

KOULU ELÄMÄÄ VARTEN - KANSANOPISTO VASTAA HAASTEeseen

Helena Koskinen

Yhteiskuntapolitiikan
sivulaudatur-tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Syyskuu 1999

KOULU ELÄMÄÄ VARTEN · KANSANOPISTO VASTAA HAASTEeseen

Koskinen Helena

Yhteiskuntapolitiikka

Syyskuu 1999

Jyväskylän Yliopisto

80 s + 4

Tiivistelmä:

Tutkielma käsittelee kansanopistoa yleissivistävänä, vapaan sivistystyön kouluna. Tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia nuori aikuinen saa kansanopisto-opiskelusta ja mikä merkitys niillä on elämänkulun valinnoissa. Tutkimuksessa on tarkasteltu itsenäistymistä ja yhteiskuntasuhteen olemusta sekä kuvattu kansanopiston koulutustehtävän muutosta ja kansanopistoa oppimisympäristönä 1990-luvun lopulla.

Tutkimus perustuu kirjalliseen dokumenttiaineistoon ja empiirisesti puolistrukturoidulla teemahaastattelulla kerättyyn aineistoon, jota on analysoitu soveltaen diskurssianalyysiä. Keskeiset lähteet ovat olleet : Aittola Helena ja Aittola Tapio, 1990 Yliopisto elämismaailmana. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, julkaisusarja 31/1990, Antikainen Ari & al. 1996 Living in a Learning Society: Lifehistories. Identities and education, Knowledge, Identity and School Life Series: 4, Hirsjärvi S. & Hurme H, 1982 Teemahaastattelu, Karttunen M.O. 1979 Suomen kansanopisto 1889-1979, Lyotard Jean-Francois 1985 Tieto postmodernissa yhteiskunnassa, Niemi-Väkeväinen Leena 1998 Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana, Vapauden vankina. Sata vuotta kansanopistotoimintaa Suomessa 1989.

Kansanopisto on tässä tutkielmassa ymmärretty yksinomaan yleissivistävää ja ammattiin orientoivaa koulutusta antavana, vapaan sivistystyön organisaationa erotuksena kansanopistoyksiköistä, joissa kokonaisuutena toteutuu lisäksi tai yksinomaan monenlaista ammatillista koulutusta ja ulkopuolisten rahoittamaa ostopalvelukoulutusta. Empiirisillä tuloksilla voitiin todentaa kansanopiston tarjoavan sopivan kombinaation itsenäistymisen edellytyksiä ja koulutuspalveluja. Asumisratkaisun helppous sisäoppilaitoksessa mahdollistaa nuorelle aikuiselle irtautumisen kodista ja luo mahdollisuuksia itsenäistymiselle, uuden roolin rakentumiselle ja sosiaalisten verkostojen luomiselle kuin myös yhteiskuntasuhteen kehittymiselle. Kansanopisto ja sen mahdollistamat sosiaaliset kontaktit voivat toimia merkittävänä muina tehtäessä ratkaisuja ajankohtaisissa elämänkulun tilanteissa. Varsinaisiin koulutuksellisiin valintoihin tämän tutkimuksen tulosten mukaan ei tullut vahvistusta kansanopistoaikana, valinnat oli tehty jo aiemmin.

Kansanopistotoiminnan haastajana tulevaisuudessa ovat kansainvälistynyt, globalisoitunut, moniarvoistunut yhteiskunta, markkinat ja kuluttajat sekä kouluttautumiseen motivoituneet yksilöt. Kouluttautujina on huomioitava ikääntyneet ihmiset samalla kun yhteiskunnassa on jatkuvasti niitä, joille varsinaisessa koulutusjärjestelmässä annettava koulutus ei sovellu tai se jää kesken. Kansanopistot voivat olla mukana kouluttamassa tietoyhteiskunnan kansalaisia maailmankansalaisiksi.

Avainsanat: kansanopisto, koulutus, elämänhallinta, itsenäistyminen

”KUIIN PÄIVÄNPAISTETTA PELTOSI,
NIIN VAATII HENKESI VALISTUSTA...”

N.F.S. Grundtvig
(1783-1872)

SISÄLLYS

1. Johdanto	5
1.1. Suurista kertomuksista yksilön kasvuun kansalaisena	5
1.2. Tutkimuksen tavoite ja tutkimusaineisto	6
2. Koulutus modernin jälkeisessä yhteiskunnassa	8
2.1. Tieto – koulutus ja postmodernitila	8
2.2. Koulutus elämänhistoriassa	10
2.3. Menestyjäksi kouluttautumalla	12
3. Kansanopistot ja modernin murros	14
3.1. Grundtvigilainen kertomus	14
3.2. Haasteet ja koettelemukset	17
3.3. Talon nimeltä kansanopisto	20
3.4. Kansanopisto-opiskelijan muotokuva	23
3.5. Yhteiskuntavaimiodet ja identiteetin rakentuminen	25
3.6. Uusintava yhteiskunnallinen vuorovaikutus	28
4. Kansanopistot oppimisympäristöinä	30
4.1. Yhteistoiminnallisuus ja ongelmakeskeisyys, itseohjautuvuus ja luovuus opiskelussa	30
4.2. Sosiaalinen toiminta ja internaatti	35
4.3. Elämänpolitiikkaa oppimassa	37
4.4. Yhteiskuntayhteydet	38
5. Pieniä narraatiota suuresta todellisuudesta	42
5.1. Itsenäistymiskokemuksia kansanopistossa	42
5.1.1. Koulutus elämänhallinnan välineenä	42
5.1.2. Oma tupa – oma lupa	45
5.1.3. Sosiaalisia verkostoja rakentamassa	48
5.2. Yhteiskuntasuhteen elementit	51
5.2.1. Kiinnittyminen yhteiskuntaan	51

5.2.2. Työ ja turvallisuus	53
5.2.3. Kiinnostuneisuus ja vaikuttaminen	55
5.3. Tulevaisuus edessä	61
5.3.1. Kansanopisto valintana	61
5.3.2. Odotukset ja koetun vastaavuus	66
5.3.3. Kannustajat – merkittävät muut	69
6. Kansanopistojen ajankohtaiset haasteet matkalla tulevaan	70
Lähteet	76
Liitteet:	
1. Kansanopistot 1998	81
2. Profiloituneet opistokategoriat	82
3. Perusoppijaksojen tarjonta aihealoittain lukuvuonna 1998-99	82

1. Johdanto

1.1. Suurista kertomuksista yksilön kasvuun kansalaisena

Suurten kertomusten aika on ohi. Pienillä narraatioilla tulkitaan niitä merkityksiä, joita yksilöt hahmottavat todellisuudestaan: yksilön kokemuksia kasvusta itsenäiseksi yhteisön jäsenyydessä. Postmoderni tila heijastaa relativismia, fragmentoitumista, estetisoitumista ja kaupallistumista. Yhteiskunnallisen muutoksen haaste on suuri koulutusjärjestelmälle. Kansanopistot aikuiskoulutuksen osana kohdistavat koulutustarjontansa kansalaisille, joiden elämäkulussa kouluttautuminen muodostaa omaehtoisen tavoitteellisen toiminnon, elämänvaiheessa, jossa itsenäistyminen on keskeinen kehitystehtävä.

Kansanopiston alku on ”suuressa kertomuksessa” ja talo nimeltä kansanopisto on kuitenkin edelleen olemassa. Kansanopistojen vapaus raivata olemassa olonsa edellytykset ristiriitaisuuksien verkostoissa on entisestään lisääntynyt, mutta vapaus myös kahlitsee problemaattisuudellaan. Keskushallinnon valvonta ja ohjaus ovat vähentyneet ja markkinapainotteinen tulosvastuullisuus lisääntynyt. Kansanopistojen koulutustarjonnassa heijastuvat markkinoinninlaite: tuotteen on oltava myyvä ja asiakkaan tyytyväinen saamiinsa palveluihin.

Koulutus arvottuu yhteiskunnassa keskeisellä tavalla yksilön elämiskokemuksena. Aikuiskoulutuspalvelujen käyttäjä on vapaa valitsemaan ja usein myös valintoihin kykenevä yksilö. Toisaalta monien muiden yhteiskuntatehtävien paikalle asettuu muutoksessa koulutus. Näin on käynyt työttömyyden vaikutuksesta, samoin koulutuksesta on tullut kuntoutuksen ja rikoksen sovittamisen väline, yksilön kasvua kansalaisena tukeva tai säilyttävä toiminto.

Uusi yhteiskunta, 2000-luvun tulevaisuuden kansalaisyhteiskunta, tulee joustava, tiedotusintensiivinen ja jatkuvasti muuttuva verkostojen rakenne. Meille on tuttua pohjoismaisen perinteen mukainen ihmisarvon ja yksilön kunnioitus, tasa-arvo, parlamentarismi sekä matalien yhteiskuntahierarkioiden perinne. Näiden pohjalle on aikoinaan rakentunut kansanopistoliike ja edelleen se ylläpitää yksilön mahdollisuuksia vaikuttaa omaan kouluttautumiseensa ja toimimiseensa kansalaisena. Kansanopistokoulutuksena tarkastellaan tässä tutkimuksessa

vapaata, omaehtoista, yleissivistävää koulutusta, ei kaikkea sitä mitä ”talossa nimeltä kansanopisto” on nykyään sijoittuneena.

1.2. Tutkimuksen tavoite ja tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaisia kokemuksia nuori aikuinen saa kansanopisto-opiskelusta ja mikä merkitys niillä on elämänselän valinnoissa. Tutkimuksessa tarkastellaan dokumenttien kautta itsenäistymistä ja yhteiskuntasuhteen olemusta sekä kuvataan kansanopiston koulutustehtävän muutosta ja kansanopistoa oppimisympäristönä. Empirialla on todennettu kansanopistossa saatujen kokemusten merkitystä itsenäistymiselle, yhteiskuntasuhteen rakentumiselle sekä tulevaisuuteen suuntautumiselle.

Tutkimusaineiston muodostavat kirjalliset, painetut dokumenttilähteet, joissa on tarkasteltu nuoren identiteetin rakentumista, kasvua yhteiskunnan jäseneksi sekä koulutuksen ja elämänselän - elämänselänpolitiikan yhteyksiä. Dialogissa on mukana ajankohtaista tutkimustietoa, mikä on kytketty kansanopistokontekstiin haastatteleamalla kuutta kansanopisto-opiskelijaa (1997), jotka olivat valinneet kansanopiston ns. perusoppijakson kurssin (9 kk) yhteiskunnallisella linjalla välivuotenaan toteutettavaksi. Opiskelijat olivat hakeutuneet täysin sattumanvaraisesti opistoon yleisen tiedotusvälineistä saamansa informaation innoittamana. Kaikki haastatellut ovat ylioppilaita (4 tyttöä, 2 poikaa) ja hakeutumassa yliopistoon opiskelijoiksi välivuoden jälkeen. Teema-alueet operationaalistettiin haastattelussa, vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Haastateltavat on identifioitu lainauksissa merkillä N (nainen) tai M (mies) sukupuolen ilmaisemiseksi ja ikämerkinnällä, esimerkiksi 19 v., samanikäiset on erotettu lisäindeksillä, N1 tai N2. Haastateltavat olivat kotoisin Eurajoen, Porin, Teuvan, Uudenkaupungin, Vammalan, ja Yläneen kunnista. Opiskelupaikka sijaitsee alle 100 kilometrin etäisyydellä kotoa lukuun ottamatta teuvalaista opiskelijaa. Haastattelut on suoritettu lukuvuoden 1997-1998 aikana Länsi-Suomen opistossa Huittisissa.

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna seuraavan haastattelurungon mukaisesti: (Hirsjärvi & Hurme 1982, 33-40, Alasuutari 1993)

ongelma	teema-alue	tarkennus kysymyksiin
	irtautuminen kodista	-asuminen -kodin vaikutus elämän- uravalintoihin
MITÄ KOKEMUKSIA NUORI SAA KANSANOPISTO- OPISKELUSSA JA	identiteetin rakentuminen	-opiskelijan rooli -itseohjautuvuus/ itsenäistyminen
	yhteiskunnallinen kiinnostus/	-oma ja ikätovereiden kiinnostus yhteiskuntaan
MITEN NUORI KOKEE	yhteiskuntayhteys	-työn/koulutuksen arvostus - vaikuttaminen
KANSAN- OPISTON VAIKUTTAVAN ELÄMÄNKULUN VALINNOISSAAN:	tulevaisuuden tavoitteet ja kansanopiston merkitys koulutusuralla	-opiskelu /yliopistohakuisuus vaihtoehdot, tulevaisuuden vaatimukset, kansanopisto- kokemukset

Haastatteluanalyysissä keskityttiin kolmeen laajempaan aihealueeseen: 1) kodista irtautuminen ja identiteetin rakentuminen = itsenäistymiskokemukset, 2) yhteiskuntasuhde = yhteiskunnallinen kiinnostus ja vaikutushalukkuus sekä 3) tulevaisuuteen suuntautuminen koetun vaikutuksesta = kansanopiston kokeminen osana opiskelu- ja elämänhistoriaa.

Haastatteluaineistoa on käsitelty soveltaen diskurssianalyysiä (Jokinen et.al. 1993). Litteroidusta aineistosta on etsitty ilmaisuja, jotka ovat yhteneviä haastateltujen kesken ja yhteneviä aikaisemmassa viitekehyksessä esille tuotuihin merkityksellisiin teemoihin. Toisaalta on etsitty merkittäviä eroja. Haastateltujen artikuloimien ilmaisujen kautta ei ole tässä yhteydessä rakennettu varsinaisesti repertuaareja vaan mainitut aihealueet vastaavat niitä merkityssysteemejä, joiden avulla haastateltavat kuvasivat kokemuksiaan ja rakensivat todellisuutta kansanopistovuoden aikana ja ennen sitä.

On huomioitava, että oppimiskäsityksiä ja oppimisympäristöjä samoin kuin identiteetin rakentumisesta on tutkittu paljon mutta varsinaisesti kansanopistoja koskevaa tutkimusta, vertailtavuudeltaan tähän sopivana ei ole. Informaalinen, institutionaalisisessa koulujärjestelmässä organisoitujen oppimistilanteiden ulkopuolinen oppiminen on viime aikoina enenevässä määrin ollut tarkastelun kohteena ja näkisin internaattimuotoisessa koulutuksessa juuri tämän yksilön kasvuun vaikuttavan oppimisen painottuvan interaktiossa, joka on olemassa keskeytyksettä, ilman erityistä organisaatiota, ihmisten luonnollisen kanssakäymisen kautta.

2. Koulutus modernin jälkeisessä yhteiskunnassa

2.1. Tieto – koulutus ja postmoderni tila

Postmodernin käsite ilmaisee modernin tulleen päätökseen ja tarkastelu siirtyy jälkeiseen aikaan. Postmodernin käsitteen määrittelemisen ei ole yksiselitteistä. Postmodernia edeltäneen modernisoitumisen Risto Heiskala (1994) on määritellyt kuuden institutionaalisen tendenssin erottelun kautta. Yhteiskuntaa voidaan pitää sitä modernimpana mitä selvemmin seuraavat tendenssit ovat siinä nähtävissä: 1) teollistuminen ja tuotannon tehokkuus, 2) talouden ja politiikan sfäärien eriytyminen, 3) markkinaorientoituneisuus taloudessa, mikä erottaa yritykset ja kotitaloudet toisistaan, 4) yhteiskunnallisen tilan oikeudellisen säätelyn ennakoitavuus, 5) byrokraattisen valtakoneiston väkivaltamonopolin toimiminen ja 6) kommunikaatioympäristöjen laajeneminen. Näiden modernin maailman erityspiirteiden varioiminen eri yhteiskunnissa on ollut moninaista. Heiskala erottaa lisäksi neljä piirrettä, jotka luonnehtivat erityisesti modernia länttä: kansallisvaltio, demokratia, atomistinen minä -

identifikaation muoto sekä maallistuminen. (Heiskala 1994, 11-14.)

Lyotard (1985, 7-8) näkee postmodernin metakertomuksiin kohdistuvana epäluottamuksena, joka seuraa tieteiden kehittämisestä. Heiskalan mainitsemien modernin yhteiskunnan tendenssien toteutumisen seuraukset ovat olleet nähtävissä. Tietoisuus teollisuuden ja tuotannon tehostamisen aiheuttamista ympäristöongelmista, markkinoiden logiikan voimistuminen, kommunikaatiovälineiden ja niissä liikkuvan tiedon räjähdysmäinen lisääntyminen ovat haastaneet modernin jälkeisen yhteiskunnan instituutiot ja toimijat uudelleen uudella tavalla, postmodernissa.

Lyotard on käsitellyt postmodernia kulttuurin tilana. Samanaikaisena voidaan puhua yhteiskunnan jälkiteollisesta kehitysvaiheesta. Lyotard yhdistää tiedon aseman tarkastelun tähän kehitykseen. Tiedon aseman muutos ei ole viimeaikainen vaan ollut käynnissä jo puolenvuosisataa. Tiedon määrän vastaanottamisen, käsittelemisen ja välittämisen mahdollisuuksien raju lisääntyminen ovat asettaneet nykyihmisen uusien haasteiden eteen. Keskeinen haaste on koulututtautua selviytymään uusista tilanteista. (Lyotard 1985, 10-11.)

On syntynyt tiedon yhteiskunta = tietoyhteiskunta. Voidaan kuitenkin kriittisesti kysyä onko tietoa se informaatio, jota laajasti välitetään vai vaatiiko tiedon rakentuminen vastaanottajan yksilökohtaista prosessointia ja sitä kautta merkitysten rakentumista informaation kohteeseen nähden. Tiedon hankinta- ja käyttötapojen nopea uudistuminen haastaa tietoyhteiskunnan toimijan oppimaan uusia vastaanottamis-, luokittelu- kierrätys- ja käyttötapoja. Tiedon merkittävyyttä voidaan tarkastella monella tavalla ja tietoa voidaan jaotella monesta näkökulmasta. Lyotardin (1985) esitys tiedon jakamiseksi käyttötietoon ja investointitietoon poistaa vanhan käsityksen tietämisestä ja tietämättömyydestä. Koulutuksen roolia tiedon jakajana ja uudistajana ei voida enää pitää itsestään selvyyttenä. Tieto ulkoistuu suhteessa tietäjään. Tieto ei ole enää päämäärä vaan tieto tuotetaan kulutukseen, kiertoön tuottamaan uutta koko ajan. Koulutuksessa tiedon lähettäjänä toimii jokin instituutio, oppilaitos, joka arvioi tiedontarvetta rekrytointikohteessaan ja toimittaa tarpeelliseksi oletettua tietoa, jonka vastaanottaja (opiskelija) hyväksyy tai kiistää, muokkaa, uusintaa ja lähettää edelleen. (Lyotard 1985, 14-19.)

Vapaan sivistystyön tehtävänä on johdattaa opiskelijansa ”kierrätyskelpoisen tiedon” lähteille, tiedon, jota voidaan käyttää käytännössä arkielämän tilanteiden hallintaan ja oppimiseen sekä oivaltamiseen.

Tieto voidaan jakaa : järjestelmän toiminnalle välttämättömään, positivistiseen tietoon ja arvoja ja päämääriä tutkivaan kriittiseen, reflektiiviseen tietoon (Lyotard 1985, 27). Moninaisuudessaan tieto ei ole yhtä kuin tiede, jonka perinteinen tehtävä on ollut ja on edelleenkin tuottaa, jäsentää ja uudistaa tietoa. Tieto sisältää denotatiivisia ja preskriptiivisiä lausumia mutta myös arvottavia lausumia. Tiedon kelvollisuuden Lyotard määrittelee ”tietäjän”, kuulijoiden muodostaman yhteisön hyväksymien kriteerien näkökulmasta. Näitä kriteerejä ovat käsitys oikeudenmukaisuudesta, totuudesta ja tehokkuudesta. Tietoa syntyy aina myös subjektissa, tiedon lähettäjässä. (Lyotard 1985, 34-35.)

Tässä yhteiskunnallisessa muutoksessa modernista postmoderniin ovat yli satavuotisen historiansa aikana olleet mukana aikuiskoulutuksen - aikaisemmin vapaa sivistystyön / kansanvalistuksen - kenttään lukeutuvat kansanopistot. Tiedon laajeneminen ja sen hallitsemisen universaali oikeus on pitänyt kansanopistoliikkeen valppaana ja elossa, mahdollistamassa tiedonsaannin kaikille, usein erityisesti niille, jotka yhteiskunnallisen muutoksen liikkeessä eivät ole joustavasti löytäneet paikkaansa formaalisen koulujärjestelmän piirissä. Tällaisia ovat olleet yhteiskunnan eriarvoisuudesta johtuen, tietyistä yhteiskuntaluokista lähteneet nuoret vuosisadan vaihteesta aina 1960-70 luvuille asti. Tällä hetkelläkin tietoyhteiskunnan - oppimisyhteiskunnan arvoja ja kouluttautumistavoitteita on toteuttamassa nuoria, jotka eivät eri syistä pääse siirtymään jouhevasti eteenpäin hahmottelemallaan uralla.

2.2. Koulutus elämänhistoriassa

Koulutuksen funktiota tarkastellaan seuraavassa yksilön elämänhistorian – elämäntieteen näkökulmasta. Käsitellessä oppimista ja sen yhteyttä yksilön elämänhistoriaan ja elämäntapaan on otettu esille oppimisyhteiskunta-käsite. Antikainen toteaa, että kaikki yhteiskunnat ovat olleet enemmän tai vähemmän oppimisyhteiskuntia. Oppimisen käsite sisältää alati uusintuvan tiedon käsittelemisen elämäntieteen prosessina ja viittaa yleisesti oppijan ja yhteiskunnan

suhteeseen ja korostaa samalla tiedon kohteen aktiivista toimijan roolia, ei opetettavan roolia objektina. (Antikainen 1996, 292-294.)

Tarkasteltaessa koulutusta elämänkulun rakentajana, kuvataan koulutuksen merkitystä eri sukupolville seuraavasti vanhimmasta nuorimpaan: 1) koulutus ihanteena - elämä kamppailuna, 2) koulutus välineenä - työ elämän sisältönä, 3) koulutus hyödykkeenä - oma minä ongelmana ja 4) koulutus itsestäänselvyytenä - harrastukset elämän sisältönä. Tämän työn problematiikan kannalta keskeinen ryhmä ovat koulutuksen itsestäänselvyytenä kokevat nuoret. Elämänkulun näkökulmasta asetetut kategoriat käsittävät yhteiskunnan muutoksen sota-ajan niukoista koulutusmahdollisuuksista nykypäivän monipuoliseen kouluttautumismahdollisuuteen. Sijoitettaessa ed.m. kategoriat yhteiskunnallisiin yhteyksiin muodostuu seuraavat koulutussukupolvet: 1) sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi (ennen 1935 syntyneet), 2) rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi (1936-1955 syntyneet), 3) hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi (1956 ja jälkeen syntyneet). (Kauppila 1996, 45-48.)

Sukupolviaseman käsite voidaan rinnastaa Mezirowin merkitysperspektiivi-käsitteeseen, jonka funktiona on ohjata tietoisuutta, tunteita ja toimintaa oppimisprosessissa. Koulutuksen funktiona on luoda uusia merkitysperspektiivejä ja uudistaa jo olemassa olevia niin, että oppiminen elämänkulun näkökulmasta voidaan käsittää merkityksiä luovana vuorovaikutuksena, kehitystä mahdollistavien sisäisten tekijöiden ja ulkoisten sosiaalisten olosuhteiden välillä. (Kauppila 1996, 97-98, Mezirow 1996.)

Koulutuksen merkitys konstruoituu suomalaisen yhteiskunnan kolmen suuren muutoksen kontekstissa: sota-aika, rakennemuutos ja hyvinvointivaltion kehitys. Koulutuksen arvostus on säilynyt koko ajan. Nuoruuden ja varhaisaikuisuuden koulutuskokemuksilla on ollut jokaiselle sukupolvelle tärkeä merkitys. Kauppilan mukaan sukupolviasema, joka voidaan ymmärtää koulutusmotivaatioksi, sisältää mahdollisuuksia, jotka voivat toteutua, tukahtua, sulautua sosiaalisiin voimiin tai ilmestyä uudelleen. Sukupolviasema määrittää sitä tapaa, jolla kokemis- ja ajattelutavat varioivat. (Kauppila 1996, 47-49.)

Tässä tutkimuksessa mukana olevat, 1975 ja jälkeen syntyneet nuoret edustavat koulutuksen itsestään selvyytenä kokevaa sukupolvea. Voidaan kuitenkin kysyä, muodostavatko he jossain

määrin poikkeavan koulutussukupolven 1950-luvun jälkeen syntyneiden yhtenäisestä joukosta. 1970-luvulla syntyneet tulisi eriyttää kategorioinnissa. Yhteiskunnan muutos tasa-arvoiseksi koulutus- ja informaatioyhteiskunnaksi on antanut heille yhteiskunnan taloudellisesti tukeman mahdollisuuden taustastaan riippumatta osallistua koulutukseen. Koulutuksen mahdollistama sosiaalinen nousu ja yhteiskunnalliseen toimijuuteen valmistautuminen on heille oikeus jopa ehto selviytymiseen kiristyvässä työmarkkinatilanteessa. Koulutuksen uudistuminen ja jatkuvuuden takaaminen, valinnoista riippumatta, elinikäisenä prosessina antaa oikeuden kutsua heitä ”elinikäisen koulutuksen sukupolveksi”.

Koulutus sijoittuu elämänselkään ns. institutionaalituneen elämänselkän mallin mukaan. Tässä ajassa lapsuuteen ja nuoruuteen kuuluu erottamattomasti peruskoulu, jonka jälkeen valitaan ammatillisen koulutuksen vaihtoehtoista tai jatketaan lukion kautta mahdollisesti korkeakouluun tai ammatilliseen koulutukseen. Koulutuksen jälkeisenä tavoitteena on työelämän instituutioihin sijoittuminen ja mahdollisesti perheen perustaminen. (Antikainen et. al 1996,99-101 , Niemi-Väkeväinen 1998, 43.) Kansanopistovalinta on ikään kuin sivupolulle poikkeaminen tästä mallista, mutta valintana se pyrkii kuitenkin varmistamaan mahdollisimman onnistunutta institutionaalituneen elämänselkän mallin noudattamista.

Hyvinvoinnin kautta monien koulutusvalintojen sukupolvi yhdessä elinikäisen koulutuksen sukupolven kanssa voi valita lukuisista vaihtoehtoista. Ongelmia syntyy realististen ja toiveita lähestyvien vaihtoehtojen löytämisessä.

2.3. Menestyjäksi kouluttautumalla

Nuorille on tärkeää löytää paikkansa yhteiskunnassa, itsenäistyä ja menestyä. Etsintään käytetään apuna koulutusta, mutta merkittävästi myös harrastuksia ja muita informaalisia oppimis- ja kokemistilanteita. Menestystekijänä koulutus on kaikkein merkittävin, niin yksilötasolla kuin yhteisöllisestikin. Vaihtoehtoja on runsaasti ja nuori katselee koulua ja koulutusta maailmasta käsin, ei maailmaa koulusta käsin. Nuoruus on yksilöllistynyt ja toisaalta yhteiskunnallistunut, identiteetin muodostuksen edellytykset ovat muuttuneet, mikä edellyttää elinympäristön merkittävien tekijöiden kuten perheen, harrastusten ym. uudelleen arviointia.

(Kauppila 1996, 99-101.)

Koulutuksen tehtäväksi mielletään yleisesti tiedon välittäminen. Lyotard (1985) puhuu vakiintuneiden tietojen kokonaisuudesta ja kysyy ”kuka välittää? mitä välittää? kenelle? millä keinoin? missä muodossa? minkälaisin tuloksin?” (Lyotard 1985,76). Vaikka Lyotard puhuu tässä yhteydessä yliopistotason opetuksesta ja sen mahdollisuudesta parantaa yhteiskunnallisen järjestelmän suorituskykyisyyttä, samat kysymykset ovat kaikkien koulutusorganisaatioiden arkipäivää. Mitä ovat ne tiedot ja taidot, joita suorittajat tarvitsevat kyetäkseen osallistumaan järjestelmässä. Tänä päivänä koulutuksessa pyritään oppimisen taitojen hallinnan omaksumiseen yksinomaisen tiedonsiirron asemesta. Tiedon välittäminen laajempina kokonaisuuksina auttaa oppijaa hahmottamaan ympäröivää todellisuutta kokonaisvaltaisemmin. Opetellaan uusia kieliä ja kielipelejä, joiden nojalla oppijat voivat entisestään laajentaa tietämystään ja artikuloida omaa kokemustaan. Uusi haaste on oppia käyttämään tietopankkeja, jotka ylittävät suuresti jokaisen yksilön henkilökohtaisen kapasiteetin. Lyotardia lainatakseni: kysymys ei kuulu, onko tämä totta vaan mihin tätä voi käyttää? Koulutuksen tehtäväksi jää tarjota yksilölle mahdollisuuksia luoda ja uusintaa valmiuksiaan yhdistää tietoja laajasti, välittämättä tieteiden luomista rajoista ja muista ennakkorajauksista. Keskeistä on tiedon aktualisoiminen: ongelma on tässä ja nyt, mitä on se tieto, jota tarvitaan ongelman ratkaisemiseksi. (Lyotard 1985, 76-83.)

Koulutuksen funktiona on myös vallan rakentaminen ja sen käytön ohjaaminen. Tieto on valtaa - valta rakentuu tiedolle. Jokainen yksilö elää kommunikaatiovirtojen vaikutuspiirissä ja hän käyttää valtaa niiden kautta kulkeviin viesteihin; lähettäjänä, vastaanottajana tai referenssinä. Lyotardille kielipelit edustavat yhteiskunnalle välttämätöntä suhteiden vähimmäismäärää. Muuttuvassa yhteiskunnassa kommunikaatiivinen komponentti käy jatkuvasti ilmeisemmäksi, osaksi realiteettina, osaksi ongelmana puheen, yksisuuntaisen tiedonkulun, vapaa ilmaisun ja dialogin kautta. Kommunikaatioteoriat unohtavat Lyotardin mielestä, että viestien muodot ja vaikutukset poikkeavat ratkaisevasti toisistaan sen mukaisesti onko lausuma denotatiivinen, preskriptiivinen, arvottava vai performatiivinen. Samassa yhteydessä välittyy muutakin kuin informaatiota. Jokainen kielipelin osallistuja tulee pelin siirroissa itsekkin muuttuneeksi ja prosessi jatkuu. Instituutiot vaikuttavat peliin asettamalla rajoituksia, valitsevat mikä on suosittua ja hyödyllistä. Koulutuksessa oppijaa ohjataan tiedonmuodostuksen peliin. Tieto välittyy kielipeleissä ja luo yhteiskunnallisen yhteyden. Uusi ristiriitainen tieto ei voi tulla

hyväksyttäväksi samaa referenssiä koskevana ellei aikaisempaa tietoa voida kiistää perustelluin argumentein. (Lyotard 1985, 29-44.)

Koulutuksen funktiota voidaan tarkastella kielipelin taitamisen ja artikuloinnin sekä asioiden ja ilmiöiden, myös tuntemusten ja kokemusten diskurssoinnin näkökulmasta. Kuinka tietoiseksi yksilö tulee tiedon olemuksesta, sen tieteellisyydestä, informoivuudesta ja käytännöllisyydestä, vaikuttaa siihen, miten yksilö kokee voivansa vaikuttaa ympäröivään todellisuuteen, hallita elämäänsä ja kehittää itseään. Nuorten koulutusuran suunnittelussa, valinnoissa ja tavoitteissa näkyy informoivuuden ja käytännöllisyyden korostuminen. Yleissivistävässä koulutuksessa sisältöjä hallitsee lähitulevaisuudessa tarvittavan tiedon käyttökelpoisuuden intressi: ylioppilaskirjoitukset, pääsykokeet ja niissä tarvittava tieto, tieteellisyys painottuu myöhemmin. Oppimisympäristöissä, joissa on aikaa dialogeille, kyseenalaistamiselle ja reflektoinnille syntyy tarvetta tiedon laaja-alaisempaan käsittelyyn. Tällaisia ympäristöjä muodostuu sekä formaalisina koulutustilanteina että informaalisisina kokemistilanteina.

3. Kansanopistot ja modernin murros

3.1. Grundtvigilainen kertomus

Alkuperäisen kertomuksen keskeiset teemat olivat auktoriteetti-usko ja oikeus vallan ja hallinnan keskeisiin elementteihin: luku- ja kirjoitustaitoon. Kertomuksen syntymisen kontekstissa, 1700-1800 lukujen tanskalaisessa yhteiskunnassa vallitsi usko auktoriteetteihin. Vallanpitäjät = ylemmät kansankerrokset olivat oikeutettuja opetukseen, joka takasi luku- ja kirjoitustaidon ja mahdollisti myös osallistumisen sivistyneenä kansalaisena päättämään maan asioista. Hallitseva auktoriteetti oli kirkko, jonka piirissä esiintyi kuitenkin aina Lutherista alkaen mielipiteitä jokaisen oikeudesta lukemiseen. Kirkko perinteisesti vastasi kansanopetuksesta tai ainakin kuulusteli, miten kodeissa opetusta oli toteutettu. Valistusajan uudet tuulet toivat ajatuksen yksilön vapauden kunnioittamisesta ja talonpoikien elinehdon, maanviljelyksen uudistamisesta. Uudistustyössä tarvittiin koulutusta ja sivistystä, joka mahdollisti omakohtaisen vastuun ottamisen. Ajatus tiedon tuhlaamisesta talonpoikien opetuksessa sai rinnalleen uuden ajatuksen rahvaan opetuksen monipuolistamiseksi. Vaikka yleinen oppivelvollisuus säädettiinkin, se ei

välittömästi merkinnyt suurten kansanjoukkojen osallistumista opetukseen, arkisemmat syyt estivät sen. (Pohjoismaiden historia 1997.)

1800-luvun puolivälissä syntyi Tanskassa, osin valtiollisen uhan (Saksan valloitukset) kokemisen vaikutuksesta, halu synnyttää uudenlainen koulu, joka paremmin vastaisi niitä tarpeita ja tavoitteita, joita rahvaalla katsottiin olevan. Ajassa vaikuttivat uudet keksinnöt: lennätin, rautatiet sekä uudet ajatustavat kuten Darwinin opit. Muutos oli alkanut. Vastustajat pelkäsivät sivistyksen / valistuksen ja radikalismien aikaansaavan vallankumouksen yhteiskunnassa alempien kansankerrosten vaikutusmahdollisuuksien lisääntymisen myötä. Mahdollisuudet kertomukselle uudenlaisen koulun – kansaisen koulun – luomiselle olivat kuitenkin olemassa. Tanskalainen pappi, runoilija ja aikansa toisinajattelija N.F.S. Grundtvig (1783-1872) arvosteli rahvaan sivistymismahdollisuuksia ja esitti uudenlaisen koulun luomista latinakoulujen rinnalle ja rahvaan aktivoimista oman elämänsä vaikuttajiksi auktoriteettien määräysvallan sijaan. (Grundtvigin valistusajatukset 1983, Pohjoismaiden historia 1997.)

Tätä kykyä vaikuttaa omaan elämäänsä kutsutaan tänään elämänhallinnaksi.

Grundtvigin kertomuksen keskeiset ajatukset nousivat olemassa olevan yliopiston kritiikistä ja kokemuksista rahvaan sivistystarpeesta. Lähtökohtana oli universaali ajatus, jokaisen mahdollisuudesta kehittää itseään, hallita omaa elämäänsä. Grundtvigin julistuksena oli saattaa tavallinen ihminen keskustelemaan valtakunnan asioista sekä arvostelemaan ja valitsemaan. Olisi synnyttävä koulu, joka opettaisi käyttämään äidinkieltä sekä suullisesti että kirjallisesti, perehdyttäisi maan historiaan ja opettaisi sille rakentuvan kansaisen (folkelig) kulttuurin ymmärtämistä sekä kannustaisi jokaista kehittämään itseään. Oli saatava aikaan koulu elämää varten. (Grundtvigin valistusajatukset 1983, Vapauden vankina 1989.)

Kansanopiston (folkehøjskole) – kansainen korkeakoulu, erotukseksi olemassa olevasta akateemisesta yliopistosta - tuli olla koulu, jossa yksilö voisi toteuttaa itseään ja persoonallisuuttaan omista tarpeistaan lähtien, ei auktoriteettien hyviksi havaittujen oppien kautta. Ajan hengen mukainen auktoriteetti – hallitsija- saatettiin ajatukselle suopeaksi, mutta uskonnon asema asetettiin kyseenalaiseksi keskeisenä toiminnan ohjenuorana. Grundtvig julisti, että viisaus, ymmärrys, ihmiskäsitys ja elämäntulkinta oli erotettava uskonnosta ja niiden oli

voitava tulla sellaistenkin ihmisten osaksi, jotka eivät olleet ajan hengen käsityksen mukaan kristittyjä, mutta jotka suhtautuvat elämään elävästi ja inhimillisesti. Heidän kanssaan Grundtvig halusi aloittaa kulttuuritaistelun. Siinä missä Grundtvig oli ”kertomuksen sepittäjä”, käytännön toteuttaja oli Christen Mikkelsen Kold (1816-70). Hän pyrki käytännössä toteuttamaan grundtvigilaista koulutusfilosofiaa, jossa keskeisinä olisivat: elämänvalistus, historiallis-runollisuus, puhutun sanan merkitys, vuorovaikutus, keskinäinen opetus sekä kansaisuus. Kansanopistoon on aina kuulunut oleellisena myös fyysiset puitteet = internaatti ja sen funktio tavoitteiden saavuttamisessa; vuorovaikutuksen toteutumisessa, opiskelijoiden ja opettajien tasa-arvoisuuden korostamisessa. (Grundtvigin valistusajatukset 1983, Vapauden vankina 1989.)

1800-luvun puolivälin tanskalainen yhteiskunta sisälsi samanlaisia elementtejä kuin suomalainenkin. Meilläkin oli koettavissa kansansivistysidealismi, kansainvälinen kansallisromantiikan nousu ja naapurivaltion pyrkimys vaikuttaa kansalliseen kulttuuriimme ja kielemme (venäläistämistoimenpiteet). Kansanopiston tulo Suomeen oli ylioppilasnuorison kädenojennus kansan lapsille. Osin rahvaan keskuudesta nousseiden, yliopistoon sivistyksen pariin päässeiden ylioppilaiden keskuudessa heräsi snellmanilainen tahto laajan kansansivistyksen toteuttamisesta = kansan valaiseminen. Ylioppilasosakunnat aktivoituivat. Sopivia henkilöitä lähetettiin Tanskaan opiskelemaan stipendiaatteina Pohjoismaiselle kulttuuriperinnölle rakentuvaa elämän-koulu-ideologiaa sen tuottamiseksi myös suomalaisen rahvaan sivistämisen tarpeisiin. Ylioppilaiden ohella aktivoituvat kansallisen heräämisen vaikutuksesta syntyneet kansanliikkeet: sivistysjärjestöt, raittiusliike, nuorisoseuraliike ja myöhemmin työväenliike. (Liite 2). (Vapauden vankina 1989.)

Grundtvigilainen ajatus kriittisestä, herättävästä elämänkoulusta löysi Suomessa ja myös Ruotsissa ja Norjassa omat innovaattoreiden joukkonsa, jotka kertojina = kansanopistoaktivisteina omaan kansalliseen kulttuuriinsa peilaten, sepittivät oman kertomuksensa alkuperäisen metakertomuksen perustalle. Grundtvigilainen vapaus koettiin oikeudeksi luoda oma kehys, jossa nationalismi korvautui isänmaallisuudella ja Grundtvigin ajatus erottaa uskonnonopetus elämän koulun ohjelmasta vapaudella ottaa uskonto ohjelmaan tai jättää se pois. Vaikka samaan aikaan oli syntymässä yleinen yhteiskunnan organisoima koululaitos, kansan syvien rivien sivistäminen ei toteutunut siinä laajuudessa, jossa valistusajattelijat toivoivat ja niin nähtiin kansanopistojen tehtävät todellisina ja laajoina.

Kansanopiston tuli lisätä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia osin kansakoulua korvaavana mutta myös täydentävänä jatko-opetuksena. Pyrkimyksenä oli kasvattaa ehyitä, itsenäisiä ja kulttuuristaan tietoisia, sivistyneitä kansalaisia. (Vapauden vankina 1989.) Kansanopistolle muotoutui tehtävä yleissivistyksen jakajana, kansallisen identiteetin nostattajana, sosiaalisen nousun mahdollistajana ja sääty-yhteiskunnan rajojen madaltajana sekä ammatillisen koulutuksen toteuttajana 1800-1900-lukujan vaihteen suomalaisessa todellisuudessa, kaikkienensa muutoin koulusivistyksestä sivuun jäävien auttajana.

3.2. Haasteet ja koettelemukset

Kertomus kansanopiston olemassa olosta on suomalaisen koulutuspolitiikan muutoksessa saanut aina ajankohtaisesti uuden muodon. Suomalaisessa todellisuudessa on korostunut kansanliikkeiden sivistystarve, yhteiskunnallisen demokratian toteuttamisen mahdollistaminen : oman järjestösidonnaisen kulttuurimuodon vahvistaminen ja halu valmentaa keskuudestaan vaikuttajia päättämään suomalaisen yhteiskunnan kehityksestä.

Ville Marjomäki (1995) on jakanut vapaan sivistystyön historian Suomessa kolmeen vaiheeseen tarkasteltaessa sivistystyön ja yleisen yhteiskunnallisen kehityksen keskinäistä suhdetta. **Ensimmäisen** vaiheen muodostaa ajanjakso herätyksen varhaisvaiheesta itsenäisen Suomen syntyyn. Grundtvigin ja Snellmanin ajatusten mukaisesti keskeinen asia oli oman kielen ja kulttuurin edistäminen yksilön etuna ja kansakuntaa koossapitävänä voimana. Opetettiin isännän ja emännän taitoja ja korostettiin suomalaisuudesta tietoisten kansalaisten kasvattamista, jotka voivat siirtää perinteen jälkeläisilleen.

Autonomian ajalla kansanopistojen keskeiset opetussisällöt olivat humanistis-yhteiskunnalliset aineet, luonnontieteet ja ammatilliskäytännölliset aineet. Tavoitteena oli kansallisesti ja yhteiskunnallisesti herättävä koulu. Venäläistämistoimet eivät käyneet yksiin näiden ajatusten kanssa ja ne saivat yhteiskuntaradikaalin toiminnan leiman. Yhteiskuntaopin ja historian opetusta valvottiin ja opistojen perustamistoimia epäiltiin ja hankaloitettiin. (Marjomäki 1995, 180-186.)

Toinen vaihe ajoittuu itsenäistymisen ajan ja toisen maailmansodan päättymisen välille. Edellisen kauden tavoite, suomalaisen kulttuurin itsenäistyminen katsottiin toteutuneeksi valtiollisen itsenäistymisen myötä ja kansansivistystyön tehtäväksi tällä kaudella koettiin itsenäisyyden turvaaminen. Identiteettiään luovien kansalaisten kasvattamiseksi perustettiin uusia kansanopistoja, usein kristillis-isänmaallisen maailmankatsomuksen perustalle. (liite 2). Maaseudulla toimivat kansanopistot edustivat valkoisen Suomen poliittista perintöä, kaupungeissa kansanvalistuksesta huolehtivat työväenopistot, punaisen Suomen arvomaailmassa. Itsenäistymisen jälkeisessä yhteiskunnassa kansanopistojen haasteeksi koitui yleisen koululaitoksen kehittyminen, oppivelvollisuuden säätäminen 1921. Kansanopistoihin perustettiin ”toisvuotinen kansanopisto” myöhemmin kansankorkeakoulu, jatkamaan etupäässä maaseudun nuorison sivistystä siitä mihin kansakouluopetus jäi. Kansankorkeakoulusta kehittyi yleissivistävien opintojen kansainen korkeakoulu ja sen valtiovaltakin tunnusti säätäessään ensimmäisen kansanopistojen valtioneapula-lain 1925. (Marjomäki 1995, 180-186, Karttunen 1979, 9-49.) .

Kolmas vaihe ajoittuu sotien jälkeiseen aikaan. Rakenteellinen muutos oli voimistumassa. Koululaitoksen kehittyessä voimakkaasti kansanopistot luopuivat laaja-alaisista kansanopistokursseista ja keskittyivät profiloituneiden opintolinjojen ja erikoiskurssien tarjontaan. Kansanopistojen joukkoon tulivat järjestöpohjaiset, ammattiyhdistysliikettä palvelevat sekä puolueideologioille perustuvat kansanopistot. (Marjomäki 1995, 180-186, Karttunen 1979, 9-49.) .

Teollistuminen, kaupungistuminen sekä koulutuksen määrällinen ja sisällöllinen laajentuminen tekivät osin tyhjäksi kansanopistojen koulutustehtävän. Suuri kertomus kansanopistojen olemuksesta jäi laajasti ottaen unohtuiksi. Korostunut pedagoginen ja ideologinen vapaus omaksuttiin entistä perusteellisemmin. Peruskoulun voimaantulo muutti koulutusjärjestelmää merkittävästi. Samanaikaisesti alkoi yleistyä yliopistojen perusopetuksen laajentaminen. Kansanopistojen ja muiden oppilaitosten kanssa yhteistyössä alkoi approbatur-arvosanojen suorittaminen yliopistojen ulkopuolella. Kansanopistoissa aloitettiin mm. peruskoulun suorittamismahdollisuuden tarjoaminen kansakoulussa oppivelvollisuuden suorittaneille sekä kodinhoitajien ja nuorisonohjaajien koulutus. Yhä enemmän oltiin riippuvaisia ulkopuolelta asetetuista tavoitteista (viranomaisten hyväksymät ammatilliset koulutustavoitteet, peruskoulun

opetussuunnitelma, arvosanojen sisällöt) vaikkakin opistoissa korostettiin edelleen menetelmällistä vapautta ja joustavuutta sekä yksilön oikeutta koulutukseen ja itsensä kehittämiseen. Samalla lisääntyivät mitä erilaisimpia aihepiirejä kattavat lyhytkurssit. Laaja taloudellinen vastuu oli kuitenkin rajoittamassa toiminnan ideologista innovatiivisuutta. (Vapauden vankina 1989.) Kaikkea sisältävästä yleissivistyksestä alkoi muotoutua erikoistuneita ohjelmapaketteja ”kaupattaviksi” tarvitseville.

On kuitenkin nähtävissä, että alkuperäisen kansanopistoidean mukainen, historian ja kulttuurin merkitystä sivistystyössä korostava tietokäsitys ja sen mukainen pedagogiikka ovat edelleen päteviä työvälineitä epävarmassa, moniarvoisessa ja globalisoituvassa maailmassa. Sivistystyön tehtäväksi jää auttaa yksilöä jäsentämään paikkansa sen kulttuurin piirissä, jossa hän elää ja yhä kiinteämmin koko Euroopassa ja maailmassa. Koulutuksen tehtävä, kansanopistot mukaan lukien, ei ole vain universaalín tiedon jakaminen tai kelpoisuuksien tuottaminen. Itseohjautuvien oppimistaitojen kehittäminen ja informaatiolähteiden kriittinen tiedostaminen ovat haasteena modernin jälkeisessä ajassa.

Lyotardin mukaan modernin yhteiskunnan metakertomuksia on kahta tyyppiä: toisessa ihmiskunta kokee vapautuksen tiedon avulla ja toisessa tiedon tehtävänä on liittää kansalaiset valtioon, synnyttää hengen elämää (Lyotard 1985, 52-53). Ajassa ovat liikkuneet suuret kertomukset humanismista, demokratiasta, positivismista, valistuksesta – näiden tilalle on Lyotardin ajattelussa tullut tiedon pirstoutuminen, tehokkuudenmaksimointi ja kielipelit. Kansanopistot ovat kohdanneet historiansa kuluessa muutoksen ja etsineet vaihtoehtoja: pitääkö kiinni peruskertomuksesta vai löytää uusia – postmoderniin toimintamalliin soveltuvia toimintastrategioita ja jatkaa uudessa ajassa. Uusia ratkaisuja on otettu käyttöön. Kansanopistot ovat monien vaiheiden jälkeen edelleen olemassa. (Lyotard 1985, Sihvonen 1988.)

Neljäntenä vaiheena voisi rajata uuden yhteiskunnallisen murroksen ajan 1980-luvun lopulta alkaen, jolloin kansanopistoliike ”palasi juurilleen” muuttamalla järjestelmän yhtenäiseksi, poistaen toiminnasta nimikkeellisesti kansankorkeakoulut. Monien kansanopistojen nimissä esiintyy nyt sana opisto. Kansanopistonimen hylkääminen oli osaltaan viesti ajan murroksessa taipumisesta, uuden ajattelun esiintuomisesta. Opisto-nimike mahdollisti monipuolisuuden ja pyrki poistamaan mahdollisia rasitteita.

Muutoksessa vanha tarina on ollut mukana, mutta 1980-luvun jälkipuoliskon koulukeskustelun vaateet on otettu haasteina ja opeteltu uusia diskursseja ajan edellyttämissä kielipeleissä selviytymiseksi. Vapaan sivistystyön suuret alkuperäiset grundtvigilaisetkin periaatteet laajojen sivistystarpeiden herättämisestä ja tyydyttämisestä ja sivistyksellisen tasa-arvon lisäämisestä ovat väistyneet koulutuspalvelujen kysynnän ohjaamina. Palveluja tarjotaan niille, joilla on varaa kustantaa itselleen koulutusta tai niille, joille jokin yhteiskunnan vastuunkantaja katsoo tarpeelliseksi koulutuspalveluja kustantaa (esim. työttömät). Kansanopisto-talo on ottanut sisälleen super-marketillisen verran erilaista ”ostettavaa”. Palveluja tarjotaan ostovoimaisille asiakkaille (koulutuspalvelujen ostajille tai itsemaksaville opiskelijoille). (Sihvonen 1988.)

3.3. Talo nimeltä kansanopisto

”Talo nimeltä kansanopisto” on perin erilainen 1990-luvun lopussa kuin sata vuotta sitten. Puhtaasti yleissivistävien opintokokonaisuuksien – linjojen rinnalle on koulutuspaikoista syntyneen kilpailun vaikutuksesta ilmestynyt runsaasti ammatillisivistävää koulutusta, jossa tavoitteeksi on asetettu kyseisen työalan perustietämyksen saavuttaminen ja opiskelutaitojen kehittäminen. Edelleen opistoissa toimii peruskoulua vastaavia opintolinjoja, kansanopistosta voi kirjoittaa ylioppilaaksi lukiolinjalta, suorittaa ammatillisen perustutkinnon sekä ammattitutkinnon tai ammattikorkeakoulututkinnon humanistisessa ammattikorkeakoulussa (vakainainen v. 2000), jossa koulutusalat ovat osin perinteisiä, kansanopistoissa aloitettua ammatillista koulutusta jatkavia kuten nuorisotyö ja vapaa-aika, kulttuurityö, lastenohjaus uusina matkailuala, viestintä ja viittomakieli. Edelleen koulutuspalveluja toteutetaan avoimen yliopisto-opetuksen piirissä, näyttökokeeseen ja oppisopimuskoulutukseen liittyvänä, ostopalveluna lääninhallitusten ja työvoimaviranomaisten taholta sekä Euroopan sosiaalirahaston rahoittamana (Linjat 1999-2000 esite).

Palveluja tuotetaan kuluttajille. Tieto on merkittävä tuotantovoima, jota työmarkkinoilla menestyjän on omattava. Perinteisen yleissivistyksen ja ammatillisen tiedon erottaminen ei ole itsestään selvää vaan ne tukevat toisiaan. Lyotard (1985) esittää, että tiedon hallussapito tulee entistä enemmän olemaan asiantuntijoiden ja heidän käyttämiensä koneiden etuoikeutena. Vaikka näyttääkin, että yhteiskuntayhteys purkautuu ajassamme ja itse toimija jää oman onnensa

varaana, Lyotard näkee, että yksilöt sijoittuvat yhteiskuntayhteyksissään moninaistuvien kommunikaatiovirtojen solmukohtiin ja joutuvat käsittelemään vaihtelevia viestejä. (Lyotard 1985, 27-33.)

Modernin ajan metasubjektin tarina nosti toiminnan ohjeeksi kansan valistamisen, kohdistuen yksilöön demokraattisena oikeutena ja tarjoten mahdollisuuden demokratiassa toimimiselle tietämisen ja osaamisen kautta. Postmodernissa ajassa korostetaan yksilön tehokkuuden maksimointia ja selviytyminen elämästä on yksilön oma hanke: elämänhallinta on subjektiivinen prosessi. Universaalien arvojen varaana rakentuvat perustelut ovat menettäneet merkityksensä. Pienillä kertomuksilla on edelleen merkityksensä. Ihmisen vapaa tahto ja tietämys ja sen lisääntyminen, rakentavat keskinäistä yksimielisyyttä, joka voidaan saavuttaa dialogin kautta. Lyotard korostaa, että tämä on mahdollista, mutta ei yksiselitteistä, vaan moniulotteinen ongelma. Edelleenkin on olemassa pohjoismaisessa demokratiassa yksilöllä oikeus tietoon = koulutukseen. Yhteiskunnasta syrjäytyneiden / syrjäytettyjen ”kuntouttamiseksi” haetaan mahdollisuuksia koulutuksesta. Motivoituneet yksilöt hakevat yhteyksiä saadakseen jotakin, josta ovat jääneet organisoituneessa yhteiskunnassa paitsi. (Lyotard 1985, 95-97. Mikkelsen 1995, 9-13.)

Puhun siis kansanopistosta yleissivistävänä kouluna – kouluna elämää varten. Ideologisesti ja pedagogisesti vapaana alkuperäinen kansanopisto elää edelleen kansanopisto-talojen sisällä. Kansanopistojen yhteisesitteen Linjat 1999-2000 esittelyjen mukaisesti 91 kansanopistosta 35 (suomenkielisistä 24 /74 ja ruotsinkielisistä 11 /17) on sellaista, jotka kertovat tarjontansa koostuvan yksinomaan yleissivistävästä ja ammatillisesti orientoivasta koulutuksesta sekä avoimen korkeakoulun tarjonnasta. Aatteellista ja pedagogista vapautta korostetaan vahvuutena ja omaa profiloitumista toteuttavana. Itsemääritellyt opetussisällöt pyrkivät oivaltamaan potentiaalisen rekrytoinnin kohteen tarpeita. Oppimisen kokemuksia ja tuloksia pyritään vahvistamaan joustavilla opetusjärjestelyillä ja yksilöllisillä opiskeluohjelmilla, avoimella oppimisympäristöllä ja kokonaisvaltaisella otteella yksilön kehitykseen ja kokemismaailman rikastuttamiseen. Kaiken tämän rinnalla toteutuu n. 3000 lyhytkurssin (yhden aiheen ympärille rakennettu lyhyt kurssi) tarjonta. Perustellusti voidaan kysyä, hukkuuko kansanopiston perusajatus moninaisuuden virtaan. (Linjat 1999-2000.) Uudessa koululainsäädännössä (Laki vapaasta sivistystyöstä 1998) kansanopisto on sijoitettu samojen säännösten alle

kansalaisopistojen, urheiluopistojen, opintokeskusten ja taiteen perusopetuksen oppilaitosten kanssa. Yhdistäminen voi olla uhka kansanopiston ominaispiirteiden säilymiselle.

Internaatin olemassaolo on kuitenkin kansanopiston toteutumiselle oleellinen mahdollisuus ja sellaisena tilanne jatkuu. Kysymys kansanopiston sulautumisesta muuhun koulutustarjontaan tai kansanopistotoiminnan parhaiden puolien siirtäminen muihin koulutusmuotoihin on myös esillä. Yhteistoiminnallisissa projekteissa pohditaan kansanopiston perusolemuksen selviytymisen mahdollisuuksia nykyisessä monisisältöisessä ”talossa nimeltä kansanopisto”.

Liotardin mainitsema a la carte-muotoinen tiedonjakaminen on kansanopistojen pedagogisen vapauden sallima mahdollisuus: tarjotaan tietoa ja elämyksiä = mahdollisuutta kartuttaa narratiivista tietoa tavoitteena etenemismahdollisuuksien ja -valmiuksien parantaminen: tarpeellisten tietojen, kielien ja kielipelien omaksuminen. Narratiivisen tietoon Lyotard (1985, 33-40) katsoo kuuluvan mm. tieto-aidon, elämäntaidon ja kuuntelemisen taidon. Kansanopistoissa on aina opiskellut myös nuoria, jotka eivät ole olleet tyytyväisiä koulutusinstituutioiden ja koulutuspolitiikan toteuttajien intressien ja kriteerien suomiin mahdollisuuksiin vaan ovat pitäneet kiinni omista henkilökohtaisista tavoitteistaan ja pyrkineet varmistamaan mahdollisuuksiaan edetä kohti subjektiivisesti tärkeinä pitämiään tavoitteita.

Kansanopistojen yhteinen sivistystehtävä ei ole muuttunut. Ihmisen sisäinen kehittäminen hänen omista lähtökohdistaan edeten on edelleen ajankohtainen, jopa korostunut tavoite. Jokainen erilaisesta taustayhteisöstä vapauttaan todentava kansanopisto joutuu itsenäisesti myös kokoamaan ne resurssit, joiden varassa tekee työtään. Avainasemassa opistossa ovat tietotyöläiset, opettajat mutta myös koko henkilökunta voidaan saada mukaan kokonaisvaltaisen oppimisen toteuttamiseen. (Niemelä 1989.) Oppijoina ovat nuoret aikuiset, jotka Ziehen (1991) mukaan kulttuurisen vapautumisen kautta saavat liberaalissa yhteiskunnassa vapauden = valinnan mahdollisuudet ja tavoittelevat yhä enemmän niitä mahdollisuuksia, joiden kautta he kuvittelevat saavansa elämälleen suunnan ja sisällön. Ristiriitaista on kuitenkin se, että yhteiskunnalliset toteuttamisen mahdollisuudet ovat usein vähäiset; koulutuspaikka toivotussa kohteessa ei toteudu ja työpaikkaa ei ole koulutettunakaan aina helppo saada. Tämän tosiasian saattamana kansanopistot ovat lähteneet ”tarjouspaketteineen” markkinoimaan mielikuvaa,

että suorittamalla tiettyjä opintoja kansanopistossa voidaan saavuttaa lisäarvoa pyrittäessä koulutukseen tai työhön. (Ziehe 1991; Pohjoismainen kansansivistys 1994, Linjat 98-99 1998.)

Tosiasiallisempaa on sen korostaminen, että valitessaan kansanopiston koulutusurallaan, yksilölle jää aikaa pohtia elämän vaihtoehtoja, kokea elämyksiä ja kehittää osaamistaan dialogissa ja sosiaalisissa taidoissa. Tiedon intressi koetaan hyvin praktisena; valmistautuminen pääsykokeisiin tai approbaturin suorittamiseen ajattelematta suinkaan aina jatkamista samalla tieteenalalla. Kansanopisto on kuitenkin aina valinta, taloudellinen ja ajankäyttöllinen, ja valinnan hyväksymiselle on löydettävä riittävät kriteerit, jotta voidaan kokea positiivinen elämys. (Ziehe 1991; Pohjoismainen kansansivistys 1994, Linjat 98-99 1998.)

3.4. Kansanopisto-opiskelijan muotokuva

Oppimisympäristö muodostuu fyysisistä, psyykkisistä sekä sosiaalisista elementeistä. Kansanopistoissa sosiaalisia elementtejä ovat ne ihmiset, jotka kulloinkin muodostavat opiskelijajoukon tai työskentelevät opistoissa sekä sosiaalisista suhteista, jotka vallitsevat opistoyhteisössä. Pitkäkestoisilla kursseilla (pääasiallisesti syksystä kevääseen kestävillä) opiskeli vuosittain 1990-luvulla noin 8000 opiskelijaa. Tilastojen mukaan tästä joukosta 1996 syksyllä aloittaneista oli 72 % naisia ja 78 % alle 25 vuotiaita ja 58 % oli suorittanut lukion oppimäärän (Yhteenveto...1996). Keskimääräisesti tyypillinen kansanopiston opiskelija on siis alle 25-vuotias lukion suorittanut nainen. Tällaisten nuorten aikuisten, sekä naisten että miesten elämänuralla koulutuksella on ajankohtaisesti keskeinen funktio.

Kansanopistoihin hakeutuvien nuorten elämäntilanteessa vaikuttaa keskeisesti kokemus kouluttautumiseen hakeutumisen tarpeellisuudesta henkilökohtaisena tarpeena mutta myös yhteiskunnallisena arvona ja oikeutena. Monien kohdalla koulutuksen itseäänselvyydestä on muodostunut ongelma: henkilökohtaiset toiveet eivät ole ensiyrittämisellä toteutuneet ja tarvitaan lisäkokemuksia tai tietoa tavoitteiden/toiveiden selkiyttämiseksi ja toteuttamiseksi. Antikaisen (et. al.) tutkimus (1996) osoitti jo lukioon hakeutuvien nuorten valitsevan vaihtoehdon joko selkeiden lukiokoulutusta edellyttävien jatko-opintosuunnitelmien vuoksi tai koska he halusivat lisää aikaa miettiäkseen, mitä he elämänurallaan haluavat.

Useille lukion suorittaneille nuorille ensisijainen jatkokoulutustoive on korkeakoulu tai ammattiin opiskelu ammattikorkeakoulussa. Ollaan elämänvaiheessa, jossa hyvinvointiyhteiskunnan tarjoamat koulutusmahdollisuudet tulevat valittaviksi ja henkilökohtaiset resurssit punnittaviksi. Kokemukset koulutuksesta liitetään elämänhistoriaan. Elinikäisen oppimisen projekti on hyvällä alulla, ja omaehtoiseen päätöksentekoon perustuva polunvalinta on käsillä. Elämänhistoriassa on ”kirjoitettavana” uusi luku.

Antikainen (1996) on määritellyt elämänhistorian tarkoittamaan yhteiskunnalliseen, yhteisölliseen ja tilannekontekstiin sijoitettua elämäkertomusta. Elämänhistoria rakentuu kokemuksista ja ne ilmaistaan julki yksilön itsensä ratkaisuissa. Yhteiskunnallisten muutosten kontekstissa muuttuu myös kouluttautumisen merkittävyys. Ratkaisevia tekijöitä ovat kulttuuriset ja yhteisölliset resurssit. Yhteisöllisiä resursseja ovat myös oppilaitosten varsinaisen opiskelutoiminnan ulkopuoliset henkilö- ja sosiaalisuhteet. Näitä Antikainen kutsuu oppimisen ”merkittäviksi muiksi”. Kouluttautumisen merkitykset ihmiselle Antikainen jakaa neljään kategoriaan: 1) koulutus resurssina vastaa Bourdieun (1991, 61-62) kulttuuripääoman käsitettä, 2) koulutus statuksena, 3) koulutus mukautumisena ja 4) koulutus yksilöitymisenä. (Antikainen 1996, 292-294.)

Kansanopistojen opiskelijat tarvitsevat kansanopistokoulutusta selviytymisresurssina uudenlaisessa tilanteessa. Tulevaisuuden tilanteiden hallitsemiseksi henkilökohtaisia opiskeluintressejä noudatteleva koulutus antaa relevantin lisän. Kansanopistokoulutuksella ei ole tutkintoon johtavan koulutuksen kaltaista statusta, mutta yleinen opiskelun arvostus yhteiskunnassa antaa kaikelle kouluttautumiselle merkityksen. Vanhemman opiskelija-aineksen osalla kansanopistokoulutus palvelee myös mukauttajana. Koulutuksesta kauan pois olleelle tai mahdollisesti työelämästä syrjäytyneelle, yhteiskunnallisen muutoksen kokeneelle, kansanopistokurssi voi toimia tapana orientoitua uudelleen koulutusajatteluun ja lisätä itseluottamusta, omaksua elinikäisen kouluttautumisen ajattelu. Yksilöitymisen haaste on ilmeinen kansanopisto-opiskelijoiden keskuudessa. (Hakala et al. 1997.)

Kansanopiston taustayhteisö antaa mahdollisuuden lisätä kokemuksen merkittävyyttä. Sosiaalisten suhteiden painotus opistoyhteisössä ja samalla irtautuminen aikaisemmista

voimakkaista perhe-ystävä-työyhteisöistä tekee ihmissuhdekokemukset merkittäviksi. Kansanopistojen heterogeeninen opiskelijajoukko muodostuu eri-ikäisistä 16/18 vuotiaista aina yli 80 vuotiaisiin. Eri yhteiskuntakerrostumat, ammattiryhmät ja sukupuolet ovat edustettuina opistoyhteisöissä kuin myös eri kulttuureista tulevat opiskelijat: pakolaiset, maahanmuuttajat ja muut ulkomaalaiset opiskelijat. (Yhteenvedo perusoppijakson... 1996.)

3.5. Yhteiskuntavalmiudet ja identiteetin rakentuminen

Sosiologiassa käsitellään identiteetin rakentumisen ja yhteiskunnan suhdetta ns. symbolisessa interaktionismissa, joka on jakautuneena kahteen pääsuuntaukseen: 1) prosessi-interaktionisteihin (Chicagon koulukunta) ja 2) rakenne-interaktionisteihin (Iowan koulukunta). **Prosessi-interaktionistit** määrittelevät identiteetin rakentumisen keskeiseksi tekijäksi välittömän vuorovaikutustilanteen. ”Identiteettineuvotteluissa” muiden ihmisten kanssa rakennetaan ja ylläpidetään identiteettiä, samalla määritellään sosiaalista todellisuutta. **Rakenne-interaktionistit** selittävät identiteetin sisäistettyjen roolien avulla. Ihminen omaksuu rooleja, joihin liittyy arvonantoa ja sen mukaisesti yksilö käyttäytyessään heijastaa omaa käsitystään itsestään. Kognitiivisessa sosiaalipsykologiassa ihminen käsitetään tiedonjanoiseksi, minkä vuoksi ihminen yrittää jatkuvasti ymmärtää ympäröivää todellisuuttaan. Ihminen ei reagoi vain passiivisesti ulkoiseen vaan reagoi aktiivisesti luomaansa kuvaan siitä. Näin voidaan erottaa identiteetin **subjektiivinen ja objektiivinen** puoli toisistaan. Objektiivinen sisältää ne piirteet ihmisestä, jotka ovat toisten havaittavissa ja subjektiivinen käsittää ihmisen oman kuvan identiteetistään. (Allardt 1985,67-69, Eskola 1973, 98 -107 , Liebkind 1988, 62-71.)

Identiteettimme koostuu kaikesta, millä itseämme määrittelemme. Menneisyydellä on merkitystä identiteetin jatkuvassa rakentumisprosessissa ja tulevaisuuden läsnäolo kertoo millaisiksi haluan tulla. Analysoidessamme identiteettiä voimme tarkastella sen sisältöä rakenteen ohella. Identiteetin sisältö käsittää kaiken sen, millä identiteettiä voidaan kuvata, kaikkea sitä mitä ihminen on ja mistä hän on osa. Sisällöllisesti identiteetti voidaan jakaa **sosiaaliseen ja henkilökohtaiseen identiteettiin**. Identiteettimme käsittää joukon **yleisiä ja yksilöllisiä piirteitä**. Yleisinä voidaan pitää kulttuurisia aineksia ja erilaisiin ryhmiin kuulumista. Yksilöllisiä piirteitä ovat ominaisuutemme, jotka erottavat meidät muista samaan ryhmään

kuuluvista. Identiteetin sisältö voi olla annettua, saavutettua tai omaksuttua. Osa aineksesta on ei-vapaaehtoista, se on syntymässä saatua, kuten sukupuoli, ihonväri ja edelleen elämäns historia. Annettua ainesta ovat esimerkiksi nimi ja kansallisuus, äidinkieli ja uskonto identiteetin osatekijöinä. Identiteetin sisältöä voimme rikastuttaa valitsemalla erilaisia ryhmiä, joihin kuulumme, kuten ammattiryhmät, poliittiset ryhmät jne. Omaksuttu sisältö rakentuu vuorovaikutussuhteissa, joita koemme toistemme kanssa. Identiteetin tärkeimpiä ominaisuuksia on kuitenkin se, että identiteetti muuttuu. (Eskola 1973, 98-107, Liebkind 1988, 62-71.)

Sosiaalisen identiteetin kautta voimme vahvistaa myönteisen kuvan luomista itsestämme. Samastumisprosessissa samastumme yksittäisiin ihmisiin tai kokonaisiin ryhmiin. Saamme positiivisia tai negatiivisia roolimalleja tai viiteryhmiä edustamia positiivisia tai negatiivisia ominaisuuksia sekä arvoja. Näiden varaan rakennamme ihanneminämme. **Etninen identiteetti** määräytyy syntymässä, koska emme voi valita sitä etnistä ryhmää johon synnymme. Voimme kuitenkin valita oman etnisyytemme vaikutuksen kokonais-identiteettillemme, samaistumisemme aste etniseen ryhmään vaihtelee. (Liebkind 1988, 62-71.)

Kulttuurin vaikutusta identiteetin rakentumiselle pidetään ilmeisenä. Kulttuurille rakentuu maailmankuvamme ja sen taustalla ovat menneisyys ja traditio. Antropologiassa **kulttuuri-identiteetillä** tarkoitetaan eri asiaa kuin etnisellä identiteetillä. Kulttuuri-identiteetillä käsitetään ”kulttuuriryhmään kohdistuvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisiin arvoihin, yhteiseen historiaan, kieleen ja perinteeseen perustuvaa käyttäytymistä” (Liebkind 1994, 22).

Identiteetin rakentumisen yhteyttä modernin elämäntavan sisältämään individualismiin pidetään traditionaaliseen yhteiskuntaan nähden ilmeisenä. Työn eriytyminen, modernin elämäntavan arvaamattomuus ja riskit siirsivät identiteetin polttopisteeseen. Kuitenkin Giddensin käsityksen mukaan yksilöllisyyttä jossakin muodossa on arvostettu kaikissa kulttuureissa. Yksilöllisen elämän muutoksissa ja sosiaalisten kontaktien variaatioissa muuntuu henkilökohtainen identiteetti. Yksilöllisyys esiintyy dynaamisena epävarman ja riskialttiin elämäntavan toteuttamisessa. (Giddens 1995, 32-34, 74-76.)

Moderni ihminen joutuu itse elämäntilanteeseensa kuuluvien motiivien, odotusten ja moraalien rakentamiseen aktiivisena subjektina; siis oman identiteettinsä rakentajana, kun identiteetti

aikaisemmin määräytyi pitkälti yhteiskunnan taholta. Giddens esittelee ”refleksiivisyysprojektit”, joilla ymmärretään minuuden tuottamistapoja, joilla yksilö rakentaa itselleen identiteetin, perustellen olemassaoloaan ja jatkuvuuttaan. Sekä yksilöllinen että sosiaalinen identiteetti edellyttävät jatkuvaa uudelleenomaksumista ja -tulkintaa ajallisessa jatkuvuudessa. Moderninkin yksilön identiteetin rakentumisessa on mukana traditio. Traditioon kohdistuva uhka koetaan uhkana minuuden eheydelle. (Giddens 1995, 32-34.)

Bauman (1996) käsitellessään identiteetin muodostumisen interaktiivista tapaa hylkää koko identiteetti-käsitteen valmiina tai ainakin valmiiksi rakentuvana ja puhuu **itsensä kokoamisesta tai itsensä rakentamisen**-käsitteestä. Nykyaikaisessa yhteiskunnassa Baumanin mielestä ei tulla valmiiksi eikä ole mahdollista löytää itseään entisessä merkityksessä. Rakentuminen tapahtuu alinomaan toistuvien valintojen kautta. Valintojen tueksi ei ole olemassa valmiita ohjelmia (vrt. psykologiset minä-teoriat), tavoitteita eikä kiintopisteitä, joihin rinnastaa itsensä rakentumista. Vaihtoehtojen runsaudesta johtuu, että alinomainen epävarmuus seuraa meitä ja varmojen valintojen suorittaminen on vaikeaa. Yksilöllistyminen aiheuttaa kollektiivisten elämänmuotojen kuten traditioiden, sosiaalisten muodostumien kuten yhteiskuntaluokkien sekä ajatustottumusten, kuten normien, heikkenemisen yksilöön nähden. Samalla yksilöt irtautuvat ajallis-paikallisesta rajoitteesta. Positiivinen omakohtainen valinta korostuu. Erilaiset asiantuntijat: poliitikot, viranomaiset ym. koettavat vakuuttaa meille neuvojensa oikeellisuutta ja ohjatun valinnan hyvyttä sekä varmuutta. (Bauman 1996, Ilmonen 1995, Rahkonen 1995, 39-46.)

Koulutuksen anti sosiaalisen identiteetin rakentumiselle on sosiaalisen statuksen kohoaminen koulutuksen lisääntymisen myötä. Koulutus tuottaa etuutta työpaikan saamiseksi ja koulutuksen antama tietämisen ja taitamisen kokemus koetaan positiivisena. (Houtsonen 1996, 203-206.) Vaikka koulutuksen ja työelämän suora yhteys on 1990-luvulla rakoillut, usko koulutukseen tulee tämänkin tutkimuksen empirialla vahvistetuksi.

Identiteetin muutoksen rakentumisessa oppimisympäristöllä on oppimiskokemusten kautta tärkeä vaikutus yksilön oman itsensä tiedostamisessa ja uuden kommunikaatiossa muodostuneen tiedon reflektimisessa.

Kansainvälistyminen tuo korostuneesti esille etnisen identiteetin kokemisen ja yksilön

mahdollisuudet tunnistaa oma etnisyytensä sekä halukkuuden kiinnittyä sen mukanaan tuomaan merkityskokonaisuuteen. Kansanopistoyhteisö voi toimia merkittävänä muuna; positiivisten omakohtaisten valintojen tukijana tai valinnanvaihtoehtojen esittelijänä. Kansanopistojen heterogeenisissä opiskelijaryhmissä ja asumisyhteisöissä toteutuu monimuotoinen vuorovaikutus, erilaisten traditioiden kohtaaminen ja oman itsensä löytämisen mahdollisuus tiedollisen ja sosiaalisen tiedostamisprosessin kautta.

3.6. Uusintava yhteiskunnallinen vuorovaikutus

Ihmisorganismi asettaa rajoituksia todellisuuden yhteiskunnalliselle rakentumiselle. Yksilön ja tämän yhteiskunnallis-historiallisen taustan välillä vallitsee dialektiikka, joka saa alkunsa sosialisointivaiheesta ja jatkuu niin kauan kuin yksilö elää yhteiskunnassa. Dialektiikan sisältönä ovat ne rajat, jotka yksilö ja yhteiskunta asettavat toisilleen. Esimerkkinä tämän dialektiikan ulkoisesta puolesta on tutkimuksissa todettu, että ihmisen elin-ikäen vaikuttavat monet yhteiskunnalliset tekijät kuten hänen asemansa yhteiskunnassa ja mahdollisuutensa huolehtia itsestään. Dialektiikan sisäinen puoli ilmenee biologisen perusrakenteen vastarintana yhteiskunnallista muokkausta kohtaan. Lapsi kokee primaarisosialisointiossaan tilanteita, jolloin hän asettautuu vastahyökkäykseen, esimerkiksi kun hänen luonnollista aikarakennettaan alistetaan yhteiskunnan aikarakenteeseen. Sosiaalistumisen myötä tämä vastustus nujerretaan. Yhteiskunnallisen elämän ylläpitämiseksi tarvitaan yksilön biologis-peräisen vastarinnan nujertamista legitimaation ja institutionaalistumisen välityksellä. Ihmisen tehtävänä on rakentaa maailma, mutta valmistuttuaan se alkaa vaikuttaa takaisin. Luonnon ja sosiaalisesti rakennetun maailman dialektiikassa ihmisorganismikin muotoutuu uudelleen, ihminen tuottaa todellisuuden ja itsensä ja identiteettinsä. (Berger&Luckman 1994 , 203-206.)

Sosiaalisen elämän rekursiivisuus ei Giddensin (1995) mukaan ole rakenteiden vaan toiminnan keskeinen ominaisuus. Tällä hän tarkoittaa tekijän kykyä ottaa huomioon yhteiskunnalliset rakenteet, toimia niiden puitteissa ja muokata niitä toimintaansa sopiviksi. Yhteiskunnan rakenteelliset piirteet ovat toimijoiden uusintamia ja uusintamisprosessissa toimijat keksivät keinot. Samalla kun Giddens kuvaa rakenteita kaksitahoisina, ilmenee kaksitahoisuus myös tekijässä: tekijä on rakenteen toteutumisen väline ja sen lopputulos.

Yksilö saa aikaan muutosta tai vastustaa muiden yrityksiä suhteessa aikaansaamaansa historiaan. Näissä tilanteissa syntyy sosiaalinen identiteetti, jota puolustaa tai rakentaa uudelleen. Sosiaalinen identiteetti on olemukseltaan moniulotteinen, tilannesidonnainen jopa tunnesidonnainen. Samoin kuin yksilöt, ryhmät muodostavat kuvan itsestään ja toiset ryhmät ilmaisevat omalla käyttäytymisellään, miten ryhmästä muodostunut kuva heihin vaikuttaa. Ryhmän identiteetti voi tulla tietoisesti käytetyksi ryhmän etujen ajamiseksi, autostereotypiana. Puhuttaessa sosiaalitieteissä ryhmäidentiteetistä tarkoitetaan kansallisia, kielellisiä, uskonnollisia tai kulttuuriryhmiä, ei niinkään pienryhmiä, joissa jäsenyys perustuu yksilön välittömään kykyyn tunnistaa ja havaita oma ryhmäjäsenyytensä. Ryhmäidentiteetin voidaan katsoa olevan menneisyyden ja koetun tuotetta, mutta samalla tulevaisuuden suunnitelmien vaikutusta. Ryhmät käyvät alati ”identiteetti-neuvotteluja” puolustaessaan ja korostaessaan itseään, ajaessaan omia asioitaan yhteiskunnassa. Käsitykset päämääristä ovat sekoitus toivottua, mahdollista ja väistämätöntä, mikä heijastuu ryhmien välisiin suhteisiin ja omaan kuvaan ryhmästä sen jäsenten keskuudessa. Jos ryhmäidentiteetti koetaan epäoikeudenmukaisena, muutokseen pyritään hankalienkin neuvottelujen kautta. (Liebkind 1988 , 10-12, 84-91; Liebkind 1994 , 29-30.)

Kokemus opiskelun kautta syntyneestä yhteydestä opiskelijoiden laajaan joukkoon luo ja vahvistaa opiskelijaidentiteettiä, jossa on mukana kansainvälisiä, kulttuurisia ja yksilöllisiä painotuksia.

Refleksiivisyys merkitsee sekä sen tietämistä, miten asiat ovat, että myös kykyä rationalisoida toimintaa. Refleksiivinen toiminta on toimintaa, jolla toiminnan harjoittaja tietää olevan tietyn vaikutuksen ja pyrkii aikaansaamaan sen. Tekijänä oleminen edellyttää asioiden hallintaa ja antaa mahdollisuuden toimintojen suunnitteluun aktiivisesti. Tekijällä on olemassa annettua tietoa, josta syntyy toimintavalmius. Tämän tiedon muodostaa kulttuuri, vaihdellen myyteistä puheeseen, muodostaen informaalisen käyttäytymisohjeiston ja mallit. Tekijässä ilmenee muutosvoimaa, jota hän voi käyttää olemassa olevien rakenteiden taivuttamiseen, vallankäyttöön. Eri väestöryhmien muutosvoima on erilainen riippuen heidän asemastaan yhteiskunnassa. Jokaisella ryhmällä on halu resurssiensa mukaisesti muokata olemassa olevaa

ja luoda uutta omista lähtökohdistaan. Muutos synnyttää vastarintaa ja muutosten legitiimisyden saavuttaminen voi vaatia ”taistelua” asian puolesta. Puhe **minuusprojekteista** laajentaa teoriaa koskemaan minuuden kehitystapoja. Minuusprojektien tarkoituksena on rakentaa minä-identiteettiä niin, että se antaa tukea yhteiskunnallisissa murroksissa, korostaen itsensä toteuttamisen tärkeyttä modernina elämäntapana. (Heiskala 1994, 318-345, Giddens 1995, 14-21.) Opiskelijaidentiteetti osana minä-identiteettiä antaa aineksia peruskoulutuksen jälkeisen murroksenajan kestämiseksi.

Osa sosiaalista identiteettiä on yhteiskuntasidonnainen koulutusidentiteetti. Se muodostuu elämäkerran merkittävistä osista, jotka nousevat muiden yli ja kirkastavat identiteetin tunteen. Koulutuskokemuksilla on tässä merkityksellinen vaikutus. Elämänkerroissa heijastuu yksilön käsitys minästä sosiaalisissa verkostoissa esimerkiksi koulutusjärjestelmissä ; tunne siitä kuka olen, käsitys siitä miten minusta on tullut se mitä olen ja mihin olen menossa. (Huotelin 1996, 24-25.)

Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolven identiteetin rakentumisen merkittävä vaikuttaja on koulutuksen kokeminen itsestänselvyytenä, elämässä selviytymisen ehtona. Koulutukseen hakeutumisen ongelmat voidaan näin kokea identiteetin rakentumisesta uhkaavana kriisinä. Koulutus koetaan tulevaisuuteen valmistautumisena, vapaa-aika on tässä ja nyt ja sen vaikutus on välitön. Elämänhistorian näkökulmasta polku koulutusinstituution läpi on vaikuttava ja merkityksiä luova. Kertoessaan koulutuskokemuksiaan yksilöt tulkitsevat ja antavat merkityksiä (symbolinen interaktionismi) tapahtumille ja tilanteille, jotka he ovat kokeneet koulun sosiaalisissa maailmoissa sekä miten kokemukset valottavat koettuja sosiaalisia ja yhteisöllisiä rakenteita. (Aittola et.al. 1995, 33-42, Käyhkö & Tuupanen 1996, 109-115.)

4. Kansanopistot oppimisympäristöinä

4.1. Yhteistoiminnallisuus ja ongelma-keskeisyys, itseohjautuvuus ja luovuus opiskelussa

Yhdessä toimiminen ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat kansanopistopedagogiikkaa. Autoritaarinen kasvatus ja opettajan auktoriteetin kunnioittaminen olivat 1800-luvulla

itsestäänselvyyksiä ajan hengen mukaisesti, mutta kansanopistoissa yksilön kunnioittaminen ja hänen henkilökohtaisten taipumustensa esilletuominen ja niissä kehittyminen ovat olleet korostuneesti esillä. Yhteisvastuullisuus arkipäivän askareissa ja ongelmanratkaisussa ovat toiminnan ydintä. Tässä ympäristössä on ollut helppoa omaksua yhteistoiminnallisia menetelmiä myös opiskeluun. Erilaisissa ryhmissä toimimisen tilanteissa on sovellettu vastavuoroista kommunikaatiota ja yhteisvastuuta tehtävien suorittamisesta. Yksilöllisyyttä yhä enenevässä määrin korostavassa arvomaailmassa tarvitaan edelleen yhteistoimintaa, mutta se ei aina suju helposti vaan taitoa on hyvä harjoitella. Sosiaalisia kontakteja mahdollistaa ja toisaalta uhkaa teknologian esiintuomat mahdollisuudet. (Vapauden vankina 1989.)

Amerikkalaisten Roger ja David Johnsonin (1992) kehittämästä opiskelumenetelmästä käytetään nimitystä yhteistoiminnallinen oppiminen. He korostavat yhteistoiminnallisuutta kilpailun ja yksilöllisen työskentelyn vastakohtana. Ryhmässä toimittaessa pyritään aikaansaamaan positiivinen riippuvuus oppijoiden kesken. Projektitoissa ja millä nimikkeellä kulloinkin toimintatapaa halutaan nimittää, vastuu tehtävän suorittamisesta on koko ryhmällä ja jokaisen panos on mitoitettu kokonaisuuden kannalta välttämättömäksi. Kansanopistojen fyysinen ja sosiaalinen ympäristö suosii yhteistoiminnallisuutta ja monet käytännön ongelmat jäävät pois. Opiskelutilat internaatien välittömässä läheisyydessä mahdollistavat sen, että toimijat on helposti koottavissa yhteistoimintatilanteisiin. Opiskelijat tapaavat toisiaan aina niin halutessaan eikä toisten tavoittaminen ja yhteisten kokoontumisten sopiminen edellytä monimutkaisia järjestelyjä. Kokoontumistilat, kirjasto ja työskentelyvälineet, kuten tietokoneet ovat aina tasavertaisesti jokaisen saavutettavissa.

Yhteistoiminnallisuus on työskentelyä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhteistoimintaan harjaantuminen ja siitä hyötyminen edellyttää kokemusta oppimisen edistymisestä, ei vain sosiaalisen yhdessäolon riemua, mikä uhka ainakin aluksi vaanii tuloksellista yhteistoiminnallista oppimista. Yhteistoiminta vaatii sosiaalisia taitoja, jotka syntyvät kokemalla. Vaikka vastuu tehtävän suorittamisesta on koko ryhmällä, oppiminen on jokaisen yksilön vastuulla. Jokaisella on oma osa-alueensa vastattavanaan mutta kaikkien tulisi kuitenkin hallita yhteisen projektin koko aihepiiri. Yhteistoiminnallisen oppimisprosessin tärkeä vaihe on Johnsonien mukaan arviointi. Arvioinnissa tarkastellaan tiedollista hallintaa, mutta myös yhdessä toimimisen kokemuksia ja opitaan uusia valmiuksia. (Johnson&Johnson 1992.)

Yhteistoiminnallisuudella voidaan tavoitella paitsi tuloksellisempaa oppimiskokemusta myös uutta työskentelykulttuuria, joka valmistaa opiskelijaa yhteiskunnan muihinkin toimintoihin. Onhan mm. työelämässä ajankohtaisesti esillä tiimityö ja verkostoituminen. Näiden toimintamuotojen taustalla ovat samat periaatteet jotka Johnsonit (1987,152-153) ottavat esille pohtiessaan yhteistoiminnallisuutta. Kaiken alkuun panevana voimana on edistymiseen suuntaava vuorovaikutus. Tällaisessa vuorovaikutuksessa mukana olijat saavat tukea toisistaan ja oppivat luottamaan kanssatoimijoihinsa. Informaation vaihto on luotettavaa ja vastavuoroista ja kaikkien resurssit otetaan käyttöön. Toimintaa ohjaa voimakas sitoutuminen. Motivoituminen tehtäväratkaisuun, sisäinen kiinnostuneisuus ja peräänantamattomuus tukevat tehtävien suorittamista.

Kolb (1984) on esitellyt yhteistoiminnallisuuden opiskeluun soveltuvan oppimismallin. Kolbin oppimissyklin idea perustuu kokemusten kautta tapahtuvaan oppimiseen. Tehokkaan oppijan on antauduttava ilman ennakkoluuloja uusiin oppimishaasteisiin. Hankitut kokemukset muodostetaan käsitteiksi, joita taas käytetään uusien kokemusten valinnan perusteena. Tällä tavalla luotuja käsityksiä pyritään soveltamaan päätöksentekotilanteissa. Kolbin mukaan tietoa voi syntyä neljällä eri tavalla: divergenssin (luova), assimilaation (assimiloiva), konvergenssin (sääntöinen), sekä akkomodaation (sopeutuva) kautta; konkreettiseen kokemukseen tai refleksiiviseen tarkkailuun tai abstraktiin käsitteellistämiseen sekä aktiiviseen kokeiluun perustuen.

Luova oppiminen on intuitiivista, avointa ja tunnepitoista eikä käsitteellisyys ole keskeinen ongelma. Assosioivassa oppimisessä painottuu pohtiva ja aktiivinen toiminta pohjautuen omiin kokemuksiin sekä niiden liittämiseen uusiin koettuihin / opittuihin tietoihin. Sääntöinen oppiminen on kurinalaista ja systemaattista, teoriaan tukeutuvaa. Sopeutuva pyrkii löytämään käytännön ratkaisuja ja sovellutuksia. Olennaista on, että oppija kokee ristiriidan aikaisemman ja uuden opitun välillä. Kolbin (1984) teoria juontaa Deweyn kehittämään oppimisen teoriaan, jossa korostetaan, että ihminen oppii tutkimalla ympäristöään, havaannoimalla, kokeilemalla ja edelleen konstruoimalla uudelleen oppimaansa. Tällaisen oppimiskäsitteen sisältönä voi tuloksellisesti olla yhteiskunnan hahmottaminen, kriittinen tiedonintressi ja oman yhteiskunnallisen toimijaidentiteetin rakentaminen.

Usein ajatellaan, että oppiminen on yksinomaan koulutuksen tai opetuksen funktio ja unohdetaan kaikki ne kokemukset, joiden kautta yksilö on koulun ulkopuolella voinut tutkia, havainnoida sekä tallentaa tietoa. Elinikäisen oppimisen ja itseohjautuvuuden toteutumisessa koko elämänhistoria on mukana ja arvostettua.

Projektityöskentelyn periaatetta toteutetaan myös hankeoppimisessa. Ideana on ohjata oppiva prosessoimaan yhteistoiminnassa jotakin, minkä hän tunnistaa omakseen. Tulos voi olla tietoa, laite, vaikutelmia tai sosiaalinen tapahtuma. Hankkeen hahmottaminen lähtee oppijan omasta elämäntilanteesta ja tulevaisuuden visioista. (Ojanen 1993.) Nuoren koko elämäntilanne on kuin hanke, jonka ongelmina ovat koulutusuran toteuttaminen ja visioina toive tulevaisuudesta. Hankeoppimisprosessin selviytymisvaiheessa tulisi oppia soveltamaan aikaisemmin hankittuja tietoja ja taitoja. Samalla opitaan prosessinomaista, jatkuvaa ja tilanteittaista ongelmanratkaisutaitoa ja reflektointia, jolle on ominaista dialektisuus. Opitaan katsomaan sisäänpäin omiin ajatteluprosesseihin sekä ulospäin niihin tilanteisiin, joissa kulloinkin toimitaan. Reflektion avulla voidaan aikaansaada persoonallinen oppimissysteemi, asioiden integroituminen ja kyky toimia. (Peltonen 1993.)

Hankeoppiminen on esitelty itseohjautuvuuden menetelmänä. Itseohjautuvuuden periaatteet ovat: itsensä hyväksyminen oppijana, omien oppimistarpeiden suunnitelmallinen määrittäminen, sisäisen motivaation oppiminen, sisäistyneen arvioinnin oppiminen, kokemuksille avoimen mielen oppiminen sekä joustavuus ja itsenäisyys. (Peltonen 1993.) Prosessi edistyy dialogissa muiden kanssa ja itsensä oppijan sisäisenä dialogina.

Luovuus merkityksiä luovana ja ymmärrystä lisäävänä toimintana on lähtöisin symbolisesta leikistä, joka on henkistä toimintaa, jossa merkitys luodaan sekä toimintojen että esineiden symbolisen käytön avulla. Toiminta on silta, jotta yksilö voi ajatella yli sen mikä on välittömästi läsnä. Yksilö luo merkityksiä arkiajattelussaan. Luova toiminta on tekemistä, jopa epärealistista leikkittelyä, mutta sen tarkoituksena on kuitenkin merkityksen luominen vuorovaikutuksessa. Merkitykset ovat **subjektiivisia** (sisältäen persoonalliset, yksilölliset, itsekeskeiset ja tunnepohjaiset merkitykset) tai **objektiivisia** (sisältäen yhteiset, sosiaaliset, ei henkilökohtaiset, tiedolliset merkitykset). (Mezirow 1996.) Luovassa toiminnassa pyritään elämyksellisyyteen,

yhteistoiminnallisuuden kokemiseen ja tavoitteellisuuteen.

Näillä esitellyillä oppimismenetelmillä voidaan syventää ja ajankohtaistaa opittua ja kriittisesti tarkastella asioita sekä yksilöllisistä että yhteisöllisistä näkökulmista. Kansanopistoissa ollaan vapaita kokeilemaan uusia menettelytapoja, käyttöönotto on riippuvaista yhteisön omasta kyvystä tiedostaa muutos analysoida oppijoiksi hakeutuvien tarpeet ja menetelmien vastaavuus. Oppimisyhteisössä on luotettava muutoksen mahdollisuuteen sisäisesti ennen kuin voidaan tarjota uusia kokemuksia oppijoille = itseään kehittämään saapuville yksilöille. Oppijat on saatava tiedostamaan tilanteensa ja sitoutumaan opiskeluun, kokemaan itse vastuuta oppimisestaan.

Ajankohtaiset opiskelumateriaalit eri oppiaineissa tukevat yhteistoiminnallista, luovaa, reflektoivaa oppimista. Kansanopistojen oppimateriaalina käytetään soveltuvia, muita kouluja varten tuotettuja oppimateriaaleja sekä niiden rinnalle ad hoc-laadittuja, opettajakohtaisesti koottuja materiaalipaketteja, joukkotiedotusvälineiden sanomia ja muuta ajankohtaista informaatiota.

Kouluttautumisen oleellinen osa on yhteisöllisyys. Yksilö ottaa kouluttautuessaan osaa yhteiskunnallisuuteen koulutusinstituution puitteissa ja osallistuu yhteisömuotoihin omassa koulutukseen osallistujien ryhmässä. Oppiminen tapahtuu keskustelujen, kokemusten vaihdon ja yhteisen jakamisen kautta. Kuten Niemi-Väkeväinen tutkimuksessaan todentaa oppiminen ei ole vain opettaja – kouluttautuja = mestari – kisälli-suhde vaan se kiinnittyy niihin tilanteisiin joissa toimitaan ja erityisesti vertaisten ryhmään, opiskelutovereihin. Koulutuksen rinnalla ovat vaikuttamassa nuorisokulttuurit, joukkotiedotus ja vapaa-ajanharrastukset luoden uusia elementtejä tulkita elämää. on todennut joukkotiedotuksen samankaltaistavan nuorten arvomaailmaa ja yhdenmukaistavan elämäntapaa. Elämäntapa on arkielämän prosessi, jonka yhteiskunnalliset ehdot välittyvät yksilöllisiin elämäntaparakaisuihin. (Ahponen& Järvelä 1983, Helve 1993, 15-16, Niemi-Väkeväinen 1998, 96-101.)

Yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen yksilö osallistuu henkilökohtaisesti ja niiden ryhmien jäsenenä, joihin hän kuuluu tai hakeutuu. Yhteisyyden kokeminen tai ulkopuolelle jäämisen, unohtetuksi tuleminen kokemukset ohjaavat yksilön valintoja henkilökohtaisella tasolla.

Koulutuksessa välittyvän vuorovaikutuksen tulisi olla monitasoista. Instituution ja siihen osallistumisen tulisi luoda yksilölle mahdollisuus tiedostaa oma itsensä ja paikkansa yhteiskunnassa sekä antaa kokemus osallisuudesta sosiaalisessa todellisuudessa ja mahdollisuudesta vaikuttaa tähän todellisuuteen. Nuoruusiällä ja myöhemminkin osallistuminen koulutukseen koetaan osallistumisena yhteiskuntaan ja sen organisaatioihin. Osallistumisella odotetaan olevan yksilöllisesti rakentavia vaikutuksia kuten työnsaanti, toimeentulon turvaaminen tai aseman saavuttaminen yhteiskunnassa.

4.2. Sosiaalinen toiminta ja internaatti

Kansanopistot toimivat lakisääteisesti (Laki vapaasta sivistystyöstä 1998) ja jo perinteisesti internaattimuotoisina. Opiskelijoiden yhdessä viettämä aika varsinaisten opiskelutilanteiden ulkopuolella on merkittävää opistojen toiminnassa. Sosiaalisen toiminnan itseohjautuva todellisuus on jokapäiväistä. Erilaisten käytäntöjen ohjaamina opiskelijoiden vapaa-aika on jossain määrin valvottua tai omaehtoisten yhteisöllisten toimintojen kontrolloimaa. Opiskelijoiden organisoituminen ryhmätoimintaan ohjaa vapaa-ajantoimintoja osassa opistoista, mutta kuitenkin vapaa sosiaalinen kanssakäyminen on keskeinen osa niistä sosiaalisista toiminnoista ja muodostuvista henkilösuhteista, jotka internaatissa asuva kokee. Sosiaaliin verkostoihin kytkeytyvät eri muodoissaan myös opettajakunta ja muu henkilökunta kuten esimerkiksi siivoojat, toimistotyöntekijät sekä opiston taustayhteisö. Sosiaalinen verkosto, johon opiskelija ottaa osaa voi parhaimmillaan olla hyvin moni-ilmeinen ja moniarvoinen.

”Merkittäväksi muuksi” kouluttautumiskokemusten tuottaman identiteetin rakentajana hahmottuvat paikallisesti opiston sosiaalisen toiminnan yhteydessä vaikuttavat yksilöt ja ryhmät. Kaukaiset ”merkittävät muut” ovat koti ja ne ryhmät, joista opiskelija irtautuu lähtiessään opiskelemaan. Näiden yhteisöressurssien huomioinnin ei nykyisessä individualistisessa elämisentavassa ole aina helppoa. Opistojen internaattitoiminta palvelee rekrytointialueen laajuuden huomioiden (usein koko maa) käytännöllisiä asumistoimintoja, mutta sen vaikutus on paljon monipuolisempi. Opiskelijoiden antamassa palautteessa tulee koulutuskokemuksena aina erityisesti mainituksi internaatissa saadut positiiviset kokemukset henkilösuhteiden ja yhteisöllisen identifioitumisen kautta (Antikainen 1996, 292-294, Hakala et.al.1997.)

Kansanopistojen omaleimaisuuden toteutuminen internaattiasumisen muodossa on sosiaalisten taitojen harjaantumisessa keskeinen. Samalla korostuu mahdollisuus yksilöllisyyteen kodista irtautumisen hetkellä.

Sosiaalinen toiminta pedagogisena toimintana on mukana kansanopistojen toimintastrategiassa. Internaattikokemuksen sisältönä toivotaan olevan paitsi ihmissuhdetaitojen ja yhteisvastuun kehittyminen myös henkilökohtaisen tekemisten tiedostaminen ja yksilöllinen kasvu. Sosiaalipedagogiikassa puhutaan ihmisen sitoutumisesta omaan elämäntutsumukseensa (Enävaara 1998). Kansanopistot tarjoavat oman profiilinsa mukaisesti humanistisesti, aatepoliittisesti tai uskonnollisesti arvokkaiksi katsomiaan aineksia liitettäväksi kutsumuksen sisällöiksi.

Kasvaessaan persoonana yksilö muuttaa ympäröivää yhteiskuntaa ja muutos reflektoituu yksilöön. Sosiaalipedagoginen ajattelu yhdistää yksilön yhteisösuhteen pohdinnan yhteisön jäseneksi kasvamiseen ja marginalisoituvien ihmisten tilanteen huomioimiseen (Enävaara 1998). Sosiaalipedagogisen ajattelun sisältämää sosiokulttuurista innostumista (Enävaara 1998) on käytössä kansanopistojen internaattitoiminnassa. Kansanopistoissa on toteutettu opistodemokratiaa jo vuosikymmeniä arkipäivän päätöksenteossa (opistoneuvostot = opiskelijoiden, opettajien ja henkilökunnan yhteistoimintaelimiä) ja sen moderneja sovellutuksia ovat mm. yhteisvastuullinen internaattihallinto ja asuntolanvanhin järjestelmä.

Internaatin funktio suhteessa yksilön elämäntilanteeseen korostuu yhteisösuhteen rakentumisen kautta. Yksilöt tarvitsevat toisia, merkityksellisiä muita tullakseen tietoisiksi omasta itsestään. Internaatissa kohdataan samoja yksilöitä ja ryhmiä kuin koulutuksen organisoituissa tilanteissa ja vapaamuotoisissa opiskelukontakteissa. Opiskelu ja arjen toiminnot lomittuvat elämisen kokonaisuudeksi vuorovaikutuksessa opiskelutovereiden kanssa. Toimintakontekstissa tunnustetaan vaikuttavat toiset kilpailijoiksi tai yhteistyökumppaneiksi kuitenkin osaksi sosiaalista vaihtoverkostoa. Samalla laajennetaan sosialisointimallia; sääntöjen hallintaa, symbolien käytön ja keskustelun hallintaa sekä harjaannutaan roolien esittämisessä. Yksilöllistyminen saa voimaa yhteisyydestä. (Niemi-Väkeväinen 1998, 110-112.)

4.3. Elämänpolitiikkaa oppimassa

Keskustelu yksilöllisyydestä, valinnan vapaudesta ja refleksiivisyydestä on tuonut yhteiskuntatieteisiin elämänpolitiikan käsitteen. Kysymys elämänfilosofiasta: hyvästä ja oikeasta elämästä on osa arkielämää: arkipäiväistä, kaupallista ja teknistä. Julkisten palvelujen supistaminen on osoittanut, että valitseminen ja edellytysten todentaminen ovat elämänpolitiikkaa. Yksilön asema yhteisössä ja yhteisösidokset ovat muotoutuneet uudella tavalla. Traditionaaliset siteet ovat heikentyneet, on omaksuttu muuttuneen toiminnan logiikka. Sukupolvien peräkkäisyyden sidokset ovat murentuneet ja tilalle ovat nousseet ikäkauteiset sidokset. Giddens (1991, 215) on määritellyt elämänpolitiikan elämää koskevien päätösten politiikkana: minän, identiteetin, itse-refleksiivisyyden, elämäkulun, hyvinvoinnin ja elämäntyylin rakentumisen politiikkana. Elämänpolitiikka yksilöllisesti on hyvän elämän hahmottamista, elämän hallintaa muuttuvissa olosuhteissa. Elämäntilanteiden mukanaan tuomista ratkaisuista on neuvoteltava. Yksilöä eivät auta totutut perinteiset ratkaisut vaan on suoritettava valintoja, joiden paremmuuden yksilö ratkaisee kussakin tilanteessa omista lähtökohdistaan. Giddens käsittää tämän osaksi reflektiivistä modernisaatiota (Giddens 1991.)

Yksilön on jatkuvasti valittava. Sosiaalinen maailma esiintyy Baumanin (1996) mielestä vain valintojen varastona ja markkinoijana. Valintojen oikeellisuuden vahvistaminenkin tapahtuu irrallisina, ilman universaaleja julistuksia oikeasta ja väärästä, kaikki kelpaa. Postmoderni on mielikuvayhteisöjen aikaa. Yhteisöt ovat käyneet kuvitteellisiksi ja niiden koossapysymisen takaa usko niiden olemassaoloon. Ne ovat kuvittelijoiden omia luomuksia, sidos on tunnepitoinen ja sille suodaan päätäntävaltaa. Koska kuvitteelliselta yhteisöltä puuttuu institutionaalisuus ja sen mukanaan tuomat toimintatavat, ovat yhteisöt olemassa vain niihin sitoutuneiden mielissä ja ajoittaisissa yhteenkuuluvuutta ilmentävissä purkauksissa kuten festivaaleissa ja muissa kokoontumisissa. Vastuu valinnoista, hyväksynnän saamisesta ja toisten hyväksymisestä ilmentää yksityisen toimijan moraalía ja käytännön tarpeita. Postmodernissakin habitaatissa (Bauman 1996, 38-45) toiminnoille ja tehdyille ratkaisuille pyritään hakemaan hyväksyntä vaikkakin välipitämättömyys solidaarisuuden vastapuolena on yleistä.

Postmodernissa habitaatissa ei ole yleistä tavoitteita asettavaa tahoa vaan toimijoiden ryhmät rakentavat habitaatteja, jotka mahdollistavat valinnat: maksimoivat mahdollisuudet ja

minimoivat ongelmia. Toimijoiden olemiseen kuuluu keskeneräisyys, riittämätön määräytyneisyys, liikkuvuus ja juurettomuus. (Bauman 1996, 198-201.)

Internaatissa asuminen on monelle nuorelle ensimmäinen konkreettinen itsenäistymisen kokemus, oma vastuu arkipäivän tilanteiden hallinnasta. Myös kulttuurinen vapautuminen, joka on seurausta yhteiskunnallisen muutoksen etenemisestä tai siirtymisestä uuteen rooliin yhteiskunnallisessa kehyksessä ja/tai yksilöllisesti, kohdataan uuden sosiaalisen ympäristön kautta. Nämä mahdollistavat uudenlaisen identiteetin rakentumisen. Beckin (1992) mukaan uusi moderni vapauttaa yksilön perheestään, yhteiskuntaluokastaan ja paikallisista suhteistaan. Yksilö on enenevässä määrin oman elämänsä ylläpitäjä ja organisoija. Tähän internaatti antaa turvallisen harjoittelumaaston, jossa vuorovaikutuksellisissa, yhteistoiminnallisissa tilanteissa voidaan saada merkityksellisiä kokemuksia; (Ziehe 1991, 26-28, Käyhkö&Tuupanen 1996, 151-154.) – harjoitella elämänpolitiikan strategioita.

Kansanopistojen pedagogiikassa tunnustetaan sosiaalipedagoginen toiminta, jolla ymmärretään käytännöllistä, sosiaalista ja non-formaalista toimintaa. Vaikka sosiaalipedagoginen toiminta ei kantaisikaan tieteellisen käsitteen mukaista nimeä, ovat ”opistokoti”, yhteisöllisyys, toveriliitot, opistoneuvostotoiminta jne. sisällöltään samansuuntaisia. Kyse on sosiaali- ja kulttuuritoiminnallisesta reformistisesta toiminnasta, joilla pyritään ratkaisemaan yhteisön sosiaalisia ongelmia ja aktivoimaan ihmisiä toimimaan elinolojensa/olosuhteidensa parantamiseksi. Kansanopisto voi olla herkistämässä opiskelijoitaan pohtimaan asioita, saamaan älyllisiä valmiuksia ja valmistautumaan ottamaan kantaa yhteiskuntaan ja yhteiskunnan muutokseen ja tiedostamaan muutosvaikutuksensa ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen. Koulutuksen osalta se on elinikäisen oppimisen projektiin sitoutumista formaalisissa ja informaalisissa konteksteissa. (Hämäläinen & Kurki 1997, Enävaara 1998.)

4.4. Yhteiskuntayhteydet

Tarkasteltaessa yhteiskuntayhteyksiä, joita opistoilla on suomalaisessa yhteiskunnassa, on ensimmäisenä mainittava opistojen ylläpitäjät, kansalaisjärjestöt, jotka laajasti edustavat suomalaista yhteiskuntaa. Kristillisyys, kulttuurihenkisyys ja puoluepoliittiset aatteet ja muut

kansalaisliikkeiden ideologiat heijastuvat opistojen toimintaan ja luovat omien verkostojensa kautta laajoja yhteiskuntayhteyksiä. (Liite 2)

Historiansa alkuvaiheessa kansanopistot kouluttivat nuorten kotipaikkakunnille tietäjiä ja taitajia, jotka voisivat osuustoiminnallisesti, kunnallispoliittisesti ja seurakunnallisesti ottaa vastuuta kotikyliensä ja kotipitäjiensä yhteiskunnallisista toimista. Monet nuoret ovat olleet ja ovat edelleen kotiseudullaan kansalaistoiminnan kantavia voimia kansanopisto-opiskelun jälkeen ja vaikuttaneet myös valtakunnallisesti. Poliittisten opistojen tehtävänä on ollut puoluepoliittiseen ja ammattiyhdistyspoliittiseen aatemaailmaan kasvattaminen. Opistojen hallintoelimissä on ollut vuosikymmenien aikana yhteiskunnallisesti vaikuttaneita henkilöitä ja monet opistojen opetushenkilöstöstä ovat kuuluneet yhteiskunnallisesti merkittävien vaikuttajien joukkoon, kuten tänäänkin. (Karttunen 1979, Vapauden vankina 1989.)

Useimpien kansanopistojen fyysinen ympäristö on ollut perustamishistoriasta johtuen ja ajan kasvatusideologista henkeä noudattaen maaseutu ja maaseutumaisessa miljöössä useimmat opistot toimivat tänäänkin, vain osa oppilaitoksista sijoittuu suurempiin kaupunkitaajamiin. Kuitenkin opistot ovat olleet monille portti maailmanlaajuiseen yhteyteen. Henkilökunta ja opiskelijat osallistuessaan kansainväliseen yhteistoimintaan kansanopistoliiikkeessä tai muissa kansalaisyhteyksissä, ovat tuoneet opistoihin monikulttuurisia vaikutteita. Opistoissa on vuosikymmenien ajan ollut tapana mahdollistaa eri maista tulevien vaihto-oppilaiden tai stipendiaattien opiskelu (Karttunen 1979).

Nuoren yhteiskuntayhteyksien rakentumisen kriisi on seurausta vakiintuneiden arvojen ja pysyvien totuuksien muutoksesta. Nuoren on muodostettava kuva yhteiskunnasta vaihtelevien muotien ja makujen sekä alati vaihtuvien totuuksien keskellä. Omien kokemustensa kautta nuori rakentaa maailmankuvansa ja käsityksensä ympäröivästä yhteiskunnasta. Aaterikas, avoin ympäristö luo positiivisen kehityksen tälle rakentumiselle ja antaa virikkeitä konstruktiolle vaikka tarjolla olevia rakennusaineita ei käytettäisikään. Interaktiivisuus aktivoi prosessia.

Jarvis on käsitellyt refleктоivan oppimisen kautta oppimisen luonteen paradoksisuutta nyky-yhteiskunnassa. Esimerkkinä hän käyttää mm. valtiota ja ihmissuhteita. Valtio ymmärretään hallinnon ja päätöksenteon sekä lainsäädännön toteuttamiseksi vallassa olevien välityksellä.

Tämä on helppoa silloin kun yhteiskunnan jäsenet kokevat kehityksen jatkuvan ja kokevat voivansa luottaa tulevaisuuteen. Yhteiskunnan jäsenten oli ennen helppoa hyväksyä lainsäätäjien luomat visiot ja niiden toteuttamiseksi laaditut säännökset. Muuttuneessa tilanteessa vallanpitäjien on vaikeaa vakuuttaa ihmisille toimiensa oikeellisuutta ja he eivät kykene luomaan visioita, joihin ihmiset luottavat. Demokratialle on tärkeää, että ihmiset pystyvät tuomaan mielipiteensä esille ja esittämään toiveensa, jotta ne voidaan ottaa huomioon. (Jarvis 1993.) Reflektiivinen oppiminen auttaa ihmisiä näkemään myös vaihtoehtoja päätöksille. Nuorten käyttäytyminen yhteiskunnallisissa mielipiteenilmaustilanteissa, kuten äänestämisen, osoittavat, että nuoret eivät ole tyytyväisiä demokratiassa vallitseviin käytäntöihin.

Epävarmassa maailmassa yksilön kokemukset voivat olla niitä harvoja ilmiöitä, joista hän voi olla varma ja joiden varaan rakentaa identiteettiään ja elämänhistoriaansa. Kokemusten tulkitseminen on usein kuitenkin monimerkityksellistä ja ambivalenttia. Yksilö muuntaa kokemuksensa tiedoksi, taidoiksi, asenteiksi ja arvostuksiksi subjektiivisena tapahtumana, riippumatta siitä mitä opetetaan. Jarvis jaottelee oppimisen refleктоivaan ja ei-refleктоivaan oppimiseen. Edellinen tiedostamaton oppiminen: taitojen oppiminen ja ulkoa oppiminen olivat suosittuja modernin ajan alussa. Opettaja oli keskeisessä roolissa. Myöhemmässä modernissa korostuu refleктоivan oppimisen idea. Valintatilanteessa opiskelija itse päättää hyväksyykö hän sen, mitä hänelle opetetaan vai hylkääkö sen. Päätös tapahtuu usein ennen opitun, koetun vertailussa. Oman järjen ja harkinnan käyttö on omalla vastuulla, päätökset ja valinnat oman ajattelun ja toiminnan tulosta. (Jarvis 1993.)

Eri sukupolvien kokemukset koulutuksesta kiinnittyvät elämäkertakertomuksissa (Antikainen ja Roos) kiinteästi käsitykseen yhteiskunnasta ja sen tilasta. Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvelle (1936-1955 syntyneet) koulutus on ollut väline ja työ keskeinen elämän sisältö. Tämä sukupolvi on 1990-luvulla luomassa kasvuympäristöä nuorille, jotka ovat rakentamassa omaa koulutusidentiteettiään ja luomassa kuvaa tulevaisuuden mahdollisuuksistaan. Samoin hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen mahdollisuuksista nauttineet (1956 ja jälkeen syntyneet) ovat aktiivisesti mukana vaikuttamassa kouluttautuvien kokemuksiin muina merkittävänä kodeissa, kouluissa sekä päätöksentekijöinä yhteiskunnassa. Heidän kauttaan rakentuu yhteys yhteiskuntaan ja sen jatkuvuuteen.

Nuoret aikuiset, kansanopistoissa koulutettava sukupolvi (1970-80-lukujen taitteessa syntyneet) kokevat kaikkien edellä mainittujen sukupolvien kertomukset vielä olemassa olevina, mutta joutuvat yhteiskunnallisessa murroksessa kokemaan oman tilanteensa aivan uutena. Läsnä ovat monipuoliset kouluttautumismahdollisuudet, mutta perinteinen suora, koulutus tuottaa ammatin ja vastaavaa työtä, ei toimi ja yhteiskunnassa ilmenee yllätin aina uusia säännöksiä, jotka nuoret kokevat omia valinnanmahdollisuuksiaan rajoittavina, omaa harkintavaltaansa rajaavina. Esimerkkinä työvoimaviranomaisten säännös 1997 työmarkkinatuen ehdoista; jokaisen velvollisuudesta osallistua yhteisvalintaan työmarkkinatuen saamisen ehtona. (Laki työllisyyslain muuttamisesta 1996.) Korkeakouluhakuisuus ei riittänyt koska korkeakoulut eivät ole mukana yhteisvalinnassa. Korkeakouluopiskelusta kiinnostuneet opiskelijat kokivat tulleen rajoitetuiksi ja väärin kohdelluiksi.

Koulutus on investointia tulevaisuuteen ja monien koulutusvalintojen yhteiskunnassa perheissä halutaan investoida lapsiin ja nuoriin, koska vanhempien omat kokemukset ovat toisenlaiset. Lapsille halutaan tarjota paremmat mahdollisuudet kuin mitä itsellä oli. Työläisperheitä tutkineet ovat havainneet työläisvanhemmat reflektiivisinä ja joustavina - nuoret kokevat vanhempansa ymmärtävinä ja avoimina koulutuksen suhteen. Mahdollisuuksia halutaan antaa, mutta toisaalta nuoren harteille ei olla kasaamassa perheen taustasta johtuvaa kouluttautumisperinteen painolastia. Yhteiskunnan koulutuksellinen edistyneisyys ja työmahdollisuuksien arvioimisen mahdottomuus ovat pakottaneet nuoret pohtimaan mitä tulevaisuudelta haluavat. Kansanopistojen opiskelijoista monet ovat tänä päivänä subjektiivisten kouluttautumisprefereenssien ja objektiivisten opiskelumahdollisuuksien välisessä kuilussa, odottamassa tavoitteiden selkiytymistä tai vahvistamassa mahdollisuuksiaan. Yhteiskunnallinen epävarmuus ja kouluttautumisen monimutkaisuus tekevät sekä lukiosta että kansanopistosta ”miettimispaikan”. (Käyhkö&Tuupanen 1996.)

Onnistuessaan kansanopisto voi muodostua paikaksi, jossa opiskelija saa tarkastella sekä tiedolliselta tasolta että kokemustensa kriittisen tarkastelun kautta omaa yhteyttään yhteiskuntaan ja harjaantua artikuloimaan merkityksellistämäänsä todellisuutta vuorovaikutustilanteessa samanmielisten ja ”toisinajattelijoiden” kanssa. Opistot luovat aktiivisia yhteyksiä paikallisesti, valtakunnallisesti ja maailmanlaajuisesti ympäröivään todellisuuteen ja tarjoavat näin opiskelijoille aktiivisen kokemuksen yhteisön toimintaan

osallistumisesta ja tilanteisiin vaikuttamisesta. Tämä konkretisoituu projektitöiden, kansalaistoiminnan, arvo- ja aateseminaarien / performanssien, kansainvälisten yhteistoimintaprojektien ja omaehtoisen opiskelun kautta. Yhteiskunta on pienoiskoossa, otoksena, läsnä kansanopistoyhteisön arjessa: monimuotoisuus, erilaisuus, kuitenkin yhdessä toimimisen vaatimus demokraattiselta, yksilön hyväksyvältä pohjalta voi toteutua. Syntyvät ongelmat ovat haaste, ratkaisu on ”oppitunti” yhteiskunnassa selviytymisen opissa. Kansalaisidentiteetti rakentuu yhteiskuntasuhteen aineksista. Opiskeluyhteisön formaalisten ja epäformaalisten osatekijöiden vaikutuksesta jokainen voi vastaanottaa niitä aineksia, joita yhteiskuntasuhteen rekonstruointi tai perusrakentaminen edellyttää.

5. Pieniä narraatioita suuresta todellisuudesta

Tässä luvussa tarkastellaan empiirisestä aineistosta esille nousseita näkökohtia vastauksena asetettuun tutkimuskysymykseen: minkälaisia kokemuksia nuori aikuinen saa kansanopistosta ja miten ne vaikuttavat elämänsä valinnoissa. Tarkastelussa tulevat esille kansanopistossa vietetyn ajan vaikutukset itsenäistymiseen ja elämänsä hallintaan sekä miten asumisratkaisu on keskeinen osa kodista irtautumista. Edelleen tarkastellaan yhteiskuntayhteyden kokemista ja sitä, mikä merkitys kansanopistolla on tulevaisuuden suunnitelmien selkiyttäjänä. Dialogissa tämän tutkimuksen tutkimusaineiston kanssa on muita aihepiiristä tehtyjä tutkimuksia.

5.1. Itsenäistymiskokemuksia kansanopistossa

5.1.1. Koulutus elämänsä hallinnan välineenä

Koulutus koetaan elämänsä hallinnan elementtinä. Koulutusta koskevissa mielipiteissä heijastuu hyvän elämän edellytyksenä mahdollisuus työn kautta osallistua yhteiskuntaan. Nuoruusiän koulutusvalintoja ohjaa käsitys hyvästä elämästä subjektiivisesti määriteltynä. Muodostuvat toiminnalliset odotukset ovat vaikuttamassa vuorovaikutukseen nuoren, ikätovereiden ja vanhempien kesken kuin myös kiinnostukseen ympäristön odotusten mukaisesta toiminnasta. Nuori, suunnitellessaan itsenäistä elämänsä, toimii mahdollisuuksien kentässä, jossa yhtenä

vaikuttavana instituutiona on koulu - kansanopisto siellä opiskeleville. Tässä kentässä muodostuu käsitys siitä, mitkä ratkaisut yhteisössä ovat hyväksytyjä ja mihin ikään mennessä ne olisi tehtävä. Samalla nuorelle muodostuu käsitys niistä odotuksista, joita hänen omassa elämässään tulisi aikaan saada ja millainen on hänen omakuvansa. Nuorten elämänmuutosta tarkastelleessa Nuoret ja muutos -tutkimuksessa (1991) tuotiin esiin, että tulevaisuutta koskevissa odotuksissa 19-25-vuotiailla kiinnostus suuntautui erityisesti koulutukseen, ammattiin ja perheeseen. (Niemi-Väkeväinen 1998, 132-134, Nuoret ja muutos 1991, 167-169.)

Ajatus identiteetin rakentumiseen vaikuttavasta interaktiosta minuusprojektissa (Bauman, Giddens) on soveltuva yhteys tarkasteltaessa tämän tutkimuksen viitekehyksen yhteyksiä haastatteluaineiston analyysiin, osoittamaan kiinteän sosiaalisen vuorovaikutuksen (kansanopistotalvi / internaatti) merkitystä yksilön itsenäistymisprosessille. Aikuistuminen - itsenäistyminen vanhemmista, merkitsee uudenlaisen itsetuntemuksen rakentumista. Aikuistumisen keskeisiä tekijöitä ovat siis perhe-elämän muutokset, asumistavan muutokset, opiskeluun ja työhön liittyvät tekijät sekä liittyminen uusiin sosiaalisiin verkostoihin, joista aluksi keskeisinä opiskeluryhmä ja kouluttautumisyhmä. Niemi-Väkeväinen (1998, 120-121) on tutkimuksessaan määritellyt opiskeluryhmän opiskelijoiden verkostoksi, joka on rakenteellinen, mekaaninen ja universaalinen ja kouluttautumisyhmän opiskelijaverkostoksi, joka on epämuodollinen, yksilöllinen, luonnollinen ja pluralistinen. Aikuistuminen on ongelmanratkaisuun harjaantumista = elämänhallinnan taitojen oppimista formaalisessa ja / tai informaalisessa kehityksessä.

Nuoruusiän kehitystehtävät ja ennakoit, välttämättöminä koetut elämäntapahtumat kuten opiskelu, muodostavat perustan yksilön tulevaisuuden tavoitteille. Nyky-yhteiskunnassa ilmenee jälkiteollisen ajan yhteiskunnalle tyypillinen valintojen mahdollisuus. Kouluttautuminen koetaan nuoruusiällä valinnan pakkona, edellytyksenä menestymiselle tulevaisuudessa, ehtona osallistumiselle työn yhteiskunnassa, mutta myös ehtona oman arvostuksen kokemiselle.

Tähän tutkimukseen haastatellut kokivat koulutuksen olevan lähes pakottava edellytys saavuttaa subjektiivisesti arvioituna oikeanlainen kosketuspinta työelämään ja koko yhteiskuntaan.

...koulutukseen on ”pakko”—tai pakko mikä pakko – mennä. koulutusta

korostetaan nykyisin vähän liikaakin, koulutus tulisi nähdä välinearvona jonkin suuremman päämäärän saavuttamiseksi... (N2, 19v)

Nuoruusiässä, roolien muutospainneessa vaikuttavat yhteiskunta, sen kulttuuri ja lähiympäristö toteutuvan vuorovaikutuksen kautta. Nuori kokee olevansa roolien käänköpisteessä: nuoresta aikuiseksi, koululaisesta opiskelijaksi, kotona asuvasta yksineläjäksi, holhotusta itsenäiseksi ja vastuulliseksi. Identiteetin rakentumiseen vaikuttaa suuresti se, miten nuori kokee ympäristön arvostukset, millainen yhteiskunnan itsenäisen kansalaisen odotetaan olevan. Opiskeluaika on potentiaalinen muutos ja - murroskohta. Opiskeluaika muodostaa merkittävän elämäkulun prosessin niin yhteiskunnallisesti kuin yksilöllisestikin. (Niemi-Väkeväinen 1998, 89-90, Nuoret ja muutos 1991, 167-169, Välisalo-Leinonen 1993, 11-18.)

Elämä koetaan edessä olevan projektina ja siitä suoriutumiseksi tarvitaan tietoja ja taitoja. Kansanopistoon tuleva nuori kokee koulutuksen tärkeäksi ajankohtaan kuuluvaksi elämähallintateoksi ja on valinnallaan toteuttanut tiedonintressiin liittyvän ja taloudellisen sekä sosiaalisen ratkaisun. Päätäminen omista arkipäivän ajankohtaisista asioista ja tulevaisuuden laajoista tavoitevalinnoista vaatii nuorelta konkreettista elämähallinnan taitojen osaamista. Opiskelutovereiden, opettajien ja koko kansanopistoyhteisön tuki on näissä tilanteissa merkittävä. Itsenäiseen päätökseen voi valmistautua sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja saada apua jos niin haluaa.

Perhe kasvatusinstituutiona vaikuttaa vanhempien suorittaman kontrollin kautta arjen valinnoissa. Nuorten on todettu olevan melko traditionaalisia toiminnoissaan vaikka yhteiskunnan muutos on tuonut muuttuneita elementtejä perinteiseen yhteiskuntarakenteeseen verrattuna. Elämäntavat ovat monimuotoistuneet. Monet perinteiset, lähes automaattiset elämäntapavaiheiden jatkumot, kuten koulusta työelämään ja taloudelliseen hyvinvointiin, ovat rikkoutuneet ja tulleet monisäikeisemmiksi. Uudenlaiset ympäristöt mahdollistavat oman itsensä toteuttamisen ja tarve siihen näkyy myös elämäntapakokeiluna ja matkusteluna. Arvojen omaksumisessa koetaan traditiokatkoksia ja normien höltyminen voi johtaa myös normianomiaan. (Välisalo-Leinonen 1993, 170-209.)

Niemi-Väkeväisen (1998, 42-46) tutkimuksen mukaan koulutusjaksot painottuvat tietyille

ikäkoherteille, joista yksi ajoittuu peruskoulutuksen jälkeiseen aikaan ja palvelee näin itsenäistymisen ja sosiaalisten verkostojen toteutumista. Tälle ikäkohertille (20-24 v) on tyypillistä sisäänpääsy opiskelupaikkaan välittömästi peruskoulutuksen jälkeen tai muutaman vuoden viiveellä. Yksilöllistymisprosessi tuottaa itsenäistymiskokemuksia erityisesti näissä muutosvaiheissa. Kouluttautumisessa voi olla kyse myös mielekkään tai yhteiskunnallisesti hyväksytyin toiminnan etsimisestä.

5.1.2. Oma tupa – oma lupa

Itsenäistymiskehityksessä on pyrkimyksenä oman päättävällän lisääminen, omista asioista vastaaminen ja ratkaisujen tekeminen subjektiivisista lähtökohdista. Suomalainen elämäntapa rakentuu keskeisesti asumiselle: asuinpaikan valinnalle ja asumistason sekä asumismuodon ratkaisemiselle. Elämäkerrallisesti asuminen on koko elämän kestävä projekti.

Suomalaiset nuoret ovat sisäistäneet hyvin yhteiskunnan perinteen ”omillaan selviävästä kansalaisesta”. Oman asunnon hankinta, vaikeuksista huolimatta, on monelle itsenäistymisen ensimmäinen todellinen konkretisoituma. Vaikka suomalaiset asuvat suurelta osin omistusasunnoissa (1990-luvulla 3/4:lla omistusasunto) nuorten ensiasunto on useimmiten vuokra-asunto. Jokainen ikäluokka itsenäistyy omana aikanaan ja haluaa pois kotoa. Kotona asumisen syyt ovat tutkimuksen mukaan taloudellisia tai nuori kokee viihtyvänsä kotona mahdollisesti rationaalisuus syistä. (Keskinen 1992, 12-51.)

Itsenäistymiskehityksessä muutto omahallintaiseen ensiasuntoon on ratkaiseva askel pois vanhempien määräysvallasta. Ari Niskan (1996) nuorten asumista koskevan tutkimuksen tulokset osoittavat, että 1990-luvulla halu itsenäistyä on tärkein syy nuorten halukkuudelle muuttaa pois kotoa, kun taas esimerkiksi yhteisen elämän aloittaminen - perheen perustaminen - oli entistä harvemmalla muuton syynä. (Niska 1996, 10-16, 65-69.)

Niskan tutkimus kumosi myös harhan, minkä mukaan lama = yleinen rahapula olisi lisännyt kotona-asumista. Kun hän suhteutti tutkimustuloksiaan vuosikymmenen takaisiin tuloksiin, nuoria asui tuolloin vanhempiensa luona selvästi enemmän kuin 1990-luvulla. Keskinen

tutkimuksessa (1992) mukana olleista 72 % oli täysin tai lähes samaa mieltä, siitä että asunnon saannin vaikeus estää itsenäistymistä. Kulttuurisesti oman identiteetin etsintää ohjaa voimakkaasti kotoa lähtö, asunnon hankinta ja asumispaikan valinta. (Niska 1996, 100-105, Keskinen 1992, 51-72.)

Tähän tutkimukseen haastatellut 18-21-vuotiaat edustavat samaa ikäryhmää kuin ed.m. tutkimuksissa (18-29 v). Ikäryhmä on Niskan mukaan kotoa lähdön huippua (huippu 19-20 v). Naiset lähtevät puolitoista vuotta miehiä aikaisemmin. Kotoalähtöaika on yhdenmukaistunut, normalisoitunut vaikkakin alueittain on havaittavissa eroja. Nuorten elämänsuunnittelussa ei ole tapahtunut suuria radikaaleja muutoksia viimeisten parin kymmenen vuoden aikana (Nuoret ja muutos 1991, Keskinen 1992).

Aittolat (1990) rakensivat raportissaan opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteiden kuvausta mainiten elämäntilanteeseen, opiskelutilanteeseen ja opiskeluprosessiin liittyvät tekijät elämismaailman perustana. Opiskelun alkuvaiheen elämänmuutos on kotiympäristöstä irrottautumisen, itsenäistymisen ja oman elämän aloittamisen ongelmien ratkaisemista ja niistä yhtenä keskeisenä asunto-ongelman selvittäminen. (Aittola 1990, 7-15.) Kansanopisto-opiskelussa asumisongelma on ratkaistu, jos opiskelija hyväksyy opiston internaattiluonteeseen sidotun asuntola-asumisen, kuten usein miten tapahtuu. Tässä tutkimuksessa haastatellut asuivat koko opiskelujakson (8,5 kk) kansanopiston asuntolassa.

... hyvä asia se on , että on mahdollisuus asua täällä, ettei asunnon hankinta ja matkat tuota päänvaivaa - vaan tietysti riippuu huonekaverista ja asuntolan muista asukkaista miten sisäoppilaitosasuminen sujuu... (N.21 v)

... sisäoppilaitosmuotoisuus on avartava ja itsenäistävä kokemus, ehkä sisäoppilaitosmuotoisuus on parhaiten näkynyt ns. pehmeänä laskuna tai helppoutena itsenäistymiseen... (M. 20 v)

Asuntola- ja soluasuminen näyttivät soveltuvan hyvin haastateltujen asumismuodoksi ja samaa tukee Aittolan (1990) tutkimuksen tulokset, joiden mukaan vasta viidentenä opiskeluvuotena yliopisto-opiskelijat alkoivat hakeutua pois asuntoloista. (Aittola 1990, 10-13, Hakala et.al. 1997)

Omassa tuvassa, vaikka jaetussakin koettiin voitavan itse määritellä elämänhallinnan aakkoset - lupa päättää itseään koskevista ratkaisuista ja ottaa vastuu tekemisistään, tuoda mukanaan jotain hyvin yksityistä, rakentaa pikkuesineistä, valokuvista ym. oma kotialttari ja tuoda keskusteluissa esille omia hahmottumia elämänarvoista kenenkään auktoriteetin niitä välittömästi arvioimatta.

... on hyvä ku kukaan ei vahdi.. ja sillee..mitä tekee ja miten.. saa itte päättää....
tai joutuu päättämään... (N 19 v)

Mielenkiintoisen lisän tähän tutkimukseen olisi tuonut haastateltava, jolle asuntola-asuminen olisi ollut mahdollinen, mutta joka vuokrasi asunnon opiston läheltä ”vapailta markkinoilta”. Voi kysyä oliko hänellä voimakkaampi tarve irtautua järjestetystä organisaation/auktoriteetin säätelemistä sidoksista kuin asuntola-asumiseen tulleilla. Tutkimuksen mukaan heitä oli tässä haastateltujen opiskelutovereista 6 %, kun 90 % asui asuntolassa (Hakala et.al. 1997).

Keskisen (1992) tutkimuksen mukaan 32 % nuorista ensiasuntoon muuton syynä on opiskelun aloittaminen ja 18 % halu itsenäistyä, pois vanhempien nurkista. Oppilaitoksen välittämässä asunnoissa asui 16 % nuorista 1990-luvun alussa. Joka kuudes nuori aloittaa asumisuransa opiskelija-asunnoissa.(Keskinen 1992, 72-75.)

Kysyttäessä opiskelijoilta kansanopistovuoden kokemuksista asuminen nousi poikkeuksesta esille. Asuminen kansanopistojen internaateissa on luontevaa. Taloudellisesti asuminen on tuettua opintotuen asumislisän kautta. Kansanopistoihin hakeudutaan maanlaajuisesti ja omalla paikkakunnalla sijaitseva kansanopisto ei ole useinkaan sopiva joko opinto-ohjelmiltaan tai sitten nuori haluaa muuttaa vieraalle paikkakunnalle juuri oman elämän aloittamisen toivossa. Tässä tutkimuksessa haastateltujen nuorten kotipaikkakunnilla sijaitsee kansanopistoja (Linjat 1998-99) ja muita koulutusorganisaatioita, joissa voi suorittaa esimerkiksi samoja avoimen yliopiston opintoja, mitä he valitsivat opiskeluohjelmaansa Länsi-Suomen opistossa. Nuorille opiskelemaan lähteminen ja muutto kotoa on motivoivaa kun taas yli 40-vuotiaiden motivaatiota Niemi-Väkeväisen (1998) tutkimuksen mukaan lisäsi koulutuspaikan läheisyys.

Internaatissa asumisen etuna koettiin lisäksi mahdollisuus käyttää iltaisin opiston kirjastoa, tietokoneita, tehdä ryhmitöitä, harrastaa yhdessä. Tutkimuksen mukaan ne, jotka eivät asu opistolla voivat kokea jäävänsä ulkopuolisiksi yhteisöasumisen riemuista ja murheista (Hakala 1997). Haastatellut eivät puhuneet asumiskustannuksista vaikka maksavatkin asumisestaan opistomaksun yhteydessä. Rahan vähyys on kuitenkin yleisesti opiskeluaikana ongelmana, Niskan tutkimuksen mukaan rahapula voi olla itsenäistymisen / kotoa poismuuton este (Niska 1996, 60-64). Tässä tutkimuksessa haastatellut eivät myöskään yhdistäneet ruokahuoltoa osaksi internaattiasumista, sen sijaan koettiin, että

... omatoiminen kokkaaminen on osa sosiaalista viihtymistä asuntolassa... saa oman mielensä mukaan nauttia mistä lystää... (N. 22 v)

5.1.3. Sosiaalisia verkostoja rakentamassa

Asuminen kodin ulkopuolella on merkittävä elinpiirin muutos. Kodin ulkopuolella syntyy uusi rooli ja uudenlaista vuorovaikutusta. Opiskeluun osallistuminen laajentaa elinpiiriä fyysisesti, sosiaalisesti ja psyykkisesti. Opiskelijalle muodostuu uusi fyysinen ulottuvuus kodin ja opiskelupaikkakunnan sekä koulutusinstituution kautta ja sosiaalisesti hän osallistuu uudenlaiseen vuorovaikutuksen verkostojen rakentamiseen sekä psyykkisen minänsä rakentamiseen. . Niemi-Väkeväisen (1998, 92-93) tarkastelussa yksilön oman tilan ja elinpiirin muutoksista, koulutusjakson todetaan sekä laajentavan että kaventavan elinpiiriä. Opiskeluryhmä toisaalta kaventaa elinpiiriä mutta syventää yhteisöllisyyden kokemusta koulutusyhteisöön. Opiskelun elementit saattavat näyttäytyä yksinomaan positiivisina ja kokemuksia kuvattaessa korostetaan onnistumista ja sosiaalisten kokemusten positiivisuutta vaikka tunteissa ovat mukana myös epäonnistuminen, kateus, viha, häviö ja murtuminen kuten Niemi-Väkeväinen (1998) toteaa.

Tähän tutkimukseen haastatellut olivat yleisesti tyytyväisiä kokemaansa ja sopeutuivat hyvin yhteisöön. Kukaan haastatelluista ei ollut kokenut 24-tuntista yhteiseloä täysin kielteisenä. Asuntola-asuminen on korostunut osatekijä sosiaalisten kokemusten kartuttajana. Sosiaalisesti koettiin ”ihmisen ikävän toisen luo” nousevan esiin vaikka yhteisasuminen tarjosi ihmissuhteiden ”harjoituskenttää jopa rasiukseksi asti”:

... asuntola-asuminen on kivaa, on juttuseuraa ja yhdessä voi tehdä kaikkea nastaa, vaikka jotkut ihmiset rasittavat tosi kovaa... (N2 19 v)

... myös asuminen opistolla ja ensimmäistä kertaa kodin ulkopuolella merkitsee jonkinnäköstä itsenäisyyttä ja vapautta - on ollut mukava tutustua mm. juuri asuntolassa uusiin mukaviin ihmisiin... (N2. 19 v)

Joskus sidokset opiskelun rakentamiin verkostoihin muodostuvat hyvinkin kiinteiksi ja vertaisryhmät koetaan jopa liiankin intensiivisiksi. Haastatellut ilmaisivat kokevansa kansanopiston ulkopuolelle jääneet sosiaaliset kontaktit tärkeiksi .

... viikonloppuna on matkustettava tapaamaan kavereita ja vetämään henkeä... (N. 21 v)

... vanhat kaverit tässä kärsii, etäännyvät. Onneksi on poikakaveri, jonka kautta pysyy kiinni tavallisessa elämässä.... (N. 22 v)

Yhteisöasumisen tarkempi tarkastelu nosti esiin kuitenkin kysymysmerkkejä kaiken onnistumisesta, vaikka haastateltavat eivät kertoneetkaan kohdanneensa tovereissaan vaikeita ihmisiä.

... - mulla kävi hyvä tuuri - ei oo ongelmia. Joskus tulee totta semmonen olo, että ollaan liian tiiviisti yhdessä... onneksi on koti lähellä, että viikonloppuisin pääsee ”tuulettumaan”... (N. 21 v)

Tuulettumistarpeen ohella löytyi muitakin ärsyttäviä tekijöitä,

... no hiiret - alivuokralaisina vanhassa osassa ja tuo asuntolan lemu - mikä lie ja yleensä asuntola!... (N. 22 v)

Niemi-Väkeväinen (1998, 83) on tutkimuksessaan käsitellyt flow-tunnetta /-kokemusta, joka viittaa sisäistä tyydytystä tuottavaan toimintaan ja siihen liittyvään toiminnan kenttään, myös ihmissuhteisiin ja ystäviin ja jonka kautta arkipäivän epämiellyttävät asiatkin saattavat hävitä.

Vaikeille asioille tuntui olevan yhteisöasumisessa monta jakajaa (ystävät ja yhteisö) ja vastapainona, osin ratkaisuna toimivat koti - johon matkattiin tuulettumaan ja tapaamaan kotiväkeä, kotipaikan ystävät sekä vapaa-ajanvietto opiston ulkopuolella. Asuntola-asumiselle on ominaista matkustaminen viikonloppuisin ”muihin ympyröihin”, opistolle jäävät ”pitkämatalaiset, säästäjät, ystävyyslujittajat ja lukijat” (Hakala et.al. 1997).

Asumisen kautta rakentuvan elämisen arkipäivän ja siihen liittyvien ongelmien ratkaisemisen koetaan palvelevan itsenäistymistä. Yhteisasumisessa (kaikki haastatellut asuivat ainakin osan aikaa kahden hengen huoneessa) on otettava huomioon toisen toiveet mutta itse tulee ja voi etsiä parhaat selviytymiskeinot:

...jos joku olis semmonen kuin ei saa tavaroita paikalleen - minä en kestä - voi ärsy... (N. 22 v)

...jokaisella on omat tapansa ja .. kai ne on otettava huomioon... syyslukukausi meni sosiaalisia pelisääntöjä opiskellessa... (M. 20

Moderniin yksilöllisyyteen, itsenäistymisen kokemiseen kuuluu tarve kollektiiviseen ja yhteisölliseen kokemiseen. Sosiaaliset verkostot sekä muodolliset että epämuodolliset ovat toimintojen voimavarana ja mahdollistavat palautteen, toimivat refleksiivisyyden pohjana. Niemi-Väkeväisen esittämät kouluttautumisyhteisön luonnehdinnat toteutuvat internaattiasumisessa luontaisena osana: seurustelu, ystävyysuhteet, moraaliset siteet, tuttuus ja samankaltaisuus, symboliset tunnisteet (ryhmäkoodit, asuntolakoodit, tilan esim. huoneen valtaaminen ja omiminen), toiminnallisuus (bileet, saunaillat, harrastukset), heimollisuus, tuen ja avun mahdollisuus ja kaikkalainen yhteisyyden tunne. (Niemi-Väkeväinen 1998, 117-125.)

Internaattiasuminen vastaa edelleen niitä odotuksia, joita kansanopistot internaatin olemassa ololle esittävät: internaatti kansanopiston osana on sosiaalisen kasvun keskeinen informaalinen paikka. Sosiaalinen verkosto rakentuu interaktiolla erilaisista kotikulttuureista (kasvatusilmastoista) ja eri kansallisuuksista tulevien, erilaisten yksilöiden kesken, ollen monitasoista ja haastavaa.

5.2. Yhteiskuntasuhteen elementit

5.2.1. Kiinnittyminen yhteiskuntaan

Jokainen on aikakautensa tuote. Yksilö kehittyy siinä yhteiskunnallisessa tilanteessa, joka kulloinkin vallitsee. Sosiaalisaatioon kohdistuvat vaikutukset välittyvät yksilön ollessa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja ekologisen ympäristönsä kanssa. Manipuloimalla ympäristöä sen eri ulottuvuuksilla voimme vaikuttaa vuorovaikutukseen sekä psyykkisesti että fyysisesti ja edelleen vuorovaikutuksen seurauksiin. Yksilön ominaisuudet kehittyvät yhteisön vaatimusten ristipaineessa; millaista yksilöä yhteisö tarvitsee kulttuurinsa ja koko yhteisön ylläpitämiseen (esim. kouluttautumisvaateet), sellaisen vaatimuksen useimmat haluavat täyttää ja kiinnittää itsensä yhteisön kunniaalliseksi jäseneksi. Yksilön käyttäytymisen ja kulttuuritapojen suhdetta voidaan tarkastella individualismi - kollektivismi dimensiolla, joka selittää yksilön itsenäisyyden painottumisen ja samanarvoisuuden (horizontaalinen individualismi). (Helkama et.al. 1998 81-87, 338-344.)

Yhteiskuntasuhde perustuu sosiaalisen identiteetin kokemiselle. Koulutuksen tuottama yhteiskunnallinen status on yksilölle merkittävä ja hän kokee onnistuneensa elämässään, jos voi osoittaa myöhemmin valinneensa koulutusvaihtoehdoista oikein. Koulutusjaksot ja niistä saadut kokemukset ovat osa elämänhistoriaa ja suuntaavat elämäntulkua tulevaisuuteen. Kouluttautumissuunnittelu koetaan suomalaisessa yhteiskunnassa arvokkaana ja toimiminen opiskelijan roolissa on hyväksyttävää. (Houtsonen 1996, 203-206.) Tässä haastatelluille nuorille kansanopisto oli jo ainakin kolmas valinta elämäntulussa koulutuksen osalta: peruskoulun jälkeinen lukiovalinta - yritys yliopiston pääsykokeissa, epäonnistuminen - kansanopistokurssi.

Kansalaisten suhdetta yhteiskuntaan ja sen toimintoihin voidaan tarkastella useilla indikaattoreilla. Tässä tutkimuksessa tarkastelu yleisellä tasolla kohdistuu kiinnostukseen politiikasta, ajankohtaisesta työelämän kysymyksestä - joustoista, luottamuksesta puolustusvoimiin ja kansalaisliikkeisiin sekä kysymykseen puolustustahdosta. Näillä aihepiireillä voidaan mielestäni osoittaa yhteyttä yksilön halua olla rakentamassa ympäröivää todellisuutta ja vaikuttamassa sen muutoksessa. Tutkimusta varten haastatelluilta kysyttiin

heidän oman yhteiskunnallisen kiinnostuksensa taustaa. Halu opiskella keskitetysti yhteiskunnallisia aineita kansanopistossa ja pyrkiä opiskelemaan niitä jatkossa yliopistossa on tässä tulkittu jo sinänsä kiinnostukseksi ja haluksi vaikuttaa yhteiskunnassa. Haastatelluilta kysyttiin myös käsitystä ikäistensä yhteiskunnallisesta kiinnostuneisuudesta.

Nuorten kiinnostuneisuutta kansalaisuudesta ja itsenäisestä päätöksenteosta voidaan tarkastella nuorten äänestysaktiivisuuden kautta. Äänestysoikeus on ensimmäinen yhteiskunnan täysi-ikäiselle suoma yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuus. Äänestysaktiivisuuden on yleisesti todettu olevan nuorissa ikäluokissa (18-24 v.) alhaisempi kuin vanhemmissa ikäluokissa (Martikainen 1988).

Borgin (1997) vertailemien tutkimusten mukaan kiinnostus politiikkaan vaihtelee huomattavasti eri vuosina. Kiinnostus politiikkaan oli nousussa 1973-81 ajanjaksolla vaihdellen 30-40 % alle 30-vuotiaiden keskuudessa, ollen kuitenkin aina muuta väestöä hieman alhaisempi. 1980-luvun alussa kiinnostus äkillisesti kohosi. Äänestysaktiivisuus kohosi nuorten osalta jopa muuta väestöä enemmän. 1980-luvun puolivälin jälkeen kiinnostus politiikkaan on laskenut varsinkin nuorten keskuudessa ollen 1990 alle 40 %, samalla täysin kiinnostumattomien osuus on lisääntynyt. On mielenkiintoista, että Eu-kansanäänestys sai täysin kiinnostumattomien joukon vähän pienenemään. Borg (1997) pitää mahdollisena, että vaihteluita selittävät yleisemminkin historialliset ja poliittiset tapahtumat (Kekkosen ajan päättyminen, Eu-kysymys), jotka aktivoivat ajankohtaisesti nuoria. Tässä tutkimuksessa haastatellut osoittivat ajankohtaisen kiinnostuneisuuden yhteiskuntaan ilmaisemalla, että

... ehkä nyt on tullu tietyt kysymykset nuorison tietoisuuteen, mutta ei laajemmin - trendiasiat!... (M. 20 v)

...no en mä tiedä, kai ne ajattelee vaan, että kyllä ne asiat rullaa kuitenkin vaikka siihen ei ite ota mitään kantaa, itsekeskeistä - pelkästään. Niinko kiinnostuneita itsestään, omasta alastaan.. Ei niinko kiinnitetä paljon huomiota mihinkään muuhun, yhteiseen... (M. 22 v)

Arvioinneissa tuli esille yhteiskunnallisen vastuun siirtäminen niille, jotka ovat vallassa; ”niille,

joille demokratiassa valta kuuluu”,

... harvat ovat kiinnostuneita yhteiskunnallisista asioista, eivät ole kiinnostuneita esimerkiksi keskustelemaan ja väittelemään... (N2. 19 v)

...kyllä siinä varmaan on jonkunlainen pettymys kaikkiin näihin politiikkoihin taustalla, että ei kiinnosta puolueet, mutta silti.. päättäkööt vaan ... (M. 22 v)

... vallitseva tilanne yhteiskunnassa tietysti passivoi erityisesti oman ikäisiäni, joille helposti voi tulla sellainen olo, ettei millään ole enää mitään väliä... (M. 22 v)

5.2.2. Työ ja turvallisuus

Yhteys koulutuksen ja työn tuottaman yhteiskunnassa osallistumisen, elämässä pärjäämisen välillä on muutoksesta huolimatta edelleen korostunut. Kysyttäessä koulutukseen hakeutumista ja koulutuksen merkitystä yksilölle haastateltavat totesivat, että

... monipuolinen koulutus takaa mun mielestä mahdollisuuden hyvään ammattiin, niinku akateemisiinkin. Näitten vaihtelevien tilanteiden takia tässä yhteiskunnassa tällanen monipuolinen koulutus olis tarpeen... (M, 22 v)

... työttömyyden aikakautena koulutuksella on erittäin tärkeä merkitys, tulevaisuudessa ei selviä enää ilman koulutusta... (N1, 19 v)

... ei ole mahdollista saada ainakaan kovin hyvää työpaikkaa ilman hyvää koulutusta, oltiinpa millä alalla tahansa. Työ on kiven alla ja opiskelu voi tarjota ainoan mahdollisuuden edes tulevaisuudessa saada työtä... (N, 21 v)

Yhteiskunnassa ratkaistavista ajankohtaisista kysymyksistä on otettu esimerkiksi työelämän työaikajoustot. Työelämästä ulkopuolella olevissa ikäryhmissä (nuoret ja eläkeläiset) joustot

hyväksytään muita yleisemmin. 15-24 vuotiaista lähes 70 % on sitä mieltä, että joustoja voidaan toteuttaa jos työpaikat ovat uhattuna työnantajan heikon menestymisen takia. Luottamus ammattiyhdistysliikkeeseen työelämän ongelmien ratkaisijana on nuorten keskuudessa vähäinen: alle 30 % nuorista kun 35-49 vuotiaista lähes 40 % luotti ammattiyhdistysliikkeeseen työelämän ongelmien ratkaisemisessa. (Suhonen 1997, 180-181.)

Nuorten tulo työelämään, työuran aloittaminen ja elämän rakentuminen taloudellisesti riippumattomalle pohjalle, työtulon varaan, koetaan tulevaisuuden merkittävänä muotouttajana ja näyttäisi, että nuoret ovat valmiita muutoksiin perinteisten käsitysten ohella kuten ammattiyhdistysliike tukee saavutettujen etujen koskemattomuutta. Suomalainen yhteiskunta koettiin turvallisenä vaikka ongelmiakin löytyi. Yleinen huolestuneisuus työttömyydestä oli nuorten suurin huolenaihe oman tulevaisuuden rinnalla,

... työtä ei ole riittävästi, kilpailu jatko-opiskelupaikoista on kova. Mahdollisuuksia on enemmän kuin aiemmillä sukupolvilla- yhteiskunta tukee taloudellisesti mahdollisuudet kaikille. Suomalainen yhteiskunta on monilta osin tasapuolinen, tietysti työttömyys on myös oman ikäisteni näkökulmasta suuri ongelma...

(N.19 v)

Luottamus puolustusvoimiin ja kansanliikkeisiin kuvastaa kansalaisten turvallisuuskäsityksiä ja mahdollisuuksia vaikuttaa puoluepolitiikan ulkopuolelta. Yleisesti suomalaisten luottamus puolustusvoimiin on suurta ja vain alle 5 % yli 18-vuotiaista ei luota ollenkaan puolustusvoimiin. Suomen Gallupin tekemän tutkimuksen (1994) mukaan 18-25 vuotiaat olivat yhdessä yli 64 vuotiaiden kanssa kaikkein luottavaisimpia: 62 % luotti melko paljon ja 28 % erittäin paljon. Vuoden 1981 vastaavan tutkimuksen mukaan nuorimmat ikäryhmät luottivat puolustusvoimiin muita vähemmän. Näyttäisi, että luottamus aseelliseen puolustukseen on lisääntynyt nuorten keskuudessa. Kysyttäessä puolustustahtoa ja uskoa puolustuskykyyn nuoret 15-24 vuotiaat uskoivat kyllä puolustuskykyyn (aseelliseen puolustukseen tavanomaisin asein), mutta puolustustahto oli vähäisempi kuin muissa ikäryhmissä: 15-24 vuotiaista 60 % näkee Suomella olevan hyvät mahdollisuudet puolustautua ja 70 % katsoo, että Suomen tulisi puolustautua kun vastaavat luvut 35-39 vuotiaitten (osin edellisten vanhempia) joukossa ovat alle 55 % ja 80 %. Puolustustahto näyttää kohoavan iän mukana, 65 vuotiaat ja vanhemmat

omaavat kaikkein korkeimman puolustustahdon. (Suhonen 1997, 258-259.)

Kysymys kansallisesta turvallisuudesta ja sen takaamisen keinoista on 15-24 vuotiaitten ikäryhmässä aktueelli asia, koska yleinen asevelvollisuus tulee ajankohtaiseksi ja on koko ikäluokalle mahdollinen. Huoli tulevaisuudesta - siirtymisestä valtaapitävien aikuisten joukkoon - saa turvallisuuden takaamisen asettumaan fokukseen omaa elämää ajateltaessa ja arvomaailmaa rakennettaessa.

Kansanliikkeet yhden asian liikkeinä vetoavat nuoriin ”maailmanparantajiin”. Innostuneisuus puuttua mieltä askarruttaviin yhteiskunnallisiin kysymyksiin heijastuu nuorisokulttuureissa ja osallistumisena esimerkiksi taisteluun luonnon puolesta - ympäristön, jossa tulevaisuus on vietettävä. Ympäristöliike saakin tutkimuksen (Suhonen 1997) mukaan eniten kannatusta. 18-24 vuotiaista 55% luottaa paljon tai melko paljon ympäristöliikkeen mahdollisuuksiin ja ovat samalla kaikkien ikäryhmien vertailussa kaikkein luottavaisimpia.

...koen Suomen suuntautuvan eteenpäin maailmassa, se on hyvä. Mielestäni tulisi kuitenkin muistaa muukin kuin kehitys...?... (M. 20 v)

... on tärkeää tiedostaa millaisen yhteiskunnan osana elämme ja miten voimme vaikuttaa jos emme ole tyytyväisiä nykyisiin oloihin... (N. 21 v)

5.2.3. Kiinnostuneisuus ja vaikuttaminen

Haastatellut, yhteiskunnallisella linjalla opiskelevat, näkivät oman kiinnostuksensa yhteiskunnallisiin kysymyksiin olevan peräisin osaksi kasvuympäristöstä ja koulun vaikutuksesta tai itsestään syntyneestä yhteiskunnallisten asioiden kiinnostavuudesta ja ympäröivän yhteisön toimintatapojen seuraamisesta. Yhteiskunnalliseen kiinnostukseen ovat vaikuttaneet sekä myönteiset että kielteiset kokemukset,

... perheen kannustus, oma menestyminen opinnoissa - esim. historiassa lukiassa... sai kiinnostumaan (M. 22 v)

... kohtaisin vastustusta, kun ilmaisin kiinnostuksen humanistisista aineista. Äitini olisi toivonut minulle ehkä jotain asianajajan tai lääkärin ammattia - olisi työn saaminen ehkä helpompaa, mutta olen pitänyt oman pääni.... aluksi tunsin vastustuksen painostavana mutta jokaisen on tehtävä omat valintansa elämässä!... (N.21 v)

Haastateltujen kokemukset nuorison yleisestä kiinnostuneisuudesta vaihteli. Toiset korostivat vastuuta ja asioiden koskettavuutta, toiset kokivat yleisen passiivisuuden yhteiskunnallisiin kysymyksiin olevan laajalti vallalla.

... uskoisin omanikäisten olevan melko kiinnostuneita yhteiskunnallisista kysymyksistä, monet koskettaa meitä, opintorahapäätökset tai opiskeluun muut liittyvät kysymykset, myös toisenlaiset kysymykset kuten kaikkia koskettavat ympäristöasiat... (N. 21 v)

... mielipide perustuu kavereiden kanssa käymiini keskusteluihin ja olen niiden kautta saanut mielikuvan, että yhteiskunnalliset kysymykset kiinnostavat meitä parikymppisiä... (N. 22 v)

Puhetapa epäroivänä ja jaarittelevana sekä kielelliset viestit sinänsä toivat esille haastatteluissa epäilyksen kiinnostuksen puutteesta;

... löytyy niitä henkilöitä, jotka jo sanan ”yhteiskunnallinen ” tai ”poliittinen ” kuullessaan tyrmäävät sen heti mielenkiinnottomaksi.... (N2. 19 v)

... kun sanon olevani yhteiskunnallisten aineiden opiskelija kuulee usein- ”jaa, sitä kaikkein kurjinta”... (N. 22 v)

... mahdollisesti ihmiset, jotka ovat paremmin koulutettuja tai jotka ovat kiinnostuneita itsensä kouluttamisesta ovat samalla perehtyneet enemmän yhteiskunnallisiin kysymyksiin... (M. 22 v)

Keskusteltaessa omasta kiinnostuneisuudesta ja käsityksistä suomalaisen yhteiskunnan tilasta haastateltavat suhtautuivat luottavaisesti suomalaisten asemaan Euroopassa ja koko globaalissa kehityksessä ja olivat itse kiinnostuneita vaikuttamaan yhteisiin asioihin, mutta puoluepolitiikka ei kiinnostanut. Kotitaustalla ja kodissa käydyillä yhteiskunnallisilla keskusteluilla katsottiin olevan merkitystä oman kiinnostuksen suuntautumiselle, kiinnostus yhteiskunnallisiin kysymyksiin ”periytyy”;

...no kyllä mun mielestä pitäs jotaki tehdä ja ruveta kiinnostuun, että vaikka tuntuis, että näin, no ei oo tullu suurta kiinnostusta politiikkaan mutta muuten, on mulla lähipiirissä yks´ henkilö, sen perheessä isä on politiikassa mukana ja niin se on hirveän kiinnostunut politiikasta ja muuten näin, että kyllä varmasti ois vaikuttanu jos ois enemmän niinko politiikkaan osallistuva perhe mullaki, varmasti itte sitte... (M. 22 v)

Henkilökohtaisen kiinnostuksen kanavoiminen oli haastatelluille vaikeaa. Jokainen ilmaisi olevansa kiinnostunut vaikuttamaan yhteiskunnassa, mutta keinot puuttuivat koska varsinainen puoluepoliittinen toiminta ei kiinnostanut.

... ei puoluepolitiikka oikeestaan kiinnosta eli sillä saralla en halua ainakaan tällä hetkellä vaikuttaa. Mutta minusta jokainen ihminen vaikuttaa ajatuksillaan ja teoillaan siihen millasessa yhteiskunnassa elämme. Äänestäminen on oikeestaan vain yksi vaikuttamisen keino, myös jokapäiväinen eläminen on vaikuttamista ja sillä saralla jokainen on yhteiskunnallinen vaikuttaja. Minusta politiikka nykyisessä muodossaan on menettämässä merkitystään ja tulevaisuuden politiikka voi olla aivan toisenlaista - ai millasta, sen näkee... (N. 21 v)

Vaikuttamisen keinoina korostuvat ei-perinteiset demokraattiset yhteiskunnallisen vaikuttamisen muodot. Kukaan haastatelluista ei maininnut esimerkiksi järjestötoimintaa vaikuttamisen keinona. Mielipiteistä heijastui nuorten itsekokemansa vaikutuksen tavat; ihminen ihmiselle keskusteluissa ja samanikäisten toiminnoissa, joissa varsinaisena tavoitteena ei ole kuitenkaan ollut yhteiskunnallisten asioiden käsitteleminen.

Yhteiskuntaan ja sen toimintoihin kuuluvien elementtien käsitteleminen vertaisryhmässä heijastaa rakentuvaa yhteisöllisyyttä ja yhteisössä luotavaa mahdollisuutta ratkaista yhteisiä asioita (politiikkaa, yhteisten asioiden hoitamista, vaikka politiikka sanalla onkin nuorten mielessä nähtävästi puoluepolitiikoinnin leima). Niemi-Väkeväinen (1998, 99-109) on tuonut koulutusjakson esille yhteisöllisenä prosessina ja sijoittanut yhteiskunnallisuuden tarkasteluun vuorovaikutuksen, mikä sisältää seurustelun ja kohtaamisen vertaisryhmissä koulutuksen kestäessä. Yhteisömallissa nousevat esiin opiskeluryhmä, kouluttautumisyhteisö ja verkostot.

Kansanopiston yksivuotisella perusoppijaksolla kaikki yhteisöllisyys rakentuu kestoaltaan lyhyessä ajassa. Vuodessa liitytään uuteen vertaisryhmään, rakennutaan yhteisöllisesti ja luovutaan uusien kiinnittymisten eduksi. Omaksuttu rooli, opiskelijan rooli jää kuitenkin perustaltaan olemaan. Erilaiset sosiaaliset verkostot rakentuvat ja linkittyvät osaksi opiskelijamaailmaa esimerkiksi muualla opiskelevien ystävien kautta.

Niemi-Väkeväinen (1998) määritteli koulutusryhmän käsitettä samalle koulutusjaksolle osallistuvien yksilöiden joukosta. Tällaiseksi koulutusryhmäksi voi kansanopistossa hahmottua joko oman linjan opiskelijat tai yhteisöllisesti koko oppilaitoksen joukko pienemmissä opistoissa. Sosiaalisen toiminnan muodot, jotka kiinnittyvät koulutusjaksoihin ollen samalla yleisiä yhteiskunnallisuuden muotoja, kuten demokraattinen päätöksenteko, oman elämän hallinnan subjektiiviset päätökset ja niiden sovittaminen yhteiseen toimintaan, mahdollistavat yhteiskunnallisen toiminnallisuuden kokemisen. Merkityksellisten toisten kohtaaminen rakentaa kokemuksellisesti ja elämyksellisesti sosiaalisia yhteisösuhteita ja auttaa yksilöä tulemaan tietoiseksi itsestään. (Niemi-Väkeväinen 1998, 99-111.)

Koulutusryhmässä osallistumista ja opiskeluyhteisössä toimimista haastatellut eivät ottaneet esille yhteiskunnallisena vaikuttamisena vaikka joku haastatelluista toimi opiskelijakunnassa ryhmänsä edustajana. Osallistumisen yhteiskunnassa ei haastateltujen mielestä tarvitse olla ”mitään tavanomaista - politiikkaa”, vaikuttaminen voisi olla jotakin informaalisempaa;

... kyllä mä haluaisin vaikuttaa yhteiskunnassa... ehkäpä kriitikkona tai mahdollisena piilovaikuttajana yleisiin ajatusmalleihin ja -kulkuihin... (M. 20 v)

...kyllä se (vaikuttaminen) kiinnostaa, mutta en osaa sanoa millä tasolla, ja miten siihen tarttuisi... (N1.19 v)

Kasvuympäristön merkitys yhteiskuntasuhteen rakentumiselle näyttää ilmeiseltä. Haastateltavat olivat kaikki kokeneet ympäristössään - kotona, kaveriporukoissa, koulussa - käydyn yhteiskunnallisen keskustelun vaikuttaneen omaan kiinnostuneisuuteensa ja saman keskustelun jatkuminen yhteiskunnallisten aineiden opintojen kautta koettiin merkittäväksi ja mielenkiintoiseksi. Samoin kouluajalta mainittiin opettajien omakohtaisten esimerkkien olleen vaikuttamassa kiinnostusta herättävästi ja ylläpitävästi.

...kodissamme käydään erittäin paljon keskustelua yhteiskunnallisista asioista ja historiasta, esim. politikoista. Minulle on pienestä asti puhuttu tällaisista asioista ja olen aina kuunnellut vanhempieni ja isovanhempieni keskusteluja kiinnostuneena... (N1. 19 v)

...kotoa on tullu pieni osa virikkeistä, suurin tekijä on ollut oma herännyt kiinnostus ympäristöäni kohtaan... (M. 20 v)

...kyllä meillä kotona on tapana käydä yhteiskunnallista keskustelua ja myös ollaan kiinnostuneista menneestä ajasta, että miten sillo... (N. 21 v)

... ei vanhemmat oo sillee kumpikaan mitenkään akateemisesti koulutettuja, mutta yleensä vaan on hirveesti keskusteltu kotona ja kaikki tämmöset jutut on tärkeitä... miten tässä yhteiskunnassa selviää ja mitä tehdä...sillee... vanhemmat on kiinnostunu sillee historiasta ja on ollu sen verran hyvät opettajatkin, että ne on säilyttäny kiinnostuksen historiaan..ja yhteiskuntaan...(M.22 v)

Yhteiskuntasuhdetta rakentavat ne tulevaisuuden kannalta tarpeellisiksi mielletyt opiskelusiällöt, joita opiskelija valitsee opiskeluohjelmaansa ja niiden tueksi syntyvä aktiivinen keskusteluyhteys opettajien ja samaa opiskelevien kanssa ryhmätöissä ja projekteissa sekä samalla korostunut oman henkilökohtaisen vastuun ottaminen opintojen edistymiseksi. Ongelmakeskeinen, omaehtoinen opiskelu koettiin hyödyllisenä,

...justiinsa tämmönen, että annetaan joku tehtävä, että kirjota ja tutki ja sitte annetaan vähän materiaalia että joudut hankkimaan lisää ja yhdistelemään asioita ja jollai tavalla hahmottamaan sitä omassa päässä niin se kyllä varmasti panee pohtimaan - tutkimaan yhteiskunnan tilaa ja sillee... (M. 22 v)

... ajatukset yhteiskuntaan virittyvät ainakin opetuksen muodossa ja lähinnä tämmöstä keskustelua toteutettaessa... (N. 22 v)

Yhteiskuntasuhdetta rakentavina tekijöinä tulevat haastatteluissa esille ne merkittävät ympäristöt ja henkilöt, joita nuori kohtaa nuoruusikänsä kehityksen aikana ja siirtyessään itsenäiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Vastuu omasta itsestä kasvaa rinnan yhteiskunnallisen vastuun ja sen tiedostamisen kanssa. Jokainen haastateltava oli kokenut jonkun merkittävän henkilön (opettaja, vanhemmat, isovanhemmat, naapurin mies), jonka vaikutus tuli haastattelussa esille yhteiskunnallisista asioista keskusteltaessa. Vaikka nuoret eivät maininneet tässä yhteydessä joukkotiedostusta vaikuttavana tekijänä voidaan tutkimusten tulosten perusteella todeta, että joukkotiedotusvälineillä on suuri merkitys nuorison mielipiteisiin ja yhteiskunnallisen tiedostamisen heräämiseen (Aittola et.al. 1995).

Kansanopistoon oli tultu opiskelemaan niitä asioita, jotka jatko-opiskelussa kiinnostivat eniten ja mitkä olivat ajankohtaisesti kiinnostavia, esimerkkinä Eurooppa-opinnot. Mahdollisuuksista valittaessa haastatellut halusivat kouluttautua rajatulla tiedollisella / tieteellisellä alueella. Tavoitteeseen pääsemiseksi lisäkouluttautumisella varmistettiin omia mahdollisuuksia edetä henkilökohtaisten tavoitteiden suuntaan. Periaatteessahan korkeakouluopiskeluun valmentaa lukion suorittaminen. Vaikka yhteiskunta ja osallistuminen eivät perinteisessä mielessä (demokratian ylläpitämiseen osallistuminen) kiinnostaneetkaan, kiinnostaa osallisuus sosiaalisissa yhteisöissä ja niiden toimintatapojen omaksuminen.

5.3. Tulevaisuus edessä

5.3.1. Kansanopisto valintana

Tulevaisuus haastaa omaehtoiseen elämänpolitiikan strategian luomiseen ja sitoutumiseen sen toteuttamiseksi. Elämänpolitiikan realiteetit koetaan yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa eivät enää hallitse yleisesti hyväksytyt, itsestäänselvät periaatteet ja auktoriteettirakenteet, vaan jokaisesta ratkaisusta on neuvoteltava. Yksilö on alinomaa valintatilanteessa Tulevaisuus on riippuvainen valintojen onnistumisesta ja ympäröivän sosiaalisen todellisuuden tiedostamisesta. Yksilöt kohtaavat monia riskejä ja ristiriitaisuuksia henkilökohtaisesti jopa globaalisti, mutta heille tarjotaan hyvinvoinnin myötä mahdollisuutta vapautumiseen, jolla Niemi-Väkeväinen (1998) mukaan tarkoitetaan koulutuksen laajentumista ja työmarkkinoiden vaatimusta liikkuvuuteen. Yksilöllä subjektina on oikeuksia ja velvollisuuksia ja yksilöllistyminen pakottaa tuottamaan, suunnittelemaan ja sijoittamaan omaan elämänprojektiin alati muuttuvat sitoumukset ja verkostot. Tulevaisuus näyttäytyy itsereflektiivisenä itsen toteuttamisena. Yksilö joutuu käsittelemään ja ratkaisemaan omia asioinaan mahdollisuuksia ja uhkia, joita aikaisemmin ratkaistiin lähikontakteissa kuten perheessä ja suvussa. (Roos 1996, Niemi-Väkeväinen 1998, 131-141.)

Kansanopistoon tulo on jokaiselle tietoinen valinta ja valinta myös oppilaitosten joukosta (liite I.). Valinta on hyvin tulevaisuusorientoitunut opiskelijoilla, jotka kokevat koulutusuralla etenemisen jonkinasteisena pakkona, osana elämänpolitiikan strategiaansa. Toisaalta kansanopisto on vain vaihtoehto ja sen funktion tulevaisuuteen nähden on välineellinen.

Tutkimukseen haastatellut eivät epäile koulutuksen merkittävyyttä tulevaisuudessa ja pitävät hyvien oppimisvalmiuksien saamista tärkeänä henkilökohtaisena pääomana. Omaan taustaansa verraten nuoret näkevät mahdollisuutenaan kouluttautua hyvin asemaan työelämässä, vaikka tiedostavatkin työelämän ongelmat. Kouluttautuminen on välttämättömyys työmarkkinoille pääsemiseksi ja siellä pysymiseksi. Koulutus nähdään lähiajan tavoitteena, ei vielä osana elinikäisen oppimisen prosessia.

Tätä tutkimusta varten haastateltujen mielipiteistä heijastuu vahva usko yhteiskunnassa

vallitseviin arvoihin ja ns. institutionaalistuneeseen elämäntavan malliin: koulutus on arvokasta ja kansalaisena vaikuttaminen jokaisen kunniallinen velvollisuus. Kansanopistoajassa korostuivat omia henkilökohtaisia tavoitteita tukevat hyötytekijät. Opiskeltavien aineiden valinnaisuus ja mahdollisuus itse vaikuttaa siihen mitä opiskelee (henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatiminen opiskelun alussa) sekä omaehtoista työskentelyä edellyttävien ja tiedon keruuseen ja valikointiin harjaannuttavien työskentelytapojen käyttö koettiin hyödyllisenä jatko-opiskelua, erityisesti yliopisto-opiskelua ajatellen.

...mun omasta puolesta- pääsee lukemaan mitä on aina halunnukin ja näin välivuotena tällainen opiskelu on kyllä tosi tärkeää - mahdollisuus suorittaa tutkintoja (approt avoimessa korkeakoulussa- tutkijan huomautus) ja opintoja, niin kyllä ne on hyvä ja ei ne varmaan koskaan hukkaan mee... (M. 22 v)

... silmälläpitäen pääsykokeita tämä on ollu tosi hyvää harjoitusta, ja oon pystynyt säilyttämään sen tietämyksen mitä on ollu ja samalla oon oppinu uutta... (M.22 v)

... täällä sekä kerrataan vanhoja asioita syvällisemmin ja opitaan uusia... (N2.19 v)

... valitsemansa aineen parissa opiskeleminen antaa luottamusta jatko-opiskeluun tai sitten vastaavasti voi saada valitsemaan aivan toisen alan, jos opiskelu ei vastannutkaan odotuksia...(N. 21 v)

Välivuoden pitäminen koulun ja opiskelun välillä on yleistynyt. Pitkällä aikavälillä tuotantorakenteen muutos on lisännyt palkkatyöläisyyttä, kaupungistumista ja toisaalta tuonut nuorten ulottuville hyvinvointivaltion tulonsiirtoja, mistä on ollut seurauksena ettei nuorten tarvitse välttämättä ansaita rahaa palkkatyössä. Näin heille on tullut enemmän päätäntävaltaa omilla asioillaan. (Nuoret ja muutos 1991). Nuoret varaavat aikaa kokemiselle, toisaalta välivuoden pitämisen syynä voi olla tavoitteena olevan opiskelupaikan saavuttamattomuus. Yleinen kansainvälistyminen ja helpottunut oikeus työskennellä Euroopan unionin maissa, ovat mahdollistaneet nuorille välivuotenaan lisääntyneessä määrin oleskelun vieraisissa kulttuureissa.

Välivuosi nuoruuteen sijoittuvana omavalintaisen toiminnan ajanjaksona antaa yksilölle

mahdollisuuden prosessoida omia arvojaan, tulevaisuuden suunnitelmiaan, kohdistaa ihmissuhteitaan ja pohtia omaa itseään. Reflektoida kaikkea kokemaansa uusien tekijöiden, aikuisuuden ja itsenäisyyden näkökulmasta. Kansanopistotalvi tällaisessa elämänvaiheessa mahdollistaa vuorovaikutuksen, itsenäisen vastuunottamisen tavoitteenasettelusta henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman muodossa, kotoa irtautumisen ja taloudellisen vastuun ottamisen omista toiminnoista.

Kansanopiston rooli olla välivuosisikouluna on selkeä. Kysyttäessä opiskelijoiden opiskelumotivaatiota, lähes kaikki varsinaisilla yleissivistävillä linjoilla (Länsi-Suomen opistossa) opiskelevista ilmoittivat olevansa oppilaitoksessa siksi, että varmistavat mahdollisuuksiaan hakeutua haluamaansa opiskelupaikkaan, useimmat yliopistoon (Hakala et.al. 1997).

Haastatellut ovat ensimmäisessä lukion jälkeisessä opiskelupaikassaan ja hakeutuneet kansanopistoon valmentautumaan korkeakoulujen pääsykokeisiin ja suorittamaan avoimessa yliopistossa yksittäisiä arvosanoja. Yhtä lukuun ottamatta kaikilla oli jo kokemus pääsykokeista. Välivuosisajattelu- vuosi pakolliseksi koetun koulun ja varsinaisesti tulevaisuuden tavoitteisiin suuntaavan opiskelun tai muunlaisen itsenäisen elämän välillä, näkyi haastateltujen mielipiteissä. Ajatus pehmeästä laskusta tai välivuodesta ilmentää nuorten ajattelevan itsenäistymisen, kotoa lähdön olevan väistämätön itsestäänselvyys, sen voi vain läpikäydä vaihtoehtoisilla tavoilla. Asioiden artikulointi tuo esille hyvin realistisen ja itsestäänselvyydeltä kuulostavan käsityksen asioista.

... tämä on eräänlainen välivuosi myös kodista irtaantumiseen - ei vielä asu aivan omillaan vaan tällaisessa yhteisössä - on tämä hyvä... (N1. 19v)

...paremmin tulee luettua joukossa - pääsykokeita silmällä pitäen - ei yksin sillee... ja saa tietty kokemuksia... (M. 22v)

Kansanopisto-opiskelun koettiin tukevan opiskelumotivaatiota ja kehittävän opiskelutaitoja:

... tää motivoi eri lailla, ei kotona varmaan yksin tulis luettua ja onhan täällä mahdollisuus suorittaa approja.... oppii uusia tapoja sillee opiskella... (N. 22v)

... ei mee aika hukkaan kun opiskelee jossakin. Mua kiinnostaa historia ja kulttuurit... M. 22 v)

Raimo Silkelä (1997) on selvittänyt persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten elämänkerrallisia taustayhteyksiä elämänviivatehtävän avulla. Tutkittavien tuli piirtää elämänkulkuaan kuvaava viiva ja merkitä sille nykyinen tilanne sekä siirtymävaiheet suhteutettuna ikään. Koulutusjaksot rytmittivät piirrettyjä viivoja. 1970-luvulla syntyneen opiskelijan viivassa esiintyy hyvin tasainen alku aina 19. ikävuoteen asti vaikka hän kuvaakin monia vaikuttavia kokemuksia elämänsä aikana. Tätä aikaa hän luonnehtii toteamalla ”perusturvallisuus ja muut perusasiat kunnossa”. 24-vuotiaana hän näkee 19 ikävuodesta tutkimushetkeen jatkuneen elämän olleen itsenäistymisen vaihetta ”Minä elän”. Elämänsä siirtymät ja persoonallisesti merkittävät kokemukset liittyvät sisäisiin muutoksiin, itsenäistymis- ja aikuistumisprosessiin ja oman elämänsä suuntaamiseen. Elämänsä ennustamiseen, tulevaisuuden mahdollisuuksien maksimoimiseen nykyisessä ajassa, liittyi sekä normatiivisia (ennustettavissa ja odotettavissa olevia) että ei-normatiivisia (odottamattomissa olevia, kohtalonomaisia) tapahtumia. Elämänsä siirtymät ja muutosvaiheet muuntavat yksilön merkitysperspektiivejä ja merkitysskeemoja ja vaikuttavat tulevaisuuden hahmottamiseen. (Sikkelä 1997, Mezirow 1996.) Valintana kansanopisto-opiskelu ei ole puhtaasti normatiivinen, odotettavissa ollut kokemus, mutta ei myöskään kohtalonomainen. Aikaisemmin analysoidusta kävi selvästi esille, että valintana kansanopisto on tilanteeseen oivallettu mahdollisuus kun ensisijainen normatiivinen vaihtoehto ei tullut toteutuneeksi.

Se, että yksilö kokee valinneensa parhaan mahdollisen vaihtoehdon tavoitteittensa toteuttamiseksi lienee osasyynä, että opisto-aika koettiin positiivisesti ja opiskelukokemusten rinnalla se vastasi monilta osin nuoren elämänsä historiallisia haasteita subjektiivisen ja yhteisöllisen kehityksen alueilla.

...opistovuosi on ollut kaiken kaikkiaan hyvä- opinnot mielekkäitä ja olen oppinut

myös paljon uutta... (N. 19 v)

...avartava ja itsenäistävä kokemus- välivuotena hyvä juttu... (M. 20 v)

Yhteiskunnassa ei nuorten mielestä selviä ilman koulutusta. Koulutukselta edellytettiin jatkuvaa kehittymistä, jotta se tarjoaisi haasteita opiskelulle.

... koulutuksen arvon säilyttämiseksi pitäisi koulutuksen vastata työnkuvaa, jotta koulutus myös johtaisi lopulta työn saamiseen ja jokaiselle pitäisi myös löytyä koulutustaan vastaavaa työtä... (N. 21 v)

Esimerkiksi käytännönläheinen työharjoittelu tulisi mm. Niemi-Väkeväisen (1998,171) tutkimukseen haastateltujen mielestä kuulua jokaiseen opintosuunnitelmaan eikä suomalaista koulutusta saisi suunnitella irrallisena kansainvälisestä kehityksestä. Näillä mielipiteillä suunnattiin ajatukset tulevaisuuteen ja sivuttiin mahdollisia epäilyjä siitä, että samalla kun koulutustaso nousee syntyy koulutuksen inflatorista kehitystä eikä koulutuksella olekaan enää selvää sidosta sosiaaliseen statukseen ja työpositioihin

Lama-aikana (1990-luvun alkupuolisko) peruskoulutustaan käyneinä ja koulutusuraansa suunnitelleina haastateltavilta ei kuitenkaan puuttunut luottamusta ja toiveikkautta yhteiskunnan tilaan. Kansanopistossa vietetty lukuvuosi vahvisti tulevaisuuden tavoitteiden saavuttamista. Avoimen korkeakoulun monimuoto-opintojen suoritusten kautta koettiin saadun kosketus yliopisto-opiskeluun ja vuosi kansanopistossa valitun opinto-ohjelman parissa antoi luottamusta jatko-opiskeluun tai perustietämystä ja merkitysperspektiiviä valita aivan uudella tavalla jos opiskelu ei vastannutkaan odotuksia. Itsenäisyys ja luottamus omien valintojen oikeellisuuteen lisääntyi kummassakin vaihtoehdossa. Harjaantuminen pääsykokeisiin oli kansanopistoon tultaessa monella ensisijainen tavoite ja sitä koettiin merkittävästi lähestytyn, ”on opittu oppimaan itsenäisesti”. Yleinen yhteiskunnallinen tietämys ja moniulotteisten ongelmien tarkasteluun harjaantuminen olivat opiskelutaitojen kehittymisen ohella positiivista antia kansanopistovuodelta.

Vuosi on ollut

...erittäin antoisa ja opinnot olleet mielenkiintoisia ja haastavia ja työtä on ollut tarpeeksi- olen oppinut monenlaisia asioita - oppinut oppimaan eri tavalla eli oma itsenäinen materiaalin keruu, projekti - ja ryhmätyöskentely, aineiston uudellinen omaksuminen sekä monimuoto-opiskelu on tullu mulle tämän vuoden aikana tutuksi - ja sitte nämä ihmiset- tietenki! Toisaalta välillä aikaa on ollu liiankin kanssa, iltasin tuppaa olemaan joskus tekemisen puute... (N. 21 v)

...tämä vuosi tavallaan pitää mielessä jo aiemmin opittuja asioita ja antaa syvemmän pohjan jatkolle... nyt tietää paremmin mitä tahtoo...(M. 22 v)

Kansanopiston merkitystä nuoren elämänsä valinnoissa merkityksiä luovana sosiaalisena ympäristönä voi tarkastella itsenäistymisen ja sosiaaliin suhteisiin liittymisen kautta ja todeta, että nuoruusiän elämänpolitiikassa on tärkeää kokea subjektiviteetin ja sosiaalisen vahva sidos. Kansanopisto on harjoituskenttä, eräänlainen elämäkoulu, jossa yksilö voi harjaantua tuntemaan itseään refleктоimalla toimintojaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja rakentamaan uusia sosiaalisia verkostoja jo olemassa olevien rinnalle.

5.3.2. Odotukset ja koetun vastaavuus

Tulevaisuuden visiot liittyvät voimakkaasti opiskeluun, tietämiseen ja taitamiseen. Toivomuslistalla opistovuoden suhteen olivat keskustelun ja monipuolisten opiskelutaitojen lisääminen entisestään. Yleistä vaatimustason kohottamista peräsi yksi haastatelluista. Perinteistä opetusta - luennointia kaivattiin myös selkeyttämään faktoja ja palauttamaan mieliin jo koulussa opittua. Uusien omaehtoisten opiskelumenetelmien käytön puutteellinen harjaannuttaminen ja oman ajankäytön epätauloudellinen ohjelmointi heijastuvat mielipiteissä, joissa korostettiin toisaalta vapauden tärkeyttä mutta myös vapaa-ajanviieton ohjelmoinnin tarvetta. Itsenäistymisen mukanaan tuoma vapaus toi vaatimuksen henkilökohtaisen vastuun ottamisesta.

Haastateltujen mielipiteistä kävi ilmi perinteinen lukiosta yliopistoon ajattelu, kaikki haastatellut halusivat ensisijaisesti päästä yliopistoon. Vastuu oman elämänuran rakentumisesta koettiin osaksi opiskelijaidentiteetin rakentumista. Vastuunottamisen tiedostaminen tuli esille myös Silkelän (1997,10-11) tutkimuksessa, jossa nuori kertoi kokeneensa lukion jälkeisen kesän kriisivaiheena: siihen asti kaikki oli ollut turvallista, vastuuta oli otettava vain ylioppilaskirjoituksista läpikäymisestä. Yhteiskunnassa vallitsevien arvojen mukainen toiminta ja oman paikan löytäminen ovat kotoa irtautuvan nuoren elämän keskeisiä kysymyksiä. Tulevaisuus on raamitettu, mahdollisuudet ovat tiedostetut, keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi voidaan kaikin tavoin pyrkiä vahvistamaan, mutta missä ja millä ehdoilla tulevaisuus todellisuudessa toteutuu on vastaamaton kysymys. Nuori pyrkii refleктоimaan kokemaansa uudelleen ja uudelleen omiin tavoitteisiinsa ja suunnitelmiinsa nähden, mutta toteutuminen on riskien uhkaamaa ja vaatii valintoja ja ponnisteluja.

Opiskelun päättymisen jälkeinen aika elämänviiva-ajattelullisena jatkumona ei näissä haastatteluissa tullut esille vaikka kysyttiin, mitä toivoo tulevaisuudelta.

Tiedon ja tietämisen arvostus sen sijaan näkyi haastateltavien mielipiteissä ja yliopistoa pidettiin poikkeuksetta tiedon ”kotina” ja tavoiteltavana opiskelupaikkana. Opiskelijan identiteetti koetaan vahvana ja tulevaisuuden tavoitteina on vain opiskelu ja sitä mahdollisesti tukevien toimintojen kuten ATK-taitojen ja vieraiden kielten taidon kehittäminen.

... kun en päässyt opiskelemaan minne halusin, olen rakentanut uuden ”strategian”...suoritan approja avoimessa ja tällasessa kansanopistossa on motivoivaa olla, en sais ihan itse samaa aikaan... myöhemmin pyrin jatkaan cumun tasolla jne...(N. 22 v)

... toivottavasti osaisin sellaisia asioita, että tulisin toimeen yhteiskunnassa...
(NI,19 v)

... minun pitäisi osata hallita mahdollisimman monipuolisia taitoja, kuten esim. ATK –työskentely, mahdollisimman aktiivinen ja omatoiminen tiedonhankinta ja

työskentely yleensä, hyvä kielitaito, vuorovaikutteisuus jne... (N2, 19 v)

... kaipa pitäisi perehtyä paremmin tietotekniikkaan ja petrata keskustelutaitoja...
(M, 20 v) tai

... tietenkin pitäisi hallita erilaista tietämystä ja myös kykyä etsiä erilaista tietoa erilaisista lähteistä on erityisen tärkeää varsinkin tutkijan kannalta (toive – työpositio, tutkijan lisäys). Minun tulisi pystyä olemaan ennakkoluuloton uuden tiedon hankkimisessa ja kriittinen tiedon suhteen. Uskoisin, että myös tulen tarvitsemaan monenlaista teknistä tietämystä liittyen tutkimuksen tai jos valitsen opettamisen minun tulee omata myös pedagogisia ja opetukseen liittyviä tietoja. Uusien asioiden vastaanottamisen on kaikilla aloilla tärkeää. Ehkä olisi myös hyvä opiskella jokin toinen kädentaitoihin liittyvä ammatti, nythän korostetaan, ettei yksi ammatti riitä tulevaisuudessa. Ihmisten kanssa toimeen tuleminen, ryhmätyöskentely on myös hyödyllistä opetella... (N, 21 v)

... kielten parempi tunteminen ja yleensäkin ehkä tuommonen kansainvälisten suhteiden osaaminen tai niin... (M, 22 v)

Formaalisen ja informaalisen oppimisen tiedostaminen näkyy opiskelijoiden pohdinnoissa siitä, missä tarvittavia tietoja ja taitoja kokee voivansa kartuttaa. Opiskelua pidettiin itsestään selvyutenä, mutta lisäksi korotettiin elämässä oppimista.

... opiskelussa varmasti tiedot ja taidot karttuu ja sitten tietenkin elämä itsesään opettaa lisää. On itse oltava valmis ottamaan selvää ja kuljettava silmät auki joka päivä, me opiskelemme koko ajan... (N, 21 v)

... ystäviltä oppimalla ja harjoittelemalla... (M, 20 v)

... elämä opettaa ja on jo opettanut... (N, 22 v)

... aion hankkia ja kehittää näitä taitojani mm. opintojen lomassa... (N2, 19 v)

... opiskelemalla ja elämällä... (N1, 19 v)

Odotusten diskursoiminen on vaativaa, jos koko elämäntilanteen hahmottaminen on kriisissä

(vrt. elämänviiva-analyysi ja epäonnistumisen kokemus pääsykokeissa). Toisaalta haastatellut olivat perustaneet valintansa ja odotuksensa juuri näille kokemuksille.

5.3.3. Kannustajat – merkittävät muut

Kysyttäessä ”mikä on ollut merkittävin kannustus tulevaisuuden valintoja tehdessäsi, jokainen korosti perheen ja muiden läheisten tuen merkitystä ja oman vastuun ottamista myös virhevalinnoista.

... olen monelta taholta myös perheeni taholta saanut kannustusta tehdä omat valintani elämässäni. Vain silloin voin elää onnellisen elämän, jos saan tehdä omat ratkaisuni myös virheeni itse... (N, 21 v)

... merkittävintä on ollut perheen kannustus ja oma menestyminen opinnoissa esim. historiassa lukiossa...(N2, 19 v) tai

...perheenkannustus, onnistuneet tehtävät ja ylioppilaaksi pääsy... (N1,19 v)

Kansanopiston vaikutus tulevaisuuden valintoihin ei liene kovinkaan merkittävä, vaan valtaosalle kansanopiston perusoppijakson opiskelijoista tulevaisuuden valintojen hahmottaminen on tapahtunut jo aikaisempien koulutusvalintojen ohjaamina, näin ainakin niiden opiskelijoiden osalta, jotka tavoittelevat korkeakouluopintoja tulevaisuudessa. Toisen tutkimuksen aihe olisi tutkia kansanopiston vaikutusta niiden opiskelijoiden valintoihin, jotka asettavat välivuotensa tavoitteeksi tulevaisuuden tavoitteittensa selkiyttämisen.

Koulutusjärjestelmän toiminnan ja yksilön oman koulutus/elämänprojektin yhteenkietoutuminen on tärkeä kysymys. Yhteenkietoutumisella on positiivisia ja mahdollistavia vaikutuksia. Aktiivisen yksilön kokema ”oma elämä” etsii alati suuntaa kasvulle ja kehittymiselle. Elämänkulkua vaiheistava koulutusinstituutioiden toiminta saa aikaan vapaaehtoisuuden lisääntyessä omakohtaistumista ja itsereflektiota. (Niemi-Väkeväinen 1998, 88-95, Silkelä 1997, 10-13.)

Jokaisen opiskelijan elämänprojekti on yksilöllinen ja elämysten ja merkityksellisten kokemusten liittäminen kokonaisuuteen on yksilöllistä. Nuori työstää identiteettiään, etsii itseään ja elämänfilosofiaansa, pohtii tulevaa ammattiaan ja luo elämäntapaansa. Tässä projektissa kaikilla kokemuksilla on merkittävyyttä. Oppimiskokemukset, formaaliset tai informaaliset, tiedostetut tai tiedostamattomat ovat vaikuttamassa tulevaisuuden valintoja ohjaavassa kontekstissa.

6. Kansanopistojen ajankohtaiset haasteet matkalla tulevaan

Suomessa on vuodesta 1995 alkaen tarkasteltu Euroopan unionin valkoisen kirjan (Teaching...1995) linjauksia eurooppalaisen koulutuspolitiikan suuntaamiseksi 2000-luvulle. Valkoisen kirjan vision mukaan tulevaisuuden yhteiskunta on oppimisyhteiskunta / tietoyhteiskunta. Vaikka unionin jäsenvaltiot ovatkin koulutuspolitiikkansa suhteen itsenäisiä, haluaa unioni kuitenkin antaa ehdotuksia, tavoitteita ja linjauksia tukemaan jäsenvaltioiden koulutuspoliittista suunnittelua. Harmonisointi koostuu toisaalta koulutuksen toteuttamisen vapaudesta ja toisaalta kansainvälisen vastaavuuden vaatimuksesta mm. ammatillisessa koulutuksessa. Oppivan yhteiskunnan kehittymiseen vaikuttaa kolme keskeistä muutostekijää: tietoyhteiskunnan vahvistuminen, tieteen ja tekniikan nopea kehittyminen ja kansainvälistyminen. Ehdotuksissa korostetaan, että koulutuksen perimmäinen tarkoitus on rakentaa yksilön itseluottamusta ja ammatillisia edellytyksiä. Edelleen todetaan koulutuksen olevan keskeinen tekijä muutoksen hallinnassa ja sopeutumisessa. Koulutuksen tulee antaa laaja yleissivistys, jonka kautta yksilö kykenee asioiden merkitysten ymmärtämiseen, luovuutensa kehittämiseen sekä toimimaan arvostelukykyisesti. Koulutuksen tulee kehittää työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja.

Vaikka Euroopan unionin yleissivistävällä koulutuksella tarkoitetaan pääsääntöisesti koulujärjestelmään kuuluvaa peruskoulutusta on sille asetetut tehtävät niin laaja-alaisia, että niistä riittää haastetta myös vapaalle sivistystyölle. Tällaisia toiminta-alueita on mainittu mm. uuden tiedon hankkimiseen innostaminen, syrjäytymisen ehkäiseminen ja kolmen eurooppalaisen kielten hallitseminen. Näissä tehtävissä kansanopistolla on toiminta-alueita.

Koululakien uudistuksen myötä (Laki vapaasta sivistystyöstä 1998) kansanopistot on sijoitettu entistä kiinteämmin vapaan sivistystyön kenttään. Tehtävänä on edelleen toimia internaattimuotoisena yleissivistävänä oppilaitoksena valtion tukiessa toimintaa, mikä luonnollisesti on elinehto oppilaitoksille. Kansanopistot instituutioina ovat viime vuosina muuttuneet. Niiden piiristä on irtautunut ammatillista koulutusta ammattikorkeakouluihin ja monet koulutusmuodot ovat siirtyneet erilaisten rahoitus- ja ostosopimusten kautta toteutettaviksi.

Kansanopistojen toiminnassa näkyy selvästi kilpailu ja asiakasajattelu. Koulutusta tarjotaan markkinahyödykkeen tavoin: hyödykkeellä on investointiarvoa elämäkulussa. Markkinaajattelu ei kuitenkaan sovellu kaikkiin tässä tutkimuksessa esitettyihin elämänprojektin osioihin. Persoonakohtaisten valmiuksien kehittäminen subjektiivisesta näkökulmasta ja yksilön omien intressien toteuttaminen ei voi olla aina yhtenevä markkinavoimien arvostamien tekijöiden kanssa, varsinkaan jos motivaatio kehittymiselle on alhainen.

Kansanopistoissa arvostetaan lyotardilaista humanistista periaatetta, jonka mukaan ihminen ja ihmiskunta kohoaa tiedon avulla arvossa ja vapaudessa (Lyotard 1985,56). Kansanopistojen koulutustavoitteet voidaan tämän tehtävän osalta jakaa kolmeen pääryhmään: koulutuksella pyritään yksilön persoonallisen kasvun tukemiseen ja vahvistamiseen kokonaisvaltaisesti sekä toisaalta tarjotaan valmiuksia nuoren ja vanhemmankin (vrt. life long learning) tulevalle kouluttautumisuralle sekä edistetään elämisen hallinnan taitojen oivaltamista. Näiden tehtävien tarpeellisuus ja ajankohtaisuus on tässäkin tutkimuksessa tullut todennetuksi.

Kansanopistojen toimintaideana on, että opistot toimisivat identiteetin vahvistumisen ja merkittävien oppimiskokemusten hankkimispaikkoina yksilön elämänsäkaarella. Kansainvälistyminen, oppimaan oppimisen oivaltaminen ja keskeisten elämän hallinnan edellyttämien tietojen ja taitojen kartuttaminen on otettu opistojen ohjelmissa huomioon. Erityisryhmien (vammaset, eläkeläiset, työttömät jne.) tarpeet huomioidaan monissa opistoissa erityiskurssien muodossa ja avoimen yliopiston kanssa tehtävä yhteistyö on luonut opistoihin uusia opiskeluympäristöjä monimuotokoulutuksen kautta (liite 3).

Perusoppijakson kurssien pääasiallinen rekrytointijoukko on n. 20-vuotiaat nuoret. Ilmoituksissa

ja esitteissä vedotaan tämän ikäryhmän elämänsäkaarella ajankohtaisiin kysymyksiin: itsenäistymiseen, identiteetin rakentumisen kannalta merkittävien kokemusten hankkimiseen, kansainvälistymiseen ja koulutusuralla etenemiseksi tarvittavien tietojen ja taitojen hankkimiseen. Kouluttautumisuran keskeisinä valmiuksina esitellään tiedon hankinnan ja tiedon käsittelyn taitojen kehittämistä, kulttuurien välisen tietämyksen laajentamista ja kielitaidon kehittämistä. Tiedonintressin näkökulmasta vedotaan sekä praktiseen että kriittiseen tiedonintressiin. (Linjat 98-99.) Praktista tietoa tarvitaan esim. pääsykokeissa, kriittisen tiedonintressin kehittyminen on tarpeen maailmankuvan koostamisessa.

Kansanopistot tarjoavat oppimiselämäkertaan (Antikainen 1996,256) käännekohtaa, jossa lisätään mahdollisuuksia selviytyä tulevast. Oppimiselämäkerrallisten tutkimusten mukaan koulutiedon yhdistäminen nuoren koulun ulkopuolisiin kokemuksiin on tärkeää tiedon merkityksellisyyden kokemiselle. Tylsän koulussa pakertamisen tulisi kohdata elämänsäkulun ajankohtaiset kysymykset ja muuttua mielenkiintoiseksi ja mielekkääksi. Kannustus ja yksilön hyväksyminen sekä vähäisenkin menestyksen tunnustaminen ja huomioiminen ovat oppimiselämäkerroissa koettu tärkeinä yksilöllisyyttä vahvistavina tekijöinä. Tämän haasteen kansanopistot pyrkivät huomioimaan mutta asian diskurssioiminen rekrytoitavien havaittavaksi näyttää ongelmalliselta.

Tutkituissa oppimiselämäkerroissa korostuu yhteisten vapaa-ajantapahtumien: juhlien, iltojen, kurssijuhlien jne. myönteisiä kokemuksia vahvistava vaikutus (Antikainen et.al 1996). Kansanopistot korostavat olemustaan sosiaalisen kasvun paikkana internaattiasumisen kautta. Kansanopistojen arkeen kuuluvat monet yhteiset tapahtumat ja opiskelijoiden omaehtoisen sosiaalisen kanssakäymisen muodot rikastuttavat kansanopistoaikaa merkittävänä kokemuksena sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti. Toisaalta samat tekijät tuottavat myös ongelmia, joiden ratkomisessa voivat sosiaaliset taidot jälleen kehittyä ja karttua. Sosiaalisen kasvun merkittävänä muina kansanopistoissa korostuvat toverien ja opettajien roolit intensiivisen, yksilöllisen toisaalta kollektiivisen toimintatavan kautta. Kokemukset oppimisympäristöstä suuntaavat tulevaisuuden tavoitteenasettelua ja koulutuksen merkitystä elämänsäkulun rakentajana. Kansanopistojen toiminnassa joko ilmi- tai piilotavoitteena on refleksiivisyyden ja autonomisuuden lisääminen. Koulutusvalinnoissa merkittävät muut vaikuttavat prosessiin joko tahallisesti tai tahattomasti. Keskeistä on objektiivisten mahdollisuuksien ja subjektiivisten

preferenssien yhteen sovittaminen.

Tulevaisuuden ennustaminen on vaikeaa, mutta kansanopistot haluavat olla mukana innovatiivisessa toiminnassa ottamalla ohjelmistonsa ympäröivän maailman ja elämäntavan esille nostamiin haasteisiin vastaavaa koulutusta. Ziehen (1991) vuosikymmenen vaihteessa esittämät yhteiskunnallistumisen ja teollisen maailman muutoksen vaikutukset ovat tunnistettavissa koulutuksessa.

Kansanopistojen ajankohtaisina haastajina ovat kansainvälistynyt, globalisoitunut, moniarvoistunut yhteiskunta, markkinat ja sen kuluttajat sekä kouluttautumiseen motivoituneet yksilöt. Kansanopistot yksityisinä valtionapulaitoksina vastaanottavat haasteen yhteiskunnalta toisenlaisena kuin virallisen koululaitoksen yksiköt. Kansanopiston on edelleen löydettävä yhteiskunnan tehokkaan koulutusjärjestelmän ohessa ajankohtainen sivistystarpeen mukainen tehtävä ja osoitettava kykenevänsä se täyttämään. On selvää ja todeksi osoittautunut, että suunniteltu koulutusorganisaatio ei sovellu tai kelpaa kaikille kansalaisille: toiset putoavat sen rattaista, toiset haluavat jotain erilaista - visioitansa paremmiin vastaavaa tai vain aikaa oman itsensä kokemiselle mutta ei yksinäisyydessä ja hakeutuvat ehkä kansanopistoon. Subjektiiivisesti koetut kehittymistarpeet tai yksilön erityistarpeet (kuten vammaisuus) huomioivaa koulutuksen suunnittelua on edelleen mahdollisuus kehittää. Väestön ikääntyminen tuo koulutusmarkkinoille maksukykyistä ja oppimishaluista potentiaalia. Toisaalta yhteiskunnassa on entistä enemmän niitä, joille viralliset organisaatiot käyvät yhä vieraammiksi, syrjäytyminen yhteiskunnasta on uhkana. Näiden ihmisten elämänhallinnan tason parantaminen on haastava tehtävä. Rekrytoinnissa on kuitenkin suuria ongelmia; subjektiivisen kouluttautumistarpeen puute on yksi syrjäytymisen syistä ja taloudelliset ongelmat (opistomaksut) lisäävät vaikeuksia.

Kansanopistojen kestävyyttä tulevaisuuden kilvassa arvioidaan sekä sisäisesti että ulkoisesti. Arvioitsijoina toimivat samat tahot, jotka ovat asettamassa tavoitteita toiminnalle koulutuspolitiikan tasolla. Arvioinnin tuloksena voidaan koulutustehtäviä muuttaa ja luoda vastaavuutta esitetyille haasteille. Tutkimuksellinen tieto suoritettujen oppilaitoskohtaisten sisäisten arviointien olemuksesta ja vertailtavuudesta puuttuu. Markkina-ajattelulle on kuitenkin keskeistä, että tuotteen on käytävä kaupaksi ja että hyöty-laatusuhde on oikea. Sisäisen arvioinnin toteuttaminen on oppilaitoskohtaisesti toteutumassa, mutta ulkoisen arvioinnin

kriteeristöä kehitetään ja arvioinnin toteuttaminen on odotettavissa kuten muuallakin koulutusinstituutioissa. Ulkoinen arviointi vastaa yhteiskunnalliseen kompetenssiin, sisäisellä arvioinnilla voidaan selvittää yksilöiden tarpeet. Kansanopiston on jatkuvasti seurattava yhteiskunnassa ja koulujärjestelmässä tapahtuvia muutoksia ja pyrittävä olemaan osa elinikäisen oppimisen mahdollistavaa jatkumoa mutta ei ainoastaan lineaarisesti hahmotettuna vaan myös syklisesti kertautuvana.

Tulevaisuuden tutkimus (Mannermaa 1998) pitää esillä tietoyhteiskunta ajattelua ja kestävän kehityksen ekologisia vaatimuksia. Uhkana kehitykselle nähdään maapallon väestön hurja lisääntyminen. Kaikesta tästä on havaittavissa, että puhe kansallisista kouluttautumistarpeista tulee haastetuksi globaalista kehiksestä. Kansalaisen ja kansalaisten muodostamien yhteisöjen asemaan vaikuttavat yhä enenevässä määrin, valtioiden välinen talous-, kauppa- sekä kommunikaatioyhteydet. Globaali avautuminen ja verkostoituminen toteutunee niin hyvässä kuin pahassakin.

Tietoyhteiskunnassa toimiminen johtaa tiedon olemuksen pohdintaan. Informaation prosessointi omakohtaisesti tuottaa ”inhimillistä pääomaa” (human capital), jota yksilö tarvitsee tulevaisuutensa hallinnassa. Tällä tiedolla yksilö tuottaa hyödykkeitä ja palveluja ja ideoita markkinoiden käyttöön tai arjessa markkinoiden ulkopuolella. Inhimillisen pääoman kartuttamista ja hallintaa eivät tarvitse vain yksilöt vaan myös yhteisöt, joissa käydään arvokeskusteluja, ylläpidetään sosiaalisia suhteita, vaihdetaan informaatiota ja tuotetaan normeja. (Healy 1997, 172-173). Haasteellinen tehtävä yleissivistävää koulutusta antaville oppilaitoksille on sisäisen toimintakulttuurin jalostaminen ja metodologinen kehittyminen. Oppiminen ei koskaan tapahdu umpiossa; ei tietoa tarvita ilman käyttötarkoitusta. Olipa oppiminen formaalista tai informaalista siihen vaikuttaa aina ympäristö ja saatua informaatiota työstetään tietyssä ympäristössä, joten ei ole yhdentekevää millaisia oppimisympäristöjä ylläpidämme. Oppimisympäristöjen, sekä metodien että opiskeluvälineiden/mahdollisuuksien tulisi stimuloida ymmärtämistä ja olla yhteydessä arkipäivän todellisuuteen (transfer-ilmio). Oppimisympäristöjen uudistaminen edellyttää myös niissä oppimista ohjaavien opettajien uudelleen orientoitumista. (Rauste-von Wright 1998, 35-38.)

Koulutuksellisten haasteiden summaamiseksi voin yhtyä Rauste-von Wrightin (1998)

tulkintoihin muutoksen hallinnasta ja asettaa kansaopistotoiminnan tulevaisuuden haasteiksi ”maailman kylän kansalaisuuteen” ohjaamisen. Situaation laajuus edellyttää hyviä vuorovaikutustaitoja ja –mekanismeja: kielten tuntemusta, ilmaisutaitoa, sähköisten viestimien hallintaa sekä tiedon keruun ja käsittelemisen mekanismeja. Tarvitaan sekä man – and- machine ympäristöjä mutta edelleen myös face – to –face tilanteita. Maailman menon ja tiedon kompleksisuuden hallinta edellyttää kriittistä ja vastuullista ajattelua, oppimaan oppimista ja aktiivisena subjektina toimimista. Sosiaalisten kontekstien puitteissa, jokaisessa puheena olevassa koulutusympäristössä tulisi tarkasti analysoiden miettiä, mitä ovat nimeltään ne toiminnot ja tarjottavat kouluttautumismiljööt (ei kurssit tai linjat), joissa prosessoiden yksilö voisi subjektiivistista lähtökohdistaan aloittaen ponnistella parempaan maailman kansalaisuuteen ja toimintojensa hallintaan.

LÄHTEET

- Ahponen P ja Järvelä M, 1983. Maalta kaupunkiin , pientilalta tehtaaseen. Tehdastyöläisten elämäntavan muutos, WSOY. Juva
- Aittola Helena ja Aittola Tapio, 1990. Yliopisto elämismailmana. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, julkaisusarja 31 /1990. Kopi-Jyvä Oy. Jyväskylä
- Aittola Tapio, Erämies Tiina, Jauhiainen Jyrki, Joki Heli, Lainpelto Vesa, Partanen Ritva ja Tikkanen Jukka, 1995. ”Koulua käydään tulevaisuutta varten, vapaa-ajasta nautitaan nyt”, koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen tarkastelua. Nuorisotutkimus 13 (1995) 3
- Alasuutari Pentti, 1993. Laadullinen tutkimus, Vastapaino. Tampere
- Allardt Erik, 1985. Sosiologia I, WSOY. Juva
- Antikainen A & al. 1996. Living in a Learning Society: Lifehistories. Identities and education, Knowledge, Identity and School Life Series: 4. The Falmer Press. London
- Antikainen Ari ja Huotelin Hannu (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja, Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä
- Autio Juha-Pekka, 1994. Eurooppalaisen kulttuurin muotoutuminen. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:19, Painosalama Oy
- Bauman Zygmunt, 1996. Postmodernin lumo. Vastapaino. Gummeruksen Kirjapaino Oy. Jyväskylä
- Beck Ulrich, 1992. Risk society. Towards a new modernity, Sage. London
- Berger Peter ja Luckman Thomas, 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen, Gaudeamus Kirjapaino Oy Like. Helsinki
- Bourdieu Pierre, 1985. Sosiologian kysymyksiä, Vastapaino. Tampere
- Borg Sami, 1997. Kansalaisten suhde politiikkaan murroksessa. Teoksessa Suhonen Pertti, Yleinen mielipide. Tammi. Helsinki
- Dewey John, 1957. Koulu ja yhteiskunta, Otava. Helsinki
- Elämänpolitiikka 1998. Toim. J.P. Roos ja Tommi Hoikkala. 2000-luvun kirjasto. Gaudeamus. Tammer-paino Oy. Tampere
- Enävaara Leena, 1998. Ihmiset oman kulttuurinsa luojia. AIMA Aikuiskoulutuksen maailma 2 / 1998.
- Eskola Antti, 1973. Sosiaalipsykologia, Tammi. Helsinki

Giddens Anthony, 1995. *Modernity and self-identity*, Polity Press. Padstow

Grundtvigin valistusajatukset ja meidän aikamme. Pohjoismainen Kansanopistoneuvosto, Jelling Bogtrykkeri Aps

Habermas Jurgen, 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main

Hakala S, Jortikka J, Lehto H, Leppäkoski J ja Tähtilä T, 1997. Länsi-Suomen opiston opiskelijoiden elämismailma. Projektityöraportti- moniste. Länsi-Suomen opisto Huittinen

Healy Tom, 1997. *Lifelong Learning for All – international experience and comparisons. Lifelong learning in Europe 3 /1997*

Helkama K, Myllyniemi R, Liebkind K, 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*, Oy Edita Ab. Helsinki

Heiskala Risto (toim.), 1994. *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Gaudeamus Tammerpaino Oy. Tampere

Helve Helena, 1987. *Nuoren maailmankuva*. Kansalaiskasvatuksen keskus r.y. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/87, Yliopistopaino Helsinki

Hirsjärvi Sirkka ja Hurme Helena, 1982. *Teemahaastattelu*. Yliopistopaino. Helsinki

Houtsonen Jarmo, 1996. *Elämäkerrallisen koulutusidentiteetin kulttuurinen rakentuminen teoksessa Oppiminen ja elämänhistoria (toim. Antikainen & Huotelin)*. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja, Gummerus kirjapaino Oy Jyväskylä

Houtsonen Jarmo, 1996. *Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset teoksessa Oppiminen ja elämänhistoria (toim. Antikainen & Huotelin)*. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja, Gummerus kirjapaino Oy Jyväskylä

Huotelin Hannu, 1996. *Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen teoksessa Oppiminen ja elämänhistoria (toim. Antikainen & Huotelin)*. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja, Gummerus kirjapaino Oy Jyväskylä

Hämäläinen Juha & Kurki Leena, 1997. *Sosiaalipedagogiikka*. WSOY . Juva

Hämäläinen K ja Mikkola A.(toim.) 1992. *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia*, Valtion painatuskeskus. Helsinki

Ilmonen Kaj, 1995. *Agentti, yksilöllistyminen ja moraalit*, Sosiologia-lehti 1 / 1995

Jarvis Peter, 1987. *Adult learning in social context*, Croom Helm. London

Johnson D ja Johnson R, 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen teoksessa Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia (toim. Hämäläinen K ja Mikkola A), Valtion painatuskeskus. Helsinki

Johnson D ja Johnson R, 1987. *Joining Together*, Prentice Hall. New Jersey

Jokinen-Juhila-Suominen, 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Vastapaino. Tampere

Kauppila Juha, 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana teoksessa *Oppiminen ja elämänhistoria* (toim. Antikainen & Huotelin). *Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja*, Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä

Karttunen M.O., 1979. *Suomen kansanopisto 1889-1979*, Forssan Kirjapaino Oy. Forssa

Keskinen Vesa, 1992. *Kotoa omaan kotiin. Nuoret asumisuralla*. Suomen Kaupunkiliitto. Kaupunkientalon painatuskeskus. Helsinki

Kolb D, 1984. *Experimental learning. Experience as the source of learning*. Prentice Hall. New Jersey

Kuuliala Ilari, 1984. *Keski-Suomen opisto 1894-1984*, Gummeruksen kirjapaino Oy. Jyväskylä

Käyhkö Mari ja Tuupanen Päivi, 1996. *Työläisperheestä opintielle - reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä* teoksessa *Oppiminen ja elämänhistoria* (toi. Antikainen ja Huotelin). *Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja*, Gummerus kirjapaino Oy Jyväskylä

Lahti Pertti, 1996. *Postmoderni markkinayhteiskunta ja kansanopistot*. *Aikuiskasvatus 1 /96*

Laki työllisyylain muuttamisesta, 1996. Suomen säädöskokoelma 1329/1996

Laki vapaasta sivistystyöstä, 1998. Suomen säädöskokoelma 632/1998

Liebkind Karmela, 1988. *Me ja muukalaiset*, Gaudeamus Painokaari Oy. Helsinki

Liebkind Karmela (toim.), 1994. *Maahanmuuttajat*, Gaudeamus Hakapaino Oy. Helsinki

Linjat 98-99. Kansanopistot 1998. Suomen kansanopistoyhdistys r.y. Helsinki

Liotard Jean-Francois, 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*, Vastapaino. Tampere

Mannermaa Mika, 1998. *Kvanttihyppy tulevaisuuteen*. Otava. Helsinki

Marjomäki Ville, 1995. *Vapaa sivistystyön elävä ydin*. *Aikuiskasvatus 3/95*

Martikainen Tuomo, 1988. *Puuttuva punainen viiva*. Tilastokeskus. Helsinki

Mattila Jorma T, 1995. *Uutta on opittava niin kauan kuin henki pihisee*, MikroPC Pien- ja kotitoimisto. LAHTI

Mezirow Jack, 1996. Uudistava oppiminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Painotalo Miktor. Helsinki

Mikkelsen Arild 1995. Dialogin paikka pohjoismaisessa kansanopistossa. Teoksessa Pohjoismainen kansansivistys 1990-luvulla. Pohjoismainen kansanopistoneuvosto. Oriveden Kirjapaino.

Niemelä Seppo 1989. Kansanopiston sisäinen uudistuminen, teoksessa Vapauden vankina. Sata vuotta kansanopistotoimintaa Suomessa. (toim.) Painokaari Oy. Helsinki

Niemelä Seppo, 1995. Instituutioista verkostoihin. Aikuiskasvatus 3 /95

Niemi-Väkeväinen Leena, 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 140.

Niska Ari, 1996. Epävarmuuden aika. Nuorten asumisen muutokset 1990-luvulla. Suomen kuntaliitto. Kuntaliiton painatuskeskus. Helsinki

Nuoret ja muutos, 1991. Lähteenmaa Jaana ja Siurala Lasse toim.. Nuorisotutkimusseura tutkimuksia 177. Tilastokeskus. Helsinki

Ojanen Sinikka (toim.), 1993. Tutkiva opettaja, Hakapaino Oy. Helsinki

Peltonen J. 1993. Opettaja tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa Tutkiva opettaja, toim, Ojanen Sinikka Hakapaino Oy, Helsinki

Pohjoismaiden historia 1397-1997, 1997, toim. Henrik s. Nissen. Pohjoismaiden ministerineuvosto. Kööpenhamina

Pohjoismainen kansansivistys 1990-luvulla 1994. Toim. Arne Carlsen. Pohjoismainen kansanopistoneuvosto. Oriveden Kirjapaino. Orivesi

Rahkonen Keijo (toim.) 1995. Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset, Gaudeamus Tammerpaino Oy. Tampere

Rauste-von Wright Maijaliisa, 1998. Educational Challenges in a Rapidly Changing World. Lifelong learning in Europe 1 /1998

Roos J P. 1996. Elämänpolitiikka-teema. Janus 4/95

Sihvonen Juha 1988. Postmodernismi ja vapaa sivistystyö. Aikuiskasvatus 3 / 1988 38-39

Silkelä Raimo, 1997. Elämänkulun merkityksiä punomassa. Opettajaksi opiskelevien elämänviivat. Nuorisotutkimus 2/1997

Slumstrup Finn 1993. Katsaus Grundtvigin elämänvaiheisiin. Teoksessa Grundtvigin valistusajatukset ja meidän aikamme. Pohjoismainen kansanopistoneuvosto. Jelling Bogtrykkeri

Suhonen Pertti, 1997. Yleinen mielipide, Tammi. Helsinki

Suoranta Juha, 1995. Intellektuaalinen aikuiskasvatus ja elämänmeno, Aikuiskasvatus 3/95

Teaching and Learning – Towards the Learning Society – White Paper on Education and Training 1995. European Commission, Directorate General XXII, Office des Publications. Luxembourg

Vapauden vankina. Sata vuotta kansanopistotoimintaa Suomessa, 1989. Suomen kansanopistoyhdistys, Painokaari Oy. Helsinki

Välisalo-Leinonen Erja, 1993. Aikuistumisen portaat, aktivointiohjelma nuorten aikuisten elämäntilanteessa. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Uudenmaan Paino-Center.

Yhteenveto perusoppijakso-opiskelijakyselystä syksyllä 1996, Suomen kansanopistoyhdistys, painamaton tiedote kansanopistoille

Ziehe Thomas, 1991. Uusi Nuoriso, Vastapaino. Tampere

■ ETELÄ-SUOMEN LÄÄNI SÖDRA FINLANDS LÄN

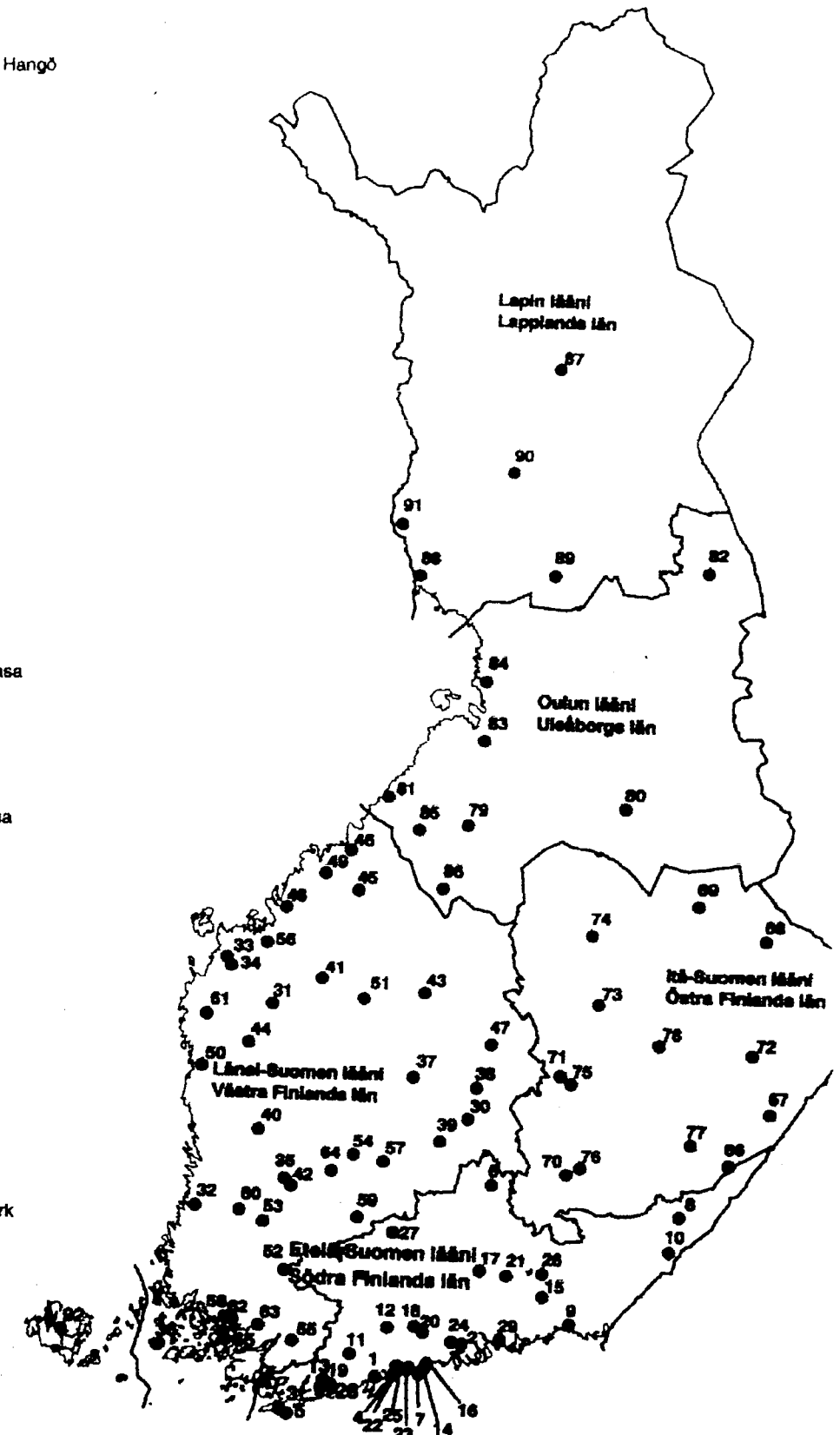
1. Aktiivi-Instituutti - Kirkkonummi
2. Borgå folkhögskola
3. Evangeliska folkhögskolan i södra Finland - Hangö
4. Finns folkhögskola - Esbo
5. Hankentlemen kristillinen opisto - Hanko
6. Hartolan opisto
7. Helsingin evankelinen opisto
8. Jaakkiman kristillinen opisto - Ruokolahti
9. Jämilähdän kansanopisto - Hamina
10. Joutsenon opisto
11. Kanneljärven opisto - Lohja
12. Kiljavan opisto
13. Kunta-elan opisto - Karjaa
14. Kuurojen kansanopisto - Helsinki
15. Kymenlaakson kansanopisto - Anjalankoski
16. Laajasalon kristillinen opisto - Helsinki
17. Lahden kansanopisto
18. Luther-opisto - Järvenpää
19. Lärkutulla-stiftelsens folkakademi - Karis
20. Pekka Halosen akatemia - Järvenpää
21. Perhänleimen evankelinen opisto - Iitti
22. Siikaranta-opisto - Espoo
23. Suomen Raamattuopisto - Kauniainen
24. Svenska folkakademin - Borgå
25. Työväen Akatemia - Kauniainen
26. Valkealan kristillinen kansanopisto
27. Vittakiven opisto - Hauho
28. Västra Nylands folkhögskola - Karis
29. Östra Nylands folkhögskola - Lovisa

■ LÄNSI-SUOMEN LÄÄNI VÄSTRA FINLANDS LÄN

30. Aikio-opisto - Korpihäli
31. Etelä-Pohjanmaan opisto - Ilmajoki
32. Eurajoen kristillinen opisto
33. Evangeliska folkhögskolan i Österbotten - Vasa
34. Fria kristliga folkhögskolan - Vasa
35. Hoikan opisto - Karkku
36. Houtskärs kyrkdiga folkhögskola
37. Iso Kirja - opisto - Kauruu
38. Jyväskylän kristillinen opisto
39. Jämsän kristillinen kansanopisto
40. Kankaanpään opisto
41. Karhumäen kristillinen kansanopisto - Lapua
42. Karkun evankelinen opisto/Karkun ja Nurmeksen ev. opisto
43. Karstulan evankelinen kansanopisto
44. Kauhaajan evankelinen opisto
45. Kaustisen evankelinen kansanopisto
46. Keski-Pohjanmaan opisto - Käivä
47. Keski-Suomen opisto - Suolahti
48. Kristliga folkhögskolan i Nykarleby
49. Kronoby folkhögskola
50. Lappfjärds folkhögskola
51. Lehtimäen opisto
52. Loimaan evankelinen kansanopisto
53. Länsi-Suomen opisto - Huittinen
54. Metallityöväen Murikka-opisto - Terälahti
55. Muurian evankelinen opisto
56. Norrvalla folkhögskola - Vörå
57. Oriveden opisto
58. Paasikivi-opisto - Turku
59. Pälviölän kansanopisto - Valkeakoski
60. Räsälän kansanopisto - Peipohja
61. Svenska Österbottens folkakademi - Yttermark
62. Turun kristillinen opisto
63. Varsinais-Suomen opisto - Paimio
64. Voionmaan opisto - Ylöjärvi
65. Abolands folkhögskola - Pargas

■ ITÄ-SUOMEN LÄÄNI ÖSTRA FINLANDS LÄN

66. Itä-Karjalan kansanopisto - Punkaharju
67. Kiteen evankelinen kansanopisto
68. Lieksan kristillinen opisto
69. Nurmeksen evankelinen opisto/Karkun ja Nurmeksen ev. opisto
70. Otavan opisto - Mikkelin mlk
71. Partaharjun opisto - Pieksämäki
72. Pohjois-Karjalan opisto - Nikitylahti
73. Pohjois-Savon kansanopisto - Kuopio
74. Porvosenpään kristillinen opisto - Lapinjärvi
75. Sisäkehitysseuran opisto - Pieksämäki
76. Suomen Nuorisio-opisto - Mikkeli
77. Savonlinnan kristillinen opisto
78. Valamon kansanopisto - Uusi-Valamo



■ OULUN LÄÄNI ULEÅBORGS LÄN

79. Haapaveden opisto
80. Kainuun opisto - Mieslahti
81. Kalajoen kristillinen opisto
82. Kuusamon kansanopisto
83. Limingan kansanopisto
84. Pohjois-opisto - Haukipudas
85. Raasikylän kristillinen opisto - Ylivieska
86. Reisjärven kristillinen opisto

■ LAPIN LÄÄNI LAPPLANDS LÄN

87. Lapin opisto - Sodankylä
88. Peräpohjojan opisto - Tornio
89. Ranuan kristillinen kansanopisto
90. Rovaniemi-opisto - Rovaniemi
91. Ylitornion kristillinen opisto

■ ÅLANDS LANDSKAP

92. Ålands folkhögskola - Finström

LIITE 2. Profiloituneet opistokategoriat

opiston luonne/omistus pohja (1998 toiminnassa olevat)	perustamisvuosi			
	1891-1919	1920-49	1950-79	1980-1998
maakunta- ja pitäjäopistot	33	3	-	-
kristilliset opistot	3	27	4	4
poliittisten järjestöjen omistamat	-	2	-	1
muut esim. järjestöjen omistamat	-	1	9	4

LIITE 3. Perusoppijakson tarjonta aihealoittain lukuvuonna 1998-99

(mukana vapaatavoitteiset koulutusvaihtoehdot aihealoittain)

KASVATUS - SOSIAALI JA HOITOALA

Avoin yliopisto – opiskelu	Lasten ja kodinhoito	Lastenhuolto
Elämyspedagogiikka	Perhetyö	Sosiaalityö
Hoito- ja hoivatyö	Ikääntyvän väestön hoito	Kasvatus
Opetus	Psykologia	Terveystenhoito
Kasvatuspsykologia	Kasvun rajat	Kotiavustajantyö
Lapsityö, lasten hoito	Liikunta	Terveyskasvatus
Lääketiede	Musiikki	Varhaiskasvatus
Nuorisotyö	Vapaa-ajanohjaus	Perhepäivähoitajan työ
Ravinto- ja luontaishoito	Sielunhoito ja terapia	Sijaisperhetyö
Opintoihin valmentavaa koulutusta alakohtaisesti		

KIELET, KANSAINVÄLISYYS JA MATKAILU

Asioimistulkintyö	Italian kieli	Englannin kieli
English Drama	Espanjan kieli	Erämatkailu
European studies	Eurooppalaisten kielten ja kulttuurin opiskelu	
Ranskan kieli	International Folk Academy	
Kansainvälisyys	Kansalaisena Euroopassa Kehitysmaa projekti	
Kielet ja ATK	Ruotsin kieli ja Pohjoismainen kulttuuri	
Kulttuuriantropologia	Luonto- ja matkailu	Matkailuala
Norjan kieli	Skapelse. Fred och Rättvisa	
Ranskan kieli	Retkeily ja eräkäynti	Saksan kieli
Maahanmuuttajakoultus	Venäjän kieli ja kulttuuri	

KÄSITYÖT JA KÄDENTAIIDOT

Askartelu	Ekokäsityöt	Kädentaidot
Kuvataide	Käytännön työt	Taito- ja taideaineet
Kudonta	Skapande verksamhet	Tekstiilityö ja tekniikat

SEURAKUNTATYÖ JA TEOLOGIA

Raamattukoulu	Järjestö – ja seurakuntatyö	Kirkonpalvelijan työ
Lähetyskoulu, lähetystyöntekijän työ	Ortodoksinen usko ja kulttuuri	
Sielunhoito ja terapia	Teologia ja soveltava teologia	

TAIDE, KIRJOITTAMINEN, MUSIIKKI JA TEATTERI

Akvarellimaalaus	Pohjoismainen kuvataide	Elokuva, elokuvatyö
Draama	Kansantanssi	Graafinen suunnittelu
Ilmaisuaito ja –taide	Kansanmusiikki	Kirjoittaminen
Kirkkolaulu	Kirkkotaide	Sana- ja elokuvataide
Kuvataide	Visuaalinen viestintä	Kuvittaminen
Luova toiminta	Kädentaidot	Maalaustaide
Musiikki	Musiikkiteatteri	Nukketeatteri
Näyttämötyö	Pop/Jazz	Taidekoulu

Tanssi	Tanssinopettaminen	Tanssitaide
Teatteri-ilmaisu	Viestintä- ja ilmaisutaito	

TIETOTEKNIikka, PALVELU JA KAUPALLISET AINEET

Atk-koulutus	PR-koulutus	Kielet ja ATK
Tietojenkäsittely ja ohjelmointi	Tietotekniikka	

ULKOMAALAISTEN OPETUS

Maahanmuuttajien peruskoulu, täydentävät yleissivistävät opinnot, Suomen kieli ja Kulttuuri, kansainväliset opinnot, orientaatio-opinnot

VIESTINTÄ, VALOKUVAUS JA VIDEO

Graafinen suunnittelu	Journalistiikka	Kuvaustaidot
Kuvallinen viestintä	Mediakoulutus	Multimedia
Valokuvaus	Radiotoiminta	TV-työ
Tiedotus- ja viestintä	Videoilmaisu	Elokuvailmaisu

YHTEISKUNNALLISET, HUMANISTISET JA EKOLOGISET AINEET

Avoim yliopisto-opiskelu	Ekologia	Historia
Filosofia	Yhteiskuntatieteet	Humanistiset aineet
Kansainvälinen ympäristötietous	Syksy saaristossa-projekti	Kulttuuriakatemia
Kulttuuriantropologia	Kulttuurihistoria	Linodling och -föräldling
Luonnonmukaisen elämäntavan linja	Luonnontieteet	Oikeustiede
Valtiotiede	Second Chance Project Work	
Sosiologia	Sosiaalipolitiikka	Ammattiyhdistystoiminta
Ympäristöbiologia	Ympäristötieteet	

MUITA KOULUTUSALOJA

Yleisaineet, opiskelutekniikka, opiskelutaidot, vapaavalintaisten opintojen ohjelmat, liikunta, matematiikka, aktiivinen vapaa-aika, muutoksen eväät.

Lähde. Linjat 98-99. Kansanopistot. Suomen kansanopistoyhdistys r.y. Helsinki