

Tieto- ja viestintäteknologia kansanopisto-opetuksessa

- Kansanopistopedagogiikka, määrittelyjä ja toteutusta

Vapaan sivistystyön päivät 2015, Joensuu

Heidi Luukkainen, jatko-opiskelija, Itä-Suomen yliopisto

Sisällys

1 Johdanto	2
2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.....	2
2.1 TPACK-viitekehysten mahdollisuudet ja haasteet	3
3. Sisällönanalyysi ja sisällön erittely.....	4
4. Rehtoreiden ja opettajien vastausten sisällönanalyysin ja sisällön erittelyn toteutus	6
4.1 Sisällönanalyysin ja sisällön erittelyn toteutuksen kuvaus.....	6
4.2 Rehtoreiden ja opettajien kansanopistopedagogiikan määrittelyä ja kansanopistopedagogiikan käytännön toteutuksen kuvauksia	7
- Sisällönanalyysin tuottamat luokitukset, niiden kvantifiointi ja tulosten tulkinta.....	7
5 Kansanopistopedagogiikka ja tv:n käyttö opetuksessa.....	11
Lähteet.....	12

1 Johdanto

Tieto- ja viestintäteknologia (tv) eri muodoissaan ei ole enää mitään uutta, mutta useissa tutkimuksissa on todettu, että sen mahdollisuuksia opetuksessa käytetään vieläkin suhteellisen rajallisesti. Tv:n opetuskäyttöä tarkastelevissa tutkimuksissa on myös painotus ollut edelleen tekniikan kehittämisen ja tekniikan hallinnan puolella. Pedagoginen lähestymistapa on ollut edelleen vähäisempää. Ilomäki kuvaili tilannetta vuonna 2008 tutkimuksessaan todeten, että vaikka pääosalla opettajista onkin riittävät tietotekniset taidot arjen asioiden hoitamiseen, puuttuu heiltä usein tietämys siitä, kuinka tv:tä voisi pedagogisesti mielekkäästi hyödyntää opetuksessa. Sipilän (2013, 36) mukaan tilanne ei ole hänen tutkimustensa perusteella juurikaan muuttunut viidessä vuodessa.

Tv:n opetuskäytön lisäyksen ei sinänsä tule olla mikään itsetarkoitus, vaan käytön tulisi kohdistua niihin opetus- ja oppimistilanteisiin, joissa siitä saadaan lisähyötyä. Toisaalta voidaan nähdä, että tv monine mahdollisuuksineen voi tarjota huomattavasti uusia keinoja opetuksen kehittämiseen ja monipuolistamiseen.

Kansanopistot ovat vapaan sivistystyön oppilaitoksia, joissa opetuksessa on perinteisesti korostunut kokonaisvaltaisuus, yhteisöllisyys, läsnäolo ja pitkät, lukuvuoden mittaiset opintolinjat ja internetissä majoittuminen. Tieto- ja viestintäteknologia voi tarjota myös kansanopistoissa aivan uusia mahdollisuuksia opetuksen kehittämiseksi ja myös erilaisten etä- ja monimuoto-opetusten toteuttamiselle. Uusien toimintatapojen käyttöön otto ei kuitenkaan koskaan ole itsestään selvä: Aikaisemman totutun toimintakulttuurin ja tv:n opetuskäytön yhteensovittaminen kansanopistojen opetukseen voi aiheuttaa muutosvastarintaa. Kuinka esimerkiksi kansanopistolle ominainen kansanopistopedagogiikka ja tv:n käyttö opetuksessa sulautuvat yhteen? Lisäksi lainsäädännölliset rahoituksen rajoitteet etä- ja monimuoto-opetusten toteuttamisessa ovat tähän saakka vaikeuttaneet tv:n monipuolista hyödyntämistä kansanopistoissa ja näin hidastaneet kiinnostusta tv:n opetuskäytön kehittämiseksi kansanopistoissa.

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tämä tutkimus nojautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, jossa ihmiskäytöksessä tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys sekä yhteisöllisyys ja tietokysymyksinä painottuvat ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on elämismaaailma, toisin sanoen ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteen. Koska kaikki ilmiöt merkitsevät ihmisille jotakin, muodostuu kokemus merkitysten mukaan. Näin fenomenologinen tutkimus voidaan nähdä kokemusten tutkimukseksi mutta kohteeksi muotoutuvat merkitykset, inhimillisten kokemusten merkitykset, joita tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan. (Laine 2007, 29.)

Tarkastelen tässä tutkimuksessa tietotekniikan opetuskäyttöä kansanopistoissa niissä toimivien opettajien ja rehtoreiden näkökulmasta. Tv:n opetuskäyttöön tai käyttämättömyyteen liittyy useita eri tekijöitä, joita lähestyn toimintakulttuurin ja TPACK:n (Technological, Pedagogical and Con-

tent Knowledge) viitekehyksen näkökulmista, käyttäen osittain laadullisen asennetutkimuksen tutkimusotetta.

2.1 TPACK-viitekehyksen mahdollisuudet ja haasteet

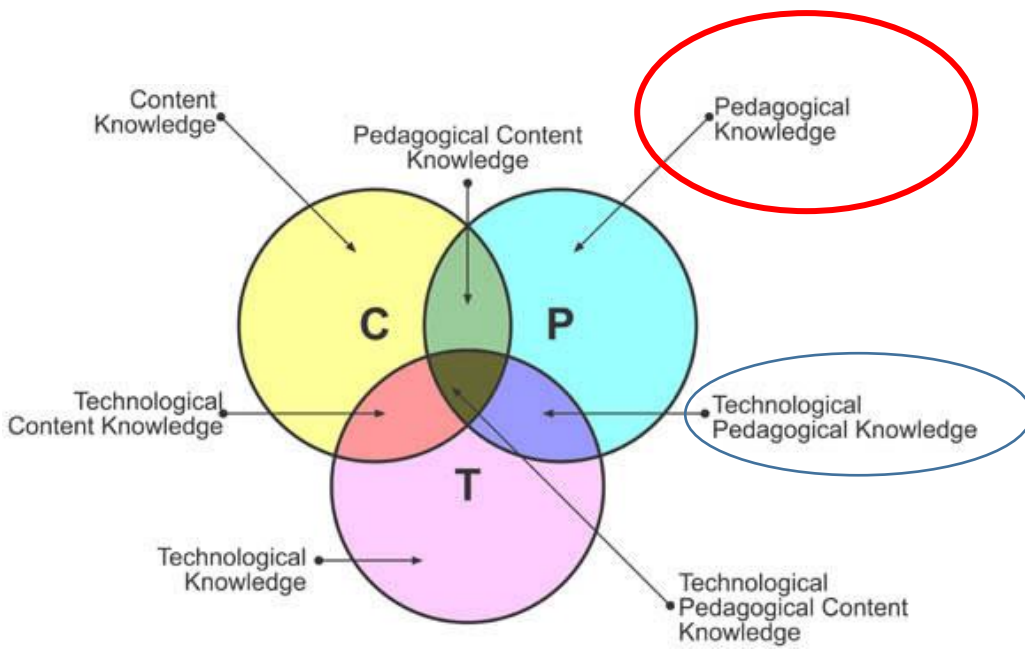
Koehlerin ja Mishran (2005, 131–152; Mishra & Koehler 2006, 1017–1054) kehittämä TPACK-viitekehys (Technological, Pedagogical and Content Knowledge), jota tarkastelin laajemmin viime elokuussa Itä-Suomen vapaan sivistystyön päivillä, pohjautuu Shulmanin (1986) esittämään PCK-viitekehykseen (Pedagogical and Content Knowledge). TPACK-viitekehykseen perustuvissa tutkimuksissaan Koehler ja Mishra sekä myöhemmin myös useat muutkin tutkijat ovat keskittyneet pääosin tarkastelemaan sitä, millaista pedagogista, teknologista ja sisällöllistä osaamista ja tietämystä opettajalla tulisi olla, jotta hän kykenisi toteuttamaan opetustaan mahdollisimman hyvin nykyteknologiaa sopivasti hyödyntäen.

TPACK-viitekehyksen hyödyntämisessä nähdään kuitenkin myös paljon haasteita. Graham (2011, 1953–1960) on tarkastellut artikkelissaan TPACK:n haasteita ja mahdollisuuksia. Hän painottaa mm. käsitteiden selkeyttämisen tarpeellisuutta. Hän pohtii myös teorioiden kehittämisen kahta vastakohtaista elementtiä: kattavuutta ja suppeutta. Muodostettaessa teoriaa suppeasta näkökulmasta tuodaan esille tiettyyn ilmiöön voimakkaimmin vaikuttavat tekijät. Pyrittäessä kattavaan teoriaan nähdään tarkastelun kohde moniulotteisempänä, jolloin teoreettinen malli kuitenkin samalla monimutkaistuu ja muuttuu vaikeampiselkoiseksi.

Angeli ja Valanis (2009, 157) viittaavat kirjoituksessaan TPACK-viitekehyksen suppeuteen toteamalla, että vaikka yleisen mallin etuna on sen laaja käyttökelpoisuus erilaisissa konteksteissa, jää siinä huomiotta tekijöitä, jotka peittyvät teknologian, pedagogiikan ja sisällön varjoon, kuten opettajien uskomukset ja arvot, jotka ohjaavat heidän käsityksiään opettamisesta ja oppimisesta. Muutamat tutkijat, kuten Avidov-Ungar ja Eshet-Alkakay (2011, 291–303) ovat myöhemmin tarkastelleet opettajien TPACK:n ja asenteiden välistä suhdetta todeten mm. että, mitä vahvempi teknologinen, pedagoginen ja sisällöllinen osaaminen opettajilla on, sitä myönteisemmin he suhtautuvat organisaation toimintatapojen muutoksiin, joita innovatiivisten teknologioiden käyttöönotto tuo mukanaan.

Kontekstin ja siihen liittyvän toimintakulttuurin vaikutuksen huomioiminen TPACK-viitekehyksessä on myös jäänyt vähäiseksi. Kontekstin merkitys tv:n opetuskäytön kehittämisessä ja hyödyntämisessä on tiedostettu, mutta sen huomioiminen TPACK-viitekehykseen tukeutuvissa tutkimuksissa on ollut hyvin satunnaista. (Parras-Hernandez ja Salinas-Amescua 2013; Rosenbergin ja Koehlerin, 2014, 193)

Tässä seminaarityössä keskityn pääasiassa kuvailemaan opettajien ja rehtoreiden kansanopistopedagogiikalle esittämiä määrittelyjä sekä käytännön toteutuksen kuvailuja hyödyntäen laadullisen aineiston sisällönanalyysia. Lopuksi sivuan tutkimuksen asennetutkimusosiota esittäen opettajien ja rehtoreiden näkemyksiä kansanopistopedagogiikan ja tv:n suhteesta. (kuva 1)



Kuva 1. TPAC-viitekehys (Mischra & Koehler 2006)

3. Sisällönanalyysi ja sisällön erittely

Sisällönanalyysin (content analysis) taustat ja perinteet ovat kvantitatiivisessa tutkimusperinteessä. Barelsonin (1952, 18) esittämän klassisen määritelmän mukaan ”Sisällön erittely on viestinnän ilmisisällön objektiiviseen, systemaattiseen ja määrälliseen kuvailuun soveltuva tutkimustekniikka.” Sisällönanalyysin kvantitatiivinen suuntaus painottuu myös Neuendorfin (2002, 10) kirjaansa kokoamien useamman tutkijan ja kirjoittajan sisällön erittelyn määritelmissä. Sisällönanalyysin merkittävimpana erona muihin tekstien analysoinnin menetelmiin verrattuna nähdään pyrkimykset tieteellisesti standardoidumpaan menetelmään (Bird 1998). Kuitenkin jo Berger ja Luckman (1966) toteavat klassisessa teoksessaan ”The Social Construction of Reality”, että objektiivista totuutta ei ole olemassa, ”tieto” ja ”totuus” ovat sitä, mikä on sosiaalisti sovittu.

Kvantitatiivisuutta painottava sisällönanalyysi onkin nykyään väistynyt ja sisällönanalyysi luokitellaan nykyään usein kvalitatiiviseksi aineistokäsittelymenetelmäksi, jolloin tavoitteena on kuvata kirjoitetun tai puhutun kielen muotoja ja sisältöjä. Kvalitatiivisessa sisällönanalyysissä tarkastellaan tutkittavan ilmiön sisällöllisiä merkityksiä eikä niinkään määrällisiä esiintymisiä. Kuitenkin sisällönanalyysin toteutuksessa laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistäminen voi olla mielekasta, jolloin lähestymistavat laajentavat aineistosta saatavaa informaatiota. (Seitamaa-Hakkarainen, 1999.) Esimerkiksi Patton (1990) sekä Burns ja Grove (1997) näkevät, että kvantifioimalla laadullista aineistoa, jota ensin on analysoitu laadullisin menetelmin, voidaan saada laadullisen aineiston tulkintaan uutta, erilaista näkökulmaa. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että aineisto on kvantifioinnin näkökulmasta riittävän suuri (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Sisällönanalyysillä pyritään tutkittavasta ilmiöstä kokoamaan kuvaus tiivistetyssä, yhtenäisessä ja selkeässä muodossa kadottamatta kuitenkaan aineiston sisältämää informaatiota. Sillä etsitään merkityksiä kerätystä aineistosta. Sisällönanalyysi on kuitenkin vain keino järjestää kerätty aineisto johtopäätelmien tekoa varten. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Vasta tulkinta syventää tulosten antia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103; Grönfors 1982, 161.)

Sisällönanalyysin ja sisällönerittelyn käsitteitä käytetään monissa lähteissä synonyymeinä (mm. Hakala & Vesa 2013, 216). Kyngäs ja Vanhanen (1999) taas puhuvat määrällisestä sisällönanalyysistä, kun aineistoa myös kvantifioidaan ja laadullisesta sisällönanalyysistä, kun analyysiin ei liity kvantifiointia. Tuomi ja Sajavaara (2009, 105) toteavat, että sisällönanalyysistä olisi mielekästä puhua kahdessa eri merkityksessä ja että meillä on siihen jo valmiit sanatkin – sisällönanalyysi ja sisällön erittely. Tämän mukaan Tuomi ja Sarajärvi (2009, 106) määrittelevät sisällön erittelyn dokumenttien analyysiksi, jossa kvantitatiivisesti kuvataan tekstin sisältöä. Sisällönanalyysillä he puolestaan tarkoittavat pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti, jolloin sisällön erittelyyn yhdistetään kontekstianalyysi. Edellä esitetystä huolimatta Tuomi ja Sajavaara (2009, 107) päätyvät kirjassaan tarkastelemaan sisällönanalyysiä yhdysvaltalaisen laadullisen tutkimusperinteen näkökulmasta, jonka mukaan sisällönanalyysistä voidaan puhua tarkoitettaessa niin sisällönanalyysiä kuin sisällön erittelyä. Tällöin analyysiä voidaan jatkaa tuottamalla määrällisiä tuloksia sanallisesta aineistosta.

Ennen kuin sisällönanalyysissä ryhdytään tutkimusaineiston analyysiin, on analyysiyksikkö määriteltävä. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana tai se voi olla keskustelun lause tai lauseen osa tai ajatuskokonaisuus, joka muodostuu useammasta lauseesta. (Polit & Hungler 1997; Burns & Grove 1997.) Aineiston osittaminen analyysiyksiköihin voi perustua kielen ulkoisiin piirteisiin, jolloin puhutaan strukturaalisesta osittamisesta tai aineiston merkityssisältöihin, jolloin kyse on semanttisesta osittamisesta.

Tässä tutkimuksessa osittaminen perustuu edellä mainittuun semanttiseen osittamiseen. Analyysiyksiköksi määriteltiin ajatuskokonaisuudet, jotka kuitenkin voivat olla yksittäisiä sanoja, lauseita tai lauseen osia. Tähän malliin päädyttiin siksi, että vastaajien kommentit olivat hyvin eripituisia yksittäisistä sanoista useiden virkkeiden selityksiin. Näin toimien aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn jälkeen, jatkettaessa aineiston kvantifiointiin yhden vastaajan vastauksesta tuli enintään vain yksi maininta kuhunkin kategoriaan. Tällaisella analyysiyksikön määrittelyllä kvantifiointin tulos kuvaa sitä, kuinka suuri osa vastaajista yhdisti esimerkiksi kansanopistopedagogiikan määritelmäänsä yhteisöllisyyden käsitteeseen eikä sitä, kuinka monta kertaa vastaajat käyttivät sanaa yhteisöllisyys vastauksissaan. Eli tarkastelun kohteena oli, kuinka moni tutkittava ilmaisi saman asian (Cantanzaro 1988; Burns & Coves 1997).

4. Rehtoreiden ja opettajien vastausten sisällönanalyysin ja sisällön erittelyn toteutus

4.1 Sisällönanalyysin ja sisällön erittelyn toteutuksen kuvaus

Sisällönanalyysin aineisto voi olla hyvin moninaista kuten: valmiita tekstejä, litteroituja haastatteluaineistoja, vastaajien tuottamia kirjallisia vastuksia, raportteja, dialogeja. Jotta sisällönanalyysiä voidaan käyttää, on tutkittava materiaali joka tapauksessa ensin saatava tekstimuotoon ellei se sitä valmiiksi ole. (Tuomi & Sajavaara 2009, 103–104.)

Tarkasteltaessa tässä tutkimuksessa opettajien (N=173) ja rehtoreiden (N=27) määritelmiä ja kuvauksia kansanopistopedagogiikasta ja sen käytöstä kansanopistoissa toteutettiin aineiston analyysi käyttäen sisällönanalyysiä ja sisällön erittelyä. Havaintoyksikköinä toimivat kunkin vastaajan nettikyselylomakkeelle antamat vastaukset, jotka luokittelun yhteydessä pilkottiin koodauksen avulla ja kirjattiin sisältönsä mukaisesti sisältöluokkiin. Luokittelurungon muodostuminen tapahtui analyysin aikana, tutkimusaineistoa luettaessa. Kvalitatiivisen aineiston luokitteluun ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa, vaan yksittäisen tutkijan luova työskentely on merkityksellistä luokittelun kehittämisessä. Luokittelukategoriat voivat myös muuttua analysoinnin aikana. Näin aineiston luokittelussa pyritään samanaikaisesti joustavuuteen, johdonmukaisuuteen ja kattavuuteen. (Seitamaa-Hakkarainen, 1999.)

Aineiston analyysi eteni Tuomen ja Sajavaaran (2009, 96) termin teoriaohjaavana analyysinä. Vastaajien antamien tulosten merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta tukeutuu näin abduktiiviseen päättelyyn, jolloin tunnistetaan aikaisemman tiedon ja teorioiden vaikutus mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaavaa, vaan paremminkin uusia ajatuksia herättävää. Aikaisempi tieto toimii näin analyysin teon tukena. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Rehtoreiden ja opettajien vastausten analysointi aloitettiin lukemalla kaikki vastaukset moneen kertaan. Lukemisen yhteydessä aineistosta alkoivat nousta esiin useasti toistuvia kansanopistopedagogiikkaa määritteleviä sanoja ja ajatuskokonaisuuksia, joiden perusteella luokittelurunko rupesi syntymään. Havaintoyksiköt hajotettiin analyysiyksikön tasolle ja sijoitettiin analyysiluokkiin. Samaa sisältöä kuvaavat käsitteet ja ilmaukset koottiin yhteen luokkaan ja nimettiin sisältöä kuvaavasti. Aineiston luokittelussa edettiin siten, että loppujen lopuksi koko aineisto oli koodattu johonkin kategoriaan. Näin varmistetaan, että aineiston analyysi toteutetaan tarkasti eivätkä omat ennakkoletukset pääse vaikuttamaan (Grönfors 1982; Chin (1997). Lisäksi näin toimittaessa aineistosta saadaan yleisimpien ilmausten lisäksi myös heikot signaalit esiin (Goffman 1997).

Kategorisoinnin jälkeen siirryttiin aineiston kvantifiointiin, sisällön erittelyyn, jolloin saatiin kuva eri ilmaisujen runsaudesta. Lopuksi siirryttiin sisällönanalyysillä luokitellun ja sisällön erittelyllä kvantifioitun aineiston tulkintaan. Sillä kuten muun muassa Tuomi ja Sarajärvi (2009, 103) ja Grönfors (1982, 161) toteavat, sisällönanalyysi on vain keino järjestää kerätty aineisto johtopäätelmien tekoa varten. Vasta sisällönanalyysillä luokitellun aineiston tulkinta syventää tulosten antia. Seuraavassa luvussa kuvataan aineiston kvantifioinnin ja sisällönanalyysin tuloksia ja tulkintoja lomittain.

4.2 Rehtoreiden ja opettajien kansanopistopedagogiikan määrittelyjä ja kansanopistopedagogiikan käytännön toteutuksen kuvauksia

- Sisällönanalyysin tuottamat luokitukset, niiden kvantifiointi ja tulosten tulkinta

Rehtorien ja opettajien vastausten luokittelulla ja kvantifioinnilla saatiin selkeä kuva siitä, mitkä tekijät kansanopistopedagogiikassa vastaajien mukaan painottuvat. Vastaajat eivät niinkään esittäneet yksiselitteisiä määritelmiä, vaan he kuvailivat, mistä tekijöistä kansanopistopedagogiikka muodostuu sekä kuinka sitä kansanopistoissa toteutetaan. Vahvimmin esille nousivat yhteisöllisyys ja kokonaisvaltainen opiskelijälähtöinen tukeminen, välittäminen ja kohtaaminen. Rehtoreiden vastauksissa painotus oli vielä voimakkaampaa, kun taas opettajien vastauksissa kuvausten kirjo oli laajempi ja vastauksissa kuvattiin enemmän menetelmiä kansanopistopedagogiikan toteuttamiseksi. (taulukko 1). Tähän voisi vaikuttaa se, että opettajat korostivat enemmän konkreettista käytännön toimintaa, kun taas rehtoreiden vastaukset olivat hieman käsitteellisempiä.

Edellä esitetyn luokan ”kokonaisvaltainen opiskelijälähtöinen tukeminen, välittäminen ja kohtaaminen” olin ensimmäisessä luokittelussani jakanut useampaan eri luokkaan, mutta vastauksissa nämä tekijät kytkeytyvät usein niin tiivistä yhteen, että niiden pitäminen erillään ei vaikuttanut mielekkäältä. Vastaavasti internaattitoiminta koettiin useissa vastauksissa yhteisöllisyyttä tukevana tekijänä, joten yhteisöllisyyden ja internaattitoiminnan luokat olisi ollut mahdollista liittää yhteen. Halusin kuitenkin tässä yhteydessä tuoda erikseen esille, kuinka merkittävänä etenkin rehtorit näkivät internaattitoiminnan määritellessään kansanopistopedagogiikkaa. Samoin opettajien ja rehtoreiden esille tuomat yhteiset tilaisuudet ja juhlat olisi voinut yhdistää yhteisöllisyyden luokkaan, koska niiden voidaan osaltaan nähdä yhteisöllisyyttä tuottavina toimintoina. Nämä säilytin kuitenkin myös omana luokkanaan konkretisoimaan vastausta kysymykseen, kuinka kansanopistopedagogiikkaa toteutetaan kansanopistoissa.

Taulukko 1. Rehtoreiden ja opettajien kansanopistopedagogiikan määrittelyssä ja kansanopistopedagogiikan toteutuksen kuvailussa esille tuomat tekijät (N rehtorit 27, opettajat 173)

	Rehtorit		Opettajat		Rehtorit		Opettajat	
	määrittely		määrittely		toteutus		toteutus	
yhteisöllisyys	13/20* 65 %	13/27 ** 48 %	64/126* 51 %	64/173** 37 %	16/20* 80 %	16/27 ** 59 %	19/113* 17 %	19/173** 11 %
kokonaisvaltainen opiskelijälähtöinen tukeminen, välittäminen kohtaaminen	10/20 50 %	10/27 37 %	68/126 54 %	68/173 39 %	9/20 45 %	9/27 33 %	42/113 37 %	42/173 24 %
internaatti osa kansanopistopedagogiikkaa	9/20 45 %	9/27 33 %	16/126 13 %	16/173 9 %	3/20 15 %	3/27 11 %	20/113 18 %	20/173 12 %
opiskelijan voimaantuminen, itsensä kehittäminen, vastuunoton kasvu	7/20 40 %	7/27 26 %	31/126 25 %	31/173 18 %			19/113 17 %	19/173 11 %
sosiaaliset taidot, suvaitsevaisuus	8/20 40 %	8/27 29 %	12/126 10 %	12/173 7 %	2/20 10 %	2/27 7 %	15/113 13 %	15/173 9 %

dialogi, keskustelu, kuuntelu	4/20 20 %	4/27 15 %	7/126 6 %	7/173 4 %	3/20 15 %	3/27 11 %	15/113 13 %	15/173 9 %
hakusessa			22/126 17 %	22/173 13 %			25/113 22 %	25/173 14 %
koulutusta kaikille			17/126 13 %	17/173 10 %			4/113 4 %	4/173 2 %
yhteishenki							12/113 11 %	12/173 7 %
Monipuoliset opetusmenetelmät ja koulutustarjonta							11/113 10 %	11/173 6 %
sivistäminen, vapaa sivistystyö			16/126 13 %	16/173 9 %				
aikuisopiskeli	3/20 15 %	3/27 11 %	4/126 3 %	4/173 2 %				
Grundtvikin perintö	2/20 10 %	2/27 7 %	9/126 7 %	9/173 5 %			5/113 4 %	5/173 3 %
yhteiskunnallinen vaikuttaminen			6/126 5 %	6/173 3 %				
Kansanopistojen keskinäinen erilaisuus			5/126 4 %	5/173 3 %				
Opiskelijoiden (ammatillisen) osaamistason nosto			4/126 3 %	4/173 2 %			6/113 5 %	6/173 3 %
opettajan rooli			6/126 5 %	6/173 3 %				
koulutuksen vapaaehtoisuus			5/126 4 %	5/173 3 %				
yhteiset juhlat ja tilaisuudet					3/20 15 %	3/27 11 %	13/113 12 %	13/173 7 %
koko henkilökunta osallistuu							9/113 8 %	9/173 5 %
opiston arvot							6/113 5 %	6/173 3 %
käytännönläheisyys							3/113 3 %	3/173 2 %

*osuus kyseiseen kysymykseen vastanneista

**osuus koko kyselylomakkeeseen vastanneista

Opiskelijan voimaantuminen, itsensä kehittäminen, vastuunoton kasvu sekä sosiaaliset taidot ja suvaitsevaisuus olivat kaksi seuraavaksi eniten kommentteja saanutta luokkaa. Näissä lausumissa vastaajat itse asiassa kuvasivat kansanopistopedagogiikan tavoitteita. Yllä esitetyn luokittelujen perusteella voidaan nähdä, että opettajat ja rehtorit ymmärtävät kansanopistopedagogiikan käsitteen pääosin hyvin samalla tavalla. Vastauksissa ilmeni, että kansanopistopedagogiikka nähdään edelleen tärkeänä kansanopiston ominaispiirteitä ilmentävänä tapana toimia ja elää ”kansanopistoperheessä”.

Kansanopistopedagogiikassa oleellista on yhteisöllisyys ja jokaisen opiskelijan arvostaminen yksilönä sekä kaikkien tasapuolinen tukeminen kohti omia tavoitteitaan. Yhteisöllisyyttä luodaan internaatissa, yhdessä tekemällä ja avoimella koko henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä luontevalla vuorovaikutuksella.

Vaikka suurella osalla opettajista ja kaikilla vastanneilla rehtoreilla on suhteellisen yhtenäinen näkemys siitä, mitä kansanopistopedagogiikka on ja mihin sillä pyritään, on opistoilla edessään omat haasteensa, mikäli kansanopistopedagogiikkaa tulevaisuudessakin halutaan ylläpitää. Tämä ilmeni muun muassa siinä, että kyselyyn vastanneista 173 opettajasta 47 jätti vastaamatta kysymykseen, ”Mitä on kansanopistopedagogiikka ja kuinka määrittelisit sen?” Kysymys, ”Kuinka kansanopistopedagogiikkaa toteutetaan opistossanne?” osoittautui vielä haasteellisemmaksi. Opettajista 60/173:sta jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Tässä yhteydessä on kuitenkin todettava, että vastaamattomuuteen voi myös osaltaan vaikuttaa se, että lomakkeessa oli sekä Likert-asteikollisia numeerisia kysymyksiä että edellisen kaltaisia sanallisia vastauksia edellyttäviä kysymyksiä. Tyypillistä on, että osa tutkimuskyselyihin vastanneista eivät tällöin vastaa sanallisiin kysymyksiin. Huomion arvoista on kuitenkin, että vastaamattomien lisäksi edellä mainittuihin kysymyksiin vastanneista opettajista 17 % totesi, että heillä ei ollut selkeää kuvaa, kuinka määritellä kansanopistopedagogiikkaa ja jopa 22 % kysymykseen vastanneista opettajista ei osannut kuvata, kuinka kansanopistopedagogiikkaa heidän opistossaan toteutetaan.

Perusteluja siihen, miksi vastaaja ei osannut kansanopistopedagogiikkaa määritellä, oli useamman tyyppisiä. Mukana oli henkilöitä, jotka olivat olleet vasta vähän aikaa opistolla:

Olen ollut niin vähän aikaa kansanopistossa töissä, etten oikein osaa ryhtyä tähän perustelemaan.

naisope, 150

Toisaalta vastaajissa oli myös henkilöitä, jotka ensin kertoivat, että eivät osaa määritellä, mitä kansanopistopedagogiikka on. Kuitenkin kuivaillessaan, kuinka he itse opettavat, voitiin nähdä, että he usein toteuttivat opetuksessaan juuri kansanopistopedagogiikalle tyypillisiä tapoja. Näiden henkilöiden voidaan nähdä omaksuneensa ”talon tavat”, miettimättä sen enempää, miksi opistossa toimitaan juuri näin.

Aika vaikea kysymys. Ehkä meidän kohdalla se voisi olla jotain ohjauksellista nuorten kasvattamista ja yhteisöllisyyttä hyvien valmiuksien antamista kaikille osa-alueille.

miesope, 20

Opettajien vastausten joukossa oli myös muutamia hyvin poikkeavia vastauksia, jotka kuvastavat sitä, että kaikki kansanopisto-opettajat eivät tunne kansanopistopedagogiikan ideaa.

Ei se poikkeaa muusta pedagogiikasta!

miesope, 82

Erään rehtorin kommentti kuvastaakin hyvin sitä, että osa opettajista ei ole sisäistänyt kansanopistopedagogiikan luonnetta.

On opettajia, jotka tajuavat yhteisöllisyyden luomisen merkityksen, mutta toisia, jotka eivät ymmärrä sitä ollenkaan. Kaikki opettajat eivät osaa eivätkä ymmärrä, kuinka yhteisöllisyyttä luotaisiin tunnilla. Toiset opettajat eivät tee sitä, vaan tunnit pidetään ja pois.

naisreht.201

Opettajat kokevat myös, että perehdytystä on ollut vähän ja yhteistä näkemystä pedagogiikasta ei ole opistolla olemassa vaikka sen pohtimiseen koetaan olevan tarvetta.

Mielestäni meillä on tässä kehittämistä, koska en ole vielä puolessa vuodessa havainnut tai kuullut, miten yhteisöllisyyttä tai me-henkeä on tavallisesti luotu. Haluaisin panostaa jatkossa enemmän...

naisope, 108

Minulla on vasta vuoden kokemus. Meillä ei ole yhteistä näkemystä pedagogiikasta
naisope, 106

Edellä esitettyjen kommenttien perusteella voidaan todeta, että mikäli kansanopistopedagogiikka halutaan säilyttää elävänä, tulisi uusiin opettajiin kiinnittää huomiota ja järjestää mahdollisuuksia yhdessä koko henkilökunnan kesken pohtia, mitä kansanopistopedagogiikka omassa opistossa tarkoittaa, kuinka sitä halutaan ja voitaisiin toteuttaa.

Vastaajien joukossa oli myös niitä opettajia, jotka kokivat, että kansanopistopedagogiikalle ei ole enää nykyaikana tilaa, vaikka mahdollisesti kiinnostusta sen ylläpitämiseen olisikin.

On enää mielestäni pieni siivu, mutta yritystä on.

naisope, 9

...Tuo edellä kuvattu ihmisläheinen ja ”kodinomainen” malli on pikku hiljaa häviämässä ja korkeakoulutyyppinen etäisempi suoritteisiin perustuva opiskelumalli puskee väkisin läpi.

miesope, 74

Näinä ankeina aikoina koko ajan vähemmän

naisope, 135

Kaksi yllä olevaa otetta vastauksista kuvaa tämän hetken tilannetta ja jännitettä kansanopistoissa. Opistojen toiminta on monipuolistunut, suoritteisiin painottuvien opintojen osuus on kasvanut eikä vapaan sivistystyön toteuttaminen ole kaikilla opistoilla enää pääasiallinen toimintamalli. Lisäksi nykyinen taloustilanne on kiristänyt opistojen toimintamahdollisuuksia, jolloin kansanopistopedagogiikan periaatteisiin panostamiseen ei koeta olevan tarpeeksi resursseja.

Myös muutamien rehtoreiden vastauksissa ilmenee kansanopistoissa tapahtuneet muutokset, jotka ovat muuttaneet opiston toimintatapoja.

Puhuttaessa kansanopistopedagogiikasta on mielestäni erotettava toisistaan se pedagogiikka mitä tapahtuu oppitunneilla ja mitä niiden jälkeen. Opiskelu tunneilla muistuttaa opiskelua yliopistossa...Sitä vastoin oppituntien ulkopuolella opiskelijat joutuvat ”pakosta” opettelemaan yhteisöllisyyttä ja toisten ihmisten huomioon ottamista asuessaan yhteisissä asuntoloissa...

miesreht, 8

Tarkasteltaessa kokonaisuudessaan tutkimusmateriaalia kansanopistopedagogiikkaa käsittelevien vastausten osalta näkyi vastauksissa selkeästi se, kuinka paljon kansanopistojen toimintamallit poikkeavat toisistaan. Muutamissa kansanopistoissa kansanopistopedagogiikan kehittämiseen on kiinnitetty erityistä huomiota ja se ilmeni sekä rehtoreiden että opettajien vastauksissa. Toisaalta osassa opistoja kansanopistopedagogiikka on jäänyt melko vähälle huomiolle. Olisiko kansanopis-

topedagogiikka kuitenkin juuri se, jolla kansanopistot voisivat perustella oman tarpeellisuutensa myös tulevaisuuden oppilaitoksina?

5 Kansanopistopedagogiikka ja tv:n käyttö opetuksessa

Edellä esitetyt kansanopistojen rehtoreiden ja opettajien kansanopistopedagogiikan määrittelyistä ja toteutuksen kuvauksista kootut tulokset liittyvät laajempaan kansanopistojen rehtoreille ja opettajille suunnattuun kyselyyn, jossa tarkasteltiin rehtoreiden ja opettajien näkemyksiä tv:n opetuskäytön kehittämisen mahdollisuuksista ja esteistä kansanopistokontekstissa sekä tv:n opetuskäytön soveltuvuudesta kansanopistopedagogiikan yhteydessä käytettäväksi.

Kuvaillessaan kansanopistopedagogiikkaa useat opettajat ja rehtorit korostivat sitä, että kansanopistopedagogiikka ei ole mikään yksittäinen ohjauksellinen ja opettamisen didaktinen menetelmä, vaan se painottaa kokonaisvaltaisesti toimintatapoja, joilla toisaalta korostetaan yhteisöllisyyden merkitystä ja toisaalta opiskelijoiden yksilöllisyyttä. Tavoitteena on tukea opiskelijoita kasvaamaan yhteisössä yksilöinä, löytämään omat vahvuutensa ja mahdollisuutensa. Kansanopistopedagogiikkaan kuuluu näin ollen monipuoliset opetusmenetelmät opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tästä näkökulmasta on ymmärrettävää, että suuri osa vastaajista ei näe ristiriitaa tv:n opetuskäytön ja kansanopistopedagogiikan välillä, vaan he näkevät, että tv:n avulla voidaan tukea opetuksen monipuolistamista ja henkilökohtaistamista.

Tiettyä jännitettä rehtoreiden ja opettajien keskuudessa voidaan aiheesta kuitenkin nähdä olevan, kun vertaa eri vastaajien kommentteja. Toisista tv:n käyttö on itsestään selvää ja luonnollista, toiset taas pitävä tv:n käyttöä selvänä uhkana kansanopistopedagogiikalle ja kokevat sen rajoittavan henkilökohtaista kohtaamista.

Eivät ole ristiriidassa keskenään. Tv on nykyajan pedagogiikan apukeino, jota sovelletaan myös kansanopistoissa.

naisope, 76

Huono asia, jos tekniikka alkaa viemään tilaa pedagogiasta ja henkilökohtaisesta vuorovaikutuksesta

naisope, 111

Pääasialliset hidasteet tv:n opetuskäytön kehittämisessä on kuitenkin nähtävissä muualla kuin tv:n yhdistämisessä kansanopistopedagogiikkaan. Suurimpina haasteina vastaajat kokivat opettajien tietoteknisen osaamisen suuret erot. Etenkin osaamisen ja kokemuksen puutteita on siinä, kuinka tv:n käyttöä opetuksessa mielekkäästi voisi toteuttaa. TPACK –viitekehyksen näkökulmasta haasteena on juuri teknologisen, pedagogisen ja sisältötiedon yhdistäminen mielekkäällä tavalla. Myös opettajien asenteet ja kiinnostuksen puute tv:n opetuskäyttöä kohtaan nähtiin suurina haasteina. Tällöin vastaajat viittasivat yleensä vastauksissaan muihin opettajiin. Käytännön ongelmana koettiin lisäksi niin ajan kuin välineresurssien puutteet.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tieto- ja viestintäteknologia soveltuu erittäin hyvin kansanopistojen opetuksen monipuolistamiseen. suuri osa vastaajista pitää tärkeänä opistojen ajan mukana kehittymistä. Oleellista on kuitenkin edelleen myös kasvokkaisten kohtaamisten toteuttaminen opistoissa, eli kansanopistopedagogiikan toteutumiselle nähdään oleellisena se, että vaikka opetusta ja opiskelua toteutettaisiin myös verkossa, tulee opetukseen liittyä myös lähijaksoja. Tärkeätä on myös nähdä tv:n mahdollisuudet yhdessä ollessa yhdessä tekemisen välineinä eikä ainoastaan verkkokurssien toteuttamismahdollisuutena. Jotta tv:tä voitaisiin monipuolisemmin hyödyntää opistojen opetuskäytössä, tarvitaan kuitenkin edelleen lisää osaamista niin tv:n käytössä kuin sen soveltamisessa kansanopisto-opetukseen.

Lähteet

Angeli, C. & Valanides, N. 2009. Epistemological and methodological issues for conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computer and Education*. 52 (1) 154-168).

Avidov-Ungar, O. & Eshet-Alkakay, Y. 2011. Teachers in a Word of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes towards the Implementation of Innovative Technologies in Schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*. 7, 291-303.

Barelson, B. 1952. *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe: The Free Press.

Berger, P. & Luckmna, T. 1966. *The social construction of relity: A tretise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor.

Bird, A. 1998. *Philosophy of science*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Burns, N & Grove, S. K. 1997. *The practice of nursing research. Conduct, critique & utilization*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.

Cantanzaro, M 1988. *Using qualitative analytic techniques*. Teoksessa P. Woods & M. Catanzaro (toim.) *Nursing research: Theory and practice*. St. Louis, New York: C.V. Mosby Company.

Chi, M. 1997. Quantifying qualitative analyses of verbal data: a practical Guide. *The Journal of the learning Sciences*, 6 (3), 271-313.

Coffman, B. R. 1997. *Weak Signal® Research*. Luettu 27.7. 2015.
<http://www.mgtaylor.com/mgtaylor/jotm/winter97/wsrintro.htm>

Graham, C.R. 2011. Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computer & Education* 57 (2011) 1953-1960,
 Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Helsinki: WSOY.

Hakala, S. & Vesa, J. 2013. Verkkokeskustelut ja sisällön erittely. Teoksessa s.-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vatsapaino, 216–244.

- Koehler, M.J., Mishra, P. 2005. What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32,2 (131-152)
- Koehler, M.J., Mishra, P. & Yahya, K. 2007. Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computer & Education* 49, 740-762.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologien näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Nenendorf, K. 2002. *The Content Analysis Guidbook*. Cleveland State University: Sage.
- Parras-Hernández, L. & Salinas-Amescua, B. 2013. Strengthening TPACK. A Broader Notion of Context and the use of teachers' Narratives to Reveal Knowledge Construction. *Journal of Educational Computing Research* 46. 2.2013.
- Polit, D. F. & Hungler, B. P. 1997. *Nursing research. Principles and methods*. Philadelphia: JB Lippincott Company.
- Shulman, L.S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research* 15.2, 4-14.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 1999. Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. Luettu 26.7.2015.
https://www.academia.edu/589363/Kvalitatiivinen_sis%C3%A4ll%C3%B6n_analyysi
http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/02_metodiartikkelit/seitamaa_kvalitatiivinen_sisallon_analyysi/
- Sipilä, K. 2013. No Pain, No Gain? Educational Use of ICT in Teaching, Studying and Learning Processes: Teachers' and Students' Views. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 136.
- Strauss, A. & Cobin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*. London: Sage.
- Strauss, A. & Cobin, J. 1998. *Basics of qualitative research. Procedures and techniques for developing grounded theory*. London: Sage.
- Tuomi, J. Sarajärvi, A. 2008. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 1992 *laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä