

Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajankoulutustaan?

Antti Maunu

VTT, tutkijatohtori
Turun yliopisto, Koulutussosiologian
tutkimuskeskus RUSE
maunuan@gmail.com

Annukka Tapani

VTT, yliopettaja
Tampereen ammattikorkeakoulu,
Ammattipedagoginen TKI
annukka.tapani@tamk.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKÄT
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Tarkastelimme tutkimuksessa 53 toisen asteen ammatillisen opettajan kokemuksia ja arvioita omasta ammatillisesta opettajankoulutuksestaan käyttämällä aineistona teemahaastatteluita (n=29) ja fokusryhmähaastatteluita (n=24). Haastatellut

opettajat edustivat useita eri ammattialoja, paikkakuntia ja erikokoisia oppilaitoksia. Kysyimme tutkimuksessa, kuinka ammatillinen opettajankoulutus oli vastannut opettajien työn tarpeisiin ja mistä näkökulmista he arviointinsa esittivät eli millaisina opettajat itse kokivat oman työnsä. Vertailimme opettajien näkemyksiä ja kokemuksia

ammattillisen opettajankoulutuksen tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Hyödynsimme teoreettisena viitekehyksenä käytäntöyhteisöjen teoriaa ja aineiston analyysitapana argumenttianalyysia. Analyysin perusteella ammatillisen opettajan työ ilmeni konkreettisenä ja käytännöllisenä työskentelynä opiskelijoiden kanssa oman ammattiaineen parissa. Opettajat arvioivat opettajankoulutusta tästä näkökulmasta: oma opettajankoulutus nähtiin hyväksi, jos sen koettiin antaneen valmiuksia käytännön opetustyöhön ja vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa, mutta sitä pidettiin huonona, jos näin ei ollut. Näkemys opettajan työn käytännöllisyydestä ja vuorovaikutteisuudesta motivoi myös haastateltujen opettajien opettajankoulutukselle esittämiä kehittämisehdotuksia. Opettajien näkemyksissä ilmeni paljon vaihtelua, mikä kertoi paitsi opettajien yksilöllisistä eroista, tulkintamme mukaan myös siitä, että opettajankoulutus ei ole täysin tasalaatuista. Pohdimme opettajankoulutuksen kehittämistä näistä lähtökohdista.

Avainsanat: *ammattillinen koulutus, opettajankoulutus, laadullinen tutkimus*

Practice and interaction needed. How do vocational teachers evaluate their own teacher education?

Abstract

We analyzed 53 vocational teachers' experiences and evaluations of their vocational teacher education. As our data, we used qualitative thematic (n=29) and focus

group interviews (n=24). The interviewed teachers represented several branches, localities, and schools of different size. In the article we asked, first, how teachers evaluate their teacher education in the light of their everyday work. Second, we asked what criteria they use for evaluating their teacher education – meaning how they experience the needs of their work. We then compared teachers' experiences and evaluations with the aims and curricula of vocational teacher education. As our theoretical framework we utilized the theory of communities of practice, and we applied argumentation analysis as our method. Our analysis showed that vocational teachers view their work as a concrete and practical work with students in their vocational field. This was also the perspective from which they evaluated teacher education: it was viewed good if it contributed to practical work with students, and it was considered bad if it did not. The view of teachers' work as practical and interactive also motivated the development suggestions which the interviewees posed for teacher education. Our analysis also showed great variation in teachers' experiences and evaluations, which we interpreted not only as an expression of individual differences but also as a sign of varying quality of vocational teacher education. In the article, we propose some suggestions for the development of vocational teacher education from the before-mentioned perspectives.

Keywords: *qualitative analysis, teacher education, vocational education and training*

Johdanto

SARI: Jos minä ja Jaana ollaan tässä nyt sitä mieltä, että ohjaaminen on se tärkein tehtävä, ja opettaminen on sit se kolkyt prosenttia, ni eikö se oo selkee viesti tonne ammatillisellekin opettajankoulutukselle? (Ryhmähaastattelu, hyvinvointiala, Länsi-Suomi)

Sitaatti on ryhmäkeskustelusta, jossa toisen asteen ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajankoulutustaan sekä sen antia oman työnsä näkökulmasta. Sarin (nimi muutettu) mukaan opettajan työssä ei suurimmalta osaltaan ole kyse opettamisesta, vaan ohjaamisesta, jolla hän viittaa tiiviiseen, opiskelijan omaa toimintaa ja konkreettista työskentelyä luotsaavaan vuorovaikutukseen. Opettaminen näyttäytyy tästä näkökulmasta pikemminkin opettajajohtoisena, luentomaisena ammattisubstanssin jakamisena, jossa konkreettinen työskentely ja vuorovaikutus opiskelijan kanssa eivät ole niin oleellisia. Sari viittaa myös kollegaansa Jaanaan (nimi muutettu), joka on samaa mieltä, ja antaa ymmärtää, että heidän kokemuksensa mukaan ammatillinen opettajankoulutus ei ehkä ole antanut tähän parhaita valmiuksia.

Tutkimuksessa analysoimme kaikkiaan 53 opettajan näkemyksiä opettajankoulutuksen annista heidän omalle työlleen. Aineistona käytämme laadullisia fokusryhmähaastatteluita (n=24) ja teemahaastatteluita (n=29). Haastatellut opettajat edustavat useita eri ammattialoja, paikkakuntia ja eri kokoisia oppilaitoksia. Kysymme yhtäältä, kuinka opettajat kokevat ammatillisen opettajankoulutuksen vastanneen heidän työnsä tarpeisiin. Toisaal-

ta kysymme, mistä näkökulmista he arviointinsa esittävät eli millaisina opettajat itse kokevat oman työnsä todellisen luonteen ja tarpeet. Tältä pohjalta vertailemme opettajien näkemyksiä ja kokemuksia ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Opettajankoulutusta tarkastelemme ammatillista opettajankoulutusta säätelevän asetuksen ja muiden asiakirjojen näkökulmasta sekä ammatillisten opettajakorkeakoulujen omien opetussuunnitelmien pohjalta.

Aloitamme tarkastelemalla ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteita ja toimintatapoja. Sen jälkeen etenemme aineiston ja analyysimenetelmän kuvaukseen, minkä jälkeen esitämme itse analyysin. Yhteenvedossa tiivistämme analyysin tulokset ja pohdimme niitä ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteiden, toimintatapojen sekä niiden kehittämisen näkökulmista. Artikkelin ensimmäisellä kirjoittajalla on kokemusta kenttätutkimuksesta ammattioppilaitoksissa. Hän on koonnut aineiston ja vastaa sen analysoinnista. Toisella kirjoittajalla on pitkä kokemus ammatillisena opettajankouluttajana toimimisesta. Hän vastaa tutkimuksessa ammatillista opettajankoulutusta koskevista osuuksista. Tulkinnot, päätelmät ja kehittämisehdotukset ovat kirjoittajien yhteisiä.

Muuttuva ammatillinen opettajuus

Nyt 2010-luvulla meneillään oleva ammatillisen koulutuksen reformi on laaja-alainen, mutta ei ainekertainen. Ammatillinen koulutus on ollut muutoksessa koko olemassaolonsa ajan, ja kokonaisvaltaisia muutoksia koulutusjärjestelmään on tehty aiemminkin. (Stenström & Virolainen, 2018.) Nämä ovat vaikuttaneet myös siihen, mitä odo-

tuksia, ehtoja ja vaatimuksia ammatilliset opettajat ovat työssään kokeneet ja kuinka he ovat nähneet mahdolliseksi vastata niihin.

1980-luvulla toteutettiin peruskoulu-uudistuksen hengessä keskiasteen uudistus, joka takasi peruskoulun jälkeisen opiskelupaikan koko ikäluokalle. Samalla ammattikoulutuksen valintakokeita poistettiin ja opiskelijoiden ikään sekä aiempaan työkokemukseen liittyviä valintakriteereitä kevennettiin. Opettajat kokivat tämän ”oppilasaineksen” muutoksena, mihin liittyi heidän työssään kasvatusvastuun ja -tehtävien oleellinen lisääntyminen. (Tiilikkala, 2004.) Keskiasteen uudistus toi myös aiempaa selkeämmät ja tiukemmat puitteet opettajan työlle keskushallinnon määrittämien opetussuunnitelmien ja muiden ohjeistusten myötä (Ekola, 1991).

Muutokset tekivät ammatillisen opettajan työstä monipuolisempaa ja laaja-alaisempaa asiantuntijatyötä.

1990-luvulla ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuutta vahvistettiin luomalla työssäoppimisen järjestelmä ja näyttötutkintomalli (Virtanen, 2013). Opetussuunnitelmia muutettiin laaja-alaisemmiksi ja yleisluonteisemmiksi, lähemmäs yleissivistävää koulutusta. Tämä takasi myös ammattiin valmistuville jatko-opintokelpoisuuden (Stenström & Virolainen, 2018). Kuvaan kuului myös uudenlaisia oppimis- ja toimintakäsityksiä. Aiemmistä, passiivisen vastaanottavista ”oppilaista” tuli aktiivisia ja itseohjautuvia ”opiskelijoita” tai ”asiakkaita”, joilla oli yksilöllisiä

tarpeita ja tavoitteita. Muutokset tekivät ammatillisen opettajan työstä monipuolisempaa ja laaja-alaisempaa asiantuntijatyötä. Kasvatuksellisuus korostui yhä, ja poissaoloista ja keskeytyksistä tuli haasteita, joihin opettajien tuli vastata. Opettajilta alettiin edellyttää yhteistyötä toisten opettajien ja työelämän kanssa, erilaisissa hankkeissa sekä kansainvälisissä yhteisissä. Opettajilta odotettiin itseohjautuvaa muutosta, oman identiteetin työstämistä sekä jatkuvaa vuorovaikutusta mooneen suuntaan. Tämän tarjoama vapaus ja monipuolisuus rikasti työnkuvaa, mutta opettajat kokivat sen myös vievän aikaa ja voimavaroja opetustyöltä ja opiskelijoiden kohtaamiselta. (Tiilikkala, 2004.)

Opettajuuden kehitys 2000-luvulla näyttää noudattaneen ja syventäneen 1990-luvun linjoja. Opettajien asiantuntijatehtävät lisääntyvät niin oppilaitoksen sisällä kuin ulkopuolella, samoin oman ammatti-identiteetin työstämisen tarve (Paaso & Korento, 2010; Koski-Heikkinen, 2014). Opiskelijoiden haasteet syvenevät, mikä lisää kasvatustehtävän ja sen puitteissa tehtävän verkostotyön tarvetta (Tiilikkala, 2014). Opettajien tekemä hallinnollinen ja raportointityö on lisääntynyt etenkin 2010-luvulla, kun organisaatioita on kevennetty, tukitoimia leikattu ja tulosohejausta lisätty (Klemelä & Vantaja, 2012).

Ammatillinen opettajankoulutus ja opettajuuden muutos

Ammatillinen opettajankoulutus on niin ikään muuttunut historian saatossa koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan mukana. 1980-luvulla keskiasteen uudistuksen yhteydessä yhtenäistettiin myös ammatillista opettajankoulutusta ja 1990-luvulta alkaen opettajankoulutus keskitetiin viiteen ammatilliseen opettajakorkea-

kouluun, jotka ovat edelleen toiminnassa. 1990-luvulta alkaen opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmiin linjatut tavoitteet ovat olleet samansuuntaisia kuin ammatillisen koulutuksen muutoksissa hahmotellut tavoitteet. Esimerkiksi vuonna 1995 käyttöön otetussa valtakunnallisessa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa esitetään ammatillisen opettajan neljä pätevyysaluetta, jotka ovat yhteneviä koulutuspolitiikan yleisempien linjojen kanssa:

- Opettajan halu ja taito kehittää jatkuvasti omaa alaansa (yhteydessä muuttuvan opettajuuden teemoihin)
- Kyky ymmärtää oppimisen luonne ja ohjata sitä (yhteydessä oppimisen ja kasvatuksen teemoihin)
- Taito arvioida erilaisten välineiden ja ympäristöjen vaikuttavuutta (yhteydessä työelämäyhteistyön ja sittemmin digitaalisen pedagogiikan kysymyksiin)
- Kyky yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä lähiympäristössä että kansainvälisesti (yhteydessä verkosto- ja hanke-työn kysymyksiin). (Kuulusa-Kuoppala, 2006.)

Tällä hetkellä ammatillista opettajankoulutusta säätelee asetukset, jonka mukaan opintoihin kuuluu kasvatustieteellisiä opintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua ja muita opintoja. Opintojen laajuus on 60 opintopistettä. Tavoitteena on antaa opettajaopiskelijalle tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä valmiudet kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoulusta 2014/1129.) Ammatilliset opettajankorkeakoulut laativat asetuksen pohjalta omat opetus- ja toteutussuunnitelmansa.

Oulun ammatillisen opettajankorkeakoulun vuoden 2017 opetussuunnitelman mukaan ammatillisen opettajan osaamis-

alueet ovat ”osaamisen ja ohjaamisen ammattipedagogiikka”, ”verkostotoiminta” sekä ”kehittyvä ja kehittävä opettajuus” (OAMK, 2017, ss. 9–10). Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman mukaan ammatillisen opettajan työ on ”kasvattamista, verkostoitumista, kehittämistä, yhteisöllisyyttä sekä yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista” (TAOK, 2018, s. 10). Muiden opettajankorkeakoulujen näkemykset opettajien osaamistarpeista ovat samansisältöisiä, joskin niitä kuvaavat termit vaihtelevat.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa vaikuttaa osaltaan myös tutkintojen kansallinen viitekehys, joka puolestaan noudattaa eurooppalaista tutkintojen viitekehystä (European Qualifications Framework, EQF). Opetushallitus on esittänyt ammatillisen opettajankoulutuksen osaamisen tasoksi EQF tasoa 6 (Rasku, 2018). Sen mukaan opiskelijan tulee hallita muun muassa ”laaja-alaiset ja edistyneet oman alansa tiedot, joihin liittyy teorioiden, keskeisten käsitteiden, menetelmien ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen” (Opetusministeriö, 2009, s. 46). Ammatillisten opettajankorkeakoulujen johtajat ovat kuitenkin esittämissä, että tasoksi määriteltäisiin EQF 7, johon sijoittuisivat myös ylempät ammattikorkeakoulu- ja korkeakoulututkinnot (Mahlamäki-Kultanen, 2018). Nämä kriteerit edellyttäisivät ammatillisilta opettajilta muun muassa ”laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet oman alansa erityisosaamista vastaavat käsitteet, menetelmät ja tiedot, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja/tai tutkimuksen perustana” (Opetusministeriö, 2009, s. 46).

Näistä lähtökohdista myös ne keinot, joita opettajankorkeakoulujen opinto-opissa tarjotaan opettajuuden kehittämiseksi

seksi, ovat samansuuntaisia. Muutoksen moottorina on opettajan oman ajattelun, toimintateorian sekä ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksen näkyväksi tekeminen, minkä avulla opettaja yksilönä kykenee toimimaan ja ohjaamaan itseään muuttuvan ammatillisen koulutuksen pyörteisissä. TAMK ammatillinen opettajankoulutus ja Haaga-Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu nostavat opettajankoulutuksen keskiöön opettajan oman identiteettityön ja identiteetin reflektoinnin (TAOK, 2018, s. 5; Haaga-Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu, 2018, s. 6). Hämeen ammatillisen opettajakorkeakoulun mukaan ”[j]atkuvassa muutoksessa ja erilaisissa ympäristöissä työskentely korostaa opettajan taitoa arvioida ja säädellä omaa toimintaansa” (HAMK, 2018, s. 1). Käsitteelliselle ajattelulle perustuu opettajakorkeakoulujen opinto-oppaissa myös oppimisen ja osaamisen ohjaaminen sekä vuorovaikutus työelämän ja muun yhteiskunnan kanssa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun mukaan ”[o]ppimisen ohjaamisen osaaminen tarkoittaa opettajan tietoisuutta oppimista koskevista teoreettisista ja filosofisista lähtökohdista sekä kykyä suunnitella, toteuttaa ja arvioida mielekkäitä oppimisprosesseja monenlaiset oppijat huomioon ottaen”. Puolestaan työelämäyhteistyön kehittämiseen viittaava tulevaisuusosaaminen tarkoittaa ”opettajan kykyä ja halua olla tekemässä ammatillisen oppimisen, työelämän ja yhteiskunnan tulevaisuutta näiden välisten suhteiden ymmärtämiseen perustuen”. (JAMK, 2018.)

Suomalainen ammatillinen opettajankoulutus voidaan tästä näkökulmasta nähdä pyrkimyksenä panna toimeen opettajien arkityössä niitä tavoitteita ja haasteita, joita etenkin koulutuspolitiikka sekä sen motivoimat muutokset asettavat ammatilliselle koulutukselle. Samalla ta-

Opettajuus on vahva ja monin tavoin autonominen professio.

valla kuin ammatillinen koulutus toimii kasvatussociologisin käsittein sosialisointina ja kvalifikaationa työelämään ja laajemmin yhteiskuntaan (Antikainen, Rinne, & Koski, 2013), ammatillinen opettajankoulutus voidaan nähdä sosialisointina ja kvalifikaationa ammattioppilaitoksissa toimimiseen ainakin sellaisena kuin se määrittyy poliittisen ja hallinnollisen ohjauksen puitteissa. Antropologisesta näkökulmasta tätä ”kelpoiseksi tulemisen” prosessia on nimitetty myös initiaatioksi (Head, 1992).

Käytännössä opettajien arkityön suhteet ammatillisen koulutuksen hallintolähtöisten muutosten sekä niitä heijastelevan opettajankoulutuksen välillä eivät ole yksiselitteiset eivätkä ongelmattomat. Opettajuus on vahva ja monin tavoin autonominen professio, jota ohjaavat virallisten linjausten lisäksi oppilaitosten ja ammattialojen epäviralliset kulttuurit ja totutut tavat (Tiilikkala, 2004). Siksi on syytä kysyä, kuinka ammatilliset opettajat itse kokevat oman työnsä luonteen ja tarpeet ja kuinka ammatillinen opettajankoulutus on heidän kokemuksessaan vastannut näihin. Tämä ristivalotus voi tuoda esiin kiinnostavia piirteitä ja törmäyksiäkin: kohtaavatko ammatillisten opettajien ja opettajankoulutuksen maailmat, ja jos eivät kohtaa, mistä on kyse ja mitä sille voitaisiin tehdä? Tämä on tutkimuksemme kysymys.

Käytäntöyhteisö teoreettisena viitekehystenä

Tutkimuksessa sovellamme teoreettisena viitekehystenä käytäntöyhteisöjen teoriaa (*communities of practice*) (Wenger, 1998; Hughes, Jewson, & Unwin, 2007a). Se on kasvatustieteiden ja antropologian piirissä kehitetty näkökulma, joka tarkastelee yksilöiden kasvua ja oppimista osana yhteisöjä, ja toisaalta erilaisia yhteisöjä oppimisen ja yhteisöön kasvamisen näkökulmasta (Hasse, 2014). Teorian keskeinen idea on, että ihmisen kasvu ja oppiminen – samoin kasvatus ja opetus – ovat aina myös sosiaalisuutta, sosiaalisen identiteetin rakentamista ja rakentamista. Käytäntöyhteisö käsitteenä viittaa yhteisöihin, jotka toimivat yhdessä, ohjaavat ja opettavat toimita jäsenikseen, ja tämän myötä tarjoavat jäsenilleen identiteettejä. (Wenger 1998; Hughes, Jewson, & Unwin, 2007b.) Näkökulman taustalla on tyytymättömyys yksilöllisiin, behavioristisiin ja kognitiivisiin oppimisteorioihin, jotka näkevät oppimisen yksilöllisenä, mentaalisenä tapahtumana ja sivuuttavat usein vuorovaikutuksen, sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden merkityksen oppimisen prosesseissa. Käytäntöyhteisöjen teoria asettaa nämä pikemminkin oppimisen lähtökohdiksi ja edellytyksiksi. Teoria tarkastelee oppimista ja oppijoita sosiaalisissa suhteissaan ja konteksteissaan osana laajempia sosiaalisuuden ja sosiaalisen integraation prosesseja. (Fuller, 2007.)

Käytäntöyhteisöjen teoriaa on sovellettu laajasti kasvatuksen ja koulutuksen kentillä niin tutkimuksen kuin organisaatioiden kehittämishankkeiden yhteydessä. Näkökulman suosiota selittää, että sitä voidaan soveltaa hyvin monenlaisten empiiristen ilmiöiden, prosessien ja yhteisöjen tarkasteluun. (Hughes ja muut, 2007a; Marsick,

Shiotani, & Gephart, 2014.) Samasta syystä käytäntöyhteisöjen teoriaa on myös kritisoitu. Teoria on nähty liiankin väljänä ja monimuotoisena ja on esitetty, että sen selitysvaikutus on vaarassa ehtyä, jos melkein mitä tahansa yhteisöä tai yhteistoimintaa voidaan tarkastella käytäntöyhteisönä tai sen puitteissa tapahtuvana oppimisena (Hughes ja muut, 2007b). Alison Fuller (2007) esittää, että tästä syystä käytäntöyhteisöjen näkökulmaa hyödyntävissä empiirisissä tutkimuksissa on tärkeää rajata ja määritellä ne käytännöt ja yhteisöt, joita kulloinkin tarkastellaan.

Tässä tutkimuksessa sovellamme käytäntöyhteisöjen teoriaa ammatillisen opettajuuden ja opettajayhteisöjen analysointiin. Käytämme empiirisenä aineistona ammattiopettajien haastatteluita, joissa he kertovat ja arvioivat omia kokemuksiinsa ammatillisesta opettajankoulutuksesta oman arkityönsä näkökulmasta. Oletamme, että opettajien työ ja ammatti-identiteetti perustuvat ainakin osittain heille itselleen merkityksellisille ja toisten opettajien kanssa jakamille käytännöille, ammatillisille toimintatavoille, joita he pitävät omissa ammatillisissa yhteisöissään tärkeinä ja toteuttamisen arvoisina. Tarkastelemme niitä kriteereitä, joiden varassa opettajat arvioivat opettajankoulutusta, ilmauksina näistä käytännöistä ja käytäntöyhteisöistä, joita opettajat omista viiteryhmissään ja omilla työpaikoillaan jaksavat.

Samalla vertaamme ammatillisten opettajien arviointeja opettajankoulutuksen itsekuvauksiin, joita olemme edellisessä luvussa tarkastelleet. Jäsenämme myös ammatillista opettajankoulutusta käytäntöyhteisönä, joka perustuu ainakin opinto-oppaiden perusteella paljolti yksilön pohdinnalle itsestään ja omasta toiminnastaan. Tästä näkökulmasta identiteet-

tityö, itserefleksio ja käsitteellisten näkökulmien omaksuminen oppimiseen, verkostotyöhön sekä toimintaan oppilaitoksen ulkopuolella ilmenevät käytäntöinä ja initiaationa, joille ammatillinen opettajankoulutus yhteisönä ja yhteisöllisenä toimintana rakentuu (Head, 1992; Hasse, 2014). Pidämme mahdollisena, että ammattioppilaitoksissa työskentelevien opettajien käsitykset omassa työssään tarkoituksenmukaisista käytännöistä ilmenevät toisenlaisina kuin opettajakorkeakoulujen käsitykset opettajuuden käytännöistä. Tämä toisi esiin perustavia eroja opettajankoulutuksen ja opettajien arkityön välillä, minkä jäsentämiseen hyödynnämme käytäntöyhteisöjen teoriaa.

Emme tarkastele analyysissa opettajien yksilöllisiä käsityksiä varsinaisesta opettajaksi oppimisesta tai kasvamisesta. Perustelemme rajausta sillä, että tämä muistuttaisi opettajankoulutuksen omaa lähestymistapaa ja itseymmärrystä opettajuudesta ja sen kehittämistä. Pidämme tarpeellisenä muodostaa analyysia varten näkökulman, joka säilyttää analyyttisen etäisyyden sekä opettajien itsensä että opettajankoulutuksen merkityksiin ja käytäntöihin, ja näin kykenee analysoimaan ja vertailemaan niitä puolueettomin kriteerein.

Ammattiopettajien haastattelut aineistona

Tutkimuksen aineistona on 53 toisen asteen ammatillisen opettajan ja muun työntekijän laadullista teemahaastattelua sekä kuusi fokusryhmähaastattelua. Haastatteluihin osallistui kaikkiaan 45 ammattiaineiden opettajaa, neljä yhteisten aineiden opettajaa sekä neljä opettajataustaista opinto-ohjaajaa. Teema- ja fokusryhmähaastattelut toteutettiin eri oppilaitoksissa eikä niihin osallistunut samoja opettajia. Haastattelut

tehtiin yhteensä kuudessa eri kokoisessa oppilaitoksessa ja kaupungissa Itä-, Länsi- ja Etelä-Suomessa.

Haastatellut opettajat ovat pääosin tekniikan, palvelualojen sekä hyvinvointialojen opettajia. Mukana oli sekä naisia (n=33) että miehiä (n=20) kaikilta aloilta. Kaikki haastatellut olivat käyneet tai olivat parasta aikaa ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Myös kaikilla haastatelluilla opinto-ohjaajilla oli ammatillinen opettajankoulutus, ja he olivat saaneet opinto-ohjaajakoulutuksensa ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Yhdellä yhteisten aineiden opettajalla oli niin ikään ammatillinen opettajankoulutus, ja kolme yhteisten aineiden opettajaa oli saanut opettajankoulutuksensa yliopistolta. Haastateltavia opettajia oli valmistunut jokaisesta Suomen viidestä ammatillisesta opettajakorkeakoulusta eli kaikki opettajakorkeakoulut olivat aineistoissa edustettuina.

Haastattelut tallennettiin ja litteroitiin sanatarkkaan muotoon. Haastatteluiden tekemiselle haettiin asianmukaiset tutkimusluvut oppilaitosten johdolta ja haastateltaville kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta sekä aineiston käsittelystä ja säilyttämisestä. Haastattelusitaateissa käytetään peitenimiä.

Teemahaastatteluaineisto (n=29) on koottu lukuvuoden 2016–17 aikana kolmessa ammattioppilaitoksessa Itä-, Länsi- ja Etelä-Suomessa. Teemahaastattelut toteutettiin osana ensimmäisen kirjoittajan etnografista tutkimushanketta, johon kuuluu työntekijöiden haastatteluiden lisäksi opiskelijoiden ja johtajien haastatteluita sekä osallistuvaa havainnointia ammatillisen koulutuksen arjessa. Haastattelut tehtiin sellaisten opettajien kanssa, joihin kirjoittaja oli tutustunut jo aiemmin

kenttätöiden merkeissä. Pienemmissä yksiköissä haastateltiin kaikkia opettajia. Suuremmissa yksiköissä kysyttiin haastatteluihin vapaaehtoisia halukkaita kuitenkin niin, että haastateltaviksi saatiin etnografisen havainnoinnin perusteella eri ikäisiä, eri sukupuolta edustavia ja opetustyyleitään erilaisia opettajia. Kaikkia vapaaehtoisia opettajia ei haastateltu, vaan haastateltavat valikoitiin monipuolisuutta silmällä pitäen. Teemahaastattelussa keskusteltiin muun muassa opettajien kokemuksesta ja näkemyksistä omasta arkityöstään, opiskelijoista sekä työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Tässä tutkimuksessa analysoimme opettajien kertomuksia ja arviointeja omasta ammatillisesta opettajakoulutuksestaan sekä mahdollisia opettajakoulutuksen kehittämisehdotuksia.

Etnografisen kenttätöiden perusteella opettajien haastattelussa ilmaiset näkemykset ja kokemukset heijastivat hyvin sitä, mitä opettajat käytännön työssään tekivät. Haastateltavien ilmaiset näkemykset olivat samankaltaisia paitsi keskenään, myös niiden opettajien näkemysten kanssa, joiden kanssa kirjoittaja keskusteli havainnointijaksojen aikana ilman keskusteluiden tallentamista. Tämä kertoo, että tutkijan pitkäaikainen kenttätö ja tutustuminen haastateltuihin opettajiin teki haastatteluista luottamuksellisia ja avoimia siinä mielessä, että opettajien haastattelut ja heidän toimintansa olivat linjassa keskenään. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tulkitsemme tämän kertovan, että teemahaastattelut ilmaisevat yksilöllisten kokemusten lisäksi laajempien opettajayhteisöjen käsityksiä ammattiopettajan työn käytäntöyhteisöistä sekä opettajien niissä kokemista haasteista.

Fokusryhmähaastattelut (kuusi ryhmää, n=24) on koottu lukuvuoden 2014–15

aikana kolmessa ammattioppilaitoksessa Itä-, Länsi- ja Etelä-Suomessa. Fokusryhmähaastattelut on toteutettu osana kehittämishanketta, jossa ammatillisten oppilaitosten ryhmänohjaajaopettajille kehitettiin välineitä omien opiskelijaryhmiensä terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen (Heinonen, Lindén, & Poikonen, 2015). Välineiden kehittämistyön ja lanseeraamisen jälkeen ryhmänohjaajia haastateltiin välineiden toimivuuden arvioimiseksi ja samalla keskusteltiin yleisemmällä tasolla opettajien kokemuksesta omasta työstään, opiskelijoista ja opettajakoulutuksesta. Fokusryhmähaastatteluiden osallistujat valikoituivat vapaaehtoisuuden perusteella, mutta he edustavat monipuolisesti erilaisia opettajia erilaisine taustoineen ja kokemuksineen. Ryhmähaastatteluita johti kaksi tutkijaa, joista toinen on tämän artikkelin ensimmäinen kirjoittaja. Ryhmähaastattelun asetelma korosti ryhmänohjaajan roolia, ja myös opettajakoulutuksesta käyty keskustelu kiinnittyi paljolti siihen, kuinka ryhmänohjaajat kokivat opettajakoulutuksen valmistaneen heitä ryhmänohjaajan tehtäviin. Myös tästä aineistosta analysoidaan opettajien kokemuksia ja arviointeja omasta opettajakoulutuksestaan sekä mahdollisia kehittämisehdotuksia.

Fokusryhmähaastatteluaineisto kertoo teemahaastatteluaineiston tavoin laajempien opettajayhteisöjen jakamista käsityksistä ja käytännöistä. Tämä johtuu ryhmähaastattelumenetelmän luonteesta. Ryhmähaastattelussa ryhmän jäseniä ohjataan ikään kuin haastattelemaan itse itseään ja toisiaan, esittämään erilaisia näkemyksiä ja käymään niistä neuvottelua, kunnes ryhmä pääsee sellaisiin päätelmiin tai kantoihin, jotka kaikki ryhmän jäsenet voivat jakaa (Maunu, 2012, ss. 59–61). Tässä analysoidut fokusryhmähaastattelut tehtiin säännöllisesti yhdessä työskentele-

vien opettajaryhmien kesken, minkä ansiosta yhteiset näkemykset muodostuivat haastatteluissa nopeasti ja vaivattomasti. Näkemykset olivat myös yhdenmukaisia teemahaastatteluaineiston kanssa, minkä tulkitsemme vahvistavan molempien aineistotyypin luotettavuutta.

Sekä teema- että fokusryhmähaastatteluissa opettajat kokivat usein itse antoisaksi ja tärkeäksi keskustella oman työnsä eri puolista ulkopuolisen, luotettavaksi kokemansa tutkijan tai tutkijoiden kanssa. Aiemmin kuvaamamme opetustyön ja opettajuuden muutospainee erilaisine hankkeineen ja ohjelmineen olivat tuttuja myös haastattelemllemme opettajille, mutta haastatteluiden perusteella heillä ei ole ollut juurikaan mahdollisuuksia keskustella ja jäsentää näihin liittyviä kokemuksiaan omista työyhteisöissään. Eettisestä näkökulmasta katsomme, että myös opettajat ovat hyötynet tutkimushaastatteluista. Samalla pidämme tärkeänä tuoda tutkimuksessamme esiin paitsi analyttisesti muotoiltuja tutkimustuloksia, myös käytännöllisempiä kehittämisehdotuksia, jotta voisimme hyödyttää tutkimuksella myös haastattelemlamme opettajia sekä heidän johdollaan työskenteleviä opiskelijoita.

Aineiston analyysitapa

Haastatteluaineiston analyysissa sovellamme argumenttianalyysia ja luokitusten analyysia. Argumenttianalyysi on hyödyllinen näkökulma, kun jäsennetään kantaa ottavia näkemyksiä ja analysoidaan niiden sisältämää arvo- ja merkitysmailmaa. Argumenttianalyysissa haastateltavien puheenvuoroista erotetaan väite, perustelu ja taustaoletukset. Väite on haastateltavan puheessa se näkemys, jonka hän haluaa omana kokemuksenaan tai mielipiteenään esit-

tää haastattelijalle tai toisille ryhmäkeskustelijoille. Tutkimuksemme aineistossa se on tyypillisesti mielipide opettajankoulutuksen tarkoituksenmukaisuudesta. Perustelu on haastateltavan puheessa se ulottuvuus, jolla hän perustelee tai pyrkii vakuuttamaan, miksi hänen väitteensä pitää paikkansa ja on uskottava. Taustaoletukset puolestaan ovat usein implisiittisiä, julkilausumattomia linkkejä väitteiden ja perusteluiden välillä. Ne viittaavat siihen, mikä on puhujan ja hänen yhteisönsä näkökulmasta totta ja/tai tavoiteltavaa. Taustaoletukset ovat usein itsestäänselvyksiä, joita puhujan ei omassa kokemuksessaan tarvitse perustella – asiantiloja, arvoja, merkityksiä, uskomuksia jne., jotka puhuja hyväksyy tai jakaa ehdoitta. (Kakkuri-Knuutila & Halonen, 1998.) Tämä tekee haastateltavien esittämien väitteiden perusteluista ja niiden taustaoletuksista pohjaltaan sosiaalisia ilmiöitä, ja tulkitsemme niitä käytäntöyhteisöjen näkökulmasta. Oletamme, että haastattelupuheen julkilausumattomat taustaoletukset ilmaisevat niitä merkityksellisiä ja identiteettiin liittyviä arvoja ja toimintatapoja, jotka muodostavat opettajien käytäntöyhteisöjä.

Argumenttianalyysi on parhaimmillaan valmisteltujen ja hiottujen tekstien ja puheiden analyysissa. Oman aineistomme argumentit ovat kuitenkin usein lyhyitä tokaisuja tai osittaisia kertomuksia, joista ei aina ole helppoa erotella väitteitä, perusteita ja taustaoletuksia omiin luokkiinsa. Tässä tulkintatyössä sovelsimme luokitusten analyysia. Se on sosiaali- ja kulttuuritieteissä kehitetty analyysitapa, jota on sovellettu usein arkipuheen analyysiin (Törrönen & Maunu, 2004). Kuvaamme luokitusten analyysia esimerkkien avulla. Alla on kaksi pohdintaa nuorehkoilta, opettajaopinnot hiljattain suorittaneilta opettajilta. Esimerkit kuvaavat aineistomme luonnetta ilmaisuvoimaisesti:

PETRA: Kyllä niistä [opettajaopinnoista] on kuitenkin hyötyä, koska sitte tuli vähä sitä kirjallisuutta siinä luettua enempi ja sellasta taustajuttua. Ja niitä vertaiskokemuksia niin sitte sitä kautta... Ja me tehtiin ryhmätyö tästä digiloikasta, ja kuinka sitä pitäis ottaa opetukses hyödyksi ja olen yrittänytki hyödyntää. (Teemahaastattelu, hyvinvointi, Länsi-Suomi)

PERTTI: Se [opettajankoulutus] oli äärettömän teoreettinen mun mielest. Mä tein etäopintoina, oikeestaan mä en käyny siel kun kerran paikanpäällä. Siel oli paljon juttuja, mitä mä sanoin niille mitä vois tehdä paremmin, sitten ne kuunteli, ja sitten valmistu (naurua)... [-]

#HAAST: Jos sää haluaisit kehittää niitä paremmaksi, mitä tekisit?

PERTTI: No ehdottomasti näitä harjoitustöitä ja kaikkia tällöisiä. Tehtäis enemmän niinku käytännön tilanteista, että mitä on sattunu jollekin tai miten olette ratkaissu jonkun tilanteen ja menikö se omasta mielestä hyvin. Ja mitä muut ois tehny eri lailla ja sitte vertailtais kokemuksia. On paljon ihmisiä joilla on ollu pitkä ura opettajana ennen kun ne pääsi tänne pedagogiseen. Kokemusten jakaminen, mun mielestä sillä oppii parhaiten. (Teemahaastattelu, tekniikka, Etelä-Suomi)

Petra listaa asioita, joiden ansiosta hän piti opettajankoulutusta itselleen hyödyllisenä. Näitä ovat kirjallisuuden perehtyminen, ”taustajuttu”, jota voi pitää jonkinlaisena identiteettityönä, vertaiskokemukset sekä digipedagogiikan välineisiin tutustuminen. Pertin näkökulma on kriittisempi. Hän pitää saamaansa opettajankoulutusta liian teoreettisena ja yksilökeskeisenä ja ehdottaa sen sijaan konkreettisten tapausesimerkkien hyödyntämistä sekä ryhmäkeskustelua ja vertaisoppimista. Pertin ensimmäisestä kommentista voi-

daan tulkita myös hänen pitävän opettajankoulutusta opettajajohtoisena toimintana, jossa opiskelijoita ei aina huomioida (”mä sanoin niille mitä vois tehdä paremmin, sitten ne kuunteli, ja sitten valmistu”). Nämä kaikki ovat eräänlaisia mikroargumentteja, joita esiintyy myös muissa aineistomme haastatteluissa.

Luokitusten analyysilla pureudumme näiden mikroargumenttien jäsentämiseen. Kun ihmiset puheessaan kertovat erilaisia asioita, tutkimuksemme tapauksessa opettajat kuvaavat kokemuksiaan opettajankoulutuksesta, he hyödyntävät omassa yhteisössään relevantteja ja ymmärrettäviä sosiaalisia ja kulttuurisia luokituksia. Nämä luokitukset kuvaavat, määrittelevät ja sisältävät myös muita näkemyksiä puheena olevien ilmiöiden ominaisuuksista. Kun Petra edellisessä esimerkissä puhuu siitä, mitä opettajankoulutuksessa tehtiin, hän hyödyntää kirjallisuuden lukemisen, ”taustajuttu”, vertaistuen, ”digiloikan” sekä ryhmätyön luokituksia. Pertin hyödyntämiä luokituksia ovat puolestaan teoreettisen opettamisen ja käytännöllisen harjoittelun erottelu sekä ryhmässä tapahtuvan vertaisoppimisen korostaminen, jonka Pertti asettaa yksilöllisen (etä)opiskelun vastinpariksi. Luokituksia käyttämällä puhujat samalla asemoivat itseään suhteessa puhumiinsa teemoihin ja antavat vihjeitä siitä, mitä he pitävät hyvänä ja tavoiteltavana, mitä taas vääranä ja vältettävänä. Petra esittää käyttämänsä luokitukset hyödyllisessä valossa, jolloin hän samalla ilmaisee, mitkä asiat ovat hänelle relevantteja opettajana toimimisessa ja opettajaksi kasvamisessa. Pertti ilmaisee omat preferenssinsä kontrastien kautta: teoreettinen opetus ja yksin oppiminen ovat hänestä epärelevantteja, kun taas käytännön harjoitukset sekä vertaisoppiminen tarkoituksemukaisia.

Kun luokitusten analyysia sovelletaan argumenttianalyysiin, voidaan Petran ja Pertin varsinaisia väitteitä pitää varsin yksinkertaisina. Petran mukaan opettajankoulutus oli hyödyllinen, Pertin mukaan hyödytön. Tarkemmat kuvaukset ja luokitukset, joita he esittävät näkemystensä tueksi, ovat argumenttien perusteluita. Pertin ehdotus opettajankoulutuksen kehittämisestä tapausesimerkkejä ja vertaisoppimista hyödyntäväksi on myös väite, jota Pertti perustelee omalla kokemuksellaan toisten kokemuksista oppimisesta. Puolestaan ne taustaoletukset, joiden pohjalta Petra, Pertti ja muutkin opettajat argumenttejaan esittävät, viittaavat tulkinassamme opettajien käytäntöyhteisöisään preferoimiin arvoihin, merkityksiin ja toimintatapoihin. Tästä näkökulmasta Petran käytäntöyhteisö sisältää opettajaksi kasvamista kirjallisuuden ja ”taustajutun” avulla, vertaistukea ja yhteistyötä toisten opettajien kanssa sekä digitaalisten menetelmien käyttöä opetuksessa. Pertin käytäntöyhteisö taas perustuu tekemisen, kokemuksen ja harjoittelun preferoinnille sekä sosiaalisen oppimisen hyödyntämiselle opetuksessa.

Aineiston analyysiprosessissa erottelimme yhtäältä erilaiset väitteet, joita haastateltavat esittivät opettajankoulutukseensa liittyen: mikä on väitteiden sisältö, ja millaisia luokituksia ne hyödynsivät? Toisaalta erotimme erilaiset perustelut, joita haastateltavat esittivät väitteidensä tueksi: millaisia väitteitä ne pyrkivät perustelemaan, ja millaisia opettajan työhön liittyviä luokituksia perustelut hyödynsivät? Tämän jälkeen kokosimme opettajien puheissa toistuvia väitteitä sekä niille esitellyjä perusteluita ja laskimme väitteiden ja perusteluiden esiintymismäärät koko aineiston tasolla. Lopuksi koostimme analyttisistä rakenneosista kollektiivisia ideaaliargumentteja ja konstruoimme niiden

taustaoletukset, joiden pohjalta opettajien väitteistä ja perusteluista tulee järkeviä ja mielekkäitä. Näin saimme yhdistettyä kahden analyysitavan vahvuudet. Luokitusten analyysi auttoi meitä hajanaisen haastattelupuheen jäsentämisessä, ja argumenttianalyysi auttoi arvottavien kannanottojen analyysissa. Käytimme analyysissa Atlas.ti-aineistonhallintaohjelmaa.

Tulokset

Analyysissa muodostimme kolme argumenttiperhettä ammatillisesta opettajankoulutuksesta: positiiviset, negatiiviset ja kehittämisargumentit. Kussakin argumenttiperheessä on neljä erityyppistä ideaaliargumenttia, joista kunkin tueksi aineistossa esitetään yhdestä kuuteen erityyppistä perustelua. Argumenttien taustaoletusten kokonaismäärä on kuitenkin pienempi, sillä kaikissa argumenttiperheissä toistuu paljolti samanlaisia taustaoletuksia. Tulkitsemme, että varsinkin toistuvat taustaoletukset kiteyttävät ammattiopettajien jakamia käsityksiä työnsä luonteesta ja tarkoituksenmukaisista käytännöistä – toisin sanoen ammattiopettajien omista käytäntöyhteisöistä (Wenger, 1998). Näissä käytäntöyhteisöissä korostuu ammattiopetuksen konkreettinen ja käytännöllinen luonne, etenkin toiminta ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa. Samankaltaisia havaintoja on saatu pohjoismaisissa tutkimuksissa ammattiopettajien ammatti-identiteetistä. Esimerkiksi Susanne Köpsen (2014) osoittaa – myöskin käytäntöyhteisöjen teoriaa soveltaen – että ruotsalaiset ammattiopettajat kokevat oman työnsä ja sen keskeisen sisällön opiskelijoiden kasvattamisena yhteiskuntaan ja sen jäsenyyteen. Samoin Lena Lippke (2012) osoittaa, että tanskalaiset ammattiopettajat kokevat työnsä vuorovaikutuksen kautta tapahtuvana opiskelijoiden tukemisena, jotta nämä kiinnittyisivät opintoihinsa ja pärjäisivät niissä.

Ammattiopettajaksi ei synnyttä, vaan tullaan omaksamalla ammattiopetuksessa tarvittavia valmiuksia.

Toinen toistuva taustaoletus ammattiopettajien haastatteluissa on, että opettajaksi tullaan kasvuprosessin kautta. Myös tätä on mielekästä tulkita käytäntöyhteisöjen teorian näkökulmasta, mitä on kuvattu myös initiaation käsitteellä. Ammattiopettajaksi ei synnyttä, vaan tullaan omaksamalla ammattiopetuksessa tarvittavia valmiuksia. Tämä tapahtuu ammattiopettajien näkökulmasta paljolti tekemisen kautta, osallistumalla ammattiopetuksen sosiaaliin ja kulttuurisiin käytäntöihin. Näin ammattiopettajaksi kasvaminen tai oppiminen ilmenee myös vuorovaikutteisena ja emotionaalisenä toimintana. (Wenger, 1998; Head, 1992; Hasse, 2014.)

Haastatellut opettajat eivät puhuneet ammatillisten opettajaopintojensa yhteydessä lainkaan työelämäyhteistyöstä, kansainvälisyydestä, hanke- ja verkostotoiminnasta eivätkä oman toimintansa kehittämistä ja johtamisesta, vaikka nämä on liitetty viime vuosikymmeninä vahvasti ammatilliseen opettajuuteen ja opettajankoulutukseen (esim. Tiilikkala, 2014; Paaso & Korento, 2010). Samoin opettajankoulutuksen ja ammatillisen opettajuuden käsitteelliseen ja itsereflektiiviseen puoleen haastatellut opettajat suhtautuivat kevyesti, monet avoimen kriittisesti. Kun ammatillinen opettajankoulutus määrittelee ja perustelee omaa toimintaansa paljolti näistä lähtökohdista, voidaan todeta, että ammatillinen opettajankoulutus ja toisen asteen ammatillisten opettajien käytäntöyhteisöt eivät kaikilta

osin kohtaa. Opettajat eivät tunnu ottavan opettajankoulutukselta monipuolista ammatillisuuden käsittelyä ja identiteettityötä, vaan ennemmin konkreettisia työkaluja ja toimintatapoja käytännön tilanteisiin opiskelijoiden kanssa.

Haastateltujen ammattiopettajien argumentit olivat hyvin samankaltaisia riippumatta opettajien alasta, maantieteellisestä alueesta, sukupuolesta tai iästä. Myöskään sillä, milloin tai missä opettajakorkeakoulussa opettajankoulutus oli käyty, ei ollut johdonmukaista vaikutusta argumentteihin. Vaikka ammatillisen opettajankoulutuksen toimintatavat ovat muuttuneet suuresti esimerkiksi 1980-luvulta, jolloin kokeneimmat haastattelemamme opettajat ovat kouluttautuneet opettajiksi, myös nämä opettajat esittivät samankaltaisia argumentteja kuin 2010-luvulla kouluttautuneet. Tästä syystä emme esitä aineiston tarkemmassa analyysissä vastaajien taustatietoja tai niiden jakaumia suhteessa analyysituloksiin: niillä ei ollut vaikutusta opettajien argumentteihin. Emme tulkitse tämän perusteella, että suomalainen ammatillinen opettajuus olisi yhdenmukaista, sillä haastattelemiemme opettajien argumenteissa oli vaihtelua. Kiinnostavaa kuitenkin on, että vaihtelu on samankaltaista eri alojen, eri-ikäisten ja eri sukupuolia edustavien opettajien parissa. Tästä näkökulmasta tulkitsemme opettajien käytäntöyhteisöissä olevan runsaasti yhdenmukaisia piirteitä. Vaikka opettajat eivät ehkä jaa samoja näkemyksiä ja kokemuksia opettajuudesta, he jakavat samansuuntaisia näkökulmia ja kriteereitä, joiden varassa he muodostavat mielipiteitään ja arvioivat kokemuksiaan. Tämä mahdollistaa opettajien käytäntöyhteisöissä keskustelemisen ja keskinäisen ymmärtämisen opettajan työn käytännöistä sekä niihin liittyvistä kokemuksista (Wenger, 1998).

Taulukko 1. Positiiviset argumentit opettajankoulutuksesta

Argumentti ja sen perustelut (mainintoja)	Taustaoletus
Opettajankoulutus oli tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä (yht. 22) – antoi pedagogisia valmiuksia (7) – antoi ryhmänohjauksen valmiuksia (4) – oli selkeää, konkreettista ja käytännöllistä (4) – antoi opiskelijan kohtaamisen ja motivoinnin valmiuksia (3) – antoi valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita (3) – antoi valmiuksia käyttää digitaalisia menetelmiä (1)	Opettajan työssä keskeistä on opiskelijoiden kohtaaminen ja ohjaaminen
Opettajankoulutus antoi välineitä opettajaksi tulemiselle (yht. 8) – osa ammatillista kasvuprosessia (3) – ammatillisen varmuuden lisääntyminen (3) – ammattiopetuksen näkeminen laajemmassa valossa (2)	Opettajan työhön kasvetaan ja sitä pitää harjoitella
Opettajankoulutuksessa oli mukavaa (yht. 7) – hyviä kouluttajia (5) – vertaistukea opiskelutovereilta (2)	Opettajaksi kasvaminen on sosiaalinen ja emotionaalinen prosessi
Opettajankoulutus on muuttunut paremmaksi (yht. 1) – kaikkia ei enää laiteta samaan muottiin mallituntien ym. standardien myötä (1)	Opettajuus ja opetus-tilanteet ovat yksilöllisiä

Positiiviset argumentit opettajankoulutuksesta

Taulukko 1 kuvaa haastattelemiemme opettajien positiivisia argumentteja ja arvioita opettajankoulutuksesta. Näitä oli haastattelussa lukumääräisesti eniten.

Suuri osa haastattelemistamme opettajista piti opettajankoulutusta myönteisenä ja hyödyllisenä omassa työssään. Aineistossa esitettiin kaikkiaan 22 argumenttia, joiden mukaan opettajankoulutus on antanut konkreettisia ja käytännöllisiä valmiuksia toimia ammatillisena opettajana. Perusteluissa korostuvat etenkin pedagogiset ja muut opiskelijan kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyvät valmiudet, joita opettajankoulutuksesta on saatu. Tämä käy ilmi esimerkiksi Maijun arviossa:

MAIJU: On ehottomasti ollu iloa ja hyötyä. [-] Koska miehän en osannu mitään

muuta kun sen opettamisen sieltä luokan eestä, mulla ei oikeesti ollu mitään niinku näkemystä enkä mie keksiny mitään. Mä muistan ku [oppilaitoksen aiempi rehtori] mulle piirti kuvia, että millä eri tavoilla vois niinku opettaa. Ja sitte ku mie pääsin sinne pedagogisiin niin siellähän tuli sitten kaikenlaisia erilaisia opetusmenetelmiä. Siitä oli kyllä hyötyty todellaki. (Teemahaastattelu, hyvinvointi, Itä-Suomi)

Näiden argumenttien suuri toistuvuus aineistossa perustuu tulkintamme mukaan opettajien jakamalle näkemykselle, että heidän työssään keskeistä on juuri opiskelijoiden – kaikenlaisten opiskelijoiden – kohtaaminen ja ohjaaminen erilaisissa tilanteissa. Tämä on ammatillisten opettajien käytäntöyhteisön eräs peruskiivi (Wenger, 1998; Köpsen, 2014). Tulkitsemme, että tämä on myös työnkuvan osa-alue, johon opettajat kokevat tarvitse-

vansa eniten ohjausta ja tukea ammatillisten substanssivalmiuksien ollessa yleensä jo valmiiksi vahvoja. Tämä ilmenee myös Majjun edellisessä puheenvuorossa.

Opettajien haastatteluissa toistuu myös argumentti siitä, että opettajankoulutus on auttanut opettajaksi kasvamista eri tavoin. Nämä argumentit olivat aineistossa lyhyitä ja lakonisia toteamuksia, eikä niissä ilmennyt suurempaa itsereflektiota.

PAAVO: Kyllä niistä kasvattava vaikutus oli, ja ajattelua niillä kehitettiin. Että se sehän se tärkein oli. (Teemahaastattelu, palvelut, Etelä-Suomi)

Tästä voidaan tulkita, että ammatillinen opettajankoulutus on osin onnistunut tavoitteissaan virittää opettajaopiskelijoiden omaehtoista identiteettityötä. Samalla voidaan päätellä, että opettajien käsitys opettajaksi kasvamisesta ei kuitenkaan ole kovin ohjelmallista tai tietoiseen kasvu-prosessiin pyrkivää. Pikemminkin opettamisen pohdinta on opiskeluun kuuluvaa ”taustajuttua” kuten Petran kommentissa edellisessä luvussa, ikään kuin osa opettajan ammatillista roolikaluksia. Tätä tulkintaa tukee myös se, että aineistossamme kolme opettajaa kuvasi opettajaksi kasvamista käytännöllisen opetuskokemuksen sekä siihen liittyvän varmuuden kautta, jota he olivat saaneet opetusharjoittelusta. Näille opettajille ammatillinen opettajuus ilmenee nimenomaan konkreettisena tekemisenä eikä niinkään sisäisenä identiteettityönä. Tämä kertoo, että opettajien itsensä kokeman käytäntöyhteisön sekä opettajankoulutuksen virallisesti määriteltyjen tavoitteiden välillä on eroja ja jännitteitä.

Opettajankoulutusta positiivisesti arvioivissa argumenteissa kuvattiin myös hyviä opettajankouluttajia sekä vertaiskoke-

muksia, mikä oli tehnyt opettajaopinnoista sosiaalisesti ja emotionaalisesti miellyttäviä. Tätä voidaan tulkita sosiaalisen oppimisen ja käytäntöyhteisöihin initiaation näkökulmasta, jonka mukaan oppimisen edellytys on osallistuminen ja kuuluminen mielekkäinä pidettyihin yhteisöihin (Wenger, 1998; Hughes ja muut, 2007a; Head, 1992). Kuten ammatillisessa perusopetuksessa, myös opettajaopinnoissa opettajalla nähdään olevan suuri merkitys oppimisen sosiaalisten edellytysten rakentamisessa ja ohjaamisessa. Yksi opettaja toi esiin opettajankoulutuksen muuttumisen kautta sen, että opettajana voi nykyään toimia monin tavoin, mikä nykyinen opettajankoulutus huomioi paremmin kuin hänen opettajaopintonsa 1980–90-luvun taitteessa.

Negatiiviset argumentit opettajankoulutuksesta

Taulukko 2 sivulla 42 kuvaa haastatteluissamme esitettyjä negatiivisia arvioita opettajankoulutuksesta. Ne täydentävät ja vahvistavat kuvaa, jota positiiviset argumentit luovat.

Selkeästi toistuvien ammatillisen opettajankoulutuksen kritiikki esittää, että koulutus on liian teoreettista ja etäällä käytännön opetustyöstä. Tätä kuvaa Ahdin näkemys:

#HAAST: Millanen maku sulle jäi niistä, oliko niistä hyötyä?

AHTI: Ei mitään. Ei siellä niinku tempuja tullu, että teoriaa. Kirjekurssi, si tähän se oikeesti on, että kirjojetaan sitä mitä opettajat halua lukee. Semmonen käsitys mulla siitä on, että en mä siitä tähän arjen ongelmatilanteisiin, ei siitä juuri apua ole (Teemahaastattelu, tekniikka, Itä-Suomi)

Taulukko 2. Negatiiviset argumentit opettajankoulutuksesta

Argumentti ja sen perustelut (mainintoja)	Taustaoletus
Opettajankoulutus oli turhaa ja hyödytöntä (yht. 19) – liian teoreettista tai muuten käytännölle vierasta (7) – ei anna ryhmänohjauksen valmiuksia (6) – läpi pääsee miellyttämällä opettajankouluttajia (2) – pitää käydä vain palkan ja viran saamiseksi (2) – ammatillisessa koulutuksessa toimiminen sivuutettiin yliopistolla YTO-aineiden koulutuksessa (2)	Opettajan työssä keskeistä on toimia opiskelijoiden kanssa käytännön tilanteissa
Opettajankoulutus oli itselle vaikeaa tai käsittämätöntä (yht. 3) – kasvatusfilosofia ym. teoria haastavaa (2) – tietotekniikka haastavaa (1)	Opettajan työ on konkreettista oman ammattiineen opettamista
Opettajankoulutus on muuttunut huonommaksi (yht. 2) – käytännön opetustoiminta ja harjoittelu on vähentynyt liikaa (2)	Opettajan työssä keskeistä on toimia opiskelijoiden kanssa käytännön tilanteissa
Opettajankoulutuksessa opiskelijat sivuutettiin (yht. 2) – kouluttajat eivät huomioineet opiskelijoita ja heidän näkemyksiään (1) – ei vuorovaikutusta ja vertaistoimintaa opiskelijoiden kesken (1)	Opettajaksi kasvaminen on sosiaalinen ja emotionaalinen prosessi

.....

Analysoimissamme fokusryhmähaastateluuissa opettajat toivat esiin, että opettajankoulutus ei antanut käytännön valmiuksia ryhmänohjaamiseen. Tähän vaikutti osaltaan se, että ryhmähaastattelun asetelma ohjasi puhumaan ryhmänohjauksesta. Varsinainen viesti on kuitenkin sama: opettajankoulutuksen ei koeta antavan valmiuksia käytännön toimintaan oppilaitoksessa. Perustelut jakavat myös saman taustaoletuksen, jonka mukaan opettajan työ on työskentelyä opiskelijoiden kanssa käytännön tilanteissa. Käytäntöyhteisöjen teoriaan sovellettuina myös tämä näkökulma tuo esiin, että opettajankoulutuksen itsereflektiivinen ja käsitteellinen kasvu- tai initiaatioprosessi opettajaksi ei useinkaan kohtaa ammattiopettajien omaa kokemusta opetustyöstä, sen vaatimuksista ja käytäntöyhteisöistä (Wenger, 1998; Head, 1992).

Muutama opettaja esitti haastatteluisa järjestelmäkriittisiä näkemyksiä ja näki

opettajankoulutuksen kehittämisen esteenä sen, että opettajaopinnot ovat edellytys vakinaisille työsuhteille ja korkeammalle palkkaukselle. Tällaisena opettajankoulutusta verrattiin Alkoon. Koska kysyntää on joka tapauksessa ja opettajakorkeakouluilla on monopoliasema, niillä ei nähty olevan tarvetta eikä motiivia kehittää toimintaansa opettajien arkea paremmin palvelevaksi. Tätä voidaan pitää pohjaltaan samanlaisena argumenttia kuin edellistä: opettajankoulutuksen ei koeta palvelevan ammattiopettajan todellista työtä, vaan joitain muita intressejä, jotka opettaja kokee vieraaksi itselleen ja omalle arkityölleen.

Joitain kriittisiä kommentteja aineistossa esitettiin siitä, että opettajankoulutus oli koettu liian haastavana tai suorastaan käsittämättömänä filosofisine ja tietoteknisine painotuksineen. Myös tätä argumenttia ja sen taustaoletusta voidaan pitää edellisen argumentin alatyypinä: opetta-

jan työssä tärkeintä on oman ammattialan konkreettinen hallinta ja opiskelijoiden ohjaaminen siihen.

Muutama haastateltu kritisoi opettajakoulutuksen muuttuneen triviaalimmaksi etenkin sillä perusteella, että käytännön harjoittelu on vähentynyt. Niin ikään tämä argumentti perustuu taustaoletukselle ammattiopettajan työn käytännöllisyydestä. Aineistossa oli myös muutama kokemus siitä, että opettajakouluttajat eivät olleet huomioineet ja osallistaneet opiskelijoitaan eikä opiskelijoiden välistä vertaistoimintaa ollut tuettu tai hyödynnetty. Tämä vahvistaa aiemmin esitettyä tulkintaa, jonka mukaan (jotkut) opettajat kokevat opettajaksi kasvamisen ja opettajana toimimisen sosiaalisena prosessina ja tiimityönä.

Ne ammatillisissa oppilaitoksissa yhteisten aineiden opettajina toimineet opettajat, jotka olivat saaneet opettajakoulutuksensa yliopistolla, eivät kokeneet saaneensa minkäänlaista ohjausta tai tietoa siitä, että myös ammatillinen koulutus voisi työllistää heitä. Yksi haastateltu yhteisten aineiden opettaja, joka oli saanut opettajakoulutuksensa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, oli puolestaan hyvin tyytyväinen opettajakoulutukseen.

Analyysimme osoittaa, että monet opettajat ovat kokeneet saaneensa opettajakoulutuksesta samoja, konkreettisia ja käytännöllisiä opiskelijoiden kohtaamisen ja ohjaamisen valmiuksia, joita tässä luvussa kuvatut opettajat eivät koe saaneensa. Tämä herättää tulkinnan, että opettajakoulutus ei toimi täysin tasalaatuisesti. Opettajakorkeakouluissa on erilaisia toimintatapoja, painotuksia ja kulttuureita kuten kaikissa oppilaitoksissa. Huomataviakin eroja voi olla myös yksittäisten

opettajakouluttajien toiminnassa. Useissa haastatteluissa opettajat muistivat lämmöllä ja kunnioituksella niitä omia opettajakouluttajiaan, joilta kokivat oppineensa eniten.

Kehittämisen argumentit opettajakoulutukselle

Taulukkoon 3 sivulla 44 on koottu konkreettiset kehittämisehdotukset, joita haastatteluissa esitettiin opettajakoulutukselle. Yhtäältä nämä summaavat taustaoletuksia, joista käsin opettajat esittävät opettajakoulutusta koskevia argumentteja. Niissä toistuvat näkemykset, joiden mukaan opettajan työ on käytännöllistä toimintaa opiskelijoiden ja toisten opettajien kanssa. Toisaalta ne antavat virikkeitä opettajakoulutuksen kehittämiseen opettajien tarpeita paremmin palvelevaksi.

Kehittämisehdotuksissa toistuvimmat argumentit perustuvat ajatukselle, että opettajan työ on konkreettista ja käytännöllistä toimintaa opiskelijoiden kanssa ja opettajakoulutuksen toivotaan vastaavan tähän paremmin. Tämä vahvistaa edelleen tulkintaa ammatillisesta opettajuudesta käytäntöyhteisönä, jonka keskiössä on konkreettinen työskentely ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa (myös Köpsen, 2014; Lippke, 2012). Tähän näkemykseen liittyy luontevasti kehittämisehdotus opettajakoulutuksesta valmennukseksi, jossa opettajakouluttaja osallistuisi ja ohjaisi opettajaopiskelijan arkityötä tämän omien opiskelijoiden kanssa. Joillain haastatelluilla opettajilla oli myös kokemusta tällaisesta valmennuksesta.

SAMI: Ite aina jään kaipaamaan semmosta ihan konkreettisia tekemistä, että tehhään vaikka semmonen case-tappaus. Että kuinka toimit tämmösessä tilanteessa... Monesti se on vaan sitä että lueppas

Taulukko 3. Opettajankoulutukseen liittyvät kehittämisargumentit

Argumentti ja sen perustelut (mainintoja)	Taustaoletus
Opettajankoulutukseen enemmän konkreettista ja valmentavaa otetta (yht. 13) – enemmän käytännön opetusta ja arjen tilanteiden läpikäyntiä (10) – opettajankouluttajat valmentajiksi ammatillisiin oppilaitoksiin (3)	Opettajan työssä keskeistä on toimia opiskelijoiden kanssa käytännön tilanteissa
Opettajankoulutukseen sosiaalisten taitojen opetusta (yht. 8) – enemmän vuorovaikutuksen ja ryhmänohjauksen valmiuksia (7) – enemmän kasvatusvalmiuksia ammattiaineiden opetukseen (1)	Opettajan työssä keskeistä on opiskelijoiden kohtaaminen ja ohjaaminen
Opettajankoulutukseen työyhteisössä toimimisen taitoja (yht. 8) – enemmän ryhmätyötä ja vuorovaikutusta opettaja-opiskelijoiden kesken (4) – valmiuksia vahvistaa omien työyhteisöjen yhteistyötä ja ilmapiiriä (4)	Opettajan työ on tiimityötä/oppilaitoksen arjessa tiimityö ei aina toimi
Ammatillinen koulutus on huomioitava paremmin yliopistojen aineenopettajankoulutuksessa (YTO-aineet) (yht. 2)	Ammatillinen koulutus on relevantti työkenttä myös yleisivistävien aineiden opettajille

nyt tuosta kirjasta, tee siitä joku raportti tai semmonen referaatti. Enemmän tykkäisin tehdä sitte vaikka ihan [opiskelija] porukan kaa, semmosia tilanteita...

JUKKA: Mulla oli joo... vasta kävin sen vuos sitte, ja paljonhan me täällä [omien opiskelijoiden kanssa] tehtiin, ni siinä oli tätä koutsaamista jo... Se oli kuulemma toinen ryhmä missä oli, ja tykkäsin kylä kovasti. (Ryhmähaastattelu, tekniikka, Itä-Suomi)

Ammatillinen opettajuus on kehitymässä yhä enemmän opiskelijan omaehtoista toimintaa ohjaavaan ja valmentavaan suuntaan. Lisäksi ammatillisen opettajan työnkuvaan kuuluu yhä enemmän myös muita odotuksia. Tapani (2013, s. 72) kuvaa opettajuuden osa-alueiksi opet-

tajaohjaajan, verkostoitujan, innovatiivisen yrittäjän ja konsultin tehtävät, jotka jakautuvat yksilölliselle, yhteisölliselle ja yhteiskunnalliselle tasolle. Heinilän, Urosen ja Potinkaran (2017) mukaan ammatillisen opettajan työ pirstaloituu ja muuttuu yhä enemmän kasvatukselliseen suuntaan ja yhteistyön tarve lisääntyy niin oppilaitoksen sisällä kuin ulkoisestikin verkostojen ja työpaikkojen suuntaan. Muutos on monilta osin samansuuntainen kuin aiemminkin ammatillisen koulutuksen ja opettajuuden muutoksissa (esim. Tiilikkala, 2004; Tiilikkala, 2014). On kuitenkin viitteitä siitä, että nykyisen muutoksen nopeus ja intensiteetti ovat aiempaa suurempia etenkin, kun muutokseen sisältyy taloudellisia säästöpaineita. Voidaan tulkita, että ammatillisten opet-

tajien käytäntöyhteisöt kohtaavat muutospaineita jo pelkästään työn puitteiden osalta, ja on ymmärrettävää, että myös ammatilliset opettajat toivovat opettajakoulutukselta välineitä muutoksen ja monimuotoisuuden hallintaan. Luontevaa ja tutkimuksemme näkökulmasta suositeltavaa olisi, että opettajankoulutuskin huomioisi jatkossa vahvemmin opettajaopiskelijoiden ja opiskelijaryhmien erityispiirteitä ja -tarpeita. Samalla tämä konkreettisesti ja harjoittaisi opettajaopiskelijoille valmentavaa, ohjaavaa ja henkilökohtaista työtä. Jos taas opettajankoulutus ei kykene vastaamaan opettajien työn ja käytäntöyhteisöjen todellisiin muutoksiin, se voi kasvattaa kuilua opettajankoulutuksen ja ammatillisten opettajien työn sekä tarpeiden välillä.

Ohjauksellisen työotteen sekä sen opimisen näkökulmasta on luontevaa, että haastattelemamme opettajat toivovat opettajankoulutukselta (tai muulta mahdolliselta täydennyskoulutukselta) valmiuksia erityisesti sosiaaliin taitoihin, vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa sekä niiden ohjaamiseen.

PENA: Sit semmonen musta tärkeä muistaa, et ryhmän ohjaamises me ollaan ihmisten kans tekemisis, ei koneitten kanssa. Ni vaikka kuinka yritettäs pohtia ja miettii valmiita toimintamalleja, ne on kaikki yksilöitä. Että joudut niissä tilanteissa kiiren keskellä tehä sen päätöksen... Väline on se tietysti että osaat pysyy rauhallisena ja yrittää käsitellä siinä hetkessä sitä tilannetta. Jos on jotain tää tyypisii apuvälineitä [opettajankoulutuksella] antaa. (Ryhmähaastattelu, palvelut, Etelä-Suomi)

Eräs haastateltu opettaja korosti, että vuorovaikutusosaaminen on kuitenkin kyettävä integroimaan ammattiaineiden

opetukseen. Hänellä oli kokemus, että vuorovaikutukseen keskittyvä pedagogiikka jää helposti yleiseksi ja ammattiasioista irralliseksi viihdyttämiseksi, ”säkkiporkkanan päällä istumiseksi”, mikä tulee lähelle esimerkiksi nuorisotyön toimintamuotoja.

Joissain haastatteluissa opettajat ehdottivat, että opettajankoulutuksen pitäisi myös antaa valmiuksia toimia paremmin omissa opettaja- ja työyhteisöissä sekä kehittää niiden toimintakulttuureja. Toive perustuu näkemykselle yhteistyön tärkeydestä myös opettajien kesken, mutta myös sille, että oppilaitosten kiireisessä ja opettajia moneen suuntaan velvoittavassa oppilaitosarjassa opettajien keskinäiselle yhteistyölle ja vuorovaikutukselle jää vähän aikaa ja mahdollisuuksia. Työyhteisöosaaminen on nähty tärkeänä myös aiemmassa opettajien osaamistarpeita koskevassa tutkimuksessa (esim. Paaso & Korento, 2010).

Lisäksi haastattelut antavat selkeän viestin yliopistoilla annettavalle aineenopettajankoulutukselle. Ammattioppilaitokset ovat merkittävä työnantaja yleisten aineiden opettajille, mikä on syytä huomioida myös yliopistoilla ja antaa opiskelijoille valmiuksia työskennellä ammatillisella kentällä. Konkreettisena kehitysehdotuksena haastatteluissa ehdotetaan kurssia, jossa ammattioppilaitoksissa työskentelevät yhteisten aineiden opettajat tulisivat yliopistolle kertomaan tuleville aineenopettajille omasta työstään ja sen erityispiirteistä.

Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve: yhteenveto ja pohdintaa

Olemme tarkastelleet 53 ammatillisen opettajan kokemuksia ja arvioita omasta ammatillisesta

opettajankoulutuksestaan. 29 opettajaa haastateltiin kahdenkeskisissä teemahaastatteluisissa ja 24 fokusryhmähaastatteluisissa. Opettajat edustivat laaja-alaisesti eri ammattialoja, paikkakuntia ja eri kokoisia oppilaitoksia. Kysyimme yhtäältä, kuinka ammatillinen opettajankoulutus on vastannut heidän arkityönsä tarpeisiin. Toisaalta kysyimme, millaisena ammatilliset opettajat itse kokevat oman työnsä luonteen ja tarpeet. Tämän pohjalta tarkastelemme, kohtaavatko ammatillisten opettajien ja opettajankoulutuksen maailmat, ja jos eivät kohtaa, missä erot ilmenevät ja mitä niille voitaisiin tehdä. Hyödynsimme teoreettisena viitekehystenä käytäntöyhteisöjen teoriaa (Wenger, 1998; Hughes ja muut, 2007a) ja aineiston analyysitapana sovelsimme argumenttianalyysia (Kakkuri-Knuuttila & Halonen, 1998) yhdistettynä luokitusten analyysiin (Törrönen & Maunu, 2004).

Haastatteluiden perusteella ammatillisen opettajan työ ilmenee konkreettisenä ja käytännöllisenä työskentelynä, jossa toimitaan vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa oman ammattiaineen äärellä. Opettajat arvioivat opettajankoulutusta tästä näkökulmasta. Oma opettajankoulutus nähdään hyödyllisenä ja tarkoituksenmukaisena, jos sen koetaan antaneen valmiuksia tähän. Vastaavasti opettajankoulutus nähdään turhana ja hyödyttömänä, jos sen ei koeta palvelevan käytännön opetustyötä ja vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa. Aineistossa esitettiin myös runsaasti argumentteja opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Keskeisimpiä kehittämishdotouksia olivat opettajankoulutuksen valmentava, käytännön tilanteisiin keskittyvä työote; opettajan sosiaalisten valmiuksien vahvistaminen sekä työyhteisöosaamisen lujittaminen. Käytäntöyhteisöjen teorian näkökulmasta toisen asteen ammatillisten opettajien

amatillinen yhteisö perustuu kirjaimellisesti käytännön työn tekemiselle sekä sen ohjaukselle vuorovaikutuksen keinoin. Samansuuntaisia havaintoja on tehty pohjoismaisissa tutkimuksissa ammattiopettajien ammatti-identiteetistä (Köpsen, 2014; Lippke, 2012). Haastatteluisamme ei ilmennyt puhetta ”opiskelija-aineksen” haastavuudesta tai muita negatiivisesti lautuneita arvioita opiskelijoiden toiminta- tai vuorovaikutusvalmiuksista, joita aiemmissa suomalaistutkimuksissa on havaittu (esim. Tiilikkala, 2004). Haastattelemamme opettajat kokivat pikemminkin, että heidän omista valmiuksistaan kohdata ja ohjata opiskelijoita on aina parantamisen varaa.

Toinen toistuva teema ammattiopettajien haastattelussa on, että opettajankoulutuksen koetaan auttaneen opettajaksi kasvamisessa. Tämä kertoo, että opettajat näkevät opettajuuden prosessina, identiteettinä ja toimintavalmiuksina, jotka kehkeytyvät prosessimaisesti ja vuorovaikutuksessa toisten opettajien, opettajankouluttajien ja omien opiskelijoiden kanssa (Wenger, 1998; Hughes ja muut, 2007a). Myös ammatillisen opettajankoulutuksen asiakirjoissa opettajuuden nähdään kehkeytyvän prosessimaisesti, mikä tuo esiin tärkeän yhtymäkohdan ammatillisen opettajankoulutuksen ja opettajien itsensä kokemien käytäntöyhteisöjen välillä.

Haastateltujen opettajien omien käsitysten ja opettajankoulutuksen linjausten sekä perusteluiden välillä ilmenee tutkimuksessamme myös oleellisia eroja. Erot tulevat esiin yhtäältä siinä, mitä haastatellut opettajat eivät tuoneet esiin opettajankoulutuksensa antina. Haastatteluisamme ei noussut lainkaan esiin ammatilliseen opettajuuteen ja opettajankoulutukseen 1990-luvulta saakka liitettyjä työelä-

mäyhteistyön, kansainvälisyyden, hanke- ja verkostotoiminnan sekä oman toiminnan kehittämisen tai johtamisen teemoja. Emme usko, että näitä ei olisi käsitelty yhdenkään opettajan ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Sen sijaan oletamme, että nämä ovat haastatelluille opettajille paljolti epärelevantteja teemoja opettajankoulutuksen osalta. Voi olla, että opettajat kokevat saaneensa niihin valmiuksia ja tukea muualta kuin opettajankoulutuksesta, mutta voi olla, että he eivät ylipäänsä pidä niitä oleellisena osana opetustyötään. Tulkinta on sopusoinnussa aiemmin esitetyn tulkinnan kanssa, jonka mukaan ammatillisten opettajien käsitys omasta työstään rakentuu vahvasti käytännön työskentelylle opiskelijoiden kanssa sekä sen ohjaamiselle.

Toinen teema, joka tuo esiin eroja ammattiopettajien kokemien tarpeiden ja ammatillisen opettajankoulutuksen välillä, on opettajien esittämä vahva kritiikki opettajankoulutuksen teoreettisuutta ja käsitteellisyttä kohtaan. Kuitenkin käsitteellinen ja itsereflektiivinen näkökulma opettajuuteen on se taso, jolla ammatillinen opettajankoulutus paljolti perustelee itseään ja joka ohjaa opettajankoulutusta myös tutkintojen kansallisen ja eurooppalaisen viitekehyksen kautta (Opetusministeriö, 2009). Opettajankoulutuksen omasta näkökulmasta ammatillisen opettajankoulutuksen ydintehtäväksi määrittyy opettajaidentiteetin rakentuminen, ja ammatillinen identiteetti puolestaan perustuu sille, millaisia tulkintoja opettaja tekee itsestään opettajana, ohjaajana, erilaisten yhteisöjen jäsenenä ja opettajien ammattikunnan edustajana. Opettajuuteen liittyvien tietojen ja taitojen lisääntymisen lisäksi tarvitaan jotain, joka antaa opettajalle perustan toimia erilaisissa tilanteissa, ja identiteettityö tukee nimenomaan tätä kehkeytymistä. (Kukkonen,

Tapani, Ilola, Joensuu, & Ropo, 2014.) Mutta vaikka haastattelemamme opettajat toivat usein esiin opettajaksi kasvamisen prosessiluonteeseen, he näkevät tämän kehkeytymisprosessin sisällöt sekä siinä muodostuvat valmiudet oleellisesti toisenlaisina kuin ammatillisen opettajankoulutuksen asiakirjat. Käsitteellisen, reflektiivisen identiteettityön sijaan opettajat odottavat koulutukselta konkreettisia työkaluja ja uusia ”temppejuja” käytännön tilanteisiin opiskelijoiden kanssa. Tämä kertoo, että ammatillinen opettajankoulutus ja toisen asteen ammatillisten opettajien omat käytäntöyhteisöt, toimintatavat ja niitä perustelevat käsitykset eivät aina kohtaa.

Ammatillisen opettajankoulutuksen näkökulmasta tilanne on haasteellinen. Yhtäältä opettajankoulutuksen pitäisi huomioida toimintaa ohjaavien ja rahoittavien tahojen vaateet ja odotukset, toisaalta kuulla ja huomioida ”kentän ääni”. Voidaankin pohtia, annetaanko opettajankoulutuksessa riittävästi tilaa ja tukea niille haasteille ja hankaluuksille, joita identiteettityö ja opettajaksi kasvaminen erilaisilta opettajaopiskelijoilta vaatii. Puhutaanko opettajaopiskelijoiden kanssa riittävän samankaltaista kieltä, jotta molemminpuolinen ymmärrys voisi syntyä? Ovatko opettajankoulutuksen toimintatavat riittävän konkreettisia ja vuorovaikutuksellisia, jotta opiskelijat kykenevät hyödyntämään niitä omassa työssään? Hyödynnetäänkö tai tarjotaanko opettajaopiskelijoille riittävästi mahdollisuuksia vertaistukeen ja sosiaaliseen oppimiseen?

Ammatillisen koulutuksen kentän monimuotoistuesssa, opiskelupolkujen yksilöllistyessä ja osaamisperusteisuuden vahvistuessa myös opettajankoulutuksen olisi nähdäksemme syytä elää niin kuin opettaa. Kaikille opettajaopiskelijoille ei välttämättä ole tarpeen tarjota samanlaisia

opintoja, vaan opettajankoulutuksessa voitaisiin mahdollistaa yksilöllisiä opintopolkuja. Tämä tarkoittaa oppimista ensi sijassa niistä aiheista, joita opiskelija ei vielä osaa tai joiden osaamista hän erityisesti tarvitsee. Toisin sanoen opettajankoulutuksen pitäisi mennä ammatillisen perusopetuksen lailla osaamisperusteisuuden suuntaan. Toisaalta opettajaopiskelijoille on syytä tarjota yhteisöllisiä välineitä opettajuuden ja opettajaidentiteetin rakentumiseen. Kenties koko ammatillisen opettajan identiteetti on syytä määritellä uudelleen: vieläkö voidaan puhua opettajista, kun koko opettajuus on muutoksessa ja edellyttää yhtäältä paljon muutakin kuin varsinaista ainesisällön opettamista, ja toisaalta laaja-alainen vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa on opettajille itselleen ammatin keskeinen sisältö? Monissa ammatillisissa oppilaitoksissa puhutaan jo esimerkiksi valmentajista opettajien sijaan (ks. myös Maunu, 2018).

Opettajankoulutusten muutosten toteuttaminen käytännössä vaatii myös opettajankouluttajilta uudistumishalua ja -kykyä sekä valmiuksia tiimitoimintaan. Ei ehkä riitä, että uudistetaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia ja rakenteita, vaan myös toiminnan ja vuorovaikutuksen opiskelijoiden kanssa on pysyttävä ajan hermolla, kenties hieman tulevaa ennakoidenkin. Tämän tutkimuksen perusteella opettajankouluttajien keskeisiä osaamisia ovat kohtaamisosaaminen, tunneäly, opiskelijoiden moninaisuuden ymmärtäminen sekä tiimityövalmiudet. Näiden myötä opettajankouluttajat ja opettajankoulutus voivat elää todeksi myös omassa toiminnassaan sitä, mitä opettavat. Yksittäisten opettajankouluttajien ei kuitenkaan tarvitse tehdä tai osata kaikkea itse, vaan opettajankouluttajien tiimimäisellä toimintatavalla erilaiset opettajankouluttajat erilaisine vahvuuksineen voivat jakaa

osaamistaan opiskelijoiden hyödyksi. Tällöin opettajankouluttajan tehtäväksi hahmottuu oppimisen mahdollistaminen, oppimisen sosiaalisen ja vuorovaikutteisen luonteen huomioiminen sekä toimivien oppimisympäristöjen rakentaminen näiden tavoitteiden tukemiseksi (Kukkonen, 2016).

Tiimimäinen toimintatapa opettajankoulutuksessa on nähdäksemme tärkeää myös siksi, että useat haastattelemamme opettajat pitivät vertaisoppimista keskeisenä keinona opettajaksi kasvamisessa. Vielä useammat toivoivat opettajankoulutukselta parempia sosiaalisia valmiuksia sekä työyhteisöosaamista. Näitä ei voida oppia muuten kuin ryhmässä toimien. Lisäksi eräs tutkimuksemme havainnoista oli, että opettajien arviot opettajankoulutuksen hyödyllisyydestä vaihtelivat suuresti. Tulkitsemme tämän kertovan paitsi opettajien yksilöllisistä eroista, myös siitä, että opettajankoulutus ei aina ole täysin tasalaatuista. Tiimimuotoinen opettajankoulutus voisi osaltaan vastata myös tähän haasteeseen, kun opettajaopiskelijat saisivat säännönmukaisesti ohjausta ja valmiuksia eri tavoin ja eri lähtökohdista toimivilta opettajankouluttajilta.

Ammatillinen koulutus on siirtymässä enenevässä määrin työpaikoille, autenttisisissa ympäristöissä tapahtuvaan oppimiseen. Autenttisen oppimisen periaatteita ovat muun muassa toiminnan ja oppimisen aidot kontekstit, työelämäläheisyys sekä asiantuntijaosaamisen ja verkostojen hyödyntäminen (Herrington, 2006). Samoin ammatillisen opettajankoulutuksen toivottiin haastatteluissamme siirtyvän enemmän oppilaitoksiin, opettajien autenttisiin työympäristöihin, opiskelijaryhmiin ja työyhteisöihin. Myös tämä voisi tarjota mahdollisuuksia madaltaa kuilu- ja toisen asteen ammatillisten opettajien

ja opettajankoulutuksen välillä, mutta se vaatisi toimintatapojen muutosta opettajankoulutukselta ja -kouluttajilta.

Koulutuskentän muuttuessa voidaan pohtia myös sitä, mikä vastuu ammatillisen koulutuksen järjestäjillä eli opettajien työnantajilla on opettajiensa osaamisen vahvistamisesta. Opettajakorkeakouluilla olisi nykytilanteessa hyvä mahdollisuus helpottaa tämän vastuun kantamista viemällä opettajankoulutusta suoraan oppilaitoksiin ja opettajien arkeen. Se saattaisi ajan oloon poikia myös opettajakorkeakouluille uudentyyppisiä toimintatapoja ja -edellytyksiä.

Tutkimuksemme pääviestinä voidaan pitää ammatillisen opettajankoulutuksen ja opettajien omien käytäntöyhteisöjen välistä eroa. Tutkimuksemme valossa kuilu ilmenee suurimpana yhtäältä opettajuuden käsitteellisten ja itsereflektiivisten ulottuvuuksien, toisaalta konkreettisten ja käytännöllisten ohjaus- ja vuorovaikutusvalmiuksien välillä. Samalla artikkelimme antaa eväitä opettajankoulutuksen kehittämiseen, jotta tätä kuilua voitaisiin ylittää. Tämä on tutkimuksemme toinen pääviesti. Ammatillisen opettajankoulutuksen on nähdäksemme syytä elää niin kuin opettaa ja vastata entistä paremmin opettajaopiskelijoiden yksilöllisiin ja moninaistuviin tarpeisiin moninaistuvissa toimintaympäristöissä. Vähintään yhtä tärkeänä pidämme opettajaopiskelijoiden vuorovaikutus- ja kohtaamisaosaamisen tukemista, mitä voidaan tehdä huolehtimalla opettajankoulutuksen ja -kouluttajien omasta vuorovaikutuksesta, sosiaalisesta ilmapiiiristä ja tiimityöskentelystä.

Lähteet

Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ekola, J. (1991). Miten onnistui ammatillisen keskiasteen koulunuudistuksen toimeenpano? Teoksessa J. Ekola, P. Vuorinen, & P. Kämäräinen (toim.), *Ammatillisen koulutuksen uudistaminen 1980-luvulla. Selvitys uudistuksen toteutumisesta ja toteutusympäristöistä* (ss. 6–64). Helsinki: Ammattikasvatushallitus.

Fuller, A. (2007). Critiquing theories of learning and communities of practice. Teoksessa J. Hughes, N. Jewson, & L. Unwin (toim.), *Communities of practice: Critical perspectives* (ss. 17–29). Abingdon: Routledge.

Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu. (2018). *Ammatillisen opettajan kehitysohjelma, opas 2018–2019*. Luettu osoitteesta http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Koulutus/AOKK/60op/hh_ope_kehitysohjelma_opas_18-19.pdf

HAMK. (2018). *Opinto-opas 2018–2019. Ammatillinen opettajakorkeakoulu*. Luettu osoitteesta <https://www.hamk.fi/wp-content/uploads/2018/06/opet-opinto-opas-2018-2019.pdf>

Hasse, C. (2014). The Anthropological Paradigm of Practice-Based Learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (toim.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (ss. 369–398). Dordrecht: Springer.

Head, F.A. (1992). Student Teaching as Initiation into the Teaching Profession. *Anthropology & Education Quarterly*, 23(2), 89–107.

Heinilä, H., Uronen, I., & Potinkara, H. (2017). *Osaamisperusteisuuden moninaiset todellisuudet. Ammatillisen koulutuksen muutoksen vaikutukset ammatillisen opettajan työhön*. Helsinki: Haaga-Helia.

Heinonen L., Lindén, M., & Poikonen, K. (2015). *Amis hyvin, kaikki hyvin*. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry.

Herrington, J. (2006). Authentic learning in higher education: Designing principles for authentic environments and tasks. Teoksessa T. Reeves, & S. Yamashita (toim.), *Proceedings of World Conference in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2006* (ss. 3164–3173). Chesapeake, VA: AACE.

Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (toim.) (2007a). *Communities of practice: Critical perspectives*. Abingdon: Routledge.

Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (2007b). Introduction. Communities of practice – a contested concept in flux. Teoksessa J. Hughes, N. Jewson, & L. Unwin (toim.), *Communities of practice: Critical perspectives* (ss. 1–16). Abingdon: Routledge.

JAMK. (2018). *Ammatillisen opettajankoulutuksen opinto-opas 2018–2019*. Luettu osoitteesta <https://opinto-opaat.jamk.fi/fi/aokk/ope/opinnot-2018-2019/>

Kakkuri-Knuutila, M. L., & Halonen, I. (1998). Argumentaatioanalyysi ja hyvän argumentin ehdot.

Teoksessa M. Kakkuri-Knuutila (toim.), *Argumentti ja kritiikki: Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot* (ss. 60–113). Gaudeamus: Helsinki.

Klemelä, K., & Vanttaja, M. (2012). Ammatillinen koulutus. Teoksessa P. Kettunen, & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (ss. 182–202). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Koski-Heikkinen, A. (2014). *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis, 271. Rovaniemi: Lapin yliopisto-paino.

Kukkonen, H. (2016). Identity construction in vocational teacher education based on participatory pedagogy. Teoksessa P. Boyd, & A. Szplit (toim.), *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives* (ss. 41–60). Krakova: Wydawnictwo Attyka.

Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). Opettajaidentiteetin rakentumisen ainekset ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 28–48.

Kuulusa-Kuoppala, R. (2006). *Vitsasta ohjaukseen. Ammatillisen opettajan matka nykyaikaan. Kehittämishankeraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Köpsen, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity? *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211.

Lippke, L. (2012). “Who am I supposed to let down?”: The caring work and emotional practices of vocational educational training teachers working with potential drop-out students. *Journal of Workplace Learning*, 24(7/8), 461–472.

Mahlamäki-Kulttanen, S. (2018, syyskuu). Puheenvuoro OPEKE-toimijoiden yhteisessä työskentelypäivässä, Helsinki.

Marsick, V. J., Shiotani, A. K., & Gephart, M. A. (2014). Teams, Communities of Practice, and Knowledge Networks as Locations for Learning Professional Practice. Teoksessa S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (toim.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (ss. 1021–1042). Dordrecht: Springer.

Maunu, A. (2012). *Ryypymällä ryhmäksi. Ehkäisevän päihdetyön karttalehtiä nuorten aikuisten juomiskulttuureihin*. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry.

Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 70–87.

OAMK. (2017). *Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2017–2018*. Luettu osoitteesta https://www.oamk.fi/files/1215/0305/1766/OPS_2017-2018_AMOK.pdf

Opetusministeriö. (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 24. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78889/tr24.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rasku, S. (2018, syyskuu). *Suomen tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehys ja sen laajentaminen*. Esitys seminaarissa Työpaja Suomen tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehysten laajentamisesta, Helsinki.

Paaso, A., & Korento, K. (2010). *Osaava opettaja 2010–2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen*. Helsinki: Opetushallitus.

Stenström, M., & Virolainen, M. (2018). The modern evolution of vocational education and training in Finland (1945–2015). Teoksessa S. Michelsen, & M. Stenström (toim.), *Vocational education in the Nordic countries. The historical evolution* (ss. 102–123). Abingdon: Routledge.

TAOK. (2018). *Opetussuunnitelma 2018, Ammatillinen opettajankoulutus*. Luettu osoitteesta <http://www.e-julkaisu.fi/tamk/opettajankoulutus/ammattillinen-opettajankoulutus-2018/mobile.html#pid=1>

Tapani, A. (2013). *Ammatillinen opettajankoulutus liikkeessä – kohti tulevaisuuden tuulia vai tämän päivän toisintoa?* Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.

Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tiilikkala, L. (2014). Historiallinen ja kulttuurinen näkökulma ammatilliseen opettajuuteen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(4), 60–67.

Törrönen, J., & Maunu, A. (2004). Ravintola, sosiaalisuus ja kulttuuriset eronteot. *Sosiologia*, 41(4), 322–336.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2014/1129. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129>

Virtanen, A. (2013). *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.