

**”Aina on opittavaa ja voi oppia lisää”
- Kiljavan opiston opettajien osaamisen kehittäminen**

Pro gradu - tutkielma
Jere Juntumaa
Kasvatustiede
2015

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Aina on opittavaa ja voi oppia lisää” - Kiljavan opiston opettajien osaamisen kehittäminen

Tekijä: Jere Juntumaa

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 72 + 2 liitesivua

Vuosi: 2015

Tiivistelmä:

Tutkimus käsittelee Kiljavan opiston opettajien osaamista ja osaamisen kehittämistarpeita. Kiljavan opisto on Nurmijärvellä sijaitseva järjestökoulutuksiin erikoistunut kansanopisto. Opiston omistaa Suomen ammattiliittojen keskusjärjestön (SAK:n) koulutussäätiö. Opisto tarjoaa koulutusta luottamusmiehille, työsuojeluvaltuutetuille ja ammattiyhdistysliikkeen järjestötoimijoille. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten opisto tukee ja kehittää opettajien osaamista, miten opettajat osaavat ja hyödyntävät opetusteorioita sekä miten opettajat ymmärtävät oman osaamisensa. Näiden perusteella pyritään määrittämään opiston opettajien kehittämistarpeet.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään vapaata sivistystyötä ja sen koulutuspoliittista tilannetta vuonna 2015, opettajuutta, henkilöstön kehittämistä sekä oppimiskäsityksiä. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty haastattelulla ja kyselylomakkeella. Aineisto muodostuu yhdeksän opettajan haastattelusta sekä kyselylomakevastauksesta. Aineisto on analysoitu fenomenografian periaatteita noudattaen.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat ymmärtävät hyvin opiston tavoitteet ja toimivat elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaan. Opettajat kokevat saavansa hyvin tukea ja tärkein tuen lähde on oma tiimi. Lisää tukea kaivataan pedagogisen osaamisen parantamiseen sekä yleisen yhteistyön kehittämiseen. Kaikki opettajat kuvasivat opetustaan ja opetusmenetelmiään konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan. Opettajille oli tärkeää muun muassa ohjaajana toimiminen ja opiskelijalähtöinen toiminta. Opettajat käyttivät opetusmenetelminä eniten pari- ja ryhmätöitä, mutta opetuksessa on mukana monipuolisesti erilaisia menetelmiä. Opettajilla on opistossa hyvät mahdollisuudet osallistua täydennyskoulutukseen. Koulutuksiin osallistumista tuetaan ja opettajat myös suhtautuvat koulutuksiin osallistumiseen erittäin positiivisesti. Opettajat kokivat omaavansa hyvät taidot tehtäviinsä, mutta tunnistavat tarpeen pitää osaamista jatkuvasti yllä. Opettajilla on vahva ammatti-identiteetti ja he ovat hyvin motivoituneita. Opettajien kehittämistarpeita ovat pedagogisen osaamisen ja pätevyyden parantaminen, sillä kaikilla opettajilla ei ole pedagogista pätevyyttä ja käytännön opetuksessa pedagogiselle osaamiselle olisi tarvetta. Lisäksi verkkopedagogisissa taidoissa on kehitettävää. Opistossa on kuitenkin hyvin tiedostettu opettajien täydennyskoulutusten merkitys.

Avainsanat: kansanopisto, vapaa sivistystyö, opettajuus, tapaustutkimus, fenomenografia

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Sisällys

1 Johdanto.....	4
2 Kiljavan opisto.....	6
2.1 Historia	6
2.2 Nykytilanne	8
3 Teoreettinen viitekehys.....	10
3.1 Vapaa sivistystyö ja opettajien osaaminen tutkimusten kohteena	10
3.2 Vapaa sivistystyö ja aikuiskasvatus	13
3.3 Vapaan sivistystyön koulutuspolitiikka vuonna 2015.....	17
3.4 Opettajuus ja opettajan ammatti-identiteetti.....	19
3.5 Henkilöstön osaamisen kehittäminen	22
3.6 Oppimiskäsitykset	24
4 Tutkimuksen toteutus.....	29
4.1 Haastattelu ja kyselylomake tutkimusmenetelminä	30
4.2 Aineiston kuvailu.....	34
4.3 Analyysi.....	36
5 Tulokset	46
5.1 Opiston tuki opettajien osaamisen kehittämiseksi	46
5.2 Opettajien opetusteoreettinen osaaminen	50
5.3 Opettajien oman osaamisen arviointi	53
5.4 Palautteen hyödyntäminen.....	56
6 Tarkastelu ja johtopäätökset	58
7 Pohdinta ja tutkimuksen luotettavuus.....	64
Lähteet	67
LIITTEET	73

1 Johdanto

Luukkaisen (2004) mukaan ei ole mahdollista, että opettaja saisi peruskoulutuksessaan sellaiset valmiudet, että niillä selviäisi koko opettajauran ajan. Opettajien pitäisi koulutusalan puolesta toimia esimerkkinä siinä, miten osaamista kehitetään jatkuvasti. Opettajalla on jopa lähes eettinen velvoite pitää taitonsa ja tietonsa ammattilaisen tasolla ja tähän eivät pakolliset koulutuspäivät pelkästään riitä. (Luukkainen 2004, 298.) Ruohotie kirjoitti jo vuonna 1998, että työelämässä on useita ilmiöitä, joiden takia ammattitaitoa on jatkuvasti kehitettävä. Hänen mukaansa tietojen ja taitojen nopea vanheneminen on olemassa oleva uhka korkeakoulutettujen kohdalla. (Ruohotie 1998, 9; 57.) Rauste-Von Wrightin, Von Wrightin & Soinin (2003, 228) mukaan opettajat ovat yleensä kiinnostuneita itsensä kouluttamisesta ja alan uusiin suuntauksiin tutustumisesta.

Ollessani opintoihini kuuluvassa työharjoittelussa Kiljavan opistossa, sain yhdeksi työtehtäväkseni toteuttaa tutkimuksen, jossa selvittäisin opiston opettajien osaamista. Opiston rehtori halusi, että haastattelen opettajia ja kerään jokaiselta samat tiedot yhteenvetoon. Sain itse laatia tutkimuskysymykset, mutta rehtori halusi, että selvitän ainakin opettajien pedagogisia valmiuksia ja koulutusta, asenteita ja tietämystä opetettavaan aiheeseensa sekä suhtautumistaan Kiljavan opetuksellisiin tavoitteisiin. Tutkielman valmistuttua esittelin sen harjoitteluni lopuksi opettajainkokouksessa. Yleisen kasvatustieteen pääaineopiskelijana kiinnostuin aiheesta niin paljon, että päätin tehdä aiheeseen liittyen myös Pro gradu - tutkielmani ja nyt keskityn opettajien osaamiseen ja osaamisen kehittämistarpeisiin, koska ne olivat mielestäni kiinnostavimmat asiat harjoittelututkimuksen teossa.

Organisaatioissa tapahtuvaa oppimista voidaan arvioida monella tapaa, organisaation tavoitteet huomioiden. Koulutusorganisaatioiden kohdalla kannattaa arvioida yhteisön mahdollistamaa oppimista. Koulutusorganisaatioissa tapahtuva oppiminen voi olla näennäismuutosta, mutta myös syvällisesti toimintaan vaikuttavaa. Jos organisaatio pääsee syvällisempään oppimiseen, on mahdollista luoda uusi ymmärrys organisaatiosta ja sen ydintehtävästä sekä luoda organisaatiolle mahdollisuus kehittyä. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 235-236.) Salakarin (2009, 14) mukaan koulutusorganisaatioiden menestykseen vaikuttaa oleellisesti se, miten ne pystyvät uusiutumaan ja kuinka ne käyttävät erilaisia opetusmenetelmiä, sillä kiinnostavat menetelmät vetävät opiskelijoilta puoleensa.

Tämä tutkimus onkin opettajien osaamisen ja kehittämistarpeiden kartoitus. Aiheeseen paneudutaan opettajien kokemuksia ja näkemyksiä analysoimalla. Vahervan (1999, 91) mukaan täydennyskoulutus perustuu harvoin tarvekartoitukselle. Tätä aukkoa tämä tutkimus osaltaan täyttää. Tutkimus tähtää myös opettajien kehittymisen tukemiseen, koska oppilaitosten kehittymisen edellytyksenä on opettajien kehittyminen. On tärkeä selvittää, mikä on organisaatiossa vallitseva käsitys toiminnasta ja analysoida oppimiskäsityksiä, joita organisaatiossa hyödynnetään (Rauste-Von Wright ym. 2003, 236).

Vapaata sivistystyötä on kauan luonnehdittu vapauden kautta ja sitä on tarkasteltu yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin tuottamisen kautta. Viime vuosina vapaan sivistystyön asema ei ole välttynyt yhteiskunnan ja talouden muutoksista ja vapaasta sivistystyöstä halutaan koulutuspoliittista hyötyä. (Jokinen, Poikela & Sihvonen 2012, 38; 95.) Vapaan sivistystyön valtakunnalliset keskusjärjestöt ja opettajien ammattijärjestö OAJ ovat kiinnittäneet huomiota vapaa sivistystyön opetushenkilöstön asemaan, kelpoisuuteen, täydennyskoulutukseen ja työoloihin. (Poikela, Granö, Keurulainen, Kuusipalo, Silvennoinen, Jokinen, Knubb-Manninen & Silvennoinen 2009, 5). Vapaan sivistystyön ajankohtaisia teemoja, sivistystä ja sivistystyötä sekä niiden tilaa, on muun muassa tarkasteltu sivistystyön vapaus ja vastuu - pamfletissa (Pätäri, Turunen & Sivenius 2015). Tutkimukseni kohdeoppilaitos Kiljavan opisto on vielä välttynyt suuremmilta muutoksilta, mutta koulutuspoliittisestikin tarkasteltuna, opettajien osaamisen tutkiminen tässä vaiheessa on varsin perusteltua.

Aloitin tutkimukseni esittelemällä Kiljava opistoa ja sen toimintaa. Taustoituksen jälkeen kuvaan aiheeseeni liittyviä aikaisempia tutkimuksia. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu vapaasta sivistystyöstä ja aikuiskasvatuksesta, opettajuudesta ja opettajan ammatti-identiteetistä, henkilöstön kehittämisestä sekä oppimiskäsityksistä. Teoreettisen viitekehysten jälkeen esitän tutkimuskysymykseni sekä kuvaan tutkimuksen toteutuksen menetelmällisistä lähtökohdista aineiston analyysiin. Analyysin kuvailun jälkeen esitän tutkimustulokset. Vastaan ensin alatutkimuskysymyksiin ja omassa pääluvussa päätutkimuskysymykseen. Lopuksi esitän pohdinnan ja tutkimuksen luotettavuustarkastelun.

2 Kiljavan opisto

Tutkimus on toteutettu Kiljavan opistossa. Opisto sijaitsee Nurmijärvellä ja se on kansanopisto, jonka päätoimialueena on vapaa sivistystyö ja järjestökoulutukset. Opiston omistaa Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestön (SAK:n) koulutussäätiö. Kiljavan kurssilaiset kuuluvat SAK:n jäsenliittoihin. Kiljavan opisto työllistää opetus-, majoitus-, siivous-, ja keittiöhenkilöstöä yhteensä noin 50 henkeä. (Kiljavan opisto 2015b.)

Kiljavan opiston yhteydessä toimivat myös Humanistisen ammattikorkeakoulun (Humak) Eteläsuomen kampuksen Kiljavan yksikkö, kokoushotelli Kiljavanranta Oy, SAK:n Kehittämiskeskus sekä työyhteisöjen kehittämiseen ja työnohjaukseen erikoistunut konsulttiyhtiö Spontana Oy. Vuodesta 2013 lähtien Suomen suurin kesälukio on toiminut opiston yhteydessä. Lisäksi opiston tiloja vuokrataan ulkopuolisille tahoille. (Kiljavan opisto 2015c.)

2.1 Historia

Työväki alkoi Suomessa järjestäytyä 1800-luvun mittaan. Koulutus- ja sivistystoiminta oli alusta asti aivan keskeinen osa työväenliikkeen toimintaa ja järjestäytymistä. (Jussila, Hentilä & Nevakivi 1996, 57.) Tähän nähden voidaan sanoa, että varsin myöhään, vuonna 1950, perustettiin Ammattiyhdistysopisto Nurmijärvelle. Tätä ennen SAK:lla oli ollut jo monenlaista koulutustoimintaa eri tiloissa. Koulutus- ja jäsenmäärien kasvaessa omille tiloille syntyi riittävän suuri tarve. Opiston mallia haettiin muun muassa Ruotsista ja Norjasta. Malli sopeutettiin kuitenkin olemassa olevaan suomalaiseen kansankorkeakoulu- ja valtionapujärjestelmään. Mukaan tulivat pitkät useiden kuukausien kestävät kurssit sekä kesäopinnot. Rinnalla järjestettiin eri liittojen kursseja sekä pidettiin yllä yhteistyötä Työväen sivistysliiton kanssa. (Vesterinen 1990, 22-23; 26.)

Aktiivinen kansalaisuus ja kokonaisvaltainen sivistys ovat olleet kivijalkana pohjoismaisessa sivistystyössä ja tätä ilmentää Kiljavan opiston perustaminen. Työväenliikkeen ja vapaan sivistystyön keskuudessa ymmärrys sivistyksestä ja oppimisesta on ollut samanlainen. Opisto rakennettiin pääosin talkoovoimin ja jäsenten lahjoitusten turvin. Opiston perustamisvaiheessa paikalla oli merkitystä myös lomanviettopaikkana. Alussa oli päärakennus, joka sisältää ruokalan, hallintorakennus, kirjasto sekä asuin- ja luokkatiloja. Opiston perustamisen

yhteydessä opiston tiloihin perustettiin myös kirjasto. Tämä ilmentää edellä mainittua käsitystä oppimisesta ja sille luotavista puitteista. Kattava kirjasto oli alusta asti opiston ylpeyden aihe. Monet työväkeen kuuluvat henkilöt pääsivät tällä tavalla ensimmäisen kerran kirjojen ääreen. Kirjastossa työskenteli päätoiminen virkailija vuodesta 1977 lähtien, vaikka muutoin vakinaiset työntekijät olivat opistoissa harvinaisia. (Vesterinen 1990, 28; 55; 78-79.)

Kiljava oli alkuaikoina todellinen idylli opistolaisille. Henkilökunta ja kurssilaiset asuivat samalla alueella ja viettivät osin vapaa-aikaakin yhdessä. (Vesterinen 1990, 44.) Kyseessä on siis Grundtvigin ja pohjoismaisten esikuvien mukainen internaattiopisto, sisäoppilaitos. Toisin sanoen vahvana oli ajatus siitä, että opetus ei tapahdu vain luokkahuoneessa, vaan oppiminen on ympärivuorokautista toimintaa. Tämä internaatti-ideologia oli keskeinen Suomen kansanopistokentällä. Seuraavina vuosikymmeninä Suomeen perustettiinkin useita internaattiopistoja. (Jokinen ym. 2012, 21.)

1970-luvulla opistoa laajennettiin merkittävästi. Uutta olivat liikuntatilat ja paljon lisää majoitustiloja, kokonaisuudessa laajennus oli suurin piirtein tilojen kaksinkertaistuminen. Haaveena olivat vieläkin suuremmat laajennukset. Urheilumahdollisuudet ja tilojen ja laitteiden monipuolisuus on poikkeuksellisen kattava, mikä johtuu siitä, että liikuntapuoli rakennettiin aikanaan erilliseksi kuntokeskukseksi opiston yhteyteen (Vesterinen 1990, 58; 78.)

Kiljavan opisto perustettiin järjestämään vuosikursseja, vaikka alusta asti mukana oli muun muassa kesäkursseja. Kurssilaiset olivat opistossa lukuvuoden ajan opiskellen siellä ammattiyhdistystietoutta, talous- ja yhteiskuntapolitiikkaa sekä sosiaalipolitiikkaa. Alun perin kurssilaisilta vaadittiin ennakkotietoja kirjukurssin muodossa sekä muita edeltäviä opintoja esimerkiksi Voionmaan opistossa tai Pohjolan Opistossa (Vesterinen 1990, 36; 38.) Monet kurssilaiset jatkoivat esimerkiksi Työväen akatemiaan tai Yhteiskunnalliseen korkeakouluun, sittemmin Tampereen yliopistoon (Reuna, Liljeström, Gustafsson, Ruusunen & Murtoinperä 2000, 191).

1970-luvulla opiston pedagogiikka kehittyi merkittävästi. Vaikka esimerkiksi freireläisyyttä ei omaksuttu suoraan, ajattelu vaikutti kurssisuunnitteluun ja kokonaisuuteen. Jo ennen tätä opettajilta oli ryhdytty edellyttämään muodollista osaamista. Luottamusmieskursseilla harkittiin oppimiskeskeisiä, ongelmista lähteviä opetuskokonaisuuksia. Entinen opettaja Jyrki Helin muistelee: ”Pääteikäyttyäytymisestä opimme mallin, mitä on osattava ja taidettava kurssin jälkeen. Freireläisyydestä saimme ymmärtävän ja opiskelijoita lähellä olevista asioista lähtevän

ongelmien ratkaisua edistävän mallin, ryhmadynamiikasta monet työtavat ja jotkut kurssit sekä kognitiivisesta didaktiikasta opetusjärjestelyt.” 1970-luvulla kurssisihteerien merkitys kasvoi opetustoiminnassa. Olennainen käänne on myös 1980-luvun tietotekninen murros. Opistolla opetettiin jo tuolloin tietotekniikkaa. (Vesterinen 1990, 81; 101; 102.) 1980-luvulle tultaessa vuosikurssien suosio alkoi hiipua. Lyhytkurssit olivat vieneet alaa, mutta asiaan vaikutti myös muiden ammattiyhdistysliikkeen opistojen koulutustarjonta. (Reuna ym. 2000, 188.)

2.2 Nykytilanne

Opisto tarjoaa koulutusta luottamusmiehille, työsuojeluvaltuutetuille ja ammattiyhdistysliikkeen järjestötoimijoille. Pääosin kurssilaiset tulevat Kiljavalle, mutta sen lisäksi järjestetään räätälöityjä koulutuksia liittojen toivomusten mukaisesti. Erityisesti nämä edellyttävät monipuolista osaamista opettajilta. Tällaisia saattavat olla esimerkiksi liittojen luottamusmiespäivät tai liittovaltuustojen koulutukset. Peruskurssien jälkeen kaikille tarjotaan täydennysopintoja, niihin kuuluu muun muassa työoikeuden, työhyvinvoinnin, yritystalouden ja viestinnän kurseja. Luottamusmieskurseja tarjotaan myös ruotsiksi ja englanniksi. Nykyisin opisto tarjoaa myös harrastekurseja ja ammatillista koulutusta, joka mahdollistaa näyttötutkinnon suorittamisen. Ammatillista koulutusta tarjotaan rakennusalan tehtäviin, kuten esimerkiksi rakennusmittajakoulutukseen sekä erä- ja luonto-oppaan ammattiin. (Kiljavan opisto 2015a.)

Opiston ammatilliset opettajat ovat mukana kolmikantaisissa (työnantaja- ja työntekijäosapuoli sekä opetushallitus) näyttötutkintotoimikunnissa. Luottamusmiesten ja työsuojeluvaltuutettujen kurseista sovitaan vuosittain työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen kesken. Työnantaja maksaa luottamustehtävää hoitavan työntekijänsä kurssimaksun. Tämän koulutus sopimuksen pohjana on keskusjärjestöjen sopimus. (TT-SAK Yleissopimus 1997/2001.)

Luottamusmieskoulutuksessa ensimmäisenä on viiden päivän peruskurssi. Kurssilla opiskellaan työoikeutta, luottamusmiehen oikeuksia ja velvollisuuksia, neuvottelutaitoa ja viestintää. Kurssin tavoitteena on antaa luottamusmiehille perusvalmiudet. Tämän jälkeen on vuorossa jatkokurssi, joka kestää 10 päivää. Kurssin kuluessa kerrataan peruskurssilla opittuja asioita sekä jokainen toteuttaa oman työpaikan kehittämistä koskevan projektin. Jatkokurssin tavoitteena on syventää peruskurssin tietoja. On vielä kolmas kurssi, niin sanottu Kuukauden kurssi, joka kestää neljä viikkoa ja on muita kurseja laajempi siten, että siellä tutustutaan esimerkiksi talouspolitiikkaan ja ay-liikkeen historiaan. Tämän kurssin tavoitteena on

erityisesti parantaa kurssilaisten paikallista toimintaa. (Kiljavan opisto 2015a.)

Työsuojeluvaltuutettujen kurssit jakaantuvat samalla tavalla peruskursseihin ja syventäviin opintoihin. Perusopinnot jakaantuvat yhteen yhden viikon mittaiseen peruskurssiin ja kahden viikon jatkokurssiin. Kurssilla käydään läpi työturvallisuuslaki, oman työpaikan kehittämismahdollisuuksia, yhteistoiminnan osapuolet, tapaturmaprosessi ja keskeiset oikeudet ja velvollisuudet. (Kiljavan opisto 2015a.)

Järjestökurssit on tarkoitettu ammattiosastojen aktiiveille ja niille yleensä tullaan oman ammattijärjestön myöntämän stipendin mahdollistamana. Ensin opiskellaan järjestötoiminnan perusteita viikon mittaisella kurssilla, tällöin tutustutaan kokoustekniikkaan, toiminnan suunnitteluun ja osaston kehittämiseen. Niin sanotut syventävät kurssit sisältävät yhdistystaloutta ja järjestöjohtamista. Keskeisiä järjestöjohtamisen kurssin sisältöjä ovat muun muassa pitkän aikavälin suunnittelu, vapaaehtoisten innostaminen ja sitouttaminen sekä viestintä johtamisen välineenä. Lisäksi järjestökursseihin luetaan niin sanottuja välinekursseja, kuten neuvottelutaidon kurssi ja tieto- ja viestintätekniikan kursseja. (Kiljavan opisto 2015a.)

3 Teorettinen viitekehys

Tutkimukseni teorettinen viitekehys perustuu kasvatustieteen opintoihini, omiin havaintoihini sekä aikaisempiin tutkimuksiin. Käsittelen vapaata sivistystyötä ja aikuiskasvatusta, elinikäistä oppimista, vapaata sivistystyötä koskevaa koulutuspolitiikka, opettajuutta ja opettajan ammatti-identiteettiä, henkilöstön kehittämistä sekä oppimiskäsityksiä.

3.1 Vapaa sivistystyö ja opettajien osaaminen tutkimusten kohteena

Vapaan sivistystyön opettajien mahdollisuutta osallistua koulutuksiin ja heidän osaamisen kehittämistään, ei ole tutkittu paljon (Poikela ym. 2009, 45). Seuraavaksi esittelen muutaman sellaisen vapaaseen sivistystyöhön ja opettajien osaamiseen liittyvän tutkimuksen, jotka liittyvät tutkimaani aiheeseen.

Vapaan sivistystyön tutkimukset:

Koulutuksen arviointineuvosto on toteuttanut opetusministeriön toimeksiantona arvioinnin, jonka kohteena on vapaan sivistystyön opetushenkilöstön peruskoulutus ja kelpoisuus, vapaan sivistystyön opetushenkilökunnan osallistuminen täydennyskoulutukseen, opetushenkilökunnan asema, osaaminen ja työolot suhteessa vapaan sivistystyön kehittyviin tehtäviin sekä opetushenkilökunnan käsityksiin oppilaitosten sivistystehtävästä. Menetelmällisesti arviointi oli kvantitatiivinen. Tiedot kerättiin nettikyselyllä, johon vastasi yhteensä 1744 opettajaa, rehtoria ja oppilaitosten ylläpitäjää. (Poikela ym. 2009, 3; 8; 47-48.)

Arvioinnin tulosten mukaan vapaan sivistystyön opettajilla yleisin koulutus on ylempi korkeakoulututkinto, mutta kelpoisuudessa on puutteita. Kelpoisuus on parhaiten kunnossa johtavissa asemassa olevilla ja huonoiten päätoimisilla tuntiopettajilla. Opetushenkilöstö pitää osaamisen kehittämistä hyvin tärkeänä ja he ovat halukkaita täydennyskoulutukseen ja haluavat kehittää osaamistaan. Oppilaitoskohtaisesti on kuitenkin eroja koulutusmahdollisuuksissa. Osaamista kehitetään muun muassa lukemalla kirjallisuutta sekä osallistumalla lyhyt- ja pitkäaikaiseen koulutukseen. Opetushenkilöstöllä on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa työhönsä ja työilmapiiriä kuvataan hyväksi. Oppilaitosten rahoitusasema on kuitenkin kiristynyt. Yleisesti opetushenkilökunnan osaaminen on hyvällä tasolla. Parhaiten osaamista on opetussisällöissä ja yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoissa ja kehitettävää on aikuispedagogiikan

tuntemuksessa sekä verkkopedagogiikan käytössä. Yleisin käsitys oppilaitosten sivistystehtävästä on yksilön monipuolinen kehittäminen. (Poikela ym. 2009, 51-52; 60-61; 66; 74; 77; 107; 111-112; 118; 125-128.)

Hietamies (2002) tutki Pro gradu-tutkielmassaan kansanopiston opettajien työnkuvaa ja ammatillisia kehitystarpeita Alkio-opistossa. Hän tutki muun muassa kansanopiston opettajan työtä, työn muutosta ja opettajan ammatillista kehitystä. Menetelmällisesti hänen tutkimuksensa oli kvalitatiivinen tapaustutkimus. Hietamies selvitti muun muassa kansanopiston opettajien käsityksiä opettajuudesta, opettajan työstä ja tehtävistä sekä kehitystarpeista ja kansanopistosta työyhteisönä. Tiedot hän keräsi teemahaastatteluilla. Osallistujia oli viisi Alkio-opiston opettajaa. (Hietamies 2002, 48-51.)

Tulosten mukaan kansanopiston opettajan työ on erittäin vaativa ”professio” ja edellyttää opettajalta monipuolisuutta. Tärkeimmiksi osa-alueiksi nousivat sosiaaliset taidot ja oman alan asiantuntijuus. Opettajilta vaadittiin hyvät vuorovaikutustaidot. Osoittautui, että opettajan työnkuva on hyvin kokonaisvaltainen. Opettaja tarvitsee koulutuksen suunnittelun, markkinoinnin ja talouden taitoja. Lisäksi opettajat olivat halukkaita kehittämään itseään ja kokivat työnsä mielenkiintoisena ja vaativana. (Hietamies 2002, 59; 61-64; 68-69; 82-86; 99-100.)

Lindroos (2007) tutki Pro gradu-tutkielmassaan kansanopisto-opettajien näkemyksiä opetustavoitteista viestintälinjoilla. Menetelmällisesti hänen tutkimuksensa oli fenomenologis-hermeneuttinen. Lindroos selvitti viestinnän opetuksen keskeisiä tavoitteita, kansanopistojen yhteisöllisyyttä sekä opettajan ammatillisuutta. Tiedot hän keräsi teemahaastattelulla. Osallistujina oli seitsemän opettajaa. Tulosten mukaan opettajat muun muassa pitävät itseään viestinnän ammattilaisina ja toimintaansa enemmän ohjaamisena kuin opettamisena. Opettajat myös kertoivat tarvitsevansa lisäkoulutusta, mutta varsinkin pidemmille kursseille oli haasteellista irrottautua opetuksesta. Lisäkoulutuksen tarvetta oli varsinkin ohjaamisen ja erityispedagogisen osaamisen kohdalla, mutta tuloksissa todettiin myös, että kaikkiin opetuksessa kohdattuihin ongelmatilanteisiin eivät todennäköisesti lyhyet kurssit riittäisi. (Lindroos 2007.)

Opettajan osaamisen kehittymisen ja opettajuuden tutkimukset:

Jokinen (2002) tutki, kuinka yhteiskunnan muutokset ovat vaikuttaneet aikuisopettajien

identiteettiin eri aikuisoppilaitoksissa ja mukana oli myös vapaan sivistystyön oppilaitoksia. Menetelmällisesti tutkimus oli kvalitatiivinen idiografinen tapaustutkimus. Jokinen tutki muun muassa, minkälainen on opettajien persoonallinen-, sosiaalinen- ja ammatillinen identiteetti ja kuinka yhteiskunnan ja oppilaitosten reunaehtojen muutokset ovat niihin vaikuttaneet sekä minkälainen yhteys minä-identiteettiin on oppilaitosmuodolla, opetuslalla ja opettajan iällä. Tiedot hän keräsi elämäkertamenetelmällä sekä teemahaastattelulla. Osallistujina oli 20 opettajaa. (Jokinen 2002, 129-137.)

Tulosten mukaan opettajat on jaoteltavissa muun muassa opetustyyhinsä perusteella neljään eri luokkaan: näytän itse, yksilöllisesti opetussuunnitelmaa vaihdellen, pääosin opettajajohtoisesti edelleen sekä omatoimiseen opiskeluun ohjauksella. Opettajien täydennyskoulutus vaihteli tavanomaisen oman alan täydennyskoulutuksen, opettajan kasvatustieteellisten opintojen, yliopistollisten jatko-opintojen, tutkintotavoitteisten opintojen sekä oman tekemisen ja itseopiskelun välillä. Aikuisopettajien ammatti-identiteetin ydin muodostuu arvoista, missiosta työssä, opettajan työstä, opettamisesta, omasta oppilaitosmuodosta, aikuisopettajan ammattinimikkeestä sekä samaistumisesta opettajuuteen. Tulosten mukaan ammatti-identiteetin kohdalla on suurimmat erot eri oppilaitosmuotojen välillä. Oppilaitosten toimintaa on muutettu ja ne ovat esimerkiksi joutuneet kilpailemaan keskenään ja tämä näkyy jo aikuisopettajien ammatti-identiteetissä ja opettajien jaksamisessa. Erityisesti aikuiskoulutuskeskusten ja kansalaisopistojen opettajat joutuvat yhä enemmän tekemään suunnitteluun, organisointiin ja koulutusten markkinointiin liittyviä tehtäviä perinteisen opetuksen sijaan. (Jokinen 2002, 56; 208; 225; 242-244; 246-248.)

Paaso (2010) ja Vertanen (2002) ovat tutkineet ammatillisen opettajan työn muutosta. Kiljavan opiston opettajien toiminnassa on paljon samoja piirteitä ammatillisten opettajien toimintaan, joten on syytä olettaa, että ammatillisen opettajuuden muutokset koskettavat osaltaan myös vapaan sivistystyön opettajia. Paaso on tutkinut tapahtuvia muutoksia vuoteen 2020 mennessä ja Vertanen vuoteen 2010 mennessä, joten tälle tutkimukselle oleellista on keskittyä Paason tutkimuksen tuloksiin. Paaso tutki, mitkä ovat asiantuntijoiden käsitykset ammatillisten opettajien osaamisen tulevaisuudesta. Menetelmällisesti tutkimus oli tulevaisuudentutkimus. Hän tutki muun muassa, minkälaisia tulevaisuuskuvia voidaan esittää osaavasta opettajasta, millaisia ammatillisen opettajan osaamisen kehityssuuntia voidaan esittää sekä millaisen mallin avulla voidaan kuvata opettajien osaamisen kehittämistä. Tiedot hän keräsi teemoitetuilla kyselyillä ja osallistujina oli asiantuntijaverkosto, joka muodostui muun muassa opettajista, opettajien kouluttajista, opiskelijoista ja hallinnon henkilöistä. (Paaso 2010, 120; 136-140;

150-151.)

Tulosten mukaan tulevaisuuden ammatillinen opettaja on työyhteisöllinen osaaja, koulutuksen ja työelämän verkosto-osaaja, oppimisprosessin tukija ja ohjaaja, opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija sekä ammattialan vastuullinen kehittäjä. Opettajan ammattitaidon kehittäminen ja ylläpitäminen on velvollisuus. Opettajan osaamista tulisi arvioida vuosittain ja tehdä henkilökohtainen kehityssuunnitelma. Osaamista pitäisikin ennakoida, määritellä ja arvioida. Opettajien osaamisen kehittämisen suunnittelussa täytyy ottaa huomioon koulutusorganisaation, koulutuksen ja työelämän yhteistyön sekä opiskelijoiden tarpeet. Kehittämistarpeita voi olla muun muassa ammatillisessa osaamisessa, pedagogisessa osaamisessa, työyhteisöosaamisessa ja persoonallisuuden kehittämisessä. Opettajien osaamisen kehittäminen lähtee kehittämistarpeen tunnistamisesta, kehittämissuunnitelmista ja kehittäminen konkretisoituu täydennyskoulutuksena. Kehittämistä täytyy myös seurata ja arvioida. Opettajien täydennyskoulutus tulee olemaan oleellisessa osassa koulutuksen ja työelämän yhteistyöosaamisessa. Koulutusten tarve vaihteli, korostettiin sekä koulutusten tarvetta ja puutetta että liikakoulutusta. (Paaso 2010, 195; 213-218; 221.)

3.2 Vapaa sivistystyö ja aikuiskasvatus

1800-luvun kansanliikkeissä haluttiin kasvattaa, valistaa ja sivistää ihmisiä. Syntyivät ensimmäiset kansanopistot ja työväenopistot, joiden ensimmäisinä tehtävinä oli tuottaa taitoja, jotka auttoivat arjessa selviytymisessä. (Poikela 2013, 18.) Zachris Castrén painotti yleissivistystä ja mahdollisuuksia käydä täyttämässä sivistyksessä ja opissa jääneitä aukkoja. Hän laajensikin vapaan sivistystyön ideaa. (Jokinen ym. 2012, 18-21.) Toiminta alkoi vapaana kansanvalistustyönä, mutta muuttui vapaaksi kansansivistystyöksi ja myöhemmin vapaaksi sivistystyöksi (Poikela 2013, 18).

Vapaan sivistystyön oppilaitoksia ovat kansanopistot, kansalaisopistot, opintokeskukset, urheiluopistot ja kesäyliopistot. Tarkoituksena on tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittymistä sekä edistää kansanvaltaisuutta, tasa-arvoa ja monipuolisuuden toteutumista. Vapaa sivistystyö toimii elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta ja se ei ole tutkintotavoitteista. Opinnot ovat yleensä yleissivistäviä, harrastustavoitteisia tai yhteiskunnallisia opintoja ja opetussisällöt ja -tavoitteet ovat oppilaitosten päätettävissä. Oppilaitokset vastaavat hyvin itsenäisesti omasta toiminnastaan ja sen kehittämisestä, mutta toimintaa ohjaa laki vapaasta sivistystyöstä. (Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/ 632.)

Vapaa sivistystyö on valtion taloudellisesti tukemaa koulutusta, joka ei kuulu muodollisen koulutusjärjestelmän piiriin. Valtio ei siis valvo vapaan sivistystyön sisältöjä, mutta lainsäädäntö vaikuttaa siihen, mitkä oppilaitosmuodot saavat järjestää mitäkin koulutusta. (Pitkänen 2013, 216.)

Vapaassa sivistystyössä on opettajaksi kelpoinen henkilö, jolla on soveltuva korkeakoulututkinto sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset pedagogiset opinnot. Nämä kelpoisuusvaatimukset eivät koske tuntiopettajia eivätkä sivutoimisia kouluttajia. Vapaan sivistystyön oppilaitoksissa opettajasta käytetään muun muassa nimikkeitä opettaja, aikuisopettaja, kouluttaja, aikuiskouluttaja, lehtori, päätoiminen tuntiopettaja, tuntiopettaja, suunnittelija ja koulutuspäällikkö. (Poikela ym. 2009, 6; 28; 117.)

Vapaa sivistystyö on toiminut pääosin valtion ja kuntien rahoituksella. Vapaan sivistystyön kehityksessä tapahtui suuri murros ja kasvu toisen maailmansodan jälkeen, kun valtion perusavustuksen lisääminen mahdollisti lukuisien uusien oppilaitosten lisääntymisen. Tällöin vapaan sivistystyön hyöty nähtiin merkittävänä. 1960-luvun lopulla vapaan sivistystyön toimintaa kritisoitiin ei-tutkinnollisuudesta ja tehottomuudesta. (Jokinen ym. 2012, 84-85.) 1970-luvulta lähtien järjestelmää tarkasteltiin osallistujalukujen kautta ja 1980-luvulla rahoitus muuttui suorasta valtionavusta niin, että osallistujamäärien sijaan tarkastellaan suoritteita. (Poikela 2012, 90-91.) Nykyisinkin vapaan sivistystyön rahoitus perustuu suoritteiden määriin ja suoritteita vastaaviin yksikköhintoihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b, 9).

Vapaan sivistystyön oppilaitosten toiminnan luonne ja painotukset ovat muuttuneet aikojen kuluessa. 1980-luvulla ammatillisen koulutuksen asema vapaassa sivistystyössä aiheutti kriisejä, mutta lopulta ammatillinen aikuiskoulutus otettiin osaksi vapaata sivistystyötä. (Jokinen ym. 2012, 87.) 1990-luvulta vapaan sivistystyön kenttää ovat uhanneet muun muassa yksityistetyt toimintamuodot ja vähentyneet osallistujamäärät. Koska muun muassa omaehtoinen aikuisopiskelu ja henkilöstökoulutus ovat kasvaneet merkittävästi aikuiskoulutusten puolella, joutuu vapaan sivistystyön kenttäkin muokkaamaan kurssi- ja opintotarjontaansa. (Poikela 2012, 90-91.) Vapaan sivistystyön kohdalla on tapahtunut myös muita muutoksia, esimerkiksi koulutuspolitiikka on vaihdellut, oppilaitokset ovat kilpailleet koulutusmarkkinoilla ja oppilaitosten määrä on laskenut. Vapaan sivistystyön identiteetti on heikentynyt 2000-luvun alusta alkaen ja toiminnalle on löydettävä uutta pohjaa. Rahoitus on entistä oleellisemmassa osassa. (Jokinen ym. 2012, 45; 79; 88-91; 95.) Tarkastelen vapaan sivistystyön koulutuspolitiikkaa enemmän luvussa 3.3.

Aikuiskasvatus

Koska aikuiskasvatus on yleistermi, joka kattaa sisälleen vapaan sivistystyön (Jokinen ym. 2012, 84) ja vapaa sivistystyö on keskittynyt aikuisten kouluttamiseen (Poikela 2013, 17), on aiheellista tarkastella myös aikuiskasvatusta. 1800 - luvun lopulta eteenpäin alkoi kiinnostus aikuisten opetukseen ja oppimiseen niin vahvasti, että oppialojen perustus aloitettiin. Akateemisen maailman ulkopuolella tapahtuneet historialliset asiat, kuten teollistuminen ja työväenliike ovat vaikuttaneet osaltaan aikuiskasvatustieteen syntyyn. (Suoranta, Kauppila & Salo 2008a, 9.) Aikuiskasvatus ei olekaan pelkkää kasvatusta tai tiedettä, vaan koko aikuisuutta koskevan aatemaailman pohdintaa, elämänmittaista itsensä sivistystä. Yhtenä aikuiskasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä onkin pidetty itsekasvatuksen edistämistä. (Suoranta, Kauppila & Salo 2008b, 22.)

Vapaa sivistystyö keskittyi vapaa-ajalla tarjottaviin itsensä kehittämisen kursseihin, joilla ei ollut tutkintotavoitteita. Yhteiskunnassa alkoi kuitenkin tapahtua muutoksia, yhteiskuntaa kehitettiin ja hyvinvointia lisättiin, jolloin alettiin edellyttää aikuisten järjestelmällistä kouluttamista, kouluttautumista ja aikuiskoulutusjärjestelmän liittämistä yhteiskuntapolitiikkaan. (Tuomisto & Salo 2006, 14.) 1960-luvulla aikuiskasvatuksen merkityssisältö laajenikin, kun siihen sisällytettiin niin vapaan sivistystyön kentällä tapahtuva opiskelu kuin kaikki ammattiin ja työhön liittyvä opiskelu ja koulutus. (Suoranta ym. 2008b, 21-22.) Tuotannossa ja työelämässä tapahtunut nopea kehittyminen muuttivat aikuiskasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä merkittävästi (Poikela 2013, 18). 1900-luvulla aikuisten opetusta ja opintoihin liittyviä käytäntöjä pitikin teoretisoida, jotta voitiin vastata esimerkiksi juuri työmarkkinoilla tapahtuviin, välillä nopeisiin, muutoksiin. Aikuiskasvatustiede muokkaantui varsinkin silloin, mutta nimenä aikuiskasvatustiede yleistyi kuitenkin vasta 1950-luvulla. Akateemisesti katsottuna aikuiskasvatustieteellä on nykyään vahva institutionaalinen perusta, joka näkyy esimerkiksi aikuiskasvatuksen omina professuureina ja aikuiskasvatuksen omana tiedelehtenä. (Suoranta ym. 2008a, 9; 17; 21.) Aikuiskasvatustieteen professori Aulis Alasella (1929-1998) on ollut merkittävä vaikutus siihen, että aikuiskasvatuksen teoria ja tutkimus kehittyivät (Tuomisto & Salo 2006, 20).

Nykyään aikuiskasvatuksen ala on laaja ja laajenee jatkuvasti, joten tutkimusalan rajaaminen on käymässä haasteelliseksi. Esimerkiksi sosiologiassa, psykologiassa ja hallintotieteissä osoitetaan kiinnostusta aikuisuuteen ja kasvatukseen liittyviin kysymyksiin. Käytännössä

aikuiskasvatusta on kuitenkin vielä huomattavasti laajemmin. Aikuiskasvatus nousee useimmiten esille työelämän koulutuksessa ja vapaan sivistystyön parissa. Aikuiskasvatusta harjoitetaan esimerkiksi eriasteisissa oppilaitoksissa, järjestöissä ja yritys-elämässä. (Suoranta ym. 2008b, 21-24.) Yhteiskunnalliset muutokset kasvattavat aikuiskoulutuksen merkitystä. Odotetaan, että ihmiset jatkuvasti kehittävät taitoja ja tietoja sekä että heillä on kyky orientoitua nopeisiin muutoksiin. Nämä odotukset koskettavat työelämän lisäksi myös muita elämän osa-alueita. Vaatimusten koventuessa paineet lisäkoulutukseen kasvavat. On esimerkiksi tarkasteltu aikuisten oppimisen erityispiirteitä ja kehitetty aikuisille sopivia koulutusmuotoja. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 77.)

Aikuiskasvatus lähtee ajatuksesta, että aikuisoppijalla on jo paljon oppimiskokemuksia ja taustatietoa. Joukossa on myös pinttyneitä vääristymiä erilaisista asioista. Käsitelmä omasta oppimiskyvystä voi olla täysin virheellinen, vaikka se on muotoutunut koko elämän ajan. Hyvä ja nopea oppija voi pitää itseään täysin kyvyttömänä. Tästä syystä myöhemmin esiteltävä konstruktionismi on syntynyt kuvaamaan sitä, miten tieto tulee kerroksittain. Aikaisemmin opittu vaikuttaa uusiin asioihin ja niiden omaksuntaan. Aikuisten tuleekin kiinnittää huomiota siihen, että joistain asioista tulee oppia pois, virheellinen tai muuttunut tieto tulee korvata uudella. Tämä tuottaa monille haasteita. Oppiminen ei ole pelkästään tiedon vastaanottamista vaan sen jatkuvaa prosessointia. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 77-80.)

Elinikäinen oppiminen

Vapaata sivistystyötä ja aikuiskasvatusta tarkasteltaessa täytyy huomioida siihen tiiviisti liittyvä elinikäisen oppimisen käsite, sillä se on ollut aikuiskoulutuksen prioriteettina jo pitkään (Jokinen ym. 2012, 35). Elinikäinen oppiminen tarkoittaa, että ihminen oppii uusia asioita koko elämänsä ajan. Oppimista tapahtuu koulutuksen lisäksi myös kaikissa arkitilanteissa ja tiedostamatta. (Tuomisto 2005, 66.) Onkin tärkeää huomioida se, että elinikäinen oppiminen ei ole pelkästään formaalin koulutuksen asia, vaan esimerkiksi kaikki ihmissuhteet ja työpaikat tukevat elinikäistä oppimista koko eliniän ajan. Sitä voidaan pitää sosio-persoonallisena prosessina, kun ihmiset pohtivat ajatuksiaan ja toimintaansa erilaisissa kohtaamisissa ja toiminnoissa. (Billett 2014, 20; 25.) Elinikäisen oppimisen rinnalla käytetään joskus käsitettä elinikäinen ja elämänlaajuinen oppiminen, jolloin painotetaan vielä enemmän sitä, että oppimista tapahtuu koko elämän ajan ja monipuolisemmin kuin pelkän koulutuksen kautta. (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2008, 65.)

Elinikäinen oppiminen on joissain muodoissa ollut pinnalla hyvin pitkään, oikeastaan aina, mutta kasvatus- ja koulutusjärjestelmiin liittyen se on noussut pinnalle kausittain 1900-luvun alusta lähtien. Elinikäisen oppimisen kohdalla on eri kausina painotettu eri asioita, kuten mahdollisuutta riittäviin perustietoihin, yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja talous- ja yrityselämän näkökulmia. (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2008, 62-65.) Elinikäistä oppimista voidaan tarkastella esimerkiksi maailmanlaajuisesti, maanosittain, kansallisesti, alueellisesti, organisaatiokohtaisesti ja yksilökohtaisesti. Monet kansainväliset organisaatiot, kuten Unesco ja EU painottavat toiminnassaan elinikäistä oppimista ja vaativat sitä kaikkien saataville. (Tuomisto 2005, 60-62.) EU on julkaissut elinikäisen oppimisen avaintaidot (Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus 2006). Suomessakin elinikäinen oppiminen on aktiivisesti keskustelun ja tutkimuksen kohteena. (Tuomisto 2005, 60-62.)

Elinikäinen oppiminen nousi vahvasti julkisuuteen 1990-luvun lopussa ja sitä nostivat esille varsinkin erilaiset järjestöt. Elinikäistä oppimista pidettiin silloin keskeisenä keinona hallita yhteiskunnallisia muutoksia. (Rinne 2003, 11-14.) Elinikäisellä oppimisella onkin vahva yhteys yhteiskunnalliseen keskusteluun. Nykyään voidaan jopa sanoa, että elinikäinen oppiminen on kansainvälisestikin markkinointikeino, jota pidetään ihmisen hyvän elämän ja kansakunnan menestymisen mahdollistajana. (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2008, 65; 73; 75.) Elinikäinen oppiminen on keskeistä myös siksi, että nykyisin mietitään entistä enemmän sitä, kuinka saadaan ihmiset pysymään työelämässä riittävän pitkään ja kuinka turvataan se, että työntekijöillä on tarvittavat taidot jatkuvasti muuttuvassa työelämässä (Billett 2014, 19).

Vapaan sivistystyön tehtävänä on tukea kokonaisvaltaista elinikäistä oppimista. Vapaassa sivistystyössä elinikäinen oppiminen koskettaa myös suorittavan työn tekijöitä, kun osaamista täytyy ylläpitää ja uusia asioita opitaan jatkuvasti. (Kitola 2004, 124; 150.)

3.3 Vapaan sivistystyön koulutuspolitiikka vuonna 2015

Suomalaisen aikuiskoulutuspolitiikan kehitysvaiheet voidaan Alasen mukaan jakaa myötäilevän sivistyspolitiikan kauteen (1920-1960), suunnittelukeskeiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan (1970-1985) sekä markkinaperusteiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan (1987-1990). (Tuomisto & Salo 2006, 13-15.) Markkinaperusteinen aikuiskoulutuspolitiikan vaihe päättyi, kun lakiuudistus vapaasta sivistystyöstä tuli. 1990-luvun lopulla siirryttiin parlamentaarisen ohjauksen vaiheeseen. Poliittinen ohjaus on tiivistynyt ja arvioinnit ja selvitykset vapaan sivistystyön tilasta ja vaikuttavuudesta ovat yleistyneet. (Jokinen ym. 2012,

91-93.)

Vapaa sivistystyö on kauan saanut viettää hyvin vakaata asemaa. Sen tehtävä on ollut taata fyysistä ja henkistä hyvinvointia tarjoamalla opintoja, kulttuuria ja harrastuksia ihmisille. Muunlaisen koulutus- ja opetustarjonnan tarpeen ja tarjonnan vuoksi vapaan sivistystyön tuottama hyöty onkin asettunut kyseenalaiseksi. On muun muassa vaadittu vapaalta sivistystyöltä perusteita sille, millaista hyötyä ne tarjoavat ja mitataan niin opiskelijamääriä, oppitunteja kuin suorituksiakin. (Poikela 2012, 88.) On palattu asioihin, joita Alanen käsitteli väitöskirjassaan jo vuonna 1969, kun hän nosti opinnollisuuden viihdyttävyyden edelle. Hän nosti esiin muun muassa tasokriteerit, tehokkuuden ja arvioinnin. (Tuomisto & Salo 2006, 15.)

Laki vapaasta sivistystyöstä määrittelee vapaan sivistystyön tarkoituksen ja tavoitteen, mutta siihen, toteuttavatko oppilaitokset näitä, ei ole kiinnostusta. Vapaan sivistystyön lainsäädäntöä tulisi aktiivisesti uusia, jotta se vastaisi toimintaympäristön vaatimuksia. Vapaan sivistystyön status koulutusjärjestelmässä saattaisi nousta, jos tehtävät ja tavoitteet määriteltäisiin tarkemmin ja niiden toteutumista myös arvioitaisiin kriittisesti. Vapaalla sivistystyöllä pitäisikin olla selkeämpi yhteiskunnallinen tehtävä, täydentää suomalaista koulutusjärjestelmää. (Pitkänen 2013, 216; 218.) Ministeriön ja kunnan tasolta tulee vapaata sivistystyötä kohtaan paineita siitä, että toiminnassa pitäisi olla mitattavissa olevaa hyötyä. Olisi ainakin osoitettava, millaista kansantaloudellista tai kuntataloudellista hyötyä vapaa sivistystyö tuottaa. Yhteiskunnalliset muutokset ja taloudellinen tilanne on jo aiheuttanut oppilaitoksille suuria haasteita ja tulee aiheuttamaan jatkossakin (Jokinen ym. 2012, 59; 79; 81.) Taloudellinen tilanne ja yleinen säästölinja näkyvät myös niin, että valtio keskittyy formaalin koulutusjärjestelmän tarpeisiin ja vapaa sivistystyö jää vähemmälle (Pitkänen 2013, 216).

Talousvaikeuksien kasvaessa myös vapaa sivistystyö on joutunut tarkkailuun (Poikela 2012, 88). Vapaa sivistystyö ei olekaan välttynyt säästöiltä. Valtioneuvosto päätti vuonna 2013, että vapaassa sivistystyössä toteutetaan rakenne- ja rahoitusuudistus. Uudistuksen tarkoituksena on varmistaa, että vapaan sivistystyön oppilaitokset pystyisivät toteuttamaan laadukasta koulutusta myös tulevaisuudessa. Samalla vapaan sivistystyön rahoitusta uudistetaan ja selkeytetään, jotta rahoitus kannustaisi opiskelumuotojen kehittämiseen. Tämä tarkoittaa suurempia oppilaitoksia, koulutusten karsimista ja rahoituksen vähentymistä. Rahoitusuudistus tulee voimaan vuonna 2016. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b, 3; 16-18.)

Säästöt ja leikkaukset eivät vielä vaikuttaneet Kiljavalla tätä tutkimusta tehtäessä, mutta tulevista säästöistä keskusteltiin ajatellen, että opettajatkään eivät jäisi niiden ulkopuolelle. Kurssitarjontaa ja opettajaresursseja joudutaan arvioimaan taloudellisin perustein tulevaisuudessa.

3.4 Opettajuus ja opettajan ammatti-identiteetti

Opettaja ammatti on professio ja sen asemaan vaikuttaa pitkä, tiedeperusteinen koulutus. Opettajalla on eriytynyt ammatillinen sisältöosaaminen sekä yhteiskunnallinen tehtävä. Opettajan työtä kuvaa käsite opettajuus, joka muodostuu useista tekijöistä. Kyseessä on kulttuurisidonnainen käsite, jota muokkaa yhteiskunnan odotukset opettajan työstä. (Luukkainen 2004, 91-92.) Opettajuus on käsite, jolle ei ole vastinetta muissa kielissä, mutta joka on hyvin yleisesti meillä käytössä. Kyseessä on myös käsite, jota ei voi määritellä tarkasti sanoilla, opettajuus on ilmiö. (Stenberg 2011,7.) Opettajuus on laaja käsite, joka voidaan nähdä opettajan työn kuvana. Opettajuuteen kuuluu niin opettajan työtehtävät kuin hänen pedagogiset periaatteensaakin eli toiminnan taustalla olevat oppimiskäsitykset. Opettajuus koostuu niin ammatin toimintatavoista, työn edellyttämästä sosiaalisuudesta kuin opettajan omasta persoonallisuudesta. (Vertanen 2002, 108-109.) Opettajuuden tiivistelmä voisikin olla käsitys opettajan tehtävästä yhteiskunnassa ja opettajuus toteutuu opettajan työnä. Opettajuus liittyy opettajan työn sisältämiin osa-alueisiin, kuten ihmis-, tiedon, ja oppimiskäsityksiin, sisällön hallintaan, eettisyyteen, autonomiaan ja rooliin yhteiskunnallisena toimijana. Opettajuus nähtiin noin 1960 -luvulla sosiaalistajana ja kansankynttilänä ja siitä opettajuus on kehittynyt hyvän opetustaidon omaajasta asiantuntijaksi, reflektoivaksi tutkijaksi ja 2000-luvulle tultaessa yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi ja kasvattajaksi. (Luukkainen 2004, 91-92; 160.)

Luukkainen määritteli väitöskirjassaan opettajuuden käsitettä ja sisältöjä. Hän tutki, millaiseksi opettajuus kehittyy vuoteen 2010 mennessä. Opettajuus on muutakin kuin tiedon ja taidon kehittämistä tai vuorovaikutus- ja yhteiskuntataitojen rakentamista. Opettajuuden tulee olla enemmän tulevaisuushakuista, yhteiskuntasuuntautunutta. Tutkimuksen tulosten mukaan vuoden 2010 opettajuuden muodostavat sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen eli jatkuva oppiminen. (Luukkainen 2004, 21; 92; 265-266.)

Patrikainen (1999) tutki väitöskirjassaan opettajan pedagogisen ajattelun sisältöä ja laatua ja tarkoituksena oli ymmärtää opettajuuden laadullisia ulottuvuuksia. Hänen mukaansa opettajuus

tarkoittaa opettajan pedagogista ajattelua, toimintaa ja näitä yhdistävää reflektiivistä yhteyttä. Tutkimusaineistosta hän rakensi opettajan pedagogisen ajattelun käsitejärjestelmän, joka sisältää ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen. Hänen tutkimuksensa mukaan on neljänlaista opettajuutta: opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Näillä eri opettajuuksilla on siis yhteyksiä toisiinsa, mutta ne eroavat toisistaan laadullisesti ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitysten osalta. (Patrikainen 1999, 15; 23; 117-118.)

Stenberg (2011, 7) määrittelee opettajuuden ajattelun, tunteen ja toiminnan kudelmana. Ei voi olla vain yhtä opettajuutta, vaan se muodostuu aina tietystä tilanteesta ja siitä, kuinka siinä tilanteessa olevat havainnoivat ja muokkaavat käsitteitä (Patrikainen 1999, 151). Luukkaisen (2004, 91) mukaan opettaja toteuttaa opettajuutta oman näkemyksensä mukaan, joten kahta samanlaista opettajuutta ei ole ja opettajuus muuttuu yhteiskunnan muuttuessa. Kahta samanlaista opettajuutta ei ole myöskään siksi, että jokainen opettaja on yksilö, joka rakentaa omaa opettajuuttaan elämäkokemuksensa ja persoonansa kautta (Vertanen 2002, 95).

Vapaan sivistystyön kenttä laajuudessaan ja muutoksissaan haastaa myös opettajuuden. Oppimiskäsitykset muuttuvat tiedon jakamisesta oppijakeskeisemmäksi ja opettajan rooliksi on tullut enemmän ohjaajana oleminen. Oppimiskäsityksessä tapahtuvat muutokset haastavatkin opettajat miettimään myös omaa rooliaan opettajana. (Kitola 2004, 148.)

Ammatti-identiteetti

Työntekijällä on oltava käsitys itsestään niin suhteessa työhönsä kuin ammattiinsakin. Tätä käsitystä kutsutaan ammatti-identiteetiksi. Käsite kuvaa sitä, minkälaisena työntekijä ymmärtää itsensä ja ammatillisuutensa sekä millaiseksi hän haluaa työssään ja ammatissaan kehittyä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26-27.) Ammatti-identiteetti onkin yksilön käsitys itsestään oman ammattinsa edustajana ja siitä välittyy se, mitä työntekijä pitää tärkeänä ammatissaan toimiessaan (Vähäsantanen 2007, 157). Ammatti-identiteetti sisältää myös työtä koskevat arvot, tavoitteet ja uskomukset sekä sen, mihin työntekijä tuntee kuuluvansa, mitä hän pitää tärkeänä ja mihin hän sitoutuu. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26-27.)

Ammatti-identiteetin muodostumisessa sosiokulttuuriset olosuhteet, normit, arvot, yksilöllinen elämänhistoria sekä persoonalliset näkemykset ja uskomukset ovat keskeisiä. Ihmisen aiemmat kokemukset, nykyinen elämäntilanne sekä odotukset tulevaisuudelle muodostavatkin yhdessä

pohjan ammatti-identiteetin rakentamiselle. (Vähäsantanen 2007, 157; 171.) Ammatti-identiteetti ja käsitykset siitä ovat muokkautuneet ja nykyään ajatellaankin, että ammatti-identiteetti on muokkaantuva ja hajanainen. Sitä muokataankin siis koko ajan. Muokkaantuneisuus ja hajanaisuus ovat nykyään muuttuvan työelämän ja työnkuvien takia välttämätöntä, mutta myös haastavaa, sillä aikaa on rajoitetusti ja välillä muutokset tapahtuvat niin nopeasti ettei ammatti-identiteetin muokkaukselle edes jää aikaa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26-28.) Työssä tapahtuvien muutosten lisäksi yksilössä tapahtuvat muutokset, kuten elämäntilanne ja ikääntyminen vaikuttavat ammatti-identiteettiin (Koski-Heikkinen 2014, 45).

Opettaja rakentaa itselleen ammatti-identiteettiä sosiokulttuurisessa ympäristössä eli hän ottaa mallia ympäristöstään ja tietyistä odotuksista, mutta myös omat yksilölliset ominaisuutensa huomioiden eli uskomuksensa, näkemyksensä ja päämääränsä. Opettajan identiteettityötä voidaan kuvata sosiaalisen ja persoonallisen puolen vuorovaikutuksena. Opettajan identiteetin rakentumiseen vaikuttavat lisäksi rakenteet ja käytänteet, kuten tietty koulutus, kelpoisuusvaatimukset sekä oppilaitosten odotukset ja ohjeistukset. (Vähäsantanen 2007, 160; 163.) Koski-Heikkinen (2014) tutki väitöskirjassaan ammatillisten opettajien ammatti-identiteetin muodostumista. Tutkimustulosten mukaan opettajat puhuvat työstään kahdenlaisen, toisiinsa yhteydessä olevan, ammatti-identiteettiminän kautta. Nämä ammatti-identiteetit ovat ammatillinen minä, joka kuvaa syvällä olevia käsityksiä ja oletuksia ideaalista opettajan toiminnasta sekä persoonallinen ammattiminä, joka kuvaa henkilökohtaisia käsityksiä itsestä opettajana. Tutkimustulosten mukaan ammatti-identiteetti on syntynyt ja kehittyy jatkuvasti nimenomaan oppilaitoksen arkitodellisuuden perustalle. (Koski-Heikkinen 2014, 93, 98-99.)

Opettajien ammatti-identiteettiin kuuluvat myös käsitykset opetuksesta ja oppimisesta (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2012, 97). Stenberg (2011) pitää opettajan ammatti-identiteetin pohjana opettajan henkilökohtaista käyttöteoriaa eli ammatillista viitekehystä, johon opetustyö perustuu. Opettajan ammatti-identiteetti kertoo, kuka olen opettajana. Kun opettaja tuntee itsensä, hän kykenee hyvin perustelemaan niin itselleen kuin muillekin opetuksensa periaatteet. (Stenberg 2011, 20; 27.)

Ammatissa toimivan yksilön käsitykset työstään ja itsestään työnsä tekijänä heijaustuvat aina toimintaan ja muun muassa siihen, kuinka hän pyrkii toteuttamaan työtään (Rauste-von Wright ym. 2003, 215). Opettajan ammatti-identiteetti on erilainen muihin ammatillisiin identiteetteihin verrattuna, sillä opettaja välittää opiskelijoille tietoja ja taitoja, mutta arvottaa

nämä asiat oman identiteettinsä kautta. Opettaja siis ilmentää ammatti-identiteettiään työssään. (Vertanen 2002, 116.) Koski-Heikkisen (2014, 107) mukaan opettaja peilaa aiempia elämäkokemuksia todellisiin arjen kokemuksiin ja muokkaan näin samalla käsitystä itsestään opettajana.

Opettajat kohtaavat nykyisin vahvaa toiminta- ja hallintokulttuurin murrosta (Vähäsantanen ym. 2012, 96). Koulutuksessa tapahtuvat uudistukset ja muutokset pakottavat opettajat muokkaamaan ammatti-identiteettiään. (Vähäsantanen 2007, 172) Opettajan haasteita ovat muutokset työn ominaispiirteissä, tieteessä ja opetettavissa sisällöissä, joissa tapahtuu muutoksia jatkuvasti. Ei riitä, että opettaja siirtää tietoja ja taitoja oppilailleen, vaan hänen on muokattava niin osaamistaan kuin toimintaansaakin säännöllisesti. (Rauste-von Wright ym. 2003, 227.) Myös Koski-Heikkisen (2014) mukaan on selvää, että opettaja kehittää ammatti-identiteettiään koko työuran ajan. Ammatti-identiteetin tiedostaminen ja kehittäminen ovat tärkeitä työssä menestymisen ja työssä jaksamisen kannalta. (Koski-Heikkinen 2014, 101; 109.)

3.5 Henkilöstön osaamisen kehittäminen

Henkilöstön kehittämisellä (Human Resource Development, HRD) varmistetaan yrityksen toiminnan vaatima osaaminen nyt ja tulevaisuudessa (Kauhanen 2009, 145). Henkilöstön kehittäminen on toimintaa, jolla pyritään lisäämään henkilöstön toimintavalmiutta ja suoritustasoa (Ruohotie 1998, 103). Henkilöstön kehittämisen sijaan voidaan puhua myös osaamisen kehittämisestä, koska jokainen vastaa omasta kehittymisestään eikä ole vain kehittämistoimenpiteiden kohde (Viitala 2009, 182-183).

Henkilöstön osaamisen kehittämisen tulee olla tavoitteellista toimintaa. Tavoitteena voi olla strategian vaatiman osaamisen turvaaminen, työtehtävien suorittamisen tehostuminen, muutosten toteuttamisen mahdollistaminen, toiminnan laadun varmistaminen ja parantaminen sekä yksilöiden suoriutumisen, motivaation, sitoutumisen ja työmarkkinakelpoisuuden vahvistaminen. Nopeiden muutosten takia henkilöstön osaamisen jatkuvan kehittämisen merkitys kasvaa (Viitala 2009, 182; 184; 201.) Osaaminen vanhenee nopeasti, joten henkilöstöltä edellytetään kykyä oppia nopeasti uutta sekä valmiutta omaksua uusien työtehtävien vaatimia tietoja ja taitoja (Kauhanen 2009, 144). Kaikki osaamisen kehittäminen, jossa pidetään yllä tai lisätään ammatillista pätevyyttä, ovat ammatillista uusiutumista ja kasvua (Ruohotie 1998, 58).

Opetusalan henkilöstöllä on vastuu ammatitaitonsa ja osaamisensa ylläpitämisestä ja kehittamisestä (Opetusministeriö 2009, 16). Henkilöstön oman osaamisen kehittämisen sekä työnantajan tarjoaman osaamisen kehittämisen lisäksi opetushenkilöstöllä on mahdollisuus osallistua valtion rahoittamaan henkilöstökoulutukseen. Valtion rahoittaman henkilöstökoulutuksen tavoitteena on edistää henkilöstön elinikäistä oppimista sekä tasa-arvoisia mahdollisuuksia kehittää osaamistaan. Koulutuksilla tuetaan hallituksen koulutuspoliittisten uudistusten toimeenpanoa sekä kehitetään osaamista, jotta uudistuksiin sopeudutaan. Niin julkisen talouden sopeuttamistoimet kuin koulutuksen kehittämistoimet vaikuttavat koulutukseen. Erityisesti toisen asteen koulutuksen ja vapaan sivistystyön rakenteellinen kehittäminen sekä ohjaus- ja rahoitusjärjestelmän muutokset ovat ajankohtaisia. Nämä muutokset edellyttävät korkeaa osaamista, mutta samalla haasteena ovat talouden supistuminen, joka haittaa niin opetushenkilöstön osallistumismahdollisuuksia kuin täydennyskoulutuksen tarjonnan kehittämistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014a, 1-2.)

Opetustoimen koulutuspoliittisesti merkittäviä henkilöstökoulutuksen painopistealueita ovat elinikäinen oppiminen, pedagoginen osaaminen ja johdon koulutus, nuorisotakuun ja koulutustakuun edistäminen, koulutuksellinen tasa-arvo ja hyvinvoiva yhteisö, kulttuurit koulutuksessa, digitaalinen ja muu e-osaaminen sekä Osaava-ohjelman toimeenpano. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014a, 3-4.) Osaava-ohjelma on vuosina 2010-2016 toteutettava opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisohjelma, jonka tavoitteena on aktivoida kouluja, oppilaitoksia sekä vapaan sivistystyön organisaatioita kehittämään henkilöstönsä osaamista (Opetusministeriö 2009, 28).

Ennen varsinaisia henkilöstön kehittämistoimenpiteitä täytyy analysoida, minkälaisia kehitystarpeita yksilöillä, tiimeillä ja koko työyhteisöllä on. Osaamisen taso voidaan mitata osaamiskartoituksella. (Kauhanen 2009, 146; 149) Osaamiskartoituksella selviää henkilöstön osaamisen nykytila. Kartoituksella saatuja tietoja voidaan hyödyntää muun muassa kehittämissuunnitelmissa, kehittämisen toteutuksessa sekä henkilöstön oman työn hallinnan ja osaamisen itsearvioinnin tukena. (Hätönen 2011, 49.)

Osaamista kehitetään oppimisen avulla (Hätönen 2011, 50). Tarvitaan sekä muodollista että epämuodollista henkilöstökoulutusta (Vaherva 1999, 99). Henkilöstöä voidaan kehittää myös yksilö- ja työyhteisötasolla (Viitala 2009, 189). Muodollista koulutusta ovat esimerkiksi kurssit ja koulutukset sekä erilaiset projektit, ja niitä tarvitaan, jotta työssä kokemuksen kautta opitut

asiat jäsentyvät. Epämuodollista koulutusta ovat esimerkiksi erilaiset lehdet, itseopiskelu, palaverit ja vierailut. (Vaherva 1999, 99; Viitala 2008, 261.) Yksilötason kehittämistoimenpiteitä ovat muun muassa työtehtävien laajentaminen, mentorointi, tutorointi ja työkierto (Viitala 2008, 261). Työyhteisötason kehittämisen muotoja ovat esimerkiksi arvioinnit, kehittämisprojektit, suunnitteluyhteistyö, tiimit sekä palaverit (Viitala 2009, 189). Henkilöstökoulutusta voidaan toteuttaa sekä työpaikalla että työpaikan ulkopuolella (Kauhanen 2009, 155). Hätönen (2011, 56-58) kuvaa henkilöstön kehittämisen vaihtoehdot viidellä eri menetelmällä: 1. ohjausmenetelmät ja -tehtävät, kuten perehdyttäminen, mentorointi ja työnohjaus, 2. opiskelu ja koulutus, kuten täydennyskoulutus, kirjallisuus ja messut, 3. laajenevat työ- ja vastuutehtävät, kuten sijaisuudet, työkierto ja ulkomaan komennukset, 4. kehittymistä tukeva työkuulttuuri, kuten kehityskeskustelut, projektit ja osaamiskartoitukset sekä 5. yhteistoiminta, kuten ryhmä- ja tiimityöskentely sekä työparityöskentely.

3.6 Oppimiskäsitykset

Opettaminen ja opiskelu pohjautuvat aina johonkin käsitykseen oppimisesta. Käsitykseen oppimisesta vaikuttavat yleiset käsitykset inhimillisestä tiedosta, psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnallisista perinteistä, arvoista ja asenteista. Lisäksi yhteiskunnan asettamat odotukset koulutukselle ja oppimista koskevat teoriat vaikuttavat. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 139-140.) Opettamista ja oppimisprosesseja on tutkittu runsaasti ja niiden perusteella on muodostettu teorioita. Näistä yleisimmin esitettyjä oppimiskäsityksiä ovat behavioristinen oppimiskäsitys, humanistinen oppimiskäsitys, kognitiivinen oppimiskäsitys ja eksperientalistinen eli kokemuksellinen oppimiskäsitys. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 81.) Kokemuksellista oppimista täydentää reflektion käsite, joka sisältää havainnot ja pohdinnan (Ruohotie 2000, 137.) Myös konstruktivismi on ollut keskeisessä roolissa jo useamman viime vuosikymmen aikana (Puolimatka 2002, 21). Eri oppimiskäsitykset eroavat toisistaan varsinkin suhtautumisellaan oppijan rooliin oppimisen ja opetuksen arviointiprosessissa (Poikela 2001, 108).

Behaviorismi hallitsi oppimisen tutkimusta noin vuosina 1920-1960. Se painotti kokeellista luonnontieteellistä psykologiaa eli tutki puhtaasti luonnontieteellistä käyttäytymistä. Ihmisten lisäksi tutkittiin myös eläimiä, koska ajateltiin oppimisen peruseriaatteiden olevan samat molemmilla. Ajateltiin, että yksinkertaisilla oppimisprosesseilla voidaan ymmärtää myös monimutkaisia oppimisprosesseja ja tutkittiin lähinnä taitojen ja tottumusten oppimista. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 51; 148-149.)

Behavioristinen oppimiskäsitys lähtee siitä, että opettaja johtaa kaikkea toimintaa ja käyttäytyminen on ehdollistettavissa. Kontrolloitavuus on keskeistä ja vuorovaikutus on olematonta. (Puolimatka 2002, 84.) Opetusmenetelmissä opettaja päättää ja järjestää kaiken opetuksen ja työskentelytavat. Kaikki on ohjelmoitua ja hallittua opettajan näkökulmasta. (Vaherva 1999, 87.) Oppilas on passiivinen tiedon vastaanottaja, jota joko vahvistetaan onnistuessaan tai rangaistaan epäonnistuessaan (Puolimatka 2002, 84).

Kognitiivinen oppimiskäsitys ja kognitiivinen psykologia nousivat esiin 1950-luvun lopulla ja alkoi tarkastella ihmistä informaation käsittelijänä. Oppimista ei nähdä erillisenä prosessina, vaan osana prosessia, johon kuuluvat myös havaitseminen, muistaminen, ajatteleminen ja päätöksenteko. Oppijalle on luotava edellytykset oppia jatkuvasti uusia asioita, kehitettävä oppimaan oppimisen taito. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 53.)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppija on aktiivinen ja tavoitteellinen informaation käsittelijä. Oppija tallentaa tietoa muistiinsa ja ohjautuu sisältä päin sekä rakentaa vanhaan tietoonsa uutta. (Puolimatka 2002, 85.) Oppiminen on havaitsemista ja tulkitsemista. Ihminen rakentaa sisäisiä malleja, kognitiivisia karttoja eli ”skeemoja” jotka auttavat suunnistamaan eteenpäin. Kognitiivinen oppimiskäsitys nostaa yksilön oppimisprosessin keskiöön. (Järvinen ym. 2000, 85-86.) Kognitiivisesta oppimiskäsityksestä on kehitetty konstruktivistinen oppimiskäsitys (Vertanen 2002, 125).

Humanistisen oppimiskäsityksen ytimenä on dialogi ja vuorovaikutus, jota tapahtuu kaikkien oppimistapahtumaan osallistuvien välillä. Oppimisen motivaatio saa alkunsa oppijasta ja oppimisen tavoite on itsensä toteuttaminen. Humanistisen oppimiskäsityksen taustalla ovat humanistisen psykologian perusolettamukset sekä persoona- ja ihmiskäsitys. (Järvinen ym. 2000, 91-92.) Taustalla ovat myös Maslowin tarvehierarkia sekä Rogersin mielekkään oppimisen periaatteet. Nämä molemmat ovat sovellettavissa aikuisten oppimiseen. (Ruohotie 2000, 113-115.)

Humanistinen oppimiskäsitys on behavioristisen vastakohta. Ihminen pyrkii aktiivisesti kehittämään itseään ja hallitsemaan elämäänsä ja ihminen on sosiaalinen, vastuullinen, valintoja tekevä ja perusluonteeltaan hyvä. (Ruohotie 2000, 113.) Tieto on ajattelun ja toiminnan väline ja opiskelu on sekä itsenäistä että yhteistoiminnallista, kommunikaatiokeskeisyys on tärkeää. Tavoitteena on kyseenalaistaa vallitsevia

oppimiskäsityksiä sekä luoda sosiaalisempia oppimisympäristöjä. (Poikela 2001, 110.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys lähtee siitä, että korostetaan oppilaan omaa aktiivista otetta oman tiedon rakentamisessa. Oma kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat oppimiselle (konstruoida = rakentaa). Asiat liitetään aihekokonaisuuksiin, opiskelijan omaan kokemusmaailmaan ja käsitteisiin. Opettajan rooli on luoda oppimisympäristöjä, jolloin opiskelija pääsee itse valikoimaan oppimistaan, konstruoimaan. Oppimismenetelmässä konstruktivistinen opettaja toimii ohjaajana, sekä tukijana tai kannustajana omatoimisuuteen oppimisessa. Sisäinen motivaatio on myös keskeisessä asemassa. Opiskelija käyttää aikaisempaa tietoa ja rakentaa sen päälle uuden oppimansa. Opiskelu perustuu vuorovaikutukseen, koska opetusmenetelmät sitä vaativat. (Puolimatka 2002, 44; 82; 238-242.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa siihen, että joustava opetus korostuu ja oppijan valmiuksiin kiinnitetään enemmän huomiota. Konstruktivismissa opetuksen lähtökohtana on oppijan tapa hahmottaa maailmaa eli uutta tietoa omaksutaan aiemman pohjalta. On keskeistä, että oppija ymmärtää oppimansa ja oppiminen tapahtuu oppijan omasta toiminnasta käsin. Täytyy myös huomioida kontekstin, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja asioiden tulkinnan merkitys. Vuorovaikutuksessa rakentuu merkityksiä, mutta merkitykset myös muuttuvat oppimisen välityksellä. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 162-170.)

Konstruktivismi perustuu pitkälti kognitiivisen psykologian oppeihin ja siinä yhdistyvätkin kognitiivinen psykologia ja Deweyn pragmatismi (Vertanen 2002, 125; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 27.) Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen (2005) päätyvät ajatukseen, että Deweyn ajattelu on perusteeltaan samanlaista kuin nykyisen sosiaalisen konstruktivismiin. He katsovat, että ei ole vain yhtä konstruktivismia, vaan voidaan eritellä kolme epistemologista ryhmää, joilla on erilaiset painotukset: kognitiivinen konstruktivismi, sosiokonstruktivistinen ja pragmatistinen. Kognitiivisessa konstruktivismissa opetuksen huomio kiinnitetään oppijan ymmärryksen tukemiseen ja metakognition. Opettajan on hyvä tuntee opiskelijoiden ajattelutapoja ja saattaa heitä itse tiedostamaan käsityksiään. Sosiokulttuurisessa konstruktivismissa pyritään hyödyntämään vuorovaikutusta, tuetaan pienryhmäoppimista ja ryhmien oppimisprosesseja. Pragmatismissa tuetaan toiminnan kautta oppimista, esimerkiksi työelämäprojektit, joissa opiskelijat toteuttavat aitoja työelämän organisaation toimeksiantoja. Nimenomaan projektioppimista voidaan pitää yhtenä pragmatistisen pedagogiikan tunnetuimmista sovellutuksista. Käytännössä monet pedagogiset ratkaisut sisältävät elementtejä näistä kaikista kolmesta suuntauksesta. Kaikissa niissä painotetaan opiskelijan

aktiivisuutta ja opettajan roolin muuttumista perinteisestä tiedonsiirtäjästä oppimisen ohjaajaksi. (Tynjälä ym. 2005, 24; 37-38.)

Kokemuksellisessa eli eksperiantalistisessa oppimisessa reflektio johtaa tiedon ja merkitysten muodostumiseen. Reflektio on tietoista pohdintaa omasta kokemuksesta. Se on pohdiskelevaa ja kriittistä arviointia, jolla pyritään suuntaamaan toimintaa sekä uudelleen arvioimaan omia strategioita ja aiempaa tietoa. Reflektoidaan siis omaa asennoitumista ja oman ajattelun sisältöjä sekä prosesseja. Reflektion avulla korjataan omien uskomusten ja ongelmanratkaisutapojen virheitä. Tarvitaan kykyä tunnistaa ja arvioida omia tunteita, jotta reflektointi onnistuu. Kriittinen reflektio on niiden oletusten perusteiden tarkastelua, joiden varassa on rakennettu uskomuksia. Kriittisessä reflektiossa tullaan tietoisiksi omien asennoitumisten taustaoletuksista ja muotoillaan uusia oletuksia. Siinä arvioidaan ennako-oletusten pätevyyttä ja tulkitaan niiden seurauksia. Kriittinen reflektio näkyy esimerkiksi niin, että asetetaan kyseenalaiseksi jonkin ongelman vakiintunut määritelmä. (Mezirow 1995, 17; 21-26; 28-30.)

Reflektioon liittyy johtopäätösten, yleistysten ja arviointien tekeminen sekä muistaminen ja ongelmien ratkaiseminen. Se muodostaa osan ajattelusta ja oppimisesta. Oppiminen on prosessi, jossa jonkin kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai merkityksen tulkintaa tarkistetaan, jolloin syntyy uusi tulkinta. Tämä uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä ja toimintaa. (Mezirow 1995, 17; 21.) Reflektio voi liittyä toiminnan sisältöön, prosessiin tai perusteisiin. Jos reflektio puuttuu, toiminta on rutiininomaista, automatisoitunutta eikä oppimista tapahdu. Reflektio on tiedon muodostamisen edellytys, kokemus on oppimisprosessin tulos. (Järvinen ym. 2000, 88-90.) Reflektiivisyys voidaankin määritellä oman toiminnan, sen perusteiden ja seuraamisten kriittiseksi analysoinniksi ja pohtimiseksi. Oppiminen on syklinen prosessi, jossa omakohtainen kokemus, pohdinta, käsitteellistäminen ja aktiivinen soveltava toiminta saavat aikaan jatkuvasti kehittyvän prosessin. (Ruohotie 2000, 137.)

Kokemuksellinen oppiminen on keskeinen taitojen oppimisen kohdalla. Kokemukset muodostavat perustan, jolle käytännön osaaminen rakentuu. (Salakari 2009, 182.) Kokemuksellisen oppimisen mallien yhdistävä tekijä on kokemuksen karttuminen ja työstäminen. Kasvatustieteilijä Donald. A. Kolb kuvaa kokemuksellista oppimista toistuvina neljän askeleen kehinä. Oppiminen alkaa konkreettisesta kokemuksesta, jonka jälkeen edetään havainnoinnin ja harkinnan kautta abstraktien käsitteiden ja yleistysten muodostamiseen, kun

kokemuksia pohditaan ja viimeiseksi käsitteiden seuraamuksia kokeillaan uusissa tilanteissa, jolloin päädytään takaisin alkuun. Organisaatioiden oppimisen tutkija Donald Schön kuvaa kokemuksellista oppimista ongelmia ratkovan oppimisen avulla. Toiminnan lähtökohtana on ongelma, johon ei ole olemassa valmista ratkaisua. Ongelmaa pohditaan uudessa kehyksessä ja sitä kokeillaan ja ratkaisuvaihtoehtoja harkitaan käyttäen apuna muistiin varastoituneita mielikuvia ja esimerkkejä. (Puolimatka 2002, 266-267.)

John Deweyn **tekemällä oppiminen** ei ole ollut suomalaisessa oppimisfilosofiassa niin merkittävässä roolissa kuin edellä mainitut suuntaukset. Tekemällä oppiminen on perinteinen tapa oppia ja nykyisin sitä tuodaan enemmän teoreettisten opintojen rinnalle. Esimerkiksi erilaiset projektit ja uudenlaiset oppimisteknologiat, kuten simulaatiot ja pelit, ovat yleistymässä. (Salakari 2009, 14-16; 21.)

4 Tutkimuksen toteutus

Sain opintoihini kuuluvassa harjoittelussa tehtäväksi selvittää Kiljavan opiston opettajien osaamista. Sain tehtävänannon rehtorilta ja hän halusi selvitetävän muun muassa opettajien koulutustaustaa sekä opettamisen osaamista ja mielipiteitä. Sain päättää itse tarkat tutkimuskysymykset, aineiston keruutavan ja käsittelyn. Kokosin opettamisen ja oppimisen teorioita, haastattelin opetushenkilöstöä ja kokosin haastatteluista raportin. Harjoittelun lopuksi raportoin tekemistäni löydöksistä ja pidin esitelmän henkilökunnalle opettajainkokouksessa. Tekemääni raporttia ja siinä käytettyjä tutkimuskysymyksiä olen pitänyt tämän tutkimuksen pohjana. Tämä tutkimus keskittyy opettajien osaamiseen ja osaamisen kehittämistarpeisiin.

Tutkimukseni päätutkimuskysymys on:

- Mitkä ovat Kiljavan opiston opettajien kehittämistarpeet?

Alatutkimuskysymykset ovat:

- Miten Kiljavan opisto tukee ja kehittää opettajien osaamista?
- Miten opettajat osaavat ja hyödyntävät opetusteorioita?
- Miten opettajat ymmärtävät oman osaamisensa?

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Kvalitatiiviselle eli laadulliselle tutkimukselle on tunnusomaista se, että aineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa, jolloin käytetään tutkimusmenetelminä esimerkiksi haastattelua. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksella ja laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä hypoteesien testaamiseen, vaan paljastamaan uusia seikkoja. Siksi aineistoakin käsitellään ainutlaatuisena tapauksena. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 160.) Tässä tutkimuksessa tutkin laadullisesti, haastattelua ja kyselylomaketta menetelminä käyttäen, Kiljavan opiston opettajia.

Tapaustutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen laji (Hirsjärvi ym. 2008, 158). Tapaustutkimus, *case study*, on tutkimustapa, jossa voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Siinä tutkitaan ilmiötä syvällisesti sen omassa ympäristössä. Tutkittava kohde voi olla esimerkiksi yksilö, yhteisö, organisaatio, kaupunki tai tapahtumakulku. (Yin 2009, 18; 29; 33.) Tutkimuksen tarkoituksena on tehdä tapauksesta ymmärrettävä. Tapaustutkimuksella

voidaan kuvata tai selittää tiettyä ilmiötä tai pyrkiä yleistämään tuloksia muihin samankaltaisiin tapauksiin. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9-10; 31.) Tutkimukseni tapauksena ovat Kiljavan opiston opettajat ja heidän osaamisensa. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, minkälaista opiston opettajien osaaminen on sekä minkälaisia kehittämistarpeita opettajilla kokonaisuudessaan on.

Tapaustutkimuksella pyritään yleensä vastaamaan miten ja miksi kysymyksiin (Yin 2009, 4). Tapaustutkimuksessa on eroteltavissa erilaisia tyyppejä, jotka määrittelevät tutkimuksen yleistettävyyttä ja sitä, mitä tapauksesta voidaan sanoa. Tapaustutkimukset on jaoteltavissa kriittiseen, äärimmäiseen, ainutlaatuiseseen, tyypilliseen, paljastavaan, tulevaisuudesta kertovaan ja pitkittäisotokseen perustuviin tyyppeihin. (Laine ym. 2007, 31-32.) Tutkimukseni on yksittäinen tapaustutkimus, jota kuvaavat parhaiten tyypillisen tapaustutkimuksen piirteet. Tarkoituksena on tavoittaa olosuhteet, jotka ovat yleisiä ja normaaleja tutkittavan asian, ilmiön tai henkilöiden suhteen. (Yin 2009, 48.)

4.1 Haastattelu ja kyselylomake tutkimusmenetelminä

Keräsin aineiston ensin haastattelemalla Kiljavan opiston henkilökuntaa ja myöhemmin järjestin kyselyn. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on koota monipuolinen aineisto, jolla voidaan kuvata tutkittavaa kohdetta perusteellisesti (Laine ym. 2007, 10). Haastattelun ja täydentävän kyselylomakkeen toteutusten välissä oli noin vuosi aikaa. Väli aineistojen keräämisen välillä aiheutui siitä, että päätin tehdä Pro gradu- tutkielmani harjoitteluni pohjalta vasta myöhemmin ja silloin tulin siihen tulokseen, että tarvitsen lisämateriaalia aiheesta. Kiljavan opistolla suhtauduttiin asiaan myönteisesti ja sain jatkaa harjoitteluni aikana tekemääni työtä.

Haastattelu

Valitsin tutkimusmenetelmäksi haastattelun, joka on yksi käytetyimmistä tiedonkeruumuodoista ja se sopii monenlaisiin tarkoituksiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34). Haastattelu on yksi tapaustutkimuksen tärkeimmistä tiedonkeruumenetelmistä (Yin 2009, 106). Valitsin haastattelun, koska se on luonnollinen tapa saada asioita selvitettyä. Myös tutkimusaiheeni kannalta haastattelu on järkevä vaihtoehto. Haastattelulla yritetään ymmärtää haastateltavan maailmaa ja näkökulmia sekä havaita elettyä maailmaa tieteellisin selityksin (Brinkmann & Kvale 2015, 3). Haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on ennalta

suunniteltua toimintaa, jolla on päämäärä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 42). Haastattelututkimuksesta voidaan jaotella seitsemän vaihetta: teemoittelu eli tutkimuksen tarkoituksen ja teeman muodostus, suunnittelu, haastattelun toteuttaminen, litterointi, analyysi, todentaminen sekä raportointi (Brinkmann & Kvale 2015, 124; 128-129) ja näiden vaiheiden mukaan olen toteuttanut tutkimukseni.

Käytin haastattelumetodina puolistrukturoitua yksilöhaastattelua. Tämä tarkoittaa, että haastattelijalla on valmiit kysymykset, joiden varassa haastattelu toteutetaan, mutta esimerkiksi kysymysten järjestystä voi vaihdella. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 42; 47; 61.) Minulla oli lista (Liite 1) valmiita asioita, joihin halusin vastauksen, mutta myös vapaata keskustelua ja täydentäviä, tarkentavia kysymyksiä sai esittää.

Toteutin haastattelut harjoitteluni aikana syksyllä 2013. Otin yhteyttä kaikkiin opiston opettajiin, mutta kävi ilmi, että ammatillisen puolen opettajat eivät ole kovin valideja henkilöitä opiston raporttiin, koska heidän toimintansa pohjautuu näyttötutkintojen vaatimukseen ja heidän toimintansa on hyvin erilaista verrattuna muihin. Poikkeuksena on yksi ammatillisen puolen opettaja, joka tekee tiivistä yhteistyötä opiston kurssiopettajien kanssa. Näin haastateltaviksi valikoituivat opiston kahdeksan kurssiopettajaa, jotka opettavat luottamusmies-, työsuojelu- ja järjestökoulutuksissa sekä yksi ammatillinen opettaja.

Sovin haastatteluista suullisesti tai sähköpostin välityksellä. Suhtautuminen haastattelupyynnöön oli yleisesti ennakkoluuloinen, ihmiset sanoivat, että ei ole aikaa. Tämä johtui siitä, että ihmiset eivät tieneet, mitä asia koskee. Yhteydenotto haastateltavaan on samalla hänen motivointiaan. Joskus täytyy selittää miksi kyseistä henkilöä halutaan haastatella ja miksi juuri hänet on valittu, että haastateltava suostuu haastatteluun. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 85.) Sain haastatteluajat sovittua, kun kerroin haastattelun tarkoituksesta lisää, mutta kolmen haastateltavan kohdalla jouduin turvautumaan rehtorin auktoriteettiin. Kun haastattelut saatiin sovittua, niiden toteutus oli vaivatonta ja positiivista, asioita pohdittiin. Jokainen mietti asioita perusteellisesti eikä vain sanonut ensimmäisenä mieleen juolahtavaa asiaa. Haastattelu onkin näkemysten vaihtoa. Kyseessä on kahden ihmisen välinen keskustelu tietystä aiheesta yhteisen päämäärän vuoksi. (Brinkmann & Kvale 2015, 4.)

Haastattelujen aikana sain positiivista palautetta siitä, että osasin poimia oleellisen asian ihmisten pohdinnoista. Autoin pohtimaan ja esitin tarvittaessa lisäkysymyksiä, jotta jokainen ymmärsi kysymyksen ja osasi siihen myös vastata.

Haastatteluita oli yhteensä yhdeksän kappaletta ja niiden kestot vaihtelivat 15 minuutista tuntiin. Haastattelut toteutettiin haastateltavan työhuoneessa. En nauhoittanut haastatteluja ja suurin syy siihen on se, että silloin ei vielä ollut tietoa, että jatkaisin harjoittelussa tekemääni raporttia graduksi. Minulla oli haastattelutilanteessa mukana laatimani haastattelurunko ja sitä apuna käyttäen kirjoitin ylös haastateltavien vastaukset kysymyksiin. Tiedostan, että kirjoittaessani vastaukset saatoin menettää joitakin haastatteluun sisältyviä asioita, kuten esimerkiksi haastateltavan äänenpiirteet ja pohdintatauot, jotka olisivat säilyneet nauhoittaessa, mutta mitään oleellista sisältöä haastateltavien vastauksista ei jäänyt pois (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92). Haastatteluiden jälkeen annoin haastateltaville kirjoittamani asiat luettaviksi ja muokattaviksi, jonka jälkeen he hyväksyivät vastauksensa, joten tämäkin varmisti, että nauhoittamattomuus ei jättänyt mitään sisällöllisesti oleellista pois haastattelusta. Haastattelun aikana haastattelijat tarkkailee haastateltavaa, mutta vähemmän omaa toimintaansa ja sen merkitystä haastattelun etenemiselle (Tiittula & Ruusuvuori 2009, 14). Myös tätä olisi ollut mahdollista tarkastella tarkemmin haastattelun nahoituksesta.

Haastattelun etuna on se, että haastateltava saa kertoa itseään koskevista asioista vapaasti. Haastattelulla on myös mahdollista syventää tietoja, esimerkiksi esittää lisäkysymyksiä tai pyytää perusteluja. Metodien rajoituksista on syytä mainita, että kun kysytään kokemuksia, haastateltava vastaa luultavasti viimeisimpien kokemustensa pohjalta. Kattavaa tietoa ei siis tule. Rajoite on myös se, että nololta tuntuvia kokemuksia haastateltava ei välttämättä kerro. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Kiljavan aineistoa voi rajoittaa se, että kuuluin tuolloin opiston henkilökuntaan. Tutulle voidaan kertoa hieman eri painotuksin kuin ulkopuoliselle. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2009, 17) mukaan haastattelijan ja haastateltavan välinen läheisyys synnyttää luottamusta ja saattaa saada haastateltavan avautumaan enemmän kuin mitä oli tarkoitus.

Brinkmannin ja Kvalen (2015, 85) mukaan tutkimuseettiset kysymykset ovat esillä koko tutkimuksen teon ajan ja ne on otettava huomioon jokaisessa vaiheessa. Haastatteluihin liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä ovat muun muassa tutkimusluvat ja luottamuksellisuus (Tiittula & Ruusuvuori 2009, 17). Pyysin tutkimusluvan opiston rehtorilta ja haastatteluun osallistuvilta opettajilta. Haastattelijan on kerrottava, mitä tarkoitusta varten haastattelee, säilyttää aineisto luottamuksellisesti ja huolehtia anonymiteetistä. On tärkeää että yksityisten henkilöiden henkilöllisyys ei käy ilmi ja siksi nimi ja muut tunnistamista mahdollistavat tiedot muutetaan. (Tiittula & Ruusuvuori 2009, 17-18.) Haastatteluiden aikana haastattelin harjoitteluraporttiani varten ja myöhemmin kysyin luvan käyttää materiaalia tässä

tutkimuksessa. Olen säilyttänyt haastatteluaineiston luottamuksellisesti ja huolehdin haastateltavien anonymiteetista siten, että muutin haastateltavien nimet koodeiksi, kuten Opettaja A, haastattelu; Opettaja B, haastattelu ja niin edelleen.

Tutkimuslupien ja luottamuksellisuuden lisäksi Brinkmann ja Kvale (2015) nostavat esiin tutkimuksen aiheuttamat seuraukset ja tutkijan roolin. Haastattelun ei pitäisi aiheuttaa haastateltavalle eikä hänen edustamalleen ryhmälle harmia. Tutkijan täytyy toimia rehellisesti ja oikeudenmukaisesti. Jos tieteellinen tulos olisi huomattava, mutta se on saavutettu moraalisesti epäilyttävin keinoin, on tutkijan kokemuksen, rehellisyyden ja oikeudenmukaisuuden varassa, miten hän toimii. Haastattelussa tutkijan päätökset ovat erittäin tärkeitä, koska haastateltava on instrumentti, josta tutkimusta tehdään ja tulokset ovat tutkijan tulkitsemia. (Brinkmann & Kvale 2015, 91; 95-97.) Haastattelut toteutettiin tutussa ympäristössä ja luottamuksellisessa ilmapiirissä. Tutkimuksessa selvitetään henkilökohtaista osaamista, jota käytetään apuna mahdollisten kehittämistarpeiden kartoituksessa. Tarkoituksena ei ole selvittää henkilöstön puutteita, vaan voimavaroja ja niiden valjastamista parhaalla mahdollisella tavalla. Olen tutkijana toiminut rehellisesti ja avoimesti kaikissa haastatteluiden ja koko tutkimuksen vaiheissa.

Kyselylomake

Halusin tähän tutkimukseen vielä lisäaineistoa, joten laadin kyselylomakkeen täydentämään haastatteluista jo saatuja tietoja. Halusin vielä selvittää tarkemmin joitain tutkimuskysymyksiini liittyviä asioita, koska minusta tuntui, että oleellista lisätietoa oli saatavilla. Laadin kyselylomakkeen (Liite 2), joka sisältää avoimia kysymyksiä. Kysely on tehokas menetelmä, kun halutaan kerätä tietoa tietyltä joukolta. Kyselyn voi toteuttaa avoimilla kysymyksillä, monivalintakysymyksillä ja asteikkokysymyksillä. (Hirsjärvi ym. 2008, 188-190; 193-195.) Avoimet kysymykset ovat hyödyllisiä, kun vastaajia on vähän (Cohen, Manion & Morrison 2007, 320). Kyselylomakkeeseen vastasivat samat henkilöt kuin haastatteluihinkin ja kyselylomakkeiden lukumäärä on myös yhdeksän kappaletta.

Avoimet kysymykset mahdollistavat, että vastaaja saa kertoa kantansa omin sanoin, eikä jonkin mitta-asteikon keinoin. Ne osoittavat vastaajien tietämyksen kysyttävästä asiasta ja selventävät, mitä vastaajat pitävät tärkeänä. (Hirsjärvi ym. 2008, 196.) Avointen kysymysten kohdalla vastauksia ei myöskään rajoiteta valmiiden vastauskategorioiden mukaan, mutta niiden haasteena ovat epäoleelliset vastaukset ja väärin asioihin vastaaminen. Kysymysten täytyykin

olla riittävän selkeät, jotta vastaaja tietää minkälaista tietoa kysymyksillä haetaan. (Cohen ym. 2007, 321-323.) Tarkoituksena oli pitää avointen kysymysten määrä selkeänä ja riittävän pienenä, jotta kyselystä ei tulisi monen sivun mittaista ja opettajat eivät haluaisi vastata. Tein ensimmäisen version kyselylomakkeesta, jonka jälkeen pyysin siitä kommentteja yhdeltä Kiljavan opiston opettajalta. Hirsjärven ym. (2008, 199) mukaan lomakkeen kokeilu on välttämätöntä. Tein lomakkeeseen muutaman muokkauksen tämän opettajan kommenttien pohjalta ja lopulta rajasin täydentäviksi kysymyksiksi neljä kysymystä.

Toimitin kysymykset opistolle sähköpostitse ja opettajat vastasivat kysymyksiin anonymisti yhteistoimintapäivän aikana. Vastaukset lähetettiin minulle kopioituna sähköpostiin ja myöhemmin sain alkuperäiset versiot postitse. Kaksi opettajaa oli pois yhteistoimintapäivästä ja heille lähetin erikseen sekä kirjeen että sähköpostin, joilla pyysin vastauksia kyselyyn. Toinen toimitti vastauksensa minulle sähköpostitse ja toinen soitti minulle ja kertoi vastauksensa kyselylomakkeen kysymyksiin. Kyselytutkimuksen riskinä saattaa olla, että vastaajat eivät ole rehellisiä, eivät ole perehtyneet tutkittavaan asiaan tai että kato kasvaa suureksi (Hirsjärvi ym. 2008, 190). Tutkimuksessani nämä riskit eivät toteutuneet, sillä vastauksista oli nähtävissä niihin käytetty panostus ja sain vastaukset takaisin kaikilta. Kyselyiden kohdalla täytyy myös huolehtia tutkimusetiikasta. Vastaajia ei saa pakottaa osallistumaan kyselyyn, heillä täytyy olla tietoa mihin he ovat vastaamassa sekä mahdollisuus peruttaa osallistumisensa. Lisäksi vastaajille täytyy taata luottamuksellisuus ja anonymiteetti. (Cohen ym. 2007, 317-318.) Vastaajat tunsivat minut, mutta koska emme tavanneet henkilökohtaisesti kyselylomakkeen täyttämisen aikana, laitoin lomakkeeseen yhteystietoni, jotta vastaajilla oli mahdollisuus tavoittaa minut. Vastaaminen oli vapaaehtoista. Olen säilyttänyt kyselylomakkeet huolellisesti ja huolehdin vastaajien anonymiteetistä muuttamalla vastaajien nimet koodeiksi, kuten Opettaja A, kysely; Opettaja B kysely ja niin edelleen.

4.2 Aineiston kuvailu

Aineisto muodostuu Kiljavan opiston yhdeksästä opettajasta. Opettajien opetusalueet ovat luottamusmieskoulutus, työsuojeluvaltuutettujen koulutus sekä järjestökurssit ja yksi opettaja on ammatilliselta puolelta. Aineiston opettajista viisi on naisia ja neljä miehiä. Opettajien koulutus vaihtelee toisen asteen tutkinnon ja korkeakoulututkinnon välillä, toisen asteen tutkinto on kaikilla miehillä ja yhdellä naisella. Lähes kaikilla on myös muita lisäopintoja tutkintonsa lisäksi, osalla jopa todella paljon. Yleisimmät lisäopinnot ovat olleet kasvatustieteen perus- tai aineopinnot. Pedagoginen pätevyys on viidellä vastaajista, neljällä

naisella ja yhdellä miehellä. Vastaajien työskentelyaika Kiljavan opistossa vaihtelee noin vuodesta lähes kolmeenkymmeneen vuoteen. Puolet vastaajista on työskennellyt opistolla vasta muutaman vuoden ja puolella on takana jo pidempi työura. Ennen työskentelyään Kiljavan opistossa vastaajat ovat työskennelleet niin opettajana, opetusalan käytännön töissä kuin muilla aloilla. Aineisto on kuvattu taulukossa 1.

TAULUKKO1. Vastaajien taustatiedot

Koodi	Koulutus	Pedagoginen pätevyys	Kauanko työskennellyt Kiljavalla	Aiempi työkokemus
Opettaja A	Korkeakoulu -tutkinto	On	yli 6 vuotta	Muun alan työt
Opettaja B	Toiseen asteen koulutus, lisäksi muita opintoja	On	yli 6 vuotta	Oman opetusalan työt
Opettaja C	Toisen asteen koulutus, lisäksi muita opintoja	Ei	0-2 vuotta	Opetusala
Opettaja D	Korkeakoulu -tutkinto, lisäksi muita opintoja	On	0-2 vuotta	Opetusala
Opettaja E	Korkeakoulu -tutkinto, lisäksi muita opintoja	Ei	0-2 vuotta	Oman opetusalan työt
Opettaja F	Toisen asteen koulutus, lisäksi muita opintoja	Ei	3-5 vuotta	Oman opetusalan työt, opetusala
Opettaja G	Toisen asteen koulutus, lisäksi muita opintoja	On	0-2 vuotta	Opetusala
Opettaja H	Korkeakoulu -tutkinto	On	yli 6 vuotta	Muun alan työt

Opettaja I	Toisen asteen koulutus, lisäksi muita opintoja	Ei	yli 6 vuotta	Oman opetusalan työt
------------	--	----	--------------	----------------------

Vastaajien anonymiteetin takia taulukossa on ilmoitettu taustatiedot yleisemmin. Koulutus on esitetty koulutusasteittain eikä tarkkaa suoritettua tutkintoa mainita. Työskentelyvuodet on jaoteltu kolmeen: 0-2 vuotta, 3-5 vuotta ja yli 6 vuotta. Näin lyhimmän ja pisimmän työuran tehnyttä ei ole tunnistettavissa. Vastaajien aikaisemmat työkokemukset on jaoteltu myös kolmeen: opetusalan töihin, oman opetusalan käytännön töihin sekä muun alan töihin.

4.3 Analyysi

Tutkimukseni analyysimenetelmänä on laadullinen analyysi, jossa sovellan fenomenografian periaatteita. Fenomenografia määritellään käsitysten ja käsitteiden laadulliseksi tutkimusmenetelmäksi. (mm. Ahonen 1996; Niikko 2003; Huusko & Paloniemi 2006.) Nimitys otettiin käyttöön 1980-luvun alussa. Se on empiiristä tutkimusta, jossa tutkijalla on oltava teoreettinen perehtyneisyys tutkittavaan ilmiöön. Haastattelu on fenomenografisen aineiston tavallisin hankintamenetelmä. (Ahonen 1996, 115; 136; 145.) Tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä sekä käsitysten keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Fenomenografiassa kiinnostus kohdistuu käsitysten tutkimiseen ja toisen asteen näkökulmaan eli toisten ihmisten tapaan kokea asioita. Fenomenografiassa käsitys tarkoittaa tapaa kokea todellisuuden tietty ulottuvuus ja käsitykset ovat keskeisiä tietojen kuvaamistapoja. (Niikko 2003, 24-26.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa lähestymistapa on aineistolähtöinen ja tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Analysoin haastattelut ja kyselylomakkeet yhdessä, koska ne yhdessä muodostavat tutkimukseni aineiston, jolla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Analyysiä aloittaessani yhdistin jokaisen haastatteluvastauksen ja kyselylomakevastauksen samalle paperille, joten pystyin käsittelemään yhden henkilön vastauksia kokonaisuudessaan. Tulosten yhteydessä ilmoitan, kummasta aineistosta vastaus on peräisin. Teoria on kuitenkin erottamaton osa tutkimusprosessia. Tutkijan täytyy perehtyä tutkimuskohteensa teoreettiseen perustaan, jotta hän kykenee ymmärtämään tutkittavien tarkoittamat merkitykset. Tarvitaankin vankkaa teoreettista perehtyneisyyttä. (Ahonen 1996, 123-124.) Tutustuin tutkimukseeni liittyvään

teoriaan jo kasvatustieteiden opinnoissani ja harjoitteluni aikana. Perehdyin teoriaan vielä tarkemmin, kun valitsin tutkielmani aiheen ja kun laadin kyselylomakkeen.

Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain ja tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti usealla tasolla. Analyysillä on tarkoitus löytää aineistosta sellaisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Fenomenografinen analyysi ei ole kovin strukturoitu, koska analyysi on aina sidottu sisältöön ja kohteena olevaan aineistoon (Niikko 2003, 32). Analyysia aloittaessa koin tarpeelliseksi jaotella kysymykset uudelleen. Päädyin tähän, koska kysymykseni olivat yksityiskohtaisia ja niiden luokittelu oli mahdollista.

Päätutkimuskysymys on:

Mitkä ovat Kiljavan opiston opettajien kehittämistarpeet?

Alatutkimuskysymykset ovat:

1. Miten Kiljavan opisto tukee ja kehittää opettajien osaamista?

a) Tavoitteet

Mitkä ja millaiset ovat mielestäsi Kiljavan opiston opetukselliset tavoitteet (5)

Mitkä ja millaiset ovat luottamusmies, työsuojelu-, järjestö- ja ammatillisen koulutuksen tavoitteet (6)

b) Tuki

Millaista tukea kaipaat työ- ja opettajayhteisöltäsi (3)

Millaisia osaamisen kehittämismahdollisuuksia olet saanut opistolta (10)

Keneltä haet/saat tukea työhösi tarpeen vaatiessa (11)

2. Miten opettajat osaavat ja hyödyntävät opetusteorioita?

Miten kuvailisit omaa oppimisteoreettista näkemystäsi ja miten toteutat opetuksessasi? (1)

Millaiset opetus- ja toimintamallit koet itsellesi läheisimmiksi ja miten niitä toteutat koulutuksessa (2)

3. Miten opettajat ymmärtävät oman osaamisensa?

Mitkä ovat oman opetuksesi tavoitteet (7)

Mitä pedagogisia valmiuksia olisit valmis vahvistamaan (4)

Koetko omaavasi hyvät taidot opetustyöhösi? Miten olet lisäkouluttanut itseäsi viimeisen

kahden vuoden aikana (9)

4. Miten opettajat hyödyntävät palautteen?

Miten hyödynnät opetuksessasi keräämääsi palautetta? (8)

Fenomenografisen analyysin kohdalla vaiheittainen eteneminen on varsin yleistä. Vaiheet on jaoteltavissa neljään: aineistoon perehtyminen ja merkityksellisten ilmausten etsiminen, merkityksellisten ilmausten ryhmittely, kategorioiden rakentaminen sekä kuvauskategorioiden muodostaminen ja kuvauskategoriasysteemin muodostaminen. (Niikko 2003, 33-38; 55.) Toteutin analyysin käymällä nämä vaiheet läpi laatimieni luokiteltujen kysymysten avulla. Kävin läpi jokaisen kysymyksen järjestyksessä. Kävin erikseen läpi 1a:n ja 1b:n, koska niiden sisällöt olivat erilaiset.

Ensimmäisessä vaiheessa etsitään merkitysyksiköitä (Huusko & Paloniemi 2006, 166-167). Ilmaisuja luetaan ja niiden ajatusyhteyksiä tarkkaillaan. Merkitysyksiköt eivät ole ulkoisin perustein määriteltävissä, vaan tutkijan on luettava aineistoa teorian ja tutkimusongelmien kautta. (Ahonen 1994, 143.) Merkitysyksikkö voi olla sana, lause, tekstin kappale tai koko haastattelu. Analyysissä on tärkeää keskittyä ilmauksiin eikä tutkittavaan, jolta ilmaus on peräisin. Huomio on merkityksissä eikä siinä, ovatko ne samalta tutkittavalta vai ei. (Niikko 2003, 33.) Aloitin analyysin lukemalla aineiston useaan kertaan läpi. Seuraavaksi luin aineistoa luokittelemieni kysymysten pohjalta eli aina yhtä kysymystä kerrallaan. Aineistosta alkoi löytyä merkitysyksiköitä, selkeitä ilmauksia tutkittavaan asiaan liittyen. Merkitysyksiköt olivat sanoja tai lauseita. Kirjasin merkitysyksiköt ylös kaikkien kysymysten kohdalla. Seuraavaksi esittelen esimerkit jokaisen kysymyksen kohdalla olevista merkitysyksiköistä.

Kysymyksessä 1a tavoitteiden kohdalla merkitysyksiköitä olivat esimerkiksi: herättää halu elinikäiseen oppimiseen, jatkuvasti itsensä kehittäminen.

Kysymyksessä 1b tuen saannissa merkitysyksiköitä olivat esimerkiksi: tukea tiimiltä, tukea esimieheltä, tukea työkavereilta, tukea työyhteisöltä.

Kysymyksessä 2 oppimisteoreettisen näkemyksen kohdalla merkitysyksiköitä olivat esimerkiksi: kokemuksellinen ja konstruktivistinen lähtökohta, konstruktivinen näkemys, käsitysten liittäminen aikaisempaan tietoon, kokemuksellinen ja konstruktivistinen

Kysymyksessä 3 opetustaitojen kohdalla merkitysyksiköitä olivat esimerkiksi: hyvät taidot opetustyöhön, hyvät taidot, tällä hetkellä hyvät taidot ja hyvä käytännön tietotaito

Kysymyksessä 4 palautteen kohdalla merkitysyksiköitä olivat esimerkiksi: käyn läpi

systemaattisesti, käyn kirjalliset palautteet läpi, käydään läpi työryhmän kanssa, kokoan yhteenvedon

Toisessa vaiheessa merkityksiä ryhmitellään, muodostetaan merkitysluokkia, kategorioita. Ilmaisut jaotellaan kategorioihin niiden sisältöjen perusteella. Kategoriat muodostuvat yhdestä tai useammasta ilmaisusta. (Ahonen 1994, 127.) Kun jokaisesta kysymyksestä oli etsitty merkitysyksiköt, aloin lukea merkitysyksiköiden listaa läpi. Hyvin nopeasti löytyi ilmaisuja, jotka liittyivät toisiinsa. Merkitsin värikoodein samansisältöiset ilmaukset ja loin niistä merkityskategoriat. Tässä vaiheessa annoin kategorioille nimet yhdistämällä ja pelkistämällä ilmauksien merkityksiä. Merkityskategorioilla tehdäänkin ymmärrettäväksi eli niin sanotusti selitetään tutkimushenkilöiden ilmaisuja ja niiden merkityksiä. Merkitysten ilmaisu voi sopia kategorian nimeksi, mutta usein pelkistetään ja yhdistetään merkityksiä toisiinsa ja saadaan aikaan teoreettinen käsite. Merkitysten yhdistäminen tapahtuu siksi, että niissä on havaittavissa yhteisiä ajatuslementtejä. (Ahonen 1994, 127; 145.)

Merkitysten laadullinen erilaisuus on tärkeämpää kuin niiden määrä. Tarkoituksena on löytää mahdollisimman paljon oleellisia kategorioita kuvaamaan tutkimushenkilöiden käsityksiä. Ilmaisuihin, jota edustaa ehkä vain yksi henkilö, saattaa laadullisesti olla hyvinkin kiinnostava ja paljastaa oleellisen teoreettisen ulottuvuuden. (Ahonen 1994, 127.) Samankaltaisuuksien lisäksi myös harvinaisuuksien ja rajatapauksien löytäminen on tärkeää (Niikko 2003, 34). Keskityin ilmausten sisältöihin enkä niiden määrään. Halusin vielä tässä vaiheessa pitää erillään kaikki sellaiset ilmaukset, jotka eivät hyvin selkeästi liittyneet toisiinsa. Kategoriat muodostuvat 1-11 ilmauksesta, jotka ovat joko yksittäisiä sanoja tai lauseita. Ainoastaan yksi kategoria muodostuu vain yhdestä ilmauksesta. Kysymyksen kaksi kohdalla oli vain yksi ilmaus, jossa kuvattiin, että oppimisteoreettinen näkemys ja opetus- ja toimintamallit ovat jatkuvasti muutoksen alla ja halusin säilyttää tämän ilmauksen, koska pidin sitä laadullisesti merkittävänä. Pidin tärkeämpänä ilmauksien määrää kuin niiden taustalla olevia henkilöitä. Kysymyksen 1a kohdalla vain yksi henkilö kertoi, että parhaillaan luodaan tavoitteita, mutta hänen vastauksistaan löytyi neljä erillistä ilmausta asiasta ja pidin tätä laadullisesti niin kiinnostavana, että hänen vastauksensa muodostavat oman kategorian. Samoin kysymyksen neljä kohdalla yhden henkilön vastauksessa on kolme erillistä ilmausta siitä, että palautejärjestelmä on puutteellinen ja siinä on paljon kehitettävää, joten myös tästä muodostui oma kategoria. Seuraavaksi kuvaan kategoriat.

Kysymys 1a:n kohdalla merkityskategorioita muodostui seitsemän kappaletta: oppimaan

oppiminen, elinikäinen oppiminen, tavoitteita luodaan, työelämätaidot, työsuojelutaidot, sosiaaliset taidot sekä verkostoituminen.

Kysymys 1b:n kohdalla merkityskategorioita muodostui 11 kappaletta: kaipaa tukea, kaipaa pedagogista osaamista, kaipaa yhteistyötä, kouluttautuminen haastavaa, hyvät koulutusmahdollisuudet, tukea tiimiltä, tukea esimieheltä, tukea työkavereilta, tukea kurssisihteeriltä, tukea eri tahoilta sekä yhteinen kehittäminen.

Kysymys 2:n kohdalla merkityskategorioita muodostui 12 kappaletta: yhteistoiminnallinen oppiminen, ryhmätyöt, konstruktivistinen oppimiskäsitys, oppijakeskeisyys, eri menetelmät, parityöt, yksittäiset opetustavat, tekemisen kautta oppiminen, opiskelijoiden aktivointi, opettaja ohjaa, sanallinen opetus sekä jatkuvasti muutoksen alla.

Kysymys 3:n kohdalla merkityskategorioita muodostui yhdeksän kappaletta: henkinen kehitys, osaamisen kehittäminen, menetelmien kehittäminen, vuorovaikutuksen kehittäminen, muodollinen koulutus, opetustaidot, työssä oppiminen, aktivointi sekä omaehtoinen oppiminen.

Kysymys 4:n kohdalla merkityskategorioita muodostui neljä kappaletta: puutteellinen palautejärjestelmä, kehittäminen, sisällön muutos sekä läpikäynti.

Seuraavaksi kuvaan taulukossa 2 esimerkkinä yhden kategorian muodostumisen jokaisen kysymyksen alta.

Taulukko 2. Kategorioiden muodostaminen

Merkitysyksikkö	Kategoria
Herättää halu elinikäiseen oppimiseen	Elinikäinen oppiminen
Jatkuvasti itsensä kehittäminen	
Tukea tiimiltä	Tukea tiimiltä
Tärkeä tuki omalta tiimiltä	
Tiimin yhteistyö todella tukevaa	
Tukea tiimiltä	
Tiimin kanssa jakanut kokemuksia	
Kokemuksellinen ja konstruktivistinen lähtökohta	Konstruktivistinen oppimiskäsitys
Käsitysten liittäminen aikaisempaan tietoon	
Konstruktiiivinen näkemys	
Tietojen jäsenitys ja syvennys	
Kokemuksellinen ja konstruktivistinen	
Hyvät taidot opetustyöhön	Opetustaidot
Hyvät taidot	
Erinomaiset taidot opetustyöhön	
Omaan riittävät taidot	
Pedagoginen pätevyys	
Tällä hetkellä hyvät taidot	
Perustaidot olemassa	
Hyvä käytännön tietotaito	
Käyn läpi systemaattisesti	Läpikäynti
Käyn kirjalliset palautteet läpi	
Kokoan yhteenvedon	
Käydään läpi työryhmän kanssa	

Kolmannessa vaiheessa kategorioita yhdistellään laaja-alaisempiin ylemmän tason kategorioihin. Tutkimuksen tasoa kohottaa, kun tutkija pystyy yhdistämään kategoriat ylemmän tason kategorioiksi. Näissä ylemmän tason kategorioissa kuvataan yleisemmin käsityksiä. (Ahonen 1994, 128; 146.) Oleellista on, että jokaiselle kategorialle löytyy kriteerit ja selkeät erot. Kategoriat eivät saa mennä toistensa kanssa päällekkäin. Tutkijan on hyvä kuvata kategorioiden keskeiset piirteet ja niiden väliset suhteet. Myöskään ylempien kategorioiden kohdalla keskeistä ei ole ilmaisujen lukumäärä, vaan että kategoriat kattavat aineistossa ilmenevien käsitysten vaihtelut. Laadulliset erot ovat tärkeämpiä kuin määrälliset painotukset. (Huusko & Paloniemi 2006, 168-169.) Ylemmän tason kategoriat muodostavat

tutkijan oman selitysmallin tutkittavalle asialle (Ahonen 1994, 128).

Seuraavaksi yhdistinkin kysymysten sisällä olevat kategoriat ylemmän tason kategorioiksi ja nimesin ne uudelleen teoreettisemmin. Seuraavaksi kuvaan jokaisen kysymyksen alla olevat ylemmän tason kategoriat, niiden keskeiset piirteet ja erot toisiinsa.

Kysymys 1a: Yhdistin kategoriat oppimaan oppiminen ja elinikäinen oppiminen ylätason kategoriaksi, jonka nimesin **elinikäiseksi oppimiseksi**. Tämä kategoria sisältää ilmauksia siitä, minkälaisia oppimisen taitoja koulutuksen tavoitteena on opiskelijoille tuottaa. Yhdistin myös kategoriat työelämätaidot, työsuojelutaidot, sosiaaliset taidot ja verkostoituminen ylätason kategoriaksi. Nimesin kategorian **työelämäosaamiseksi** ja se sisältää ilmaisuja siitä, minkälaista konkreettista taitoa ja osaamista opiston opetus tuottaa. Viimeisen kategorian, tavoitteita luodaan, halusin jättää tässäkin vaiheessa yhdistämättä muihin, mutta nimesin sen uudelleen ylemmän tason kategoriaksi **tavoitteiden selventäminen** ja se sisältää ilmaisuja siitä, kuinka opetuksen tavoitteita luodaan parhaillaan. Tämän kysymyksen ylätason kategorioiden erot ovat siinä, että elinikäinen oppiminen kuvaa oppimisen taitoja ja oppimisen jatkuvuuden tavoitetta ja työelämäosaaminen kuvaa konkreettisia työssä käytettäviä taitoja. Tavoitteiden selventäminen kuvaa sitä, että opetukseen pitäisi luoda selkeämmät tavoitteet.

Kysymys 1b: Yhdistin kategoriat tukea tiimiltä, tukea esimieheltä, tukea työkavereilta, tukea kurssisihteeriltä, tukea eri tahoilta ja kaipaa tukea ylemmän tason kategoriaksi. Nimesin kategorian **tuen muodoiksi** ja se sisältää ilmauksia siitä, mistä opettajat saavat tukea ja millaista tukea haluaisivat. Yhdistin myös kategoriat kaipaa pedagogista osaamista, kouluttautuminen haastavaa ja kaipaa yhteistyötä ylemmän tason kategoriaksi. Nimesin kategorian **taitojen kehittämisen tarpeeksi** ja se sisältää ilmauksia siitä, minkälaisia taitoja opettajat haluaisivat kehittää ja millä tavoin. Lopuksi yhdistin vielä kategoriat hyvät koulutusmahdollisuudet ja yhteinen kehittäminen ylätason kategoriaksi. Nimesin tämän kategorian **kehittämislähtöisyydeksi** ja se sisältää ilmauksia siitä, millaisia mahdollisuuksia opettajilla on kehittää osaamistaan ja miten he kehittävät toimintaa yhdessä. Tämän kysymyksen ylätason kategorioiden erot ovat siinä, että tuen muodot kuvaavat mistä tukea on saatavilla, taitojen kehittämisen tarve kuvaa, mitä taitoja haluttaisiin kehittää ja kehittämislähtöisyys kuvaa minkälaista kehittämistä on jo olemassa.

Kysymys 2: Yhdistin kategoriat yhteistoiminnallinen oppiminen, ryhmätyöt, eri menetelmät, parityöt, yksittäiset opetustavat ja sanallinen opetus ylemmän tason kategoriaksi. Nimesin

kategorioiden **opetusmenetelmiksi** ja se sisältää ilmauksia erilaisista tavoista, joilla opettajat toteuttavat opetustaan. Yhdistin myös kategoriat konstruktivistinen oppimiskäsitys, oppijakeskeisyys, tekemisen kautta oppiminen, opiskelijoiden aktivointi ja opettaja ohjaa ylemmän tason kategoriaksi. Nimesin tämän kategorian **konstruktiiviseksi oppimiskäsitykseksi** ja se sisältää ilmauksia siitä, kuinka opettajat käyttävät oppimiskäsityksenään konstruktivismia. Viimeisen kategorian, jatkuvasti muutoksen alla, halusin jättää tässäkin vaiheessa yhdistämättä muihin, mutta nimesin sen uudelleen ylemmän tason kategoriaksi, **pedagogiikka kehittyä**. Se sisältää ilmauksen siitä, että oppimisteoreettinen näkemys ja opetus- ja toimintamallit ovat jatkuvasti muutoksen alla. Tämän kysymyksen ylätasoinen kategorioiden erot ovat siinä, että opetusmenetelmät kuvaavat konkreettisempia toimia opetuksessa, konstruktivistinen oppimiskäsitys taas laajempaa opetuksen taustalla olevaa oppimisteoreettista näkemystä. Pedagogiikka kehittyä kategoria puolestaan kuvaa näiden molempien kategorioiden muutosta.

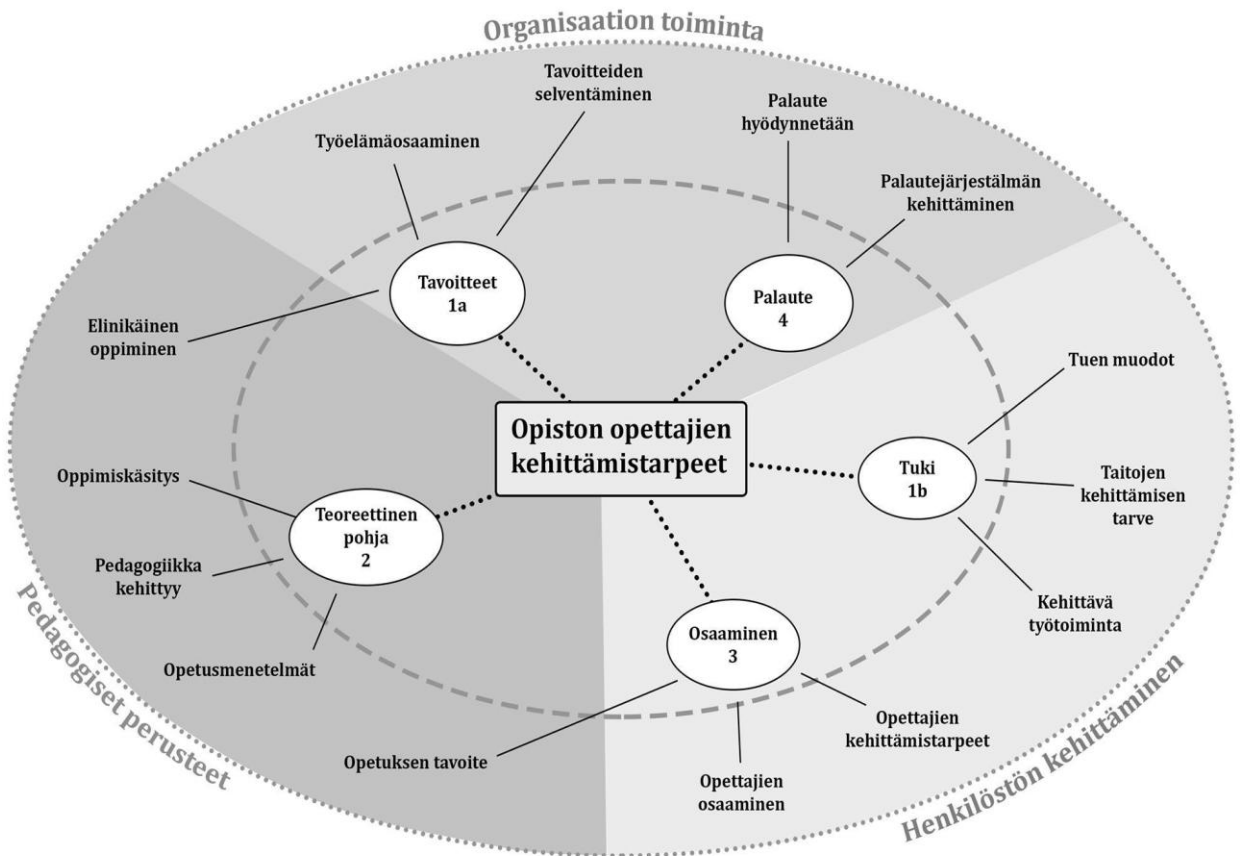
Kysymys 3: Yhdistin kategoriat osaamisen kehittäminen, menetelmien kehittäminen ja vuorovaikutuksen kehittäminen ylemmän tason kategoriaksi. Nimesin kategorian **opettajien kehittämistarpeiksi** ja se sisältää ilmauksia taidoista, joita opettajat haluaisivat kehittää. Yhdistin kategoriat muodollinen koulutus, opetustaidot, työssä oppiminen ja omaehtoinen oppiminen ylemmän tason kategoriaksi. Nimesin tämän kategorian **opettajien osaamiseksi** ja se sisältää ilmauksia siitä, minkälaisena opettajat pitävät osaamistaan ja millä tavoin he ylläpitävät ja lisäävät osaamistaan. Viimeiseksi yhdistin kategoriat henkinen kehitys ja aktivointi ylemmän tason kategoriaksi **opetuksen tavoite**. Tässä kategoriassa olevat ilmaukset kuvaavat opettajien näkemyksiä omasta opetuksestaan ja mitä haluavat opetuksellaan saavuttaa. Tämän kysymyksen yläkategorioiden erot ovat siinä, että opettajien kehittämistarve kategoria kuvaa, mitä taitoja opettajat haluaisivat lisätä, opettajien osaaminen kategoria kuvaa, mitä taitoja opettajilla jo on ja opetuksen tavoite kategoria kuvaa minkälaista opetusta opettajat pyrkivät osaamisensa perusteella toteuttamaan.

Kysymys 4: Yhdistin kategoriat kehittäminen, sisällön muutos sekä läpikäynti ja nimesin ylemmän tason kategorian **palaute hyödynnetään**. Säilytin omana kategoriana puutteellisen palautejärjestelmän, mutta nimesin sen ylemmän tason kategoriana **palautejärjestelmän kehittäminen**. Palaute hyödynnetään kategoria sisältää ilmaukset, jotka kuvaavat, kuinka opettajat kehittävät opetustaan palautteen avulla, muokkaavat opetuksen toteutusta sekä vähintään käyvät kaiken saamansa palautteen läpi. Palautejärjestelmää kehitettävä kategoria kuvaa sitä, että palautejärjestelmää pidetään tällä hetkellä puutteellisena eikä palautetta saada

hyödynnettyä. Tämän kysymyksen ylätasoinen kategorioiden ero on siis palautteiden hyödyntämisessä.

Viimeisessä vaiheessa ylemmän tason kategorioista voidaan rakentaa kuvauskategorijärjestelmä tai tulosavaruus, jonka avulla tulokset kuvataan. Tämä rakentuu analyysin seurauksena ja käsityksillä voi olla yhtäläinen arvo tai ne voivat olla horisontaalisia, vertikaalisia tai hierarkkisia. Analyysini kategoriat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia sekä eroavat toisistaan vain sisällöllisesti. Siksi kyseessä onkin horisontaalinen kuvauskategoriasysteemi. (Niikko 2003, 37-38.) Kategorioiden väliset suhteet on tavallista kuvata myös graafisessa muodossa (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Analyysini muodosti 14 ylemmän tason kategoriaa, elinikäinen oppiminen, tavoitteiden selventäminen, työelämäosaaminen, taitojen kehittämisen tarve, kehittämislähtöisyys, tuen muodot, pedagogiikka kehittyä, konstruktivistinen oppimiskäsitys, opetusmenetelmät, opettajien kehitystarpeet, opettajien osaaminen, opetuksen tavoite, palautejärjestelmän kehittäminen sekä palaute hyödynnetään. Näiden ylemmän tason kategorioiden väliset erot olen jo edellisessä vaiheessa esittänyt.

Ylemmän tason kategoriat muodostettuani huomasin, että ne jakautuvat kolmeen selkeään luokkaan: pedagogisiin perusteisiin, henkilöstön kehittämiseen sekä organisaation toimintaan. Nämä luokat vielä hieman selventävät tuloksia ja näyttävät, kuinka analyysin lopputuloksena on yhtenäiset tulokset, vaikka analyysi toteutettiin luokiteltujen kysymysten kautta. Kuvaan tulokset vielä graafisella kuvauskategoriasysteemillä (Kuvio 1.), jonka olen rakentanut näiden luokkien ja ylätasoinen kategorioiden mukaan. Tämän kuvauskategoriasysteemin mukaan esittelen seuraavassa luvussa tulokseni.



Kuvio 1. Kuvauskategoriasysteemi aineiston analyysin tuloksista

5 Tulokset

Seuraavaksi esittelen analyysin tulokset ja vastaan niiden avulla alatutkimusongelmiin. Tulokset käsitellään fenomenografisen analyysin tuottamien kategorioiden avulla. Kysymykset ja niihin liittyvät kategoriat on selkeästi esitetty kuviossa 1. Aineistoni muodostuu sekä haastatteluista että kyselylomakkeista ja molempien menetelmien tulokset esitellään samassa.

5.1 Opiston tuki opettajien osaamisen kehittämiseksi

Opettajilta kysyttiin Kiljavan opiston opetuksellisista tavoitteista.

Elinikäinen oppiminen

Ensimmäisenä Kiljavan opiston opetuksellisena tavoitteena opettajat pitivät elinikäistä oppimista. Kahden opettajan mielestä opetuksen tarkoituksena on herättää halu elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan itsensä kehittämiseen.

*”Opiston tavoite on herättää opiskelijoiden halu elinikäiseen oppimiseen.”
(Opettaja C, haastattelu)*

Elinikäiseen oppimiseen liittyy myös oppimaan oppiminen, sillä neljä opettajaa näki opetuksellisena tavoitteena sen, että opiskelijat saadaan innostettua oppimiseen, innostumaan asioista ja näkemään oman paikkansa kokonaisuudessa. Opiskelijoiden olisi tärkeä oppia ymmärtämään järjestötoiminnan ja edunvalvonnan tärkeys ja oppia taitoja, joilla he voivat siirtää näitä asioita työelämäänsä. Heidän opetuksellisena tavoitteena on lisäksi ongelmanratkaisutaitojen opettaminen sekä opiskelijoille niin sanottujen työkalujen tarjoaminen valmiiden vastauksien sijaan.

*”Perusvalmiudet tehtävään, että tunnistaa oman paikkansa kokonaisuudessa.”
(Opettaja G, haastattelu)*

”Innostaa opiskelijat toimijoiksi työpaikoillansa, jatkuvasti itseään kehittäviksi, voimautuviksi toimijoiksi.” (Opettaja A, haastattelu)

”Saada aktiivit oppimaan ja oivaltamaan asioita ja keinoja, joilla he vievät asioita eteenpäin omissa tehtävissään.” (Opettaja I, haastattelu)

Työelämäosaaminen

Toisena Kiljavan opiston opetuksellisena tavoitteena opettajat pitivät työelämäosaamista. Kahdeksan opettajan mielestä opiston opetuksellisena tavoitteena on tuottaa opiskelijoille työelämätaitoja, työsuojelutaitoja, sosiaalisia taitoja sekä verkostoitumista. Opiston tavoitteena on tuottaa opiskelijoille keinoja työpaikalla selviämiseen esimerkiksi lakien muodossa, jotta omat ja muiden velvollisuudet hahmottuvat. Opisto myös tuottaa työkaluja turvallisempaan ja terveellisempään työympäristöön.

”Työelämän kehittäminen sekä työntekijöiden että työnantajan hyväksi.” (Opettaja E, haastattelu)

”Että kurssilaiset selviävät työpaikoillaan. Perusvalmiudet tehtäviin esimerkiksi neuvottelu työnantajan kanssa, heikomman puolella oleminen, omien ja muiden oikeuksien ja velvollisuuksien hahmottaminen.” (Opettaja H, haastattelu)

”Työympäristötekijöiden ymmärtäminen, terveellisyys ja turvallisuuden ennakointi.” (Opettaja I)

Kolme opettajaa mainitsi opetuksen tuottamat sosiaaliset taidot, kuten esiintymisvalmiuksien ja neuvotteluvalmiuksien lisäämisen, tieto- ja viestintävalmiudet sekä yleensäkin hyvät vuorovaikutustaidot, joita tarvitaan työelämässä. Opiston koulutuksissa on myös mahdollista luoda verkostoja muiden toimijoiden kanssa. Ammattiyhdistyksen vahvistuminen ja kehittäminen nousivat myös esiin.

”Työelämän kansalaistaidot, oikeuksien ja velvollisuuksien tunteminen, verkostojen luominen, tieto- ja viestintävalmiudet.” (Opettaja G, haastattelu)

”Lisää esiintymis- ja neuvotteluvalmiuksia.” (Opettaja C, haastattelu)

”AY-liikkeen kehittäminen, sen merkitys nyt ja mahdollinen ideaalitalanne.

Toimijoiden vaikutus omassa työ/osasto/aluetyössään, Kiljavalta hankittujen valmiuksien avulla.” (Opettaja D, haastattelu)

Tavoitteiden selventäminen

Yhden opettajan mielestä opistolla ei tällä hetkellä ole opetuksellisia tavoitteita, vaan niitä ollaan parhaillaan luomassa. Tämä tarkoittaa sitä, että parhaillaan ei ole yhtenäistä linjaa, vaan kehittämistyötä tehdään esimerkiksi tiimeissä. Tavoitteiden luomisen tarkoituksena on opettajan mukaan se, että lopulta opetuksen tavoitteet vastaisivat yhä paremmin työelämän tarpeita. Mielenkiintoisen tämän opettajan vastauksista tekee se, että kaikki muut opettajat kuvasivat tarkasti opiston tavoitteita.

”Tällä hetkellä niitä luodaan eikä yhtenäistä linjaa ole.” (Opettaja B, haastattelu)

Opettajilta kysyttiin myös, millaista tukea he saavat työhönsä, millaista tukea he kaipaavat sekä minkälaisia osaamisen kehittämismahdollisuuksia opisto on heille tarjonnut.

Tuen muodot

Opettajista kaikki vastasivat, että saavat tukea. Tukea saadaan tiimiltä, työkavereilta, esimieheltä, kurssisihteeriltä ja muilta eri tahoilta, kuten opiston ulkopuolelta ja eri ammattiliitoista. Opettajista kahdeksan mainitsee tuen kohdalla tiimin tai muut työkaverit, kolme esimiehen ja kaksi kurssisihteerin.

”Tukea saan omalta tiimiltä, lähiopettajilta, kurssisihteeereiltä ja esimieheltä.” (Opettaja A, kysely)

”Tärkeä tuki omalta tiimiltä.” (Opettaja D, kysely)

”Tukea työyhteisöltä eli muut opettajat.” (Opettaja C, kysely)

Tukea pidetään tärkeänä ja se lisää yhteistyötä ja mahdollistaa kokemusten jakamisen. Tukea pidetään myös vertaistukena. Opettajista vain kaksi oli sitä mieltä, että kaipaa enemmän tukea työhönsä. Näistä toinen oli melko uusi työntekijä, joten hänen mukaansa tuen tarve johtui siitä. Toisen kohdalla tuen tarve kohdistui työhön kuuluviin hallinnollisiin tehtäviin.

”Melko uutena tulokkaana kaipaan monenlaista tukea --.” (Opettaja E, haastattelu)

Taitojen kehittämisen tarve

Kun opettajilta kysyttiin, missä asioissa he tarvitsisivat tukea, nousi esiin yhteistyö ja pedagoginen osaaminen. Kolme opettajaa kaipasi todellista tiimityöskentelyä, vertaistukea ja kunnollista vuorovaikutusta. Yksi opettaja sanoi, että oman tiimin ulkopuolella olevien opettajien kanssa on vähäistä vuorovaikutusta. Toisen opettajan mukaan yhteinen toiminta sujuu hyvin eikä ole tarvetta tuelle.

”Yhteistä pohdintaa ja asioiden/tilanteiden vertailua, vertaistukea.” (Opettaja D, haastattelu)

”Hallinnollisissa tehtävissä kaipaan tukea ja todellista tiimityöskentelyä.” (Opettaja B, haastattelu)

Pedagogisen osaamisen kohdalla nousi esiin toive, että pedagogisia taitoja ja tietoja jaettaisiin opettajien kesken. Kolme opettajaa kaipaa lisää menetelmiä ja keinoja opetuksen avuksi. Tässä yhteydessä nousi esiin, että kahden opettajan kohdalla tarjotut koulutustilaisuudet eivät ole onnistuneet, koska koulutusten ajankohdat eivät ole sopineet tai opettaja ei jostain muusta syystä ole pystynyt hyödyntämään tarjottuja mahdollisuuksia.

”-- arvostan pedagogisten taitojen ja tietojen jakamista opettajayhteisössä.” (Opettaja E, haastattelu)

”Kaipaa lisää pedagogisia menetelmiä.” (Opettaja F, haastattelu)

”Työ itsessään ottaa niin suuren osan etten ole oikein pystynyt hyödyntämään mitään tarjolla olevia mahdollisuuksia.” (Opettaja I, kysely)

Kehittämislähtöisyys

Kysyttäessä opettajilta millaisia koulutusmahdollisuuksia opisto on heille tarjonnut, kuusi opettajaa mainitsi, että mahdollisuus kouluttautua on hyvä. Yksi opettajaa mainitsee, että on vapaus kouluttautua. Koulutuksiin osallistuminen on mahdollista työn ohella ja erilaisia koulutuksia on mahdollista itse ehdottaa. Opisto on usein järjestänyt tai maksanut opettajien koulutukset. Koulutukset myös mahdollistavat opettajuuden kasvun. Koulutusmahdollisuudet ovat selkeästi opistossa erittäin hyvät ja saavat opettajilta paljon kiitosta.

”Osallistumismahdollisuus koulutuksiin on hyvä.” (Opettaja B, kysely)

”Saan ehdottaa koulutuksia ja neuvotella niihin pääsemisestä. Opisto järjestää tai maksaa koulutukseni.” (Opettaja D, kysely)

”Vapauden kouluttautua, jos sitä tarvitsen. Nytkin on työnantajalta tullut koulutusvinkkejä ja ideoita.” (Opettaja H, kysely)

Muodollisen koulutuksen lisäksi opiston opettajat myös kehittävät yhdessä toimintaansa. Yhteistä kehittämistyötä pidetään hyvänä ja tärkeänä asiana. Yhteisessä kehittämistyössä muun muassa pohditaan asioita yhdessä, ratkotaan ongelmia ja vertaillaan asioita.

”Olen tyytyväinen äkillisten luokkahuoneessa syntyneiden ongelmien ratkaisuun opettajien kesken.” (Opettaja H, haastattelu)

”Yhteinen kehittämistyö toimii hyvin ja on hyvin tärkeä jatkoa ajatellen.” (Opettaja C, haastattelu)

5.2 Opettajien opetusteoreettinen osaaminen

Oppimiskäsitys

Kolme opettajaa mainitsi oppimisteoreettista näkemystä kysyttäessä kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen. Kokemuksellisen ja konstruktivistisen lisäksi tekemällä oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen nostettiin esiin. Muita oppimiskäsitystä ei

mainittu tarkemmin, vaan muut opettajat kuvasivat toimintaansa ilman teorian nimeä, jolloin kävi ilmi, että he noudattavat kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita. Kokemuksellinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys on Kiljavan opistossa vallalla oleva oppimisteoreettinen näkemys.

”Kokemuksellinen ja konstruktiiivinen lähestymistapa.” (Opettaja A, haastattelu)

”Konstruktiiivinen näkemys, jonka mukaan ensin tulee hahmotella lähtökohta, josta rakennetaan eteenpäin. Jäsennys ja syvennys ovat asioita, joita opisto tarjoaa niiden tietojen ja asioiden tueksi, joita oppimaan tulevat osaavat jo entuudestaan.” (Opettaja D, haastattelu)

Kaksi opettajaa mainitsee, että opettajan roolina on ohjaajana oleminen ja kannustaminen. Tällöin opettaja aktivoi opiskelijoita toimimaan itsenäisesti. Opettajista neljä korosti oppijakeskeisyyttä, jolloin pyritään siihen, että asioita tehdään opiskelijoiden lähtökohdista ja saadaan heidän resurssinsa käyttöön esimerkiksi etsimällä asioihin vastauksia opiskelijoista. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että opiskelijat löytävät omat vahvuutensa ja oppivat vahvistamaan niitä. Myös turvallinen oppimisympäristö nostettiin esiin, sillä silloin opiskelijat saavat itsestään uusia puolia esille. Oppijakeskeisyys johtaakin siihen, että opettaja tekee itsestään tarpeettoman.

”Opiskelijoiden aktivoiminen ja vastausten hakeminen heistä itsestään ohjaamalla oikeaan suuntaan.” (Opettaja H, haastattelu)

”Oppijakeskeinen lähestymistapa. Oppijoiden moninaisten resurssien käyttö opetuksessa, opetuksen hyväksi.” (Opettaja E, haastattelu)

”Opettajan rooli on oppimisen ohjaajana, kannustajana, välineiden antajana. -- Opettaja aktivoi oppijat toimimaan itsenäisesti. Opettajan tehtävä on tehdä itsestään tarpeeton.” (Opettaja G, haastattelu)

Opetusmenetelmät

Opettajat kuvasivat useita erilaisia käytössä olevia opetusmenetelmiä. Yhteistoiminnallisen oppimisen ja vertaisoppimisen mainitsi neljä opettajaa. He pitivät tärkeänä, että opetus on yhteisöllistä ja sisältää vuorovaikutukseen keskittyviä työmuotoja. Ryhmätyöt nousivat esiin seitsemällä opettajalla ja parityöt kahdella. Näitä käytettiin muun muassa keventämään teoriaa, apuna ongelmanratkaisuun tai esitysten pitämiseen. Ryhmätyöt ovat selkeästi opettajille läheisin opetusmenetelmä ja sitä toteutetaan eri tavoin.

”Näen aikuiskoulutuksessa tärkeäksi yhteisöllisen opetuksen ja se näkyy opetuksessa pääasiallisesti ryhmätöiden sekä opetuskeskusteluiden käyttämisenä opetusmenetelminä.” (Opettaja B, haastattelu)

”Keskustelevaa, vuorovaikutuksellista, toimintaa erilaisten ryhmätöiden muodossa.” (Opettaja H, haastattelu)

”Ryhmätyöt, ongelmien ratkaisujen avulla, oppimista konkreettisten esimerkkien avulla.” (Opettaja I, haastattelu)

Myös yksilötyöt, videot, PowerPoint-esitykset, kerronta, kuvailu ja kuvallisen tukemisen mallit nousivat esille. Lisäksi opettajilla on käytössä erilaisia tehtäviä ja muita menetelmiä, joita he eivät tarkemmin kuvanneet. Yhden opettajan mukaan tarkoituksena on nimenomaan monipuolisten opetusmenetelmien käyttö.

”Tarkoituksena mahdollisimman monipuolisten opetusmenetelmien käyttö, visuaalisuuden, audiitiivisuuden ja kinestiikan huomioon ottaminen. Ryhmätyöt, parityöt, yksilötyöt, videoklipit.” (Opettaja E, haastattelu)

”Kerronta, kuvailu ja konkreettinen tekeminen.” (Opettaja F, haastattelu)

Pedagogiikka kehittyä

Oppimisteoreettisesta näkemyksestä kysyttäessä yksi opettaja sanoi, että se on jatkuvasti muutoksen alla. Hänellä oli vahvasti käytössä vertaisoppimiseen perustuvat toimintatavat, mutta hän myös kuvasi, kuinka on avoin uusille ideoille ja kehittää jatkuvasti toimintaansa.

”Jatkuvasti muutoksen alla, vahva pohja vertaisoppimisella.” (Opettaja G, haastattelu)

5.3 Opettajien oman osaamisen arviointi

Opetuksen tavoite

Opettajilta kysyttiin heidän opetuksensa tavoitteista. Opetuksen tavoitteena on aktivoida opiskelijoita, jotta he saavat uusia oivalluksia, oppivat uusia taitoja sekä pystyvät parantamaan toimintaansa. Opettajilla on halu innostaa, kannustaa ja auttaa opiskelijoita. Opetuksella pyritään tuottamaan opiskelijoille sellaisia valmiuksia, jotka he pystyvät viemään omaan käytännöntyöhönsä.

”Oppijat saavat uusia ajatuksia ja oivalluksia sekä pystyvät resursoimaan toimintansa työpaikoilla yhteisen hyvinvoinnin eteen.” (Opettaja E, haastattelu)

”Innostaa ja auttaa heitä eteenpäin erilaisissa ongelmissa.” (Opettaja I, haastattelu)

Aktivoinnin lisäksi opiskelijoille pyritään tarjoamaan työkaluja henkiseen kehitykseen. Tämä lähtee siitä, että opiskelijat saadaan ymmärtämään koulutustarpeet. Opettajat pyrkivät opetuksellaan vahvistamaan opiskelijoiden henkistä kehitystä muun muassa yhdessä kasvamisen ja kannustamisen avulla. Opetuksen tavoitteena on myös se, että opiskelijoiden oma reflektointi pääsee esille. Koska kyseessä ovat yleensä ammattiliittojen koulutukset, näkyy opetuksen tavoitteissa myös yhteiskunnalliset ja ammattiyhdistyksiin liittyvät asiat.

”Tavoitteeni on saada oppijat ymmärtämään, että he edelleen oppivat ja kaipaavat koulutusta tehtävässään.” (Opettaja B, haastattelu)

”Auttaa luottamusmiehiä selviytymään päivittäisissä tehtävissä ja herättää kiinnostuksen yhteiskunnallisiin asioihin yksilön ja ammattiyhdistyksen näkökulmasta.” (Opettaja C, haastattelu)

Opettajien osaaminen

Opettajien mukaan heillä on hyvät taidot työhönsä. Yksikään opettaja ei sanonut omaavansa heikkoja taitoja. Opettajien arviot omista opetustaidoistaan vaihtelivat riittävän (1), hyvän (6) ja erinomaisen (1) välillä. Kolme opettajaa sanoi, että taitoja pitäisi myös kehittää jatkuvasti lisää ja ylläpitää. Syynä taitojen kehittämiseen nähtiin muun muassa opetettavassa aineessa tapahtuvat muutokset ja pedagogiikan kehittyminen. Opettajien hyviin opetustaitoihin liitettiin myös pedagoginen pätevyys. Opettajista viidellä yhdeksästä oli aineiston keräämisen aikana pedagoginen pätevyys.

”Koen omaavani tällä hetkellä hyvät taidot, mutta niitä tulisi silti edelleen kehittää tai vähintään pitää yllä.” (Opettaja I, kysely)

”-- aina on opittavaa ja voi oppia lisää.” (Opettaja G, kysely)

”On hyvät taidot opetustyöhön. Saan positiivista palautetta koulutuksestani. -- olen hankkinut opet. pedagogisen pätevyyden.” (Opettaja H, kysely)

Opettajat käyvät säännöllisesti erilaisissa muodollisissa koulutustilaisuuksissa. Seitsemän opettajaa mainitsee osallistuvansa erilaisiin koulutustilaisuuksiin. He osallistuvat koulutuksiin, kursseille, koulutuspäiville sekä seminaareihin. Näiden lisäksi he lisäpätevöittävät itseään arjessa. He esimerkiksi seuraavat oman alansa ammattilehtiä, kirjallisuutta ja tutkimuksia. Oman alan lisäksi opettajat seuraavat ja päivittävät tietojaan erilaisista opetusmenetelmistä ja yleensäkin pedagogiikasta. Yksi opettaja kertoo kehittävänsä osaamistaan sosiaalisen median ryhmissä.

”Käyn koulutuspäivillä, luen alan lehtiä ja kirjallisuutta. Luen päivän lehdet työelämälähtöisesti.” (Opettaja A, kysely)

”Käyn vuosittain seminaareissa, jotka koskevat työelämän muutoksia.” (Opettaja E, kysely)

”Olen myös mukana useassa some-ryhmässä koskien oppimista ja ohjausta.” (Opettaja G, kysely)

Muodollisen koulutuksen ja omatoimisen kouluttautumisen lisäksi kaksi opettajaa nosti esiin, kuinka työ opettaa heitä jatkuvasti. He näkevät työn lisäkoulutuksena ja oppimaan oppimisena.

”Lisäkoulutus lähinnä työssä jatkuu. Perustaidot olemassa ja niitä kehitetään käytännössä.” (Opettaja B, kysely)

”Kokoajan opin oppien.” (Opettaja D, kysely)

Opettajien kehitystarpeet

Vaikka opettajat pitävät taitojaan työhönsä hyvinä, joitain kehityskohteitakin nousi esiin. Kuten aikaisemmin mainittiin, opettajat pitävät tärkeänä, että he kehittävät osaamistaan ja tämä tapahtuu koulutusten ja pedagogisen pätevöitymisen avulla. Opettajien kehitystarpeet jakautuvat menetelmien ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen.

”Pedagogisten opintojeni loppuun suorittaminen.” (Opettaja E, haastattelu)

Menetelmien kohdalla opettajien kehitystarpeet liittyvät oppimisprosessin laajempaan tuntemiseen, opetusmateriaaliin ja opetusmenetelmiin. Yksi opettaja haluaisi oppia tuntemaan oppimisprosessin tarkemmin, jotta saisi opiskelijat omaksumaan laajempia kokonaisuuksia. Kahden opettajan vastauksissa opetusmateriaali nousi esiin. Vaikeuksia tuottaa opetusmateriaalin jatkuva muuttuminen, jolloin opettajalta vaaditaan kokoajan ajan tasalla pysymistä. Toinen kahdesta opettajasta oli sitä mieltä, että puutteellinen opetusmateriaali vaikeuttaa työtä. Tämä johtui siitä, että yhden tiimin opetusmateriaalin työstäminen oli silloin kesken.

”Oppimisprosessin laajempi tunteminen, miten voi saada opiskelijat tuntemaan ja omaksumaan laajempia kokonaisuuksia.” (Opettaja D, haastattelu)

”Opetusaineiston kanssa jatkuvan muutoksen kanssa ajan tasalla pysyminen.” (Opettaja H, haastattelu)

”Opetusmateriaali ei ole vielä riittävän kunnossa, vaikeuttaa työtä.” (Opettaja A, haastattelu)

Kolme opettajaa nosti esiin opetusmenetelmiin liittyvät kehitystarpeet. Erilaisiin menetelmiin ja käsityksiin kaivattiin lisätuntemusta ja erilaisia sovelluksia. Kaksi opettajaa ei kuitenkaan eritellyt tarkemmin, minkälaisiin opetusmenetelmiin lisäosaamista kaivattaisiin. Yksi opettaja nosti esiin kaikkien opettajien heikot taidot liittyen verkko-oppimisympäristöihin. Hänen mukaansa opiston opettajilla ei ole oikeastaan ollenkaan osaamista verkko-oppimisympäristöjen pedagogisessa hyödyntämisessä.

”Erilaisten menetelmien lisätuntemusta ja sovelluksia.” (Opettaja F, haastattelu)

”-- heikko osaaminen verkkoympäristön käytössä ja pedagogisessa käytössä ei ollenkaan osaamista.” (Opettaja G, kysely)

Vuorovaikutukseen liittyen yksi opettaja sanoi, että haluaisi vahvistaa kykyä toimia ison ryhmän kanssa. Hän kaipasi taitoja, joilla voisi saada koko ryhmän toimimaan oppitunnin aikana tasapuolisesti. Toinen opettaja kaipasi taitoja, joilla voisi vahvistaa vuorovaikutusta opetuksen aikana. Lisäksi kannustustaitojen kehittäminen nousi esiin.

”Ison ryhmän kanssa toimiminen, kaikkien osallistaminen rajatun ajan puitteissa.” (Opettaja I, haastattelu)

”Vuorovaikutuksen vahvistaminen, kannustaminen.” (Opettaja G, haastattelu)

5.4 Palautteen hyödyntäminen

Opettajilta kysyttiin myös, kuinka he hyödyntävät opetuksessa kerätyn palautteen.

Palaute hyödynnetään

Lähes kaikki opettajat käyvät palautteet läpi. Opettajat keräävät yleensä palautetta joko suullisesti opetuksen aikana tai kirjallisesti opetuksen jälkeen. Opettajat käyvät palautteet läpi joko henkilökohtaisesti tai yhteistyössä työryhmän kanssa. Palautteista myös kootaan yhteenveto.

”Käyn kirjalliset palautteet lävitse ja kokoan niistä yhteenvedon.” (Opettaja G, kysely)

”Käyn ne läpi systemaattisesti.” (Opettaja H, kysely)

Saatu palaute johtaa yleensä opetuksen kehittämiseen. Opetusta kehitetään sekä opettaja- että tiimitasolla. Kehittämistä pyritään tekemään jatkuvasti ja palautetta voidaan hyödyntää käytännössä jo seuraavalla kurssilla painottamalla niitä asioita, jotka edellisessä palautteessa korostuivat. Yksi opettaja korosti kehitysehdotusten eli niin sanottujen risujen merkitystä opetuksen kehittämisessä. Jos palautteen avulla on mahdollista tehdä konkreettisia parannuksia tai muutoksia, esimerkiksi kurssien painotuksiin, materiaaleihin tai opetusmenetelmiin, ne myös tehdään.

”Muuttamalla ja kehittämällä opetusmenetelmiä ja sisältöjä sekä opetuksen rytmitystä.” (Opettaja I, kysely)

”Kehitän opetustani ja kurssisisältöjä itse koko ajan ja lisäksi puolivuositain tiimeissä niitä kursseja, joita muutkin opettavat.” (Opettaja D, kysely)

”Hyödynnän seuraavalla kurssilla painottamalla ko. palautteessa esiin tulleita asioita.” (Opettaja A, kysely)

Palautejärjestelmän kehittäminen

Palautteen yhteydessä nousi esiin, että opiston palautejärjestelmää voisi kehittää. Yhden opettajan vastauksessa kuvattiin palautejärjestelmän puutteellisuutta. Vastauksesta ei kuitenkaan noussut esille, mitä asioita palautejärjestelmässä tulisi kehittää ja mitkä sen suurimmat puutteet ovat.

”Palautejärjestelmä ei oikein toimi, on paljon kehitettävää.” (Opettaja C, kysely)

Opettajan mukaan opetuksessa kerätyn palautteen hyödyntäminen on vaatimatonta puutteellisen palautejärjestelmän vuoksi. Kaikki muut opettajat kuvasivat, kuinka he hyödyntävät palautetta, eivätkä maininneet palautejärjestelmän puutteellisuutta tai siihen liittyviä kehityskohteita.

6 Tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni päätutkimuskysymyksenä on, mitkä ovat Kiljavan opiston opettajien kehittämistarpeet.

Opettajien opetustavoitteet ja opettajien kokema tuki

Kiljavan opiston opetukselliset tavoitteet noudattavat vapaalle sivistystyölle olennaisia piirteitä. Kiljavalla painotetaan muun muassa elinikäistä oppimista ja osaamisen kehittämistä. Opettajat osoittavat ymmärtävänsä opetukselliset tavoitteet ja osaavat toteuttaa ne käytännössä, sillä selvä enemmistö kuvasi hyvin opiston tavoitteet. Poikelan ja kumppaneiden (2009, 112) tutkimuksessa todettiin, että vapaan sivistystyön opettajien mielestä yksilön monipuolinen kehittäminen on yleisin sivistystehtävä.

Koska Kiljavan opisto on järjestötoimintaan erikoistunut kansanopisto, on sen opetustavoitteena myös työelämäosaamisen ja järjestötoiminnan sekä edunvalvonnan tärkeyden ymmärtäminen. Opettajat ovat hyvin ajan tasalla niin työelämää kuin järjestötoimintaakin koskettavista asioista ja pyrkivät ohjaamaan kurssilaisia aktiivisiksi kansalaisiksi. Koulutuksen tuleekin olla aktiivinen osa yhteiskuntaa ja opettajan on kyettävä toimimaan kontekstisidonnaisesti (Luukkainen 2004, 286).

Tarkastelin opettajien vastauksia myös heidän taustamuuttujiensa kautta. Tässä tapauksessa oli oleellisinta tarkastella sukupuolen, koulutustaustan ja pedagogisen pätevyyden aiheuttamia mahdollisia eroavaisuuksia. Opettajien näkemyksissä opetustavoitteista ei ilmennyt eroja opettajien sukupuolten, koulutustaustan tai pedagogisen pätevyyden kohdalla.

Opettajista kaikki saavat tukea eri lähteistä. Opettajat kokevat saavansa tukea tiimiltään, työkavereiltaan, esimieheltään sekä erilaisilta yhteistyökumppaneilta. Tukea pidetään tärkeänä ja sitä arvostetaan. Varsinkin työkavereilta saatu apu on erittäin tärkeää, sillä sen mainitsee jokainen vastaaja. Kiljavan opiston opettajat kokevat saavansa enemmän tukea kuin esimerkiksi Poikelan ja kumppaneiden (2009) tutkimuksessa olleet opettajat, jossa opettajat saivat keskimäärin kohtuullisesti tukea. Tuen saanti on tärkeää, sillä puutteellinen tuki johtaa huonovointiseen työntekijään ja heikkotasoiseen opetukseen. (Poikela ym. 2009, 124.)

Opettajat nostavat tuen kohdalla erittäin tärkeäksi oman tiiminsä. Opettajat tekevät paljon työtä tiimissä ja sen merkitys niin osaamisen jakamisen kuin tuen saannin kohdalla on merkittävä. Myös Jokisen (2002, 213) tutkimuksessa osa vastaajista korosti tiimin merkitystä vahvasti. Tiimityöskentely on tärkeä yhteisöllisyyden muoto, joka mahdollistaa muun muassa sen, että eritaustaiset opettajat voivat toimia yhdessä ja oppia toisiltaan (Poikela ym. 2009, 122). Niin opettajan oma kuin koko opettajatiimin reflektointi on keino oppia kokemuksista (Luukkainen 2004, 300). Huomionarvoista kuitenkin on myös se, että opettajat ovat niin tiiviissä yhteistyössä oman tiiminsä kanssa, että yhteistyö muiden, tiimin ulkopuolella olevien, opettajien kanssa jää vähäiseksi. Eri tiimien välistä yhteistyötä olisi varmasti syytä lisätä.

Tukea kaivattiin enemmän pedagogiseen osaamiseen ja yleisesti parempaan yhteistyöhön. Opettajat kaipaavat lisää työkaluja ja enemmän yhteistoimintaa, joissa tietoa jaettaisiin. Pedagogisen osaamisen kohdalla opettajat voisivat enemmän jakaa toisilleen käyttämiään opetusmateriaaleja, opetusmenetelmiä ja muita hyväksi koettuja keinoja. Myös osaamisen, kokemuksen ja hiljaisen tiedon jakaminen esimerkiksi pelkästään kahvihuonekeskusteluissa lisäisi opettajien tietoja ja taitoja. Tämä johtaisikin parempaan yhteistyöhön ja avoimempaan työyhteisöön. Koska opiston opettajien taustat ovat hyvin heterogeenisiä, niin koulutuksen kuin työkokemuksen kautta, opettajien entistä aktiivisempi yhteistyö ja avoin osaamisen jakaminen tuottaisi varmasti tulosta.

Opettajien näkemyksissä tuen saannista ja sen merkityksestä ei ole suuria eroja taustamuuttujien välillä. Miehet mainitsevat useammin kaipaavansa enemmän tukea kuin naiset ja tämä ero selittyy todennäköisesti sillä, että miehillä on alempi pohjakoulutus kuin naisilla ja vain yhdellä miehistä on pedagoginen pätevyys.

Opettajien oppimisteoreettinen näkemys

Halusin selvittää opettajien oppimisteoreettista lähtökohtaa, koska hyvän ammatti-identiteetin omaava opettaja kykenee perustelemaan opetuksensa periaatteet niin itselleen kuin muillekin (Stenberg 2011, 20; 27). Onkin tärkeää selvittää oppimiskäsitys, jonka varassa organisaation oppimista pyritään toteuttamaan (Rauste-Von Wright ym. 2003, 236).

Opettajat korostavat elinikäistä oppimista ja mainitsevat muun muassa opetuksen tarkoituksena luoda opiskelijoille taitoja, jotta he kykenevät jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Elinikäinen oppiminen on myös yksi opiston tavoitteista ja siksi tärkeässä roolissa. Vapaan sivistystyön

tehtävänä on tukea kokonaisvaltaista elinikäistä oppimista (Kitola 2004, 124). Aikuiskasvatuksen oleellinen tehtävä on edistää itsekasvatusta (Suoranta ym. 2008b, 22). Opettajat ovat selvästi omaksuneet elinikäisen oppimisen periaatteet ja noudattavat niitä työssään.

Kaikki opettajat kuvailivat opetustaan ja opetusmenetelmiään konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Opettajat korostavat, että haluavat toimia opiskelijalähtöisesti ja eivät anna valmiita vastauksia. Asioiden reflektointi on oleellista. Oppiminen ei olekaan pelkkää tiedon vastaanottamista, vaan sen jatkuvaa prosessointia (Rauste-Von Wright ym. 2003, 77). Opettajat kuvaavat itseään ohjaajina, jotka ohjaavat opiskelijoita oppimaan asioita itse. Opettajat eivät kuitenkaan sano, että oppimiskäsityksissä tapahtuvat muutokset olisivat saaneet heidät miettimään rooliaan opettajana (esim. Kitola 2004, 124; 131). Paason (2010, 195) mukaan opettajana oleminen muokkaantuu oppimisprosessin tukijaksi ja ohjaajaksi ja tämä muutos on selvästi tämän tutkimuksen opettajilla jo tapahtunut.

Yleisin vastaus eri opetusmenetelmistä oli erilaiset pari- ja ryhmätyöt. Tärkeänä pidettiin monipuolisten menetelmien käyttöä, jotta erilaiset oppijat saavat kaikki jotakin, josta on helppo ottaa kiinni. Opettajat haluavatkin rakentaa opetuksensa monipuoliseksi ja opiskelijoita aktivoiviksi eikä kenenkään opettajan työtapoihin kuulu pelkästään perinteinen luento-opetus. Monipuoliset opetusmenetelmät ovatkin opiston opetuksellinen rikkaus.

Vaikka osalla opiston opettajista on käytössä monipuolisia opetusmenetelmiä ja tietoa erilaisista oppimisen toteuttamisen muodoista, on selvää, että tietoa ja varsinkin konkreettista käytännön hyödyntämistä tulisi olla lisää. Jo haastattelukeskustelut tuottivat hyvää pohdintaa opettajien opetuksesta ja uskon, että ne jo nostivat opettajille ideoita siitä, kuinka toteuttaa opetusta jatkossa. Erityisesti ne opettajat, joilta puuttuu pedagoginen pätevyys, tarvitsisivat lisäkoulutusta opetuksen pedagogiseen puoleen.

Opettajien käsityksissä oppimisteoreettisesta näkemyksestä ei ole suuria eroja taustamuuttujien välillä, lähinnä joitakin yksilöllisiä vaihteluita. Esiin nousi kuitenkin se, että vain naiset mainitsevat kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen nimeltä, kun miehet vain kuvailivat toimintaansa sen mukaiseksi. Tähän on todennäköisesti syynä se, että naisilla on laajempi koulutus, jolloin heillä on parempi teoreettinen kuva. Kun vertasin pedagogisen pätevyyden omaavia ei pedagogisesti päteviin, eroa ei ole, vaan myös ei pedagogisesti pätevät mainitsevat oppimiskäsityksen nimeltä. Opetusmenetelmiä kuvasivat kaikki samalla tavalla

taustamuuttujista riippumatta.

Opettajien osaamisen kehittäminen

Kiljavan opisto tarjoaa opettajilleen paljon mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen. Koulutusorganisaatioiden kohdalla on oleellista huomioida yhteisön mahdollistama oppiminen. Koulutusorganisaatioiden oppiminen voi olla syvällisesti toimintaan vaikuttavaa, jolloin voi syntyä uusi ymmärrys organisaatiosta ja sen ydintehtävästä. Tällöin organisaatiolla on mahdollisuus kehittyä. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 234-235). Opettajan työssä on tärkeää, että on aikaa erilaisten ilmiöiden ja ajatusten pohtimiseen sekä päivittää omaa teoreettista osaamista (Kitola 2004, 130).

Opettajien osallistuminen täydennyskoulutukseen noudattaa samoja piirteitä kuin Jokisen (2002), Hietamiehen (2002) ja Lindroosin (2007) tutkimuksissa, joissa kaikissa opettajat olivat yhtä halukkaita osallistumaan erilaisiin koulutusmahdollisuuksiin kuin Kiljavan opiston opettajatkin. Suurin osa opettajista kouluttaa itseään säännöllisesti ja yksi opettajista sanoi opetusteoriaansa olevan jatkuvassa muutoksessa, sillä hän on avoin uusille asioille. Yksi syy tähän saattaa olla se, että koulutuksen ammattilaiset tunnistavat omat koulutustarpeensa ja suhtautuvat avoimemmin lisä- ja täydennyskoulutukseen (Poikela ym. 2009, 73). Myös Rauste-Von Wrightin ja kumppaneiden (2003, 228) mukaan opettajat ovat kiinnostuneita kouluttamaan itseään ja tutustuvat mielenkiinnolla oman alansa uusiin suuntauksiin. Vapaassa sivistystyössä elinikäinen oppiminen koskettaa myös suorittavan työn tekijöitä, kun osaamista täytyy ylläpitää ja uusia asioita opitaan jatkuvasti. (Kitola 2004, 124; 150.)

Kiljavan opiston opettajilla on erittäin vahva ammatti-identiteetti. He tietävät mitä osaavat ja ovat jatkuvasti valmiita kehittämään omaa osaamistaan. Opettajan identiteetin rakentumiseen vaikuttaa myös oppilaitoksen odotukset ja ohjeistukset (Vähäsantanen 2007, 160). Voidaankin sanoa, että Kiljavan opisto on selkeästi osoittanut, mitä opettajiltaan haluaa, kun opettajilla on olemassa noin vahva ammatti-identiteetti. Tähän vaikuttaa suuresti opiston rehtori ja hänen hyvä osaamisensa. Pelkkä muodollinen koulutus ei riitä, vaan johtajan persoonallisuus viime kädessä vaikuttaa siihen, miten hän johtaa. Rehtorilla on Kiljavan opistossa selkeä kuva siitä, miten hän opistonsa näkee ja mihin suuntaan hän sitä johtamisellaan vie.

Yksi opettajien kehittämiskohde on pätevyys. Kiljavan opiston opettajien koulutustausta on kirjava ja jopa yli puolen pohjakoulutuksena on toisen asteen tutkinto. Kaikki ovat suorittaneet

lisäkursseja, mutta pedagoginen pätevyys on viidellä yhdeksästä. Poikelan ja kumppaneiden (2009) tutkimuksessa todettiin, että vapaan sivistystyön opettajilla on paljon puutteita kelpoisuudessa. Vapaan sivistystyön opettajien yleisin koulutus on korkeakoulututkinto. Pedagogiset opinnot löytyvät yleensä rehtoreilta ja päätoimisilta opettajilta. (Poikela ym. 2009, 42, 51-52.)

Selkeäksi kehittämiskohteeksi nousi myös opettajien verkkopedagogiikan taidot. Opettajilla on puutteellinen osaaminen verkkoympäristöjen pedagogisessa hyödyntämisessä. Tietotekniikka ja sen hyödyntäminen opetuksessa tuo opettajille haasteita. Kaikilla opettajilla on oltava tietotekniikan perustaidot, mutta nykyään vaaditaan taitoja myös opetuksessa, opetuksen valmistelussa sekä tiedonhankintaan ja viestintään. (Vertanen 2002, 212; 217.) Myös Poikelan ja kumppaneiden (2009, 128) tutkimuksessa tultiin siihen tulokseen, että verkkopedagogiikka ja tietoverkoissa työskentely vapaassa sivistystyössä on puutteellista.

Yksi haaste Kiljavan opiston opettajille ovat erilaiset räätälöidyt koulutukset, joita toteutetaan liittojen toivomusten mukaisesti. Nämä edellyttävät opiston opettajilta monipuolista osaamista. Monipuolista osaamista edellyttää kuitenkin koko opettajan työ. Opettajat kohtaavat jatkuvasti esimerkiksi muuttuvia tietoja ja uusia menetelmiä. Opettajalla on jopa eettinen velvoite pitää itsensä taidoiltaan ja tiedoiltaan oppimisen ammattilaisena. Oppimisen ja osaamisen kehittäminen ovat keskeisimmät menestyksen avaintekijät. (Luukkainen 2004, 298-299.)

Opettajien näkemyksissä osaamisensa kehittämisessä ei ole suuria eroja taustamuuttujien välillä, lähinnä joitakin yksilöllisiä vaihteluita. Vain yhden naisen ja miehen mielestä koulutukseen osallistuminen on haasteellisempaa. Sukupuolten tai koulutuksen välillä ei ole eroa muuten, vaan kaikkien mielestä on hyvä kehittää osaamista edelleen.

Yhteenveto

Opettajat ovat tyytyväisiä opistossa vallitsevaan tilanteeseen ja omaan osaamiseensa, mutta kehitysehdotuksia ja toiveita nousi esiin. Suurin asia on opetusmenetelmien kehittäminen. Vallitseva konstruktivistinen oppimiskäsitys tarvitsee uusia muotoja ja vivahteita. Tarvitaan opastusta siihen, minkälaisia opetusmenetelmiä voidaan hyödyntää ja millä tavoin. Opettajat tarvitsevatkin lisää pedagogista osaamista. Tämä tapahtuu sekä opettajien pedagogisen pätevyyden lisäämisellä että lisäkoulutuksella niille, joilla pedagoginen pätevyys jo on. Lisäksi, jos opiston opinnoissa lisääntyy tieto- ja viestintätieteiden hyödyntäminen, on

opettajia koulutettava lisää niiden käyttöön ja pedagogiseen hyödyntämiseen.

Yhteistyötä opiston sisällä voisi tehdä entistä enemmän ja sitä pitäisi laajentaa koskettamaan eri tiimejä ja koko opettajakuntaa. Opettajilla on olemassa hyvät vuorovaikutussuhteet ja yhteisen tekemisen ja asioiden jakamisen kautta opettajien osaaminen voisi kehittyä ilman erillistä koulutustakin. Yhteistyöllä saataisiin myös kehitettyä opetusta. Säännölliset kokoukset, palautteiden läpikäynnit ja arvioinnit ovat keinoja opettajien osaamisen ja koko opiston opetuksen kehittämiseen.

Opettajuus elää ja kasvaa, joten sitä tulisi myös ruokkia jatkuvasti. Opistossa on jo ymmärretty, että täydennyskoulutusta ei todennäköisesti koskaan voi olla liikaa. Opettajien kehittämistarpeita pitäisi kuitenkin säännöllisesti arvioida. Tähän voitaisiin hyödyntää esimerkiksi kehityskeskusteluita, työn vaativuuden arviointia, osaamiskartoituksia tai kehittämis- ja koulutussuunnitelmia. Opistolla ei ole opetuksen kehittämiseen tai opettajien koulutuksista vastaavaa henkilöä, joten kyseiset tehtävät pitäisi selkeästi määritellä jonkun ihmisen tai työryhmän vastuulle, jotta opiston opettajien osaaminen pysyy ajan tasalla ja opiston opetus kilpailukykyisenä.

7 Pohdinta ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tekeminen alkoi jo pari vuotta sitten, kun sain harjoitteluni aikaiseksi tehtäväksi selvittää Kiljavan opiston opettajien pedagogisia valmiuksia ja koulutusta, asenteita ja tietämystä opetettavaan aiheeseensa sekä suhtautumistaan Kiljavan opetuksellisiin tavoitteisiin. Suhtauduin tehtävään hyvin positiivisesti ja innostuneesti. Tiesin tehtävänannon saatuaani, että haluan tehdä haastattelututkimuksen. Harjoittelun ohjaava opettaja käytti aikaa pohtien kanssani haastattelukysymyksiä, sitä mitä pitää selvittää ja miten. Hyvin laaditut kysymykset olivat tutkimuksen selkäranka. Ainoa haaste ilmaantui yrittäessäni sopia haastatteluajoja opettajien kanssa. Suurin osa suostui osallistumaan haastatteluun heti tai lähipäivinä. Muutama opettaja suhtautui välinpitämättömästi ja ainoa vastaus, mitä heiltä sai, oli, että nyt ei ehdi tai katsotaan ensi viikolla. Lopulta rehtorin avustuksella sain järjestettyä kaikki haastattelut. Jos haastatteluosuudesta ei olisi kaikilta opettajilta tullut, olisi se todennäköisesti ollut riski koko tutkimuksen onnistumisen kannalta.

Harjoittelussa tehtäväkseni tuli esitellä saamani tulokset, yhdistäen tulokset ja teoreettinen tietopaketti oppimiskäsityksistä ja opetusmenetelmistä. Tällä tavoin opettajat saivat lisätietoa ja lisätyökaluja oman työnsä tueksi. Käsittekseni mukaan yhteenveto opettajien osaamisesta, lähtökohdista ja kehittämistarpeista tehtiin lähinnä opiston rehtorille. Oma käsitykseni opettajien osaamisesta muodostui melko syvälliseksi, sillä osallistuin myös lähes jokaisen opettajan tunneille. Tämä tutkimus muodostui niin laajaksi, että keksin sen sopivan hyvin Pro gradu-tutkielmakseni. Tätä tutkimusta tehdessä huomasin kuitenkin kaipaavani vielä lisää aineistoa, joten päätin yhdistää haastatteluihin lisäksi kyselylomakkeen. Kyselylomakkeiden lisääminen aineistoksi osoittautui erittäin tarpeelliseksi, sillä ne laajentavat haastatteluissa nousseita asioita ja nostavat uusia asioita esiin. Koska sain samat opettajat vastaamaan sekä haastatteluihin että kyselylomakkeisiin ja koska aineistot muodostivat kokonaisuuden, päätin analysoida ne samanaikaisesti. Analyysin tekeminen ei ollut ongelmantonta, otin askeleita useaa eri suuntaan ennen kuin oikea tie löytyi. Lopulta olen analyysiin erittäin tyytyväinen ja siinä näkyy selkeästi kahden aineiston yhdistämisen edut.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kohdalla on oleellista, että tutkija selostaa tarkasti, kuinka tutkimus on toteutettu (Hirsjärvi ym. 2008, 227). Tutkimuseettiset kysymykset ovat esillä koko tutkimuksen teon ajan ja ne on huomioitava jatkuvasti (Brinkmann & Kvale 2015,

85). Haastatteluaineistoon liittyvät tutkimuseettiset kysymykset koskettavat muun muassa tutkimuslupia ja luottamuksellisuutta (Tiittula & Ruusuvoori 2009, 17). Kaikkien tutkimusten kohdalla pyritään arvioimaan tutkimusten luotettavuutta. Luotettavuustarkastelun kohdalla tärkeitä ovat toistettavuus eli reliabiliteetti ja pätevyys eli validiteetti. (Hirsjärvi ym. 2008, 226-227.) Aineiston kohdalla validiteetti merkitsee aitoutta, mikä toteutuu, jos aineiston hankinnassa vallitsee luottamus ja yhteisymmärrys. Aineiston on oltava relevanttia tutkimuksen kannalta. Se toteutuu silloin, kun tutkija pitää teoreettiset lähtökohtansa johdonmukaisesti mielessään. (Ahonen 1996, 131.)

Haastatteluaineistoon perustuvan tutkimuksen luotettavuus on yhteydessä laatuun. Aineistoa ei voida kutsua luotettavaksi esimerkiksi silloin, kun kaikkia haastateltavista ei ole haastateltu tai analyysi on toteutettu sattumanvaraisesti. Tutkimuksen on pyrittävä siihen, että se kuvaa tutkittavien käsityksiä parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkijan on osattava kuvata, miten on asiat tehnyt sekä kyettävä perustelemaan tekemänsä valinnat. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185, 189.)

Tutkimuksen tekemisessä olen koko ajan noudattanut tutkimusetiikkaa. Olen kuvannut tarkasti, mitä olen tehnyt. Haastattelun ja kyselylomakkeen kohdalla olen kirjoittanut auki ja perustellut tekemäni valinnat ja haastattelurunko sekä kyselylomakepohja ovat tutkimuksen liitteenä. Aineistostani tekee luotettavan muun muassa se, että haastateltavat saivat tarkastaa auki kirjoitetut haastattelunsa. Kuten olen kertonut jo aikaisemmin, opettajat vastasivat vapaaehtoisesti ja heiltä kysyttiin vain tutkimukselle oleellisia asioita. Olen koko tutkimuksen teon ajan varjellut opettajien anonymiteetin säilymistä. Analyysi on sekä toteutettu että kirjoitettu auki tarkasti ja tulosten yhteydessä olen käyttänyt opettajien suoria lainauksia varmentamaan tuloksia.

Koska olen ollut tutkittavien työkaveri ja minulla on vahva näkemys opiston toiminnasta ja opettajista, olen joutunut toistuvasti pidättäytymään omien mielipiteiden ja asenteiden esille tuomisesta. Olen halunnut suhtautua aineistoon ja tutkimuskohteeseeni mahdollisimman neutraalisti ja opettajien vastauksia kunnioittaen. Mielestäni olen tässä myös onnistunut. En usko, että tälle tutkimukselle on ollut merkitystä sillä, että olin kolme kuukautta mukana opiston toiminnassa. Ulkopuolinen tutkija olisi hyvin todennäköisesti saanut samanlaiset tulokset aikaan. Kokonaisuudessaan lukijalle käy selväksi, kuinka olen toiminut tutkimuksen teon eri vaiheissa ja millaisia valintoja olen tehnyt. Olen pyrkinyt mahdollisimman hyvään luotettavuuteen ja mielestäni siinä onnistunut.

Tutkimusta tehdessä olen miettinyt myös mahdollisia jatkotutkimuskohteita. Olisi mielenkiintoista tehdä muutaman vuoden päästä jatkotutkimus, jolla selvitetäisiin, onko opettajien osaamisessa tapahtunut muutosta. Sen lisäksi, että henkilöstökoulutuksen pitäisi perustua tarvekartoitukselle, koulutusvaikutuksia pitäisi pidempiaikaisesti arvioida ja seurata (Vaherva 1999, 91). Toinen mahdollinen jatkotutkimuskohde olisi verrata Kiljavan opistoa johonkin toiseen vastaavanlaiseen opistoon, esimerkiksi Siikarannan opistoon, joka tekee Kiljavan opiston kanssa läheistä yhteistyötä. Aikuiskasvatuksen kentällä olisi mahdollista suorittaa vertaisanalyysiä tai vertailukehittämistä, jolloin koulutusorganisaatioiden osaamisesta ja toimintakulttuuria voitaisiin kehittää vertaisoppimisen avulla (Rauste-Von Wright ym. 2003, 234). Ylipäätään vapaan sivistystyön opettajien pätevyudet ja eri tavoin hankittu osaaminen ovat mielenkiintoisia tutkimuskohteita. Suomessa on useita samantyyppisiä opistoja ja tämä tutkimus voisi antaa viitteitä muille opistoille ja auttaa heitä lähestymään näitä kysymyksiä.

Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-161.

Billett, S. 2014. Conceptualising lifelong learning in contemporary times. Teoksessa Halttunen, T., Koivisto, M. & Billett, S. (toim.) Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning. International perspectives and practices. Dordrecht: Springer.

Brinkmann, S. & Kvale, S. 2015. InterViews. Learning the craft of qualitative research interviewing. 3rd edition. Los Angeles: SAGE.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. Lontoo: Routledge.

Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista. 2006/962/EY.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26-49.

Hietamies, H. 2002. Kansanopisto nykypäivän koulutusmarkkinoilla. Opettajien ammatilliset kehitystarpeet. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu-tutkielma.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37, (2), 162-173.

Hätönen, H. 2011. Osaamiskartoituksesta kehittämiseen II. Helsinki: Educa-instituutti.

Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti: Yksinäisesti sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Acta Universitatis Tamperensis, 898. Tampere: Tampere University Press.

Jokinen, J., Poikela, E. & Sihvonen, J. 2012. Sivistysyhyöty ja sosiaalinen pääoma vapaassa sivistystyössä. Helsinki: Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö.

Jussila, O., Hentilä, S. & Nevakivi, J. 1996. Suomen poliittinen historia 1809-1995. Porvoo: WSOY.

Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Porvoo: WSOY.

Kauhanen, J. 2009. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOY.

Kauppila, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2008. Elämäkulkku ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa Suoranta, J.; Kauppila, J.; Rekola, H.; Salo, P.; Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 41-113.

Kiljvan opisto. 2015a. Kurssiesite.

Kiljavan opisto. 2015b. Kiljavan opisto. http://www.kiljavanranta.fi/kiljavan_opisto/ (Luettu 12.4.2015.)

Kiljavan opisto. 2015c. Tietoa meistä. http://www.kiljavanranta.fi/tietoa_meista/ (Luettu 14.4.2015.)

Kitola, A. 2004. Yhteisöllisyys ja oppimisen muodot. Opettajan työn kehittäminen vapaassa sivistystyössä. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 123-151.

Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti. Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Acta Universitatis

Lapponiensis, 271. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9-40.

Laki vapaasta sivistystyöstä. 21.8.1998/632.

Lindroos, K. 2007. ”Yleissivistävää ja hyödyllistä”. Haastattelututkimus kansanopistojen opettajien opetustavoitteista viestintälinjoilla. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis, 986. Tampere: Tampere University Press.

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-38.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Opetusministeriö. 2009. Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014a. Suunnitelma valtion rahoittamasta opetustoimen ja varhaiskasvatuksen henkilöstön henkilöstökoulutuksesta vuonna 2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014b. Vapaan sivistystyön rakenne- ja rahoitustyöryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:25.

Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys

opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pitkänen, P. 2013. Yhteiskunnallinen tehtävä on määriteltävä. *Aikuiskasvatus* 33 (3), 215-218.

Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.) *Tutkiminen on oppimista - ja oppiminen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press, 101-117.

Poikela, E. 2012. Vapaan sivistystyön hyöty 2000-luvulla. Teoksessa Parviainen, E. (toim.) *Kaukametsän opisto - oppimisen iloa*. Kajaani: Kajaanin kaupunki / Kaukametsän opisto, 88-92.

Poikela, E. 2013. Osaaminen verkostossa - lappilaisen aikuiskoulutuksen kehittäminen. Teoksessa Kangastie, H., Kokkonen, O. & Rautio, K. (toim.) *Aikuiskoulutus nyt ja tulevaisuudessa*. Lapin aikuiskoulutuksen toimintamallin kehittämishankkeen julkaisu. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 15-27.

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

Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.

Pätäri, J., Turunen, A. & Sivenius, A. 2015. *Vapaa, vallaton ja vangittu sivistystyö. Sivistystyön vapaus ja vastuu - pamfletti 2015*. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry.

Rauste-Von Wright, M., Von Wright J., Soini T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

Reuna, R., Liljeström, M., Gustafsson, J., Ruusunen, L. & Murtoinperä, K. 2000. *Kiljavan henki. Opistoelämää ja vuosikurssilaisia 1950-2000*. Kiljava: Kiljavan opisto.

Rinne, R. 2003. Arjen, työn ja kulttuuristen merkitysten jäljillä. Haasteita 2000-luvun aikuiskoulutustutkimukselle. Teoksessa Manninen, J., Kauppi, A., Puurula, A. & Kontiainen, S.

(toim.) Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin - tutkimusta 2000-luvun taitteessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9-40.

Ruohotie, P. 1998. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Salakari, H. 2009. Toiminta ja oppiminen - koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä. Ylöjärvi: Eduskills Consulting.

Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Suoranta, Juha; Kauppila, Juha & Salo Petri. 2008a. Aikuiskasvatus siltatieteenä. Teoksessa Suoranta, J.; Kauppila, J.; Rekola, H.; Salo, P.; Vanhalakka-Ruoho, M. Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Koulutus- ja kehittämisspalvelu Aducate, 9-20.

Suoranta, Juha, Kauppila, Juha & Salo, Petri. 2008b. Aikuiskasvatuksen tieteellistyminen. Teoksessa Suoranta, J.; Kauppila, J.; Rekola, H.; Salo, P.; Vanhalakka-Ruoho, M. Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Koulutus- ja kehittämisspalvelu Aducate, 21-40.

Tiittula, L. & Ruusu vuori, J. 2009. Johdanto. Teoksessa Ruusu vuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-21.

TT-SAK Yleissopimus. 1997/2001. <https://www.finlex.fi/data/kjs/kjs10282-TT116TtSakyl.pdf> (Luettu 18.4.2015.)

Tuomisto, J. 2005. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi - unohtuiko jotain? Teoksessa Sallila P. (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 49-83.

Tuomisto, J. & Salo, P. 2006. Suunnittelupolitiikasta elämänpolitiikkaan. Teoksessa Tuomisto, J. & Salo, P. (toim.) Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus. Tampere: Tampere University

Press, 13-32.

Tynjälä, P. Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa: Kalli, P. ja Malinen, A. 2005. Konstruktivismi ja realismi. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 83-101.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Vesterinen, A-L. 1990. Agitatsioonista uuteen tietotekniikkaan. Ammattiyhdistysopisto 1950-2000. Jyväskylä: Gummerus.

Viitala, R. 2008. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Helsinki: Inforviestintä.

Viitala, R. 2009. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.

Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 156-177.

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. Aikuiskasvatus 32 (2), 96-106.

Yin, R. K. 2009. Case study research. Design and methods. Los Angeles: SAGE.

LIITTEET

LIITE 1. Haastatteluiden runko

Taustakysymykset:

Koulutus: tutkinto/muut opinnot

Pedagoginen pätevyys: kyllä/ei

Olennainen aiempi työkokemus:

Työajan kesto kiljavalla:

Työtehtävät: (opetukseen liittyvät, suunnitteluun liittyvät, kirjallisuuteen liittyvät, vastuuasemat, muut)

Töihin liittyvät luottamustehtävät:

Ammattialaan liittyvät muut luottamustehtävät:

Muut luottamustehtävät:

Pääkysymykset:

Opetusteoria ja -käytäntö ja opetuksen tavoitteellisuus:

1. Millaiseksi kuvailisit omaa oppimisteoreettista näkemystäsi ja miten näet että toteutat sitä opetuksessasi?
2. Millaiset opetus- ja toimintamallit koet itsellesi läheisimmiksi ja miten niitä toteutat koulutuksissasi?
3. Millaista tukea kaipaat/et kaipaa työ- ja opettajayhteisöltäsi?
4. Mitä pedagogisia valmiuksiasi olisit halukas vahvistamaan?
5. Mitkä ja millaiset ovat mielestäsi Kiljavan opiston opetukselliset tavoitteet?
6. Mitkä ja millaiset ovat luottamusmies-, työsuojelu-, järjestö- ja ammattillisen koulutuksen tavoitteet? (Vastaa sen koulutuskokonaisuuden näkökulmasta, joka on pääasiallisena vastuualueenasi)
7. Mitkä ovat oman opetuksesi tavoitteet?

LIITE 2. Kyselylomake.

Hei,

teen parhaillaan gradua Kiljavan opistosta. Käytän graduni aineistona harjoitteluajana tekemiäni haastatteluita ja käsittelen aineiston anonyymisti siten, että valmiista gradusta ei käy selväksi, ketkä haastatteluissa ovat olleet.

Tarvitsisin vielä vastauksianne muutamaan täydentävään kysymykseen ja vastaukset saa jättää nimettömänä. Jos on kysyttävää gradustani, niin otathan yhteyttä.

Terveisin Jere Juntumaa

jjuntuma@ ulapland.fi

8. Miten hyödynnät opetuksestasi keräämääsi palautetta?

9. Koetko omaavasi hyvät taidot opetustyöhösi? Miten olet lisäkouluttanut itseäsi viimeisen kahden vuoden aikana?

10. Millaisia osaamisen kehittämismahdollisuuksia olet saanut opistolta?

11. Keneltä haet/saat tukea työhösi tarpeen vaatiessa?