

Perinteisestä opettajasta tietoyhteiskunnan kansankynttiläksi

Pentti Rauhala

Rehtori, FT, dosentti

Laurea-ammattikorkeakoulu

pentti.rauhala@laurea.fi

Ammattikorkeakoulun opettajuus muuttuvassa yhteiskunnassa

Opettajuuden tulevaisuus ammattikorkeakoulussa kytkeytyy yhteiskunnan ja työelämän muutokseen ja yleensä opettajuuden muutokseen, jossa on yhteisiä piirteitä koulutusmuodosta riippumatta. Yhteiskunnan ja työelämän odotettavissa oleva muutos voi eräiden asian tuntijoiden mukaan olla paradigma-

muutos, jossa 1990-luvun ajan Suomen taloudellista kasvua edistänyt teknologinen muutos korvautuu muutoksella, joka edellyttää entistä enemmän järjestelmiä koskevia ja sosiaalisia innovaatioita (Kautto–Koivula 2004).

Tulevaisuuden opettajuus kaikissa koulutusmuodoissa poikkeaa ratkaisevasti perinteisestä opettajan professiosta. Luukkainen (2004, 265) määrittelee tulevaisuuden opettajuuden osatekijöiksi koulutuksesta riippumatta sisällön hallinnan, oppimisen edistämisen, eettisen päämäärän, tulevaisuus-

hakuisuuden, yhteiskuntasuuntautuneisuuden, yhteistyön sekä itsensä ja työnsä jatkuvan kehittämisen.

Opettajuuden on yleisesti katsottu olevan kriisissä. Syrjäläinen (2004) katsoo opettajan arjen ja koulutuksen uudistamisretoriikan kulkevan toisistaan irrallaan. Hänen mukaansa sivistysinstitutiot on samaistettu liukuhihnatuotantoon. Tehokkuusvaatimukset ovat läpäisseet opettajalle lakiin kirjoitetun sivistystehtävän koululaitoksen jokaisella tasolla. Syrjäläisen (2004) mukaan koululaitoksen kehittäminen näyttäytyy opettajan arjessa konkreettisesti työmäärän lisääntymisenä. Syrjäläinen kysyy, miksi opettaja ei saa enää opettaa, miksi oppilas ei saa enää olla oppilas vaan asiakas, miksi opetus-suunnitelma on laatukäsikirja.

Korkeakoulujen opettajuuteen vaikuttaa tulevana vuosina myös euroopalaisen korkeakoulutusalueen kehittämisen tähtäävä laadunvarmistus. Se myös on saanut osakseen painavaa kritiikkiä. Simolan ja Rinteen (2004) mukaan laatuvalankumoukseksi luonnehditun toimintapolitiikan perusajatuksena on pitää tutkimusta ja koulutusta markkinatavarana, joka ei olennaisesti eroa muista markkinoilla kaupan olevista palveluista. Edelleen Simola ja Rinne toteavat, että on olemassa runsaasti tutkimusnäyttöä siitä, miten laatudiskurssista tulee tutkimuksen ja opetuksen kehityksen este, miten arviointi kuormittaa työmäärällään yliopistojen tutkimus- ja opetushenkilökuntaa toisarvoiseen puuhasteluun, miten mahdolliset myönteiset vaikutukset häviävät hetkessä, mutta kielteiset kestävät. Kritiikin taustaksi voi todeta, että opettajan professiossa on yleismaailmallisestikin nähty vas-

takkaisia tendenssejä. Toisaalta tapahtuu professionaalisuuden laajentumista, kuten laajempia tehtäviä, suurempaa kompleksisuutta, kollektiivisempaa päätöksentekoa, toisaalta professionaalisuuden köyhtymistä, kuten pragmaattisempaa opetusta ja lisääntyntä riippuvuutta muiden määrittämisestä opetustavoitteista (Hargreaves & Goodson 1996). Luukkainen (2004, 305) toteaa osuvasti, että opettajuus ei ole sama asia kuin opettaminen. Uudistuvassa opettajuudessa kaikki uusi ei ole ylimääräistä, vaan osa uudesta korvaa vanhaa.

Oppimisen tutkimuksen antamia lähtökohtia ammattikorkeakoulun opettajuudelle

Oppimista koskevasta tutkimustiedosta on saatavissa tukea näkemykselle, jonka mukaan perinteinen opettajuus ei enää vastaa oppimisen uusiin haasteisiin. Hakkarainen ym. (2004, 287) mukaan tutkimuksellisen oppimiskulttuurin edellytyksenä on, että oppimisprosessin lähtökohdaksi asetetaan rohkeasti aitoja uuteen ymmärrykseen ja ilmiöiden selittämiseen tähtääviä kysymyksiä. Tämä asettaa opettajalle uusia vaatimuksia, koska hän ei enää voi rajata keskustelua vain niihin ilmiöihin, jotka hän jo entuudestaan tuntee. Tällaiset oppimistilanteet eivät ole oppimisprosesseja ainoastaan opiskelijoille, vaan myös opettajille. Deweyn (1984, 462) mukaan ammattien oppiminen koulussa ei saa olla ainoastaan rutiniinomaiseen työllistämiseen tähtäävää teknisten taitojen oppimista, vaan aktiivista materiaalien, prosessien ja lähtökohtien tieteellistä tutkimista. Tieteellinen näkemys, joka saadaan kou-

lutuksessa, on välttämätön työkalu vapaaaseen ja aktiiviseen osallistumiseen yhteiskuntaelämään. Opettajan tehtävänä on muuntaa tieteenalan tieto osaksi oppilaan kokemusta (Dewey 1984, 464, 479).

Dewey (1984, 443 - 445) edustaa kasvatustilofilosofiassaan välittävää kantaa oppimisen omaehtoisuuden ja yhteiskunnan asettamien vaatimusten välillä. Hänen mukaansa kasvatustilofilosofiassa on kaksi puolta, psykologinen ja sosiologinen, joista kumpaakaan ei voi alistaa toiselle eikä laiminlyödä ilman pahoja seurauksia. Yksipuolisesti psykologinen näkökulma antaa vain yksilön henkisten voimien kehittymisen idean ilman ideaa niiden käytöstä. Deweylaisen ajattelun mukaan opettajuuttakaan ei voi nähdä muusta työelämästä ja yhteiskunnasta irrallisena omaehtoisena saarekkeena. Koulu on Deweyn mukaan sosiaalinen instituutio ja osa yhteisöelämää (community life) sekä kasvatustilofilosofian prosessia eikä valmistautumista tulevaan elämään. Dewey (1984, 446) pitää kasvatustilofilosofian epäonnistumisen syynä sitä, että koulu on paikka, jossa annetaan informaatiota, opitaan tiettyjä läksyjä ja kehitetään tiettyjä tapoja. Toisaalta Dewey (1984, 450) katsoo, että kasvatustilofilosofian päämäärien ja standardien asettaminen sen ulkopuolelta riistää kasvatustilofilosofiasta suuren osan sen merkityksestä.

Ammattikorkeakoulu opettajan työympäristönä

Ammattikorkeakoulut syntyivät 1990-luvun alussa uutena kasvatustilofilosofian instituutiona toteuttamaan muuttuneen yhteiskunnan sivistystarpeita. Niiden olemassaolo on vakiintunut ja hyväksytty, mutta edel-

Ammatti- korkeakoulut syntyivät toteuttamaan muuttuneen yhteiskunnan sivistystarpeita

leenkin ne joutuvat taistelemaan oikeasta paikastaan kasvatustilofilosofiassa. Tämä näkyy mm. jatkotutkimuksia koskevassa keskustelussa. Julkinen keskustelu katsoo useinkin laadun ja tason toteutuvan vain, jos kasvatustilofilosofiassa eivät muutu. Hakkarainen ym. (2004, 70) toteavat kuitenkin osuvasti, että tällöin jää ottamatta huomioon koko ikäluokan osaamistason nousu. Kasvatustilofilosofian kohotessa yhä suurempi osa ikäluokasta ylittää korkeakoulututkimuksen suorittaessaan sellaisiin taitoihin, joita aikoinaan pidettiin vain erikoislahjakkaille mahdollisena. Ammattikorkeakoulujen tehtävät ovat uuden ammattikorkeakoululain myötä laajentuneet perinteisen opetuksen ohella tutkimus- ja kehittämistoimintaan sekä aluekehitykseen. Näiden uusien tehtävien samanaikainen toteuttaminen edellyttää uusia ratkaisuja myös pedagogiikkaan, kolmen tehtävän integraatiota.

Herranen (2003, 172 – 174) määrittelee ammattikorkeakoulun jälkimoder-

niksi uudelleenlaiseksi korkeakouluksi, jonka hallitsevia arvoja ovat tulosvas- tuullisuus, laatuajattelu, kilpailu ja kil- pailuttaminen, managerialismi sekä markkina- ja businessorientoituneis-uus. Ammattikorkeakoulusta on pyrit- ty rakentamaan uudelleenlaiseen akatee- misuuteen sidottu instituutio, joka vas- taa ajan ja globalisoituvan maailman haasteisiin. Suhteessa ammatilliseen koulutukseen ammattikorkeakoulussa korostetaan korkeakoulumaisuutta, jossa opettaja on ensisijaisesti tietäjä sekä tutkimustiedon ja teorian hallitsi- ja. Suhteessa yliopistokoulutukseen ammattikorkeakoulu sidotaan Herra- sen mukaan käytännönläheisyyden ka- tegoriaan, joka asettaa opettajat tietä- jän sijasta osaajan ja työelämän tunti- jan aseisiin.

Mäki (2004, 130) on todennut, että siirryttäessä väliaikaisesta ammattikor- keakoulusta vakinaiseen opettajien instituutiouskollisuus on kasvanut or- ganisaation vakinaisen aseman ja koet- tujen työvuosien myötä. Ammattikor- keakouluopettajuuden sitoutumista määrittäviksi elementeiksi tulivat Mäen tutkimuksessa ammattikorkea- koulumaisuus opettajan työssä, ammat- tikorkeakouluopettajan työkeskeisyys, ammattikorkeakouluopettajan au- tonomisuus työssä sekä organisaation ja kollegoiden tuki ammattikorkeaku- luopettajalla.

Opettajuuden muutos ammattikorkeakoulun alkuvaiheessa

Opettajuuden muutos ammatti- korkeakoulun ensimmäisellä toimintavuosikymmenellä oli huomattava laadullinen muutos. Laak-

konen (2003, 276) on todennut, että osa ammattikorkeakoulun opettajista jatkoi opetusta kuten ennenkin opisto- asteella, osa siirtyi opetuksessaan toi- seen ääripäähän eli tiedekorkeakoulun malliin ja osa toimi välimaastossa. Opistoasteen opettaja oli Laakkosen mukaan sisällön asiantuntija, opetus oli useimmiten opettajajohtoista ja kontaktiopetusta oli paljon. Oppimista arvioitiin pääasiallisesti kokein. Laak- kosen mukaan suurin muutos ammatti- korkeakoulujen alkuvaiheen opettajan työssä liittyi opiskelijoiden itseohjau- tuvuuden ja itsenäisen opiskelun ko- rostamiseen. Opettajien itsenäinen opetustyö on muuttunut opettajien vä- liseksi yhteistyöksi, työelämäyhteyk- sien rakentamiseksi ja syventämiseksi sekä opiskelijalähtöisen opetuksen suunnittelemiseksi. Opettajat työsken- televät tiimeissä ja moduuleissa. Työta- pojen demokratisointi ja kaksisuuntai- nen vuorovaikutus oppimistilanteissa edistävät syvällisempää ymmärtämistä ja opitun siirtovaikutusta edistävää opetusta. Opetuksen toteuttaminen projekteina ja hankkeina aitodeweylai- sessa hengessä on yleistä (Laakkonen 2003, 278).

Vanhanen–Nuutinen ja Harri (2003, 287 – 290) ovat tutkineet ter- veysalan ammattikorkeakouluopettaja- na kehittymistä. He erottivat neljä am- mattikorkeakoulun opettajuuden kehi- tystarinaa. Näitä ovat väsymätön its- sensä kehittäjä, jota tutkijat pitävät terveysalan ammattikorkeakouluopet- tajan menestystarinana. Muita kehitty- mistarinoita olivat luotettava opiskeli- jan tukija ja ohjaaja, pätevä hoitotyön ammattiosaaja, tunnustusta vaille jää- nyt visionääri sekä muutoksen kokenut arkirealisti.

Väitöskirjatyössään Auvinen (2004) on tarkastellut ammattikorkeakoulun opettajan työssä tapahtuneita muutoksia opettajan työn sisällöllisinä vaatimuksina, opettajan työn menetelmällisinä vaatimuksina sekä opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvinä vaatimuksina.

Opettajan työn sisällöllisissä vaatimuksissa tapahtuneita muutoksia ovat Auvisen (2004, 223) mukaan siirtyminen oppiainejakoisuudesta kohti ihmisen kokonaiskehityksen huomioimiseen ja kokonaisvaltaisiin oppimiskokemuksiin perustuvaa curriculum-ajattelua. Oppimisympäristöjä on muutettu reaalityodellisuutta muistuttaviksi, jolloin lähtökohtina ovat todelliset ongelmat ja tilanteet eikä oppiainejakoinen opetussuunnitelmaan pohjautuva opettajajohtoinen toiminta. Opettajien työelämäyhteydet ja työelämäkokemus ovat korostuneet, samoin ammattikorkeakoulun opettajan ammatillinen uudistuminen ja uuden tiedon luominen (Auvinen 2004, 233 - 252).

Opettajan menetelmällisissä vaatimuksissa tapahtuneita muutoksia ovat Auvisen (2004, 252 - 290) mukaan uudet pedagogiset toimintamallit, konstruktivismi, tiimioppiminen, projektioppiminen ja ongelmaperusteinen oppiminen. Kiinnostava tulos on, että puheen merkitys opettajan viestinnässä on vähentynyt kirjoittamisen merkityksen vastaavasti kasvaessa. Ohjauksesta on tullut opetussuunnitelman strateginen osa. Viestintätaidoissa kielitaidon ja tietoteknisten taitojen osuus on vahvistunut. Koulutusohjelman suunnittelu- ja kehittämistehtävistä on tullut opettajien työnkuvan merkittävä osa. Suunnittelu- ja kehittä-

tämistehtävien lisääntyminen vaatii Auvisen mukaan opettajilta uudentyyntä osaamista, johon ammatillinen opettajankoulutus ei aina ole antanut valmiuksia. Työelämän kehittämistehtävissä tarvitaan mm. tutkimus- ja kehittämistyön valmiuksia.

Myös opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvät vaatimukset ja odotukset ammattikorkeakoulussa ovat Auvisen mukaan muuttuneet. Kontaktiopetuksen vähentyminen ja opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn vähentyminen ovat korostaneet opettajan persoonallista merkitystä opiskelijoiden sisäisen oppimismotivaation vahvistajana ja juurruttajana. Opettajien yhteistyökyvyn merkitys on lisääntynyt. Ammattikorkeakoulun opettaja on muiden opettajien tavoin myös kasvattaja, mutta ei kuitenkaan samassa merkityksessä kuin yleissivistävässä tai ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa. On kuitenkin tärkeää, että opet-

*Puheen
merkitys
opettajan
viestinnässä
on
vähentynyt*

taja tiedostaa oman kasvatuksellisen roolinsa opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukijana, johon kuuluu myös eettisen ulottuvuuden vahvistaminen. Opettajien työssä vaaditaan aikaisempaa enemmän ominaisuuksia, joita voidaan luonnehtia sisäisenä yrittäjyytenä, kuten tulosvastuullisuutta, dynaamisuutta, riskinottokykyä ja rohkeutta kokeilla uutta, epävarmuuden sietokykyä, avoimuutta ja joustavuutta, ennakkoluulottomuutta, yhteistyötaitoja ja verkostoitumista sekä itseohjautuvuutta (Auvinen 2004, 291 - 308).

Opettaja pedagogina, aluekehittäjänä sekä tutkijana ja kehittäjänä 2000-luvulla

Raij (2003, 52) on hahmotellut osaamisen tuottamisen tasa-painotetun mallin ammattikorkeakoulussa. Raij pyrkii selvittämään, kuinka ammattikorkeakoulu vastaa ammatillisen ja tieteellisen perinteen kahtiajaon ylittämisen haasteeseen. Mallin osatekijöitä ovat osaamisen ympäristö tieto-, taito-, arvo- ja kokemusperäisenä ympäristönä, kehittämiss Hankkeina, tilana ja työpajoina sekä fyysisenä ja virtuaalisena. Muita osatekijöitä ovat osaajaksi kehittyvä oppija oppimisstrategioineen ja oppimispolkuineen sekä tulokselliset kehittämiss Hankkeet. Edelleen osatekijöitä ovat hankkeistettu opetus ja opettajuus (Raij 2003, 56).

Opetuksen hankkeistaminen on pedagoginen toimintatapa, jolla pyritään integroimaan ammattikorkeakoulun kolme tehtävää: opetus, aluekehitys sekä tutkimus- ja kehittämistoiminta. Hankkeistetun opetuksen lähtökohtana ovat ammattikorkeakoulun omalta toiminta-alueelta ja sen työelämän ke-

hittämistarpeista nousevat kehittämiss Hankkeet. Opettajat, opiskelijat ja työelämän osajat osallistuvat yhdessä näihin kehittämiss Hankkeisiin. Hankkeisiin osallistuminen tuottaa osaamista yhdessä toimien ja jakaen. Opiskelijan saavuttamaa osaamista verrataan opetussuunnitelmassa hyväksytyihin oppimistavoitteisiin, ja vastaavat opintojaksot arvioidaan opintosuorituksina. Kehittämiss Hankkeisiin osallistuminen edellyttää opetuksen suuntaamista siten, että opiskelijoilla on mahdollisuus saada tarvittavat työvälineet haltuunsa kyetäkseen etenemään hankkeessa. Työvälineitä ovat perustaidot, vastaavat käsitteet ja ilmiöitä koskeva tutkittu tieto, sen hankinta ja käsittely (Raij 2003, 54).

Opettaja on hankkeissa pedagogi, aluekehitysvaikuttaja sekä tutkija ja kehittäjä. Näiden roolien integrointi edellyttää verkostoitumista ja kumppanuuksien rakentamista eri osajien kesken. Opiskelija on yhteistyökumppani, joka rakentaa osaamistaan omista lähtökohdistaan käsin osallistuen ja työvälineitä hankkien sekä osaajaksi kehittyen. Osaamisen ympäristöä rakennetaan siten, että se mahdollistaa kolmen tehtävän integraation (Raij 2003, 55).

Suomala (2003, 96) katsoo, että uutta tietoa tavoitteleva tutkimus- ja kehitystyö tarjoaa opiskelijalle hyvän oppimisympäristön. Tiedon tuottamisen ja pedagogisten tavoitteiden välillä ei ole ristiriitaa, vaan ammattikorkeakoulut voivat kehittyä laadukkaiksi tietoa tuottaviksi organisaatioiksi samalla, kun niiden pedagoginen taso nousee. Tämä kytkeytyy kolmeen muutokseen. Tietoyhteiskunnan ammatti- ja asiantuntijuskäsitykset ovat

muuttuneet. Tietoon ja tutkimukseen liittyvät käsitykset ovat monipuolistuneet. Kolmanneksi käsitykset ihmisen oppimisen ehdoista ovat muuttuneet. Opiskelijan rooli ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnassa voi olla tilanteesta riippuen työn suorittaja, nuorempi kollega tai jopa tasavertainen kollega (Suomala 2003, 104 – 106). Laurea-ammattikorkeakoulussa tehdyn lukuvuotta 2003 – 2004 koskevan palautekyselyn mukaan opiskelijat ovat kokeneet tutkivan oppimisen kehittämishankkeissa toteutaneen hyvin asetetut oppimistavoitteet (Laurea-ammattikorkeakoulu 2004).

Hankeistettu opetus toteuttaa Deweyn pedagogisia periaatteita, joissa korostetaan oppilaan oppimista pedagogisen kokemuksen kautta, jossa syntyy henkilökohtainen vuorovaikutussuhde elävään elämään. Jos kokemus on pedagoginen vastakohtana ei-pedagogiselle, se luo edellytyksiä saada uusia pedagogisia kokemuksia (Dewey 1984, 506 – 507). Deweyn voi tulkita painottavan myös opittavien asioiden integraationäkökulmaa. Hän toteaa, että opetussuunnitelman järjestys ei ole oleellinen. Koulutus on elämää, jossa on tieteen, taiteen ja kulttuurin sekä kommunikaation näkökulma. Edistyminen opinnoissa ei ole opintojen järjestyksessä, vaan uusien asenteiden ja mielenkiinnon kohteiden kehityksessä, kokemuksessa (Dewey 1984, 450).

Hakkarainen ym. (2004, 17 - 18) ovat hahmottaneet tutkivan oppimisen luonnetta, jolla he tarkoittavat sellaista tiedollista toimijuutta ja siihen liittyvien tiedonkäsittelytaitojen kehittämistä, jota selviytyminen tulevai-

suuden yhteiskunnassa vaatii. Heidän mukaansa oppiminen on tutkimusprosessi, joka ei perusluonteeltaan poikkea eri alojen asiantuntijoiden tutkimusprosessista. Tutkimustyö ei ole vain älyllistä puuhastelua, vaan määrätietoista työskentelyä yhteisön kohtaamien teoreettisten ja käytännöllisten ongelmien ratkaisemiseksi. Hakkarainen ym. (2004, 19 - 20) erottavat perinteisten oppimisenäkemyksen sijasta oppimisen tiedonhankintavertauskuvan, oppimisen osallistumisvertauskuvan sekä oppimisen tiedonluomisen vertauskuvan. Tiedonrakentamisen teorian ajatuksena on oppimisyhteisön toiminnan organisoiminen tällaisen tietoa luovan yhteisön mukaiseksi, jossa toiminnan kohteena on uusien ajatusten ja ideoiden tietoinen luominen. Opiskelijoiden toiminnalle koulussa on heidän mukaansa nykyisessä koulussa tyypillistä suuntautuminen ulkoa annettujen tehtävien ratkaisemiseen minimaalisin ponnistuksin. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta merkityksellinen progressiivinen ongelmanratkaisu on pääasiassa ainoastaan opettajan ulottuvilla. Myös opettajan ammatissa luotetaan usein jo hankittuun rutiinitaitoon ammatillisen kehityksen sijasta (Hakkarainen ym. 2004, 82, 247).

Asiantuntijuus välittyy Hakkaraisen ym. (2004, 125) mukaan käytäntöyhteisöjen välityksellä. Ne ovat pieniä ihmisryhmiä, jotka toimivat päivästä toiseen ja ovat erottamaton osa arkielämäämme. Käytäntöyhteisön lähtökohtana on yhteisen jaetun yrityksen, projektin tai jutun, toteuttaminen, josta yhteisön jäsenet sopivat keskenään ja ottavat vastavuoroisesti vastuuta. Jos hyväksytään ajatus ihmisen älykkään toiminnan tilannesidonnai-

Opettajat tarvitsevat yrittäjämäisiä valmiuksia

suudesta, tulisi Hakkaraisen ym. (2004, 129) mukaan luoda sellaisia sosiaalisia rakenteita, jotka mahdollistavat opiskelijoille osallistumisen erilaisiin osaamis- ja asiantuntijayhteisöihin jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Edellä mainittu hankkeistettu opetus voi nähdäkseni olla tällainen sosiaalinen rakenne. Hakkarainen ym. (2004, 175) näkevät mahdolliseksi, että jopa peruskoulun ja lukion opiskelijat voisivat toteuttaa yhteisiä tutkimusprojekteja yliopistotutkijoiden ja muiden asiantuntijoiden kanssa.

Hakkarainen ym. (2004, 288) toteavat, että heidän hahmottelemansa tutkivan oppimisen edeltäjä ongelmalähtöinen oppiminen (problem-based learning) on merkittävimpiä korkeakouluopetuksen innovaatioita moniin vuosiin. Sitä on toteutettu ensiksi 1970-luvulla Kanadassa McMasterin yliopistossa. Erät suomalaisissa ammattikorkeakouluissa nimetyt koulutuksen laatuyksiköt toteuttavat ongelmalähtöistä oppimista.

Auvinen on tutkinut väitöskirjatyössään ammattikorkeakouluopettajien omia näkemyksiä opettajan työn muutoksesta. Hänen mukaansa hallinnollisista oppiainejakoisista ja ensisijaisesti opettajan työtä jäsentävistä opetussuunnitelmista ollaan siirtymässä työelämäperustaisiin, eri oppiaineita integroiviin ja oppimisprosessipohjaisiin juonneopetussuunnitelmiin. Opettajien rooli tutkijoina, työelämän kehittäjinä, uuden tiedon ja osaamisen luoja- ja yhteiskunnallisina vaikuttajina tulee lisääntymään (Auvinen 2004, 355). Opettajan työn kehitys yksilöllisestä työskentelystä kohti kollegiaalisuutta oman oppilaitoksen sisällä ja kohti erilaisissa yhteistyöverkostoissa toimimista oppilaitoksen ulkopuolella jatkuu. Opettaja on muuttumassa erilaisten yhteistyösuhteiden rakentajaksi ja ylläpitäjäksi. Yhteistyökyvystä on tulossa yhä tärkeämpi edellytys opettajan tuloksekkaalle työlle (Auvinen 2004, 357). Viestintätaitojen monipuolisuuden vaatimukset kasvavat. Uusia vaatimuksia ovat mm. parempi ja monipuolisempi kielitaito sekä kuvallisen viestinnän taito. Opettajat tarvitsevat entistä parempia ohjauksen taitoja ja yrittäjämäisiä valmiuksia (Auvinen 2004, 358).

Auvisen tutkimuksessa opettajilla, hallinnon edustajilla ja työelämän edustajilla oli samansuuntainen käsitys ammattikorkeakoulun opettajien työn vaatimuksista vuonna 2010. Työelämän edustajien odotukset olivat kuitenkin kaikkein maltillisimmat. He eivät odottaneet opettajien olevan mukana läheskään kaikissa asioissa, joita opettajat ja hallinnon edustajat pitivät tärkeinä. Työelämän edustajat odottivat opettajan olevan työelämän tarpeista kiinnostunut, osaamisensa ajan-

tasaisuudesta huolehtiva asiantuntija ja opettaja. Auvinen toteaa, että näkemysten ero todennäköisesti johtuu siitä, että opettajat ja hallinnon edustajat tiesivät enemmän opettajan työstä kuin työelämän edustajat (Auvinen 2004, 364).

Mäki (2004, 129) toteaa tutkimuksessaan, että ammattikorkeakoulun opettajuus jakautuu kahtia. Toiseen ryhmään kuuluvat ammattikorkeakouluun sitoutuneet opettajat, joiden työnkuvaa luonnehtivat tutkimus- ja kehittämishankkeet, kansainvälinen toiminta sekä ammattikorkeakoulun PR-työt. Toiseen ryhmään kuuluvat työhönsä sitoutuneet opettajat, joiden työnkuva on perinteinen opetustyö.

Myös
pedagogisessa
johtajuudessa
on paljon
kehittämisen
varaa

Ammattikorkeakoulun opettajuuden tulevaisuus opettajana, tutkijana ja aluekehittäjänä vastaa Luukkaisen (2004, 303) väitöskirjassaan esittämää näkemystä vuoden 2010 opettajuudesta, jolle olisi ominaista eettisesti näkemysellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä. Tämä merkitsee tietyllä tavalla palaamista vanhaan sosiaalistan ja kansankynttilän rooliin. Käynnissä olevassa yhteiskunnan ja työelämän paradigmanuutoksessa, joka voi vaikuttaa alueelliseen kehitykseen monella vaihtoehtoisella tavalla, ammattikorkeakoulun opettaja voisi olla tiedon ja osaamisen yhteiskunnan kansankynttilä. Tämä kansankynttilän rooli olisi perusteltavissa siinäkin suhteessa, että ammattikorkeakoulut ovat laajentaneet – monen mielestä epäilyttävälläkin tavalla – korkeakoulutuksen laajojen väestöryhmien ulottuville. Mutta pelättiinhan aikoinaan kansakoulunkin vieroittavan rahvaan lapset työnteosta, kun ei tiedetty, millaista oli tulevaisuuden työnteko.

Jaksaako tulevaisuuden opettaja

Opettajien työuupumus on uhka myönteiselle opettajuuden kehitykselle. Hakkarainen ym. (2004, 200) toteavat, että opettaminen on eräs kaikkein vaativimmista ammateista, koska työhön sitoutuminenkaan ei takaa sitä, että opettaja selviytyy kunnialla suuren opiskelijajoukon opettamisesta. Korhosen (2000) vuorotteluvapaata koskevan tutkimuksen mukaan työuupumus oli ammattikorkeakoulujen ja lukioiden opettajilla muita opettajia useammin syynä vuorotteluvapaan käyttöön. Kehittämislle ja opettajien toiminnalle asetetut

epärealistiset tavoitteet voivat johtaa opettajien loppuun palamiseen (Syrjäläinen 2004, 20).

Ammattikorkeakoulu ei voi asettua sivustakatsojan asemaan opettajan jakamisen tukemisessa. Ensimmäisenä ratkaisuna esille tuleva resurssien lisäys ei useinkaan ole mahdollinen, joskin ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön perusrahoitus tulisi saattaa kuntoon, jotta se ei kuormittaisi opetukseen tarkoitettuja resursseja. Ammattikorkeakoulujen alkuvaiheessa ammattikorkeakoulut ovat laajalti tukeneet opettajien jatkokoulututtamista. Jatkokoulutus on vaikuttanut myönteisesti opettajan ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen toimintaa avartavana sekä antanut uusia valmiuksia opetussuunnitelma- ja menetelmätyöhön (Antikainen 1998, 132 – 134). Myös pedagogisessa johtajuudessa on paljon kehittämisen varaa. Nikander (2003, 290) totesi ammattikorkeakoulun johtajuutta koskevassa väitöskirjatutkimuksessaan pedagogisen johtajuuden olevan näkymätöntä, mistä syystä hän piti tärkeänä sen määrittelyä ammattikorkeakoulussa.

Pohdinta

Opettajuutta ja ammattikorkeakouluja koskeva tutkimus osoittaa, että opettajuus ei ole muutoksessa ainoastaan ammattikorkeakouluissa, vaan laajemminkin. Ammattikorkeakouluissa tätä muutosta vahvistaa ammattikorkeakoulujen tehtävissä tapahtunut muutos, joka on selvempi ja voimakkaampi kuin muussa opetuksessa. Konservatiivinen tapa suhtautua tähän muutokseen on vetäytyä vanhaan perinteiseen opettajan rooliin ja vaatia lisää resursseja. Tähän

ei kuitenkaan ole sanottavia mahdollisuuksia. Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen rahoitustarpeen kasvu tulee jokseenkin varmasti syömään kaiken taloudellisen kasvun tuoman jakovaran julkisissa menoissa. Suositeltava tapa suhtautua muutokseen on hyödyntää sen tarjoamat myönteiset mahdollisuudet opettajuuden sisällön muuttumiseen entistä vaihtelevammaksi ja mielenkiintoisemmaksi tutkimus- ja kehitystyön sekä aluekehityksen integroitua opetukseen. Uusin kasvatustieteellinen tutkimus osoittaa myös, että tällä tavoin myös oppiminen voidaan tehdä laadukkaammaksi ja paremmin tulevan yhteiskunnan ja työelämän tarpeita vastaavaksi. Pohtimisen arvoinen kysymys on, voiko osa opettajakunnasta olla jatkossa enemmän perinteisiä opettajia ja osa uudenlaisia tiedon ja osaamisen yhteiskunnan kansankynttilöitä. Muutoksen toteuttaminen ei ole yksinomaan opettajien asia. Se vaatii myös uutta pedagogista johtamista, jonka tulee antaa uusia työkaluja työssä jaksamisen tukemiseen, tehtävien priorisointiin ja ammattikorkeakoulun strategisen tahtotilan toteuttamiseen sivupoluille eksymättä.

Lähteet

Antikainen, E-L. 1998. Jatko-opiskelu opettajan ja oppilaitoksen kehittäjänä. Tapaustutkimus koulutuksen koetusta vaikuttavuudesta ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus. Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 27.

Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992 – 2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100.

- Dewey, J. 1984. *The Philosophy of John Dewey*. Edited by John J. McDermott. The University of Chicago Press: Chicago and London.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syöttäjinä. WSOY: Porvoo.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. 1996. *Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities*. In Hargreaves, A. & Goodson, I (eds.) *Teachers' Professional Lives*. University of Sheffield, 1 – 27.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, kaaosta ja konflikteja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 85.
- Kautto-Koivula, K. 2004. Luennot Laurea-ammattikorkeakoulun johtajiston koulutuksessa syksyllä 2004.
- Korhonen, M-L. 2000. Opettajien vuorotteluvapaakokemuksia – motiivit, käyttö ja vaikutukset. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Julkaisija Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu. Hallinnon ja kaupan ala A 1/2000.
- Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 273 – 283.
- Laurea-ammattikorkeakoulu 2004. Hakemus koulutuksen laatuysiköksi 2005 – 2006.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Mäki, K. 2004. Ammattikorkeakoulun moniottelija. Ammattikorkeakouluopettajan sitoutuminen työhön. Lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Nikander, L. 2003. Hyvää mieltä ja yhteistyötä. Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Akateeminen väitöskirja.
- Nuutinen-Vanhanen, L. & Harri, M. 2003. Opettajuuden muutos ja kehittyminen tarinana. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Edita: Helsinki, 285 – 295.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 42 – 58.
- Simola, H. & Rinne, R. 2004. Laatuvalankumous, arviointiteollisuus ja korkeakoulut. *Kasvatus* 35 (3).
- Suomala, J. 2003. Tutkimus- ja kehittämisprojektit opiskelijoiden oppimisympäristönä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 95 – 108.
- Syrjäläinen, E. 2004. Opettajan arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka. (virkaanastujaisesityelmä 12.12.2003). *Tiedepolitiikka* 2/2004.

