

Ammattikasvatuksen
aikakauskirja **4**
2018

Ammatillinen opettajuus



Ammattikasvatuksen aikakauskirja

2018

Päätoimittaja

Petri Nokelainen
puh. 040 557 4994

Toimittajat

Anne Virtanen
puh. 040 805 4923

Susanna Mikkonen
puh. 050 911 7367

Toimitussihteeri

Rosa Hyvärinen
puh. 020 7489 679

Toimituksen sähköposti

akakk@ottu.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja
Petri Nokelainen, FT, professori
Tampereen teknillinen yliopisto

Sihteeri

Tuulikki Similä, KL, säätönjohtaja
OKKA-säätiö sr

Jäsenet

Sissi Huhtala, KT, laaja-alainen erityisopettaja
Stadin ammattiopisto

Raija Hämäläinen, KT, professori
Jyväskylän yliopisto/Kasvatustieteiden
tiedekunta

Petri Ihantola, TkT, professori
Helsingin yliopisto

Jari Laukia, FT, johtaja
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti
Helsingin yliopisto

Seija Mahlamäki-Kultanen, FT, dosentti
johtaja, Hämeen ammattikorkeakoulu

Teemu Rantanen, VTT, dosentti, yliopettaja
Laurea-ammattikorkeakoulu

Opetus- ja kulttuuriministeriö

• **Vesa Taatila**, FT, rehtori-toimitusjohtaja
• Turun ammattikorkeakoulu

• **Maarit Virolainen**, FT, tutkijatohtori
• Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimus-
laitos

Julkaisija

• Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.
• **www.ottu.fi**
• Puheenjohtaja **Maarit Virolainen**
• Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen
tutkimuslaitos
• maarit.ha.virolainen@jyu.fi

Sihteeri Veikko Ollila

• veikko.p.ollila@gmail.com

Kustantaja

• Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö –
OKKA-säätiö sr **www.okka-saatio.com**

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

• okka-saatio@oaj.fi

Tilaushinta

• 1–4/2018 kotimaahan yhteensä 30 €

Ilmoitukset

• okka-saatio@oaj.fi

Ilmoitushinnat

• Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €,
• 1/4 sivua 93 €

Ulkoasu, kuvitus ja taitto

• **Nalle Ritvola**, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

• PunaMusta Oy, Tampere

• Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa ilmestyy
vuonna 2018 neljä painettua numeroa ja digi-
taaliset erikoisnumero.

• ISSN 1456-7989

• © OKKA-säätiö sr



Teemanumero: Ammatillinen opettajuus

Sisältö

Ilmoitukset	4
Pääkirjoitus	6
Ammatillinen opettajuus <i>Seija Mahlamäki-Kultanen ja Jaana Muttonen</i>	
Artikkelit	
 Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä <i>Eija Lehtonen, Heta Rintala, Laura Pylväs ja Petri Nokelainen</i>	10
 Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajankoulutustaan? <i>Antti Maunu ja Annukka Tapani</i>	27
 Jaetut haasteet ja ratkaisut – opettajien digipedagogisten erikoistumis- koulutusten koulutusasteet ylittävä yhteistyöpaja <i>Marjaana Veermans, Essi Ryymin, Anne-Maria Korhonen, Jiri Lallimo, Jenni Airola ja Jukka Niinimäki</i>	51
 Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti- identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta <i>Antti Maunu</i>	70
Keinoja ja välineitä opettajalle selkeäkieliseen ilmaisuun ammatillisessa koulutuksessa <i>Eija Honkanen, Leena Nuutila ja Maarit Sorjonen</i>	88
Ammatillisen opettajankouluttajan osaamisen kehittäminen <i>Anu Raudasoja ja Orvokki Joki-Pesola</i>	96
Maahanmuuttajataustaisten ammattilaisten täydennyskoulutus haastaa ammatillisen opettajuuden <i>Kaija Matinheikki-Kokko</i>	106
Ohjeita kirjoittajille	122

Toimitus ilmoittaa



Oikaisu

Toimitus oikaisee Ammattikasvatuksen aikakauskirjan teemanumerossa ”*Ammatillinen koulutus Pohjoismaissa*” (2/2018) ilmenneen virheen: Karelia-ammattikorkeakoulun yliopettaja Arja-Irene Tiaisen (KT, THM) ja erikoissuunnittelija Mervi Lätin (KL, YTM) artikkelin ”*Terveysalan lähihohtajaksi: Avoimen ammattikorkeakoulun opinnoilla ylempään ammattikorkeakoulututkintoon*” nimi oli ilmoitettu virheellisesti painetun julkaisun sisällysluettelossa. Sisällysluetteloteksti korjattiin heti virheen ilmenemisen jälkeen Ammattikasvatuksen aikakauskirjan verkkosivuille (akakk.fi) ja muutos tehdään myös aikakauskirjan verkkoversioon ennen sen julkaisemista. Toimitus pahoittelee virhettä.

Vuodenvaihteen digitaalinen erikoisnumero

Vuoden viimeinen Ammattikasvatuksen aikakauskirja ilmestyy digitaalisena. Erikoisnumeron teemanä on ”*Koulutus ja osaaminen kestävässä tulevaisuudessa*”, ja sen vierailevina toimittajina ovat ulkoministeriön erityisasiantuntija Mari Rökköläinen (FT) sekä valtiovarainministeriön opetusneuvos Raija Meriläinen (KT).

Digitaalinen erikoisnumero on ilmestymisensä jälkeen luettavissa Ammattikasvatuksen aikakauskirjan verkkosivuilta: www.akakk.fi.

Ammatillinen opettajuus

Seija Mahlamäki-Kultanen

FT, yksikön johtaja

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu

seija.mahlamaki-kultanen@hamk.fi

Jaana Muttonen

KM, tutkimuspalvelupäällikkö

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu

jaana.muttonen@hamk.fi

Ammatillisen opettajuuden teemanumero tuo esille ajankohtaisen keskustelun ja tieteellisen tutkimuksen tarpeen uudistuvasta ammatillisesta opettajuudesta. Suomalaisen käytännön mukaan ammatillinen opettajankoulutus on tarkoitettu ammattikorkeakoulujen ja ammatillisen koulutuksen opettajille ja opettajiksi aikoville (Ammattikorkeakoululaki 2014/932). Kumpikin koulutuksen aste uudistuu nopeasti, mikä vaikuttaa perustavasti ammatilliseen opettajuuteen käytännön ja teorian tasolla. Tarvitaan siis opettajien koulutusta, jolla tarkoitamme tässä yhteydessä sekä opettajan pätevyy-

den edellyttämiä pedagogisia opintoja että kaikkea osaamisen hankkimista uran varrella.

Vuoden 2018 alusta uudistuneen lain mukaista ammatillista toisen asteen koulutusta kutsuttiin valmisteluvaiheessa ammatillisen koulutuksen reformiksi, ja nyt siitä käytetään käsitettä uusi ammatillinen koulutus (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531). Laki purkaa aikaisempia erillisiä käytänteitä ja käsitteitä. Se myös säilyttää entisistä erillisten järjestelmien käytänteistä parhaita. Uusi ammatillinen koulutus muuttaa ammatillisten opettajien, opinto-ohjaajien ja erityisopettajien sekä muiden ohjauksen ammattiryhmien ja työelämän edustajien yhteistyötä.

Nopeasti edenneen uudistuksen tueksi opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus ovat käynnistäneet mittavia kehittämishankkeita. Parasta osaamista-hanke (2017–2019) selvittää koulutuksen järjestäjien ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyönä ammatillisten opettajien osaamistarpeita ja tukee opettajien osaamisen hankkimista. Opetus- ja kulttuuriministeri nimitti Opettajankoulutusfoorumin, jossa ovat mukana kaikki opettajankoulutuksen toteuttajat ja sidosryhmät. Se laati kaikille opettajankoulutuksille yhteisen kehittämissohjelman. (Opettajankoulutuksen kehittämissohjelma, 2016.) Suurimmat opettajankoulutuksen kehittämissohjelman käynnistämät tutkimukselliset kehittämishankkeet ovat ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä Taideyliopiston kanssa toteuttama OPEKE – Ammatillisen opettajankoulutuksen uudistaminen (2017–2019) sekä ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä yliopistojen kanssa toteuttama Oppijan oikeus – opettajan taito (2018–2021). OPEKE kehittää ammatillista opettajankoulutusta alkaen opettajaksi hakeutumisesta ja päätyen opettajien uranaikaisen osaamisen kehittämiseen koko työuran ajan. Lisäksi OPEKE selvittää opettajankouluttajien osaamistarpeita ja osaamisen varmistamista. Oppijan oikeus – opettajan taito -hanke kohdentuu vastaavasti toisen asteen koulutuksen erityisopetukseen ja ohjaukseen. Lukiolain muutoksen myötä kaikilla toisen asteen opiskelijoilla on oikeus pätevään erityisopetukseen (Lukiolaki 2018/714).

Ammatillisen opetuksen tila ja opettajan työ ovat vilkkaan julkisen keskustelun kohteena sosiaalisessa mediassa ja päivälehdissä. Reformin toteutus ja uusi ammatillinen koulutus saavat osakseen moitteita ja kiitosta. Moitteet voidaan kiteyttää kahteen perinteiseen käsitteeseen: lähi-

opetus ja lukujärjestys. Uudistusten kanssa samaan aikaan toteutetut mittavat ja nopeat rahoitusleikkaukset näkyvät. Vaikuttaa siltä, että ne on usein toteutettu henkilöstöä vähentämällä, kun esimerkiksi rakennuksia on vaikea realisoida. Opettajiin kohdistuu huomattava julkisuuden paine toteuttaa opetusta perinteisen ryhmämuotoisen ikäjaottelevan lähiopetuksen ja lukujärjestysten mukaan, kun ammatillisen koulutuksen uusi malli edellyttäisi opintojen henkilökohtaistamista ja oppijan osallisuutta opinnoissaan. Maahanmuuttajien määrä ammatillisessa koulutuksessa kasvaa edelleen, eivätkä heidänkään oppimistarpeensa jäsenny kronologisen iän mukaan vaan henkilökohtaisesti.

Korkeakoulujen visio- ja strategiatyö tähtää 2030-luvulle ja viitoittaa korkeakoulujärjestelmän kansainvälistymistä ja muotoutumista voimakkaiden väestöliikkeiden ja globaalien kehityssuuntien muokkaamassa Suomessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Ammattikorkeakoulujen keskinäiset ja yliopistojen kanssa muodostamat liittoumat kehittävät strategioita, joilla erotutaan toisista kilpailussa. Ammattikorkeakouluopettajien työssä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta liittyvät saumattomasti opetukseen. Tulevaisuuden ammattikorkeakouluvisiot vaikuttavat tehokkailta, ja ne tukevat tehokkaasti yksilöitä ja työpaikkoja uudistuvissa osaamistarpeissa.

Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen reformissa normien pohjalta tehdyt uudistukset ja käytäntö ovat edenneet nopeasti ja on aika tarttua ilmiöön tutkimuksellisesti. Mitä ammatillisen koulutuksen arjessa teoreettisessa mielessä tapahtuu ja miten voimme tutkimuksen keinoin tukea ammatillisia opettajia muutoksissa?

Ammatillinen opettajuus -teemanumeron avaa Lehtosen, Rintalan, Pylvään ja Nokelaisen (2018) vertaisarvioitu artikkeli *Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä*. Aineisto on kerätty kolmelta merkittävältä ja luonteeltaan erilaiselta koulutuslataalta sekä oppisopimuksesta oppilaitosmuotoisesta koulutuksesta. Ammatillisten opettajien osaaminen näytetään laajana kognitiivisten, toiminnallisten, sosiaalisten ja metakompetenssien kokonaisuutena.

Maunun ja Tapanin (2018) vertaisarvioidussa tutkimuksessa *Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajankoulutustaan?* tutkitaan toisen asteen opettajien kokemuksia ja arvioita omasta ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Analyysin perusteella työ ilmenee konkreettisenä ja käytännöllisenä työskentelynä opiskelijoiden kanssa oman ammattiaineen parissa, ja siitä näkökulmasta opettajat myös arvioivat ammatillista opettajankoulutustaan. Toki opettajien näkemyksissä ilmenee myös paljon vaihtelua.

Veermansin, Ryyminin, Korhosen, Lallimon, Airolan ja Niinimäen (2018) vertaisarvioidussa tutkimuksessa tarkastellaan opettajien digipedagogisten osaamisten kehittämistä erikoistumiskoulutuksen keinoin kouluaste- ja koulutusmuotorajat ylittävissä ryhmässä. Digitaalinen osaaminen nähdään yhdistävänä ja kehittämistehtävänä olevana tekijänä. Tutkitut opettajat ehdottavat haasteiden kohtaamista yhteistyössä kehittämistyötä tavoitteellistamalla, seuraamalla, resursoimalla sekä opettajia sitouttamalla ja palkitsemalla.

Maunun (2018) vertaisarvioidun artikkelin tematiikka opetuksen ja kasvatuksen suhteista antaa aineksia julkisen keskustelun

paineessa toimimiseen. Tutkimuksen perusteella ammatilliset opettajat identifioidut sekä opettamiseen että kasvatamiseen. Opettaminen viittaa opettajalähtöiseen, lukujärjestyksen, oppikirjan ja muiden kaavojen puitteissa etenevään sisältöopetukseen. Ammatilliset opettajat pyrkivät rakentamaan identiteettiään opetuksen ja kasvatuksen käsitteiden pohjalta. Identiteettien yhdistelmällä ei ole vielä vakiintunutta nimeä. Mielenkiintoista on, etteivät opettajat nosta esille lainsäädännössä keskeisiä henkilökohtaistamisen tai ohjauksen käsitteitä.

Honkasen, Nuutilan ja Sorjosen (2018) artikkeli *Keinoja ja välineitä opettajalle selkeäkieliseen ilmaisuun ammatillisessa koulutuksessa* lähtee liikkeelle monilukutaidon käsitteenmäärittelystä. Ammatillisen opettajan tulee vastata osaamisellaan inklusiivisen ammatillisen koulutuksen vaatimukseen ja tukea koko ikäluokkaa erilaisine tarpeineen. Hyvä monilukutaito tukee myös aktiivista kansalaisuutta ja ehkäisee syrjäytymistä. Artikkelissa ilmaistaan kauniisti ja konkreettisesti, mikä on kohtuullinen odotus ammatillisen opettajan osaamisesta ja annetaan käytännön neuvoja opettajan työn avuksi.

Raudasojan ja Joki-Pesolan (2018) artikkeli ammatillisten opettajankouluttajien osaamistarpeista peilaa laajaa ammatillisen opettajankoulutuksen käsitystä. Työ sisältää pedagogisten opintojen, ammatillisen opinto-ohjaajan ja erityisopettajan koulutusten, täydennyskoulutusten, TKI-toiminnan ja koulutusviennin tehtäviä. Artikkelin pohjautuu Hämeen ammatikorkeakoulun opettajankouluttajille järjestettyihin työpajoihin ja kirjoittajien pitkään kokemukseen opettajankouluttajina.

Matinheikki-Kokon (2018) artikkeli kohdentuu maahanmuuttajataustaisten ammattilaisten ja erityisesti terveyden-

huollon työntekijöitä kouluttavien opettajien haastaviin osaamistarpeisiin. Maahanmuuttajien turhasta päällekkäiskoulutuksesta on luovuttu ja siirrytty hankitun osaamisen tunnistamiseen ja vain tarvittavan uuden osaamisen hankkimiseen tavallisesti täydennyskoulutuksella. Tutkimusten mukaan tehokas täydennyskoulutus edellyttää työelämälähtöisyyttä, jatkuvuutta, monimuotoisia toteutustapoja ja täydennyskoulutusverkoston rakentamista maanlaajuisiin tarpeisiin. Artikkelissa esitellään kaksitasoinen viitekehys ammatillisen opettajuuden kehittämiseksi.

Lähteet

-
- Ammattikorkeakoululaki 2014/932. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>
- Honkanen, E., Nuutila, L., & Sorjonen, M. (2018). Keinoja ja välineitä opettajalle selkeäkieliseen ilmaisuun ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 88–95.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2018). Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 10–26.
- Lukiolaki 2018/714. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714>
- Matinheikki-Kokko, K. (2018). Maahanmuuttajataustaisten ammattilaisten täydennyskoulutus haastaa ammatillisen opettajuuden. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 106–114.
- Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 70–87.
- Maunu, A., & Tapani, A. (2018). Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajankoulutustaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 27–50.
- OPEKE – Ammatillisen opettajankoulutuksen uudistaminen. Luettu osoitteesta <https://www.hamk.fi/projektit/opeke/>
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. (2016). Luettu osoitteesta [\[cuments/1410845/3985888/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-0199f1ebe7e8/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29.pdf\]\(https://minedu.fi/do-cuments/1410845/3985888/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-0199f1ebe7e8/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29.pdf\)](https://minedu.fi/do-</p></div><div data-bbox=)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio Suomelle 2030*. Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>

Oppijan oikeus – opettajan taito. Luettu osoitteesta <https://www.hamk.fi/projektit/oppijanoikeus/>

Parasta osaamista. Luettu osoitteesta http://blogit.jao.fi/parasta_osaamista/

Raudasoja, A., & Joki-Pesola, O. (2018). Ammatillisen opettajankouluttajan osaamisen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 96–105.

Veermans, M., Ryymin, E., Korhonen, A.-M., Lallimo, J., Airola, J., & Niinimäki, J. (2018). Jaetut haasteet ja ratkaisut – opettajien digipedagogisten erikoistumiskoulutusten koulutusasteet ylittävänä yhteistyöpajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 51–69.



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

Eija Lehtonen

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

Heta Rintala

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

Laura Pylväs

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

Petri Nokelainen

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



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

Tiivistelmä

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

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

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

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

.....

Abstract

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

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

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

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



Johdanto

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

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

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

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

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

Ammatillinen kompetenssi

Kompetenssin käsitettä on tarkastel-tu lukuisista eri näkökulmista kä-sin, ja se on käsitteenä moniulot-teinen (Mulder & Winterton, 2017). Määritelmien moninaisuus johtuu niin kielellisistä eroista kuin myös perustavaa laatua olevista kulttuurisista eroista osaa-misen määrittelyssä (Winterton, 2009). Suomalaisessa tutkimuksessa kompetenssin käsitteellä on usein viitattu alakohtai-seen yksilölliseen osaamiseen, tietoihin ja taitoihin, ja asiantuntijuus on liitetty ko-konaisvaltaiseen ammatillisuuteen (Ruo-hotie & Honka, 2003). Hanhinen (2010) on puolestaan tarkastellut kompetenssin käsitettä (*competence*) kokonaisvaltaisena osaamisen käsitteenä, kun taas kompe-tenssin muodostavat osat, kompetenssit (*competency*), ovat tietyssä tehtävässä tai toiminnassa tarvittavia osaamisalueita.

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

si Mulder (2014) nostaa yhdeksi keskei-seksi lähestymistavaksi kompetenssin in-tegroimisen osaksi ammatillisuutta, joka perustuu holistiseen näkemykseen amma-tillisissa rooleissa ja tilanteissa tarvittavista tiedoista, taidoista ja asenteista. Kompe-tenssi on näin ollen myös kontekstisidon-naista, sillä osaamisvaatimukset saattavat vaihdella eri aikoina (Isopahkala-Bouret, 2010b). Kompetenssin kehittämisessä ei ole kyse vain tämän hetken työelämän tar-peisiin vastaamisesta, vaan kyvystä vasta-ta työelämän muutoksiin ja tulevaisuuden haasteisiin (Mulder, 2017).

Tässä tutkimuksessa ammatillisen opet-tajan kompetenssia eli ammatillisissa rooleissa ja tilanteissa tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita jäsennetään Le Deistin ja Wintertonin (2005) holistisen mallin avulla, jossa kompetenssi nähdään koko-naisvaltaista ammatillista osaamista kuvaava-nä käsitteenä. Teoreettinen malli muo-dostuu käsitteellisestä (*conceptual*) ja ope-rationaalisesta (*operational*) kompetens-sista, jotka kytkeytyvät joko ammatillisiin tai persoonallisiin taitoihin. Ammatilli-suuteen liittyviä käsitteellisiä taitoja ku-vataan *kognitiivisena kompetenssina*, joka muodostuu muun muassa ammatillisesta tietämyksestä ja ymmärryksestä. Amma-tillisuuteen liittyvä operationaalinen kom-petenssi määritellään *toiminnallisena kom-petenssina*, joka ilmenee psykomotorisina käytännön taitoina ja kokemuksena. Persoonaan liittyvä operationaalinen kompe-tenssi kuvataan *sosiaalisena kompetenssina*, joka ilmenee yhteistyötaitoina, arvoina ja asenteina. Persoonaan liittyvät käsitteelli-set taidot nähdään puolestaan *metakompe-tenssina*, joka sisältää muun muassa oppi-maan oppimisen taidot. Metakompetenssi eroaa kolmesta muusta kompetenssista siten, että sen tehtävänä on tukea muiden kompetenssien kehittymistä (Le Deist & Winterton, 2005).

Työelämäyhteistyö ammattillisessa koulutuksessa

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

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

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

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

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

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

Aineisto ja menetelmät

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

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

Taulukko 2. Tutkimusaineisto

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

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

yhteistyöstä. Millaisia valmiuksia työelämän kanssa tehtävä yhteistyö opettajalta edellyttää?

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

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

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

Tulokset

TK 1) Miten ammatilliset opettajat kuvaavat työssä tarvittavia kompetensseja?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metakompetenssi

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

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

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

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

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

Sosiaalinen kompetenssi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TK2) Miten ammatilliset opettajat kokevat työelämäyhteistyön?

Ammatillinen opettaja neuvottelijana, kehittäjänä ja elinikäisenä oppijana

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

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

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

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

ystävällinen ja yhteistyökykyinen.”
(SOTE 2)

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

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

Sosiaalialalla opettajan nähtiin edustavan oppilaitostaan persoonallaan ja vuorovaikutustaidoillaan:

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

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

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

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

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

Roolit ja ristiriidat – puun ja kuoren välissä

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pohdinta

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

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

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

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

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

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

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

Kiitokset

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

Lähteet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammattilliset opet- tajat arvioivat omaa opettajankoulutus- taan?

Antti Maunu

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

Annukka Tapani

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



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)

S itaatti 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 näyttätyy 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. Tulkinat, päätelmät ja kehittämisehdotukset ovat kirjoittajien yhteisiä.

Muuttuva ammatillinen opettajuus

Nyt 2010-luvulla meneillään oleva ammatillisen koulutuksen reformi on laaja-alainen, mutta ei ainutkertainen. 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 työnkuva, 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 tulosohjausta 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 keskitettiin viiteen ammatilliseen opettajakorke-

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 opettajakorkeakoulut laativat asetuksen pohjalta omat opetus- ja toteutussuunnitelmansa.

Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun 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 opettajakorkeakoulujen 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 opettajakorkeakoulujen johtajat ovat kuitenkin esittäneet, 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 opettajakorkeakoulujen 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 pyörteisä. 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 hallinto- ja lähtöisten 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 kognitivistisiin 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 sosialisointia 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 kokemuksiaan 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. Jäsennämme 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 opettajankoulutuksestaan sekä mahdollisia opettajankoulutuksen 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 opettajankoulutuksesta. 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 opettajankoulutuksesta käyty keskustelu kiinnittyi paljolti siihen, kuinka ryhmänohjaajat kokivat opettajankoulutuksen valmistaneen heitä ryhmänohjaajan tehtäviin. Myös tästä aineistosta analysoidaan opettajien kokemuksia ja arviointeja omasta opettajankoulutuksestaan 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 aineistotyyppejen 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 merkityksmaailmaa. 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 opettajaohjoisena 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 esiteltyjä 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 kehittämisen 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 kasvatetaan 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 hyötty 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 määriteltujen 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 haluu 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 haastatteluisissa opettajat muistivat lämmöllä ja kunnioituksella niitä omia opettajakouluttajiaan, joilta kokivat oppineensa eniten.

Kehittämisargumentit opettajakoulutukselle

Taulukkoon 3 sivulla 44 on koottu konkreettiset kehittämisehdotukset, joita haastatteluisissa 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 työtteen 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 mieltii 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. Konkreettisesti 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 viitekehyksenä 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 kehittämistä. Keskeisimpiä kehittämishdotuksia 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 ryhmissä 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 siirtävän 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.

Jaetut haasteet ja ratkaisut – opetta- jien digipedagogisten erikoistumiskoulu- tusten koulutus- asteet ylittävä yhteistyöpaja

Marjaana Veermans

KT, apulaisprofessori, kollegiumtutkija
Turun yliopisto
marjaana.veermans@utu.fi

Essi Ryymin

KT, tutkimuspäällikkö, yliopettaja
HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu
essi.ryymin@hamk.fi

Anne-Maria Korhonen

KTM, lehtori
HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu
anne-maria.korhonen@hamk.fi

Jiri Lallimo

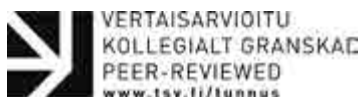
KM, yliopisto-opettaja
Turun yliopisto
jiri.lallimo@utu.fi

Jenni Airola

KM, projektitutkija
Turun yliopisto
jenni.a.airola@utu.fi

Jukka Niinimäki

FM, KM, YTK, lehtori
HAMK
jukka.niinimaki@hamk.fi



Tiivistelmä

Artikkelissa esitellään kahden opettajien digipedagogisen erikoistumiskoulutuksen yhteinen työpaja. Työpajan tavoitteena oli tuoda eri koulutusasteilla toimivia digipedagogiikkaan erikoistuvia opettajia yhteen pohtimaan vahvuuksia ja haasteita, joita koulutuksen kentällä digitalisaation myötä on esiintynyt, sekä kehittämään yhdessä ratkaisuja esiin nousseisiin haasteisiin. Työpajaan osallistui 30 opettajaa, jotka edustivat perus- ja lukioastetta sekä ammatillista toista astetta ja ammattikorkeakouluja. Työpajan aikana opettajat vastasivat kyselyyn liittyen heidän näkemyksiinsä omasta ja oman organisaationsa digipedagogisesta kehittämisestä. Lisäksi työpajan learning café -tyyppinen työskentely nauhoitettiin. Nauhoitettu aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Kaikkien koulutusasteiden opettajien yhteisesti tunnistamat digipedagogisen kehittämisen haasteet liittyivät ennen kaikkea opettajien osaamisen kehittämiseen ja digipedagogisen muutoksen systemaattiseen johtamiseen. Ratkaisuksi ehdotettiin osaamisen kehittämisen tavoitteellistamista, seuranta ja resursointia sekä opettajien sitouttamista ja palkitsemista. Opettajat ehdottivat myös yhteistyötä yli oppilaitos- ja kuntarajojen digiratkaisuissa ja osaamisen kehittämisessä. Vahvuutena digipedagogiselle kehittämiselle opettajat kokivat kansallisten linjausten, kuten koulutusreformien ja hallitusohjelman, tuen digikehitykselle ja ”kehittämisenosteen”. Artikkelissa pohditaan lisäksi, miksi koulutusasterajat ylittävä yhteistyö on tärkeää digipedagogiselle kehittämiselle.

Avainsanat: *opettajien ammatillinen kehittyminen, erikoistumiskoulutus, digipedagoginen osaaminen, koulutusasteiden välinen yhteistyö*

Shared challenges and solutions in digital pedagogy – a case of joint workshop of teachers from basic to higher education

Abstract

This article introduces a workshop that was shared between two teachers' digital pedagogy specialization programs, organized by a university and a university of applied sciences. The aim was that the teachers from different educational levels would jointly reflect strengths and challenges that they have met in their work during the digitalization of educational field. The aim was also to develop together solutions for the challenges that were identified during the workshop. The participants of the workshop were 30 teachers representing different educational levels, from basic education to higher vocational education. During the workshop the teachers filled out a questionnaire related to digipedagogical development on a personal and organizational level. In addition, the learning café -type of activities of the workshop were audiotaped. The most common challenges the teachers identified were especially related to development of teachers' skills and to systematic leading of digipedagogical change.

Keywords: *teachers' professional development, specialization education, digipedagogical knowledge, collaboration of educational levels*

Johdanto

Tämän artikkelin tavoitteena on esitellä kahden digipedagogisen erikoistumiskoulutuksen, koulutusasterajat ylittävä yhteistyöpaja ja tarkastella työpajaan osallistuneiden opettajien näkemyksiä omasta ja organisaationsa digipedagogisesta kehittämisestä. Toinen koulutus on yliopiston perusopetuksen ja lukion opettajille järjestämä 60 opintopisteen laajuinen toteutus ja toinen ammattikorkeakoulun järjestämä 30 opintopisteen toteutus ammatillisen toisen asteen ja ammattikorkeakoulun opettajille. Artikkelin erityisenä kiinnostuksen kohteena on, tunnistavatko opettajat sellaisia digipedagogiseen kehittämiseen liittyviä haasteita, jotka ovat kaikille koulutusasteille yhteisiä, ja minkälaisia ratkaisuja opettajat ehdottavat näihin haasteisiin. Artikkelissa pohditaan lisäksi, miksi koulutusasterajat ylittävä koulutusyhteistyö on tärkeää digipedagogiselle kehittämiselle.

Koulutusreformit ja uudet opetussuunnitelmat digitalisaation viitoittajina

Tulevaisuuden työelämässä monet perinteiset ammatit katoavat tai muuttavat muotoaan muun muassa teknologian, verkostojen sekä vuorovaikutuksen muuttumisen ja kehittymisen myötä, jolloin osaaminen tulevaisuudessa ei perustu enää yksittäisille tutkinnoille vaan erilaisen osaamisen yhteenliittymiselle (Aalto, Ahokas, & Kuosa, 2008). Suomen hallitusohjelman tavoitteena on nostaa suomalaisten osaamis- ja koulutustasoa, modernisoida oppimisympäristöjä sekä hyödyntää digitalisaation ja uuden pedagogiikan

mahdollisuuksia oppimisen tukena (Ratkaisujen Suomi, 2015). Hallitus on toimeenpannut useita koulutusreformia, jotka tarjoavat haasteita ja mahdollisuuksia digitalisaation edistämiseksi. Seuraavissa kappaleissa kuvaillaan kansallisen tason suosituksia digitalisaation näkökulmasta.

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) otettiin käyttöön vuonna 2016. Opetussuunnitelma velvoittaa järjestämään tieto- ja viestintäteknologian ja medialukutaidon opetusta osana oppiainerajat ylittäviä laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia oppijakeskeisistä lähtökohdista käsin sekä laatimaan tietostrategian opetussuunnitelmaa täydentävänä ja toteuttavana asiakirjana (Opetushallitus, 2014). Lukiokoulutuksen reformi on parhaillaan käynnissä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.b). Uudistuksen tavoitteena on rakentaa opiskelijoille yksilöllisemmät ja joustavammat opintopolut, tuottaa oppiainerajat ylittäviä opintoja ja rakentaa tiiviimpää yhteistyötä korkeakoulujen kanssa. Digipedagogisen osaamisen avulla tarjotaan tavoitteille toteutuskeinoja.

Ammatillisen koulutuksen reformia perustellaan muun muassa siten, että tulevaisuuden työelämässä tarvitaan uudenlaista osaamista ja ammattitaitoa, ja opiskelijoiden osaamisen halutaan kehittyvän etenkin työssä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Tavoitteena on hyödyntää entistä enemmän henkilökohtaistamisen mahdollisuuksia oppimisessa ja osaamisen osoittamisessa. Koulutuksen järjestäjiä edellytetään digitalisoimaan toimintaprosessejaan ja oppimisympäristöjään.

Myös korkeakouluissa on meneillään uudistukseen tähtäävä visiotyö (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d.a), jonka yh-

tenä teemana on digitalisaatio ja tekoäly korkeakoulutuksen muutoksen tukena. Ammatillisessa korkeakoulutuksessa digitalisaatiokehitys vaikuttaa voimakkaasti muun muassa tutkimus-, kehitys- ja innovaatio toimintaan, jolla tavoitellaan laajempaa työelämäyhteistyötä (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry, 2017). Kansallisen tason suositukset edellyttävät kaikkien kouluasteiden opettajien osaamisen kehittämistä. Seuraavassa kappaleessa tarkastellaan suomalaisten opettajien digipedagogisen osaamisen nykytilannetta viimeisimmän tutkimuksen ja selvitysten valossa.

Digipedagoginen osaaminen ja sen kehittäminen Suomessa

Suomalaisten opettajien ja oppilaiden tieto- ja viestintätekniikan (TVT) käyttöä ja digipedagogista osaamista on tutkittu useissa kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa ja selvityksissä. Euroopan komission tutkimus (European Schoolnet & the University of Liège, 2013) kartoitti yhteensä 31 eurooppalaisen maan TVT:n käyttöä. Tarkastelun kohteena olivat perusopetuksen 4. ja 8. luokan oppilaat ja opettajat sekä lukion ja ammatillisen koulutuksen toisen vuoden opiskelijat. Selvityksen mukaan suomalaisten koulujen teknologinen varustelu sekä TVT:n infrastruktuuri olivat jo tuolloin eurooppalaisittain huipputasoa, mutta suomalaiset opettajat käyttivät tieto- ja viestintätekniikkaa eurooppalaista keskiarvoa vähemmän. Myös suomalaiset oppilaat käyttivät kaikilla koulutusasteilla tietokoneita muita eurooppalaisia oppilaita vähemmän. (ks. myös Taajamo, Puhakka, & Välijärvi, 2015.)

Opettajat osallistuivat pakollisiin TVT-koulutuksiin reilusti keskiarvoa vähemmän perusopetuksessa, lukiossa hie-

man keskiarvoa vähemmän ja ammatillisessa koulutuksessa enemmän. Toisin kuin eurooppalaiset kollegansa, suomalaiset opettajat eivät opiskelleet TVT-taitoja myöskään vapaa-ajallaan. Suurimpana esteenä TVT:n opetuskäytölle suomalaiset opettajat pitivät pedagogisia syitä, kuten hyvien mallien puuttumista, vähäistä täydennyskoulutusta ja digitaalisten oppimateriaalien puutetta (European Schoolnet & the University of Liège, 2013). Taajamon, Puhakan ja Välijärven (2015) kansainvälisessä TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013 -tutkimuksessa tarkasteltiin alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajia ja rehtoreita. Myös tämän tutkimuksen mukaan opettajien osallistuminen täydennyskoulutukseen on Suomessa selvästi vähäisempää kuin muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa.

OAJ:n Askelmerkit digiloikkaan -selvitys (Hietikko, Ilves, & Salo, 2016) tarkasteli digitalisaatiokehitystä esikoulusta korkea-asteelle. Selvityksessä havaittiin, ettei digioppiminen muodosta kokonaisuutta läpi koulutusasteiden eikä koulutuksen digitalisaatiota ohjata kansallisesti. Opettajien ja johtajien TVT-osaamisessa on suuria puutteita, erityisesti pedagogisessa TVT-osaamisessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutus on riittämätöntä ja suunnittelematonta. Valtioneuvoston Digiajan peruskoulu 2017 -raportin mukaan (Kaarakainen ja muut, 2017) suomalaiset peruskoulut ovat kyllä laatineet tietostrategioita, mutta niiden jalkauttaminen henkilöstön keskuuteen ei ole riittävää. Myös opettajien sitouttamisessa strategiaan on raportin mukaan parannettavaa.

Ruhalahden ja Kentan (2017) selvityksessä tarkasteltiin ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön digitaal-

listen ohjaustaitojen ja työelämäyhteistyön nykytilaa. Selvityksen mukaan ammatillisessa koulutuksessa digitalisaatiota tukeva peruslaitteisto oli kaikkien saatavilla, mutta digitaalisia ympäristöjä hyödyntävän oppimisen ja opetuksen suunnitteluun tarvitaan lisää pedagogista osaamista. Sipilän (2014) tutkimuksessa, jonka aineisto koostui pääasiassa aineenopettajista (55 %), selvisi, että vain digipedagogisesti edistyneet opettajat käyttävät tietojen ja viestintäteknikkaa opetuksessaan säännönmukaisesti. Sen sijaan suurimmalla osalla opettajista ei ole osaamista eikä aikomusta hyödyntää TVT:tä opetuksessa siinä määrin, kuin se olisi mahdollista. Tutkimus paljasti myös, että koulutusorganisaatioiden virallisten rakenteiden ja päivittäisten opetuskäytänteiden välillä on ristiriitoja.

Opettajien digipedagogisen osaamisen rajoittavat tekijät, haasteet ja ratkaisut

Myös kansainvälinen tutkimus tukee Suomessa tehtyjä havaintoja opettajien digipedagogisen kehittämisen haasteista ja rajoittavista tekijöistä. Opetusalan ja opettajien digitaalisten kompetenssien kehittymistä viimeisen kymmenen vuoden ajalta kirjallisuuskatsauksessaan tarkastellut Pettersson (2018) toteaa, että vaikka opettajien digitaalinen kompetenssi on selvästi kehittynyt opetusallalla yleisesti, koulutusorganisaatioiden infrastruktuuri ja strateginen johtajuus ovat jääneet siitä erilleen. Tämä vaatii muun muassa koulutusorganisaation johdon, opettajien ja digitaalisen osaamisen tutkijoiden tiiviimpää yhteistyötä. Digitalisaation edistämiseen tarvitaan myös muutoksia koulutusjärjestelmään sekä poliittisesti, institutionaalisesti että yksilöllisesti (Twining, Raffaghelli, Albion, & Knezek, 2013), esimerkiksi

opettajien digitaalisen osaamisen kehittämishajonnan keinoin (Cervera & Cantabrana, 2015). Kehittämisessä tarvitaan lisää koulukohtaista yhteisöllisyyttä (Perrotta, 2013), kokemusten jakamista sekä johdon ja tietohallinnon tukea (Krumsvik, 2008).

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on eri kouluasteilla toimivien suomalaisten opettajien omat arviot digipedagogisen osaamisen kehittämistä; heidän kokemuksensa digipedagogiikan tuesta, rajoittavista tekijöistä ja tietämyksen jakamisesta ja niistä vahvuuksista, haasteista ja ratkaisuksista, joita koulutuksessa digitalisaation vaikutuksesta esiintyy.

Tutkimuskysymykset

Artikkelissa pyritään löytämään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Miten opettajat arvioivat saamaansa tukea, mahdollisia rajoittavia tekijöitä ja tietämyksen jakamista digipedagogiikkaan liittyen?
- 2) Minkälaisia vahvuuksia, haasteita ja ratkaisuja opettajat nostivat esille digipedagogiseen kehitykseen liittyen?

Menetelmä

Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen kontekstina toimii erään ammattikorkeakoulun ja erään yliopiston järjestämä opettajien digipedagogisten erikoistumiskoulutusten yhteinen työpaja. Tutkimukseen osallistui 30 työssä olevaa opettajaa, jotka olivat tutkimuksen aikana opiskelijoina edellä mainituissa kahdessa erikoistumiskoulutuksessa. Osallistujista 24 oli naisia

ja kuusi miestä. Osallistujat työskentelivät peruskoulussa, lukiossa, ammatillisella toisella asteella ja ammattikorkeakoulussa sekä näiden ulkopuolella kouluttajina ja opettajina.

Digitaalisuuteen suuntautuvia opettajien erikoistumiskoulutuksia järjestetään opettajankoulutusyksiköissä sekä yliopistoissa (laajuus 60 op) että ammattikorkeakouluissa (laajuus 30 op). Yliopiston organisoimaan koulutukseen osallistuvat pääasiassa yleissivistävän puolen luokan- ja aineenopettajat ja ammattikorkeakoulun organisoimaan puolestaan ammatillisen toisen asteen sekä ammattikorkeakoulun opettajat. Koulutukset ovat aikaisemmista täydennyskoulutuksista poiketen pitkäkestoisia, ja ne kytkeytyvät osallistujien päivittäiseen työhön opettajina ja koulutusalan muina ammatilaisina. Koulutusten työelämälähtöisyys näkyy kaikissa oppimistehtävissä ja kehittämistyössä. Kehittämistyöt vaihtelevat oman opetuksen ja oppilaitoksen kehittämisestä kuntatason kehittämiseen. Sisällöltään molemmat koulutustoteutukset käsittelevät tulevaisuuden oppimisen näkökulmia, oppimista digitaalisissa ympäristöissä ja digitaalisen toimintakulttuurin edistämistä oppilaitosyhteisöissä. Toteutuksille yhteistä on myös jatkuvasti saatavilla oleva ohjaus oppimista ja kehittämistehtävien tekemisessä, lähitaapaamisten käytännönläheiset työpajat sekä etäjaksojen asiantuntijawebinaarit.

Ammattikorkeakoulun DIGIOPE-erikoistumiskoulutuksen (30 op) opetus-suunnitelma laadittiin viiden ammattikorkeakoulun opettajakorkeakoulujen yhteistyönä. Koulutuksen nimi on kokonaisuudessaan ”Ammatillinen opettaja digitalisaation, oppimisympäristöjen ja työelämän kehittäjänä”. Suunnittelun lähtökohtana oli asiantuntijatyöryhmän ai-

neistoanalyysin ja kouluttajakokemuksen perusteella tuottamat tulevaisuuden ammatillisen opettajan osaamisalueet, joita 220 ammatillisen koulutuksen asiantuntijaa, koulutuksen järjestäjää ja työelämän edustajaa pyydettiin kyselytutkimuksella arvioimaan. Ammattikorkeakoulu toteutti ensimmäisen DIGIOPE-erikoistumiskoulutuksen lukuvuonna 2017–2018. Koulutuksen aikana hyödynnettiin muun muassa avoimia oppimisympäristöjä ja digitaalista osaamismerkkijärjestelmää osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa.

Yliopiston järjestämän opettajien ”Oppiminen ja opettaminen digitaalisissa ympäristöissä” -erikoistumiskoulutuksen (60 op) taustalla on koulutusta tarjoavien yliopistojen yhteinen sopimus. Perustavana ajatuksena on uudenlainen tapa edistää ja osoittaa työelämässä hankittua osaamista sekä hyödyntää monialaista tietoa. Erikoistumiskoulutukset ovat työelämälähtöisiä ja valtakunnallisia. Sopimuksen kyseisen koulutuksen järjestämisestä ovat allekirjoittaneet kaikki suomenkielistä opettajankoulutusta tarjoavat yliopistot. Koulutusta on tähän mennessä järjestänyt kolmen eri yliopiston yksiköt. Ensimmäinen koulutus aloitettiin vuonna 2016. Koulutuksen vankan ytimen muodostaa akateemisen ja työelämän osaamisen vuoropuhelu. Koulutuksen aikana jokainen opiskelija saa ohjausta sekä akateemiselta että kentällä toimivalta ohjaajalta.

Yhteinen työpaja, tavoitteet ja toimintamalli

Ammattikorkeakoulun ja yliopiston erikoistumiskoulutusten yhteinen viisituntinen työpaja järjestettiin huhtikuussa 2018. Tavoitteena oli tuoda eri koulutusasteilla toimivia digipedagogiikkaan erikoistuvia opettajia yhteen pohtimaan vah-

vuuksia ja haasteita, joita koulutuksen kentällä digitalisaation myötä on esiintynyt, sekä kehittämään yhdessä ratkaisuja esiin nousseisiin haasteisiin. Lisäksi tavoitteena oli, että opettajat pääsevät jakamaan toimivia toimintatapoja yli koulutusasterajojen.

Työpaja rakentui alkuesittelystä, learning cafe -tyylisestä ryhmätyöskentelystä ja loppukoonnista. Opettajat toimivat työpajassa kahden teeman alaisuudessa kuudessa noin viiden hengen ryhmässä, joihin heidät oli jaettu omien kehittämishankkeidensa aiheiden perusteella. Toinen teemoista liittyi digipedagogisten käytäntöjen muutokseen ja tulevaisuuden teknologioihin, ja toinen kattoi organisaation osaamisen hallinnan ja kehittämisen. Jokaiseen ryhmään kuului opettajia kummastakin erikoistumiskoulutuksesta ja useammalta koulutusasteelta. Lisäksi jokaisessa ryhmässä oli yksi kouluttaja fasilitoimassa ryhmätyöskentelyä.

Ryhmätyöskentely koostui kolmesta vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa opettajat esittäytyivät omassa ryhmässään ja toivat esille oman työnsä kannalta ajankohtaisia digipedagogisia kehittämishaasteita, jotka kirjattiin ylös. Ryhmä valitsi kaikista esitetyistä kehittämishaasteista viisi yhteiseksi kokemaansa haastetta, jotka kirjattiin learning cafen ”pöytäliinaan” eli suurelle paperille. Toisessa vaiheessa opettajat kiersivät ryhmässä ratkaisemassa toisten ryhmien esittämiä haasteita learning cafen tapaan, ja ratkaisuehdotukset kirjattiin pöytäliinoin muistiin. Viimeisessä vaiheessa ryhmät palasivat omaan pöytänsä tarkastelemaan ehdotettuja ratkaisuja ja kehittämään niitä edelleen. Kooste haasteista ja ratkaisuista kirjattiin koko ryhmän yhteiselle interaktiiviselle Padlet-seinälle. Lopuksi ryhmät esittelivät haasteensa ratkaisuneen kaikille.

Tutkimusaineistot

Aineisto kerättiin työpajan aikana, ja se koostuu kahdesta osasta: opettajien näkemyksiä omasta ja oman organisaationsa digipedagogisesta kehittämisestä mitaavasta kyselystä sekä nauhoitetusta työpajatyöskentelystä. Työpajatyöskentelyssä mukana oli 30 opettajaa, ja kyselyyn vastasi heistä 23. Kyselyyn vastanneista 18 oli naisia ja 5 miehiä. He työskentelivät perusasteella (n = 6), toisella asteella (n = 10), korkeakouluissa (n = 5) sekä muualla (n = 2).

Kyselyaineisto ja sen analyysi

Sähköinen kysely koostui taustamuuttujista ja viisiportaisella Likert-asteikolla mitattavista väittämistä muodostuvista osioista. Kysely on modifioitu ja päivitetty versio aiemmin julkaistusta kyselystä (Hakkarainen ja muut, 2001).

Kyselyn ensimmäisessä osiossa selvitettiin, miten opettajien koulut tai oppilaitokset tukevat opettajien asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymistä (esim. Minua on rohkaistu osallistumaan ammatillisen kehittämisen kursseille ja ohjelmiin.). Toisessa osiossa opettajat arvioivat tietämyksen ja materiaalin jakamista opettajien kesken omalla työpaikallaan sekä omasta että kollegojensa näkökulmasta ja sitä, onko tietämyksen jakaminen antanut heille jotakin (esim. Näen usein paljon vaiava välittääkseni opettajatovereilleni omia kokemuksiani.). Kolmannessa osiossa selvitettiin, onko kouluissa opettajien näkökulmasta selkeää yhteistä visiota siitä, miten koulua tai oppilaitosta tulisi kehittää, ja toimitaanko koulussa tai oppilaitoksessa yhteisen näkemyksen edistämiseksi (esim. Kouluni/oppilaitoksessani opettajakunta ei juuri keskustele koulun/oppilaitoksen

tehtävistä ja tavoitteista yhteisesti.). Neljännessä osiossa opettajat arvioivat, miten heidän koulunsa tai organisaationsa tukevat ja kannustavat opettajia tietämyksen jakamiseen (esim. Koulussani/oppilaitoksessani arvostetaan sellaisia yksilöitä, jotka ohjaavat ja neuvovat muita.). Viidennessä osiossa selvitettiin, mitkä seikat rajoittavat opettajien TVT:n käyttöä. Rajoittavat tekijät voidaan jakaa laitteiden ja ohjelmien saatavuuteen, toimivuuteen ja soveltuvuuteen liittyviin ongelmiin (esim. Meiltä puuttuu pedagogisesti mielekkäitä ohjelmia.), omaan osaamisen ja halun puutteisiin (esim. Olen epävarma siitä, kuinka käyttäisin tietotekniikkaa opetuksessani.) sekä TVT:n mukanaan tuomiin ongelmiin (esim. Tietotekniikka johdattaa oppilaita/opiskelijoita tekemään jotain muuta kuin koulutöitä.). Kuudennessa osiossa opettajat arvioivat, saavatko he riittävästi tukea TVT:n tekniseen ja pedagogiseen

käyttöön työssään sekä tarvitsevatko he lisäkoulutusta näistä asioista.

Kyselyn osiosta muodostettiin summamuuttujia. Osio, jossa mitattiin TVT:n käyttöä rajoittavia tekijöitä, jaettiin useammaksi summamuuttujaksi. Summamuuttujien sisäistä johdonmukaisuutta arvioitiin Cronbachin α -kertoimilla, jotka osoittautuivat kaikissa summamuuttujissa riittäviksi. Summamuuttujien sisältämien väittämien määrät ja α -kertoimet löytyvät taulukosta 1.

Kouluasteen yhteyttä summamuuttujien tuloksiin tutkittiin epäparametrisellä U-testillä aineiston pienen koon vuoksi.

Työpaja-aineisto ja sen analyysi

Ryhmien työskentelyn aikainen keskustelu nauhoitettiin. Jokaisen ryhmän työs-

Taulukko 1. Summamuuttujien väittämien lukumäärä ja Cronbachin α :t

Summamuuttujan nimi	Väittämien lukumäärä	Cronbachin α
Koulun/oppilaitoksen tuki asiantuntijuudelle	8	0,857
Tietämyksen jakaminen organisaatiossa	13	0,867
Koulun/oppilaitoksen pedagoginen visio	6	0,776
Organisaation tuki tietämyksen jakamiselle	9	0,835
Rajoittavat tekijät: välineistö	4	0,728
Rajoittavat tekijät: oma osaaminen ja halu	5	0,632
Rajoittavat tekijät: TVT ohjaa vääränlaiseen työskentelyyn ja tarjoaa epäluotettavaa tietoa	3	0,845

kentelystä kertyi noin 2,5 tuntia nauhoitettua aineistoa, yhteensä 15 tuntia. Nauhoitukset litteroitiin tekstiksi, jossa ilmenee puhujan vaihtuminen, mutta ei esimerkiksi puhujan nimeä, sukupuolta tai kouluastetta. Keskustelijoita ei tunnistettu litteroinnin yhteydessä, sillä yksittäisten osallistujien sanomisten erottelun sijaan haluttiin yleisesti tietoa ryhmätyöskentelyn tuloksista. Osallistujien erottelu sukupuolen ja kouluasteen perusteella olisi myös vaarantanut osallistujien tunnistamattomana pysymisen, sillä kyseessä on pieni erityisryhmä. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 191 liuskaa, ryhmäkohtaisesti 25–35 liuskaa.

Aineiston analyysi noudatti pääpiirteittäin teorialähtöistä sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajarvi, 2009). Analysointiin osallistui kaksi tutkijaa, joista toinen toimi rinnakkaisarvioitsijana. Kolmas tutkija tarkisti vielä koko analyysin. Analyysirunko muodostettiin toisen tutkimuskysymyksen pohjalta, ja siinä pääluokkina olivat digipedagogiseen toimintaan liittyvät vahvuudet, haasteet ja ratkaisuehdotukset. Ryhmätyöskentelyn litteroidun aineiston analyysin kulku on kuvattu taulukossa 2 sivulla 60. Aineistosta etsittiin ensin määriteltyihin alaluokkiin kuuluvia ilmaisuja. Analyysiyksikkönä toimii ajatuskokonaisuus, joka voi koostua useammasta virkkeestä. Aineistosta löytyneiden alkuperäisten ilmaisujen informaatio tiivistettiin pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Kvantitatiivista analyysiä aineistolle ei tehty, sillä kuten Eskola ja Suoranta (2008) toteavat Sulkuseen (1990) viitaten, tutkimuksen tavoitteesta riippuen usein riittää, että jokin asia on riittävän selkeästi mainittu edes kerran eikä esiintymien laskeaminen tuo lisäarvoa.

Yksittäiset pelkistetyt ilmaisut teemoiteltiin pääluokkien sisällä aineistolähtöisesti, ja niistä löytyi kolme pääteemaa: 1) Digivälineet ja -materiaali, 2) Digiosaaminen

ja sen kehittäminen sekä 3) Digipedagoginen johtaminen. Tässä vaiheessa analysoitu aineisto muodosti ruudukon, jossa pääteemat olivat sarakkeissa ja pääluokat riveissä, jolloin jokaisen pääteeman sisältä löytyi haasteita, vahvuuksia ja ratkaisuja. Jokaisen ruudun sisällä pelkistetyt ilmaisut klusteroitiin eli ryhmiteltiin alaluokiksi. Esimerkiksi pelkistetyt ilmaukset, jotka liittyivät digitutorien ja muiden vastaavien oppilaitoksissa nimettyjen vertaisauttajien tarjoaman avun hyötyihin, yhdistettiin alaluokaksi ”Oppilaitosten digitutorit opastajina”. Klusterointi on osa aineiston abstrahointiprosessia (Tuomi & Sarajarvi, 2009).

Aineiston abstrahointia jatkettiin etsimällä tyypittelyn kautta samaan aiheeseen liittyviä tarinoita. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan tyypittelyssä aineistoa ryhmitellään selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Muodostuvat kertomukset voivat olla yhteenvedoja, joihin on kerätty vastauksissa esiintyneitä asioita saman aiheen ympäriltä. Osa asioista on voitu mainita keskusteluissa vain kerran ja osa useampaan kertaan. (Eskola & Suoranta, 2008). Tässä tutkimuksessa tarinat muodostettiin tarkastelemalla ensin kaikkien pääteemojen haasteita ja etsimällä niistä samaan aiheeseen liittyviä asioita. Tämän jälkeen vahvuuksista ja ratkaisuehdotuksista etsittiin pelkistetyistä ilmaisuista muodostettuja alaluokkia, joilla haasteisiin voidaan vastata. Esimerkiksi kaikista digitaalisen oppimateriaalin käyttöön liittyvistä haasteista, vahvuuksista ja ratkaisuehdotuksista koottiin yksi kehittämistarina. Tuloksena muodostui kuusi kehittämistarinaa:

1. Esimerkit digitaalisen oppimateriaalin pedagogisesta käytöstä
2. Yhteinen linjaus opetukseen sopivista digitaalisista sovelluksista

Taulukko 2. Laadullisen aineiston analyysin eteneminen

PÄÄ- LUOK- KA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	PÄÄTEEMA
VAHVUDET	"Kaikki aineopet yhdessä kehitti et mitä se vois olla, minkälaisii materiaalei, et löydettiin vähän semmost yhteistä linjaa. Jokainen kuitenkin halus olla sen oman materiaalin takana, ja huomattiin myöskin siin kun alettiin käyttää sitä että, se on myös hyvä et se on dynaamista se materiaali."	Materiaalin yhteiskehittely	DIGI-VÄLINEET JA -MATERIAALIT
	"Sit on tutormalli elikkä siis koko ajan kouluissa on saatavilla tämmönen, siis 24/7 nii elikkä kouluaikana on joku mihin ottaa yhteyttä ja saa heti vastauksen. Joku on jossain, joku päivystä jossain."	Digitutorin nopea apu	
	Tää on meillä tullu, toi yhdes tekeminen. Me tehdään nyt OPSia 2019 ja [kaupunki poistettu] OPSia vielä kaiken lisäksi elikkä kolme [kouluaste poistettu] yhdessä. Niin toi yhdes tekeminen, sitä kautta on tullu toi nyt."	Yhteistyö kuntien ja oppilaitosten välillä	
HAASTEET	"Meillä keskusteltu ... digiopetuksesta, ja verkkokursseista, niin miksi ja mistä se on lähteny tää että sen opettajan pitää osata se kaikki. Eli sen yhden opettajan pitää osata tehdä se verkkokurssi ja pitää osata tehdä visuaalisesti hienoja, pitää osata kaikki appit ja pitää osata upottaa sitä, tätä ja tuota."	Liian korkeat osaamisvaatimukset	DIGI-OSAAMINEN JA SEN KEHITTÄMINEN
	"Joo, koska sitä samaa asiaa voi tehdä viidellä eri appilla ehkä. Mut sitten et mikä toimii missäkin, ettei se oo just semmonen sit, opiskelijan näkökulmast semmonen apps-viidakko et"	Ei selkeää linjausta käytettävistä sovelluksista	
	"johtajat päättävät välineistä, mutta eivät tiedä niiden käytöstä"	Johdon tiedot käytännöstä puutteellisia	
RATKAISUT	"Mä meidän kouluun koetan saada semmosen et opettajat esittelis, on se sit välitunti, opekokous, mikä ikinä se on se foorumi, et ihmiset on läsnä. Ni et sun on pakko tuoda, et on vuorot. Viiden minuutin alustus, kerro mitä sä oot tehny, mikä toimi hyvin. Kerro mitä sä oot tehny, mikä toimi hyvin. Tavallaan semmosta. Ei ne tarvi olla isoja juttuja."	Opettajien kokemusten jakaminen kasvotusten	DIGI-PEDAGOGINEN JOHTAMINEN
	"Niihin on tehty esimerkkimateriaalit. Et jos et oo ikinä käyttäny, ni (--) toi kurssi, tehkää tämä harjotustyö. Sit opettaja osaa käyttää, oppilaat osaa käyttää sitä."	Esimerkkejä opetusmateriaaleista ja niiden käytöstä	
	"sen esimiehen mukaan ottamisesta eli mun mielestä se että se, silloin mä ainakin ite koen omassa roolissani että, mä haluan olla ihan oikeesti siellä kyynänpäitä myöten savessa mylläämässä, sen koko porukan kanssa sit et on osana sitä tekemistä eikä katsele vaan ylhäältäpäin ja kerro mitä, taas itselle on ylhäältäpäin kerrottu."	Johdon esimerkki digipedagogiseen kehittämiseen sitoutumisesta	

3. Teknologian tuki ja välineiden ajan-tasaisuus
4. Opiskelijoiden oikeus digitaaliseen osaamiseen ja opiskelijoiden tasa-arvon edistäminen
5. Opettajien motivaation johtaminen ja esimerkiksi sitouttaminen
6. Opettajien digipedagogisen osaamisen ja digipedagogisen kehittämistyön systemaattinen johtaminen

Kolme ensimmäistä kehittämistarinaa liittyvät opetuksen välineisiin ja fyysiseen oppimisympäristöön. Neljäs kehittämistarina liittyy opiskelijoiden tasa-arvoiseen oikeuteen kehittää (tulevaisuuden työelämän edellyttämää) digitaalista osaamista. Viides ja kuudes tarina käsittelevät opettajien ja koulun digipedagogisen osaamisen, toiminnan ja kehittämistyön johtamista.

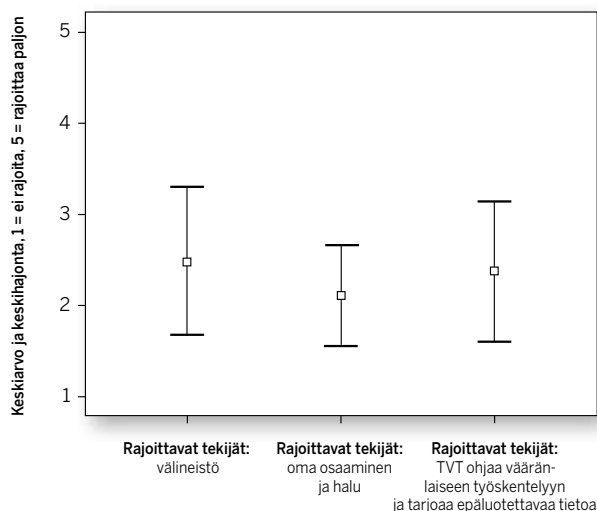
Tulokset

1) Miten opettajat arvioivat saamaansa tukea, mahdollisia rajoittavia tekijöitä ja tietämyksen jakamista digipedagogiikkaan liittyen?

TVT:n opetuskäyttöä rajoittavat tekijät

Kuten kuviosta 1 nähdään, opettajien arvioiden mukaan heidän TVT:n opetuskäyttöön on melko vähän rajoitteita. Eniten opettajia rajoittivat puutokset välineistössä eli huono saatavuus tai toimimattomat tai soveltumattomat välineet ja sovellukset (ka = 2,49). Arvojen jakaumasta kuitenkin voi huomata, että joillakin opettajilla puutteet välineistössä rajoittavat TVT:n opetuskäyttöä melko paljon (maksimi = 4,00). Puutteet omassa osaamisessa tai haluttomuus käyttää TVT:tä eivät rajoittaneet TVT:n opetuskäyttöä juurikaan (ka = 2,11, maksimi = 3,20). Opettajat eivät myöskään kokeneet, että TVT:n opetuskäyttö ohjaisi oppilaita tai opiskelijoita huomattavasti vääränlaiseen työskentelyyn (ka = 2,38). Tietämyksen jakaminen ja oppilaitoksen tuki

Opettajat kokivat, että kollegat ovat antaneet heille uusia näkökulmia ja yhdessä työskentely on antoisaa. Lisäksi opettajat raportoivat jakavansa tietämystään mielel-



Kuvio 1. Osallistujien raportoimat rajoittavat tekijät

lään myös muille opettajille. U-testi paljasti tilastollisesti merkitseviä eroja kouluasteiden välillä tietämyksen jakamisen kokemusta mittaavassa summamuuttujassa. Sekä perusasteen ($U = 4,00$; $p = 0,044$) että toisen asteen ($U = 4,00$; $p = 0,010$) opettajat saivat tästä summamuuttujasta korkeampia arvoja kuin korkeakoulujen opettajat.

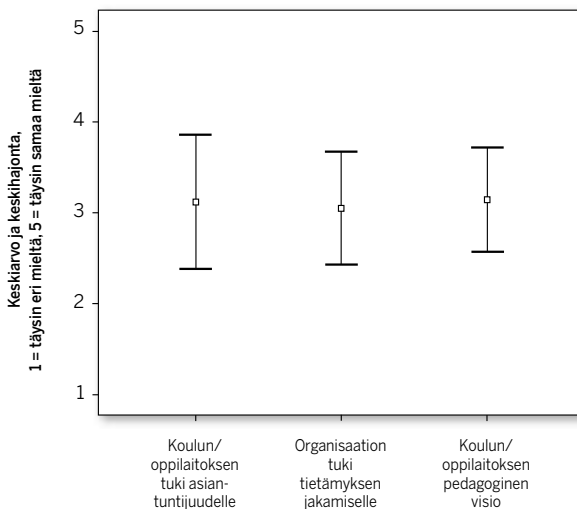
Koulun/Oppilaitoksen tuki asiantuntijuudelle -summamuuttujan tunnusluvuisista (kuvio 2) voidaan päätellä, että koulun tai oppilaitoksen tarjoama tuki ei suurimmalla osalla opettajista ole erityisen vahvaa ($ka = 3,11$). Oppilaitoksissa ei myöskään ole kovin vahvaa jakamisen kulttuuria eikä jakamiseen suuresti kannusteta ($ka = 3,05$). Koulujen ja oppilaitosten pedagogiset visiot eli se, miten selkeä näkemys kouluilla tai oppilaitoksilla on itsensä kehittämisestä tulevaisuutta silmällä pitäen, eivät ole kovin selkeitä, vaan summamuuttujasta on saatu keskimäärin asteikon puolivälin arvoja ($ka = 3,14$). U-testin perusteella pedagoginen visio on toisella asteella selkeämpi kuin perusasteella

($U = 6,00$; $p = 0,009$) tai korkeakouluissa ($U = 6,50$; $p = 0,023$).

2) Minkälaisia vahvuuksia, haasteita ja ratkaisuja opettajat nostivat esille digipedagogiseen kehitykseen liittyen?

Liitteessä 1 on esitetty taulukkomuodossa pelkistetyistä ilmaisuista abstrahoidut alaluokat, jotka on jaoteltu pääteemoihin (Digivälineet ja -materiaali, Digiosaaminen ja sen kehittäminen sekä Digipedagoginen johtaminen) ja pääluokkiin (vahvuudet, haasteet ja ratkaisut). Taulukon tulokset esitellään tässä tulososiossa pääasiassa tyypittelyn kautta löydettyinä tiivistettyinä kehittämistarinoina, joiden yhteyteen on liitetty yksittäisiä huomioita sekä aineistositaatteja. Esimerkit digitaalisen oppimateriaalin pedagogisesta käytöstä

Ensimmäinen kehittämistarina on ”Esimerkit digitaalisen oppimateriaalin pedagogisesta käytöstä”. Työpajaan osallistuneet arvioivat digitaalisen opetusmateria-



Kuvio 2. Osallistujien raportoimat omaan oppilaitokseen liittyvät summamuuttujat

aalin tuottamisen työlääksi. Tätä haastetta on kentällä jo lähdetty ratkaisemaan materiaalin yhteiskehittämisen kautta, jolloin opettajat eivät joudu olemaan ongelman kanssa yksin:

”ni mä ajattelin et no miksei YTOt vois olla kaikki samassa. Ja lähettiin sitte rakentaa, esimies anto kivasti aikaa syksyllä, meil oli varmaan viis tiistai-iltapäivää, kaks tuntii et kaikki YTOt yhdessä kehit- ti sitä et mitä se vois olla, et minkälaisii materiaalei, et löydettiin vähän semmost yhteistä linjaa. Jokainen kuitenkin halus olla sen oman materiaalin takana, ja huomattiin myöskin siin kun alettiin käyt- tää sitä että, se on myös hyvä et se on dynaamista se materiaali”

Valmista digitaalista opetusmateriaalia on myös melko hyvin saatavilla tälläkin hetkellä, ja opettajat jakavat sitä toisilleen paljon sosiaalisessa mediassa. Joissakin oppiaineissa löytyy jopa kokonaisia oppimispolkuja materiaaleineen, mutta erityisesti joissakin ammatillisissa koulutusohjelmissä digitaalisessa muodossa olevaa materiaalia on hankala saada valmiina. Jotta opettajat löytäisivät valmiin materiaalin, tarvittaisiin koottuja esimerkkejä pedagogisesti mielekkäistä materiaaleista ja niiden käytöstä. Esimerkkien pohjalta on myös helpompi rakentaa omaa materiaalia.

Yhteinen linjaus opetukseen sopi- vista digitaalisista sovelluksista

Toinen kehittämistarina on ”Yhteinen linjaus opetukseen sopivista digitaalisista sovelluksista”. Osallistujat nostivat vahvuute- na esille oppimisympäristöjen ja sovellus- ten suuren määrän. Tuoreimpiin digipeda- gogisiin sovellusten käyttötapoihin lukeu- tuu muun muassa oppimisanalytiikan mie- lekäs käyttö, kuten seuraavassa eräs opetta- jista sen esittää:

”Sit opettaja voi kattoo siel ohjelmassa, et sä et osaa, ja voi siinä kohtaa antaa sit ohjausta. Sit se etenee sinne, sitten kes- kitasoon, ja tämmöseen kovaan tasoon, erinomaiseen tasoon jotka pyrkii sinne. Ja siellä haastetaan, pyritään niit hyviä op- pilait haastamaan enemmän mitä se on aikasemmin menny, ku se on polutettu, se opetus. Sit tavallaan se koko aineisto oh- jaa sen opettajan opettamaan eri tavalla mitä hän on aikasemmin opettanu.”

Sovellusten runsas määrä aiheuttaa kui- tenkin myös haasteita, jos oppilaitoksilla ei ole selkeää linjaa sovelluksista, joita tu- etaan ja jotka ovat oppilaitoksen käytössä. Ratkaisuna tähän olisi, että oppilaitokses- sa tehtäisiin yhteinen linjaus sovelluksista, joita kyseisessä oppilaitoksessa käytetään ja tuetaan. Lisäksi opettajien työskentelyä helpottaisi, jos olisi saatavilla esimerkke- jä mielekkäistä sovelluksista ja siitä, miten niitä käytetään pedagogisesti järkevästi.

Teknologian tuki ja välineiden ajantasaisuus

Kolmannessa kehittämistarinassa, ”Tek- nologian tuki ja välineiden ajantasaisuus”, suurimpana haasteena nähdään tuen puu- te ja sen vaikea saatavuus. Tähän tulisikin kiinnittää oppilaitoksissa huomiota, sil- lä itse teknologia on pääpiirteittäin kun- nossa. Tätä tukee myös kyselyn tulos, jon- ka mukaan välineistö rajoittaa melko vä- hän työpajaan osallistuneiden opettajien TVT:n opetuskäyttöä, joskin tässä oli pal- jon hajontaa. Tämä kertonee resurssien epätasaisesta jakautumisesta eri koulujen ja oppilaitosten kesken. Työpajassa nou- si esille myös esimerkkejä toimivista tuki- käytännöistä, joissa hyödynnetään tutor- opettajia:

”Eli siis täällä, jossakin koulussa sai tosiaan sen pedagogisenkin tuen ja

ICT-laitetuen. Sit on tutormalli elikkä siis koko ajan kouluissa on saatavilla tämmönen, siis 24/7 nii elikkä kouluaikana on joku mihin ottaa yhteyttä ja saa heti vastauksen. Joku on jossain, joku päivystää jossain.”

Opiskelijoiden oikeus digitaaliseen osaamiseen ja opiskelijoiden tasa-arvon edistäminen

Neljäs kehittämistarina on ”Opiskelijoiden oikeus digitaaliseen osaamiseen ja opiskelijoiden tasa-arvon edistäminen”. Opiskelijoiden taito- ja motivaatiotason vaihtelevuus digitaalisissa oppimisympäristöissä toimimisessa sekä yleisesti digitaalisten välineiden käytössä koettiin haasteeksi. Jos opettajienkin digipedagogiset taidot ovat paikoin puutteellisia, ja opettajilla ei ole motivaatiota hankkia osaamista digitaalisuuteen liittyen, opiskelijoiden koulutuksellinen tasa-arvo vaarantuu. Eräs opettajista pohtii asiaa seuraavasti:

“Miks opettajalla on varaa valita (viitatus aikaisempaan keskusteluun: ottaako digipedagogiaa käyttöön) koska se vaikuttaa oppilaisiin? Jos ei häntä (opettajaa) kiinnosta, ollaanhan me esimerkkei, näytetään omalla toiminnalla näin. Se et okei sä voit itse henkilökohtasest tehdä valinnan mitä teet vapaa-ajalla, mut jos et sä opetukses sitä hyödynnä, kuin mont oppilasta siel on, ketkä jää kans siitä pois?”

Oppilaitoksissa myös opiskelijoiden saatavissa oleva IT-tuki on puutteellista.

Oppilaiden ja opiskelijoiden opiskeluun digitaalisuus tarjoaa uusia ratkaisuja: digitaaliset välineet tarjoavat esimerkiksi vaihtoehtoisia tapoja suorittaa kursseja, ja oppimisanalytiikan avulla opiskelijoiden opintopolkua voidaan yksilöllistää opis-

kelijoiden tarpeiden mukaan. Pidemmän aikavälin ratkaisuksi oppilaiden ja opiskelijoiden eroihin digitaalisissa taidoissa ehdotetaan kaikki koulutusasteet läpäisevän digioppimispolun kehittämistä, jolloin erityisesti siirtymävaiheissa seuraavalla koulutusasteella olisi selvää, mitä alemmalla asteella olisi pitänyt oppia.

Opettajien motivaation johtaminen ja esimerkillä sitouttaminen

Viides kehittämistarina, ”Opettajien motivaation johtaminen ja esimerkillä sitouttaminen”, keskittyy juuri niihin opettajiin, joiden siirtymä digipedagogiikkaan on vasta alussa ja jotka eivät ole motivoituneita kehittämään digipedagogista osaamistaan tai ottamaan digipedagogiikkaa käyttöön oppilaiden/opiskelijoiden kanssa. Ratkaisuna haasteeseen esitettiin, että opettajia tulisi enemmän velvoittaa ylemmältä taholta sitoutumaan digipedagogiseen toimintaan ja toisaalta palkita kehittymisestä. Tämän seikan tuo eräs opettajista esille seuraavasti:

”Pitäähän opettajal olla pedagoginen pätevyyskin, niin mikä tää on tää digi sellanen et siinä tavallaan saa valita että, kiinnostaaks mua, eiks mua kiinnosta, haluunks mä oppii vai enks mä haluu oppii? Kyl mä ainakin ku mä oon ollu esimiehenä ni mä oon (- -) meiän tavoitteet on nää ja vaatimustaso on tää ja tämä tieto me hankitaan.”

Johdon tulisi myös näyttää esimerkkiä sitoutumisesta digipedagogiseen kehittämistyöhön. Positiivista on, että kansallisesti tällä hetkellä on havaittavissa yleistä kehitys- ja osaamisnostetta ja kentällä on kasvava joukko edistyneitä tiennäyttäjiä.

Opettajien digipedagogisen osaamisen ja digipedagogisen kehittämistyön systemaattinen johtaminen

Viimeinen kehittämistarina, ”Opettajien digipedagogisen osaamisen ja digipedagogisen kehittämistyön systemaattinen johtaminen”, on laajempi ja ulottuu monelle tasolle. Opettajien osaaminen vaihtelee työpajaan osallistuneiden mukaan suuresti, ja osalla kentän opettajista se on puutteellista. Kaikkialla ei ole edes tietoa opettajien osaamistasoista, sillä osaamisen tunnistaminen on puutteellista tai sitä ei tehdä ollenkaan. Ongelma on osin lähtöisin johdosta, sillä opettajien osaamisen kehittäminen vaatisi johdolta välineistöä ja sitoutumista pitkäjänteiseen kehitykseen. Näin ei kuitenkaan monessa paikassa ole, vaan itsensä kehittäminen perustuu osin vapaaehtoisuuteen, ja opettajien pitäisi pystyä kehittämään osaamistaan perustyön ohella, jolloin sille ei ole riittävästi aikaa. Monissa oppilaitoksissa ei myöskään ole selkeitä polkuja, joita seuraamalla omaa osaamistaan voisi kehittää.

Opettajien osaamiseen liittyvien haasteiden ratkaisu lähtee johtamisesta. Tällä hetkellä opettajan työn käytännön haasteet eivät aina välity johdolle, joka tekee päätöksen kehittämisen linjauksista ja resursoinnista sekä kehittämishankkeiden toteuttamisesta. Ratkaisuna johtamisen haasteeseen osallistujat esittivät uudelleen määriteltyjä jaetun johtamisen keinoja, joissa opettajien vastuuta kokeilujen ja projektien läpiviemisestä resursoidaan ja määritellään näkyväksi. Johtamisen uutena rakenteena tuotiin esille erikoistumiskoulutuksen käyneiden opettajien valmiudet työn johtamisessa ja ohjaamisessa kentällä. Johdon tulisi myös näyttää oma-kohtaista esimerkkiä ja sitoutumista uu-

sien digipedagogisten käytäntöjen suunnitteluun, käyttöönottoon ja arviointiin. Kuten eräs itse esimiesasemassa oleva erikoistumiskoulutettava toi esille, johtajilta tarvitaan osallistuvaa otetta:

“Sen esimiehen mukaan ottamisesta, eli mun mielestä se että se, sillon mä ainakin ite koen omassa roolissani että, mä haluan olla ihan oikeesti siellä kynnärpäitä myöten savessa mylläämässä, sen koko porukan kanssa sit et on osana sitä tekemistä eikä katsele vaan ylhäältäpäin ja kerro mitä, taas itselle on ylhäältäpäin kerrottu. “

Digipedagogiselle osaamiselle tulisi luoda selkeät tavoitteet, joita tulisi myös seurata. Osaamisen kehittämisen tueksi pitäisi kehittää uusia välineitä, kuten osamiskartoituksia, joiden avulla seurataan kehitystä. Tällä hetkellä välineistöjä kehitellään paikallisesti, ja tarvetta olisi myös laajemmalle, jopa kansallisesti koordinoitulle, välineistölle. Yhteistyötä oppilaitosten ja kuntien välillä tulisi muutenkin lisätä, sillä tällä hetkellä digikehittäminen on vahvasti mukana useimmissa oppilaitoksissa sekä kunnan tason toiminnassa, mikä johtaa siihen, että paikallisesti tehdään samankaltaisia ratkaisuja toisista tietämättä. Opettajat toivovatkin rohkeamman yhteistyön tuottavan enemmän kehittämisponnistelujen ja kokeilujen tuottaman tietämyksen jakamista.

Paikallisella tasolla Suomessa on suuri joukko osajia, kuten digitutoreita, jotka toimivat tiennäyttäjinä ja opastajina muulle opettajakunnalle. Uusia digipedagogisia kehittämiskonsepteja sekä yksittäisiä menetelmiä ja välineitä, kuten oppimisanalytiikkaa, kokeillaan ja kehitetään kasvavissa määrin. Vertaiskoulutus on yksi koulutusmuoto, jota osallistujien mukaan kannattaisi hyödyntää enemmän muun

tarjolla olevan koulutuksen ohella. Osallistujien mukaan koulutusta onkin tällä hetkellä hyvin saatavilla, myös laadukkaita ilmaisia koulutuksia. Lisäksi osallistujat nostivat esille oppilaitosten sisäisten tiedon jakamisen foorumeiden käynnistämisen ja kehittämisen digipedagogisen osaamisen kehittämisen tukena. Henkilökohtaisella tasolla erikoistumiskoulutuksiin osallistuvat ovat tyytyväisiä omaan osaamiseensa ja yleisesti osaamisen kehittämisen mahdollisuuksiin.

Yhteenveto ja pohdinta

Artikkelissa esiteltiin kahden digipedagogisen erikoistumiskoulutuksen yhteinen koulutusasterajat ylittävä yhteistyöpaja ja tarkasteltiin työpajaan osallistuneiden opettajien näkemyksiä omasta ja omien organisaatioidensa digipedagogisesta kehittämisestä. Kyselyn avulla selvitettiin, miten opettajat arvioivat saamaansa tukea, mahdollisia rajoittavia tekijöitä ja tietämyksen jakamista digipedagogiikkaan liittyen sekä henkilökohtaisella tasolla että oppilaitostasolla. Työpajan ryhmätyöskentelyn analyysissä tarkasteltiin, minkälaisia vahvuuksia, haasteita ja ratkaisuja opettajat nostivat esille digipedagogiseen kehitykseen liittyen yli koulutusasterajojen. Tutkimus on tapaustutkimus, jonka kohteena on valikoitunut joukko osallistujia. Tällainen aineisto sopii tutkimuksen kohteeksi, kun halutaan saada tietystä rajatusta joukosta tai aiheesta syvällisempää tietoa.

Opettajat kokivat digipedagogisen yhdessä työskentelyn antoisana, ja kollegat olivat antaneet opettajille uusia näkökulmia. Kuitenkin opettajien yhteinen kokemus oli, etteivät he saa riittävästi tukea oppilaitoksilta digipedagogiseen kehittelyyn, eikä oppilaitoksissa ole myös-

Digitaaliset teknologiat pitäisi kytkeä saumattomasti kaikkiin oppimisen ja opetuksen prosesseihin

kään kovin vahvaa jakamisen kulttuuria. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Voogt, Erstad, Dede, & Mishra, 2013), joiden mukaan digitaalista osaamista ei osata kytkeä luontevalla tavalla oppilaitoksen käytänteisiin, opetussuunnitelmiin ja arviointiin. Digitaaliset teknologiat pitäisi kytkeä saumattomasti kaikkiin oppimisen ja opetuksen prosesseihin eikä pitää erillisenä sisällöllisenä saarekkeena (Ilomäki, Paavola, Lakkala, & Kantosalo, 2016). Opettajat kokivat kehittämisen haasteeksi myös sen, etteivät oppilaitosten pedagogiset visiot ole kovin selkeitä. Samaan johtopäätökseen päädyttiin tietostrategioiden osalta myös Digiajan peruskoulu 2017 -selvityksessä (Kaarakainen ja muut, 2017).

Työpajan ryhmätyöskentelyn analyysin tulokset olivat samansuuntaisia kyselytutkimuksen tulosten kanssa. Kaikkien koulutusasteiden opettajien yhteisesti tunnistamat digipedagogisen kehittämisen haasteet liittyvät ennen kaikkea opettajien osaamisen kehittämiseen ja digipedagogisen muutoksen systemaattiseen johtamiseen. Aiemman tutkimuksen mukaisesti (Voogt ja muut, 2013) kyse on oppilaitoksen kokonaisvaltaisen suunnittelun puuttumisesta tai sen vaikeudesta, ei yksittäisten opettajien osaamisen kehittämisen ongelmista.

Vahvuutena digipedagogiselle kehittämiselle opettajat kokivat kansallisten linjausten, kuten koulutusreformien ja hallitusohjelman (Ratkaisujen Suomi, 2015;

Opetushallitus, 2014; Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.a; Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531), tuen digikehitykselle ja ”kehittämisenosteen”. Ratkaisuksi ehdotettiin osaamisen kehittämisen tavoitteellistamista, systemaattista kartoittamista ja seuranta sekä resursoimista ja opettajien sitouttamista ja palkitsemista digipedagogiseen muutokseen. Digipedagogisen osaamisen johtamista opettajat kehittäisivät mahdollisuuksien mukaan johtajien tiiviimmällä osallistumisella käytännön opetukseen sekä luomalla johtamisen rakenteita, jotka tuovat opettajien näkökulmat paremmin osaksi kehittämistä. Digipedagogiikkaan erikoistuneet kehittäjäopettajat tulisi valtuuttaa toimimaan käytännön johtamistyön tukena ja jakamaan johtajuutta oppilaitoksen arjessa. Opettajat ehdottivat myös yhteistyötä yli oppilaitos- ja kuntarajojen digiratkaisuissa ja osaamisen kehittämisessä.

Opettajien digipedagogisen osaamisen kehittäminen on keskeistä opiskelijoiden näkökulmasta. Työpajaan osallistuneet kokivat, että tällä hetkellä opiskelijat ovat epätasa-arvoisessa asemassa digitaalisten taitojen oppimisessa johtuen opettajien vaihtelevista digitaalisista taidoista. Ratkaisuna tilanteeseen esitettiin opettajien sitovampi velvoittaminen digipedagogisen osaamisen kehittämiseen ja sen hyödyntämiseen opetuksessa ja ohjauksessa. Digipedagogisen osaamisen kehittäminen käytännössä edellyttää voimavarojen voimakasta keskittämistä opettajien osaamisen kehittämiseen. Harvalla organisaatiolla on kuitenkin osoittaa riittäviä resursseja opettajien täydennyskoulutukseen. Voidaankin perustellusti miettiä, voisiko opettajien digipedagogista koulutusta järjestää tulevaisuudessa yhteisinä tai samanmuotoisissa koulutuksissa kaikkien koulutusasteiden opettajille? Yhteisten koulu-

tusten osaamisperustaisuus ja oppimisen yksilöllistäminen mahdollistaisivat myös koulutusasteiden omien erityiskysymysten tarkastelun.

Koulutuksen kehittämisen tieteellinen, ammatillinen ja julkinen keskustelu on ollut tähän asti varsin sektoroitunutta: keskustelussa on keskitytty vain oman koulutusmuodon uudistuksen vaikutusten mahdollisuuksiin ja kritiikkiin (Helander, 2018). Opettajien koulutusasterajat ylittävien digipedagogisten haasteiden ja ratkaisujen jakaminen yhteisissä koulutusohjelmissa voisi tukea osaltaan suomalaisen koulutusjärjestelmän kokonaisvaltaista kehittämistä. Myös aiemman tutkimuksen perusteella olisi tärkeää luoda digipedagogiikkaan keskittyviä opettajankoulutusohjelmia, jotka tarjoaisivat esimerkkejä hyvistä digitaalisista käytännöistä opettajille (Instefjordin & Munthen, 2017). Jatkossa olisikin mielenkiintoista suunnitella, toteuttaa ja arvioida yhden työpajapäivän sijaan kokonainen opettajien digipedagoginen koulutus yhteisesti.

Lähteet

Aalto, H. K., Ahokas, I., & Kuosa, T. (2008). *Yleisivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – menestyksen eväät tulevaisuudessa*. Luettu osoitteesta https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutu-julkaisut/Documents/Tutu_2008-1.pdf

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (2017). *Innovaatioita, kehittämistoimintaa ja tutkimusta. Kaikki kirjaimet käytössä ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnassa*. Luettu osoitteesta http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_innovaatioita-kehittamistoimintaa-ja-tutkimusta_23032017.pdf?t=1526901760

Cervera, M., & Cantabrana, J. (2015). Professional development in teacher digital competence and improving school quality from the teachers' perspective: A case study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(2), 115–131A.

Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta vastapaino

- European Schoolnet, & the University of Liège. (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Final report. A study prepared for the European Commission DG Communications Networks, Content & Technology. Luettu osoitteesta <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
- Hakkarainen, K., Muukkonen, H., Lipponen, L., Ilomäki, L., Rahikainen, M., & Lehtinen, E. (2001). Teachers' Skills and Practices of Using ICT and Their Pedagogical Thinking. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9, 181–197.
- Helander, J. (2018). Katso koko kuvaa – miten tarkastella suomalaista koulutusjärjestelmää uudistusten jälkeen. *HAMK Unlimited Professional* 16.8.2018. Luettu osoitteesta <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/katso-koko-kuvaa>
- Hietikko, P., Ilves, V., & Salo, J. (2016.) *Askelmerkit digiloikkaan*. OAJ:n julkaisusarja 3:2016. Luettu osoitteesta <http://www.oaj.fi/cs/oaj/OAJn%20askelmerkit%20digiloikkaan>
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalu, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679.
- Instefjordin, E., & Munthen, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37–45.
- Kaarakainen, M.-T., Kaarakainen, S.-S., Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A., & Kivinen, A. (2017). *Digiajan peruskoulu 2017 - Tilanearvio ja toimenpidesuosituks*. Raportti. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 72/2017. Luettu osoitteesta <http://tietokayttoon.fi/julkaisu?pubid=22801>
- Krumsvik, R. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(4), 279–290.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Luettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.a). *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030*. Luettu osoitteesta <http://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.b). *Lukiokoulutuksen kehittäminen*. Luettu osoitteesta <http://minedu.fi/lukiokoulutuksen-kehittaminen>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Ammatillisen koulutuksen reformi -sivusto*. Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/amisreformi>
- Perrotta, C. (2013). Do school-level factors influence the educational benefits of digital technology? A critical analysis of teachers' perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 314–327.
- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005–1021.
- Ratkaisujen Suomi*. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. (2015). Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Luettu osoitteesta https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf
- Ruhalahti, S., & Kentta, V. (2017). *Ammatillisen koulutuksen digitalisaatio ja työelämäyhteistyö: "Opeilta ja ohjaajilta löytyy intoa uusille poluille"*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2017:18. Luettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/188475_ammattillisen_koulutuksen_digitalisaatio_ja_tyuelamayhteistyö.pdf
- Sipilä, K. (2014). Educational use of information and communications technology: Teachers' perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 225–241.
- Taajamo, M., Puhakka, E., & Välijärvi, J. (2015). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusarja 2015:4. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75134>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Twining, P., Raffaghelli, J., Albion, P., & Knezek, D. (2013). Moving education into the digital age: The contribution of teachers' professional development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 426–437.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403–413.

Liite 1. Opettajien esiintuomat digipedagogiset vahvuudet, haasteet sekä ratkaisuehdotukset pääteemoittain.

	DIGIVÄLINEET JA DIGIMATERIAALIT	DIGIPEDAGOGINEN OSAAMINEN JA SEN KEHITTÄMINEN	DIGIPEDAGOGINEN JOHTAMINEN
V A H V U U D E T	<ul style="list-style-type: none"> • Runsaasti sovelluksia • Opetusmateriaalia melko hyvin saatavilla • Materiaalin yhteiskehittely • Sosiaalinen media materiaalin jakamisessa • Teknologia pääpiirteittäin kunnossa • Kokeiluja uusien digipedagogisten välineistöjen ja opetusmenetelmien käytöstä, mm. oppimisanalytiikka ja flipped learning. • Välineet mahdollistavat oppimisen yksilöllistämisen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kansallinen kehittämisnoste • Tarjolla paljon koulutusta • Kasvava joukko edistyneitä tiennäyttäjiä • Oppilaitosten digitutorit opastajina • Osaamiskartoituksia opettajille • Oppilasagentit opettajien tukena • Yhteistyö opettajien välillä 	<ul style="list-style-type: none"> • Kansalliset opetuksen kehittämistoimet edellyttävät digitalisaation johtamista ja digipedagogista osaamista • Digipedagoginen kehittäminen kuuluu oppilaitosjohdon strategiaan • Yhteistyö oppilaitosten ja kuntien välillä
H A A S T E E T	<ul style="list-style-type: none"> • Ei selkeää linjausta tuetuista ja käytettävistä sovelluksista • Opetusmateriaalin tuottaminen työlästä • Sovellus- ja laitetukea ei aina saatavilla • Sovellukset ja välineet eivät aina pedagogisesti toimivia 	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajien digipedagoginen osaaminen vaihtelevaa ja paikoin puutteellista • Osaamisen tunnistaminen, kehittäminen ja resursointi (raha, aika) puutteellista • Osalla opettajista ei motivaatiota digipedagogisen osaamisen kehittämiseen • Opiskelijoiden koulutuksellinen tasa-arvo saattaa vaarantua opettajien eritasoisuuden ja henkilökohtaisten valintamahdollisuuksien vuoksi • Digipedagogisen osaamisen kehittäminen opettajille vapaaehtoista • Opiskelijoiden digitaidot vaihtelevia • Opiskelijoille ei ole digitaitokartoituksia 	<ul style="list-style-type: none"> • Digitalisaation johtaminen oppilaitoksissa edellyttäisi myös opettajien osaamisen johtamista • Paikalliset ja alueelliset erivaihtuiset kehittämissuunnitelmat ja päällekkäiset kokeilut • Tieto opettajan käytännön työn digipedagogista haasteista ei aina välity johdolle
R A T K A I S U T	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaitoksen yhteinen linjaus tuetuista ja käytettävistä sovelluksista • Digitutorit mukaan hankintojen tekoon • Nopeasti saavutettava IT-tuki • Opettajille esimerkkejä sovelluksista ja opetusmateriaaleista sekä niiden pedagogisesta käytöstä • Oppimisanalytiikan käyttö yksilöllisten oppimispolkujen muodostamisessa • Vaihtoehtoisia opintojen suoritusmuotoja opiskelijoille 	<ul style="list-style-type: none"> • Yhdessä sovitut tiedon jakamisen ja kehittämisen käytännöt oppilaitoksiin • Uusia välineitä osaamisen kehittämiseen, esimerkiksi opetussuunnitelmista lähtevät osaamiskartoitukset • Kehittymisen seuranta • Kehittymisen palkitseminen • Yhteisopettajuus kehittämisen ja uuden oppimisen tukena • Vertaiskouluttaminen • Opettajien sitovampi velvoittaminen digipedagogiseen toimintaan • Opiskelijoille kouluasteet läpäisevä digipolku 	<ul style="list-style-type: none"> • Valtakunnallinen TVT-OPS • Tavoitteiden ja menetelmien sopiminen ja selkeyttäminen oppilaitoksissa • Riittävien resurssien tarjoaminen osaamisen kehittämiselle • Johdon esimerkki digipedagogiseen kehittämiseen sitoutumisessa • Osaamisen johtamisen uusien rakenteiden luominen, esim. jaettu johtajuus sekä erikoistumiskoulutuksen käyneiden opettajien valtuuttaminen toimimaan johtamisen tukena • Yhteistyö yli oppilaitos- ja kuntarajojen osaamisen kehittämisessä ja digiratkaisuissa

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-identiteetinsä. 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 omaavia 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 miltä 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 keskustelevalt 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 emotionaaliselle 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 sosiaaliin 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 muutospainet ja osaamistarpeet hallinnollisissa ja organisatorisissa muutoksissa (Nissilä, 2006).

Näistä lähtökohdista on kiinnostavaa kääntää katse niihin sosiaaliin 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 riittä 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 katomaan 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 kertomaan 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 tunnustettu. 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 kasvatuskäsityksissä 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 kynnystä 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 tämmönen 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 kouliu alusta lähtien, että miten sitä talossa ollaan, miten sitä työelämässä ollaan, ja huomioi toinen ja niin edelleen... Kyllä se on ihan puhasta kasvatusta (Itä-Suomi, hyvinvointi)

Tämä kasvattamisen luokitus noudattaa klassista kasvatussosiologista ajatusta yhteiskunnallisesta socialisaatiosta ja kvalifikaatioista (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 opiskelijalähtöistä 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 liipää 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 kontolalle, 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 epä-määräisillä, 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 ammatti-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).

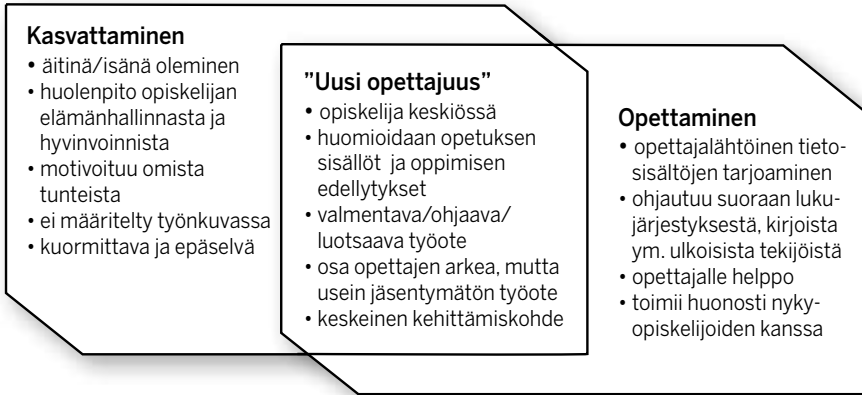
Opettajien suhtautumisessa opettamisen ja kasvattamisen käytäntöihin ilmenee tämän tutkimuksen perusteella myös jännitteitä. Opettaminen kapeassa mielessä koetaan opettajalle helppona, mutta vanhanaikaisena ja nyky-yhteiskuntaan huonosti sopivana tapana toimia opiskelijoiden kanssa. Puolestaan kasvattaminen, 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 työnykuvasta*. 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 identiteettitutumukseen. 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.

Keinoja ja välineitä opettajalle selkeä- kieliseen ilmaisuun ammattillisessa koulutuksessa

Eija Honkanen

FT, yliopettaja
Haaga-Helia amk ammatillinen
opettajakorkeakoulu
eija.honkanen@haaga-helia.fi

Leena Nuutila

KTM, lehtori
Haaga-Helia amk ammatillinen
opettajakorkeakoulu
leena.nuutila@haaga-helia.fi

Maarit Sorjonen

FM, konsultoiva erityisopettaja
Ammattiopisto Spesia
maarit.sorjonen@spesia.fi

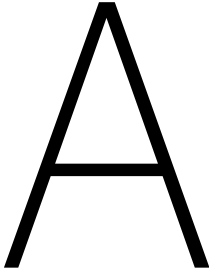
Tiivistelmä

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelee koko ikäluokan kirjo hyvin erilaisia oppimisvalmiuksia omaavia opiskelijoita. Joukossa on myös maahanmuuttajaopiskelijoita, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskeluunsa puutteellisen kielitaidon, ja joskus myös oppimisvaikeuksien, vuoksi. Yhtenä keskeisenä vaatimuksena ammatilliselle opettajalle on selkeän ja saavutettavan oppimateriaalin laatiminen vielä suomen kielen taitoaan kartuttavan oppijan tueksi. Samalla kun pyritään nostamaan opiskelijoiden perusluku-

taito riittävälle tasolle, on kiinnitettävä huomiota myös monilukutaitoon. Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taitoja. Se liittyy kiinteästi ajattelun ja viestinnän taitoihin sekä kykyyn hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa erilaisissa tilanteissa. Monilukutaito on yksi tärkeä osataito ammatillisessa osaamisessa, ja sitä tulee kehittää koulutuksen aikana.

Avainsanat: *monilukutaito, ammatillinen koulutus, maahanmuuttajat, selkeä kieli, digitaaliset oppimisympäristöt*

Monilukutaito – keskeinen perustaito tulevaisuudessa



Ammatillisen opettajan osaamisen tulee vastata inklusiivisen ammatillisen koulutuksen vaatimuksia. Inklusiivisella koulutuksella pyritään ensisijaisesti takaamaan koulutuksellinen tasa-arvo, jolloin oppilaat kasvavat koulu-uran alusta alkaen yhdistyneessä koulutusjärjestelmässä, jossa ei ole erillisiä erityiskouluja tai -luokkia. Keskeistä on joustavat, kaikkien oppilaiden osallisuutta korostavat opiskelujärjestelyt. (Opetushallitus, 2018.) Opettajan tulee osata etsiä ja muokata oppimiseen innostavat ja parhaimmat digitaaliset työvälineet suuresta valikoimasta opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden tueksi (Lignell & Nuutila, 2015).

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelee hyvin erilaisia opiskelijoita. Joukossa on myös maahanmuuttajaopiskelijoita, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskeluunsa puutteellisen kielitaidon, ja joskus myös oppimisvaikeuksien, vuoksi. Yhtenä keskeisenä vaatimuksena ammatilliselle opettajalle on selkeän ja saavutettavan oppimateriaalin laatiminen vielä suomen kielen taitoaan kartuttavan oppijan tueksi. Monimutkaisissa oppimisympäristöissä selkeän kielen käyttäminen on erityisen tärkeää, olipa sitten kysymys oppimateriaalien, -kirjojen, diagrammien, kuvien, videoiden tai monenlaisen sosiaalisen median lukemisesta, käyttämisestä tai tulkinasta.

Monilukutaitoa sekä tieto- ja viestintäteknologista osaamista tarvitaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, työelämässä sekä yhteiskunnallisessa osallistumisessa.

Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taitoja. Se liittyy kiinteästi ajattelun ja viestinnän taitoihin ja kykyyn hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa erilaisissa tilanteissa. Tietoa voidaan tuottaa ja esittää sanallisten, kuvallisten, numeeristen tai muiden symbolijärjestelmien tai näiden yhdistelmien avulla. Monilukutaito sisältää erilaisia lukutaitoja, kuten perinteisen luku- ja kirjoitustaidon, numeerisen, digitaalisen, kuva- ja medialukutaidon. (Kupiainen & Sintonen, 2009.)

Monilukutaidon pedagogiikan ytimessä vaikuttaisi olevan koulun ja ympäröivän maailman siltaaminen ja maahanmuuttajaopiskelijoiden ohjaaminen aktiiviseksi kansalaisiksi. Monilukutaito ja -tieto kokonaisuutena auttaa oppijaa hahmottamaan, jäsentämään ja ymmärtämään erilaisia kulttuurisia viestinnän muotoja ja ympäristöjä sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaitoon sisältyy myös useita erilaisia lukutaitoja, kuten edellä mainittiin. Näin monilukutaito yhdistyy kiinteästi ajattelu- ja tiedonhallintataitoihin erilaisissa oppimisympäristöissä ja -tilanteissa. (Kupiainen, 2017.) Monilukutaito on siten keskeinen taito, kun yhdistetään osaamista ammatillisessa toimintaympäristössä. Maahanmuuttajaopiskelijan monilukutaidon kehittyminen alkaa selkeästä ja ymmärrettävästä kielestä ja vuorovaikutuksesta oppimistilanteissa.

Selkokieli ja elaborointi tukevat monikulttuurisen opiskelijan oppimista

Selkokielistäminen tarkoittaa sitä, että tekstiä muokataan sisällön, sanaston ja rakenteen osalta ymmärrettävämmäksi kuin mitä yleiskieli on (Leskelä & Kulkki-Nieminen, 2015). Se on melko laajasti hyväksytty oma kielimuo-

tonsa, joka palvelee erityisryhmiä (Virtanen, 2009). Leskelän ja Kulkki-Niemisen (2015) mukaan selkokielen on ajateltu hyödyttävän monenlaisia lukijoita. Yhtenä ryhmänä voidaan mainita ne lukijat, joiden kielellisten puutteiden voi ajatella olevan väliaikaisia; käytännössä tällöin tarkoitetaan kielenoppijoita. Vaikka osalla Suomessa asuvista kielenoppijoista kielelliset pulmat ovat väliaikaisia, osalla kielen oppiminen kuitenkin pysähtyy. Tällaisia saattavat olla ne maahanmuuttajat, joiden luku- ja kirjoitustaito omassa äidinkielenään on heikko tai olematon.

Selkokielen käyttö maahanmuuttajien opetuksessa on jo vakiintunutta. Esimerkiksi Internetistä löytyvien Ylen selkouutisten käyttäjinä on paljon maahanmuuttajia. Monikulttuuriselle opiskelijalle on erittäin hyödyllistä, jos informaatiota pystyy ottamaan vastaan monikanavaisesti, sekä audiitiivisesti että visuaalisesti. Tämän vuoksi monikanavaisesti välitettyjä, myös kuunneltavia selkouutisia voi suomen kielen oppimisen kannalta pitää erityisen ansiokkaina. Myös Selkokeskus julkaisee selkokielistä ajankohtaisuuksilehteä *Selkosanomiamia*.

Virtasen (2009) näkemyksen mukaan selkokielen käyttämisessä maahanmuuttajien opetuksessa on myös omat pulmansa. Kun alkuperäistä, yleiskielistä tekstiä tiivistetään selkokielliseksi versioksi, teksti saattaa jäädä liian aukkoiseksi. Tällöin teksti saattaa jäädä lukijalle vaikeaksi ymmärtää. Esimerkiksi maahanmuuttajaopiskelijan voi olla todella vaikeaa ymmärtää hyvin tiivistä selkokieltä, joka käsittelee esimerkiksi Suomen historiaa, suomalaisen kulttuuriperimää tai ammatillista ohjeistusta. Rapatti (2008) toteaa, että tekstin yksinkertaistamiselle vaihtoehtoinen tapa muokata tekstiä on elaborointi, jossa kirjoitettua kieltä rikastetaan puhekie-

len piirteillä. Tällöin hyödynnetään samaa kielen muokauskeinoja, joiden avulla syntyperäiset kielenpuhujat muokkaavat omaa puhettaan ja keskustelutapaansa, kun he keskustelevat maahanmuuttajien kanssa. Vaikeita ja kirjoitettuun kieleen liittyviä monimutkaisia rakenteita ei tällöin karsita kokonaan pois, vaan niitä selitetään, selvennetään ja kuvataan lukijalle eri tavoin. Hyvin elaboroitu teksti ei ole aukkoista: se selittää, yhdistelee, siltaa ja ottaa huomioon maahanmuuttajan kokemusmaailman.

Kohti selkeämpää ilmaisua – irti substantiivitaudesta

Ammatillisen opettajan on pystyttävä kohtaamaan jokainen opiskelija yksilönä ja ottamaan huomioon tämän henkilökohtaiset tavoitteet. Samalla opettajan on kuitenkin huomioitava myös kaikkien opiskelijoiden kommunikaatiotarpeet. Ammatilliselta opettajalta ei voida vaatia, että hän esimerkiksi tekisi kaikista oppimateriaaleistaan selkokielliset versiot maahanmuuttajaopiskelijoita varten. Vaikka varsinaista selkokielen käyttöä ei voikaan vaatia (koska se on oma kielensä), on kuitenkin kohtuullista odottaa selkeän kielen käyttöä. Tällöin opettajan kannattaa havainnoida opiskelijoidensa erilaisia tarpeita ja mieltä, miten hän voisi viestiä tehokkaasti siten, että koko opetusryhmä hyötyy siitä.

Selkeästä viestinnästä on paljon hyötyä kaikille opiskelijoille. Vaikka selkokiellinen teksti voi olla kaikille suunnattuna liian yksinkertaista ja suppeaa, hyötyvät kaikki opiskelijat kuitenkin hyvän yleiskielen käyttämisestä. Hyvien tekstien valinnassa ja omien tekstien rakentamisessa on tärkeää se, että yritetään välttää substantiivitauteja niin paljon kuin mahdollista. Itkonen & Maamiehen (2011) mukaan subs-

tantiivitauti on ilmaisutapa, jossa teon- ja ominaisuudennimet anastavat ilmaisu-kykyisille verbeille kuuluvan aseman: ei esimerkiksi sanota yksinkertaisesti *Tänä vuonna on velkaannuttu entistä enemmän*, vaan tarpeettoman mutkikkaasti *Velkaantumisen lisäys erityisesti tänä vuonna on suuri menneeseen kehitykseen verrattuna*.

Substantiivitauti kuormittaa lukijan muistia aivan turhaan ja hämähäyttää tekstin ydinajatuksen. Kun ammattiopettaja laatii tekstiä omalle opetusryhmälleen, hän voi turvautua yksinkertaiseen ja helppoon neuvoon: mieti, kuinka puhuisit kyseisen asian opiskelijaryhmälle. Puhekieli ei ole samalla tavalla substantiivitautista eikä partisiippirakenteista kuormittunutta. Kun vielä pohtii, millä tavalla kuvaisi suullisesti kyseistä opetettavaa asiaa maahanmuuttajalle, joka on saapunut Suomeen muutama vuosi sitten, pääsee hyvin kiinni selkeämpään kirjalliseen ilmaisuun. Yleiskieli on kuitenkin puhekieltä tiiviimpää, eivätkä kaikki puhekielen muodot sovi kirjoitettuun kieleen. Hankalasta kapulakielestä eroon pääsemisessä puhekieli on kuitenkin oiva suunnannäyttävä.

Ammatillista arkiviestintää maahanmuuttajaopiskelijan parhaaksi

Myös oppimisvaikeuksia omaaville suomenkielisille opiskelijoille on paljon hyötyä siitä, että ammatillisessa koulutuksessa käytetään oppimisen apuna mahdollisimman paljon kuvia eri työvaiheista, -välineistä ja valmiista töistä. Kuviin liitetyt, tarkasti strukturoidut sanalliset ohjeet ovat kaikille opiskelijoille tarpeellisia. Tärkeimmistä työvälineistä ja niiden nimistä kannattaa rakentaa muistin tueksi struktuuritauluja, joissa työvälineiden kuvat ja nimet yhdistyvät. Muistin tukia kannattaa myös laatia

Ammatillista peruskäsitteistöä pitäisi opettaa maahanmuuttajaopiskelijalle mahdollisimman paljon ammattiopintojen alkuvaiheessa.

esimerkiksi tärkeimmistä mittayksiköiden muunnoksista. Muistin tukien pitäisi olla työskentelytiloissa keskeisillä paikoilla näkyvissä niin, että opiskelija voi turvautua niihin kesken työskentelyn.

Ammatillista peruskäsitteistöä pitäisi opettaa maahanmuuttajaopiskelijalle mahdollisimman paljon ammattiopintojen alkuvaiheessa. Oppimistilanteissa opettavan asian omaksumista helpottaa, jos uuden asian sana- tai käsitelista on annettu opiskelijalle etukäteen tutustuttavaksi. Olisi myös hyvä löytää aikaa opetella keskeisimmät ammattitermit ennen varsinaisen ammatillisen asian opettamista. Ennakointi kannattaa muutenkin: ydinasiat olisi suositeltavaa tuoda näkyviin esimerkiksi kirjoittamalla ja jäsentää opiskelijan kanssa yhdessä oppimista ja tulevia tapahtumia.

Nissilän ja Sarlinin (2014) mukaan maahanmuuttajaoppilaan ymmärtäminen kannattaa varmistaa ohjaamalla selkeästi, monikanavaisesti ja konkreettisesti. Keskeisiä asioita kannattaa myös toistaa ja varmistaa opiskelijan ymmärtäminen. Eri kulttuureissa voi olla erilaisia tapoja, joiden avulla peitetään se, että ei ole ymmärtänyt. Opiskelija voi esimerkiksi nyökkäillä ja hymyillä ymmärtämisen merkiksi, vaikka ei olekaan ymmärtänyt opetettavaa asiaa.

Mallittamisen avulla opiskelijalle voidaan opettaa sekä uusia ajattelutapoja että käytännön tekemistä. Tällöin opettaja ja opiskelija ajattelevat ääneen, jolloin ajattelu tulee näkyvämmäksi (Kairaluoma ja muut, 2008). Mallittaminen sopii erityisen hyvin maahanmuuttajaopiskelijan ammatilliseen opetukseen ja oppimiseen. Siinä kannattaa edetä systemaattisesti: ensin opettaja tekee työn vaihe vaiheelta ja tarpeeksi hitaasti samalla koko ajan ääneen selostaen, mitä on tekemässä. Sen jälkeen opiskelija tekee opettajan antaman mallin mukaan ja mahdollisuuksien mukaan kertoo suullisesti, mitä on tekemässä. Kuvallinen työvaihestrukturi auttaa maahanmuuttajaopiskelijaa varsinkin, jos kuviin on yhdistetty kirjallinen työvaiheselostus. Toisaalta mallintamista voidaan nykyisin havainnollistaa myös digitaalisesti.

Oppimisen edistäminen ja digitaalinen aineisto maahanmuuttajaopiskelijan oppimateriaalina

Kirjoitetun tekstin ja kuvien rinnalla voidaan käyttää digitaalisia materiaaleja, joihin voidaan yhdistää videokuvaa työn vaiheittaisesta tekemisestä, muita kuvia, kuvaajia, listoja, keskustelualueita, äänitiedostoja jne. Oppimateriaaleissa käytetty selkeä rakenne sekä ymmärrettävä ja hyvä yleiskieli edistävät oppimista ja mahdollistavat sisällön saavutettavuuden kaikille käyttäjille. Etenkin oppiminen mahdollistuu henkilöille, jotka tarvitsevat suomen kielen vahvistamista tai joilla on oppimisen valmiuksiin liittyviä haasteita. Opettaja voi jaksotella oppimateriaalia ja ositella tekstiä mm. teemakokonaisuuksien mukaan. Oppimisessa voi hyödyntää liikkuvaa kuvaa, tehosteena myös pysäytettyä kuvaa sekä tekstittää niitä tarvittaessa. On hyvä muistaa tauko-

jen merkitys, koska se antaa aikaa opiskelijan ajattelulle ja esimerkiksi yhteenvedojen tekemiselle tai yhteiselle keskustelulle. Selkeään, hyvään ja ymmärrettävään kielen kuuluu se, että asiat ilmaistaan yksinkertaisesti. Vaikeat käsitteet täytyy selittää ja käyttää myös suomenkielisiä vastineita. (mukaillen Papunet, 2018). Ammatillisessa koulutuksessa käytettävän kielen tulisi olla myös ammattikäsitteitä avaavaa.

Oppiminen vaatii asian henkilökohtaista ymmärrystä, joka syntyy ihmiselle oma-kohtaisten kokemusten kautta (Lonka, 2015). Oppimistilanteissa onkin tärkeää opiskelijan avoin kiinnostus oppimistehtäviin ja se, että stressin ja ahdistuneisuuden määrä on alhainen, jotta opiskelija kykenee muistamaan, keskittymään ja käsittelemään tunteitaan (Sajaniemi, Suhonen, Nisslin & Mäkelä, 2015.) Oppimisessa käytettävien laitteiden, ohjelmien ja oppimateriaalien tulisi olla sellaisia, että opiskelija voi hyödyntää niitä mahdollisimman pienen ohjauksen turvin ja että tämä kokee niiden käytön miellyttäväksi ja muistaa käyttötavan, vaikka käytössä olisi ollut taukoa. (Papunet, 2018). Jos opiskelija kokee verkossa olevat oppimistehtävät ja materiaalit sekä käytettävissä olevat ohjelmat liian vaikeiksi, motivaatio laskee, stressi ja ahdistus lisääntyvät eikä oppiminen etene.

Opetus ei saa olla opettaja- ja oppimateriaalikeskeistä, vaan sen tulee olla opiskelijoiden ohjausta esimerkiksi lähiopetuksena tai verkossa, jossa oppimisympäristö yhdistää erilaisia medioita. (Niemelä, Pekola & Wahlstedt, 2005). Verkossa tapahtuva oppiminen täydentää omalta osaltaan opiskelijan oppimisprosessia. Parhaimmillaan oppimateriaalin ja oppimisen digitalisoituminen parantaa oppimista, kun opiskelija voi perehtyä materiaaleihin ajasta ja paikasta riippumatta sekä kerra-

ta ja toistaa asioita tarpeen mukaan, mikä on kaikille opiskelijoille – mutta erityisesti maahanmuuttajaopiskelijalle – tärkeää. Keskeistä ammatillisen opettajan osaamisessa onkin se, miten verkkoympäristöstä saadaan kaikille opiskelijoille tasavertainen ja yhteisöllinen oppimispaikka, joka huomioi käyttäjät sekä heidän yksilölliset tukitarpeensa ja opintopolkunsu. Printchard (2007) suosittelee, että opiskelijoille rakennetaan vuorovaikutustilanteita ja mahdollistetaan erilaisia oppimisen polkuja. Tällöin tunnistetaan jo olemassa olevaa osaamista, josta on hyvä jatkaa oppimista eteenpäin – se motivoi opiskelijaa ja innostaa oppimaan uutta.

Verkkosivustojen tulisi olla kaikille opiskelijoille saavutettavia ja helppokäyttöisiä, sillä selkeät sivupohjat auttavat oppimaan ja jäsentämään oppimista. Sivujen täytyy myös erottua hyvin toisistaan. Selkeässä sivustossa pääsisältö erottuu muusta sisällöstä, ja kokonaisuus on jaoteltu osiin. Navigaatiolinkit on hyvä erottaa muusta sisällöstä visuaalisesti ja ohjelmallisesti. Jos sivustolla on hakutoimintoja, ne on hyvä sijoittaa helposti löydettävään paikkaan. Interaktiiviset elementit (linkit, painikkeet tai alavetovalikot) tulisi suunnitella helposti tunnistettaviksi. Verkkosivustoilla on käytettävä riittävän suurta fonttia ja valittava selkeitä kirjasintyyppejä. Kannattaa myös muistaa, että liian suuri tietomäärä vaikeuttaa sivun hahmottamista ja sitä kautta oppimista. (Papunet, 2018.)

Opiskelija, joka tarvitsee suomen kielessä vahvistusta, hyötyy selkeistä kirjallisista oppimateriaaleista, verkkosivustoista ja videoista. Selkeys koskee käytettävää kieltä, puheen rytmiä, tauotusta, rakennetta, etenemistä, käsitteitä jne. Opettaja voi rakentaa opetukseen ja oppimiseen tarkoitettuja videoita yksin tai yhdessä kollegoiden tai opiskelijoiden kanssa – riippuen

oppimisen tavoitteesta. Kannattaa muistaa, että verrattuna valokuvaan videon avulla voi hyödyntää muun muassa liikettä, rytmiä, ääntä (puhe tai musiikki) sekä käyttää kuvatehosteita ja eri kuvakulmia. Korostuskeinoina voivat myös olla esimerkiksi tekstit, graafiset elementit, valokuvat ja piirustukset. Videon suunnittelu- ja käsikirjoitusvaiheessa on hyvä kuulla loppukäyttäjiä eli opiskelijoita. (Selkokeskus, 2018).

Monikanavaista oppimista mahdollistavat sovellukset maahanmuuttajaopiskelijoiden opetuksessa

Digitaaliset teknologiat ja oppimisympäristöt mobiililaitteineen tarjoavat uudenlaisia innostavia mahdollisuuksia opettaa, ohjata, opiskella ja oppia. Turun yliopiston koulutus sosiologian tutkimuskeskus laati marraskuussa 2013 koulutuspilvihankkeelle esiselvityksen “Digitaalinen oppiminen ja pedagogiikka”. Selvityksessään Kaarakainen, Kivinen ja Tervahartiala (2013) kuvailevat digitaalisen oppimisen nykytilannetta Suomessa: Suomalaisten koulujen teknologiavarustelu on eurooppalaista keskitasoa ja eri koulumuodoista tietoteknologinen valmius on hyvää lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa.

Digitaalisen oppimisen tavoitteena on, että maahanmuuttajaopiskelija saavuttaa riittävät valmiudet yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä toimimiseen. Samalla digiopetus antaa laajat mahdollisuudet tietotekniikan monipuoliseen hyödyntämiseen. Oppimistyyliä ja -strategioita on tärkeää miettiä erityistä tukea tarvitsevan maahanmuuttajaopiskelijan lähtökohdat ja tarpeet huomioiden. Mikäli esimerkiksi lukutaito on heikko, voi olla hyödyllistä käyttää oppimisen tukena enemmän ha-

Opettajan tehtävä on ohjata maahanmuuttajaopiskelijaa oppimaan ja tukea häntä ammatillisissa opinnoissa ja osaamisen kehittämisessä.

vainnollistavaa kuvallista ja äänellistä opimateriaalia, käydä aihealueeseen liittyvää keskustelua tai konkreettisesti havainnollistaa opetettava asia tekemisen kautta. (Räsänen, 2015.) Opettajan työskentely virtuaalisissa oppimisympäristöissä edellyttää pedagogisen osaamisen jatkuvaa kehittämistä sekä kykyä tehdä pedagogisesti ja teknisesti hyviä valintoja, joissa hyödynnetään myös yhteistyöverkostoja. Näin löydetään ja otetaan käyttöön hyviä erityispedagogisia käytänteitä (Happo, Junkkari, Kepanen, Koukkari & Nuutila, 2015). Yksi tärkeimmistä yhteistyöverkostoista on työelämä ja siellä käytettävät digisovellukset.

Lopuksi

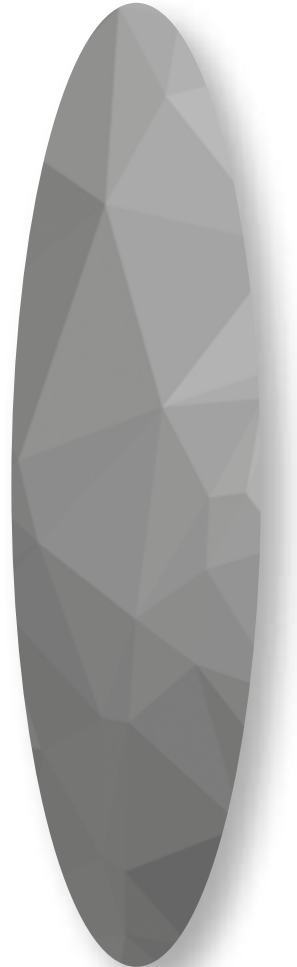
Tässä artikkelissa on pohdittu selkeän kielen vaatimuksia ja periaatteita maahanmuuttajien opetuksessa sekä sitä, millä tavoin ammatillinen opettaja voi tukea maahanmuuttajaopiskelijaa ja miten opiskelija voisi käyttää tehokkaasti digitaalisia oppimisympäristöjä opintojensa tukena. Taustalla on ajatus maahanmuuttajaopiskelijasta opiskelemassa monilukutaitoa vaativassa ja sitä harjaannuttavassa opiskeluympäristössä. Monilukutaito on myös keskeinen työelämätaito.

Opettajan tehtävä on ohjata maahanmuuttajaopiskelijaa oppimaan ja tukea häntä ammatillisissa opinnoissa ja osaamisen kehittämisessä. Siksi on tärkeää, että ammatillinen opettaja käyttää opetuksessaan selkeää kieltä, havainnollistaa, opettaa tarpeeksi konkreettisesti, toistaa, kuvallistaa, aktivoi opiskelijaa toimimaan sekä varmistaa omaksumisen. Tämä auttaa kaikkia opiskelijoita oppimaan. Monikanavaisuus edistää oppimista, kunhan muistetaan, että eri aistikanavien on käsiteltävä samaan aikaan samaa asiasisältöä. Olennaista on myös keskeisten ammatillisten termien avaaminen ymmärrettäväksi kaikissa oppimista tukevissa materiaaleissa.

Mobiiliteknologia ja sosiaaliset mediat ovat tulleet opetuksen ja ohjauksen työvälineiksi. Ammatillisen opettajan digiosaamiseen sisältyy opetusmenetelmien ja -välineiden opiskelijalähtöinen valitseminen: Näin tuetaan maahanmuuttajaopiskelijan yksilöllistä oppimista ja rakennetaan siltoja työelämään. Maahanmuuttajaopiskelijaa voidaan teknologiatuetusti ohjata ja auttaa opiskelijan omien vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden kautta saavuttamaan asetetut oppimistavoitteet. Erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajaopiskelijat kaipaavat myös osallistumiseen liittyviä kannustavia ohjaus- ja opetusmenetelmiä, jotta innostus oppimiseen saadaan herätettyä ja ylläpidettyä. Tällöin ymmärrettävä, oppimista edistävä ja aktiiviseen vuorovaikutukseen kannustava kieli on ohjauksen ja oppimateriaalien keskiössä. Sen avulla rakennamme yhdessä ammatillista osaamista, työllistymistä ja aktiivista osallistumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

Lähteet

- Happo, I., Junkkari, M., Kepanen, P., Koukkari, M., & Nuutila, L. (2015). Opiskelijälähtöinen moniammatillinen yhteistyö ammatillisessa erityisopetuksessa – kohti osallistavia käytäntöjä. Teoksessa M. Hirvonen (toim.), *Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Ammatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä* (ss. 58–72). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja.
- Itkonen, T., & Maamies, S. (2011). *Uusi kielopas*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Kaarainen, M.-T., Kivinen, O., & Tervahartia, K. (2013). Kouluikäisten tietoteknologian vapaa-ajan käyttö. *Nuorisotutkimus*, 31(2), 20–33.
- Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M., & Wennström, K. (toim.). (2008). *Lukemalla ja tekemällä*. Niilo Mäki Instituutti.
- Kupiainen, R. (2017). Lukutaidon jälkeen? Teoksessa Korhonen, V., Annala, J., & Kulju, P. (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat* (ss. 205–218). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kupiainen, R., & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia.
- Leskelä, L., & Kulkki-Nieminen, A. (2015). *Selkokirjoittajan tekstilajit*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, Opikie.
- Lignell, I., & Nuutila, L. (2015). Innostavat digitaaliset oppimisympäristöt ja yksilöllinen oppiminen. Teoksessa M. Hirvonen (toim.), *Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Ammatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä* (ss. 73–82). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Niemelä, M., Pekkola, S., & Wahlstedt, A. (2005). Verkko-oppimisympäristön käyttäjän kognitiiviset representaatiot. Teoksessa E. Marjomaa, & M. Marttunen (toim.), *Kognitiivisen verkkopedagogiikan erityiskysymyksiä* (ss. 18–33). Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Nissilä, L., & Sarlin, H.-M. (2014). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus. (2018). *Yhteinen koulu kaikille*. Luettu osoitteesta https://edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille
- Papunet. (2018). *Selkeää ja saavutettavaa viestintää*. Luettu osoitteesta <http://papunet.net/>
- Printchard, A. (2007). *Effective Teaching with Internet Technologies*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rapatti, K. (2008, toukokuu). *Miten huomioida Maahanmuuttajaoppilas eri oppiaineiden opetuksessa?* Luento Opetushallituksen Maahanmuuttajaopetuksen valtakunnallisissa seminaarissa 7.–8.5.2008, Joensuu.
- Räsänen, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nisslin, M., & Mäkelä, J. E. (2015). *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Selkokeskus. (2018). *Selkokieli*. Luettu osoitteesta <http://selkokeskus.fi>
- Virtanen, H. (2009). *Selkokielen käsikirja*. Tampere: Esa Print Oy.



Ammatillisen opettajankouluttajan osaamisen kehittäminen

Anu Raudasoja

KT, koulutuspäällikkö

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu
anu.raudasoja@hamk.fi

Orvokki Joki-Pesola

FM, yliopettaja

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu
orvokki.joki-pesola@hamk.fi

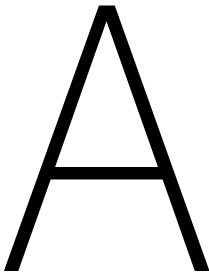
Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastelemme Ammatillisen opettajankoulutuksen uudistaminen 2017–2019 -hankkeen (OPEKE) väliaikatuloksina ammatillisen opettajankouluttajan osaamistarpeita HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa keväällä 2018 kerätyn aineiston pohjalta. Hankkeen tavoitteena on, että tulevaisuudessa voidaan varmistaa opettajankouluttajan työelämälähtöinen, ajantasainen ja ennakointitietoa hyödyntävä osaaminen. Opettajankouluttajan osaamisen keskiössä ovat laaja-alainen perusosaaminen, uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus sekä oman osaamisen ja yhtei-

sön jatkuva kehittäminen. Opettajankouluttajan osaamistarpeet muuttuvat suhteessa yhteiskunnan, koulutuksen ja työelämän kehitykseen. Tulosten perusteella näyttää siltä, että ammatillisen opettajankouluttajan osaamisvaatimukset ovat laaja-alaiset ja vaativat monenlaista osaamista, joista osa opitaan työtehtävien yhteydessä, osa koulutuksessa ja osa vapaa-ajalla. Osaamisen kehittymisen näkökulma on siten kaikkiallinen eli ajasta ja paikasta riippumaton.

Avainsanat: *ammattillinen opettajankouluttaja, opettajan osaamisvaatimukset, osaamisen kehittäminen*

Johdanto



Ammatillisten opettajankouluttajien tulee pyrkiä ymmärtämään ja ennakoimaan koulutuksessa ja työelämässä oppimiseen kohdistuvia muutoksia ja niiden vaikutuksia opettajan työhön (Mäki ja muut, 2015, s. 9). Amatilliset opettajankouluttajat vaikuttavat opettajankoulutuksen opetus- ja toteutussuunnitelmiin, pedagogisiin ratkaisuihin, oppimisympäristöihin, konkreettiseen opetukseen sekä opettajankoulutuksen kehittämiseen. Näistä seikoista johtuen he ovat avaintekijöitä opettajaopiskelijoiden koulutusprossissa. (Husu & Toom, 2016, s. 24.)

Amatillisella opettajankouluttajalla on merkittävä rooli siinä, miten opettajaopiskelijaryhmä muodostuu ja miten heidän opintonsa käynnistyvät. Opettajankouluttajan tehtävänä on luoda myönteinen ja turvallinen ilmapiiri. Sillä tasoitetaan opintojen alussa opettajaopiskelijoiden kokemaa jännittyneisyyttä, mikä liittyy opintoihin ja niistä selviytymiseen. Amatillisen opettajankouluttajan tehtävänä on jäsentää opettajaopiskelijoille opettajan amatillista kasvua. Sitä auttaa amatillisen opettajankouluttajan toiminta siten, että opettajaopiskelijoiden oman identiteetin kasvua tuetaan ja kehitetään ulkoisten tavoitteiden sijaan. (Nuutinen, 2018, s. 112.)

Amatillisen opettajankoulutuksen erityispiirre on oppilaitoksissa tapahtuva ohjattu opetusharjoittelu, johon liittyy myös työpaikalla tapahtuvan osaamisen hankkimisen ohjaaminen sekä osaamisen osoittamiseen liittyvä arviointi. Oppilaitosten ja työelämän erilaiset oppimisympäristöt

ja pedagogiset käytännöt mahdollistavat opettajaopiskelijan laaja-alaisen pedagogisen osaamisen hankkimisen jo opiskeluaikana. (Husu & Toom, 2016, s. 24.) Nuutinen (2018, s. 140) vertaa opettajankouluttajan asemaa ja tehtävää esimiestoimintaan, jossa opettajankouluttaja jäsentää päämääriä ja keinoja tavoitteen suuntaan etenemiseksi.

Amatillinen opettajankoulutus on tutkimusperusteista, joten se vaatii opettajankouluttajalta myös tutkimusosaamista. Opettajankoulutuksessa pyritään hyödyntämään aina uusinta tutkimustietoa, mutta toisaalta myös tekemään soveltavaa tutkimusta. Soveltavaa tutkimusta tehdään yleisimmin osana hanketoimintaa, jossa toimitaan sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Opettajankouluttajien jatkuvaan amatilliseen kehittymiseen tulee kiinnittää huomiota osana opettajankoulutuksen kehittämistä. (Husu & Toom, 2016, s. 24.)

Nuutisen (2018, ss. 115, 140) tutkimuksen mukaan opettajankouluttajan osaamisen keskiössä ovat asenne, arvostus ja kannustus, vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa ja luottamus opiskelijoihin. Zagyváné Szucs (2018, s. 19) korostaa opettajankouluttajien merkittävimpinä taitoina reflektointikykyä ja itsearviointitaitoja, koska ne ovat opettajankouluttajan kehittymisen edellytyksiä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää amatillisen opettajankouluttajan osaamistarpeita, jotta tulevaisuudessa voidaan varmistaa opettajankouluttajan työelämälähtöinen, ajantasainen ja ennakoitietoa hyödyntävä osaaminen. Tutkimus toteutettiin HAMK amatillisessa opettajakorkeakoulussa. Tutkimuskohteena olivat siten HAMK amatillisen opettajakorkeakoulun opettajankouluttajat.

Tulevaisuuden osaamistavoitteet ammatilliselle opettajankouluttajalle

Lunenberg, Murray, Smith & Vanderline (2016) korostavat positiivisen opettajankouluttajayhteisön merkitystä, koska se mahdollistaa avoimen, kollegiaalisen, mutta kriittisen keskustelun ja myös syvälliset keskustelut opettajankouluttajien työn arvoista, periaatteista ja käytännöistä. He painottavat myös, että jos opettajankouluttajat voivat osallistua kansainvälisiin yhteisöihin ja saada henkilökohtaista kokemusta kansainvälisestä oppimisesta, niin syntyy myös syvempi tietoisuus omista kansallisista toimintatavoista. Erityisesti aloitte-

vat opettajankouluttajat voivat hyötyä fasilitaattoreiden tukemasta oppimisyhteisöjen toimintatutkimuksesta, koska se on samalla hyvä strategia opettajankouluttajan ammatillisen kehityksen tukemiseksi (Tack & Vanderlinde, 2016).

Ammatillisen opettajankouluttajan työn viitekehyksenä voidaan käyttää opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman Opettajankoulutusfoorumin laatimia tavoitteita tulevaisuuden opettajan osaamiselle. Ne toimivat osittain opettajan työtehtävistä tulevana vaatimuksina ja edellyttävät opettajan osaamisen kehittämistä kohti tavoitteita. (OKM, 2016, s. 17.) Tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle on tiivistetty seuraavasti:

Taulukko 1. Tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle (OKM, 2016, s. 17)

Laaja-alainen perusosaaminen	Uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus	Oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen
<ul style="list-style-type: none"> • Syvälinen oman alan osaaminen • Pedagoginen taitavuus • Yhteiskunnalliset, globaalit ja eettiset kysymykset • Arvo-osaaminen • Tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot • Yritteliäisyys • Muutososaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Opetussuunnitelma-osaaminen • Luovuus, uteliaisuus, kokeilu- ja kehittämishalu • Taito luoda yhdessä ja ottaa käyttöön uusia opetuksen innovaatioita • Taito reflektoida ja arvioida • Taito muuttaa omaa toimintaa • Pystyvyys ja toimijuus 	<ul style="list-style-type: none"> • Koulun toimintakulttuurin kehittäminen verkostoissa • Oman osaamisen kehittämisen itsearviointeihin ja tutkimukseen perustuen • Verkostoituminen ja yhteisöosaaminen

Aineiston hankinta ja tutkimusmenetelmät

Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ammatillisten opettajankouluttajien osaamistarpeita niin kuin ne ilmenevät ammatillisessa opettajankoulu-

tuksessa työskentelevien opettajien ymmärryksessä. Tutkimuksen teemoina olivat eri roolit, joihin opettajankouluttaja saattaa työssään joutua: opettajankouluttajana opettajan pedagogisissa opinnoissa, hankepäällikkönä, hankeasiantuntijana, täydennyskouluttajana, tutkijana tai koulutuksen viennissä.

Tutkimuskysymyksiä oli kaksi:

1. Millaista osaamista tarvitsemme opettajankouluttajina tulevaisuudessa?
2. Miten opettajankouluttajan osaamista tulisi kehittää?

Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui kaikkiaan (N=32) HAMK ammatillisen opettajankoulutuksen opettajaa kahdessa puolen päivän mittaisessa työpajassa, jotka olivat opettajankoulutuksen virallisia kehittämisspäiviä. Päivät toteutettiin kevään 2018 aikana, ja osallistujat oli jaettu kuuteen eri työryhmään teemojen mukaisesti. Teemoina olivat opettajankouluttajien eri roolit: opettajankouluttajana opettajan pedagogisissa opinnoissa, hankepäällikkönä, hankeasiantuntijana, täydennyskouluttajana, tutkijana, koulutuksen viennissä.

Kukin ryhmä vastasi tutkimuskysymyksiä olleisiin kysymyksiin teemansa mukaisesti. Kysymykset olivat seuraavat:

- Millaista osaamista tarvitsemme opettajankouluttajina / hankepäällikköinä / hankeasiantuntijoina / täydennyskouluttajina / tutkijoina tai koulutuksen viennissä tulevaisuudessa, ja miten osaamista tulisi kehittää?

Samaa kysymystä työsti kaksi eri ryhmää siten, että ensimmäisessä ja toisessa työpajassa saman teeman äärellä olivat eri opettajat. Ryhmät kirjasiivat vastaukset omille Padlet-alustoilleen, joista ne koottiin yhteen tutkimusta varten. Työskentelyyn osallistuneille opettajankouluttajille oli kerrottu etukäteen, että aineistosta koostetaan yhteenveto ja sitä tullaan käyttämään tutkimuksessa.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen kentälle, koska laadullinen tutkimus soveltuu henkilökohtaisten kokemusten selvittämiseen sekä niihin liittyvien merkitysten ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen. Laadullinen tutkimus tarjoaa mahdollisuuden päästä lähelle tutkittavia ammatillisia opettajankouluttajia ja saada näin esiin heidän näkökulmastaan olennaisia asioita. (Eskola & Suoranta, 2005, ss. 44–51.)

Ryhmien työpajoissa tuottamat kirjalliset aineistot analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Tuomen ja Sarajärven mukaan teorialähtöinen sisällönanalyysi on menettelytapa, joka mahdollistaa dokumenttien analysoinnin systemaattisella ja objektiivisellä tavalla. Dokumentteiksi ymmärretään esimerkiksi erilaiset kirjalliset materiaalit, puhe tai keskustelut. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 103.) Tässä tutkimuksessa dokumentit analysoitiin luokittelemalla ne analyysirungoksi valitun tulevaisuuden opettajan osaamisen tavoitteiden mukaan, joita ovat seuraavat:

- laaja-alainen perusosaaminen
- uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus
- oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen.

Analyysirungon avulla seulotaan aineistosta esille sellaisia tietoja, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Suoranta, 2005, ss. 149–152). Sisällönanalyysin avulla kuvattiin ryhmien tuottamia kirjallisia dokumentteja sanallisesti ja luokittelun jälkeen tulokset syötettiin Excel-taulukkolaskentaohjelmaan, jolla saatiin esille kuvion 1 kaltainen kolmiulotteinen pinnottu pylväskaavio kokonaisuuden hah-

mottamiseksi. Tulokset esitetään tutkimuskysymyksittäin omilla luvuillaan.

Millaista osaamista tarvitsemme opettajankouluttajina tulevaisuudessa?

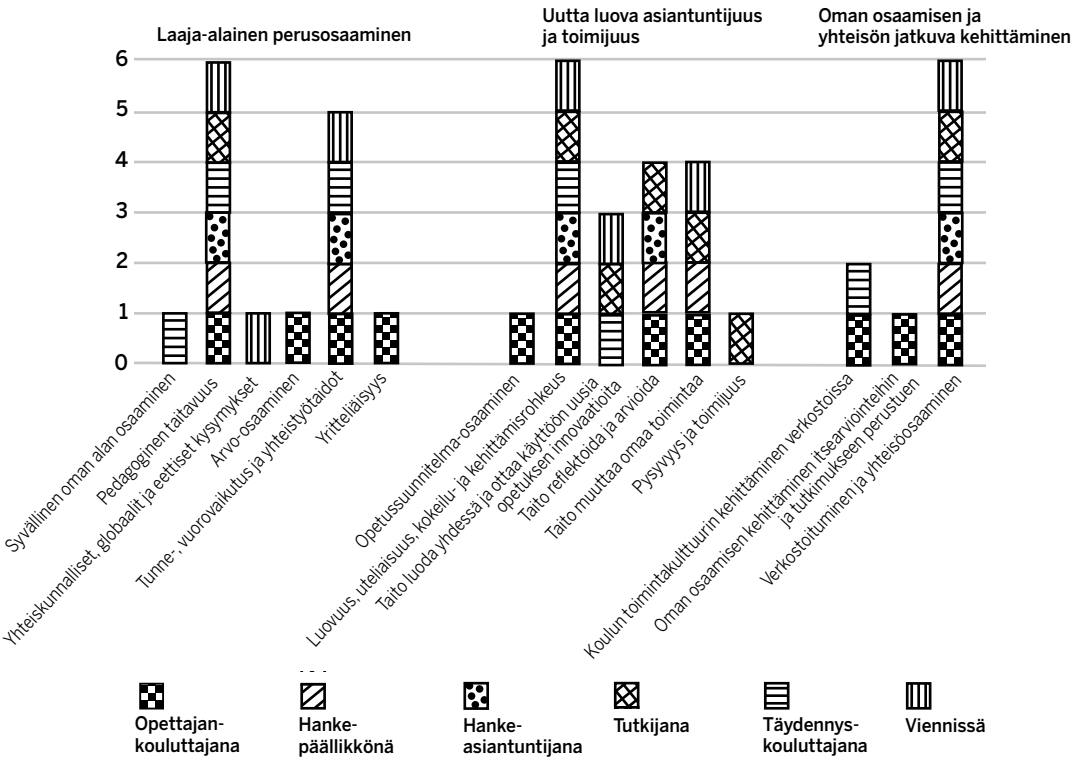
Tulokset on esitelty kuviossa 1 eriteltynä laaja-alaiseen perusosaamiseen, uutta luovaan asiantuntijuuteen ja toimijuuteen sekä oman osaamisen ja yhteisön jatkuvaan kehittämiseen. Opettajankouluttajan eri roolit on esitetty kuviossa pylväinä. Roolit olivat a) opettajankouluttajana opettajan pedagogisissa opinnoissa, b) hankepäällikkönä toimiva, c) hankeasiantuntijana toimiva, d) räydennyskouluttajana toimiva, e) tutkijana toimiva ja f) koulutuksen vientitehtävissä toimiva.

Tulosten perusteella ammatillisen opettajankouluttajan tulevaisuuden keskeisimmät osaamisvaatimukset ovat työpajoihin osallistuneiden ryhmien esiin nostamien asioiden perusteella:

- pedagoginen taitavuus
- luovuus, uteliaisuus, kokeilu- ja kehittämisrohkeus
- verkostoituminen ja yhteisöosaaminen
- tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot
- taito reflektoida ja arvioida
- taito muuttaa omaa toimintaa.

Laaja-alainen perusosaaminen

Laaja-alaiseen perusosaamiseen sisältyvät pedagoginen taitavuus, syvälinen oman alan substanssiosaaminen, yritteliäisyys,



Kuvio 1. Ammatillisen opettajankouluttajan tulevaisuuden osaamisvaatimukset eri rooleissa

muutososaaminen, arvo-osaaminen, tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä yhteiskunnalliset, globaalit ja eettiset kysymykset.

Kaikki ryhmät nostivat pedagogisen taitavuuden oleelliseksi osaamisalueeksi. Pedagoginen taitavuus on ymmärretty hyvin laajasti: se sisältää muun muassa oppimiskäsitysten, pedagogisten mallien, opetus- ja ohjausmenetelmien ja arviointimenetelmien tuntemusta, kykyä hyödyntää oppimisessa erilaisia avoimia ja suljettuja digitaalisia ympäristöjä, tuottaa monipuolisesti oppimateriaalia ja rakentaa hyviä oppimisprosesseja.

Syvällistä oman alan osaamista pitivät tärkeänä ainoastaan täydennyskoulutuksen opettajat. Tämä selittynee sillä, että opettajankouluttaja on nimenomaan pedagogiikan asiantuntija ja siksi oman substanssialan osaaminen ei näyttäydy kovin merkittävänä. Täydennyskoulutuksissa on kuitenkin usein vaatimuksena myös substanssin osaaminen. Esimerkiksi lähihoitajakoulutusten kehittämiskumppaniksi halutaan sosiaali- ja terveysalan substanssin omaava opettajankouluttaja.

Kaikki ryhmät, tutkijan roolia pohtineita lukuun ottamatta, mainitsivat tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot tärkeänä osaamisalueena. Ne korostuvat opettajankouluttajien kaikissa rooleissa ja ovat perustaitoja opettajan työssä. Tutkijan roolissa ne eivät korostu, ja siksi niitä ei ilmeisesti myöskään koettu keskeisenä.

Yhteiskunnallisia, globaaleja ja eettisiä kysymyksiä korosti ainoastaan koulutuksen vientiin keskittynyt ryhmä, mikä taas on ymmärrettävää toiminnan luonteen ja kohdemaiden erilaisuuden vuoksi. Eettisyys ja erityisesti ammattietiikka ovat tärkeitä opettajankoulutuksen sisältöaluei-

ta, joten ne sisältyvät itsestäänselvyyksinä opettajankouluttajan työhön.

Arvo-osaaminen taas tuli ilmi ainoastaan opettajankouluttajan työtä pohtivalla ryhmällä. Arvot sisältyvät opetussuunnitelmaan ja niitä käsitellään opiskelijaryhmien kanssa, joten on luonnollista, että ne mainitaan tässä yhteydessä.

Yritteliäisyyttä korosti ainoastaan opettajankouluttajan roolia miettivä ryhmä. Yritteliäisyys näkyy opettajankouluttajan arjessa myös hanketoiminnassa, täydennyskoulutuksissa ja kv-toiminnassa, joissa tehdään suunnitelmia ja myydään tuotteita asiakkaille.

Muutososaamista ei nostanut esille yksikään työryhmä. Tämä johtunee siitä, että opettajankouluttajat ovat tottuneet kaiken aikaa tapahtuvaan kehittämiseen ja muutoksiin, joten he eivät välttämättä edes huomaa sitä enää.

Uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus

Uutta luovaan asiantuntijuuteen ja toimijuuteen sisältyvät opetussuunnitelmaosaaminen, taito luoda yhdessä ja ottaa käyttöön uusia opetuksen innovaatioita, luovuus, uteliaisuus, kokeilu- ja kehittämisrohkeus, taito reflektoida ja arvioida, taito muuttaa omaa toimintaa sekä pystyvyys ja toimijuus.

Taitoa muuttaa omaa toimintaa pitivät tärkeänä kaikki muut ryhmät paitsi hankesiantuntijoiden ja täydennyskouluttajien roolia pohtineet. Oman toiminnan muuttaminen on niin jokapäiväistä kyseisissä rooleissa toimivilla henkilöillä, että siihen ei kiinnitetä enää edes huomiota. Luovuuden, uteliaisuuden ja kokeilu- ja kehittämisrohkeuden nostivat esiin kaik-

ki ryhmät. Tämä johtuu varmaankin siitä, että opettajankoulutuslaitoksissa on kaiken aikaa meneillään hankkeita, joissa kokeillaan ja kehitetään jotakin.

Taitoa luoda yhdessä ja ottaa käyttöön uusia opetuksen innovaatioita korostivat täydennyskouluttajan, tutkijan ja koulutuksen vientitehtävissä toimivien opettajankouluttajien osaamista pohtivat ryhmät. Opettajankouluttajan työtä ja hanketyötä pohtivissa ryhmissä tämä alue ei noussut esiin, mutta on kuitenkin keskeinen toimintatapa.

Opetussuunnitelmaosaamista korostivat ainoastaan varsinaista opettajankouluttajan työtä pohtivat. Opettajankouluttajat käyvät opettajaopiskelijoiden kanssa läpi tutkinnon perusteita ja niistä johdettua opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia, jotka ovat kolme opetuksen kulmakiveä.

Taitoa reflektoida ja arvioida korostivat kaikki muut ryhmät paitsi täydennyskouluttajan ja vientiä harjoittavan opettajankouluttajan roolia pohtivat. Täydennyskouluttajat ja koulutuksen viejät tekevät tätä kuitenkin kaiken aikaa esimerkiksi palautteen keruun ja hyödyntämisen merkeissä. Reflektointi ja arviointi ovat niin arkipäiväisiä asioita, että niitä ei osata erikseen korostaa.

Pystyvyyttä ja toimijuutta korosti ainoastaan tutkijan roolia miettinyt ryhmä. Toimijuuden näkökulmasta on tärkeä korostaa kaikkien toimijuutta ja osallisuutta yhteisössä ja verkostoissa, vaikka se nousee esiin vain tutkijan roolista käsin.

Oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen

Oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen pitävät sisällään koulun toimintakulttuurin kehittämisen verkostoissa, verkostoitumisen ja yhteisöosaamisen sekä oman osaamisen kehittämisen itsearviointeihin ja tutkimukseen perustuen.

Verkostoitumista ja yhteisöosaamista korostivat kaikki ryhmät. Verkostoituminen on keskeistä suhteessa opettajaopiskelijan oppilaitokseen, täydennyskoulutuksen ja kansainvälisen toiminnan asiakaisiin, hankkeiden projektihenkilöstöön sekä muihin yhteistyökumppaneihin. Yhteisöosaaminen on tärkeää myös oman organisaation sisällä toteutettaessa ja kehitettäessä opettajankoulutusta.

Oppilaitosten toimintakulttuurin kehittämisen nostivat esiin opettajan pedagogisten opintojen opettajien ja täydennyskouluttajien työtä pohtivat ryhmät. Opettajaopiskelijat kehittävät osana opettajaopintoja oppilaitosten toimintakulttuuria, joten opettajankouluttajat ovat ohjaamassa tätä työtä. Täydennyskouluttajat toteuttavat koulutuksia usein siten, että osallistujat tekevät osana koulutusta oman organisaationsa kehittämistehtävän, joka tukee toimintakulttuurin kehittämistä.

Oman osaamisen kehittämisen itsearviointeihin ja tutkimuksiin perustuen toi julki ainoastaan opettajan pedagogisia opintoja opettavat opettajankouluttajat. Tämä ryhmä on tottunut pitämään itsensä ajan tasalla, ja siitä on muodostunut vakiintunut toimintamalli arjen työstä selviytymiseen. Opettajaopiskelijoilta kerätään myös palautetta, jonka perusteella opettajankouluttaja tekee itsearviointejaan ja suuntaa opetustaan tarvittaessa uudelleen. Opettajankouluttajat käyvät

opettajaopiskelijoiden kanssa myös runsaasti arviointikeskusteluja, joista he saavat palautetta oman työnsä kehittämiseen. Sama toimintaperiaate on myös täydennyskoulutuksissa, mutta se ei nouse aiheistosta esiin.

Miten opettajankouluttajan osaamista tulisi kehittää?

Opettajankouluttajaksi kasvetaan työn ohella. Opettajankouluttajat näkivät tärkeimmäksi osaamisen kehittämisen tavaksi pariopettajuuden siten, että uusi opettajankouluttaja pääsee kokeneen kouluttajan työpariksi. Samalla voidaan kehittää yhdessä pedagogisia ratkaisuja, materiaaleja ja jakaa listoja artikkeleista, tutkimuksista ja sovelluksista. Vertaisoppiminen on hyvä keino, joten yhdessä opettamisen lisäksi toisen opettajankouluttajan koulutuksiin osallistuminen nähtiin tehokkaaksi keinoksi yhteisen ymmärryksen muodostamisessa.

Opettajankouluttajan osaamiseen kuuluu keskeisesti myös tuotteistaminen ja tuotteiden hinnoitteluosaaminen sekä kansallisella että globaalilla tasolla. Tuotteistamista voidaan oppia tutustumalla aiempiin onnistuneisiin hankkeisiin, osallistumalla täydennyskoulutuksiin tai uusien tuotteiden suunnitteluun osana tiimiä. Opettajankouluttajan pitää hallita myös kannattavan liiketoiminnan perusteet eli osata kustannuslaskentaa osana tuotteiden hinnoittelua. Mikäli opettajankouluttajalla ei ole tätä osaamista, niin perusosaamisen hankkiminen perinteisin täydennyskoulutuksen keinoin on suositeltavaa.

Ennakointi ja uuden tutkimustiedon tuottaminen ovat keskeinen osa sekä lehtorin että yliopettajan työnkuvaa. Opettajankouluttaja toimii monenlaisissa verkostoissa, joissa nousee esiin erilaisia

Koulutuksen viennin parissa työskentelevän on ymmärrettävä suuret globaalit ongelmat.

tutkimusongelmia, jotka täytyy tunnistaa, jotta niiden ympärille voidaan lähteä laatimaan hanketta tai hankkimaan tutkimusrahoitusta. Tunnistamisen lisäksi riittävä tutkimusmenetelmäosaaminen ja sopivan monialaisen tutkijatiimin rakentaminen ovat oleellisia, jotta tutkimukseen saadaan kiinnitettyä sekä kokeneita että aloittelevia tutkijoita.

Opettajankouluttajan monialaisuus tutkimusalueiden näkökulmasta on myös kehittämisen keskiössä. Tutkimuksellisen osaamisen monialaisuutta voidaan tukea muun muassa työnkierron kautta siten, että opettajankouluttajan työnkuvaa muutetaan välillä työelämäpainotteisemmaksi. Tavoitteena on, että opettajankouluttaja kykenee liikkumaan ketterästi monialaisissa työtehtävissä ja verkostoissa.

Kansainvälisissä tutkimusyhteisöissä ja ympäristöissä toimiminen on monelle opettajankouluttajalle uutta. Siksi olisi tärkeää päästä esimerkiksi hankkeiden kautta kartuttamaan tekemällä hankittua kokemusta. Kansainvälisissä verkostoissa kannattaa hyödyntää vertaisoppimista ja ottaa uusia tekijöitä mukaan kokeneempien konkarien rinnalle. Tutkimusyhteisöissä ja -verkostoissa toimiminen lisää opettajankouluttajien kulttuurikompetenssia monin tavoin.

Koulutuksen viennin parissa työskentelevän on ymmärrettävä suuret globaalit ongelmat ja hahmotettava niiden yhteys tuotteeseemme. Koulutuksen viennin yh-

teydessä korostuvat monikulttuurisuus- taidot. Niillä tarkoitetaan tässä hyvin laaja-alaisesti arvoja, asenteita, eettisiä kysymyksiä, kielitaitoa, kulttuuritietoa ja kykyä kohdata asiakas tasa-arvoisena toimijana. Toimiminen koulutuksen viennissä edellyttää esimerkiksi ihmisarvon erilaisen muotojen ymmärtämistä, erilaisten arvojen hyväksymistä sekä kykyä argumentoida omat näkemyksensä diplomaattisesti. Tähän liittyvät myös sosioekonomiset siirtymät: niitä täytyy ymmärtää ja niiden merkitys täytyy osata ottaa huomioon.

Opettajankouluttajan täytyy kyetä myös oppimateriaalien uudenaikaiseen tuottamiseen globaalissa kontekstissa. Digitaalisen jakamisen kulttuuri korostuu, kun toimitaan kansainvälisillä markkinoilla. Oppimateriaaleja tuotetaan opettajankoulutuksen sekä täydennyskoulutuksen aikana, ja niiden muodot ja tekniset toteutusvaihtoehdot ovat entistä monipuolisempia.

Julkaisuosaaminen on tärkeä osa opettajankouluttajan työtä. Keskeisenä työssä oppimisen menetelmänä voidaan käyttää yhteiskirjoittamista, jolloin kokeneemat kirjoittajat viitoittavat tietä aloitteleville. Yhtenä vaihtoehtona on myös kirjoittajakoulu, jossa vahvistetaan osaamista entistä korkeatasoisempien julkaisujen tekemiseen. Kirjoittajakoulussa perehdytään myös erilaisiin julkaisukanaviin ja siihen, mikä on relevantti taso ja millä aikataululla. Samalla harjoitellaan kirjoittamista ja asetetaan konkreettisia päämääriä omalle julkaisu- toiminnalle.

Kansallisella tasolla opettajankouluttajan ennakointi- ja vaikuttamisosaaminen suhteessa koulutuspolitiikkaan ovat entistä tärkeämpiä. Koulutuspoliittiset vaikuttamismekanismit täytyy tuntea, jotta toimintoihin voi osallistua aktiivisena toimijana esimerkiksi ohjausryhmissä. Opet-

tajankouluttajien tulee tunnistaa myös heikkoja signaaleja, jotta he pystyvät nostamaan yhteiseen keskusteluun ajankohtaisia asioita, niin omassa organisaatiossa kuin kansallisestikin esimerkiksi sosiaalisen median kautta. Koulutuspoliittista vaikuttamista voidaan suunnitella yhdessä esimerkiksi työpajoissa.

Pohdinta

Ammatillisen opettajankouluttajan osaamisvaatimukset ovat laaja-alaiset ja vaativat monenlaista osaamista, joista osa opitaan työtehtävien yhteydessä, osa koulutuksessa ja osa vapaa-ajalla. Osaamisen kehittymisen näkökulma on kaikkiaallinen.

Ammatillisen opettajankoulutuksen opettajan työssä korostuu laaja-alainen perusosaaminen, joka sisältää sekä substanssiosaamisen, pedagogisen osaamisen että tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Opettajan laaja-alaiseen osaamiseen sisältyvät myös yritteliäisyys, muutososaaminen, arvo-osaaminen että globaalit, eettiset ja yhteiskunnalliset kysymykset. Ne korostuvat erityisesti täydennyskoulutus-, hanke-, tutkimus- ja vientityössä.

Opettajankouluttajan tulee kyetä toimimaan konsultoivalla työotteella joustavasti eri rooleissa sekä omassa organisaatiossa että sen ulkopuolella kotimaassa ja kansainvälisesti. Opettajat tekevät paljon tiimityötä, jossa tiimi tai työpari voi olla oman organisaation ulkopuolella.

Opettajankouluttaja on entistä enemmän konsultti, jolta edellytetään vahvaa työelämäosaamista, tiimityö- ja työelämätaitoja sekä tutkimus- ja kehittämisosaa- mista, jotta häntä voidaan kutsua in-house-pedagogiksi. Tulevaisuuden opettajan täytyy haluta ja osata olla esillä, ottaa kan-

taa ja mennä niihin rajapintoihin, joissa asiakkaat ovat.

Uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus ovat muodostuneet ammatillisille opettajankouluttajille tärkeäksi toimintatavaksi, koska muutos ammatillisen koulutuksen, ammattikorkeakoulujen ja työelämän osalta on ollut jatkuvaa viime vuosina. Ilman uutta luovaa asiantuntijuutta opettajat eivät selviä työtehtävistään muuttuvassa yhteiskunnassa.

Ammatillisten opettajankouluttajien oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen ovat välttämättömiä taitoja. Silti aineistosta nousee esiin tarve vahvalle osaamisen johtamiselle, jotta kaikilla olisi riittävät taidot ja valmiudet työtehtävien hoitamiseen.

Tulevaisuuden opettajankouluttajien rekrytointitarpeet pohjautuvat strategiaan, asiakkaiden tarpeisiin ja heikkoihin signaaleihin työelämässä. Ne liittyvät tällä hetkellä esimerkiksi simulaatio-opetukseen, robotiikkaan, tekoälyyn sekä lisätyn todellisuuden hyödyntämiseen koulutuksessa ja työelämässä. Rekrytoitavilta henkilöiltä edellytetään yrittäjämäistä työtapaa, johon liittyy vahva tuotteistamisosaaminen. Yrittäjämäisesti toimivien opettajien rekrytointia edistää aidosti kannustava ja houkutteleva palkkauspoliittikka ja työsuhteiden ehdot.

Lähteet

.....
Eskola, J., & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Husu, J., & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu, 33. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Lunenber, M., Murray, J., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2016). Collaborative teacher educator professional development in Europe: different voices, one goal. *Professional Development in Education*, 43(4), 556–572.

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Guttorm, T., Mäntylä, R., Stenlund, A., & Weissmann, K. (2015). *Opettajankouluttajan osaaminen. Ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025*. Raportti. Luettu osoitteesta https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Palvelut/Julkaisut/hh_opettajankouluttajan_osaaminen_netiti.pdf

Nuutinen, U. (2018). *Ammatillisen kasvun polku. Opettajuuden ontologinen rakentuminen yhteisöllisessä ryhmäprosessissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä University Printing House.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu, 34. Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4minen+suuntaviivoja++Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia>

Tack, H., & Vanderlinde, R. (2016). *Teacher educators' professional development in Flanders: practitioner research as a promising strategy*. Ghent University - Department of Educational Studies. Luettu osoitteesta <https://www.uel.ac.uk/-/media/RITE/2016-vol-2/Tack-Vanderlinde.ashx>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Zagyváné Szucs, I. (2018). Teacher Trainers' Self-Reflection and Self-Evaluation. *Sciendo Acta Educationis Generalis*, 8(2), 9–23.

Maahanmuuttaja- taustaisten ammatti- laisten täydennys- koulutus haastaa ammattillisen opettajuuden

Kaija Matinheikki-Kokko

PsT, dosentti (monikulttuurinen opetus ja ohjaus); yliopettaja

Metropolia ammattikorkeakoulu

kaija.matinheikki-kokko@metropolia.fi

Tiivistelmä

Ammatilliset opettajat ovat maahanmuuttajataustaisten ammattilaisten täydennyskoulutuksen avaintoimijoita. Ulkomailla tutkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien pätevyyden tunnustamisen tulee Suomessa perustua tutkintojen ja osaamisen vertailuun sekä ammattipätevyyden vaatimusten mukaisten täydentävien opintojen suorittamiseen. Vaatimuksia vastaavan täydennyskoulutuksen tarjoaminen asettaa ammatillisille opettajille ja koulutusjärjestelmälle

monia haasteita. Tutkimus- ja asiantuntijatiedon valossa ulkomailla tutkinnon suorittaneiden tehokas täydennyskoulutus edellyttää työelämälähtöisyyttä, jatkuvuutta koulutuksen kertaluonteisen pilottitoiminnan sijaan, opetustarpeita vastaavien monimuotoisten opetusohjelmien ja opetusmuotojen kehittämistä sekä täydennyskoulutusverkoston rakentamista. Tämä katsaus tarjoaa ammatillisen opettajuuden kehittämisen välineeksi kaksitasoisen viitekehyksen. Siinä ammatillisen opettajan ydinosaamisen määrittely perustuu kansainvälises-

sä terveydenhuollon toimintaympäristössä tuotettuun viitekehukseen, joka jakautuu kahdeksaan osaamisalueeseen. Ydinosaamista täydentää maahanmuuttajataustaisia ammattilaisia pitkään opettaneiden opettajien (n=14) itsemäärittelyyn perustuvien kuvausten analyysi ammatillisesta opettajuudesta ja sen vaatimasta kulttuurivälisestä erityisosaamisesta terveydenhuollossa. Kuvauksissa tulee laajasti esille

myös maahanmuuttajataustaisten ammattilaisten täydennyskoulutuksen työelämälle ja oppilaitoksille asettamia vaatimuksia.

Avainsanat: *ammattillinen opettajuus ja osaaminen, maahanmuuttajataustainen ammattilainen, tutkintojen vastaavuus, osaamisen tunnistaminen, täydennyskoulutus*

Johdanto

Globaaleilla talous- ja työmarkkinoilla kilpaillaan osaavasta työvoimasta. Tehokkaan täydennyskoulutuksen keskeinen tavoite on tunnistaa ulkomailla tutkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien osaaminen ja turvata heidän työllistymisensä Suomessa. Ammattitaidon ja työllistymiskyvyn varmistamisella on myös tärkeä kansantaloudellinen merkitys. Ulkomaalaistaustaiset ammattilaiset työllistyvät erityisesti sinne, missä työvoimapula on suurin. Esimerkiksi työvoimavaltaisella sosiaali- ja terveysalalla ennakoidaan väestön ikääntymisestä seuraavan voimakas kasvupaine niin kansallisilla (Ahokas, Honkatukia, Lehmus, Niemi, & Tamminen, 2015) kuin kansainvälisillä työmarkkinoilla. Vuonna 2000 sosiaali- ja terveydenhuollossa työskenteli Suomessa hie man alle 5 000 ihmistä, jotka olivat syntyneet muualla kuin Suomessa, ja vuonna 2014 luku oli jo lähes 18 000 (THL, Cope, 2018).

Työnantajat voivat arvioida ulkomaisen tutkinnon antamaa pätevyyttä päätteässään työntekijöidensä valinnasta. Suomessa on kuitenkin iso joukko säänneltyjä

ammatteja ja tehtäviä erityisesti opetus-, sosiaali- ja terveysalalla, joihin on yksilöity säädöspohjainen kelpoisuusvaatimus (Opetushallitus, 2018). Näihin tehtäviin vaaditaan lainsäädännön perusteella viranomaisten tunnustama tietty tai tietyn tason koulutus tai ammatinharjoittamisoikeus. Viranomaisten mukaan ulkomailla tutkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien pätevyyden tunnustamisen tulee Suomessa perustua tutkintojen ja osaamisen vertailuun sekä ammattipätevyyden vaatimusten mukaisten täydentävien opintojen suorittamiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 2017a, 2017b). Päällekkäiskoulutuksen välttämiseksi ulkomailla tutkinnon suorittaneita maahanmuuttajia ei tule ohjata enää jatkossa suomalaisen tutkintokoulutukseen suorittamaan vastaavaa tutkintoa. Maahanmuuttajille räätälöityä tutkintoon johtavaa työllisyyskoulutusta ei myöskään rahoiteta enää, koska se tuottaa päällekkäiskoulutusta. Muutosten myötä maahanmuuttajataustaisten ammattilaisten täydennyskoulutuksen merkitys kasvaa heidän ammattitaitoaan varmistavana väylänä työelämään.

Tässä katsauksessa arvioidaan tutkimus- ja asiantuntijatiedon valossa maahanmuuttajataustaisten ammattilaisten tehokkaan täydennyskoulutuksen edellytyksiä ja sen haasteita ammatillisen opettajuuden ja täydennyskoulutuksen käy-

tänteiden kehittämiseen Suomessa. Ammatillisen opettajuuden tarkastelu keskittyy terveystieteiden opettajien ydinosaamista kehystävän opettajan erityisosaamisen kuvaukseen. Analyysin tuloksena ammatillisen opettajuuden osaaminen ja roolit kiteytetään kaksitasoiseen viitekehyskuvaukseen. Sen avulla voidaan jäsentää opettajan ydin- ja erityisosaamista sekä arvioida osaamisen kehittämistarpeita. Opettajien osaamiskuvaukset on tuotettu Urareitti-projektissa (2015–2018, Euroopan Sosiaalirahasto / Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskus), jonka tavoitteena on ollut kehittää korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien urakehitystä ja työelämään pääsyä sujuvoittavia ratkaisuja.

Kolme vaihtoehtoista ratkaisua ammattipätevyyteen

Suomessa maahanmuuttajataustaisille ammattilaisille on tarjolla kolmenlaisia ammattipätevyyteen johtavia ratkaisuja. Ne mahdollistavat joustavuuden tarvekohtaisiin ratkaisuihin. Samalla tarvekohtaiset ratkaisut haastavat ammatillisen opettajuuden. Eurooppalainen tutkintojen ja osaamisen viitekehys (EQF) pohjautuva tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2009) antaa pohjan Euroopan unionin jäsenmaiden korkeakoulujen opetussuunnitelmien yhtenäistämiseksi ja tutkintojen vertailtavuudelle. Tutkintojen harmonisointi on sujuvoittanut työvoiman ja opiskelijoiden liikkuvuutta Euroopassa. Tutkimus ja käytännön kokemukset (Saarinen, 2000) osoittavat kuitenkin monitulkintaisuuden kansainvälisten tutkintojen rakenteiden, opetussisältöjen ja ammattipätevyyksien vertailussa. Erityisesti Euroopan ulkopuolella suoritettujen tutkintojen ja osaamisen siirtosäädelyihin ammattikäytänteisiin on monipolvinen prosessi (Nylund & Sairanen,

2018). Yli puolet Eurooppaan muuttavista tulee EU-alueen ulkopuolelta.

Ammattipätevyyden hyväksyminen voi tapahtua ensinnäkin ehdottomana ammattipätevyytenä. Tutkintojen tunnustamisesta vastaavat Suomessa eri tarkoituksissa eri tahot. Opetushallitus (2018) päättää ulkomaisen tutkinnon antamasta kelpoisuudesta tehtävään, johon Suomessa edellytetään tietyn tasoinen korkeakoulututkinto. Opetushallitus myös päättää ulkomaisen tutkinnon antamasta kelpoisuudesta tiettyä koulutusta edellyttäviin tehtäviin Suomessa sekä antaa lausuntoja ulkomaisista ammatillisista tutkinnoista. Sosiaali- ja terveystieteiden lupa- ja valvontavirasto Valvira (2016) puolestaan myöntää hakemuksen perusteella laillisuuden sosiaali- ja terveystieteiden ammatinharjoittamislupaa edellyttävien ammattien harjoittamiseen.

Toinen reitti ammattipätevyyden tunnustamiseen on aiemmin hankitun ammattiosaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) hyväksymällä osasuorituksia suomalaista ammattikoulutusta korvaavana tai siihen sisällytettävänä suorituksena. Korvaavuuden hakemisen edellytyksenä on kuitenkin opiskelupaikka, jossa korvaavuutta haetaan. Aiempaa osaamista arvioidaan suhteessa suomalaisiin osaamistavoitteisiin. Ahointi nopeuttaa suomalaisen tutkinnon suorittamista. Ulkomailta tutkinnon suorittaneiden kohdalla ongelmana on päällekkäiskoulutus. Ammatillisten opettajien kokemusten valossa ulkomailta tutkinnon suorittaneiden aiempaa osaamista ei myöskään tunnusteta ja tunnusteta yhdenmukaisesti korkeakouluissa. Liiketalouden alalla tehdyssä kyselyssä ilmeni, että suurimmalla osalla opettajista ei ollut kokemusta korkeasti koulutettujen maahanmuuttajaopiskelijoiden AHOT-prosessista

(Eskola-Kronqvist, Helander, & Parkkonen, 2017). Ahotointia toteuttavat opettajat puolestaan kokivat tarvitsevansa tehtävään ohjausta ja koulutusta. Esimerkiksi EU- ja ETA-alueiden ulkopuolelta tulevien sairaanhoitajien ahotointiin osallistuneet opettajat kokivat tehtävän haasteellisen vieraiden kulttuurien ja koulutusjärjestelmien tuntemattomuuden, tehtävän satunnaisuuden sekä tilanteiden tapauskohtaisuuden vuoksi. Heidän mukanaan ahotointia voitaisiin tehostaa selkiyttämällä ja yhtenäistämällä ammattikorkeakoulujen ja eri virastojen menettelytapoja ja keskittämällä prosessin vaatimia tehtäviä. (Saranki-Rantakokko, 2018.)

Kolmanneksi ammattipätevyys voidaan tunnustaa Opetushallituksen, Valviran tai alalla nimetyn viranomaisen toimesta ehdollisena ja kirjata ammattipätevyyttä edellyttävän täydennyskoulutuksen sekä työelämäharjoittelun kesto ja laatu. Ammattipätevyyden hyväksyminen ehdollisena on yleistä säännellyissä ammateissa, kuten opettajan, sosionomin, sairaanhoitajan tai lääkärin ammateissa. Maahanmuuttajien työllistymisen turvaaminen edellyttää tällöin ammattipätevyyden ehdot täyttävän täydennyskoulutuksen rakentamista.

Tehokas maahanmuuttajataustaisten ammattilaisten täydennyskoulutus on tutkimusten valossa työelämälähtöistä, laaja-alaista, verkostomaisesti toteutettua, opetustarpeita vastaavaa ja monipuolisiin opetusmuotoihin perustuvaa (Sattler ja muut, 2015). Työllistymiskyvyn varmistavan täydennyskoulutuksen edellytyksenä on näin ollen maahanmuuttajataustaisen ammattilaisen ammattitaidon ja osaamisen arviointi, mikä sisältää myös työelämävalmiuksien arvioinnin. Koulutettavien osaamisen alkuarviointi on täydennyskoulutuksen onnistumisen kannalta

ensiarvoisen tärkeää. Osaamisen arviointi on kuitenkin tapahtunut Suomessa pitkälti dokumenttipohjaisesti eri maiden koulutusjärjestelmien ja opetussuunnitelmien tuottaman ammatillisen osaamisen vertailuna. Myös työelämävalmiuksien arviointi on ollut lähinnä dokumentteihin perustuvaa kuvailua.

Ammatillisen opettajan ydin- ja erityisosaaminen

Sairaanhoitajan osaaminen on kysyttyä globaaleilla markkinoilla. Sairaanhoitajat ovat yksi kansainvälisesti liikkuvien ammattiryhmä. Näin ollen myös hoitotyön opettajan osaamista on pohdittu sekä kansainvälisesti (World Health Organization, 2016) että maakohtaisesti mm. Australiassa ja Suomessa (Guy, Taylor, Roden, Blundell, & Tolhurst, 2011; Saaranen, Koivula, Ruotsalainen, Wärnä-Furu, & Salminen, 2016). WHO:n (2016) kirjallisuuskatsauksen ja globaalin asiantuntijaverkoston arvioinnin tuloksena hoitotyön opettajan ydinosaaminen on jaettu kahdeksaan osaamisalueeseen (kuviot 1 sivulla 110, sisäkehä). Kyseiset osaamisalueet muodostavat kansalliset ja kulttuuriset rajat ylittävän hoitotyön opettajan ydinosaamisen. Tämän universaalin viitekehyksen avulla voidaan tarkastella ammatillisen opettajan työssä vaadittavaa osaamista tietoina, asenteina ja taitoina (vrt. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2009).

Viitekehys jäsentää laajasti ja yksityiskohtaisesti hoitoalan opettajan osaamista. Tiivistäen ammatillisen opettajan osaamisessa yhdistyvät pedagogiset taidot ja ammattialakohtainen teoreettinen ja käytännöllinen osaaminen erilaisissa toimintaympäristöissä sekä koulutusprosessien arviointi ja jatkuva kehittäminen. Osaamiskuvaus on kuitenkin opetussuunnitel-



Kuvio 1. Ammatillisen opettajan ydinosoaminen ja opettajien itsemäärittelyyn perustuva rooli erityisosaajana ulkomailla tutkinnon suorittaneiden sairaanhoitajien täydennyskoulutuksessa

.....

makeskeinen, mikä vastaa varsin kapeasti maahanmuuttajataustaisten täydennyskoulutuksessa opettajalta edellytettävää laaja-alaista osaamista.

Ydinosoamiskuvausta täydentääkin tässä maahanmuuttajataustaisia ammatilaisia pitkään opettaneiden opettajien itsemäärittelyyn perustuva kuvaus ammatillisen opettajuuden vaatimasta erityisosaamisesta kulttuurienvälisessä oppimisympäristössä. Opettajuuden itsemäärittelyä on niukasti tietoa alan kansainvälisessä kirjallisuudessa, vaikka opettajia pidetään avaintoimijoina nopeasti muuttuvissa ja oppijalähtöisyyttä edellyttävissä koulutusympäristöissä (Nikendei, Ben-David, Mennin, & Huwendiek, 2016). Urareitti-hankkeessa kerätty opettajien itsemää-

rittelyaineisto käsittää hankkeessa toteutettujen työpajojen (kuusi pajaa) aineiston. Pajoihin osallistui kokeneita hoito- ja sosiaalialan opettajia sekä kielten opettajia (n=14) neljästä eri ammattikorkeakoulusta. Työpajoihin osallistui myös teeman mukaisia alan asiantuntijoita ja viranomaisia. Kantavana teemana oli moduulipohjaisen täydennyskoulutuksen luominen maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien työelämään pääsyn turvaamiseksi: koulutuksen lähtökohdat, rakenne, sisällöt ja pedagoginen toteutus. Opettajien ryhmähaastatteluaineisto (n=11) kokoa vielä opettajuuden itsemäärittelyyn perustuvia kuvauksia opettajuuden vaatimasta erityisosaamisesta täydennyskoulutuksessa. Aineistoanalyysin tuloksena erityisosaamista on kuvattu opettajuuden

rooleina maahanmuuttajataustaisten opetuksessa, mikä tuo esiin ammatillisen opettajan keskeisen roolin täydennyskoulutuksessa. Opettajan erityisosaamisen rooleja ovat: opiskelijalähtöinen pedagogi ja alan ammattilainen, työelämä- ja verkosto-osaaja, kehittäjä sekä muutoksen mahdollistaja (kuvio 1, ulkokehä).

Opettajan itsemäärittelyyn perustuva erityisosaaminen

Oppiskelijalähtöinen pedagogi ja alan ammattilainen. Opettajan pedagoginen ja ammatillinen osaaminen edellyttää opettajien kuvausten mukaan erityisesti taitoa arvioida oppijälähtöisesti ammattilaisten ammattipätevyden vaatimia osaamistarpeita. Pedagogiset ja sisällölliset ratkaisut rakentuvat oppijälähtöisesti pikemmin kuin opetussuunnitelmien varaan. Tämä edellyttää opettajilta sekä alakohtaista ammatillista osaamista että pedagogisia taitoja. Kielitietoisuuden merkitys nousee itsemäärittelyissä keskeiseksi kaikilla osaamisalueilla:

Opettajalta vaaditaan erityisasiantuntijuutta ymmärtää Suomi2-kielen elementtejä, kielen osaamisen kasvua ja oppimista.

Opettajan tulee tuntea oma substanssi.

Lisäksi kulttuurin ymmärrys sekä pedagoginen monipuolisuus ja aktiivisuus, oppijälähtöisyys tärkeitä.

Opettajat pitivät tehokkaana vetoketjumallille rakentuvaa täydennyskoulutusta, jossa sekä ammatillista osaamista että ammatissa vaadittavaa kielitaitoa opetetaan rinta rinnan (Granlund & Laitila, 2018; Rajala, Takaeilola, & Sairanen, 2018).

Opettajien itsemäärittelyissä korostui myös työn edellyttämä kokonaisvaltainen lähestymistapa ja oppimista tukevan toimintaympäristön merkitys sekä opettajal-

ta vaadittavat henkilökohtaiset ominaisuudet:

Heittäytyminen mukaan – arvioitava lähtötaso, ei pakettiratkaisua vaan joustavuutta: plan A ja B, aina jokin muu vaihtoehto.

Ulkomaisten sairaanhoitajien opettajan työssä tärkeää avarakatseisuus ja joustavuus.

Työelämä- ja verkosto-osaaja. Työelämäkontekstissa korostui opettajan maahanmuuttajataustaisia ammattilaisia rohkaiseva ja kokonaisvaltainen ohjaus. Opettaja on oman alansa osaaja ja ohjaaja sekä kasvavassa määrin omaa alaa koskevan kulttuurienvälisen työn sekä oppimisympäristöjen kehittäjä ja uudistaja (kuvio 1, ulkokehä). Samalla hän on verkostojen ja kumppanuuksien rakentaja, joka kartoittaa työelämän tarjoamia mahdollisuuksia hyödyntää maahan muuttaneiden sairaanhoitajien osaamista ja mahdollistaa hoitajien oppimisen työelämässä: *Mahdollisuuksien tunnistaminen, sillä voimme toimia monella eri tavalla toimintaympäristöstä riippuen.* Tämä vaatii esimerkiksi ulkomailla tutkinnon suorittaneiden sairaanhoitajien kohdalla yksilöllisten täydentävien opintojen ja urapolkujen suunnittelua, mikä puolestaan edellyttää resurssien ja työnjaon uudenlaista tarkastelua täydennyskoulutuksessa. Keskeisenä pidettiin muista kulttuureista tulevien sairaanhoitajien oman ammatillisuuden vahvistamista ja heidän integroitumisensa tukemista täysvaltaisiksi toimijoiksi suomalaiseen työelämään.

Eri alojen ammattilaisten välistä ja eri sektoreilla tehtävää yhteistyötä pidettiin tuloksellisena. Erilaisista verkosto- ja yhteistyömenetelmistä hyötyvät ennen muuta asiakkaat kokonaisvaltaisena hoitona. Hoitotiimissä työskentely vaatii monipuolista kielitaitoa sekä viestintä- ja vuorovai-

kutustaitoja, mikä saattaa etenkin alkuvaiheessa asettaa haasteita maahanmuuttajataustaisille sairaanhoitajille. Opettajien itsemäärittelyissä kielitietoisuuden merkitys korostui myös työelämäyhteistyössä. Opettajat pitivät tärkeänä vahvistaa muista kulttuureista tulevien ammattilaisten kykyä viestiä tehokkaasti työelämän eri tilanteissa ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Hoitoalalla tätä kautta vahvistetaan myös taitoja viestiä eri väestö- ja kulttuuriryhmille sopivilla menetelmillä sekä tarveperustaista, asiakaslähtöistä ja monimuotoisuutta edistävää terveydenhoitoa.

Kehittäjä. Opettajien kehittäjän roolia opetustyössä ja työelämässä ilmentää: *Rajojen rikkominen ja meneminen mukavuusalueen ulkopuolelle.* Opettajien kuvauksissa kävi ilmi, että kehittämistyössä opettaja voi kokea olevansa kulttuurienvälisessä työssään yksin. Samaan aikaan tuli kuitenkin esiin, että opettajat olivat alansa kehittäjäpioneereja ja aktiivisia kansallisia ja kansainvälisiä verkottujia.

Kehittäjän rooli opettajien kuvauksissa ilmeni osallistumisena alan tutkimus- ja kehittämistyöhön. Siten opettajat saattoivat tehokkaasti vastata alalla ilmeneviin ongelmiin tai ennakoida alan kehittämistarpeita. Kehittäminen edellyttää opetuksessa ja työelämässä toteutuvan oppimisen systemaattista seurantaa ja seurantatiedon kriittistä reflektointia. Tämä koskee myös opettajan omaa toimintaa ja kriittiseen reflektioon perustuvaa oppimista. Kuvauksen valossa opettajien asiantuntemus olisi tärkeä ulottaa myös sellaisten monimuotoisuutta edistävien ohjelmien ja toimintatapojen luomiseen, joilla edistetään eri sektoreiden yhteisiä monikulttuurisen terveydenhuollon tulevaisuuden strategioita ja käytänteitä.

Muutoksen mahdollistaja. Muutoksen mahdollistaminen edellyttää ammatillisilta opettajilta terveydenhuollon muutuvan palvelujärjestelmän ja sitä ohjaavan lainsäädännön tuntemusta sekä terveys- ja koulutusalan eettisten ja lainsäädännöllisten periaatteiden tuntemusta (kuviot 1). Lainsäädännöllisen viitekehyksen tuntemus korostuu erityisesti EU- ja ETA-alueen ulkopuolelta tulevien sairaanhoitajien dokumenttipohjaisessa ammattipätevyyden arvioinnissa (Ezeonodo, Rimpioja, & Matinheikki-Kokko, 2018). Valvira vastaa käytännössä sairaanhoitajan ammattipätevyyden arvioinnista, ulkomailla suoritettujen tutkinnon oikeellisuuden arvioinnista sekä ammatinharjoittamisoi-keuden myöntämisestä. Valviran ammattipätevyyttä koskevat linjaukset viitoittavat vahvasti myös täydennyskoulutuksesta vastaavien opettajien osaamisvaatimuksia ja täydennyskoulutuksen sisältöjä.

Opettajan taito toimia muutoksen mahdollistajana kiteytyy Urareitti-hankkeessa opettajien luomana moduulipohjaisena täydennyskoulutusmallina (Sairanen & Takaeilola, 2018). Malli mahdollistaa ulkomailla koulutustunteiden sairaanhoitajien osaamisen täydentämisen ja käyttöönottamisen suomalaisessa terveysalan työelämässä. Se rakentuu joustavasti koulutettavien jo olemassa olevaa osaamista täydentäen ja rikastaen. Moduulipohjainen malli lisää myös ammattikorkeakoulujen verkostomaista ja muutoksia mahdollistavaa yhteistyötä, mikä samalla edellyttää opettajilta ja ammattikorkeakouluilta joustavuutta ja selkeää työnjakoa. Täydennyskoulutuksen kehittäminen jatkuu Sote-silta-projektissa (2018–2020, Euroopan Sosiaalirahasto / Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskus), joka käsittää useiden eri sosiaali- ja terveysalan ammattien osaamisen arvioinnin ja täydennyskoulutuksen kehittämisen.

Johtopäätökset

Maahanmuuttajataustaisten ammattilaisten ammattipätevyys-teen johtava täydennyskoulutus edellyttää ammatillisilta opettajilta uudenlaista osaamista arvioida koulutettavien yksilöllisiä koulutustarpeita, optimoida opintojen sisällöt ja toteutusmuodot, vahvistaa työelämäosaamista sekä rakentaa koulutus- ja työelämäverkostoa tukemaan ulkomailla tutkinnon suorittaneiden pääsyä oman alansa työmarkkinoille. Muutoksiin tulisi vastata tarjoamalla uudenlaista täydennyskoulutusta myös ammatillisille opettajille.

Maahanmuuttajataustaisille ammattilaisille tarjottavien uusien täydennyskoulutusratkaisujen kehittäminen taloudellisesti, toiminnallisesti ja sisällöllisesti toimivaksi on pitkä prosessi. Koulutuksen taloudellinen jatkuvuus toisi pitkäjänteisyyttä paitsi koulutuksen toteuttamiseen myös sen kehittämiseen. Lisäksi tavoitteena on, että täydentävien opintojen saavuus ja saavutettavuus ovat yhdenvertaisia kaikille ulkomailla tutkinnon suorittaneille asuinpaikasta riippumatta. Tullevaisuudessa täydentäviä opintoja tulisi tarjota verkko-, lähi- ja monimuotototeutuksina. Koska maahanmuuttajataustaisten ammattilaisten täydennyskoulutuksen opiskelijamäärät ovat suhteellisen pieniä, keskitetyn koordinaation avulla voidaan laskea yksikkökustannuksia. Monialaistamalla täydennyskoulutusta voitaisiin jatkossa tehostaa pienten ryhmien koulutusta ja tuottaa työelämässä tarvittavaa moniammatillista osaamista. Esimerkiksi lääkärin ja hoitajien yhteiskoulutuksesta on saatu myönteisiä kokemuksia.

Jatkuvan kehittämisen ja muutoksen mahdollistamisen näkökulmasta on ensiarvoisen tärkeää myös kerätä systemaatti-

sesti ja laaja-alaisesti palautetta maahanmuuttajataustaisten täydennyskoulutuksesta ja heidän työelämäänsä sijoittumisen onnistuneisuudesta. Palautteen avulla voidaan kehittää täydennyskoulutusta huomioiden sekä koulutettavien että opettajien kokemukset.

Artikkeli on tuotettu ESR-rahoitteissa "Urareitti – korkeasti koulutetun maahan muuttaneen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen viitekehys -hankkeessa". Rahoittajana toimii Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskus. Hankkeen päätoteuttaja on Hämeen ammattikorkeakoulu HAMK ja osatoteuttajat ovat Centria-ammattikorkeakoulu, Diakonia-ammattikorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Jyväskylän kristillinen opisto, Lapin ammattikorkeakoulu, Laurea-ammattikorkeakoulu, Metropolia ammattikorkeakoulu, Sedu, Tampereen ammattikorkeakoulu ja Turun ammattikorkeakoulu. Hankkeen toteutusaika on 1.10.2015–30.9.2018.

Lähteet

- Ahokas, J., Honkatukia, J., Lehmus, M., Niemi, J., & Tamminen, S. (2015). *Työvoiman tarve Suomen taloudessa vuosina 2015–2030*. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATT tutkimukset 181. Helsinki: Juvenes Print.
- Granlund, J., & Laitila, H. (2018). Kieli keskiössä. Teoksessa T. Hirard, & A. Eskola-Kronqvist (toim.), *Maahanmuuttajien urareitit. HAMK Unlimited Journal 24.5.2018*. Luettu osoitteesta <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opeutus/kieli-keskiossa/>
- Guy, J., Taylor, C., Roden, J., Blundell, J., & Tolhurst, G. (2011). Reframing the Australian nurse teacher competencies: Do they reflect the 'REAL' world of nurse teacher practice? *Nurse Education Today, 31*(3), 231–237.
- Eskola-Kronqvist, A., Helander, J., & Parkkonen, V. (2017). Korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien AHOT-prosessit vaihtelevat. Teoksessa T. Hirard, & A. Eskola-Kronqvist (toim.), *Maahanmuuttajien*

urareitit. *HAMK Unlimited Professional* 11.11.2017. Luettu osoitteesta <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/ahot-prosessi>

Ezeonodo, A., Rimpioja, P., & Matinheikki-Kokko, K. (2018). Sairaanhoidajan osaamisen dokumentteihin perustuva arviointi. Teoksessa T. Hirard, & A. Eskola-Kronqvist (toim.), *Maahanmuuttajien urareitit. HAMK Unlimited Journal* 6.6.2018. Luettu osoitteesta <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/sairaanhoidajan-osaamisen-arviointi>

Nikendei, C., Ben-David, M.F., Mennin, S., & Huwendiek, S. (2016). Medical educators: How they define themselves - Results of an international web survey. *Medical teacher*, 38(7), 715–723.

Nylund, A., & Sairanen, R. (2018). “Ei onnistu ilman laillistusta ja rekisteröintiä”. Teoksessa T. Hirard, & A. Eskola-Kronqvist (toim.), *Maahanmuuttajien urareitit. HAMK Unlimited Journal* 4.5.2018. Luettu osoitteesta <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/ei-onnistu-ilman-laillistusta>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2009). Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 24. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-762-8>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). Kielitaidon määrittäminen sekä kielitaidon ja EU/ETA-alueen ulkopuolella hankitun koulutuksen täydentäminen terveysalalla. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 5. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-256-2>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017a). Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset II. Opetus- ja kulttuuriministeriön maahanmuuttoasioita koskeva työryhmä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 5. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79439>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017b). *Maahanmuuton vastuukorkeakoulutoiminta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 38. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-502-0>

Opetushallitus. (2018). *Tutkintojen tunnustaminen ja kansainvälinen vertailu*. Luettu osoitteesta https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/tutkintojen_tunnustaminen

Rajala, S., Takaeilola, M., & Sairanen, R. (2018). Suositukset ammatillisesta suomi toisena kielenä -opetuksesta moduulirakenteisessa sairaanhoidajien täydennyskoulutuksessa. Teoksessa T. Hirard, & A. Eskola-Kronqvist (toim.), *Maahanmuuttajien urareitit. HAMK Unlimited Journal* 9.5.2018.

Luettu osoitteesta <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/suosituks-ammattillisesta-suomi-toisena-kielena-opetuksesta>

Saaranen, T., Koivula, M., Ruotsalainen, H., Wärnä-Furu, C., & Salminen, L. (2016). *Terveysalan opettajan käsikirja*. Helsinki: Tietosanoma.

Saarinan, M. (2000). *Tunnustetaanko tutkinnot? Tutkintojen tunnustaminen Euroopan unionissa esimerkkinä Suomen ja Saksan liittotasavallan tutkintojen vastavuoroinen tunnustaminen*. Acta Universitatis Tamperensis 761. Tampere: Tampereen yliopisto.

Sairanen, R., & Takaeilola, M. (2018). Moduulirakenteinen täydennyskoulutusmalli maahanmuuttaneille sairaanhoidajille. Teoksessa T. Hirard, & A. Eskola-Kronqvist (toim.), *Maahanmuuttajien urareitit. HAMK Unlimited Journal* 14.5.2018. Luettu osoitteesta <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/moduulirakenteinen-taydennyskoulutusmalli>

Saranki-Rantakokko, S. (2018). EU- tai ETA-maiden ulkopuolelta tulevien sairaanhoidajien osaamisen arviointi ammattikorkeakouluissa. Teoksessa T. Hirard, & A. Eskola-Kronqvist (toim.), *Maahanmuuttajien urareitit. HAMK Unlimited Journal* 26.4.2018. Luettu osoitteesta <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/eu-ulkopuolelta-tulevien-sairaanhoidajien-ahot>

Sattler P., Peters, J., Bourgeault, I.L., Esses, V., Neiterman, E., Dever, E., Gropper, R., Nielsen, C., & Kelland, J. (2015). Multiple Case Study Evaluation of Postsecondary Bridging Programs for Internationally Educated Health Professionals. The Higher Education Quality Council of Ontario: Toronto. Luettu osoitteesta http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/IEHPs_ENG.pdf

THL, Cope. (2018). *Omat pelot ja epävarmuus jarruttavat ulkomaalaistaustaisten lääkärin työllistymistä Suomessa - hoitajilla kielitaidon puute suurin este*. Luettu osoitteesta <https://www.stncope.fi/uutiset/omat-pelot-ja-epavarmuus-jarruttavat-ulkomaalaistaustaisten-laakarien-tyollistymista-suomessa-hoitajilla-kielitaidon-puute-suurin-estel>

Valvira. (2016). *Ulkomailla tutkinnon suorittaneet*. Luettu osoitteesta <http://www.valvira.fi/sosiaalihuolto/sosiaalihuollon-ammattioikeudet/ulkomailla-tutkinnon-suorittaneet>

WHO – World Health Organization. (2016). *Nurse educator core competencies*. Geneva, Switzerland: the WHO Document Production Services. Luettu osoitteesta http://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/nurse_educator050416.pdf





JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

www.ktl-julkaisukauppa.fi

Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

Jaana Kettunen

Career practitioners' conceptions of social media and competency for social media in career services

New technologies and social media offer important opportunities for improving career services. However, they also create demand for new competency among career practitioners. Knowledge of such variation can support successful use of social media in career services by informing theory, practice, training, and policy in the field.

2017. 119 s. Saatavilla vain verkosta.



Sakari Saukkonen & Marjo Halmiala

Kohti elinikäisen ohjauksen alueellisen koordinaation kokonaiskuvaa

Raportti esittää kahden kyselyn vastausten perusteella elinikäisen ohjauksen arviointia ja laadunvarmistusta koskevat tulokset. Lisäksi se tarkastelee alueellisen palvelutuotannon kokonaisuutta ja ohjauksen kehittämisenäkemyksiä. Julkaisu myös kokoaa yhteen useamman raportin tuloksia ja tulkintoja alueilla tapahtuvasta ohjaustoiminnasta.

Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen työpapereita 3. 2016. 34 s.
Saatavilla vain verkosta.



Helena Aittola, Kati Laine, Jussi Välimaa

"Tärkeintä on, että kehittyä ja oppii – titteli ei ole niin tärkeä".

KORKEAKOULUDIPLOMI-KOULUTUSKOKEILUN SEURANTA- JA
ARVIOINTITUTKIMUKSEN LOPPURAPORTTI

Korkeakouludiplomikoulutuskokeilun tarkoituksena oli selvittää kokonaisia korkeakoulu-tutkintoja suppeampien korkeakoulutasoisten osaamiskokonaisuuksien käyttökelpoisuutta ja tarvetta. Tämä julkaisu on 2014–15 toteutetun kokeilun loppuraportti, jossa kerrotaan korkeakouludiplomikoulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden ja heidän työnantajiansa näkemyksistä ja kokemuksista. Tutkimuksen perusteella esitetään johtopäätökset ja suositukset korkeakouludiplomikoulutuksesta maamme koulutusjärjestelmässä.

2016. 77 s. G053. Saatavilla vain verkosta.



Sakari Saukkonen & Marjo Halmiala

Elinikäisen ohjauksen kehittäminen alueilla

KEHITTÄMISTOIMINNAN EDELLYTYKSET,
OHJAUSPALVELUT JA NIIDEN SAATAVUUS

Raportti on osa laajempaa seurantatutkimusta, jonka tavoitteena on selvittää kuinka alueilla tapahtuva ohjaustoiminta on yhteydessä aluekehitykseen erityisesti koulutuksen, työllisyyden ja taloudellisen toimeliaisuuden näkökulmista.

Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen työpapereita 2. 2015. 31 s.
Saatavilla vain verkosta.



Hannu Jokinen, Matti Taajama, Jouni Välijärvi (toim.)
Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita

Julkaisu on Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen (PAL) yhteenvetoraportti. Miltä näyttää opettajaksi hakeutuminen? Miten kehittää uuden opettajan osaamista? Millaista on tulevaisuuden opettajuus ja miten opettajan työtä pitäisi kehittää?

2014. 83 s. Saatavilla vain verkosta.



Antero Malin (ed.)
Associations between age and cognitive foundation skills in the Nordic countries

A CLOSER LOOK AT THE DATA

The articles published in this book draw mostly on the PIAAC data from the four Nordic countries. The overarching theme is the association between age and the three cognitive foundation skills (literacy, numeracy, and problem solving in technology-rich environments):

2014. 202 s. Saatavilla vain verkosta.



Kimmo Oksanen
Serious Game Design: Supporting Collaborative Learning and Investigating Learners' Experiences

This study provides insights into designing serious games and supporting collaborative learning. Findings of the study indicate that by combining the theoretical knowledge on collaborative learning and game design, it is possible to find new ways to support collaborative knowledge construction in serious games.

2014. 85 s. Saatavilla vain verkosta.



Marianne Teräs, Johanna Lasonen, Maria Nuottokari
Challenges of Intercultural Vocational Education and Training: Developing a Strand Model in the Change Laboratory

What kinds of challenges do teachers and colleges of vocational education and training face in teaching students with linguistically and culturally diverse backgrounds? What kinds of perspectives and solutions did teachers in a College find when they gathered together and discussed about intercultural teaching and learning?

2014. 62 s. Saatavilla vain verkosta.



TILAUKSET:

kti-asiakaspalvelu@jyu.fi • www.kti-julkaisukauppa.fi

Verkkojulkaisut: <https://kti.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo>

Toimituskulut: 5,00 – 8,00 e / tilaus. Hinnat sis. alven (julkaisut 9%).



OKKA-säätiön hyvät kirjat

Voit tilata julkaisuja OKKA-säätiöstä,
puhelin 020 748 9679 tai
email: okka-saatio@oj.fi



Raii Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkeleissaan työnohjauksesta sosiaali-, terveys-, kasvatusta- ja kirkonalan työstä. Työnohjaus hahmottuu kirjassa keskeiseksi yhdessä oppimisen paikaksi ja ammattikorkeakoulun aluekehitystyön menetelmäksi muuttuvissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Se luo rakenteen ja tilan reflektoinnille ja kehittämiseksi. Työnohjauksen hyödyntäminen näytetty kirjassa myös eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittämistä kiinnostuneille ammattilaisille. Kirjaa voidaan hyödyntää korkeakouluissa työnohjaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen ja johtamiseen liittyvässä opetuksessa. Työyhteisöjen kehittäjille ja johtajille kirja tarjoaa välineitä kokemuksellisuuden ja dialogisuuden, moniäänisyyden ja eettisen pohdinnan mahdollistamiseen arjen työssä – tilan luomiseksi työnohjaukselle.

20€



Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiilin teknologian avoimiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajankouluttajia sekä kokeneita verkko-opetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiilin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25€



Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammattikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammattikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, elinkeinoelämän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen**.

Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



15€/3 numeroa
2013



20€/4 numeroa
2014



20€/4 numeroa
2015



20€/4 numeroa
2016



30€/4 numeroa
2017



30€/4 numeroa
2018

Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehden toimittama kirja on säätien vuosikirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus ovat molemmat esillä ja tarkastelun kohteena. Kirjan tarkoitus on olla mahdollisimman luettava ja monipuolinen ja luoda edellytyksiä toisen asteen koulutuksen kehittämiselle.

Artikkelikokoelmassa kukin artikkeli muodostaa oman kokonaisuuden. Teoksessa on kaksi osaa: Ensimmäisessä osassa toisen asteen koulutusta tarkastellaan koulutushistoriallisesta näkökulmasta ja toinen osa painottuu koulutuksen laadun arviointiin.



15€



Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisen mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumori kevätuupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija **Antti Huovinen** haikautui lukuvuodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttivät ala-asteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta.

10€

Aktivoi kieltenopetusta rakennepeleihin. Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. Pelien avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kieliopin opiskelu voi olla paitsi motivoivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit ovat helposti ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä.



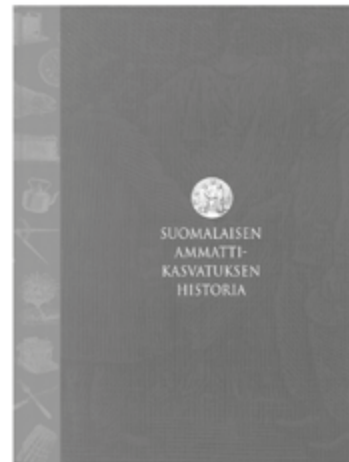
Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elizabeth Lattu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiiviteetteja.

60€



Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa – Kohti motivoivaa ohjaamista on **Taina Juurakko-Paavolan** toimittama julkaisu, joka on suunnattu ammattikorkeakoulujen ruotsin opetuksesta kiinnostuneille. Se sisältää 22 artikkelia mm. opettajan roolista ohjaajana ja valmentajana, opetuskokeiluista ja opetusmateriaalin laatumisesta, ruotsin integroinnista ammattiaineisiin ja verkkotyökalujen käytöstä ohjauksessa.

- Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätien kotisivuilta.
- Voit myös tilata julkaisua postitaksun hinnalla.



Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tam perein yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM **Anneli Rajaniemi**. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja **Markku Tasala** on haastatellut kirjaa varten parikymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Runsaan reportaasikuvitus.

12,50€

OKKA ammattikirjallisuus



Historiallinen teatteripuku (uusintapainos). Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. **Terttu Pykälä**n kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen.

Kirjan kaikki puvut on valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoja varten sekä vanhojentanssipukuina tai päättötöinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalta, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluvilta pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyyppisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä.

30€

Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammattilisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammattilaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoja kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilaanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammattilisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammattilaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoja kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilaanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama **Ammattikasvatustieteiden filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus.

Lähtökohdista on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatustieteeseen kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.



12,50€

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammattilaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen

ammattilaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteiden filosofia on teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.



Ossi Naukarinen's Art of the Environment explores one of the most vital areas in contemporary art: environmental art and adjacent fields, something that escapes traditional categorisation, instead seeking new frontiers. It provides conceptual tools for making, teaching and receiving contemporary art.

12,50€

Isä Salmela - ihminen ja koulunuudistaja.

Olli Salmelan kirjoittama teos kertoo professori Alfred Salmelan (1897–1979) poikkeuksellisen elämäntarinan.

Alfred Salmela johti suomalaista kansanopetusta vuosina 1937–1964, jolloin luotiin tärkeimmät koulujärjestelmämme perusparit. Näihin kuuluvat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo sekä opetuksen korkea taso. Monet Salmelan ajamat uudistukset toteutuivat hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmä käynnistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Linjakokoinen peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämäkin koulutyyppejä tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä.

Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970 -lukujen koulunuudistustai- telua, jossa keinot olivat kovia. Myös presidentti Kekkonen kanta yhtenäiskoulun vastustajasta peruskoulun kannattajaksi tuodaan esille. Vaikka Salmela oli ensimmäisiä yhtenäiskoulun kannattajia, hän kritisoi voimakkaasti toteutunutta peruskoulu-uudistusta. Kirjassa arvioidaan myös sitä, kuka oli oikeassa voimakkaasti politisoituneessa koulunuudistuskeskustelussa.

Onko peruskoulu sittenkään paras mahdollinen koulujärjestelmä, vaikka Pisa-tulokset joidenkin mielestä sitä todistavat? Oppilaat viihtyvät suomalaisessa peruskoulussa huonosti, ja osa syrjäytyy. Olisiko ollut sittenkin mahdollista, että Salmelalla oli parempi koulujärjestelmä tekeillä, mutta kiirehtimällä uudistusta poliitikot estivät toisenlaisen koulun – sen paremman – toteutumisen?



30€

Kristiina Huhtasen ja Soili Keskinen toimittaman **Rehtorius peliäkö?** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi koulutautuvien mielenkiintoisista pohdintatehtävistä ja tarpeista hahmottaa heille itselleen, mitä kaikkea rehtorin työ voi olla.

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvotettu. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtoehto opettajille varsinkin peruskoulussa.

Peli rakentuu paitsi oppilaitoksen toiminnallisena ohjauksena myös verkostoitumisena oman johdettavan yksikön ulkopuolelle. Kirjan tavoitteena on pohtia oppilaitoksen johtamista monesta eri näkökulmasta, niin rehtorin roolin kautta kuin yhteisön kehittämisen, koulusta ulospäin tapahtuvan verkottumisen kuin laajemman koulutuspoliittisen näkökulmankin kannalta.



10€

Ammatilliset ruotsin opettajat opetuksen kehittäjinä – Digitalisaatio ja yhteistyö fokuksessa on Taina Juurakko-Paavolan toimittama julkaisu, joka on tarkoitettu erityisesti sekä ammatillisen toisen asteen että ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajille.



Julkaisussa on yhteensä 14 artikkelia, ja ne on jaoteltu viiteen pääteemaan: 1) motivaatio lähtökohtana, 2) digitaaliset oppimisolustat käyttöön, 3) digitaalisia sovelluksia puhumisen harjoitteluun ja arviointiin, 4) lisää motivaatiota sanaston opetteluun ja 5) sujuvasti ammatilliselta toiselta asteelta ammattikorkeakouluun. Artikkelit antavat paljon käytännön vinkkejä siitä, miten erilaisia digitaalisia sovelluksia ja muita menetelmiä voi käyttää monipuolisesti ruotsin kielen taidon eri osa-alueiden harjoitteluun ja arviointiin joko tunneilla tai opiskelijoiden itsenäisessä työkentelyssä. Lisäksi niissä kuvataan käytännön esimerkkien avulla, miten ruotsin kielen opinnoissa on aloitettu uudenlaista yhteistyötä ammatillisen toisen asteen oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen välillä.

Artikkelit soveltuvat hyvin myös muiden kielten ja muiden kouluasteiden kieltenopettajille sekä kieltenopettajaksi opiskeleville, sillä käytännön vinkit ovat helposti sovellettavissa myös muuhun kieltenopetukseen ammatillisen ruotsin opetuksen lisäksi.

• Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätien kotisivuilta.

• Voit myös tilata julkaisua postimaksun hinnalla.

.....

Opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Säätiön taustayhteisönä on ammatillisia opettajayhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

.....



1. Julkaistavat tekstilajit ja sisällöt

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja -koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä vertaisarvioituja ("referee") ja vertaisarvioimattomia ("ei-referee") artikkeleita ja katsauksia sekä alan uutisia, puheenvuoroja, haastatteluja, kirjallisuusarvioiteja ja muita ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset voivat olla joko suomen-, ruotsin- tai englanninkielisiä.

2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyy neljä painettua numeroa, joiden rinnalla voidaan julkaista yksittäisiä digitaalisia erikoisnumeroita. Ensimmäistä ajankohtaisnumeroa lukuun ottamatta aikakauskirjat ovat teemanumeroita, joissa teeman ulkopuolisia kirjoituksia julkaistaan harkinnan mukaan.

Vuoden 2019 teemat ja toimittajat:

1. Ajankohtaista ammattikasvatuksessa / Petri Nokelainen
2. Ammatillisen koulutuksen uudistus, uhka vai mahdollisuus? / Annukka Tapani, Anu Raudasoja ja Petri Nokelainen
3. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunta / Jari Laukia ja Asko Karjalainen
4. Työelämäpedagogiikka innovatiivisissa työn ja koulutuksen ekosysteemeissä / Hannu L.T. Heikkinen, Sirpa Laitinen-Väänänen, Pirkko Siklander ja Maarit Virolainen

5. Digitaalinen erikoisnumero: Ammatillinen, aikuis- ja amk-koulutus sekä talous / Tarja Lang, Toni Saarivirta ja Maarit Virolainen

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset sekä niihin liittyvät kuvat, kuviot ja taulukot tulee lähettää sähköpostilla lehden toimitukseen akakk@ottu.fi tai – jos kyseessä on teemanumero – erillisessä kirjoittajakutsussa mainittuun osoitteeseen. Kirjoittajalla tulee olla kirjallinen julkaisulupa kaikkiin tekstissään esiintyviin kuviin.

Vuoden 2019 alusta alkaen kaikkien lehteen tarjottavien artikkeleiden on noudatettava APA-tyyliä. Lisäksi kirjoittajan tulee itse huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luetuttaa se kielenhuollon asiantuntijalla.

4. Kirjoitusten pituus ja muotoilu

Referee-menettelyyn tarjottavien empiiristen artikkeleiden ja katsausten pituus (lähteinen ja liitteinen, ei sisällä tiivistelmää) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkeleiden ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa.

Tekstin asetelut ovat seuraavat:

- Riviväli: 1.5
- Ylä- ja alamarginaalit: 2.5 cm
- Pääotsikko: TimesNewRoman, fonttikoko 14, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotaso 1: TimesNewRoman, fonttikoko 12, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotaso 2: TimesNewRoman, fonttikoko 12, kursivoitu, vasen keskitys
- Leipäteksti: fontti TimesNewRoman, fonttikoko 12, vasen keskitys

Otsikoita ei numeroida eikä tekstinkäsittelyohjelmien erikoisasetuksia tai otsikkotyylejä tule käyttää. Kappaleissa ei käytetä sisennyksiä, vaan kappaleet erotetaan toisistaan yhdellä rivinvaihdolla.

Käsitteilyohjelmien ensimmäinen sivu on *nimiölehti*. Nimiölehdellä on käsitteilyohjelmien otsikko ja kirjoittajatiedot seuraavassa järjestyksessä:

- etu- ja sukunimi
- korkein akateeminen tutkinto ja tehtävänimike (esim. FT, yliopistonlehtori)
- työnantajaorganisaatio
- sähköpostiosoite ja puhelinnumero
- postiosoite, johon *kirjoittajakappaleet* toimitetaan

Käsitteilyohjelmien seuraavalle sivulle sijoitetaan otsikko sekä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3–5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Referee-artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä ("abstract") avainsanoineen ("keywords").

Käsitteilyohjelmien läheteitä lähetetään sähköpostin liitetiedostona lehden toimitukseen (akakk@ottu.fi) tai vieraille toimittajille, jos kyseessä on teemanumero.

5. Lähdeviitteet

Artikkeleissa noudatetaan kirjoitustyylin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA-tyyliä, jonka on kehittänyt American Psychological Association (APA, 2001). Tyylin kotisivut ovat osoitteessa: <http://www.apastyle.org>. APA-tyylin soveltaminen lähdeviittausten osalta on yksiselitteistä, ja seuraavassa on kuvattu joitakin yleisimpiä tapauksia:

Kirjoittajien lukumäärän ilmoittaminen

Jos julkaisulla **2 kirjoittajaa**, molempien nimet mainitaan aina lähteeseen viitattaessa, esimerkiksi (*Baartman & de Bruijn, 2011*).

Jos julkaisulla on **3–5 kirjoittajaa**, jokaisen kirjoittajan sukunimi luetellaan ensimmäisellä viittauskerralla, esimerkiksi (*Davies, Fidler, & Gorbis, 2011*). Tämän jälkeen merkintämuoto on ensimmäisen kirjoittajan sukunimi, jota seuraa "ja muut" tai englanninkielisessä tekstissä "et al.", esimerkiksi (*Davies et al., 2011*).

Jos julkaisulla on **6 tai enemmän kirjoittajia**, laiteetaan ensimmäisen kirjoittajan sukunimen perään heti ensimmäisellä viittauskerralla "ja muut" tai "et al."

Kun samassa lauseessa viitataan useampaan eri lähteeseen, erotellaan lähteet toisistaan puolipisteellä, esimerkiksi (*Kenney & Zysman, 2016; Vallas & Hill, 2018*).

Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

Teksti: "Hypoteettiset dilemmat voidaan kokea liian abstrakteina, ne eivät enää liity ihmisten arkielämän kokemuksiin (Straughan, 1975)."

Lähdeluettelomerkintä: Straughan, R. (1975). Hypothetical moral situations. *Journal of Moral Education*, 4(3), 183–189.

Mikäli kyseessä on suora lainaus tai viittaus esimerkiksi julkaisun taulukkoon tai kuvaan, kuuluu sivunumero antaa tekstiin sijoitetun lähdeviitteen yhteydessä:

Teksti: "DIT-pisteet kuvaavat latenttia muuttujaa, joka poikkeaa verbaalisesta suorituskyvystä" (Thoma, Rest, Narváez, & Derryberry, 1999, s. 325)."
Lähdeluettelomerkintä: Thoma, S. J., Rest, J., Narváez, D., & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability: Evidence using the Defining Issues Test. *Review of Educational Psychology*, 11(4), 325–342.

Viitattaessa yksittäiseen sivuun, lyhenteenä on p. Viitattaessa useampaan sivuun lyhenteenä on pp. Mikäli artikkelikäsitelmäkirjoitus on suomenkielinen, vastaavat lyhenteet ovat s. ja ss.

Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter)

Lähdeluettelomerkintä: Herranen, J., & Souto, A.-M. (2016) Vapaus valita toisin? Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteiden vuosikirja 1* (ss. 195–228). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Viittaus kirjaan (book)

Lähdeluettelomerkintä: Wellington, J. (2003). *Getting published. A guide for lecturers and researchers*. London: RoutledgeFalmer.

Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation)

Lähdeluettelomerkintä: Jokinen, E. (2018, helmikuu). *Oppiminen, uteliaisuus ja prekaarisuus*. Keynote-luento Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivillä, Joensuu.

Viittaus Internetissä julkaistuun artikkeliin (electronic media)

Lähdeluettelomerkintä: Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). *Opetus- ja kulttuuriministeriö Grahn-Laasonen: ammatillisen koulutuksen vastattava työelämän muutokseen*. Luettu osoitteesta http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/opetus-ja-kulttuuriministeri-grahn-laasonen-ammattillisen-koulutuksen-vastattava-tyoelaman-muutokseen

Tutkimusaineisto ja -etiikka

APA-tyylissä on omat ohjeistuksensa myös artikkelien kirjoitustyylille, keskeisimpinä tutkimusaineiston ja sen analyysin luotettavuuden arviointiin liittyvät kohdat. Tutkimusaineisto on kuvattava kattavasti, raportista on käytävä ilmi osallistujien lukumäärä, ikä- ja sukupuolijakaumat, tulosten yleistettävyyden populaatioon (kvantitatiiviset menetelmät) ja osallistujien edustavuus (kvalitatiiviset menetelmät). Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettävät menetelmät ja itse menetelmän käyttöprosessi on kuvattava selkeästi ja valitun lähestymistavan soveltuvuus tutkittavan ilmiön tarkasteluun on perusteltava. Keskiarvon yhteydessä on ilmoitettava keskihajonta ja laadullisen aineiston yhteenvedossa luokkien frekvenssit prosenttien lisäksi.

APA-tyyli kiinnittää erityistä huomiota myös tutkimusetiikkaan. Kaikkien tutkimusprosessiin merkittävällä tavalla osallistuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin suojaaminen on myös tärkeää: yksittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

Katso kirjoittajaohjeet kokonaisuudessaan osoitteesta: <https://akakk.fi/ohjeita-kirjoittajille/>

Lähteet

APA. (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Viides painos. Washington, DC: American Psychological Association.

6. Taulukot ja Kuviot

Taulukot, kuviot ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Tekstitalukot ja tekstiliitteet voivat olla tekstin sisällä, mutta kuvat ja graafiset esitykset tulee toimittaa erillisinä, painokelpoisina tiedostoina. Huomioithan, että lehti painetaan mustavalkoisena. Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle APA-tyyliin mukaisesti.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Jos kirjoittaja tahtoo artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydyttävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa. Referee-artikkeleissa teemanumeron toimitus käyttää apunaan kunkin artikkelin osalta vähintään kahta ulkopuolista asiantuntijaa. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä. Referee-kierroksen jälkeen artikkeli voidaan **1)** julkaista sellaisenaan, **2)** julkaista pienin muutoksin, jolloin uutta arviointikierrosta ei tarvita, **3)** hylätä ja hyväksyttävä vähäiset muutokset arviointisijoilla, **4)** hylätä ja hyväksyttävä suhteellisen suuret muutokset arviointisijoilla tai suositella artikkelia julkaistavaksi jossakin toisessa tiedelehdessä. Korjattu versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Korjatun käsikirjoitusversion oheen tulee liittää kirje arviointisijoille, jossa käydään kohta kohdalta läpi arviointisijoiden korjausehdotukset ja kerrotaan, miten kirjoittajat ovat ne huomioineet.

Varmistathan ennen referee-menettelyyn tarkoitetun artikkelikäsikirjoituksen lähettämistä lehden toimitukselle – osoitteeseen akakk@ottu.fi – seuraavat seikat:

1. Käsikirjoitusta ei ole julkaistu aiemmin, eikä se ole samanaikaisesti toisen tiedelehden arviointiprosessissa.

2. Kirjoittajalla/kirjoittajilla on kaikki oikeudet julkaistavaan materiaaliin (taulukot, kuvat, kuviot ja muu aineisto).

3. Lehden kirjoittajaohjeita on noudatettu käsikirjoituksen valmistelussa. Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, että

- kirjoittajatiedot ovat erillisessä tiedostossa eivätkä käsikirjoituksen alussa (eivät myöskään luettavissa Word-dokumentista: Tiedosto – Ominaisuudet – Yhteenveto)
- lähdeviittaukset on tehty APA-tyylinä.

8. Julkaisuoikeudet ja kirjoittajakappaleet

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan julkaisijalla (OT-TU ry) on oikeudet julkaista kirjoitukset lehden painatusversiossa, Elektra-palvelun kautta kotimaisten artikkelien Arto-tietokannassa sekä lehden verkkosivuilla tai muussa lehden sähköisessä muodossa. Lähettämällä käsikirjoituksen lehden kirjoittaja hyväksyy ylläolevat ehdot.

Kirjoittajalla on oikeus kopioida tai tehdä yksittäisiä elektronisia kopioita artikkelista omaan yksityiseen käyttöönsä sekä opetuskäyttöön edellyttäen, että kopioita ei tarjota myyntiin eikä niitä jaeta julkisesti. Kirjoittajalla on oikeus artikkelin julkaisemisen jälkeen liittää se osaksi painettua tai sähköisessä muodossa julkaistavaa opinnäytetyötä (pro gradu, väitöskirja). Myös artikkelin viimeisen tekstiversioon – nk. "final draft" tai "post-print" – rinnakaistallentaminen on sallittua ilman julkaisuviivettä (embargoa).

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään viisi (5) vapaakappaletta ko. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta. Vuosittain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto, jonka toimituskunta valitsee edellisen vuosikerran referee-artikkelien joukosta.

