

Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompe- tenssista ja työelä- mäyhteistyöstä

Eija Lehtonen

KM, projektitutkija
Tampereen teknillinen yliopisto, tuotanto-
talouden ja tietojohdamisen laboratorio
eija.lehtonen@tut.fi

Heta Rintala

KM, FM, tohtorikoulutettava
Tampereen teknillinen yliopisto, tuotanto-
talouden ja tietojohdamisen laboratorio
heta.rintala@tut.fi

Laura Pylväs

KT, tutkija
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden
tiedekunta
laura.pylvas@uta.fi

Petri Nokelainen

FT, professori
Tampereen teknillinen yliopisto, tuotanto-
talouden ja tietojohdamisen laboratorio
petri.nokelainen@tut.fi



Tiivistelmä

Työelämälähtöisyyttä painottava ammatillisen koulutuksen reformi ja sen tuomat muutokset heijastuvat opettajien työnkuvaan ja tuovat uusia haasteita ammatillisten

opettajien työssä tarvittavalle osaamiselle. Tämä tutkimus käsittelee ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta osaamisesta ja kokemuksia työelämäyhteistyöstä. Tutkimusta varten haastateltiin sekä oppisopimuskoulutuk-

nessä että oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa toimivia opettajia (N=13) sosiaali- ja terveysalalta (n=5), rakennus­alalta (n=4) ja liiketalouden alalta (n=4). Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin temaattista analyysia. Tutkimuksessa ammatillisten opettajien osaamista tarkasteltiin kognitiivisten, toiminnallisten, sosiaalisten ja metakompetenssien kokonaisuutena. Työelämäyhteistyötä kuvattiin parhaimmillaan myönteisenä työpaikan oppimisympäristön kehittämisenä. Toisaalta ammatillisten opettajien työelämäyhteistyöhön liittyi myös merkittäviä haasteita. Yhteistyö nähtiin toisinaan tasapainotteluna opiskelijan ja työpaikan erilaisten tarpeiden välillä. Joissain tapauksissa opettajan mahdollisuudet puuttua työpaikan oppimisympäristössä ilmeneviin epäkoh­tiin nähtiin varsin rajallisina. Tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä ammatillisen opettajan osaamisesta oppilaitoksen ja työelämän rajapinnoilla ja toisaalta tarjoamaan ammatillisille oppilaitoksille näkökulmia opettajien osaamisen ja työelämäverkostojen kehittämiseen.

Avainsanat: *ammatillinen opettaja, kompetenssi, työelämäyhteistyö, ammatillinen koulutus*

.....

Abstract

Vocational teachers' views on their professional competence and cooperation with working life

The reform of vocational upper secondary education in Finland, emphasising work-based learning, influences vocational teachers' work and brings new challenges for teachers' competence. This study ex-

amines vocational teachers' views on the required professional competence and experiences of cooperation with working life. The research data consisted of interviews with vocational teachers (N=13) who work in both apprenticeship training and school-based VET in the social and health service sector (n=5), construction work sector (n=4), and business sector (n=4). The data was analysed with thematic analysis. In this research, vocational teachers' competence was constructed based on cognitive, operational, social and metacompetence. At best, working life cooperation was described as favourable development of learning environments. However, the study also showed some important challenges in teachers' working life cooperation. Cooperation was sometimes seen as balancing between the needs of students and workplaces. In some cases, teachers were even considered to have very limited opportunities to intervene when any problems occur. The purpose of this study is to deepen our understanding of vocational teachers' professional competence on the boundaries between education and work, as well as to bring new insights for vocational institutions to develop teachers' competence and working life cooperation.

Keywords: *vocational teacher, competence, working life cooperation, vocational education and training*



Johdanto

Suomalainen ammatillinen koulutus on parhaillaan läpikäymässä suurta muutosta, joka uudistaa niin ammatillisen koulutuksen rahoituksen, ohjauksen, toimintaprosessit, tutkintojärjestelmät kuin järjestäjärankenteetkin (OKM, 2018). Uudistuksen seurauksena ammatillisilla oppilaitoksilla on muun muassa yhä enemmän vapautta koulutuksen järjestämiseen, mutta toisaalta koulutuksen tuloksellisuus, kuten suoritettut tutkinnot, tutkinnon osat, työllistyminen ja jatko-opinnot vaikuttavat enenevässä määrin rahoitukseen. Koulutusreformissa opettajien rooli on keskeinen, sillä juuri opettajat muuttavat tai säilyttävät oppilaitosten käytäntöjä ja vaikuttavat näin ollen myös reformien toteutumiseen (Bridwell-Mitchell, 2015). Ammatillisten opettajien työnkuva on myös laajemmin yhteydessä työelämän tarpeisiin sekä oppimiskäsitysten muutoksiin (esim. Paaso, 2010). Niin kansalliset kuin kansainvälisetkin suuntaviivat heijastuvat opettajien käytännön työhön ja haastavat työssä tarvittavaa ammatillista osaamista. Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen eurooppalainen osaamisen kehittämisen malli korostaa myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen merkitystä (Powell, Bernhard, & Graf, 2012). Ammatillisten opettajien laajentuvaan työnkuvaan liittyy opettamisen lisäksi oppimisprosessin ohjaus, vastuun jakaminen kollegoiden ja työpaikkaohjaajien kanssa sekä osallistuminen verkostomaiseen toimintaan, kuten työpaikkaohjaajien kouluttamiseen (Tynjälä, 2008).

Ammatillisen koulutuksen uudistus korostaa yhteistyötä ja yhteyttä oppimisympäristöjen välillä. Uusi laki ammatillisesta

koulutuksesta (2017/531 4§) painottaa työelämän tarpeita ja määrittelee, että työ- ja elinkeinoelämän kanssa tulee tehdä yhteistyötä koulutuksen kaikissa vaiheissa: tutkintoja ja koulutusta suunniteltaessa, järjestettäessä, kehitettäessä sekä osaamistarpeita ennakoitaessa. Työelämäyhteistyö ei itsessään ole uusi asia, sillä koulutuksen ja työelämän yhteistyö on ollut oleellinen osa ammatillista koulutusta vuodesta 2001 lähtien, jolloin työssäoppiminen sisällytettiin osaksi kaikkia perustutkintoja (Stenström & Virolainen, 2014). Työelämäyhteistyössä on tähän mennessä havaittu myös tiettyjä haasteita. Vaikka työelämäedustajien on osoitettu olevan kiinnostuneita koulutusyhteistyöstä, on työpaikoilla samalla tunnistettu tarpeita oppilaitosten tarjoamalle pedagogiselle osaamiselle ja tuelle (Pylväs, Nokelainen, & Rintala, 2018). Ammatillisten opettajien osaamista leimaa ns. kaksoisammattilaisuus (*dual professionalism*) (Andersson & Köpsén, 2015), mikä näyttäytyy myös työelämäyhteistyössä. Opettajat ovat perinteisesti edustaneet ammatillista kokemusta, jonka jälkeen on tullut opettajuus (Filander & Jokinen, 2004). Opettajilla on vakiintunut rooli asiantuntijoina ammatillisen koulutuksen instituutioiden sisällä, mutta työpaikoilla rooli tulee neuvotella uudelleen: opettajat joutuvat tekemään työelämäyhteistyötä ilman asiantuntija-asemaa suhteessa työelämään ja ammatillisiin käytänteisiin, sillä työelämässä asiantuntija-asema on lähtökohtaisesti työpaikkaohjaajalla ja muilla työelämän edustajilla (Isopahkala-Bouret, 2010a).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ammatillisen opettajan osaamisesta oppilaitoksen ja työelämän rajapinnoilla. Artikkelissa tarkastellaan ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta ammatillisesta

osaamisesta sekä kokemuksia työelämäyhteistyöstä reformin suunnitteluvaiheessa. Haastatellut opettajat edustavat kolmea ammatillisen koulutuksen alaa: sosi-aali- ja terveysalaa, rakennusala ja lii-ketalousalaa. Tutkimuksen tavoitteena on tarjota ammatillisille oppilaitoksille näkökultmia opettajien osaamisen ja työelämäverkostojen kehittämiseen.

Ammatillinen kompetenssi

Kompetenssin käsitettä on tarkasteltu lukuisista eri näkökulmista käsin, ja se on käsitteenä moniulotteinen (Mulder & Winterton, 2017). Määritelmien moninaisuus johtuu niin kielellisistä eroista kuin myös perustavaa laatua olevista kulttuurisista eroista osaamisen määrittelyssä (Winterton, 2009). Suomalaisessa tutkimuksessa kompetenssin käsitteellä on usein viitattu alakohtaiseen yksilölliseen osaamiseen, tietoihin ja taitoihin, ja asiantuntijuus on liitetty kokonaisvaltaiseen ammatillisuuteen (Ruohotie & Honka, 2003). Hanhinen (2010) on puolestaan tarkastellut kompetenssin käsitettä (*competence*) kokonaisvaltaisena osaamisen käsitteenä, kun taas kompetenssin muodostavat osat, kompetenssit (*competency*), ovat tietyssä tehtävässä tai toiminnassa tarvittavia osaamisalueita.

Tutkimuksessa *kompetenssi* käsitettä on lähestytty usein yksilökeskeisesti ja erilaisen kompetenssimallien kautta (ks. esim. Cheetham & Chivers, 1998; Mulder, 2017). Kompetenssimallien lähtökoh-tana on oletus, jonka mukaan osaamista on mahdollista kuvata yksilöllisten, erillisten ominaisuuksien näkökulmasta (Raij & Rantanen, 2010). Toisaalta kompetenssimallit pyrkivät eri ulottuvuuksien kautta antamaan moniulotteisen ja holistisen kuvan osaamisesta (Le Deist & Winterton, 2005; Winterton, 2009). Esimerkik-

si Mulder (2014) nostaa yhdeksi keskeiseksi lähestymistavaksi kompetenssin integroimisen osaksi ammatillisuutta, joka perustuu holistiseen näkemykseen ammatillisissa rooleissa ja tilanteissa tarvittavista tiedoista, taidoista ja asenteista. Kompetenssi on näin ollen myös kontekstisidonnaista, sillä osaamisvaatimukset saattavat vaihdella eri aikoina (Isopahkala-Bouret, 2010b). Kompetenssin kehittämisessä ei ole kyse vain tämän hetken työelämän tarpeisiin vastaamisesta, vaan kyvystä vastata työelämän muutoksiin ja tulevaisuuden haasteisiin (Mulder, 2017).

Tässä tutkimuksessa ammatillisen opettajan kompetenssia eli ammatillisissa rooleissa ja tilanteissa tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita jäsennetään Le Deistin ja Wintertonin (2005) holistisen mallin avulla, jossa kompetenssi nähdään kokonaisvaltaista ammatillista osaamista kuvaavana käsitteenä. Teoreettinen malli muodostuu käsitteellisestä (*conceptual*) ja operationaalisesta (*operational*) kompetenssista, jotka kytkeytyvät joko ammatillisiin tai persoonallisiin taitoihin. Ammatillisuuteen liittyviä käsitteellisiä taitoja kuvataan *kognitiivisena kompetenssina*, joka muodostuu muun muassa ammatillisesta tietämyksestä ja ymmärryksestä. Ammatillisuuteen liittyvä operationaalinen kompetenssi määritellään *toiminnallisena kompetenssina*, joka ilmenee psykomotorisina käytännön taitoina ja kokemuksena. Persoonaan liittyvä operationaalinen kompetenssi kuvataan *sosiaalisena kompetenssina*, joka ilmenee yhteistyötaitoina, arvoina ja asenteina. Persoonaan liittyvät käsitteelliset taidot nähdään puolestaan *metakompetenssina*, joka sisältää muun muassa oppimaan oppimisen taidot. Metakompetenssi eroaa kolmesta muusta kompetenssista siten, että sen tehtävänä on tukea muiden kompetenssien kehittymistä (Le Deist & Winterton, 2005).

Työelämäyhteistyö ammattillisessa koulutuksessa

Ammatillisessa koulutuksessa työelämäyhteys ja -yhteistyö toteutuu useilla eri tasoilla aina järjestelmä- ja hallintotasolta toimija- ja yksilötasolle asti (Gessler, 2017; Sappa & Aprea, 2014). Näin ollen yhteistyö ilmenee sekä hallinnollisena organisointina, mutta myös koulutusinstituutioiden ja ammattilisten opettajien sekä työelämän välisenä käytännön vuorovaikutuksena ja tekemisenä (Lehtonen, 2014, ss. 48–49). Erityisen haastavana työelämäyhteistyö voidaan nähdä juuri konkreettisen opetuksen ja toimijoiden tasolla (Gessler, 2017; Sappa & Aprea, 2014). Toimijoiden tasolla yhteistyöhön vaikuttavat yksilöiden käsitteykset, kiinnostus, motivaatio ja päivittäinen toiminta (Gessler, 2017). Käytännössä ammattillisen koulutuksen arjessa jokainen opettaja ja oppilaitos toteuttavat työelämäyhteistyötä omista lähtökohdistaan ja omalla tavallaan.

Guile ja Griffiths (2001) ovat tutkineet eurooppalaisia malleja oppimisen organisoinnista työelämän ja ammattillisen koulutuksen rajapinnoilla. He ovat päätyneet viiden luokan jäsennykseen ammattillisen instituution ja työelämän välisen vuorovaikutussuhteen luonteen perusteella. Se, miten oppimiseen vaikuttavat tekijät nähdään organisatorisesta näkökulmasta, vaikuttaa myös ammattillisen opettajan rooliin. Rooli voidaan ymmärtää institutionaalisenä positiona sosiaalisessa ympäristössä: rooli määrittelee, kuka henkilö on tiettyssä kontekstissa (Ashforth, 2001). Roolin merkitys rakentuu ja neuvotellaan aina rakenteellisten rajoitusten sisällä (Isopahkala-Bouret, 2010a). Guilen ja Griffithsin (2001) jäsennyksen toisessa ääripäässä on perinteinen malli, jossa oppilaitoksen ja työpaikan välinen yhteistyö on

vähäistä ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen nähdään tapahtuvan itsestään. Toisen ääripään konnektiivisessa mallissa koulutus ja työelämä luovat yhdessä oppimisympäristöjä, jotka nähdään tutkimuksessa myös oppimisen kannalta ihanteellisimpana yhteistyön muotona. Konnektiivisessa mallissa opettajan tehtävänä on toimia osaltaan läheisen yhteistyösuhteen rakentajana oppilaitoksen ja työelämän välillä. Taulukossa 1 on kuvattu Guilen ja Griffithsin (2001) jäsennyksen mallien keskeisiä eroja oppimiseen vaikuttavien tekijöiden sekä koulutuksen järjestäjän ja ammattillisen opettajan roolin suhteen.

Jäsennyksen on nähty olevan enemmän analyyttinen kuin kuvaileva: yksikin työelämäkokemus saattaa sisältää elementtejä useista eri luokista (Tynjälä, 2008). Ammattillisen koulutuksen tutkimuksessa on myös havaittu merkittäviä alakohdittaisia eroja oppimisympäristöjen linkittymisen ja oppimisen integraation näkökulmasta (Pylväs, Rintala, & Nokelainen, 2018; Virtanen, 2014; Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014). Esimerkiksi Virtanen (2014) opiskelija-aineistoon perustuvan tutkimuksen mukaan oppimisen integraatio toteutuu parhaiten sosiaali- ja terveysalalla, kun taas tekniikan ja liikenteen ala edustaa toista ääripäätä. Näitä alakohdittaisia eroja selittävät erilaiset koulutukselliset käytännöt, työpaikkojen sosiaaliset ja rakenteelliset tekijät sekä opiskelijaan liittyvät yksilölliset tekijät (Virtanen ja muut, 2014).

Taulukko 1. Työelämäyhteistyön organisoinnin mallit ammatillisessa koulutuksessa (Guile & Griffiths, 2001; ks. myös Tynjälä, 2008, ss. 143–144)

	Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä	Koulutuksen järjestäjän ja ammatillisen opettajan rooli
Perinteinen malli	Oppiminen tapahtuu automaattisesti, erityistä ohjausta ei tarvita.	Yhteistyön määrä on vähäistä.
Kokemuksellinen malli	Oppimisen kannalta opiskelijan on tärkeä reflektoida työkokemuksiaan.	Opettaja on opiskelijan tukena kokemusten reflektoinnissa.
Avaintaitomalli	Huomio on työelämän avaintaitojen oppimisessa. Opiskelijat ovat mukana arvioinnissa.	Opettaja fasilitoi opiskelijan oppimisprosessia ja itsearviointia sekä tukee itseohjautuvuutta.
Työprosessimalli	Opiskelija osallistuu erilaisiin käytäntöyhteisöihin ja kehittää kykyään siirtää osaamista ja tietoa kontekstista toiseen. Opiskelijalle kehittyy kokonaisvaltainen kuva työprosesseista ja -ympäristöstä.	Työelämän ja oppilaitoksen välisellä suhteella on tärkeä merkitys teoreettisen ja käytännöllisen oppimisen integroinnissa.
Konnektiivinen malli	Opiskelijan kannalta keskeistä on reflektiivinen yhteys oppilaitoksessa oppimisen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen välillä.	Ammatillinen opettaja toimii läheisen yhteistyösuhteen rakentajana: koulutus ja työelämä luovat oppimisympäristöjä yhdessä.

Aineisto ja menetelmät

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisten opettajien näkemyksiä työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. Tutkimus vastaa seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1) Miten ammatilliset opettajat kuvaavat työssä tarvittavia kompetensseja? ja 2) Miten ammatilliset opettajat kokevat työelämäyhteistyön? Tutkimusaloina ovat sosiaali- ja terveysala (n=5), rakennusala (n=4) sekä liiketalouden ala (n=4). Tutkimukseen valitut alat ovat aloituspaikkojen määrällä mitattuna kolme suurinta ammatillisen koulutuksen alaa (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu, 2018). Lisäksi alojen valinnassa on huomioitu aiempien tutkimusten osoittamat alakohtaiset erot työpaikan oppimisympäristöihin liittyen (esim. Virtanen, 2014; Virtanen ja muut, 2014).

Tutkimushaastattelujen (N=13) kesto vaihteli 51 minuutista 89 minuuttiin. Ammatilliset opettajat edustivat seitsemää oppilaitosta eri puolilta Suomea ollen Uudeltamaalta, Varsinais-Suomesta, Pirkanmaalta, Pohjois-Savosta ja Pohjois-Pohjanmaalta. Haastatelluista neljä (30,8 %) oli miehiä ja yhdeksän (69,2 %) naisia. Haastateltavat olivat toimineet keskimäärin 15,3 vuotta ammatillisina opettajina, ja heille oli kertynyt työkokemusta keskimäärin 29,2 vuotta. Yhdellätoista opettajalla (84,6 %) oli pedagoginen pätevyys. Kaikki haastatellut toimivat sekä oppisopimusopiskelijoiden että oppilaitosmuotoista ammatillista koulutusta suorittavien opiskelijoiden opettajina.

Taulukko 2. Tutkimusaineisto

Ammatilliset opettajat, N=13	Sosiaali- ja terveysala (n=5)	Rakennusala (n=4)	Liiketalous (n=4)	Yhteensä N=13
Sukupuoli (%) Nainen Mies	5 (38,5) 0	0 4 (30,8)	4 (30,8) 0	9 (69,2%) 4 (30,8%)
Ikä ka (kh)	50,8 (7,7)	53,5 (3,9)	56,0 (5,7)	53,2 (6,1)
Työkokemus nykyisessä tehtävässä ka (kh)	11,5 (5,6)	7,6 (6,0)	18,9 (8,0)	12,6 (5,8)
Työkokemus ammatillisena opettajana ka (kh)	12,1 (6,4)	11,6 (7,9)	23,0 (10,1)	15,3 (6,4)
Työkokemus yhteensä ka (kh)	27,6 (8,6)	29,5 (10,2)	30,8 (5,9)	29,2 (7,3)

Tutkimushaastattelut toteutettiin vuonna 2017 toukokuun ja joulukuun välisenä aikana. Haastattelut suoritettiin haastatteluvien suostumuksella ja pääosin ammatillisten opettajien työpaikoilla. Haastatteluista kolme tehtiin puhelinhaastatteluina. Tutkimusmetodina käytettiin puolistrukturoitua teema-haastattelua. Teema-haastattelut mahdollistivat vapaamuotoisen keskustelun ja tutkijan tarkentavat lisäkysymykset. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsittiin näkökulmia muun muassa seuraavilla haastattelukysymyksillä: Millaisia osaamisalueita alan ammatillisen opettajan työhön kuuluu? Luonnehdi sellaisen henkilön luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia, joka mielestäsi pärjäisi hyvin tällä alalla ammatillisena opettajana? Miten kuvailisit omaa ammatillista osaamistasi tällä hetkellä: Mitkä ovat vahvuutesi? Missä haluaisit vielä kehittyä? Jo edellä mainittujen haastattelukysymysten yhteydessä tuli esiin ammatillisten opettajien kokemuksia työelämäyhteistyöstä. Toiseen tutkimuskysymykseen etsittiin syventäviä näkökulmia muun muassa seuraavilla haastattelukysymyksillä: Millaisessa vuorovaikutuksessa olet työpaikan kanssa? Kuvaile yhteistyötä ja kerro kokemuksiasi

yhteistyöstä. Millaisia valmiuksia työelämän kanssa tehtävä yhteistyö opettajalta edellyttää?

Nauhoitetut haastatteluaineistot litteroitiin sanatarkasti kirjalliseen muotoon ja analysoitiin temaattisen analyysin avulla NVivo-analyysiohjelmaa hyödyntäen. Temaattisessa analyysissä huomio on aineiston laadullisissa piirteissä eikä sitä pyritä kvantifoimaan. Määrien sijaan merkityksellistä on se, että haastattelu tavoittaa jotakin tärkeää suhteessa tutkimuskysymykseen (Joffe & Yardley, 2004; Vaismoradi, Turunen, & Bondas, 2013; Braun & Clarke, 2006). Analyysi toteutettiin Braunin ja Clarcken (2006) kuvaaman temaattisen analyysin vaiheistuksen mukaisesti. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastattelujen litteraatiot luettiin kokonaisuudessaan useamman kerran läpi ja tutkimuskysymykseen liittyvistä teemoista kirjoitettiin muistiinpanoja. Näin muodostettiin kuva haastattelujen kokonaisuudesta. Toisessa vaiheessa aineistosta koodattiin NVivo-ohjelmalla tutkimuskysymysten kannalta merkityksellinen sisältö. Näin muodostui kaksi pääluokkaa: kompetensseihin sekä työelämäyhteistyö-

hön liittyvät aineistot. Kolmannessa vaiheessa koodatusta aineistosta nimettiin esiin nousevia toistuvia teemoja ja muodostettiin yläkategorioita (teemat) ja alakategorioita, joihin aineisto jaenneltiin (esimerkiksi TK1: koulutusjärjestelmään liittyvä osaaminen, ammattialaan liittyvä osaaminen; TK2: opettaja neuvottelijana, opettaja oppijana). Neljännessä vaiheessa varmistettiin, että teemat vastaavat koodattuja tekstiotteita ja toisaalta peilattiin niitä koko aineistoon. Viimeisessä vaiheessa tarkasteltiin vielä kunkin teeman erityisyyttä ja analyysin kertomaa tarinaa sekä muotoiltiin tarvittaessa teemojen ja alakategorioiden nimiä. *Tutkimuskysymyksessä yksi* teemat jaenneltiin teorialähtöisesti Le Deistin ja Wintertonin (2005) holistisen kompetenssimallin viitekehyksen mukaisesti. *Tutkimuskysymyksessä kaksi* teemojen

ja alakategorioiden lopullinen nimeäminen tapahtui aineistolähtöisesti. Tulossioon on sisällytetty otteita haastatteluai- neistosta. Anonymiteetin varmistamiseksi aineistositaattien yhteydessä ei mainita haastateltujen ikää tai paikkakuntaa.

Tulokset

TK 1) Miten ammatilliset opettajat kuvaavat työssä tarvittavia kompetensseja?

Taulukossa 3 on jaennetty ammatillisen opettajan asiantuntijuuden rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä Le Deistin ja Wintertonin (2005, s. 39) holistista kompetenssimallia hyödyntäen. Kompetenssien sisällöt nousivat ammatillisten opettajien haastatteluai- neistosta.

Taulukko 3. Ammatillisen opettajan kompetenssit holistisen kompetenssimallin mukaisesti jaennettynä (ks. Le Deist & Winterton 2005, s. 39)

	Ammatillisuuteen liittyvät kompetenssit	Persoonaan liittyvät kompetenssit
Käsitteelliset kompetenssit	Kognitiivinen kompetenssi <ul style="list-style-type: none"> • Koulutusjärjestelmään liittyvä osaamisalue • Opetettavaan ammattialaan liittyvä osaamisalue • Työn suunnittelu, organisointi, kehittäminen 	Metakompetenssi <ul style="list-style-type: none"> • Muutoksensietokyky • Tiedonhankintataidot • Persoonallisuuden piirteet: tunnollisuus, määrätietoisuus, vastuunotto
Operaatio- naaliset kompetenssit	Toiminnallinen kompetenssi <ul style="list-style-type: none"> • Ajankäytön hallinta ja priorisointi • Kyky itsenäiseen työskentelyyn • Käytännön työkokemus • Koulutuspalvelujen myynti • Teknologiset valmiudet 	Sosiaalinen kompetenssi <ul style="list-style-type: none"> • Yhteistyö eri tahojen kanssa (opiskelijat, oma työyhteisö, työelämä, moniammatilliset ryhmät) • Kuuntelun taito • Kannustava ja ratkaisukeskeinen työskentelyote • Toisten kunnioitus ja arvostaminen • Opiskelijan itseohjautuvuuden tukeminen • Persoonallisuuden piirteet: joustavuus, kärsivällisyys

Ammatilliset opettajat kokivat koulutusjärjestelmään liittyvän tietämyksen tärkeäksi osaksi ammatillista osaamista. Haastateltavien puheissa nousivat esiin muun muassa näyttötutkintojärjestelmä, opintojen henkilökohtaistaminen sekä tutkintoprosessin hallitseminen. Koulutusjärjestelmäosaamista koettiin tarvittavan sekä suhteessa opiskelijoihin että työpaikkoihin.

”nykyisin kun tehdään näyttötutkintoina niin se tutkintoprosessin hallitseminen ja sitten sen opiskelijan ohjaaminen siihen näyttötutkintoon, ja sitten se että, tavallaan et se opiskelija tietää mitä se tekee, miten sen pitää toimia, ja mitkä on ne vaatimukset niin mä näkisin että se on aika oleellinen asia.” (LITA3)

Myös omaan opetettavaan ammatialaan liittyvän substanssiosaamisen hallitseminen nähtiin tärkeänä. Varsinkin rakennusalalla korostettiin, että oman osa-alueen lisäksi opettajalla tulee olla laaja tietämys koko toimialasta. Haastateltavien puheissa esiintyi näkemys siitä, ettei kerran hankittu ammattitaito riitä, vaan opettajan tulee pystyä pitämään ammatillista osaamistaan ajan tasalla. Ammatialan tietoperustan hallitseminen nähtiin merkityksellisenä opetuksen sisällön kannalta. Lisäksi oman substanssiosaamisen kautta nähtiin muodostuvan tietous siitä työstä, työympäristöstä, vaatimuksista, taustalla olevasta lainsäädännöstä sekä suosituksista, mihin opiskelijat ovat valmistumassa. Ammatillinen opettaja tarvitsee haastateltavien mukaan työssään myös kykyä suunnitella, organisoida ja kehittää toimintoja. Kehittämistyötä kuvailtiin esimerkiksi työelämäyhteistyöhön liittyvien projektien kautta.

Ajankäytön hallinta ja töiden priorisointi mainittiin haastatteluissa ammatillisen opettajan kompetensseina. Priorisointi nostettiin esiin esimerkiksi ohjaukseen liittyen: ammatillisen opettajan tulee pystyä näkemään, miten ohjaukseen käytettävissä oleva aika pitäisi jakaa eri opiskelijoiden kesken. Ammatillisen opettajan työtä kuvattiin itsenäiseksi työksi, jossa joutuu tekemään paljon päätöksiä ja työskentelemään yksin. Näin ollen ammatillisen opettajan koettiin tarvitsevan kykyä myös itsenäiseen työskentelyyn:

”tää on aika itsenäistä ja kukaan ei sinänsä potki sua takapuolelle, vaan et sun täytyy itte se opettajuus rakentaa.” (SOTE4)

Opettajan oma monipuolinen käytännön työkokemus kytkettiin tärkeäksi osaksi ammatillisen opettajan ammattitaitoa. Tuoreet työkokemukset nähtiin ammatillisena vahvuutena ja niiden koettiin parantavan tietoisuutta työn käytännöstä ja arjesta. Omakohtaiset kokemukset mahdollistavat sen, että opettaja pystyy opetustilanteissa yhdistämään teoreettisia asioita käytännön työstä nouseviin esimerkkeihin. Kun omat työelämäkokemukset ovat lähellä, nähtiin sen edistävän työelämän tarpeiden tunnistamista, mikä luettiin vahvuudeksi ammatillisten opettajien työssä. Asian käänttöpuolena haastatteluissa nousi esiin ajatus, jonka mukaan opetettavan ammattialan työn arjen hallinta voisi kadota pelkästään opettajan työtä tehdessä.

”Joo no mulla on tietysti ku mä oon aika, sillai vielä tuore, tuoreesti noi työelämän asiat mielessä että oon siis tehny sitä perustyötäkin vielä kuitenkin tässä ihan hiljattain niin tavallaan ne taidot on mielestäni tässä vaiheessa vielä aika hyvin hanskassa.” (SOTE1)

Teknologiset valmiudet nousivat esiin varsinkin pohdintoissa omista ammatillisista kehittymiskohteista. Teknologinen osaaminen nähtiin tärkeäksi, mutta usein koettiin, ettei taitojen opetteluun ole riittävästi aikaa ja koulutautumismahdollisuuksia. Kehittymiskohteiksi mainittiin teknisten välineiden avulla toteutetut ohjaustilanteet (Skype), sovellusten käyttäminen (Wilma, lukujärjestysohjelma) sekä digitaaliset oppimisympäristöt (Moodle).

Metakompetenssi

Muutoksensietokyvyn, tai ”kaaoksensietokyvyn”, koettiin olevan osa ammatillisen opettajan osaamista. Muutoksensietokykyä haastavat niin ammatillisen koulutuksen reformi kuin työarjen nopeasti muuttuvat tilanteetkin.

”Kyllä tässä sopeutumiskykyä vaaditaan [...] ei oo aina kauheen tyyntä että välillä on aika tuulistakin. Jos tiität mitä tarkoitan että, semmosta muutostahan se on sil-lai koko ajan oikeastaan.” (RAK2)

Ammatillisen opettajan kuvattiin tarvitsevan tiedonhankintataitoja. Opettajan tulee pystyä löytämään tarvitsemansa tieto ja lisäksi kyetä ohjaamaan opiskelijoita itsenäiseen tiedonhankintaan. Tiedonhankinta koettiin myös ammatillisena haasteena. Haastateltavien mukaan uusia ammatillisia artikkeleita ja kirjoja tulee jatkuvasti lisää ja ammattialalla tapahtuu muutoksia, eikä aika riitä niihin syventymiseen. Haasteet tietojen päivittämisen osalta voivat aikaansaada epävarmuutta omasta osaamisesta.

”Mutta sitte koko ajan kumminkin semmonen epävarmuus et ku tulee niin paljon uusia asioita ja kaikkiin ei ehi perehtyä niin se syö sitä itsevarmuutta siitä kokemusta, on semmonen olo että nyt mä en taia tietääkään ihan miten tämä on.” (LITA1)

Haastatteluissa tuotiin esiin myös persoonallisuuden piirteisiin liittyviä metakompetensseja, jotka vaikuttavat itseohjautuvuuteen ja oppimaan oppimisen taitoihin. Ammatillisina vahvuuksina pidettiin esimerkiksi työskentelyä tunnollisesti, määrätietoisesti ja täsmällisesti. Myös taipuvaisuus vastuunottoon ja työn johtamiseen nähtiin ammatillista opettajuutta tukevin piirteinä. Persoonallisuuden piirteet luokiteltiin tutkimuksessa osaksi metakompetenssia silloin, kun ne liittyivät itseohjautuvuuteen ja oppimaan oppimisen taitoihin. Kun persoonallisuuden piirteiden kuvattiin vaikuttavan sosiaali-siin suhteisiin, ne sijoitettiin sosiaalisen kompetenssin alle.

Sosiaalinen kompetenssi

Ammatilliset opettajat mainitsivat eri idosryhmien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeäksi ammatillisen opettajan osaamisalueeksi. Haastatteluissa kuvattiin sosiaalisen kompetenssin osa-alueita seuraavia yhteistyösuhteita vasten: opiskelijat, oma työyhteisö, työelämä sekä moniammatilliset ryhmät.

Kuuntelun taito korostui erityisesti ohjaustyöstä puhuttaessa. Haastatteluissa nostettiin esiin, että kuuntelevan otteen avulla opettaja pystyy johdattelemaan ohjattavan löytämään itse ratkaisuja haasteisiin. Haastatteluissa mainittiin myös kannustava, rohkaiseva ja positiivisiin asioihin keskittyvä työskentelyote ohjaukseen liittyvissä vuorovaikutustilanteissa. Tämän kuvattiin näkyvän vahvuuksien ja mahdollisuuksien näkemisenä esteiden sijaan ja yleisenä ratkaisukeskeisenä ajattelutapana.

”mä yritän ratkaisukeskeisesti miettiä asioita. Et jos on joku pulma niin mä en jää siihen vellomaan vaan mä niin ku hetki et aha nyt, mut nyt tulee tommonen

ovi ja sit sen jälkeen tommonen ovi ja sit mennään niin ku näin. ... mul on itsellä semmonen hirveen voimakas semmonen toivon näkökulma kaikis asioissa. Että tästä mennään” (SOTE5)

Ammatilliset opettajat toivat esiin myös muita sosiaalisen vuorovaikutuksen taustalla olevia arvopohjaan liittyviä tekijöitä. Ihmisten näkeminen tasa-arvoisina ja kaikkien kunnioittaminen nähtiin arvoina, joille kohtaamiset rakentuvat. Ihmisten yksilöllistä kohtaamista pidettiin tärkeänä, ja se nousi esiin erityisesti ohjaamiseen liittyen:

”Siitä kohtaamisesta se lähtee. Ja et sä näet jokaisen semmosena yksilönä, jolla, et se yksilö pitää nähdä siinä. Et mitkä on tän ihmisen nyt vahvuudet ja mitkä on tän ihmisen sit toisaalta ne, haasteet.” (SOTE5)

Yhtenä ammatillisen opettajan kompetenssina kuvattiin kyky tukea opiskelijan itseohjautuvuutta auttamalla opiskelijaa uusien vaihtoehtojen ja näkökulmien löytämisessä, johdattelemalla hänet löytämään ratkaisuja itse, rohkaisemalla toteuttamaan asioita ja luottamaan itseensä. Tällöin opiskelija ottaa itse vastuulleen oman opiskeluprosessinsa johtamisen. Itseohjautuvuuden tukemisen vastakohtana kuvattiin tilanteita, joissa opettaja yrittää työstää ja ratkaista opiskelijan ongelman tämän puolesta. Tämän koettiin olevan myös yksi opettajan ammatillisista haasteista.

”Varmaan just ehkä se on oleellista, se että kun opiskelijat tuo niit haasteita esille, niin mä lähden ehkä just liikaakin että, itse siihen työstämään niitä asioita ja pohtimaan ja miettimään sitä asiaa, kun mun täytyis tehdä niin et mä heitän sen pallon heille ja just antaisin sitä palautetta että mieta itse tähän ratkaisu.” (LITA4)

Persoonallisuuden piirteisiin liittyviin ja sosiaalisten tilanteiden kautta ilmeneviin metakompetensseihin kytkeytyivät joustavuus ja kärsivällisyys vuorovaikutustilanteissa.

TK2) Miten ammatilliset opettajat kokevat työelämäyhteistyön?

Ammatillinen opettaja neuvottelijana, kehittäjänä ja elinikäisenä oppijana

Tutkimustulokset osoittivat, ettei työelämäyhteistyö synny itsettään, vaan se edellyttää ammatilliselta opettajalta työajan käyttöä suhteiden luomiseen ja sosiaaliseen toimintaan. Opettajat kokivat, että heidän tulee osata hyödyntää mahdollisuudet työelämän kohtaamisiin ja tutustumiseen, jotta oppilaitos tulisi tutuksi työpaikalle ja päinvastoin.

”Pitää käyttää aikaa niiden mestareiden kanssa neuvotteluun. Et se ei voi olla pelkästään vaan sitä että mennään tota noin sinne työmaalle ja hoidetaan se asia ja lähdetään pois vaan että pitää käydä vähän kahvilla ja sitä sosiaalista toimintaa harrastaa myös sitten että se, ne suhteet säilyy hyvinä. Ja sitten tulee niitä lisäkontakteja, koska ainahan niitä uusia mestareita tulee koko aika.” (RAK1)

Ammatilliset opettajat näkivät itsensä neuvottelijoina työelämän ja koulutuksen välissä. Neuvottelijan roolissa tärkeiksi vuorovaikutustaidoiksi kuvattiin kyky kohdata erilaisia ihmisiä, keskustella heidän kanssaan ja luoda suhteita lyhyessäkin ajassa sekä positiivinen asenne ja itsevarmuus.

”Nii et me ei olla mitään kynnysmattoja mille kaikki käy [naurahtaa], kun ei kerän voi käydä, mut et semmosia hyvin-, niin, täytyy olla jämäkkä mut kauheen

ystävällinen ja yhteistyökykyinen.”
(SOTE 2)

Toisinaan ammatilliset opettajat myös kokivat itsensä ”oppilaitoksen käyntikortiksi”. Esimerkiksi rakennusalan edustajan mukaan työmaalle mentäessä opettajan tulee toimia esimerkillisesti ja huomioida erityisen hyvin työturvallisuusnäkökohdat.

*”sitten kun työmaalle mennään niin sil-
lon pitää olla suojavarusteet viimesen
päälle elikkä olla esimerkkinä, siis työ-
turvallisuus on hirveen tärkeätä tässä
opetuksessa, tää on vaarallinen ammatti
niin se työturvallisuus edellä aina liikutaan.
Niin täällä koululla kun sitte työ-
maalla varsinkin...”* (RAK3)

Sosiaalialalla opettajan nähtiin edustavan oppilaitostaan persoonallaan ja vuorovaikutustaidoillaan:

*”Siinä mitataan kans sitä kykyä, niit
vuorovaikutustaitoi siel työpaikalla et
miten sä meet sinne ja miten sä kohtaat
sen työnantajan ja on siin vähän sem-
monen kävelevä käyntikorttikin koulusta
sitten et minkä tyyppinen ihminen sielt
tulee ja mitä mä vaadin.”* (SOTE4)

Parhaimmillaan työelämäyhteistyön kuvattiin olevan työpaikan oppimisympäristön kehittämistä. Sen koettiin vaativan kykyä kuunnella, rohkeutta ottaa asioita esiin sekä tarvittaessa tarttua niihin. Omasta asennoitumisesta todettiin olevan apua; opettajan tulee kunnioittaa kaikkien osaamista ja ammattitaitoa.

*”mähän en oo ollu koskaan päiväkodis
toissä niin mun on kauheen helppo men-
nä päiväkotiin kun ei, mul ei oo semmost
asetelmaa että mä tietäisin kaikki miten
tääll pitää olla, vaan mä menen myöskin
aika nöyränä sinne. Niin mä havainnoin
siel koko ajan mut et sit mä voin, jotakin
asioita niin kuin nyt esimerkiksi*

*eilen yhdessä päiväkodissa. Niin taval-
laan ihmetellä että, miten tää nyt tälleen
on tän opiskelijan kans, et miks hänen
pitää yhtäkkii hypätä tonne ja tonne ja
tonne. Et miksei hän voi nyt olla tässä ja
keskittyä näihin tavoitteisiin.”* (SOTE5)

Opettajat toivat esiin monenlaisia työelämäyhteistyön tilanteita, joissa he kokivat oppivansa ammatillisesti. Ennen työpaikoille menemistä he totesivat perehtyvänsä yritykseen ja sen toimintaan esimerkiksi verkkosivujen välityksellä. Sen nähtiin lisäävän omaa kiinnostusta työpaikkaa kohtaan ja auttavan myös yhteistyön rakentumisessa. Työpaikoilla käytäessä opettajat kokivat saavansa uutta näkemystä ammattikuviin, jotka näyttäytyvät laajempina, vaativampina ja monipuolisempina kuin mitä esimerkiksi asiakkaan roolissa pystyy havainnoimaan. Rakennusalan edustajien mukaan työpaikoilla näkee alan kehityksen ja uusimmat työtavat. Esimerkkinä mainittiin tablettien avulla tapahtuva reaaliaikaisten sähköisten rakennuspiirustusten käyttö työmailla.

Roolit ja ristiriidat – puun ja kuoren välissä

Ammatilliset opettajat kokivat roolinsa työelämäyhteistyössä tarpeiden yhteensovittajana opiskelijan ja työpaikan välillä. Opiskelijan tavoitteena on tutkinnon tai tutkinnon osan suorittaminen. Opettaja toimii tutkintoprosessin asiantuntijana työpaikan suuntaan. Hän tuo työpaikoille tietoutta opetussuunnitelmasta ja varmistaa työn sisällön vastaavuuden tutkintovaatimusten suhteen. Ammatillisten opettajien on tunnistettava myös työpaikan tarpeita. Toisinaan opettajat totesivat kohtaavansa työpaikan ja opiskelijan tarpeiden välillä ristiriitoja tai rooli osapuolten välissä koettiin muutoin haasteellisenä. Esimerkiksi työpaikoilla saatetaan

nähdä, että opiskelija on ohjaustarpeineen kiireisessä työyhteisössä taakkana. Haastatteluissa tuotiin esiin, että vuorovaikutuksessa halutaan toimia avoimesti kaikkiin osapuoliin nähden. Jos opiskelija ei osallistu sovituille lähipäiville tai opinnot eivät etene, opettajan tulee ilmoittaa siitä työnantajalle. Opettajat kuitenkin kohtasivat toisinaan opiskelijoiden taholta syylistämistä siitä, että poissaoloista on ilmoitettu työnantajalle. Haastateltavat kuvasivat myös tilanteita, joissa he ovat huomanneet opiskelijan kertoneen työnantajalle erilaisen totuuden kuin opettajalle. Tämän koettiin johtavan toisinaan eettisiin ristiriitoihin.

”Ja opiskelijat ajattelee että ryhmänohjaaja pystyy jotenkin vaikuttamaan siihen että miten siellä työpaikalla sitten esimies toimii tai, keneltä katkastaan oppisopimus tai, kenelle tulee varotus. Ja syyllistävät sitten ryhmänohjaajaakin siitä kun on ilmaissut niistä luvattomista poissaoloista että siinä joskus tulee semmonen tavallaan huono henki siitä kun joutuu olemaan se kantelija.” (SOTE3)

Opettajat toivat esiin tilanteita, joissa työelämäyhteistyö koettiin haastavaksi työnantajasta johtuvista syistä. Toisinaan opiskelijan oppimisen työpaikalla ei nähty olevan käytännössä kenenkään vastuulla. Mikäli opiskelija työskentelee lähes aina eri henkilöiden kanssa, on mahdollista, ettei työpaikalta löydy ketään, joka tietäisi opiskelijan koulutukseen liittyvistä asioista. Aineistossa nousi esille myös yksittäisiä kokemuksia tilanteista, joissa työnantaja ei ole kiinnostunut opiskelijan asioista tai mahdollisista vaikeuksista, työnantaja on kääntynyt opiskelijaa vastaan tai opettajaa ei haluta työpaikalle, vaan hänen käyntinsä koetaan häiritsevinä.

”työnantaja ei oo ehkä kauheen kiinnostunu siitä miten se opiskelija etenee tai jos opiskelijal on jotain vaikeuksia. [...]”

Et se työnantajan tukeminen tämmösis tilanteissa niin se on todella työläistä. Et se on jotenkin semmonen, mikä tuntuu ehkä vaikeimmalta suhteessa, niin ku taas työpaikan yhteistyössä.” (LITA4)

Haastatteluissa pohdittiin tilanteita, joissa opiskelijat olivat kertoneet työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyvistä epäkohdista tai opettaja oli havainnut niitä itse työpaikalla käydessään. Toisten kuvausten mukaan opettajat pystyvät puuttumaan epäkohtiin määrätietoisella otteella. Tämän koettiin vaativan rohkeutta tarttua asioihin, uskallusta sanoa vaikeistakin asioista sekä kykyä kuunnella. Jois-sain tapauksissa opettajat kuvasivat, ettei heillä ole mahdollisuutta vaikuttaa työpaikan oppimisympäristöön liittyviin ongelmiin, sillä opiskelijan koettiin joutuvan kärsimään puuttumisen seurauksista.

”että mä lähtisin sinne työpaikalle sit haastamaan sitä työnantajaa niin se on aina se oppisopimusopiskelija joka kärsii. Että se siin on vähän se hankaluus et se osuu aina sen nilkkaan jos sitten sitä työnantajaa lähdetään viemään tilille siitä omast toiminnasta. Että ollaan vähän niin ku kädettömiä sitten niissä tilanteissa.” (LITA4)

Kaiken kaikkiaan ammatilliset opettajat nostivat esiin resurssipulan työelämäyhteistyötä rajoittavana tekijänä. Vaikka halua yhteistyön tekemiseen olisikin, opettajien mukaan työpaikkakäynteihin ei ole riittävästi aikaa. Toisaalta myös työpaikkaohjaajien ja yleisemmin työelämän aikataulut koettiin kiireisiksi, eikä yhteistä keskusteluaikaa aina ole löytynyt heistä johtuvista syistä.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavista ammatillisista kompetensseista. Opettajien ammatillisen osaamisen voidaan kokonaisuutena nähdä rakentuvan niin kognitiivisista, toiminnallisista, sosiaalisista kuin metakompetensseistakin (ks. Le Deist & Winterton, 2005). Osaa ammatillisten opettajien työn osa-alueista, kuten ohjausta ja työelämäyhteistyötä, kuvattiin kaikille neljälle kompetenssialueelle sijoittuvien taitojen kautta. Ammatillisten opettajien moninaiset osaamistarpeet sekä työnkuvan muutos on tunnustettu myös aiemmassa tutkimuksessa. Paaso (2010) ennakoii, että vuonna 2020 ammatillinen opettaja on ammattialan vastuullinen kehittäjä, koulutuksen ja työelämän verkosto-osaja, opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija, opiskelijan oppimisprosessin tukija ja ohjaaja sekä työyhteisöllinen osaja. Vastaavasti tässä tutkimuksessa sosiaalinen kompetenssi liittyi erityisesti laajaan yhteistyöhön, kuuntelun taitoihin sekä opiskelijan oppimisprosessin ohjaamiseen ja itseohjautuvuuden tukemiseen. Sosiaalisen kompetenssin lisäksi opettajat korostivat koulutusjärjestelmätietämystä sekä oman alan vahvaa substanssiosaamista.

Toisena tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin, millaisia kokemuksia ammatillisilla opettajilla on työelämäyhteistyöstä. Työelämäyhteistyö on usein näyttäytynyt opettajille lähes pelkästään työssäoppimiseen ja näyttöihin liittyvänä toimintana (Paaso, 2010). Tässä tutkimuksessa opettajat nostivat esiin myös suhteiden luomisen ja koulutuspalvelujen myynnin, jotka voidaan yhdistää laajemmin työelämän palvelu- ja kehittämistehtävään sekä työelämän tarpeisiin suunnattuun amma-

tilliseen koulutukseen (ks. myös Paaso, 2010). Eerola ja Majuri (2006) ovat kuvanneet työelämäyhteistyöhön osallistuvaa opettajaa yhteistyön tekijänä, ohjaajana, elinikäisenä oppijana, perinteiden rikkojana, entisenä virkamiehenä sekä ammatillisen koulutuksen edustajana. Tässä tutkimuksessa ammatilliset opettajat näyttäytyivät suhteessa työelämää neuvottelevina, kehittäjinä ja oppijoina, mutta toisaalta myös opiskelijoiden ja työyhteisöjen tarpeiden yhteensovittajina. Joissakin tapauksissa opettajat kokivat voivansa vaikuttaa työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen ja sen mahdollisiin epäkohtiin. Toisinaan opettajat näkivät ongelmiin puuttumisen vaikeana, sillä sen seurauksena opiskelijalle tulkittiin koituvan työpaikalla hankaluuksia. Tarkasteltuna suhteessa Guilen ja Griffithsin (2001) malliin tässä tutkimuksessa haastatellut ammatilliset opettajat kokivat yhteistyön ja vuorovaikutuksen työelämän kanssa hyvin yksilöllisesti ja myös yksittäisistä työpaikoista riippuvana. Aiemmassa tutkimuksessa on esitetty, että ammatillisten opettajien työelämäyhteistyössä ottamaan rooliin vaikuttavat sekä opettajien suhde koulun määrittelemiin tehtäviin että kokemus tasa-arvoisuudesta suhteessa työpaikan henkilöstöön (Vähäsantanen, Saarinen, & Eteläpelto, 2009). Usein työelämäyhteistyössä asiantuntija-asema annetaan kuitenkin työpaikkaohjaajalle ja työyhteisölle (Isopahkala-Bouret, 2010a).

Ammatillisen koulutuksen reformi jatkaa johdonmukaisesti pitkäaikaista kehitystrendiä, jossa pyritään tiivistämään oppilaitosten ja työelämän välistä yhteistyötä ja siirtämään ammatillista oppimista työpaikoille. Yhteistyö on merkityksellistä, sillä useiden tutkimusten mukaan läheinen yhteistyö opiskelijoiden, työpaikkojen ja ammatillisten oppilaitosten välillä tukee opiskelijan oppimista (Virtanen,

2014; Virtanen & Tynjälä, 2008). Yhteistyö oppilaitosten ja työpaikkojen välillä ei kuitenkaan synny pelkästään lainsäädännön kautta, vaan se edellyttää opettajien ja ohjaajien yhteistyötä (Gessler, 2017). Opettajat kuitenkin kokivat, että resurssien puute rajoitti yhteistyön toteuttamista ja vuorovaikutusta. Resurssien puute heijastui myös laajemmin tiedonhankintaan ja osaamisen kehittämiseen, johon ei arkityössä koettu olevan aikaa. Työelämäyhteistyön kehittämiseksi tarvitaan ajallisia resursseja. Osaamisen kehittäminen ei kuitenkaan yksin riitä jatkuvien muutosten keskellä, vaan lisäksi tarvitaan avointa keskustelua siitä, mitä ammatillisella koulutuksella tavoitellaan, miksi ja millä tavoin. Yhteistyön haasteet liittyivät myös opettajan rooliin ja olemassa olevan osaamisen hyödyntämiseen. Ammatillisten opettajien on tulevana vuosina tärkeää tunnistaa pedagogisen osaamisen merkitys työpaikalla tapahtuvan oppimisen kehittämisessä, vaikka työyhteisö toimisikin osaltaan ammatillisten käytäntöjen asian tuntijana. Ammatillisten opettajien työhön kohdistuvien muuttuvien odotusten keskellä on myös tärkeää, että opettajilla on mahdollisuus arvioida muutoksia kriittisesti ilman leimautumista muutostavastarintaisiksi. Viime kuukausien aikana julkisessa keskustelussa onkin kommentoitu kriittiseen sävyyn ammatillisen koulutuksen reformia ja sen mukanaan tuomaa opettajuutta, jota haastavat budjettileikkausten myötä vähentynyt lähiopetus, yksilöllisiä opintopolkua korostava toimintatapa ja oppimisympäristöjen monipuolistuminen (ks. esim. Rintala, Jussila, & Nokelainen, 2018).

Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin kolmella eri alalla. Osallistujajoukko oli siten valikoitunut, eikä tuloksia voida yleistää koskemaan koko ammatillisten opettajien ammattiryhmää. Aineis-

ton pienuuden vuoksi myöskään alakohdainen tarkastelu ei ollut mielekästä. Jatkokutkimuksessa on kuitenkin syytä huomioida mahdollisten alakohtaisten erojen tarkastelu suurempien aineistojen avulla. Jatkokutkimuksessa on hyvä kiinnittää huomiota monipuoliseen tutkimusmenetelmien käyttöön, esimerkiksi havainnointi voi tarjota tutkimuskohteesta uudenlaisia näkökulmia. Koska opettajan työ on riippuvainen koulutuksen järjestäjän toimintakulttuurista, tavoista ja tavoitteista, tulisi jatkokutkimuksissa tarkastella myös johdon näkemyksiä. Artikkelin teoreettisena rajoitteena voidaan pitää kompetenssikäsitteen yksilökeskeisyyttä ammatillista osaamista tutkittaessa. Kompetenssimallit pyrkivät antamaan moniulotteisen kuvan osaamisesta, mutta siitä huolimatta länsimaiset kompetenssia koskevat käsitteistöt ja teoreettiset mallit kuitenkin edelleen korostavat tietojen ja taitojen yksilöllistä luonnetta ja omistajuutta, vaikka niiden nähdäänkin kehittyvän vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Spitzberg & Chagnon, 2009). Ammatillisen osaamisen tarkastelussa on tulevaisuudessa syytä kohdistaa huomiota yhä enemmän ammatillisen osaamisen yhteisöllisiin piirteisiin sekä tietojen ja taitojen rakentumiseen osana oppilaitos- ja työyhteisöjä.

Kiitokset

Tässä artikkelissa esiteltävä osatutkimus on osa laajempaa NeMo2-tutkimushanketta (2017–2019). NeMo2 perustuu kahteen aiempaan oppisopimuskoulutusta sekä työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta tarkastelemaan tutkimushankkeeseen: NeMo (2014–2017) ja MAE (2015–2017).

Lähteet

- Andersson, P., & Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: Participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(7), 1–20.
- Ashforth, B. E. (2001). *Role transitions in organizational life: An identity-based perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 29(3), 77–101.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), 140–159.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267–276.
- Eerola, T., & Majuri, M. (2006). *Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet. Selvitys ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön muodoista ja niiden toimivuudesta*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Filander, K., & Jokinen, E. (2004). *Tekemällä oppimisen koikeita – Ammattiopettajat työsuopimisen kentillä*. Toimintatutkimus Opetusalan koulutuskeskuksen (OPEKO) kehittämishankkeista. Loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Gessler, M. (2017). The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: Historical background and recent data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(2), 164–195.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113–131.
- Hanhinen, T. (2010). *Kvalifikaatiot ja työelämäosaaminen – Dynaamisen kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis, 1571. Tampere: Tampere University Press.
- Isopahkala-Bouret, U. (2010a). Vocational teachers between educational institutions and workplaces. *European Educational Research Journal*, 9(2), 220–231.
- Isopahkala-Bouret, U. (2010b). Kohti monimuotoista osaamisen käsitettä. Teoksessa T. Rantanen, & U. Isopahkala-Bouret (toim.), *Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla* (ss. 27–36). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Joffe, H., & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. Teoksessa D. F. Marks, & L. Yardley (toim.), *Research methods for clinical and health psychology* (ss. 56–66). London: Sage Publications Ltd.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- Lehtonen, P. (2014). *Koulutuksen järjestäjien ja työelämäedustajien yhteistyö sosiaali- ja terveysalalla*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis, 1926. Tampere: Tampere University Press.
- Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. Teoksessa S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (toim.), *International handbook on research into professional and practice-based learning* (ss. 107–137). Dordrecht: Springer.
- Mulder, M. (2017). A five-component future competence (5CFC) model. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 23(2), 99–102.
- Mulder, M., & Winterton, J. (2017). Introduction. Teoksessa M. Mulder (toim.), *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education* (ss. 1–43). Switzerland: Springer.
- OKM. (2018). *Ammatillisen koulutuksen reformi*. Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/amisreformi>.
- Paaso, A. (2010). *Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työkuvaista*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis, 174. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Powell, J. J. W., Bernhard, N., & Graf, L. (2012). The emergent European model in skill formation: Comparing higher education and vocational training in the Bologna and Copenhagen processes. *Sociology of Education*, 85(3), 240–258.
- Pylväs, L., Nokelainen, P., & Rintala, H. (2018). Finnish apprenticeship training stakeholders' perceptions of vocational expertise and experiences of workplace learning and guidance. *Vocations and Learning*, 11(2), 223–243.
- Pylväs, L., Rintala, H., & Nokelainen, P. (2018). Integration for holistic development of apprentices' competences in Finland. Teoksessa S. Choy, G.-B. Wärvik, & V. Lindberg (toim.), *Integration of vocational education and training experiences: Purposes, practices and principles. Technical and vocational education and training: Issues, concerns and prospects*, 29 (ss. 125–143). Singapore: Springer.

Raij, K., & Rantanen, T. (2010). Osaamisen käsite korkeakoulutuksen viitekehyksessä. Teoksessa T. Rantanen, & U. Isopahkala-Bouret (toim.), *Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen tuotamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla* (ss. 14–26). Helsinki: Edita Prima Oy.

Rintala, H., Jussila, J., & Nokelainen, P. (2018). The reform of vocational education and training in Finland: Insights from Twitter. Teoksessa C. Nägele, & B. E. Stalder (toim.), *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training network (VET-NET)* (ss. 312–321). <https://doi.org/10.5281/zenodo.1319706>.

Ruohotie, P., & Honka, J. (2003). *Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Sappa, V., & Aprea, C. (2014). Conceptions of connectivity: How Swiss teachers, trainers and apprentices perceive vocational learning and teaching across different learning sites. *Vocations and Learning*, 7(3), 263–287.

Spitzberg, B. H., & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural communication competence. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.) *The SAGE handbook of intercultural competence* (ss. 2–52). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stenström, M.-L., & Virolainen, M. (2014). *The history of Finnish vocational education and training. Nord-VET – The future of VET in the Nordic countries. Country report*. Luettu osoitteesta http://nord-vet.dk/indhold/uploads/Finnish-country-report-1B_0912_2014.pdf.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398–405.

Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. (2018). *Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishaku*. Opetushallituksen ylläpitämä opiskelijavalintarekisteri. Luettu osoitteesta https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillisen%20koulutuksen%20ja%20lukiokoulutuksen%20yhteishaku%20-%20koulutusala.xlsx.

Virtanen, A. (2014). Koulutusalat työssäoppimisen erilaisina oppimisympäristöinä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(1), 10–27.

Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2008). Students' experiences of workplace learning in Finnish VET. *European journal of vocational training*, 44(2), 199–213.

Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät koulun ja hallinnon alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(4), 44–59.

Vähäsantanen, K., Saarinen, J., & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 395–404.

Winterton, J. (2009). Competence across Europe: Highest common factor or lowest common denominator. *Journal of Industrial Training*, 33(8/9), 681–700.