

Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti- identiteetti arjen käy- täntöjen näkökulmasta

Antti Maunu

VTT, tutkijatohtori

Koulutussosiologian tutkimuskeskus

RUSE, Turun yliopisto

maunuan@gmail.com



Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastelin ammatillisten opettajien ammatti-identiteettiä käytäntöyhteisöjen teorian näkökulmasta. Teorian mukaan identiteetti rakentuu osallisuutena toimijalle merkityksellisissä yhteisöissä sekä niiden käytännöissä, ja artikkelissa tarkensin nämä käytännöt opettamiseksi ja kasvattamiseksi. Kysyin, missä määrin opettajat kokivat olevansa opettajia ja kasvattajia, mitä he pitivät opettamisena ja mitä kasvattamisena ja millaisiin suhteisiin opettaminen ja kasvattaminen heidän työssään aset-

tuivat. Aineistona käytin 14:ää fokusryhmähaastattelua ja analyysitapana luokitusten analyysia. Analyysin perusteella ammatilliset opettajat identifioituivat sekä opettamiseen että kasvattamiseen. Opettaminen viittasi opettajalähtöiseen, lukujärjestyksen, oppikirjan ja muiden kaavojen puitteissa etenevään sisältöopetukseen. Kasvattaminen viittasi opiskelijoiden toimintakyvystä ja oppimisen edellytyksistä huolehtimiseen, opiskelijoiden huomioimiseen yksilöinä sekä opiskelijoiden valmistamiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Kumpikaan käytäntö ei yksin tarjonnut opettajille riittävää

samastumis pintaa, vaan he pyrkivät yhdistämään näitä omaan ammatti-identiteettiinsä. Tälle yhdistelmälle ei kuitenkaan ole vakiintunutta nimeä, ja siitä on tutkimus- ja kehittämiskeskusteluissa puhuttu muun muassa muuttuvana tai uutena opettajuutena. Esitän, että tämän työotteen sekä sen motivoiman ammatti-identiteetin selkiyttäminen osana opettajien arkityötä ja sen käytäntöjä on keskeinen osa ammatillisen koulutuksen kehittämistä.

Avainsanat: *ammatillinen koulutus, ammatilliset opettajat, ammatti-identiteetti, kvalitatiivinen tutkimus, opettajuus*

.....

Teaching, upbringing, and something else. Vocational teachers' professional identity from the perspective of everyday practices

Abstract

In the article, I analyzed the professional identity of Finnish vocational teachers. As my analytical framework, I utilized the theory of communities of practice. According to this theory, identity is based on actors' participation in meaningful communities and their practices, and, in my analysis, I focused especially on vocational teachers' practices of teaching and upbringing. First, I asked what proportion of their daily work did teachers view as teaching and how much of their work was upbringing; secondly, I asked what teachers considered as teaching and upbringing in their work; and thirdly, I asked what was the relationship between teaching and upbringing in teachers' work. As my data, I utilized 14 vo-

ccational teachers' focus group interviews, and as my method I applied qualitative classification analysis. According to the analysis, vocational teachers identified themselves both with teaching and upbringing. From their perspective, teaching referred to teacher-centered working based on schedule, curriculum, and traditional habits. Upbringing referred to consideration of students' welfare and other learning conditions, personal encounters with students, and preparing the students also for something more than mere working life. Neither field of practice alone was enough for the interviewed teachers, and they aimed to combine both in their professional identity. However, there is no clear and established term for this combination, and it is often called as "new" or "changing" teacherhood in Finnish discussions on vocational education. I propose that the clarification and systematization of this working style and professional identity as a part of teachers' everyday work and its practices is a crucial part for the development of Finnish vocational education.

Keywords: *professional identity, qualitative research, teacherhood, vocational education and training, vocational teachers*



Johdanto

[Ammatillinen] opettajuus on muuttunut ja muuttumassa. Opettajat joutuvat nyt uuden toiminnan edessä kysymään, minkälainen opettaja olen, mikä on roolini ja tehtäväni uudessa tilanteessa. Opettajan pitää olla välillä ohjaaja, välillä opettaja, välillä kuuntelija, kasvattaja, neuvonantaja sekä verkostoituja. [-] Pedagogisten taitojen ohella tarvitaan ohjausosaamista, oman työn johtamista, sisäistä yrittäjyyttä, ymmärrystä oppilaitoksen toimintaperiaatteista ja hallinnollisista käytänteistä, mahdollisuuksien havaitsemista ja niihin tarttumista. Tarvitaan ryhmädynamiikan ja kehityspsykologiankin osaamista, kun ohjattavana on hyvinkin erilaisia, eri-ikäisiä ja erilaisen taustan omavia opiskelijoita. Sana ”opettaja” ei ole enää riittävä kuvaamaan työn sisältöä, joka vaatii enenevässä määrin valmistavaa otetta. (Heinilä ja muut, 2018, s. 21.)

Sitaatti on peräisin ammatillisten opettajien osaamista ja sen kehittämistarpeita kartoittavasta selvityksestä. Selvitys perustuu lähes 1500 opettajan ja ohjaajan kuulemiselle, ja sen taustana on meneillään oleva ammatillisen koulutuksen reformi, jonka nähdään asettavan muutospaineita ja haasteita myös ammatillisen opettajan työlle tai opettajuudelle. (Heinilä ja muut, 2018.) Reformin julkilauseutut ohjenuorat ovat asiakaslähtöisyys ja osaamisperustaisuus. Asiakaslähtöisyys tarkoittaa opintojen joustavuuden, valinnaisuuden sekä henkilökohtaisuuden lisäämistä. Osaamisperustaisuus puolestaan tarkoittaa, että opintosuorituksia saadaan

osaamisen näyttöjen perusteella eikä opetukseen osallistuminen ole välttämätöntä, jos osaamista jo on. Hallinnon näkökulmasta reformissa puretaan toiminnan päällekkäisyyksiä sekä säätelystä. Tämä tarkoittaa muun muassa tutkintorakenteen uudistamista, nuorten ja aikuisten koulutuksen yhdistämistä sekä koulutuksen järjestäjien kasvavaa taloudellista tulosvastuuta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018.)

Vaikka reformiin liittyvät muutokset ovat paljolti hallintolähtöisiä, niillä on todennäköisesti suuria vaikutuksia myös opettajien arkityöhön. Kuten edellisestä sitaatista ilmenee, perinteinen ”opettaminen” vaikuttaa katoavalta kansanperinteeltä. Opettajan tehtäväkuvaan sisältyy yhä enemmän muunlaista vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa: ohjausta, kasvatus- ja ryhmädynamiikan hallintaa ja mahdollisuuksien tunnistamista. Myös hallinnollisen työn, samoin kuin monenlaisen verkostotyön, voi olettaa lisääntyvän.

Toisaalta keskustelu ammatillisen opettajuuden muutoksesta ei ole uutta eikä pelkästään 2010-luvun reformiin liittyvää. Jo 1980-luvun keskiasteen uudistuksen myötä, kun ammattioppilaitosten ikärajoja laskettiin ja pääsyvaatimuksia kevennettiin, ammatillisten opettajien työhön alettiin liittää vastuuta opiskelijoiden kasvatuksesta, ohjauksesta ja muusta tukemisesta. Myös verkostoitumiseen, hallinnolliseen työhön sekä oman osaamisen kehittämiseen liittyvät odotukset ovat lisääntyneet ammattiopettajien työssä viimeistään 1990-luvulta alkaen. (Tiilikka, 2004; Maunu & Tapani, 2018.)

Tässä artikkelissa tarkastelen ammatillisten opettajien käsityksiä oman työnsä keskeisistä käytännöistä. Nostan tarkempaan analyysiin opettamisen ja kasvatta-

misen sellaisina kuin opettajat ne itse kokevat ja määrittelevät. Ensiksi kysyn, missä määrin ja millä painotuksilla ammatilliset opettajat kokevat olevansa opettajia ja missä määrin kasvattajia. Toiseksi kysyn, mitä opettajan ja kasvattajan rooleihin sisältyy: mitä opettajat kokevat opettamiseen ja kasvattamiseen kuuluvan, ja mil-tä osin nämä roolit liittyvät toisiinsa tai eroavat toisistaan? Kolmanneksi kysyn, millaisiin suhteisiin opettajan ja kasvattajan roolit asettuvat, ja ilmeneekö niiden välillä jännitteitä. Tutkimuksen taustalla on myös pyrkimys tuoda esiin opettajien omia näkemyksiä omasta työstään tilanteessa, jossa opettajuuden muutokseen vaikuttavat paljolti opettajista riippumattomat hallinnolliset tekijät.

Käytän aineistona ammatillisten opettajien ryhmähaastatteluita, joissa he keskustelevat opettamisesta, kasvattamisesta sekä niiden suhteista omassa työssään. Sovellan tutkimuksen teoreettisena viitekehiksenä ammatillisen identiteetin käsitettä sekä käytäntöyhteisöjen teoriaa. Jälkimmäisestä näkökulmasta identiteetti perustuu toimijan sekä hänen viiteryhmänsä jakamille merkityksellisille käytännöille (Wenger, 1998). Vaikka opettaminen ja kasvattaminen eivät ole ammatillisen opettajuuden koko kuva, aiemman tutkimuksen sekä muiden omien tutkimusteni valossa ne ilmenevät ammatillisille opettajille itselleen tärkeimpinä. Esimerkiksi hallinnollinen työ ei ole opettajille samalla tavalla merkityksellistä, ja opettajien kokemusten perusteella esimerkiksi työelämäyhteistyö ja oman osaamisen kehittäminen koetaan silloin merkityksellisenä, jos se palvelee vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa. (Tiilikkala, 2004; Heinilä, Uronen, & Potinkara, 2017; Maunu, 2018; Maunu & Tapani, 2018.)

Ammatti-identiteetti ja arjen käytännöt

Identiteetti on viime vuosikymmenten käytetyimpiä käsitteitä kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä. Sitä on määritelty ja sovellettu empiiriseen analyysiin lukuisin eri tavoin. Yhteistä kaikille näkökulmille kuitenkin on, että identiteetissä yksilön sisäinen kokemus itsestään yhdistyy tavalla tai toisella hänen ulkopuolellaan vaikuttaviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin merkityksiin, toimintatapoihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Sosiaalipsykologian klassikko C.H. Cooley muotoilee ajatuksen niin, että se, mitä koemme omaksemme ja itsellemme tärkeimmäksi, ei ole erillään tai irrallaan jaetusta todellisuudesta, vaan pikemminkin meille tärkein osa yhteistä maailmaa (Cooley, 2009, ss. 52–54). Identiteetissä henkilökohtainen ja jaettu, yksityinen ja yleinen kietoutuvat aina yhteen.

Tästä näkökulmasta identiteetin empiirisessä analyysissä voidaan erottaa kaksi päälinjaa. Yhtäältä identiteettiä voidaan tarkastella sen sisäisen rakentumisen tai kokemisen suunnasta. Toisaalta identiteettiä voidaan analysoida sen sosiaalisten ja kulttuuristen rakennusaineiden näkökulmasta. Psykologiassa ja kasvatustieteissä tutkitaan usein identiteetin yksityistä ulottuvuutta, sisäisen rakentumisen ja kokemuksen muotoja. Puolestaan yhteiskunta- ja kulttuuritieteissä tutkitaan identiteetin jaetua ulottuvuutta: identiteetin rakentumisen sosiaalisia ja kulttuurisia muotoja, ehtoja sekä mahdollisuuksia. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010; Rautio, 2006; Hall, 1999.) Jako ei ole ehdoton, ja molemmat näkökulmat tunnistavat niin yksilöllisten kuin sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutuksen. Ero on lähinnä metodologinen ja kuvaa sitä, mistä näkökulmasta ja millä painotuksilla identiteetin rakenteita ja prosesseja tarkastellaan.

Jaottelua voidaan soveltaa myös opettajien ammatti-identiteetin tutkimukseen. Douwe Beijaard (2004) kollegoineen on erotellut paljon siteeratussa artikkelissaan kolme eri näkökulmaa, joista opettajien ammatti-identiteettiä on tutkittu. Ensimmäinen on ammatti-identiteetin muodostumista käsittelevät tutkimukset, toinen on ammatti-identiteetin piirteitä tai aineksia koskevat tutkimukset ja kolmas on ammatti-identiteettiä narratiivina tarkastelevat tutkimukset. Näistä ammatti-identiteetin muodostumista sekä sen narratiivisia ulottuvuuksia käsittelevien tutkimusten voidaan tulkita keskitettyvään identiteetin henkilökohtaiseen ulottuvuuteen. Näiden tutkimussuuntausten ero on lähinnä sovelletuissa menetelmissä: tarkastellaanko niistä identiteetin kehkeytymistä psykologisten, demografisten ja muiden muuttujien vuorovaikutuksena vai laadullisemmin, narratiivisesti rakentuvana kokemuksena? Puolestaan opettajien ammatti-identiteetin piirteitä ja aineksia tarkastelevat tutkimukset kohdistuvat jaettuihin sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin, joista opettajan ammatillinen identiteetti koostuu ja jotka vaikuttavat identiteetin kokemiseen. (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004.)

Tässä artikkelissa tarkastelen suomalaisen ammatillisten opettajien ammatillista identiteettiä edellä kuvatuin käsittein sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Artikkelissa tukeudun Etienne Wengerin käytäntöyhteisöjen teoriaan, joka määrittelee identiteetin osallisuutena ja jäsenyytenä jossain itselle merkityksellisessä yhteisössä. Samalla käytäntöyhteisöjen teoria näkee yhteisöjen perustavana olomuotona jaetut käytännöt – sen, mitä yhteisön jäsenet tekevät yhdessä ja minkä tekeminen on merkityksellistä heidän identiteettinsä ja minäkuvansa kannalta. (Wenger, 1998.) Tästä näkökulmasta identiteetti il-

menee sosiaalisena prosessina, joka edellyttää yksilötoimijan toistuvaa osallistumista oman viiteryhmänsä toimintaan sekä kokemuksellisen suhteen muodostamista siihen. Omassa tutkimuksessa- ni tarkastelen sitä, millaisena ammatilliset opettajat näkevät oman työnsä keskeiset käytännöt ja kuinka he asemoivat tai identifioivat itseään suhteessa siihen. Tarkennan opettajan työn keskeisiksi käytännöiksi opettamisen ja kasvattamisen.

Tutkimuksia ammatillisten opettajien ammatti-identiteetistä

Lain mukaan ammatillisella koulutuksella on kaksi tehtävää. Yhtäältä koulutuksen tulee kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista ja vastata työelämän osaamistarpeisiin, toisaalta sen pitää tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi sekä sivistyneiksi ihmisiksi ja kansalaisiksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531). Käytännön koulutyön näkökulmasta ensimmäinen tavoite määrittyy ammatin ja ammattitaidon opettamiseksi, toinen taas opettajien tai laajemmin ammatillisen koulutuksen kasvatustehtäväksi. Myös oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013/1287) velvoittaa oppilaitoksia huolehtimaan sekä opiskelijoiden oppimisesta että heidän terveydestään, hyvinvoinnistaan ja osallisuudestaan. Näin ollen sekin toistaa opetuksen ja kasvatuksen kaksoistavoitetta.

Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa opettajien ammatti-identiteettiä on tarkasteltu kasvatustyön, emotionaalisen hoidon ja huolenpidon näkökulmista. Susanne Köpsen (2014) osoittaa, että ruotsalaiset ammattiopettajat kokevat oman työnsä vahvasti kasvattamisena. He näkevät kasvatuksen pyrkimyksenä tarjota opiskelijoille valmiuksia kiinnittyä yhteiskuntaan ja sen yhteisöihin työelämä mukaan lu-

kien. Kasvatustehtävän toteuttamisen välineenä Köpsenin tutkimat opettajat näkevät hyvät henkilökohtaiset suhteet opiskelijoihin, ja kasvatustehtävään kuului heillä emotionaalisesti motivoitunut halu välittää ja pitää huolta. Opettaminen puolestaan hahmottuu Köpsenin tutkimuksessa työteknisten valmiuksien tarjoamiseksi, eivätkä tutkitut opettajat nähneet tätä työssään yhtä tärkeänä kuin kasvattamista. (Köpsen, 2014.)

Lena Lippke (2012) osoittaa samankaltaisesti, että tanskalaiset ammattiopettajat sitoutuvat emotionaalisesti opiskelijoihin sekä heidän tukemiseensa, jotta nämä kiinnittyisivät ja pärjäisivät opinnoissa. Usein tämä sisältää myös erilaisten sosiaalisten ja emotionaalisten valmiuksien opettamista opiskelijoille. Havaintoja opettajan ammatti-identiteetin rakentumisesta emotionaalille opiskelijoista huolehtimiselle on tehty myös australialaisten (O'Connor, 2008), brittiläisten (Chowdhry, 2014; Jephcote & Salisbury, 2009) ja portugalilaisten (Alves, Marques, & Guimaraes, 2014) ammattiopettajien keskuudesta.

Suomessakin on tutkittu ammattiopettajien ammatillista identiteettiä sekä sen muutoksia. On kiinnostavaa, että näissä tutkimuksissa ei juuri ole käsitelty opettajan ja opiskelijoiden suhteita, vuorovaikutusta tai niihin liittyviä emootioita. Suomalaisissa tutkimuksissa ammattiopettajien identiteettiä on tarkasteltu paljolti yksilöllisen kokemuksen tai toimintastrategioiden näkökulmasta, jolloin ammatti-identiteetin sosiaalisiin ja kulttuurisiin ulottuvuuksiin jäävät käytännöt ja muut tekijät ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Väitöskirjatasolla Katja Vähäsantanen (2013) tarkastelee opettajien yksilöllisiä strategioita ja sopeutumista muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Aila Paaso

(2012) pureutuu ammatillisten opettajien yksilöllisinä ilmeneviin osaamistarpeisiin muuttuvan koulutuksen kentällä. Anne Koski-Heikkinen (2013) puolestaan tutkii opettajien ammatti-identiteettiä narratiivisesti rakentuvana prosessina henkilökohtaisten ideaalien näkökulmasta. Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa opettajaidentiteetin muodostumista yksilöllisenä prosessina ovat tarkastelleet esimerkiksi Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu ja Ropo (2014) sekä Nissilä (2006). Niin ikään Nissilä kytkee tarkasteluunsa opettajuuden muutospaineet ja osaamistarpeet hallinnollisissa ja organisatorisissa muutoksissa (Nissilä, 2006).

Näistä lähtökohdista on kiinnostavaa kääntää katse niihin sosiaalisiin ja vuorovaikutuksellisiin käytäntöihin, joita suomalaiset ammattiopettajat pitävät tärkeinä omassa työssään ja ammatti-identiteetissään. Koska opettamisen ja kasvattamisen dynamiikka on oleellinen yhtäältä suomalaisen lainsäädännön ja toisaalta kansainvälisen tutkimuskeskustelun näkökulmasta, otan tämän dynamiikan tutkimusasetelmani lähtökohdaksi. Näkökulma on relevantti myös ammatillisen opettajuuden muutoksen näkökulmasta. Vaikka muuttuvan opettajuuden keskusteluisa tuodaan esiin erinäisiin hallinnollisiin tarpeisiin liittyviä menettelytapoja kuten arviointi-, kehittämis- ja työelämäosaamista, myös ne painottavat vahvasti opettajan vuorovaikutusvalmiuksia (Heinilä ja muut, 2018; Heinilä ja muut, 2017).

Ammatillisten opettajien ryhmähaastattelut aineistona

Tutkimuksen aineistona käytän 14:ää ammatillisen opettajan ja muun työntekijän fokusryhmähaastattelua, joihin osallistui kaikkiaan 72 henkilöä: 51 naista ja 21 miestä. Osal-

listujista 59 oli ammattiaineiden opettajia, joista valtaosa toimi hyvinvointialoilla, palvelualoilla tai tekniikan aloilla. Muut osallistujat olivat kuusi opiskelijahuollon työntekijää (viisi opinto-ohjaajaa ja yksi kuraattori), neljä yhteisten aineiden opettajaa, kaksi ammatillista ohjaajaa sekä yksi koulutuspäällikkö. Opinto-ohjaajat ja koulutuspäällikkö olivat kaikki ammattiopettajataustaisia, ja osa heistä työskenteli osa-aikaisesti myös opettajina. Yksi ammatillinen ohjaaja suoritti haastatteluiden aikana ammatillisia opettajaopintoja. Haastateltujen työkokemus vaihteli alle vuodesta yli kolmeen kymmeneen vuoteen. Analyysi ei osoittanut oleellisia eroja haastateltujen näkemyksissä tehtävämikkeen suhteen, minkä vuoksi puhun artikkelissa kaikista haastatelluista yhtäläisesti opettajina, vaikka osa heistä työskenteli muissa tehtävissä.

Haastatteluita tehtiin vuosina 2011–2014 kuudessa erikokoisessa kaupungissa eri puolilla Suomea, kuuden koulutuksenjärjestäjän ja 12 eri yksikön työntekijöiden parissa. Yksiköiden koko vaihteli noin sadasta yli tuhanteen opiskelijaan. Haastattelut toteutettiin osana kehittämishanketta, jossa ammatillisten oppilaitosten työntekijöille tuotettiin välineitä terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen (Heinonen, Lindén, & Poikonen, 2015). Haastatelluissa kartoitettiin opettajien tarpeita ja näkemyksiä erilaisista hyvinvoinnin edistämisen tavoista sekä koottiin tietoa opettajien työn eri puolista, jotta mallit saataisiin palvelemaan heidän arkeaan. Tämän artikkelin kirjoittaja ohjasi kaikkia ryhmähaastatteluita, ja muutamissa haastatelluissa ohjaajana oli lisäksi yksi tai kaksi kehittämishankkeen työntekijää. Haastattelut olivat puolistrukturoituja, ja haastateltujen rooli oli keskustelemaan. Haastattelutilan valkokankaalle näytettiin dataprojektorilla keskusteluteemoja, ja kes-

kustelu eteni niiden pohjalta paljolti ryhmien omilla ehdoilla. Haastattelijat esittivät tarvittaessa täydentäviä kysymyksiä ja huolehtivat, että kaikki keskustelijat saivat äänensä kuuluviin. Haastattelut kestivät 60–90 minuuttia, ja ne videoitiin ja litteroitiin sanatarkkaan muotoon. Tässä artikkelissa käytetään peitenimiä haastateltujen opettajien tunnistena.

Tutkimuksessani analysoin keskusteluita, joita viritti kysymys ”Kuinka monta prosenttia koet olevasi opettaja/ kasvattaja?”. Vaikka kysymys on suhteellisen yksinkertainen, se herätti ryhmissä aktiivista ja innokasta keskustelua opettamisen ja kasvattamisen eri puolista, niiden suhteista ja jännitteistä. Tämä kertoo, että kysymyksenasettelu sekä siinä käytetyt opettaja- ja kasvattajatermit tavoittivat hyvin opettajien arkitodellisuutta sekä opettajien siinä kokemia ilmiöitä ja jännitteitä. Keskusteluiden sujuvuuteen vaikutti osaltaan myös se, että kysymys esitettiin ryhmäkeskusteluiden päätteeksi: ryhmät olivat virittyneet keskusteluun ja niiden vuorovaikutus sujui hyvin.

Aineiston analyysitapa

Analysoin ryhmäkeskusteluja luokitusten analyysin välinein. Luokitusten analyysi on etenkin sosiaali- ja kulttuuritieteissä käytetty menetelmä, jossa pureudutaan niihin erotteluihin ja määrittäisiin, joiden avulla ihmiset jäsentävät ja tekevät ymmärrettäväksi ympärillään olevaa todellisuutta. Näkökulmassa keskeistä ei ole vain se, mitä asioita keskusteluissa tuodaan ilmi, vaan myös se, millaisia erotteluita, erontekojen ulottuvuuksia tai luokitusjärjestelmiä keskustelijat hyödyntävät kommunikaatiossaan (esim. Alasuutari, 2011; Alexander, 1998; Lévi-Strauss, 1972).

Klassinen esimerkki luokitusten analyysistä on sosiologi ja kasvatustieteilijä Émile Durkheimin teos *Uskontoelämän alkeismuodot* (1980). Siinä Durkheim analysoi australialaisten aboriginaaliheimojen symbolijärjestelmiä ja esittää sen pohjalta, että yhteisöjen tavoilla luokitella yhteistä todellisuuttaan on kaksi tarkoitusta. Luokitukset ensinnä kuvaavat ja jäsentävät todellisuutta, mutta Durkheimin mukaan vielä tärkeämpää on, että jaetut luokitukset toimivat kommunikaation ja ymmärtämisen välineenä yhteisön jäsenten kesken. Samalla yhteiset luokitukset mahdollistavat keskinäisen tunnistamisen ja tekevät eroja toisiin yhteisöihin. Durkheimin mukaan jaetut ajattelun ja kokemuksen tavat – yhteiset luokitukset – ovatkin ihmisiä vahvimmin yhdistäviä tekijöitä. Tyypillisesti luokitukset sisältävät myös arvovarauksia: kun puhujat kuvaavat ilmiöitä oman viiteryhmänsä luokituksin, he samalla asemoivat itseään suhteessa puhumiinsa teemoihin ja antavat vihjeitä siitä, mitä he pitävät omassa yhteisössään hyvänä ja tavoiteltavana ja mitä taas vääränä ja vältettävänä. (Durkheim, 1980.)

Yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksessa on tarkasteltu lukuisin tavoin erilaisia luokituksia sekä niihin liittyviä erontekoa ja samastumisia. Näkökulmat ovat vaihdelleet kokonaisista kulttuureista tai väestöryhmistä yksittäisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin (ks. Maunu, 2014, ss. 63–75). Tässä artikkelissa sovellan luokitusten analyysia ammatillisten opettajien keskusteluihin opettamisen ja kasvattamisen käytännöistä. Koska artikkelin aineisto koostuu näistä teemoista käydyistä keskusteluista, aineistossa on suuri joukko opettamiseen ja kasvattamiseen liittyviä luokituksia. Luokitusten analyysi pureutuu yhtäältä niihin kuvauksiin, joita opettajat esittävät näistä käytännöistä omassa arkityössään. Toisaalta luokitusten

analyysi tarkastelee niitä arvoja ja merkityksiä, joita opettajat liittävät opettamisen ja kasvattamisen käytäntöihin. Tällaisena luokitusten analyysi soveltuu hyvin menetelmäksi tarkastella myös haastateltujen opettajien (ammatti)identiteettiä, jossa yhdistyvät niin jaetut merkitykset kuin yksilölliset kokemukset. Luokitusten analyysin soveltamista opettamisen ja kasvattamisen käytäntöjen tarkasteluun perustelee tutkimuksessani käytäntöyhteisöjen teoria, jonka näkökulmasta keskeinen yhteisöjä yhdistävä ja samalla identiteettejä rakentava tekijä on yhteisön jakamat merkitykselliset käytännöt (Wenger, 1998).

Aineiston analyysiprosessi eteni niin, että ensin laskin opettajien antamat prosentuaaliset arviot, missä määrin he kokivat olevansa opettajia ja kasvattajia. Sittem analysoin tarkemmin luokituksia, joita opettajat esittivät yhtäältä opettamisen ja toisaalta kasvattamisen käytännöistä: millaisina näitä kuvataan, mitä toimintatapoja niihin liitetään ja kuinka niitä rinnastetaan ja erotetaan toisistaan? Samalla analysoin, kuinka opettajat asemoivat itseään suhteessa opetuksen ja kasvatuksen käytäntöihin: mikä on heille luontevaa ja mielekästä, ja mistä he haluavat ottaa etäisyyttä? Tämän jälkeen vertailin koo- tusti opettamisen ja kasvattamisen luokituksia: millaisiin suhteisiin ne opettajien arkityössä asettuvat, ja mitkä tekijät mahdollisesti tuottavat kitkaa tai jännitteitä niiden välille? Myös artikkelin analyysiluvut noudattavat pääpiirteissään tätä linjaa, ja yhteenvetoluvussa pohdin opetuksen ja kasvatuksen käytäntöjä opettajien ammatti-identiteetin näkökulmasta.

106-prosenttisesti ammattilainen: opettajuuden ja kasvattajuuden painoarvot

Tutkimukseen osallistuneista 72 työntekijästä 34 arvioi haastattelussa prosentuaalisesti, kuinka paljon he omalta osaltaan kokivat olevansa opettajia ja kasvattajia. Keskimäärin he arvioivat olevansa 51 % opettajia ja 55 % kasvattajia. Tämä kertoo, että suomalainen ammatillinen opettajuus on tasavahvasti molempia. Toiset opettajat kokevat olevansa enemmän opettajia ja toiset kasvattajia, mutta kaikki tunnistavat molemmat puolet omassa työssään, eikä kukaan haastateltavista koe olevansa pelkästään kasvattaja tai pelkästään opettaja. Kiinnostavaa on, että prosentit yhteenlaskien opettajat kokevat olevansa peräti 106-prosenttisesti ammattilaisia. Jotkut opettajat kokivat olevansa 100-prosenttisesti sekä opettajia että kasvattajia, ja monet käyttivät sanontaa ”fifty-sixty” kuvaamaan tehtävien yhteenkietoutumista. 106 prosentin työosuus vihjaa epäsuorasti myös siihen, että opettajat kokevat usein työnkuvansa varsin tiiviinä eivätkä työsopimuksessa määritellyt tunnit aina välttämättä riitä sekä opetus- että kasvatustehtävän toteuttamiseen.

38 haastateltavaa eli yli puolet ei kuitenkaan halunnut tehdä prosentuaalista arviointia, koska he kokivat opettajuuden ja kasvattajuuden suhteen vaihtelevan tilanteen, ryhmän ja yksittäisten opiskelijoiden mukaan. Opettajat kokivat ymmärrettävästi, että nuoret ja etenkin aloittavat opiskelijat tarvitsevat kasvattamisesta enemmän kuin aikuiset ja pidemmälle edenneet. Tämä kehitys nähdään samansuuntaisena riippumatta siitä, kuinka paljon opettaja ylipäänsä identifioituu opettajaksi tai kasvattajaksi.

VUOKKO: Nyt ku mulla on ollu ykköstä ja kakkosta... Ykkösvuonna toi kasvattajan rooli korostuu paljo enemmän, ku sitte viime vuonna mä olin enemmän aineopettaja ja mulla oli kakkoset. Nyt mä oon palannu kasvattajaks taas (Etelä-Suomi, palveluala)

Myös tämä kertoo, että opettajuus ja kasvattajuus ovat ammattiopettajien kokemuksessa tiiviisti yhteenkietoutuneita, minkä vuoksi niiden kategorinen erottaminen on useimpien haastateltavien mielestä mahdotonta.

Opettajien keskusteluissa puhuttiin huomattavasti enemmän kasvattamisesta ja kasvattajuuden ulottuvuuksista kuin opettamisesta. Tulkitsen tämän johtuvan siitä, että kasvattamisen kysymykset ovat opettajien kokemuksessa usein epämääräisempiä ja haastavampia kuin opettaminen. Kasvattamiselle ei ole selkeitä opetussuunnitelmia eikä välineitä, vaan sitä on tehtävä hyvin eri tavoin eri tilanteissa. Monet opettajat kokevat, että oppilaitosten ja opettajien kasvatusvastuu on ylipäänsä lisääntynyt, eikä heillä ole muuta vaihtoehtoa kuin hoitaa se. Usein taustalle nähdään yhteiskunnan muutokset, etenkin perheisiin kasautuva huono-osaisuus. Myös maahanmuutto nähdään haasteiden lähteeksi niillä alueilla, joilla on paljon maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita:

UNTO: Nykyään on niin paljon nuoria, jotka ei kuulu mihinkään, on rikkonaisia perheitä ja vaikka minkälaisia koulukotitaustoja ymnä muuta. Maahanmuuttajat, jotka on tullu Suomeen, niin ne ei tunnu kuuluvansa oikeen mihinkään, ja se on yks suurimmista syistä minkä takia ne koulut jää kesken. [-] Opettaminen on tietenkin tärkeää, senhän takia täällä ollaan että ammattimiehiä tulee, mutta kyllä se edellytys pitäis tulla siitä ryhmäs-

tä, että se tuntee kaveri olevansa täällä niinku omiensa joukossa. (Etelä-Suomi, tekniikka)

Keskusteluista välittyi myös opettajien suhtautuminen omaan kasvatustehtäväänsä. Kasvatustehtävä ehkä lankeaa heille pyytämättä, mutta he pyrkivät hoitamaan myös sen – opettajat ottavat opiskelijan vastaan kokonaisuutena ja tekevät oman ammattitaitonsa puitteissa, mitä voivat. Monet opettajat kertovat myös, että opettajauran edetessä heidän kasvattajaidentiteettinsä on vahvistunut:

SANNA: Jos on nuori opettaja, ni nuori opettajahan keskittyy siihen tiedon antamiseen. Tää kasvattaja-juttu on siellä takka-alalla. Mut sitten ku ikää tulee ja kokemusta, niin sitä monesti sortuu tähän kasvattajaksi (naurua). Et haluais ohjata oikeelle polulle, niitä ongelmia selvittää, jotta opiskelijaki pystyis opiskelemaan (Etelä-Suomi, palveluala)

Sannan kommentista välittyi näkemys siitä, miksi opettaja tekee kasvatustyötä: se on edellytys sille, että opiskelija pystyy opiskelemaan ja opettaja opettamaan. Opettaminen edellyttää kasvattamista, minkä myös monet muut opettajat tunnistavat. Tämä on linjassa sosiaalisen oppimisen teorioiden kanssa. Jotta oppimista voisi ylipäänsä tapahtua, opiskelijan täytyy kokea viihtyvänsä oppilaitoksessa, kyetä rakentamaan vuorovaikutukseen ja olla ylipäänsä riittävän toimintakykyinen (esim. Wenger, 1998; Johnson & Johnson, 1999).

Haastateltujen opettajien ilmaisemat näkemykset opettajuudesta ja kasvattajuudesta olivat hyvin samankaltaisia riippumatta opettajien ammattialasta, sukupuolesta, alueesta tai yksikön koosta. Ainoa opettajia erottelva tekijä oli opettaja-

kokemuksen pituus, joka edellä kuvatulla tavalla vaikuttaa vahvistavan näkemyksiä kasvatustehtävän tärkeydestä. Myöskään yhteisten aineiden opettajien (n=4) sekä opiskelijahuollon työntekijöiden (n=6) näkemykset opettajuuden ja kasvattajuuden käytännöistä eivät eronneet ammattiaineiden opettajien näkemyksistä. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että yhteisten aineiden opettajat kokevat usein olevansa työyhteisössään altavastajaan asemassa ja heidän opettamiensa aineiden olevan ammattiaineita vähäarvoisempia (Pehkonen & Isopahkala-Bouret, 2010), se ei tämän tutkimuksen valossa vaikuta yhteisten aineiden opettajien käsityksiin oman työnsä tarkoituksesta ja keskeisistä käytännöistä. Koska aineisto edustaa laadullisesti laaja-alaista otosta ammatillisista opettajista ja näkemykset ovat haastateltujen opettajien parissa yhdenmukaisia, voidaan olettaa, että analyysin tulokset ovat yleistettävissä koskemaan ammatillisia opettajia ja ohjaajia laajemminkin.

Mitä kasvattaja tekee toisin kuin opettaja?

Opettajan ja kasvattajan käytännön suhteista keskusteltaessa tärkeä kysymys on, mitä sellaista kasvatukseen kuuluu, jota opetukseen ei kuulu, ja toisin päin? Ryhmäkeskusteluissa kasvattamisesta puhuttiin laajasti ja monipuolisesti, ja kasvatuksen kenttä ilmenee aineiston valossa laajana. Analyysin perusteella kasvattamisen käytännöistä voidaan tunnistaa kolme keskeistä ulottuvuutta tai luokitusta. Nämä ovat kokonaisvaltainen opiskelijasta ja hänen toimintakyvystään huolehtiminen, henkilökohtainen vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa ja opetettavien asioiden kytkeminen laajempiin yhteiskunnan ja elämässä pärjäämisen teemoihin.

Kasvatus on toimintakyvystä ja oppimisen edellytyksistä huolehtimista

Kasvatus vertautui opettajien keskusteluissa usein äitinä tai isänä toimimiseen, kokonaisvaltaiseen huolehtimiseen opiskelijan toiminnasta, kasvusta ja hyvinvoinnista:

SAILA: Nyt on joutunut esimerkiksi tilaamaan lääkäreitaikoja, terveydenhoitaja-aikoja, ihan semmoista äidin tehtävää tekemään. On jouduttu Googlasta katoamaan kartalta, et tossa kohti jäät linja-autosta pois, kun meet työssäoppimispaikkaan... (Länsi-Suomi, hyvinvointi)

TAPIO: Moni semmonen yksinhuoltajaperheestä tuleva, jossa on äiti yksinhuoltajana, isää ei oo siinä, ni ne alkaa kertonamaan näit kotiasioita ja muita juttuja... Ihan semmosii yllättävii käännteitä, ne on avautunu semmosia asioita mitä ei niinku normaalisti... Välillä tuntuu että no hühhub. Mut kyl mää kuuntelen, et kyl ne hartiat kantaa, ei oo mitään hätää, teitä varten täällä ollaan. (Etelä-Suomi, tekniikka)

Opettajien äiti- ja isäkokemukset muistuttavat ulkomaisten tutkimusten havainnot ammattillisten opettajien kasvattajuudesta. Opettaja ”valitsee välittämisen” (O’Connor, 2008) eli sitoutuu emotionaalisesti opiskelijoihin ja heidän tukemiseensa, jotta nämä pärjäisivät opinnoissa ja laajemminkin elämässä (Köpsen, 2014; Lippke, 2012). Samalla tämä ammatillinen strategia kuitenkin sisältää samat riskit, joita kansainvälisissä tutkimuksissa on tunnistettu. Äiti- tai isähenkinen kasvattaminen on palkitsevaa, mutta myös kuormittavaa. Se tapahtuu lähinnä henkilökohtaisen motivaation ja kiinnostuksen varassa – kirjaimellisesti filispohjalta.

Opettajat tekevät sitä usein omista lähtökohdistaan ilman systemaattisia resursseja ja prosesseja, joskus jopa omalla ajalla. (Lippke, 2012; Jephcote & Salisbury, 2009; O’Connor, 2008; Gleeson & James, 2007.) Jos opettaja valitsee välittämisen, hän saattaa valita myös riittämättömyyden tunteen ja uupumisen.

Omistautuva ja mahdollisesti kuormittava isänä tai äitinä toimiminen ei kuitenkaan ole ainoa ulottuvuus opettajan kasvattajaroolissa. Kasvattajuutta kuvataan haastatteluissa myös työotteena tavanomaiseen opettajantyöhön, jossa korostuu opiskelijan näkökulmien huomiointi, oppimisen edellytysten huomiointi sekä toimiva vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa. Tästä näkökulmasta ammatillinen kasvattajuus ilmenee opiskelijälähtöisenä opettamisena. Se ei välttämättä vaadi äidin tai isän kaltaista emotionaalista sitoutumista ja huolenpitoa, vaan opiskelijan näkökulman huomioimista opetuksessa ja toimintaympäristön rakentamista opiskelijoita palvelevaksi niin, että työskentely ja oppiminen sujuvat.

HARRI: Jos työmaalla kanki lentää tai pilkkaa heitetään kirveellä tai puukolla, tai juoksennellaan tuonne heikoille jälle, niin kyllähän siinä... Sillon se kasvattajan rooli menee päälle, että suusta tullee jotakin ja sitten selevitellään (Itä-Suomi, tekniikka)

KAUKO: Saadaan ne remuamiset pois ja aamulla ihmiset ylös (Etelä-Suomi, tekniikka)

Tämä kasvattamisen luokitus muistuttaa sosiaalisen oppimisen teorioita. Jotta oppimista voisi tapahtua, monien asioiden on oltava kunnossa, ja suuri osa näistä liittyy opiskelijan ja opettajan sekä opiskelijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen,

sen ehtoihin ja mahdollisuuksiin (esim. Johnson & Johnson, 1999).

Kasvatus huomioi opiskelijat ihmisinä ja yksilöinä

Toinen ulottuvuus ammatillisten opettajien kasvatuskäsitteyksissä on se, että opiskelijat huomioidaan, heidän kanssaan ollaan vuorovaikutuksessa ja heitä kuunnellaan. Tähän kuuluu monilla opettajilla myös se, että opiskelijoiden kanssa tehdään joskus muutakin kuin tiukkaa ja asiakaskeis-tä opetusta. Tällaisen toiminnan koetaan parantavan opiskelijaryhmän ilmapiiriä ja sitä kautta opettamisen ja oppimisen edellytyksiä.

ULLA: Se on kuitenkin tämmöstä ihmisten välistä vuorovaikutusta, voidaan puhua ihan vaan siitä, että mitä sulle kuuluu tai muuta tämmöstä, miten meni loma tai viikonloppu tai muuta semmosta... Joka luo sitten semmosen, et se ei oo niin muodollista. Sillon se mun mielestä madaltaa myöskin kynnyistä puhua vaikeistakin asioista sitten kun semmosia tullee esille (Itä-Suomi, tekniikka)

Anne-Mari Souto (2014) on tutkinut ammatillisen koulutuksen keskeyttäneitä nuoria, ja heille tärkeä syy keskeytykseen on toimimaton vuorovaikutus opettajien kanssa. Tässä suhteessa kasvatuksen kohtaamisulottuvuutta voidaan rinnastaa myös oppimisen edellytyksistä huolehtimiseen, jota on tarkasteltu edellä.

Kasvatus kiinnittää yhteiskuntaan

Kolmas ulottuvuus opiskelijälähtöisessä, kasvattavassa opettajuudessa on kytkeä opetettavia asioita ja niiden hyötyä laajempiin työelämän ja yhteiskunnan perspektiiveihin. Kasvattaja huolehtii opiskelijan ammatillisesta kasvusta laajassa mie-

lessä, mikä on niin ikään nähty kansainvälisissä tutkimuksissa ammattiopettajan ammatti-identiteetin perustaksi (Köpsen, 2014; Lippke, 2012):

PENA: Mulla on tämmöinen kansainvälinen opiskelijaryhmä, niin se on opettamista tähän suomalaisuuteen. Aikataulujen noudattamiseen, sovittujen asioiden noudattamiseen... Sit ku ne työelämässäki joutuu siihen, niin kyllä ne kolme vuotta täällä opiskelleet on paljon valmiimpia suomalaiseen yhteiskuntaan (Etelä-Suomi, palvelut)

PAULA: Tästä uudesta porukastakin yrittää aina kouluja alusta lähtien, että miten sitä talossa ollaan, miten sitä työelämässä ollaan, ja huomioi toinen ja niin edelleen... Kyllä se on ihan puhasta kasvatuksista (Itä-Suomi, hyvinvointi)

Tämä kasvattamisen luokitus noudattaa klassista kasvatussosilogista ajatusta yhteiskunnallisesta socialisaatiosta ja kva-lifikaatioista (Antikainen, Rinne, & Koski, 2013). Lisäksi se toteuttaa ammatillisen koulutuksen lakiin kirjattuja tavoitteita niin työelämään kuin laajemmin yhteiskuntaan valmistamisesta. Kiinnostavaa kuitenkin on, että opettajat sanoittavat tätä usein Paulan sanoin ”puhtaana kasvatuksena”, ei niinkään opettamiseen kuuluvana toimintatapana.

Opettaminen on pelkkää opettamista

Opiskelijälähtöiset toimintatavat määrittävät opettajien keskusteluissa nimenomaan kasvattajan rooliin kuuluviksi toimintatavoiksi. Tämä kertoo, että ”pelkkä” opettaminen määrittyy opettajien kokemuksessa varsin kapea-alaisena, asia- ja jopa itsekeseisenä puurtamisena, jossa opettaja puhuu ja opiskelijat kuuntele-

vat ja tottelevat. Tulkinta vahvistuu, kun tarkastellaan sitä, kuinka opettaminen ja opettajuus kasvatuksesta irrotettuna määrittävät opettajien puheissa:

TIINA: Huonoina päivinä saatan nytki ajatella että ounou, minä en oo mikään kasvattaja, vaan minä oon se opettaja. Kun vois keskittyä siihen opettamiseen, mihin ne pilkut laitetaan. (Itä-Suomi, tekniikka)

JUHANI: Mä haluaisin lokeroida sen oman työni. Joskus kun aloitin asentajana niin se on niin helppoo, ku sä tuut siihen ja, aha tää kone on rikki ja putkinäkö päälle ja tätä mä duunaan. Ei tuu kahtakyt nykii hihasta ja joku kuraattori soittele et ”mites tää kolmas ku se on nyt siel YTO-aineessa”, ja ”älkää laittako sitä pulttii nyt ensiks kii”, ja ”lopettaka te se leikkiminen siellä sillä pumppukärryllä” ja muuta... (Etelä-Suomi, tekniikka)

VUOKKO: Kyllä mää ainakin toivon enemmän olevani aineenopettaja ku kasvattaja. Totta himputissa, helpommalahan mä pääsen (Etelä-Suomi, palveluala)

Näissä keskusteluissa opettamisen sisällöt ja toimintatavat kasvattamiseen verrattuna määrittävät tarkasti rajattuna, ongelmattomana ja opettajalle helppona oman ammattiaineen tai -aiheen viemisenä opiskelijalle. Pelkässä opettajan roolissa voidaan mennä tiiviisti lukujärjestyksen, oppikirjan, vanhan tavan tai muun kaavan mukaan. Opettajan tehtävässä, josta kasvatusta on poistettu, ei myöskään tarvitse välittää opiskelijoista, heidän oppimisensa edellytyksistä tai oman toiminnan vaikutuksista opiskelijoihin – ei opeteta opiskelijoita, vaan asiaa. Kuitenkin tällaisissa keskusteluissa opettajien puheisiin tulee ironista ja usein nostalgista sävyä, ja

opettajat tietävät, että tällaiseen toimintaan ei ole mahdollisuutta ainakaan nykyaikana. Haastatellut opettajat ovat myös pragmaattisia ja realistisia ja tekevät sen, mitä heidän kuuluu tehdä myös kasvatuksen saralla.

NIKO: Kyl mä haluaisin itteni kans nähdä nimenomaan sen ammattialan asiantuntijana täällä enkä minään kasvattajana... Mut se on opettajan tehtävä tänä päivänä se kasvatusta. Et kenen leipää syöt, ni sen lauluja laulat (Etelä-Suomi, tekniikka)

Nämä havainnot tuovat esiin myös suomalaisen ammatillisen opettajuuden keskeistä ja pitkään keskusteltua muutossuuntaa. Opettajan työ on yhä enemmän asiakas- eli opiskelijälähtöistä toimintaa ja opettajalta vaaditaan siinä yhä enemmän vuorovaikutustaitoja sekä valmiuksia huolehtia muista oppimisen edellytyksistä. Samat ilmiöt ovat keskiössä myös keskusteluissa muuttuvasta opettajuudesta, jota on nimitetty myös valmentajuudeksi, luotsaavaksi opettajuudeksi tai ohjaavaksi opettajuudeksi (esim. Heinilä ja muut, 2018; Heinilä ja muut, 2017, ss. 48–52; Vehviläinen, 2015). Myös jotkut tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat heijastelevat omassa puheessaan näitä näkemyksiä:

PETE: Kyllä mulla on vahvistunu se, että ei väkisin opeteta jottain asiaa, ihan siitä opettamisen innosta, vaan pysäyttään ja... Varsinkin näitten alottavien kans sillä [kasvattamisella] on tosi iso osa. Mie niinkun muuraan sitä pohjaa sinne. Sit kun on kaikki hyvällä pohjalalla, ni on helppo lähteä sitä opetusta viemään, ku kaikki on ymmärtäny mistä siinä on kysymys ja kenen takia miekin siellä oon. En oikeestaan ikinä puhu opettajasta, vaan ohjaajasta, koutsista.

Oppilaat on asiakkaita ja myö siellä heidän varten. (Itä-Suomi, tekniikka)

On huomionarvoista, että Pete haluaisi hylätä koko ”opettaja”-termin sen liian opettajakeskeiseksi kokemansa merkityksen vuoksi. Tämä asettaa paineita myös opettajuuden muutokselle: millä termeillä tulisi kuvata opiskelijälähtöistä, kasvatavaa opettajuutta, jos opettajuus ylipäänsä on liian ahdas kehys? Tämän tutkimuksen valossa termit eivät kuitenkaan ole ratkaisevia. Sanoista riippumatta tarkoituksenmukaisen opettajuuden keskiöön hahmottuu opiskelijälähtöinen työote sekä opettajan pyrkimykset vastata opetus sisältöjen lisäksi oppimisen edellytyksistä.

Johonkin pitää vetää se raja: mikä estää opettajuuden muuttumista?

Ammatillinen opettaminen, joka huomioi myös oppimisen edellytykset, on sekä aiempien tutkimusten että tässä haastateltujen opettajien mukaan hyväksi opiskelijoille ja heidän oppimiselleen. Lisäksi se antaa opettajalle uusia työvälineitä ja valmiuksia tehostaa omaa opetustaan. Siksi on syytä kysyä, miksi tällainen opettajuus on vuodesta toiseen ”uutta” ja muuttuvaa eikä tunnu vakiintuvan osaksi tavanomaista opettajuutta. Seuraava sitaatti tuo osuvasti esiin niitä tekijöitä, jotka opettajien arkityössä ylläpitävät opettajälähtöisiä toimintatapoja sekä hankaloittavat uusien toimintatapojen juurtumista:

ASTA: Aina ku ei muista pitää varaansa niin menee siihen kasvattamiseen. Joskus mä aina skarppaan ja keskityn vaan siihen ammatin opettamiseen... Se on semmonen keino suojella itseään, koska johonkin kohtaan pitää vetää se raja, että jaksaa itte, et ei sukella liian syvälle

niitten oppilaitten maailmaan. Aina pitää muistuttaa itseään, et mun koulutus on ammatinopettaja, mä opetan ammattia... Että ei tarvi eikä saakaan ruveta psykologiksi, terveydenhoitajaksi tai miksiäkään. Mun tehtävä on ohjata eteenpäin ne opiskelijat, jotka tarttee apua. (Länsi-Suomi, palveluala)

Asta aloittaa toteamalla, että hän lipeää helposti kasvattamiseen, ellei ”pidä varaansa”. Tämä kertoo, että hänen(kin) työssään on tarvetta opiskelijälähtöiselle toiminnalle, etenkin opiskelijoiden ongelmiin vastaamiselle ja niistä huolehtimiselle. Mutta työn puitteet eivät anna siihen mahdollisuutta. Ensinnäkin opettajan oma osaaminen ja ammattitaito kohdistuvat muihin asioihin. Toiseksi oppilaitoksen organisaatio on rakentunut niin, että ainakin opiskelijoiden elämänhallinnan kysymykset kuuluvat toisille ammatillisille eivätkä opettajalle. Kolmanneksi, edellä mainituista syistä opettajan voimavarat toteuttaa kasvatustehtävää ovat rajalliset. Siksi opettajan on luontevaa tarttua työnkuvan rajoihin: ne suojelevat viime kädessä opettajaa itseään, hänen jaksamistaan ja työkykyään.

Astan puheenvuorossa kasvattaminen hahmottuu kokonaisvaltaisena, tunnepohjaisena opiskelijasta huolehtimisena, jota olen kuvannut aiemmassa luvussa äitinä tai isänä toimimiseksi. Astan puheenvuorosta ei käy ilmi, kuinka Asta suhtautuu muihin kasvatuksen määrittäisiin tai luokituksiin, kuten opiskelijoiden yhteiskuntaan valmistamiseen tai huolehtimiseen muista oppimisen edellytyksistä kuin opiskelijan henkilökohtaisista ongelmista. Tämä kertoo, että opettajilla kasvattajan toimintatapoihin voi kuulua useita erilaisia ja osin yhteensovittamattomiakin toimintatapoja. Tämä voi olla yksi syy, miksi kasvatustehtävän toteuttaminen koetaan

opettajien parissa usein kuormittavana ja raskaana: ammatillisilla opettajilla ei ole selkeää käsitystä siitä, mitä se oikeastaan edes on. Silloin on selvää, että kasvatus-tehtävän toteuttamiseen ei myöskään voida tarjota selkeää ja johdonmukaista (täydennys)koulutusta tai muita resursseja, eikä sitä voida arjen esimiestyössä aina johtaa ja ohjata tarkoituksenmukaisesti. Silloin se jää helposti yksittäisen opettajan omalle kontollee, pelkällä fiilispohjalla tehtäväksi.

Samalla tämä havainto avaa tärkeän suunnan opettajuuden muutokselle, kasvatus-tehtävän toteuttamiselle ja opiskelijälähtoisemmälle opettamiselle. Jos tämä tehtävä ja siihen kuuluva toiminta on määritelty selkeästi opettajien työnkuvassa ja työyhteisössä, sen tekemiselle on osoitettu resurssit ja sen ohjaaminen on huomioitu myös esimiestoiminnassa, asia todennäköisesti tapahtuu. Silloin opettaja ei tarvitse vastuuttaa kasvattamiseen epämääräisillä, tunnepitoisilla velvoitteilla, mikä helposti altistaa heitä riittämättömyyden tunteille ja uupumiselle ja kenties kärjistää työyhteisön sisäisiä suhteita törmäyskurssille. Tästä näkökulmasta ammatillisen opettajuuden muutokset ovat vahvasti organisatorinen kysymys, joka liittyy opettajien arkityön johtamiseen sekä sen tarkoituksenmukaiseen resursointiin ja muuhun koordinointiin.

On syytä huomata, että Astan puheenvuorosta välittyy arvostava ja kiinnostunut suhtautuminen opiskelijoihin. Hän ohjaa eteenpäin opiskelijoita, joista on huolissaan, ja hänellä on taipumus tulla kasvattaneeksi opiskelijoitaan, vaikka hän kokee sen joskus kuormittavaksi. Astan asenteessa ja motivaatiossa ei ole mitään vikaa. Hänellä ei vain ole täysiä ammatillisia valmiuksia eikä organisaation tarjoamia resursseja toimia tarvittaessa myös kasvat-

tajana opiskelijoiden kanssa. Siksi opettajuuden muutosta on tehotonta ja eettisestikin kyseenalaista pyrkiä viemään eteenpäin vetoamalla pelkästään opettajiin yksilöinä.

Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta: yhteenveto ja pohdintaa

Kysyin artikkelissa, missä määrin ammatilliset opettajat kokevat olevansa opettajia ja missä määrin kasvattajia. Tämän jälkeen kysyin, mitä opettajat pitävät opettamisena, mitä kasvattamisena, ja millaisiin suhteisiin nämä käytännöt heidän arkityössään ja ammatit-identiteetissään asettuvat. Lähestyin ilmiötä analysoimalla luokituksia, joita opettajat ryhmäkeskusteluissa liittivät opettamiseen ja kasvattamiseen oman arkityönsä puitteissa. Teoreettisena viitekehystenä sovelsin käytäntöyhteisöjen teoriaa, joka näkee (amatillisen) identiteetin rakentuvan osallisuutena ja jäsenyytenä toimijalle merkityksellisissä yhteisöissä ja sen käytännöissä – tässä artikkelissa ammatillisten opettajien arkityössä sekä sen opetus- ja kasvatuskäytännöissä (Wenger, 1998).

Analyysin valossa ammatilliset opettajat identifioituvat vahvasti sekä opettamiseen että kasvattamiseen. Yhtäältä opettajien keskusteluihin hahmottuu selkeä, joskin kapea kuva opettamisesta, joka kuvaa opettajälähtöistä, tarkasti lukujärjestyksen, oppikirjan ja muiden kaavojen puitteissa etenevää sisältöopetusta. Toisaalta opettajien keskusteluissa hahmottuu kuva kasvattamisesta, jossa opettaja sitoutuu emotionaalisesti opiskelijoiden toimintakyvystä ja muista oppimisen edellytyksistä huolehtimiseen, huomioi opiskelijoita ihmisinä ja yksilöinä sekä pyrkii tarjoamaan opiskelijoille ammatillisten valmiuksien lisäksi muitakin valmiuksia kiinnittyä ja

toimia yhteiskunnassa. Kasvattaminen tukee opiskelijan ammatillista kasvua laajassa mielessä, mikä on nähty myös kansainvälisissä tutkimuksissa ammattiopettajien ammatti-identiteetin perustana (Köpsen, 2014; Lippke, 2012).

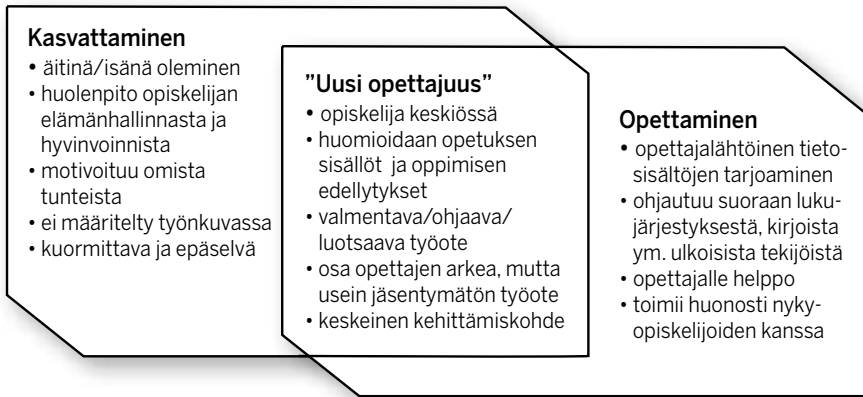
Opettajien suhtautumisessa opettamisen ja kasvattamisen käytäntöihin ilmenee tämän tutkimuksen perusteella myös jännitteitä. Opettaminen kapeassa mielessä koetaan opettajalle helppona, mutta vanhanaikaisena ja nyky-yhteiskuntaan huonosti sopivana tapana toimia opiskelijoiden kanssa. Puolestaan kasvattaminen, jota kuvataan usein isänä tai äitinä toimimisena, koetaan palkitsevana ja opettajan työssä välttämättömänä, mutta samalla epämääräisenä ja kuormittavana. Kuormittavuuden syynä on, että kasvatustehävän tekemiseen ei ole selkeää paikkaa opettajien työnkuvassa eikä aina ammatillisia valmiuksia. Sitä tehdään pelkästään oman harkinnan mukaan ja kirjaimellisesti fiilispohjalta. Kapea kasvattaminen ilmenee ikään kuin kapean opettamisen peilikuvana: fokus siirtyy kokonaan opettajasta opiskelijaan ja samalla työntekijä siirtyy tarkoin säädellystä työnkuvasta ammatillisesti rajattomalle kentälle. Tähän sisältyy riskejä työn hallitsemattomuudesta ja kuormittavuudesta, mistä on tehty useita havaintoja kansainvälisissä tutkimuksissa (Lippke, 2012; Jephcote & Salisbury, 2009; O'Connor, 2008; Gleeson & James, 2007).

Tämän tutkimuksen tärkeimpänä havaintona pidän sitä, että haastatteluissa ammatilliset opettajat pyrkivät toistuvasti muodostamaan eräänlaista kolmatta tietä, johon he yhdistivät kapean opettamisen ja kapean kasvattamisen elementtejä. Pelkkä opettaminen tai pelkkä kasvattaminen eivät kumpikaan tarjoa opettajille riittävää samastumispintaa ja toimintakent-

tää ammatti-identiteetin perustaksi. Ammattiopettajan todellinen ammatti-identiteetti löytyy näiden yhdistelmästä. Tällä alueella opetuksen päähenkilö on opiskelija eikä opettaja, ja opettaja kiinnittää huomiota oppimistulosten lisäksi oppimisen edellytyksiin, kuten opiskelijoiden sitouttamiseen opiskeluun vuorovaikutuksen keinoin. Opiskelijälähtöinen opettaja voi huomioida myös opiskelijan elämänhallinnan tai hyvinvoinnin kysymyksiä, jos nämä vaikuttavat opiskeluun tai oppimiseen. Toisaalta opiskelijälähtöinen opettaja pitäytyy ammatillisessa vuorovaikutuksessa, eikä hänen toimintansa ilmene pelkästään äidin tai isän kaltaisena emotionaalisenä huolenpitona niin kuin kapeassa kasvattamisessa. Opiskelijälähtöinen opettaminen on ammattiin kasvattamista, ammatilla kasvattamista ja ammatillista kasvattamista. Samalla opettaja pystyy rajamaan omaa työkuormaansa kestäväksi.

Kiinnostavaa ja huomionarvoista on myös se, että tälle opettamisen ja kasvatamisen yhdistelmälle ei ole selkeää nimeä opettajien keskusteluissa sen enempää kuin tutkimuksen tai ammatillisen opetuksen kehittämisen keskusteluissa. Vuodesta, jona vuosikymmenestä, toiseen on puhuttu uudesta tai muuttuvasta opettajuudesta, jota on nimetty myös esimerkiksi valmentajuudeksi, luotsaavaksi opettajuudeksi tai ohjaavaksi opettajuudeksi (Heinilä ja muut, 2018; Heinilä ja muut, 2017, ss. 48–52; Vehviläinen, 2015; Tapani, 2017). Selkeän ja jaetun määritelmän puute voi hankaloittaa tämän toimintatavan vakiintumista osaksi ammatillisten opettajien ammatti-identiteettiä. Samoin työotteen nimettömyys voi vaikeuttaa ammattiopettajien koulutusta ja heidän tukemistaan koulutusorganisaatioiden arjessa, vaikka käytännön työssä tämänkaltaisen toimintatapa tai ainakin sen tarve olisikin tuttua ja jaettua.

Opettamisen ja kasvattamisen suhteet opettajien ammatti-identiteetissä voidaan tiivistää alla olevaan kuvioon:



Kuvio 1. Opettaminen ja kasvattaminen ammattiopettajien ammatti-identiteetissä

Koska opettajuuden muutos on nähty keskeisenä osana ammatillisen koulutuksen kehittämistä ja myös meneillään olevan reformin onnistumista, voi olla ratkaisevan tärkeää kyetä artikuloimaan selkeästi, mitä uusi tai muuttuva opettajuus oikeastaan on ja mitä se edellyttää opettajilta arjen käytännöissä. Samalla muuttuvien oppilaitosorganisaatioiden tulee kyetä osoittamaan opettajille konkreettisesti ne resurssit, joita heille on tarjolla muutoksen toteuttamiseen. Tämä tarkoittaa johdonmukaista ja pedagogista johtamista, mahdollisia täydennyskoulutuksia sekä muunlaista kehittämistyötä, joka palvelee opettajien arkityötä. On epärealistista olettaa, että kaikki – tai ehkä edes suurin osa opettajista – kykenisivät tähän muutokseen pelkästään yksin, yksilöinä ja oman yksilöllisen motivaationsa varassa. Pikemminkin opettajien ammatti-identiteetti sekä sen muuttaminen ilmenee sosiaalisena ja kollektiivisena, yhteiseen arkityöhön ja sen organisaatioihin sidottuna toimintana. Sellaisena sitä tulee myös tukea, ohjata ja johtaa. Tämän tutkimuksen pääviesti on, että opettajuuden muutostyö edellyttää ”uuden” ja opiskelijalähtöisen, ohjaavan, valmentavan tai luotsaavan

opettajuuden sisältöjen selkiyttämistä – ja että tämä selkiyttäminen on syytä tehdä opettajien tosiasiallisen arkityön sekä sen käytäntöjen piirissä.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, J. F. (1998). Citizen and Enemy as Symbolic Classification: On the Polarizing Discourse of Civil Society. Teoksessa J. F. Alexander (toim.), *Real Civil Societies. Dilemmas of Institutionalization* (ss. 96–114). London: Sage.
- Alves, N., Marques, M., & Guimaraes, P. (2014, June). *Strangers in the Classroom? Learning ways of being and teaching in Education and Training Courses in Portugal*. Paper presented at the meeting of the SGEM 2014 International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts, Albena, Bulgaria.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2013). *Kasvatustusologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Chowdhry, S. (2014). The Caring Performance and the 'blooming student': exploring the emotional labour of further education lecturers in Scotland. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(4), 554–571.
- Cooley, C. H. (2009). *Social Organization: a Study of the Larger Mind*. Memphis: General Books LLC.
- Durkheim, É. (1980). *Uskontoelämän alkeismuodot: australialainen toteemijärjestelmä*. Helsinki: Tammi.

- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2010). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa T. Asunmaa, & P. Rähä (toim.), *Samalta viivalta 4* (ss. 45–67). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gleeson, D., & James, D. (2007). The paradox of professionalism in English Further Education: a TLC project perspective. *Educational Review*, 59(4), 451–467.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Heinilä, H., Uronen, I., & Potinkara, H. (2017). *Osaamisperusteisuuden moninaiset todellisuudet. Ammatillisen koulutuksen muutoksen vaikutukset ammatillisen opettajan työhön*. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A., & Turunen K. (2018). *Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Heinonen L., Lindén, M., & Poikonen K. (2015). *Amis hyvin, kaikki hyvin*. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry.
- Jephcote, M., & Salisbury, J. (2009). Further education teachers' accounts of their professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 966–972.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Koski-Heikkinen, A. (2013). *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis, 271. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 28–48.
- Köpsen, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Lévi-Strauss, C. (1972). *Structural anthropology*. Harmondsworth: Penguin
- 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.
- Maunu, A. (2014). *Yöllä yhdessä. Yökerhot, biletyt ja suomalaisen sosiaalisuus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, sosiaalitieteiden laitos.
- Maunu, A. (2018). *Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa. Ammattiopettajan omakuva reformin kynnyksellä*. Arvioinnissa oleva artikkelikäsitelmä.
- Maunu, A., & Tapani, A. (2018). Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajakoulutustaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 27–50.
- Nissilä, S.-P. (2006). Opettajan työ muutoksessa – muuttuuko ajattelu ja minäkuva? Muuttuva opettajuus ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelevien näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 9(3), 7–22.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Ammatillisen koulutuksen reformi*. Luettu osoitteesta <http://minedu.fi/amisreformi>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- O'Connor, K. E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.
- Paaso, A. (2012). *Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis, 174. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pehkonen, L., & Isopahkala-Bouret, U. (2010). Yhteisten opintojen opettajien rooli ja toimijuus ammatillisessa oppilaitoksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 12(2), 38–54.
- Rautio, P. (2006). Historiallista johdattelua minä- ja identiteettitukimukseen. Teoksessa P. Rautio, & M. Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma* (ss. 9–20). Tampere: Tampere University Press.
- Souto, A. (2014). Kukaan ei kysy mitä mulle kuuluu. Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatillisessa koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus*, 32(4), 19–35.
- Tapani, A. (2017). *Mikä muuttuu, kun kaikki muuttuu – reformin myötä uusia tuulia opettajuuteen?* TAMKjournal. Luettu osoitteesta <http://tamkjournal.tamk.fi/mika-muuttuu-kun-kaikki-muuttuu-reformin-myota-uusia-tuulia-opettajuuteen/>
- Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vehviläinen, J. (2015). *Läpäisyn tehostamisohjelman historiikki – muistikuvia ja hyviä käytäntöjä*. Tampere: Pieni viestintätoimisto.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vähäsantanen, K. (2013). *Vocational Teachers' Professional Agency in the Stream of Change*. Academic dissertation. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 460. Jyväskylä: University of Jyväskylä.