täydentävät toisiaan. Tällöin kovuudesta tulee jotakin muuta kuin kovuutta. Esimerkiksi taitoa tuoda esille omaa osaamistaan ja omia vahvuuksiaan. Kaikkea merkittävää ei voi kuitenkaan laskea pisteillä tai euroilla. Kansanopistot antavat paljon sellaista, mikä ei näy tilastoissa ja opis-

kelijaviikoissa. Tätä erityistä tulisi vaalia ja kertoa siitä myös muille. Tutkimuksen lisääminen vapaan sivistystyöalueella olisikin tärkeää.

9.2 Luotettavuuden ja tutkimuksen arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on olennainen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Tutkijan ja tutkittavien roolit eivät ole selvästi erotettavissa toisistaan. Tutkittavat eivät ole objekteja vaan tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja. Myös tutkija on mukana hankkeessa omine subjektiivisine kokemuksineen. Tutkijalla on oma tapansa ymmärtää tutkimuskohdetta ja hänellä on omia siihen liittyviä oletuksia. Etenkin tapaustutkimus edellyttää lisäksi suurta luottamusta tutkittavien ja tutkijan välillä. (Syrjälä 1994, 14.) Pysin tutkimusta tehdessäni koko ajan tiedostamaan omat lähtökohtaolettamukseni ja katsomaan tutkimuskohdetta ja syntyneitä aineistoa avoimin silmin ilman ennakkokäsityksiä. Tässä auttoi se, että ennen tutkimukseni aloittamista kirjoitin ja käsittelin ajatuksiani tutkimuskohteesta. Pohdin, miten ennakkokäsityksiini vaikutti se, että olin itse ollut vuoden kansanopistossa opiskelijana. En silloin asunut opistolla, mutta aistin myös ulkopuolisena opiskelijana kansanopistoyhteisön tiivyyden ja opettajien antautumisen työlleen. Lisäksi koin oppineeni opistovuonna paljon ja kasvaneeni myös ihmisenä. Tämän ajatustyön avulla pystyin paremmin tiedostamaan omat ennakkoluuloni. Tosiasia kuitenkin on, että tapaustutkimus on aina arvosidonnaista eli on tunnustettava, että tutkija on aina mukana koko persoonallisuutensa voimalla, jolloin hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä (Syrjälä 1994, 15).

Laadullisessa tutkimuksessa ei olekaan mahdollista saavuttaa objektiivisuutta perinteisessä mielessä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on näin tutkija itse ja luotettavuuden arviointi kietoutuu koko tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tämäkin tutkimus sisältää paljon tutkijan omaa pohdintaa, mikä ei ole kovin yleistä kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Myöskään validiteetti ja reliabiliteetti perinteisesti ymmärrettyinä eivät sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi (Syrjälä 1994, 480).

Reliabiliteetti ja validiteetti voidaan korvata uusilla käsitteillä tai ne voidaan problematisoida. Eskola ja Suoranta (1998) näkevät luotettavuuden realistisuutena eli ikkunana todellisuuteen. Tässä on kysymys siitä, kuinka pätevästi tutkimustekstissä

kuvataan tutkittua kohdetta. Tähän liittyvät perinteiset validiteetin käsitteet. Sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalansa hallinnan voimakkuutta. Teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen on oltava sopuoinnussa. Ulkoinen validiteetti taas viittaa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyteen. Tietyt tutkimushavainnon sanotaan olevan ulkoisesti validi silloin, kun se kuvaa tutkimuskohteen sellaisena kuin se on. Myös reliabiliteetti lukeutuu realistisen luotettavuusnäkemyksen sanastoon. Aineiston tulkinnan sanotaan olevan reliaabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 213-214.) Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta toisiaan tukevaa menetelmää tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi. Tämä triangulaatio toteutui teemahaastatteluilla ja valmiilla aineistolla, jota edustivat lähinnä lehtiartikkelit. Triangulaatio on tapaustutkimuksen onnistumisen kannalta tärkeää. Yhdellä aineistonkeruumenetelmällä tuskin olisi voitu saada kokonaisvaltaista kuvaa tutkimuskohteesta tai sitten kuvauksen tarkkuutta olisi täytynyt vahvistaa analysoimalla aineistoa eri tavoin. Tässä tutkimuksessa lehtiartikkelien avulla mukaan saatiin myös muiden kuin opettajien näkökulmia ja se auttoi tutkimuskohteen totuuden mukaista kuvaamista.

Riittäisikö luotettavuuden kriteeriksi tässä tutkimuksessa esimerkiksi se, että tavoitteet tulivat saavutettua ja tulokset ovat käyttökelpoisia? Luotettavuus ei ole tässä tutkimuksessa mitattavassa muodossa, mutta tutkimuksen tulokset edustavat melko kattavasti kansanopistokentällä toimivien käsityksiä. Tapaustutkimuksen ollessa kyseessä ei kuitenkaan yleistettävyyttä perinteisessä mielessä voitu saavuttaa. Yleistettävyyden kriteerinä voidaan pitää ns. analyttista yleistämistä, jolloin pyritään osoittamaan teoreettisten oletusten paikkansapitävyys ja siten päästään laajentamaan sekä yleistämään näitä teorioita ja kytkemään tuloksia kirjallisuuteen. Toinen tapa on ns. luonnollinen yleistäminen, jolloin jokaiselle lukijalle annetaan mahdollisuus yleistää tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa. Lukija voi näin itse arvioida tulosten soveltuvuutta ja käyttöarvoa. Käyttökelpoisuutta onkin pidetty keskeisenä kriteerinä laadullisessa tutkimuksessa. Yleistettävyyden ohella puhutaan lisäksi tutkimustulosten siirrettävyydestä (”transferability”) toiseen kontekstiin. (Syrjäläinen 1994, 102-103.) Lähimmäksi tätä tutkimusta yleistettävyyden osalta tulee luonnollinen yleistäminen. Kansanopistot ovat hyvin erilaisia, vaikka edustavatkin samaa koulutusmuotoa. Toisissa opistoissa ammatillinen koulutus on merkittävässä asemassa, kun taas kohdeopistossani vapaata sivistystyötä oli täydet sata prosenttia. Lisäksi humanistinen ammattikorkeakoulu toimii vain joissakin opistoissa. Uskon kuitenkin, että tulososion teemat kuvaavat jos-

sain määrin kaikkia opistoja, joten jokainen voi löytää sieltä jotain omaan tilanteeseensa sopivaa. Haastatteluihin valittiin opettajat niin, että he olivat hieman eri asemissa olevia ja eri alojen opettajia, jotta saatiin mahdollisimman kattava kuva opettajien käsityksistä. Lisäksi instituution näkökulmat edustavat koko kansanopistokenttää.

Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten luotettavuus riippuu lisäksi kahdesta asiasta: siitä miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi, missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia eli niiden on oltava aitoja. Aineiston aitous riippuu tutkijan ja tutkittavien intersubjektiviivisesta yhteisymmärryksestä. Sen osoittamiseksi tarvitaan haastatteluaineiston ollessa kyseessä paitsi 1) kuvaus aineiston hankintaprosessin tilanneyhteyksistä myös 2) selvitys siitä, miten tutkija rakensi luottamuksen itsensä ja haastateltavan välille sekä 3) tarpeeksi litteroituja otteita haastatteluista. (Ahonen 1994, 152-154.) Pysin selvittämään tässä raportissa tarkasti haastattelujen toteutuksen, tunnelman ja ilmapiirin. Ilmapiiri muodostui jokaisessa haastattelussa rennoksi ja luottamukselliseksi, mitä pidin aineiston aitouden kannalta tärkeänä asiana. Lisäksi aineisto litteroitiin puhutun kielen mukaisesti, jotta haastattelut säilyivät analyysivaiheeseen sellaisina kuin ne olivat tutkimushetkellä. Lisäksi käytin tulososiossa runsaasti lainauksia haastatteluista, jotta lukija voi paremmin päätellä ja tarkastaa, kuinka tutkija on päätenyt tiettyihin tulkintoihin ja johtopäätöksiin ja puhuvatko tutkija ja tutkittava samasta asiasta. Lainausten suuri määrä kertookin siitä, että haluan aineiston myös puhuvan itsessään, tutkittavien äänellä.

Kvalitatiivista tutkimusta suorittavan on kyettävä myös tekemään eettisiä ratkaisuja kaikissa tutkimuksen vaiheissa, sillä tutkimuskohde on pala elävää elämää. Ihmistä tutkittaessa on huomioitava, ettei tutkimustoiminta saa esineellistää tai ohentaa tutkimuskohdetta siten, että tutkimuskohteen kokonaisuus tuhoutuu. (Syrjälä & Numminen 1988.) Pysin ottamaan eettiset seikat huomioon tutkimusprosessin kaikilla tasoilla. Pohdin sitä, millaisia vaikutuksia tutkimuksella on kohteena olevaan kansanopistoon ja erityisesti haastattelemiini opettajiin.

Vapaan sivistystyön tutkimustarpeeseen tuli mielestäni vastattua tässä tutkimuksessa. Kentällä toimivien ääni saatiin kuuluviin ja heidän tuntojaan kuunneltiin. Tätä on pidetty tärkeänä, kun on kartoitettu alueen tutkimustarpeita. Vapaan sivistystyön opettajien pätevyyden kehittämisen pohjaksi löydettiin tässä tutkimuksessa uutta tietoa, sillä opettajuustutkimuksia ei tällä saralla ole aiemmin oikeastaan tehty. Tutki-

muksellani voi olla näin merkitystä koulutuksen kehittämisen sekä opettajien ammatillisen kasvun tukemisen kannalta.

Opettajien käsitysten tutkiminen on tärkeää sekä käytännön opetustyön, että opettajien koulutuksen kannalta. Yhtenä tutkimukseni käytännön merkityksenä voidaan pitää lisäksi sitä, että haastateltavat joutuivat refleктоimaan käsityksiään omasta tilanteestaan, itsestään opettajana, heikkouksistaan ja vahvuuksistaan, kehittymistarpeistaan ja työyhteisöstään. Toivon myös, että tulokset herättäisivät laajempaa yhteiskunnallista keskustelua vapaan sivistystyön tilanteesta. Jatkotutkimukset voisivat liittyä internaatin mahdollisuuksiin nykyisillä koulutuksen markkinoilla. Uskon, että internaattipedagogiikasta ei ole vielä saatu kaikkea irti ja tämän päivän yhteiskunnassa yhteisöllisyydellä tuntuisi olevan muutenkin aivan erityinen paikka.

LÄHTEET

- Aho, S. 1995. Minän ja minäkäsityksen kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48. Turun opettajankoulutuslaitos: Turku, 9-38.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 113-160.
- Alanen, A. 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23. Tampere.
- Alkion aviisi. 2000. Alkio-opiston julkaisema lehti. Tampere: Alprint Oy.
- Alkio-opisto. 2000. Opintolinjat 2000-2001. Esite.
- Arndt, P. 2001. Yhdessä vahvaksi – internaatti eläväksi. Kansanopisto 73 (1), 8-9.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1994. Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching & Teacher Education* 10 (5), 483-497.
- Berliner, D. C. 1988. The development of expertise in pedagogy. New Orleans: American Association of Colleges for Teachers.
- Biott, C. & Nias, J. 1992. Working and learning together for change. Buckingham: Open University Press.
- Boud, D. 1989. What and how should we teach about adult learning. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 198-216.
- Brown, S. & McIntyre, D. 1993. Making sense of teaching. Buckingham: Open University Press.
- Buchmann, M. 1993. The practicality of contemplative attention; devoted thought that is not deluded. Teoksessa M. Buchmann & B. Floden (toim.) Detachment and concern. Conversations in the philosophy of teaching and teacher education. *Advances in Contemporary Educational Thought* 11, 158-173.
- Burden, P. 1990. Teacher development. Teoksessa W.R. Houston (ed.) Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 311-328.
- Carter, K. 1990. Teachers, knowledge and learning to teach. Teoksessa W.R. Houston (ed.) Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 291-310.

- Copeland, W.D., Birmingham, G., De la Gruz, E. & Lewin, B.1993. The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching & Teacher education* 9 (4) 347-359.
- Ekola, J. 1992. Opetussuunnitelma – joustava pedagoginen opas. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1992a. Mitä on asiantuntijuus. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY, 19-42.
- Eteläpelto, A. 1992b. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittämisessä. Kohti uutta opettajuutta. *Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisu* 3.
- Grimmett, P. P. 1994. Progressive views of teaching and learning. Teoksessa P. Ruohotie & P.P. Grimmett (eds.) *New themes for education in a changing world*. Saarijärvi: Career Development Finland, 1-14.
- Haapala, A-M. 2001. Vaihtoehto-opiskelua? – näkökulmia kansanopisto-opiskeluun. *Kansanopisto* 73 (2), 11.
- Halme, A. 2001. Kulttuuri-käsite avautui Annalle Lahden kansanopistossa. *Kansanopisto* 73 (2), 10.
- Hargreaves, D. 1994. The new professionalism: Synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education. An international Journal of Research and Studies* 10 (4), 423-438.
- Hiltunen, M. 2001. Kokonaisuutta etsimässä. Kirja-arvostelu. *Kansanopisto* 73 (2), 23.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M.G. Fullan. (eds.) *Understanding teacher development*. London. Teacher College Press, 122-142.
- Ilen, P. 2001. Elämänmakuisia approja ja kokonaisvaltaista kasvua. *Kansanopisto* 73 (2), 14-15.
- Kalli, P. 1997. Aikuisopettajan työn muutos – valmentaja, tutor, projektijohtaja vai tuottaja. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen. Aikuis-kasvatuksen 38. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 222-235.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 45-50.

Kansanopisto on elämäkoulu. 2000. Etelä-Saimaa 28.8.2000.

Keränen, J. & Salvi, H. 1999. Kansanopistotyötä 110 vuotta: kansallisia ihanteita, käytännön tarpeita, koulutuksen markkinoita. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja*. Kansanvalistus-seura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 157-168.

Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 34-64.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Sarja: Opetus 2000. Juva: WSOY, 130-143.

Koivunen, U. 2001. Päättä, kättä ja sydäntä. Kokonaisvaltaisen oppimisen projekti 1997-2000. *Kansanopisto* 73 (1), 6-7.

Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Korpinen, E. 1990. Opettajaksi opiskelevan minäkäsityksen kehityksen tukeminen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Hämäläinen (toim.) *Opettajankoulutuksen uudistamisen ulottuvuuksia*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 24, 181-194.

Laitsaari, M. 1998. Etäopetus vaatii vahvaa pedagogista otetta. *Kansanopisto* 70 (6-7), 46-47.

Laitsaari, M. 2000. Kansanopistojen toimittava yritysmaailman tapaan. *Kansanopisto* 72 (3), 6-7.

Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. *Tutor itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Jyväskylä: Atena.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Lieberman, A. 1990. *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. London: Falmer Press.

Liston, D. P. & Zeichner, K. M. 1991. *Teacher education and social conditions of schooling*. New York: Routledge.

Löfman, T. 1995. Opettajan uusi rooli. Missä on paikkasi opettaja? *Aikuiskoulutuksen maailma*. 7/1995, 36-38.

Marjomäki, V. 2001. Reunamerkitöjä internaattikeskusteluun. *Kansanopisto* 73 (1), 9.

Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittämiselle. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, N:o 51.

Miettinen, R. 1984. Kognitiivisen oppimisnäkemyksen tausta. Valtion koulutuskeskusten julkaisusarja B: 24. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Määttä, J. & Yrjölä, P. 2001. Kansanopistojen kansallinen arviointi. *Kansanopisto* 73 (1), 10-11.

Määttä, S. 2001a. Keittiön lämpöä pedagogiikkaan. *Kansanopisto* 73 (1), 20.

Määttä, S. 2001b. VSOP-ohjelman yhteisöllisyysopinnot 2001 käynnistyvät syksyllä. VSOP-ohjelma etenee. *Kansanopisto* 73 (2), 18.

Niemelä, S. 1997. Oppivan ryhmän uusi tuleminen tietoyhteiskunnassa. Tiedon ja vuorovaikutuksen yhteiskunta. Teoksessa P. Sallila ja J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja.* Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 173-194.

Niemelä, S. 1999. Vapaan sivistystyön visio ja sen perustelut. Saatavissa www-muodossa. <<http://www.vsy.fi>> 24.1.2000.

Niemelä, S. & Sallila, P. 1999. Johdanto: Vapaa sivistystyö osaamisen yhteiskunnassa. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja.* Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 7-20.

Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 65-99.

Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1. Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995.

Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta. Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 31-43.

Niemi, H. 1997. Opettaja jatkuvan muutoksen yhteiskunnassa. Teoksessa M-R. Mustonen (toim.) *Elinikäinen oppiminen.* Educa96. Helsinki: Hakapaino Oy, 107-112.

Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: Empirical findings on teacher education and induction. University of Tampere. Department of Teacher Education. Research series A 2.

Peltola, S. 1999. Miten ammattikorkeakouluopetus sopii kansanopistoihin. *Kansanopisto* 71 (3), 16-18.

- Pickle, J. 1985. Toward Teacher Maturity. *Journal of Teacher Education* 36 (4), 55-59.
- Pylvänäinen, R. 2000. VSOP-koulutustarveselvitys todisti: henkilöstö on motivoitunutta. *Kansanopisto* 72 (1-2), 23-24.
- Rauste-von Wright, M. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Reynolds, A. 1992. What is competent beginning teaching. A review of the literature. *Review of Educational Research* 62 (11), 1-35.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8. Tampere: Tampereen yliopisto Jäljennepalvelu.
- Ruohotie, P. 1996a. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Pekka Ruohotie ja Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. 1996b. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 201-215.
- Ruohotie, P. 1999. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja; n:o 31. Väitöskirja.
- Salvi, H. 1998. Muuttuva oppiminen korostaa ohjauksen tarvetta. *Kansanopisto* 70 (5), 2-3.
- Salvi, H. 1999a. Markkinat ja ihanteet. *Kansanopisto* 71 (1-2), 2-3.
- Salvi, H. 1999b. Kansanopiston tehtävät nykyajassa. *Kansanopisto* 71 (5), 2-3.
- Salvi, H. 2001a. Yhteistyössä on sittenkin voimaa. *Kansanopisto* 73 (1), 4-5.
- Salvi, H. 2001b. Mitä opiskeluvuosi kansanopistossa antaa? *Kansanopisto* 73 (2), 4-5.
- Shor, I. 1992. *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1-22.
- Sihvonen, J. 1989. Murtuvatko opistotyön ”myytit”? Teoksessa *Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.

Sihvonen, J. 1996. Sivistystä kaikille vai valituille? Acta Universitatis Tamperensis ser. A, vol. 519. Tampere.

Smyth, J. 1991. Teachers as collaborative learners: Challenging dominant forms of supervision. Milton Keynes: Open University Press.

Suomen kansanopistot. 1995. Suomen kansanopistoyhdistys ry. Jyväskylä: Gummerus.

Suonperä, M. 1992. Opettamiskäsitys: oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineeksia. Hämeenlinna: Educons.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 10-24.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 67-112.

Tamir, P. 1991. Professional and Personal Knowledge of Teachers and Teacher Educators. *Teaching & Teacher Education* 7 (3), 263-268.

Tillema, H. 1994. Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching & Teacher Education* 10 (6), 601-615.

Tuomisto, J. 1999. Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä – uudet tehtävät ja vaatimukset. Teoksessa P. Sallila ja S. Niemelä (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 23-52.

Tuomola-Karp, P. 1999. Uusia työkaluja opettamiseen ja oppimiseen. *Kansanopisto* 71 (4), 20-21.

Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen: pienryhmä opettajakoulutuksen kehystekijänä. Tampere: Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos; n:o 25/1990.

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö. Saatavissa www-muodossa <<http://www.vsy.fi>> 24.1.2000.

Von Wright, J. 1993. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Painatuskeskus.

Wilson, S.M., Shulman, L.S. & Richert, A.E. 1987. "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching. Teoksessa J. Calderhead (toim.) Exploring teachers' thinking. London: Cassell Education Limited, 104-124.

Yrjölä, P. 1993. Kansanopistot. Opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Painatuskeskus.

Zeichner, K. M. & Core, J. M. 1990. Teacher socialization. Teoksessa W.R. Houston (ed.) Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan. 329-348.

LIITTEET

Liite 1

Hannele Hietamies
Maininkikatu 12 as 4
53920 Lappeenranta
Puh. 040 5934176
E-mail: hannele.hietamies@quicknet.inet.fi tai
hahietam@st.jyu.fi

Rehtori Jorma Keränen
Alkio-opisto
41800 Korpilahti

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Opiskelen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Koulutusohjelmani on kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutusohjelma. Pääaineenani on kasvatustiede.

Teen tutkielmaa opinnäytetyönä pääaineopintoihini. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää kansanopiston opettajien ammatillisia kehitystarpeita. Pyydänkin saada lupaa haastatella noin viisi opistonne opettajaa ja kerätä lisäksi opistonne toimintaa koskevia kirjallisia dokumentteja tutkimukseni toteuttamiseksi.

Tutkimukseni on pro gradu –tutkielma Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselle. Ohjaajanani toimii professori Anja Heikkinen (puh. 014-260 1670, sähköp. hoanhe@edu.jyu.fi).

Aineiston keruun ajankohtana on marraskuu 2000.

Kaikki haastattelut käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja tiedot tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön. Opistonne saa lisäksi oman kappaleen lopullisesta työstä käyttöönsä.

Kiitän yhteistyöstä

Hannele Hietamies

Liite 2

TEEMAHAASTATTELURUNKO

OPETTAJUUS

- Millainen koulutus sinulla on? (opettajan tutkinto tai muu koulutus ja tutkinnot)
- Kauan olet ollut kansanopistossa opettajana, entä muu opettajakokemus?
- Millainen opettaja olet omasta mielestäsi?
- Millainen on mielestäsi hyvä opettaja?
- Onko kansanopiston opettaja erilainen kuin muu opettaja?
- Millaisia merkittäviä tapahtumia olet kokenut opettajaurasi aikana?
- Millainen on elämäntilanteesi? – perheen ja työn suhde

OPETTAJAN TYÖ JA TEHTÄVÄT

- Millaista osaamista työssä tarvitaan? (Mitä taitoja?)
- Millaisia tehtäviä kansanopiston opettajalla on?
- Kuinka opettajan työ on muuttunut?

OPETUSALA

- Minkä aineen/aineiden opettaja olet?
- Mitä erityispiirteitä tämä opetusala tuo opettajan työhön?
- Millainen opetusmenetelmä sopii sinulle parhaiten? (oppilaan rooli jne.)

KEHITYSTARPEET

- Mitkä ovat vahvuuksiasi ja heikkouksiasi opettajana?
- Missä toivoisit olevasi parempi?
 - Kehittymisen paikat (opettajuus ja työtehtävät)
- Onko ollut ongelmia, oletko etsinyt/löytänyt niihin ratkaisuja?
- Oletko osallistunut jatko- tai täydennyskoulutukseen? (joko omista tai opiston tarpeista)
 - Entä aiotko lähitulevaisuudessa osallistua?
- Millaisia tulevaisuuden suunnitelmia sinulla on?
- Mitä tavoitteita olet asettanut itsellesi työn suhteen?
- Miten yleensä pyrit kehittämään itseäsi opettajan työssä?
- Mikä on ollut tärkeää ammatillisen kasvun kannalta? – minkä tyyppiset toimenpiteet, koulutus, tapahtumat?
- Mitkä olisivat mielestäsi ihanteellisia tapoja tukea kansanopiston opettajien ammatillista kasvua?

KANSANOPISTO TYÖYHTEISÖNÄ

- Millainen kansanopisto on työpaikkana? – erityispiirteet
- Kuinka internaattiluonne vaikuttaa opettajan työhön?
- Mitkä ovat hyviä ja huonoja puolia opettajan työn kannalta?
- Mitkä seikat vaikuttavat työskentelyilmapiiriin?
 - Millainen työskentelyilmapiiri on?
- Oletko tyytyväinen työympäristöön?
- Millainen on asemasi henkilökunnassa? Millaisia toimijaryhmiä on, mikä on suhteesi niihin ja oma paikkasi?
- Miten kansanopisto on muuttunut/muuttumassa? – työyhteisönä, muut muutokset?