



AMMATTI- KASVATUKSEN AIKAKAUS- KIRJA

4.2006

AMMATILLINEN TOINEN ASTE

Ammattikasvatuksen aikakauskirja



4.2006

Päätoimittaja

Pekka Ruohotie, Tampereen yliopisto
puh. (03) 3551 3600, pekka.ruohotie@uta.fi

Toimitussihteeri

Taina Lundén
puh. 020 748 9679, taina.lunden@oaj.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Pekka Ruohotie, FT,
ammattikasvatuksen professori
Tampereen yliopisto/
Ammattikasvatuksen tutkimus- ja
koulutuskeskus

Antti Kauppi, KL, johtaja
Helsingin yliopisto/Koulutus- ja
kehittämiskeskus Palmenia

Osmo Kivinen, professori
Turun yliopisto/
Koulutussosiologian tutkimuskeskus

Timo Luopajarvi, KT, pääsihteeri
Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry.

Annikki Mikkonen, KL, koulutusala johtaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Ulla Mutka, YTT, johtaja
Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT,
ammattikoulutuksen dosentti
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Marja-Leena Stenström, YTT, erikoistutkija
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Matti Vesa Volanen, KM, tutkija
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Toimitusneuvosto

Puheenjohtaja *Pekka Ruohotie*, professori
Keijo Kaisvuo, yliopettaja
Timo Lankinen, hallitusneuvos
Seija Mahlamäki-Kultanen, yliopettaja
Risto Sääntti, henkilöstön kehittämisjohtaja
Marja-liisa Tenhunen, rehtori
Taimi Tulva, professori
Sihteeri *Kimmo Harra*, säätiönjohtaja

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.
www.ottu.fi
Puheenjohtaja *Timo Luopajarvi*
ARENE ry.
Rikhardinkatu 4 B 22, 00130 Helsinki
timo.luopajarvi@arene.fi

Sihteeri *Vesa Taatila*
Laurea ammattikorkeakoulu
Nummentie 6, 08100 Lohja as.
vesa.taatila@laurea.fi

Kustantaja

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

Toimituksen osoite:

OKKA-säätiö
Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki
puh. 020 748 9521, fax (09) 150 2418
email: kimmo.harra@okka-saatio.inet.fi
taina.lunden@oaj.fi

Tilaukset: toimituksen osoitteella

Tilaushinta

1—4/2006 kotimaahan yhteensä 20 €

Ilmoitukset: toimituksen osoitteella

Ilmoitushinnat

Koko sivu 336 €, 1/2 sivua 168 €,
1/4 sivua 84 €

Ulkoasu/taitto

Nalle Ritvola, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa
ilmestyy vuonna 2006 neljä numeroa

ISSN 1456-7989



Sisältö

Pääkirjoitus

- Kimmo Harra & Pekka Ruohotie
Tutkimus ja ammatillinen toinen aste 4

Artikkelit

- Lena Siikaniemi
Ammatillinen peruskoulutus kohtaa globalisaation haasteet 6

- Anna Mari Leinonen
Verkko oppimisympäristöksi - muuttuuko
ammatillinen opettajuus? 16

- Annarita Koli
Ammatinopettajat toimintakonseptien risteytyksessä 25

- Jari Laukia
Aarno Niini - ammatillisen koulutuksen uudistaja 40

Katsauksia

- Ulla-Maija Hautaniemi
Kuka sä oikein oot? 50

- Ammattikasvatuksen aikakauskirjan kirjoituskilpailun palkitut 55

- Kansainvälistyminen ei saa olla itsetarkoitus
Lena Siikaniemen haastattelu 56
Markku Tasala

- Muuttaako verkko oppimisympäristönä myös ammatillista opettajuutta?
Anna Mari Leinosen haastattelu 60
Markku Tasala

- Työnjohtajien rekryointitarve kasvaa haasteeksi myös koulutusjärjestelmälle
Antti Kalliomäen haastattelu 64
Markku Tasala

Ajankohtaista

- Tieteen päivät 2007..... 67

- Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja 68

Uutisia

- Keijo Kaisvuosta ammattikasvatusneuvos 70

- Verkkopelit uusi oppimistapa ammatillisessa koulutuksessa 71

- Ohjeita kirjoittajille 78

Tutkimus ja ammattillinen toinen aste

Kimmo Harra

Säätiönjohtaja, KT
OKKA-säätiö
kimmo.harra@okka-saatio.inet.fi

Pekka Ruohotie

Ammattikasvatuksen professori, FT
Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen
tutkimus- ja koulutuskeskus
pekka.ruohotie@uta.fi

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkisti kirjoituskilpailun lukijoilleen tämän vuoden alussa. Kilpailun tarkoituksena oli hankkia lehteen kirjoituksia toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta. Lehden toimitus odotti saavansa kilpailijoilta alan tutkimuksia, kantaa-ottavia ja tilanneanalyttisiä kirjoituk-

sia. Määräaikaan mennessä kilpailuun lähetettiin 35 tekstiä. Palkintolautakunta totesi, että lähetetyt tekstit ovat erilaisia ja on ongelmallista löytää oikeudenmukainen palkintojenjakojärjestys.

Tämän aikakauskirjan teemaksi toimikunta valitsi edellisvuonna 'Ammatillinen toinen aste' mm. seuraavin perustein:

- pyritään saamaan artikkeleita, jotka

valottavat 2. asteen ongelmatiikkaa ja sitä, mitä tutkimus on tuomassa toiselle asteelle

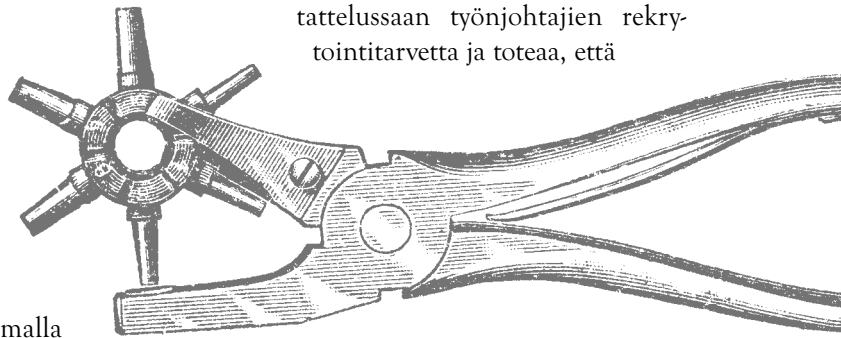
- pyritään saamaan käden taitoa ja työpainotteista aineistoa lehteen.

Lehden eri teemoilla ja sisältövalinnoilla toimituskunnan tavoitteena on kehittää ammattikasvatuksen aikakauskirjasta koko ammatillisen kentän foorumi.

Kirjoituskilpailun 1. palkinnon saanut Lena Siikaniemen artikkeli käsittelee ammatillisen peruskoulutuksen kansainvälistymistä ja globalisaation vaikutuksia opiskelu- ja koulutusprosessiin. Siikaniemen mukaan ammatilliset oppilaitokset voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, että ammatillisen huippuosaamisen ja hyvän kielitaidon lisäksi opiskelijoiden asenteet vieraita kulttuureita kohtaan ovat positiivisia. Kirjoittaja pitää tärkeänä, että uteliaisuus uuteen ja erilaiseen säilyy, ja tietoisuus eri kulttuureista sekä globalisaation vaikutuksista vahvistuu.

Anna Mari Leinonen tarkastelee 2. palkinnon saaneessa artikkelissaan 'Verkko-oppimisympäristöksi - muuttuuko ammatillisen opettajuus?' ammatillisen opettajuuden muutosta ja pysyvyyttä eri aloilla verkko-opetuksen kehittämisen yhteydessä. Annarita Kolin artikkeli 'Ammatinopettajat toimintakonseptien risteyksessä' käsittelee opetustyön muutosta ja arkityön organisoimien ratkaisuja oppilaitosten opettajayhteisössä, jossa jatkuvat muutokset koettelivat opettajan työssäjaksamista.

Jari Laukian artikkelissa esitellään Ammattikasvatushallituksen ensimmäisen pääjohtajan ajatuksia ja toimintaa ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi 1940 - 1950 -luvulla. Ulla-Maija Hautaniemen tilanne-analyttinen kirjoitus "Kuka sä oikein oot?" vie lukijan seuraamaan ammatillisen opettajan toimintaa luokkayhteisössä ja opettajan työhuoneeseen. Lena Siikaniemi ja Anna Mari Leinonen keskustelevat artikkeleistaan Markku Tasalan haastatteluissa. Opetusministeri Antti Kalliomäki korostaa haastattelussaan työnjohtajien rekrytointitarvetta ja toteaa, että



työjohtotehtäviin tulee voida kouluttautua sekä ammattikorkeakouluissa että toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.

Aikakauskirjan puolesta haluamme esittää kiitokset kilpailun suojelijalle, ministeri Kalliomäelle, palkintolautakunnalle ja erityisesti kaikille kilpailuun osallistuneille kirjoittajille.

Toivomme, että tämän lehden kirjoitukset virittävät lukijoita keskusteluun yhteiskunnallisesti tärkeästä toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta eri näkökulmista. Samoin toivomme, että lehti saa toisen asteen teeman välityksellä uusia lukijoita ja kirjoittajia.



I PALKINTO

Ammatillinen peruskoulutus kohtaa globali- saation haasteet

Lena Siikaniemi

Henkilöstöjohtaja, KT

Päijät-Hämeen koulutus konserni

lena.siikaniemi@phkk.fi

Johdanto

Ammatillinen peruskoulutus Suomessa etsii rooliansa yhtenä aluekehityksen moottorina muiden toimijoiden joukossa. Alueiden kehitykseen vaikuttavat vahvasti globalisaatioprosessit, joilla on merkityksellisiä taloudellisia, poliittisia, kulttuurillisia, sosiaalisia ja myös koulutukseen liittyviä vaikutuksia. Ope-

tusministeriö edellyttää ammatillisen koulutuksen reagoivan globalisaatioprosessien aikaansaamiin elinkeinoelämän ja yhteiskunnan muutoksiin, jotka vaikuttavat mm. ammattirakenteisiin, ammattien sisältöihin ja hankittaviin osaamisiin (Opetusministeriö 2004).

Valtioneuvoston kanslia julkisti syyskuussa 2006 ensimmäisen osan globalisaation haasteita koskevasta selvityshankkeesta. Professori Richard Baldwin (2006, 25) esittää selvityksessä uuden globalisaa-

tion paradigman. Uudessa paradigmassa käydään kilpailua ja kauppaa työpaikoista, kun aikaisemman kilpailtiin tavaroista. Eri maiden työntekijät kilpailevat samojen työtehtävien suorittamisesta ja kilpailu kohdistuu kaikkien alojen ja koulutustasojen toihin maailmanlaajuisesti. Suomi kuuluu osajien ja menestyjien joukkoon, silti selvitys esittää jälleen keran lisäpanostuksia koulutukseen.

Tämä artikkeli käsittelee ammatillisen peruskoulutuksen kansainvälistymistä ja globalisaation vaikutuksia opiskelu- ja koulutusprosessiin. Artikkelin perustuu postdoc.- tutkimukseeni, joka avaa ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuuden megatason (globaalien tason) elementtejä ja osatekijöitä maakunnallisten, kansallisten ja kansainvälisten strategioiden sekä suunnitelmien valossa. Tutkimus käsittelee myös kansainvälisiä kvalifikaatioita ja niiden huomioonottamista ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden käsityksiä, uskomuksia ja kokemuksia globalisaatiosta sekä ammatillisen oppilaitoksen kansainvälistymisestä. Tavoitteena on myös herättää keskustelua ammatillisen koulutuksen kansainvälistymisestä Suomessa sekä nostaa esille uusia tutkimusaiheita ammatillisen peruskoulutuksen ja ammattikasvatuksen kentältä.

Vetovoimamallin megatason elementit ja osatekijät

Globalisaatiota ja sen vaikutuksia ammatilliseen peruskoulutukseen on vaikea hahmottaa, ilman että hahmotamme koulutusprosessin kokonaisuuden, sen elementit ja osatekijät. Tarkastelun lähtökohdaksi on ammatillisen peruskoulutuksen vetovoimamalli (Siikaniemi 2005, 175), joka käsittelee

amatillisen koulutuksen keskeisiä elementtejä ja osatekijöitä kansallisella tasolla. Mallin keskiössä on opiskelija, joka tekee ammattiin ja koulutukseen liittyviä valintojaan monikulttuurisessa ennakoimattomassa toimintaympäristössä. Me-We-sukupolvi, 1980-luvun jälkeen syntyneet nuoret, kohtaavat kansainvälisyyden ja sen vaikutukset eri laajuudessa ja syvyydessä kuin aikaisemmat sukupolvet (Lindgren ym. 2005). Nuorille maailma ja sen tapahtumat ovat läsnä reaaliajassa. Globaalit työmarkkinat ja koulutusmarkkinat ovat mahdollisuuksia ja myös uhkia suomalaisille osajille.

Megatason (globaalien tason) elementeillä täydennetty vetovoimamalli esitetään kuviossa 1. Mallin elementit ovat: yksilö, sosiaalinen verkosto, peruskoulu, ammatillinen oppilaitos, yritys, kansallinen koulutusjärjestelmä, kansallinen työelämä, eurooppalaiset ja globaalit koulutusmarkkinat sekä eurooppalaiset ja globaalit työmarkkinat. Megatason elementtien, osatekijöiden ja toimijoiden määrittely perustuu aikaisempiin tutkimuksiin koulutuksen kansainvälistymisestä (Knight 1999a; Knight 1999b; Nuutinen 2005; Opetushallitus 1998; Siikaniemi 2005; Søgaaard 2000).



Kuvio 1. Vetovoimamallin havainnointitasot ja elementit (Siikaniemi 2006).

Elementit kuvataan nuolina, joiden lähtökohdat sijoittuvat joko mega-

makro-, instituutio- tai mikrotasolle. Eri tasoilta aukeavat elementit saavat vaikutteita alemmilta tasoilta, ja siksi elementtejä ei voi kuvata stabiileina ainoastaan yhdelle havainnointitasolle. Esimerkiksi paikallinen yritys luo omat toimintamallinsa, jotka välittyvät nuorelle sosiaalisten verkostojen, ystävien, sukulaisten ja tuttavien kautta. Megatason toimijoita ovat mm. Euroopan Unioni, eurooppalaiset ja globaalit koulutuksen järjestäjät sekä monikansalliset yritykset ja media (internet, radio ja TV). Medialla on yhä suurempi merkitys globaalissa toimintaympäristössä.

Vetovoimaisuuden elementtien sisältämät osatekijät on luokiteltu rakenteellisiin ja vuorovaikutuksellisiin osatekijöihin. Kansallisen tason elementtien osatekijät on esitetty aikaisemmassa tutkimuksessa (Siikaniemi 2005, 137-140). Megatason rakenteellisia osatekijöitä ovat mm. oppilaitoksen kansainvälistymisen merkitys ja tavoitteet, kansalliset ja kansainväliset sopimukset, oppilaitoksen organisatoriset toimintamallit mm. sisäinen toimintakulttuuri sekä oppilaitoksen johtaminen. Megatason vuorovaikutuksellisia osatekijöitä ovat mm. globalisaatiokeskustelu (sosiaalinen, taloudellinen, kulttuurillinen), asenteet, eri toimijoiden tarjoama tieto ja erilaiset yhteistoimintamuodot. Monet vuorovaikutukselliset osatekijät jäävät usein ilman huomiota, esimerkiksi koulutuksen globalisaatiokeskustelu ja keskustelu koulutuksen kansainvälistymisen lopullisista päämääristä on vähäistä.

Kansainvälistyminen on keino – ei itsetarkoitus

Globalisaation ja kansainvälistymisen käsitteet liitettyinä ammatilliseen peruskoulutukseen ovat

vielä vailla yhteisesti ymmärrettyä sisältöä. Alan tutkimus keskittyy käsittelemään korkeakoulutuksen kansainvälistymistä ja globalisaatiota, vaikka vaikutukset ja haasteet ulottuvat koko koulutusjärjestelmään, sen eri tasoille ja aloille. Clyne ja ym. (2000) mukaan erityisesti koulutuksen kentällä keskustelu globalisaatio- ja kansainvälistyminen-käsitteistä ei ole ollut riittävän perusteellista, eikä meillä ole olemassa riittävää tutkimustietoa, jotta keskustelulla olisi teoreettista relevanssia.

Globalisaatio-näkökulma ja alue-näkökulma

Globalisaatioon liitettävät teemat ovat niin laajat ja monimuotoiset, että on mahdollista sisällyttää ja selittää mitä tahansa ilmiöitä käsitteen sisällä (Scholte 1997). Moni tutkija käyttää globalisaatiokäsitteestä pelkistettyä muotoa, jossa globalisaatio merkitsee tiedon, ihmisten, hyödykkeiden (palvelujen ja tuotteiden) sekä pääoman liikkumista erilaisten rajojen yli (Harisalo & Miettinen 2000, 33; Knight 1999b, 12; Short & Kim 1999, 4). Esimerkkinä näistä rajoista ovat kansallisvaltioiden rajat. Tutkijat painottavat kuitenkin, että globalisaatio ei ole ylikansallinen voima, vaan se on liike, jota ylläpitävät kansalliset ja alueelliset valinnat.

Globalisaatio ei ole myöskään kompakti ja muuttumaton. Short ja Kim (1999, 6) painottavat, että globalisaatio on vakiintumaton ilmiö ja sen vaikutukset muuttuvat välimatkan, ajan, sosiaalisen statuksen ja oman elämäntilanteemme mukaan. Alueilla, jotka ovat globaaleja, on mahdollisuus hyödyntää enemmän globalisaatioprosesseja kuin vähemmän globaalit alueet. Myös Suomessa alueet ovat globalisaation suhteen eri asemassa.

Alueen kulttuurilliset ja taloudelliset rakenteet ekä maantieteellinen sijainti vaikuttavat paikan globalisaatioasteeseen. Grant ja Short (2002, 8) korostavatkin, että paikka tai alue on keskiössä lukuisille sitä ympäröiville kehille, joiden kautta globalisaatioprosessit rakentuvat ja muokkaantuvat. Alue-näkökulmaa ei juurikaan tuoda esille globalisaatiokeskusteluissa, vaan huomio keskittyy usein kaukaiseen epämääräiseen, usein negatiiviseen muutokseen, johon ei voida vaikuttaa. Keskustelun lähtökohdan siirtäminen alue-näkökulmaksi toisi globalisaation lähemmäksi meitä jokaista ja arkipäivän työtämme.

Koulutuksen ja oppilaitosten kansainvälistyminen

Globalisaatio- ja kansainvälistyminen-käsitteet sekoitetaan usein toistensa kanssa. Käsitteet ovat toisiinsa liittyviä: globalisaatio on katalysaattori ja kansainvälistyminen toimii sen vasteena (Knight 1999a). Kansainvälistyminen-käsitteellä on myös erilaisia variaatioita sen mukaan miten monikulttuurinen tai monokulttuurinen valtio tai alue on (Clyne ym. 2000). Suomi on Euroopan laidalla ja työvoiman liikkuvuus yli rajojen on meillä vähäistä verrattuna esimerkiksi Baltian ja Etelä-Euroopan maihin. Useat alueet Suomessa ovat monokulttuurisia ja oppilaitosten kansainvälistyminen saa näillä alueilla erilaisia lähestymistapoja verrattuna esimerkiksi Helsingin metropolialueeseen, joka on muuttumassa yhä monikulttuurisemmaksi.

Tanskalaisen tutkijan Karen Risagerin mukaan (2000, 17) globalisaatio merkitsee mediassa ja koulutusmaailmassa ensisijaisesti jotakin pahaa, joka uhkaa meitä ulkopuolelta. Se merkitsee tällöin kasvavaa taloudellista kilpailua ja kasvavaa kil-

pailua työpaikoista. Kansainvälistyminen nähdään siksi yksittäisten yritysten, organisaatioiden ja henkilöiden puolustuksena globalisaation uhkia vastaan. Risager (emt.) määrittelee oppilaitoksen ja koulutuksen kansainvälistymisen seuraavasti: kansainvälistyminen antaa korkean prioriteetin oppilaitoksen kansainvälisille aktiviteeteille, opetuksen kansainväliselle ulottuvuudelle, kansainväliselle kokemukselle ja interkulttuurisille kompetensseille.

Oppilaitosten kansainvälistymisstrategioista ja niiden toteuttamisessa on löydettävissä neljä erilaista lähestymistapaa (Knight 1999b, 13). Nämä ovat: aktiviteetit, kompetenssit, ethos ja prosessit.

- Aktiviteetit -lähestymistapa liittyy usein opiskelija- ja opettajavaihdon korostamiseen toiminnassa.
- Kompetenssit -lähestymistapa korostaa opiskelijoiden ja henkilöstön tietojen, taitojen ja asenteiden kehittämistä. Kiinnostuksen kohteena ovat kansainvälisten kompetenssien tunnistaminen ja kehittäminen.
- Ethos -lähestymistavassa painottuu sellaisen kulttuurin luominen oppilaitokseen, jolla tuetaan ja edistetään kansainvälisiä aloitteita ja toimenpiteitä.
- Prosessit -lähestymistapa etsii erilaisia toimintamalleja, joilla yhdistetään kansainvälinen dimensio opetukseen, tutkimukseen ja muihin oppilaitoksen palveluihin.

Suomalaiset ammatilliset oppilaitokset korostavat kansainvälistymisstrategioissaan aktiviteetit -lähestymistapaa. Opiskelija- ja opettajavaihtojen ja kansainvälisten projektien määrä on usein kansainvälistymisen mittari. Ammatillisen koulutuksen kansainvälistyminen ei saisi olla itsetarkoitus, eikä päämäärä, sen

sijaan sen tulisi olla keino saavuttaa useita päämääriä (Søgaard 2000, 30). Nämä päämäärät on asetettu koulutukselle kansallisella tasolla. Søgaard jatkaa: jos kansainvälistyminen tarkoittaa asennettamme ja toimenpiteitämme globalisaatiota kohtaan, silloin kansainvälistymisen käsite sisältää lukuisia eri ilmiöitä, joita meidän tulisi ymmärtää. Ilmiöt sisältävät mm. muuttuneet osaamisvaatimukset ja oppilaitosten asenteet ja taidot vastata näihin vaatimuksiin. Ne sisältävät myös opetussuunnitelmien ja opetusmenetelmien uudistamisen, niin että ne vastaavat uusiin vaatimuksiin. Søgaard (emt.) kiinnittää huomiota myös oppilaitosten organisaatioihin, jotka joko estävät tai edistävät kansainvälistymisen eri toimintamallien kehittämistä.

Yhteenveto edellä esitetyistä näkökulmista esitetään kuviossa 2, jossa kuvataan kokonaisuus globaalien muutosten vaikutuksesta ammatilliseen koulutukseen (Siikaniemi 2006). Globaalit muutokset määritellään usein globalisaatioprosesseina, jotka ovat taloudellisia, poliittisia, sosiaalisia ja kulttuurillisia. Kuvioon on koottu prosessit kolmeksi kokonaisuudeksi: taloudellinen/teknologinen, so-

siaalinen/kulttuurillinen, ja poliittinen/ideologinen. Teknologian osuutta toisaalta korostetaan tai se jätetään huomioimatta globalisaatiokeskusteluissa. Kuitenkin, teknologinen kehitys kiihdyttää globalisaation vaikutuksia jokaisessa edellä mainitussa prosessissa. Grant ja Short (2002, 10) toteavatkin, että ”kulttuurillisten muutosten kanavat ovat tänä päivänä avoimempia kuin koskaan aikaisemmin.”

Globaalit muutokset edellyttävät ammatillisen peruskoulutuksen reagoivan muutossarjaan, joka alkaa kansallisen makrotason muutoksista elinkeinoelämässä. Alueellisella tasolla muutokset vaikuttavat yritysten kansainvälistymisessä ja edelleen sen mukana tuomina vaikutuksina tutkintoihin ja osaamisvaatimuksiin. Ammatillisten oppilaitosten tulee muuttaa näiden mukaisesti opetussuunnitelmiaan sekä opetusmenetelmiään ja materiaaleja. Tavoitteena on, että näillä toimenpiteillä on vaikutusta opiskelijoiden osaamiseen ja siten taataan riittävä osaaminen työskennellessä sekä kotimaassa että ulkomailla. Opiskelijoiden niukat kokemukset kansainvälisestä työelämästä asettavat tälle kehittämistyölle mittavia haasteita.



Kuvio 2. Glooralien muutosten vaikutukset ammatilliseen koulutukseen (Siikaniemi 2006).

Kansainväliset kvalifikaatiot ja osakompetenssit

Oiskelijoiden kompetenssien kehittäminen on ammatillisen peruskoulutuksen päätavoite. Kirjallisuudessa käytetään useita eri käsitteitä liittyen tarvittaviin kompetensseihin kansainvälisissä ja monikulttuurisissa toimintaympäristöissä. Näitä ovat mm. interkulttuurinen, monikulttuurinen ja globaali kompetenssi. Suomessa edellä olevia kompetensseja ovat tutkineet vain harvat tutkijat. Räsänen ja tutkijaryhmä (2002) ovat tutkineet interkulttuurista kompetenssia opettajankoulutuksessa monikulttuurisessa maailmassa. Tutkimuksessa määritellään interkulttuurisen kompetenssin osatekijöiksi tietoisuus, taidot, asenteet ja toiminta. Käsite interkulttuurinen (kulttuurien välinen) määritetty Jokikokon (2002, 85) mukaan toiminnasta eri kulttuurien välissä, jolloin eri arvot, asenteet, käyttäytyminen ja kommunikaatiotavat kohtaavat.

Pope ja Reynolds (1997) määrittelevät monikulttuuriset kompetenssit (multicultural competences) kompetensseiksi, joiden tukemana voidaan tehokkaasti ja eettisesti oikein työskennellä eri kulttuureissa. Kompetenssit sisältävät kolme osatekijää:

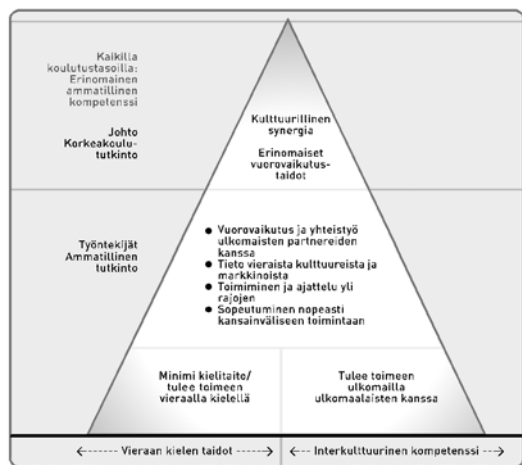
1. Monikulttuurinen tietoisuus: tietoisuus siitä, miten yksilöiden asenteet, uskomukset, arvot ja oletukset sekä itsetuntemus vaikuttavat niihin vuorovaikutuksen tapoihin, joilla yksilöt toimivat eri kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa.

2. Monikulttuurinen tieto: yksilöllä on tietoa ja ymmärrystä eri kulttuureista ja omasta kulttuuristaan, niiden historiasta, traditiosta, arvoista, tavoista jne.

3. Monikulttuurinen taito: taidot, joita yksilöt käyttävät tehokkaassa ja merkityksellisessä vuorovaikutuksessa eri kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa.

Fantini ja tutkijaryhmä (2001, 8) käyttävät käsitettä interkulttuurinen kompetenssi (intercultural competence), joka tarkoittaa useita eri tapoja olla vuorovaikutuksessa tehokkaasti ja toimia oikein eri kulttuureissa. Tutkijoiden määrittelemä kompetenssi on monitahoinen ja sisältää useita osatekijöitä ja kehitystasoja. Popen ja Reynoldsin (emt.) esittämien kolmen ulottuvuuden lisäksi, Fantini ja ym. nostavat neljänneksi osatekijäksi asenteet. Keskeisimpänä näistä neljästä osatekijästä he pitävät tietoisuutta eri kulttuureista.

Wordelmann (2003) kokoaa kansainväliset kvalifikaatiot-käsitteen (international qualifications) alle globaaleilla työmarkkinoilla tarvittavat kompetenssit. Hän esittää viitekehksen, jossa kansainväliset kvalifikaatiot sisältävät kolme ulottuvuutta: kielitaito, interkulttuurinen



Kuvio 3. Kansainväliset kvalifikaatiot (mukailtu Wordelmann 2003, 192).

kompetenssi ja ammatillinen kompetenssi. Huomioitavaa on, että Wordelmann näkee kansainvälisten kvalifikaatioiden merkityksen tärkeänä jokaiselle henkilöstöryhmälle, organisaation johdolle ja myös tuotannon työntekijöille.

Kansainvälisten kvalifikaatioiden kolme ulottuvuutta ovat seuraavat:

- Erinomainen ammatillinen osaaminen on keskeinen osaaminen yrityksen näkökulmasta. Henkilön ammatillinen osaaminen on edellytyksenä kansainväliseen toimintaan ja tehtäviin osallistumiselle.
- Vieraan kielen taitoa tarvitaan jokaisella henkilöstöryhmällä. Johto on suoraan kontakteissa ulkomaisten asiakkaiden ja partnereiden kanssa, ja tulevaisuudessa toiminta on huomattavasti nykyistä laajempaa. Wordelmannin mukaan englannin kielen lisäksi tarvitaan myös muiden kielten osaajia. Myös työntekijöiden kielitaito korostuu uuden teknologian käytön myötä kotimaassa ja ulkomailla. Kielitaito on yksi perusosaaminen IT-osaamisen, yrittäjyyden ja sosiaalisten taitojen rinnalla.
- Interkulttuurinen kompetenssi on kolmas ulottuvuus, joka sisältää taidot tulla toimeen vieraassa maassa ja toimia vieraassa kulttuurissa, kulttuurillisen uteliaisuuden ja erinomaiset vuorovaikutustaidot.

Brunila ja Vihriälä (2004) korostavat tulevaisuuden työntekijällä ammatillisen osaamisen lisäksi metakompetensseja kuten elinikäinen oppiminen, kielitaito ja taitoa kehittää omaa työtä. Heidän luonnehdintansa on samansuuntainen Wordelmannin (emt.) viitekehyksen kanssa. Ruohotien (2002a) mukaan yleiset työelämävalmiudet sisältävät mm. taidon hallita omaa työtä, vuorovaikutustaidot ja

kykyä johtaa innovaatioita ja muutosta. Edellä oleva luokittelu ei nosta erityisesti esille kansainvälisiä kvalifikaatioita tai interkulttuurisia kompetensseja. Ruohotie korostaa kuitenkin metakompetenssien ja metakognitiivisten strategioiden merkitystä tulevaisuuden työelämässä tarvittavina osaamisina, joilla tulee olemaan yhä enemmän merkitystä myös globaaleilla työmarkkinoilla (Ruohotie 2002a; Ruohotie 2002b; Ruohotie & Honka 2003). Kansainväliset kvalifikaatiot, niiden ymmärtäminen ja kehittäminen tarvitsevat lisää tutkimustietoa. Kokonaiskuva tarvittavista kompetensseista ja niiden merkityksestä ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmissa ei ole vielä riittävästi hahmottunut.

Opiskelijat kohtaavat globalisaation ja kansainvälistymisen

Tutkimuksen empiirisessä osassa tutkin päijätähämäläisten ammatillisen peruskoulutuksen kone- ja metallialan sekä sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden (n=129) käsityksiä globalisaatiosta ja oppilaitosten kansainvälistymisestä opintojen eri vaiheissa. Tutkimisaineisto on koottu keväällä 2006. Alustavina tuloksina voidaan nostaa esille mm. seuraavaa:

- Opiskelijoille globalisaatio ja sen vaikutukset ovat kaukaisia asioita, eivätkä ne kosketa opiskelijan arkipäivää. Vain 4% opiskelijoista tunsivat kansainvälisiä opiskelumahdollisuuksia hakeutuessaan koulutukseen ja 49 prosentilla opiskelijoista ei ollut mitään tietoa kansainvälisistä opiskelumahdollisuuksista.
- Ammatilliset oppilaitokset eivät ole juurikaan onnistuneet sisällyttämään kansainvälistymistä opetussuunnitelmiinsa niin, että opiskelijat kokisivat

Opiskelijoille globalisaatio ja sen vaikutukset ovat kaukaisia asioita.

saavansa riittävästi tietoa ja kokemusta kansainvälistymiseen liittyvistä asioista. 39% opiskelijoista ei tuntenut oppilaitoksen kansainvälistymissuunnitelmia.

- Opiskelijat ymmärtävät vieraiden kielten ja vieraiden kulttuurien opiskelun tärkeyden. 77% opiskelijoista piti tärkeänä tai erittäin tärkeänä hyvää kielitaitoa, 39% halusi opiskella vieraita kulttuureja.
- Kone- ja metallialan opiskelijat ovat tietoisempia globalisaatiosta ja sen vaikutuksista kuin sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat.
- Opiskelijat arvelevat kohtaavansa sekä globalisaation uhkia että mahdollisuuksia ensisijaisesti siirtyessään työelämään. Työpaikkojen oletetaan katoavan ulkomaille, mutta mahdollisuutena ovat myös laajemmat työmarkkinat, lähinnä Euroopassa. 7% opiskelijoista koki globalisaation uhkana sen, että ulkomaalaiset vievät heidän työpaikkansa ja 6% oli sitä mieltä, että työpaikat katoavat maailmalle. Globalisaation mahdollisuutena 10% näki työnannon ulkomaille ja hyvät työllistymismahdollisuudet (7%).

- Suurin osa opiskelijoista haluaa työskennellä valmistumisensa jälkeen Suomessa (71%), ja vain pieni osa (16%) toivoo työllistyvänsä Euroopan ulkopuolelle.
- Suuri osa opiskelijoista ei pystynyt nimeämään globalisaation uhkia (54%) eikä mahdollisuuksia (43%).

Nuoret opiskelijat nostavat vastauksissaan esille kilpailun työpaikoista Suomessa ja ulkomailla. He elävät globalisaation uuden paradigman maailmassa (Baldwin 2006). Tärkeää oli havaita, että opiskelijat eivät kokeneet erityistä pelkoa tai ihastusta globalisaatiota kohtaan.

Ammatilliset oppilaitokset voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, että ammatillisen huippuosaamisen ja hyvän kielitaidon lisäksi opiskelijoiden asenteet vieraita kulttuureja kohtaan ovat positiivisia, uteliaisuus uuteen ja erilaiseen säilyy, ja tietoisuus eri kulttuureista sekä globalisaation vaikutuksista vahvistuu. Tällä tavalla alueellinen ammatillinen peruskoulutus pystyy vastaamaan elinkeinoelämän tämän päivän ja tulevaisuuden tarpeisiin ja löytämään roolinsa myös alueen kehittäjänä.

Lähteet

Baldwin, R. 2006. Globalisation: the great unbundling(s). Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://www.vnk.fi/>. Luettu 24.9.2006.

Brunila, A. & Vihriälä, V. 2004. Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi. Suomi maailmantaloudessa -selvityksen loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://www.vnk.fi/tiedostot/pdf/fi/89904.pdf>. Luettu 3.12.2005.

Clyne, F., Margison, S. & Woock, R. 2000. International education in Australian universities: Concepts and definitions. Paper presented in the Conference of Comparative and International

- Education Society. San Antonio, Texas, 7-12 March 2000. <http://eric.ed.gov>. Luettu 23.7.2006.
- Fantini, A., E., Arias-Galicia, F. & Guay, D. 2001. Globalization and 21st Century Competencies: Challenges for North American Higher Education "Understanding The Differences". A Working Paper Series on Higher Education in Mexico, Canada, And The United States Working Paper No. 11. Consortium For North American Higher Education Collaboration.
- Grant, R. & Short, J., R. (toim.) 2002. Globalization and the Margins. New York: Palgrave Macmillan.
- Harisalo, R. & Miettinen, E. 2000. Globalisaatio - avoin vai suljettu maailma. Helsinki: Art House.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä, & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim). Intercultural teacher education. From utopia to practice through action. Research Department of Educational Sciences and Teacher Education, Oulu: University of Oulu, 85-96.
- Knight, J. 1999a. Issues and Trends in Internationalization: A Comparative Perspective. Teoksessa S. L. Bond & J-P. Lemasson (toim.). A New World of Knowledge. Canadian Universities and Globalization. Canada: International Development Research Centre (IDRC). <http://www.idrc.ca/en/>. Luettu 17.7.2006.
- Knight, J. 1999b. Internationalisation of Higher Education. Teoksessa Quality and Internationalisation in Higher Education. Paris: OECD-Publications.
- Lindgren, M., Lüthi, B., Fürth, T. 2005. The MeWe Generation. What Business and Politics Must Know About the Next Generation. Stockholm: BookHouse Publishing.
- Nuutinen, V. 2005. Kansainvälistämisstrategiat ja -suunnitelmat oppilaitoksen toiminnan tukena. Kansainvälinen ammattiosaaaja. Opetushallituksen seminaari, Lahti 4.10.2005. www.oph.fi. Luettu 15.4.2006.
- Opetushallitus. 1998. Ammatillisen koulutuksen kansainvälistäminen. Nykytila, kehittämistarpeet ja toimintalinjat. Moniste 19/1998: Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 2004. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003-2008. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pope, R. & Reynolds, A. 1997. Student affairs core competencies: Integrating multicultural awareness, knowledge, and skills. *Journal of College Student Development*. 38, 266-277.
- Risager, K. 2000. Globalization and internationalization: two conflicting discourses? Towards a multilingual, ethically reflective intercultural competence. Teoksessa J. Sogaard & N. Wollschläger. (toim.) Internationalising vocational education and training in Europe. Prelude to an overdue debate. Thessaloniki: CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training, 17-21.
- Ruohotie, P. 2002a. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Verkottuminen ja virtuaalistuminen ammatillisen aikuiskoulutuksen tukena. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruohotie, P. 2002b. The development of competence and qualifications as the objective of vocational higher education. Teoksessa H. Niemi & P. Ruohotie (toim.) Theoretical Understandings for learning in the Virtual University. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, University of Tampere.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) 2002. Intercultural teacher education. From utopia to practice through action. Oulu: Research Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu.
- Scholte, J.A. 1997. Global capitalism and the state. *International Affairs*. 73 (3), 427-452.

<http://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/scholte.htm>. Luettu 10.7.2006.

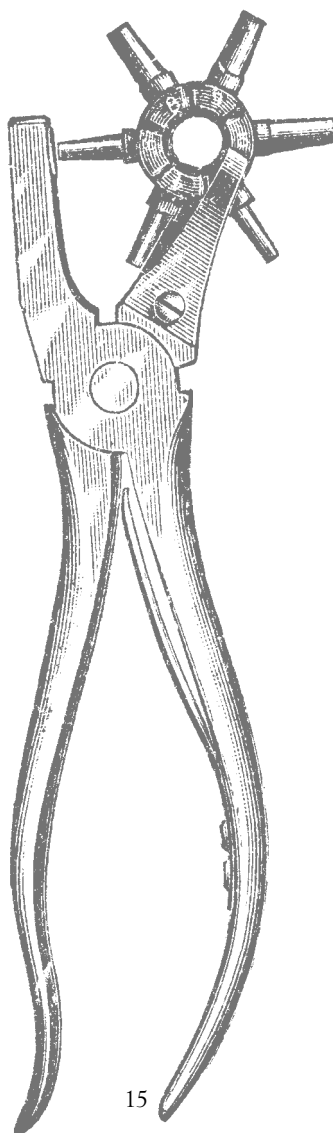
Short, J. R. & Kim, Y-H. 1999. Globalization & the City. New Jersey: Prentice Hall.

Siikaniemi, L. 2005. Magnetic Metal - Toward a Model for Satisfaction of Education and Career in Vocational Upper Secondary Education and Training of Machinery and Metal Technology in the Lahti Region. Tampere: University of Tampere.

Siikaniemi, L. 2006. Vocational Education Meets Globalization. Käsikirjoitus.

Søgaard, J. 2000. Internationalization - what are the possibilities? Teoksessa J. Søgaard & N. Wollschläger (toim.) Internationalising vocational education and training in Europe. Prelude to an overdue debate. Thessaloniki: CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training, 28-42.

Wordelmann, P. 2003. Early recognition of international qualifications for SMEs. Teoksessa S. Liane Schmidt, S. K. Schömann & M. Tessaring (toim.) Early identification of skill needs in Europe. Cedefop Reference Series; 40. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 189-206.





II PALKINTO

Verkko oppimis- ympäristöksi – muuttuuko ammattillinen opettajuus?

Anna Mari Leinonen

Ylitarkastaja, KM, Lto

Opetushallitus, Opettajankoulutuspalvelut

annamari.leinonen@oph.fi

Johdanto

Kaikkialla läsnä oleva ubiikitietoteknologia tunkeutuu ihmisen elämän eri osa-alueille, yhä voimallisemmin myös oppimiseen ja opiskeluun. Ammatilliseen koulutukseen tekniikka tuli laajamittaisesti Tietoyhteiskuntaohjelmasta käynnistyneen virtuaalikouluhankkeen

myötä. Tavoitteena ei ollut vain tekniikan liittäminen perinteisiin opintoihin, vaan kokonaan uudenlaisen toimintakulttuurin luominen. Huomio tuli siirtää laitteista pedagogiseen uudistamiseen liittämällä tekniikka perinteisten toimintatapojen lisäksi uudenlaisiin aktivoiviin opetus- ja opiskelumenetelmiin. Verkko-opetuksen indikoitiin muuttavan opettajuutta ja opettajan pedagogista ajattelua. Tietoyhteiskuntaohjelma on päättymässä.

Onko ammatillisten oppilaitosten toimintakulttuuri muuttunut? Onko ammatillinen opettajuus muuttunut vastaamaan tietoyhteiskunnan haasteisiin? Tarkastelen tässä artikkelissa ammatillisen opettajuuden muutosta ja pysyvyyttä eri aloilla verkko-opetuksen kehittämisen yhteydessä.

Muutoksen mahdollisuudet historian valossa

Jotta voi ymmärtää nykyisyyttä ja tulevaisuutta, on tunnettava menneisyyttä. Historia auttaa ymmärtämään myös tämän päivän ammatillista opettajuutta. Eräs mielenkiintoinen ilmiö on se, että opetustyö on noudattanut teollisen työn organisoinnissa ja johtamisessa tapahtunutta kehitystä. Taylorin opin periaatteita on sovellettu kouluhallinnossa hämmästyttävän mittavasti. Tayloristisen rationalisoidun opetuksen mallin seurauksena opetuksen tavoitteet johdettiin kuvaamalla työelämässä olevat tehtävät yksityiskohtaisesti (Callahan 1962,125). Vaikka Taylorin oppia vietiin käytäntöön erityisesti Yhdysvalloissa, sillä on ollut vaikutuksia myös Suomessa tapahtuvaan kehitykseen.

Opetusteknologinen ajattelu lomittui Suomessa toisen asteen koulutuksen uudistukseen, jolloin opetusteknologian suunnittelun välineistö otettiin käyttöön opetussuunnitelmien laadinnassa. Tavoite- ja sisältöluetteloihin rakentuvista suunnitelmista tuli ohjauksen ja valvonnan välineitä. Oppikirjojen sisältö sidottiin näihin luetteloihin, ja luokittain ja jopa oppitunteittain eriytetyt valmismateriaalit ohjeineen ja työkirjoineen kehittyivät todelliseksi opetussuunnitelmiksi (Miettinen 1990, 203).

Dewey oli 1800 ja 1900-lukujen vaihteessa esittänyt täysin vastakkaisia ajatuksia koulun kehittämisen suunnasta. Dewey

(1898, 316) painotti, että teollistuvan yhteiskunnan muutoksista johtuen tieteen piirissä syntynyt tutkiva ajattelu oli välttämätöntä myös kouluopetuksessa. Koulun eristäytyminen työstä ja yhteiskunnan elämästä kirjakulttuuriin teki koulusta pysähtyneen ja konservatiivisen laitoksen. Valmiina annetun koulutekstin muistaminen ja omaksuminen johti siihen, että oppimisesta tuli toistavaa ja vastaanottavaa. Dewey (1901,446) visioi, että 1900-luvun olennaisin piirre on tieteen soveltamisen kehitys, joka vaikuttaa kaikkiin ammatteihin ja kaikkiin elämän alueisiin. Ellei koulusta tule tämän kuilun umpeen kuromisen agenttia, se on tuomittu epäonnistumaan. Tayloristinen rationalisoidun opetuksen malli jyräsi kuitenkin 1900-luvulla alleen Deweyn uudistamisajatukset ja opetusteknologinen malli juurtui koulujärjestelmään.

Onko koulun muuttaminen mahdollista? Miettisen (1990, 199-200) tekemät tutkimukset kaupan alan koulutuksen kehittämisestä puhuivat koulun muuttumattomuuden puolesta: perinteinen luokahuoneopetuksen malli oli kouluinstitutiion rakenteeseen ankkuroitunut toimintatapa ja siksi äärimmäisen pysyvä. Tayloristinen rationalisoidun opetustyön kehitys ja tehokkaan opettamisen mallit pitivät yllä koulutekstin muistamis- ja uudelleentuottamistoimintaa. Opettajien oli vaikea ylittää rajaa ja kytkeä oppimista oppilaiden elämäkäytäntöön sekä suunnata tietoja oppilaiden ja yhteiskunnan kannalta tärkeiden ilmiöiden ja ongelmien tutkimiseen ja ratkaisemiseen.

Menetelmistä

Artikkelissa käsittelemässäni tutkimuksessa on laadullinen tutkimuslote. Tutkittavat ammatilliset opettajat ovat olleet mukana verkko-opetuksen

kehittämishankkeessa. Aineisto koostuu 52 hankkeen loppuraportista sekä niihin liittyvistä verkko-opetuksen toteutuksen kuvauksista. Aineistossa on mukana 16 hanketta sosiaali- ja terveysalalta, 15 kauppan ja hallinnon alalta ja 21 hanketta tekniikan ja liikenteen alalta.

Olen tavoitteenasettelussa asemoinut tutkimuksen opettajuuden tutkimukseen. Opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimustraditiosta nousevat esiin Pitkäniemen (1997,372) mukaan kahdenlaiset tutkimusasetelmat: prosessi-produkti -tyyppiset tutkimusasetelmat sekä opettajan ajattelua korostavat ja tulkitsevat tutkimusasetelmat. Tutkimuksessani on opettajan ajattelua korostava ja tulkitseva asetelma. Tekemäni metodologiset valinnat käsittävät ne käytännön tutkimusprosesseja ohjaavat säännöt, joilla olen tutkimuksen toteuttanut. Metodologisena sitoumuksena verkko-opetusaineiston analyysissä on abduktiivinen päättelyn logiikka. Abduktiivinen päättely perustuu Peircen (1958,96-97) mukaan johtoajatukseen. Johtoajatuksen avulla havainnot voidaan keskittää seikkoihin tai olosuhteisiin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä tai ideoita, tai uutta teoriaa kyseisestä ilmiöstä. Abduktiivinen päättely lähtee liikkeelle empiriasta, mutta se ei torju teorian olemassaoloa kaiken taustalla. Siinä voidaan käyttää tukena aikaisempaa kirjallisuutta ja teorioita, mutta ei sellaisenaan nojattavaksi, vaan esimerkiksi inspiaraation ja ideoitten lähteinä.

Koko tutkimusprosessin päättelyssä on myös hermeneuttista dialogia. Ihmisen käyttäytymistä koskevissa tieteissä tulee usein eteen tarve ymmärtää tai paljastaa tutkimuskohteen merkitystä, tehdä tulkintaa. Olen pyörinyt tutkimuksen tekemisen ajan hermeneuttisessa kehässä.

Ymmärtäminen ja tulkinta perustuvat esiymmärrykseen, joka minulla oli tutkimuksen alussa sekä näkemykseen, joka on lisääntynyt ja syventynyt tutkimuksen kuluessa. Näin ollen tutkimuksen eri vaiheissa on erilaista päättelyä.

Muuttuuko ammatillinen opettajuus verkko-opetuksen kehittämissen kontekstissa eri aloilla?

Verkko-opetuksen käyttöönottamisen ei ole automaattisesti muuttanut opettajuutta. Näyttäisi kuitenkin siltä, että virtuaalikouluhanke on toiminut interventiona ja ne opettajat, jotka ovat syvältä prosessoineet omaa pedagogista ajatteluaan, ovat uudistuneet. Sama ilmiö näyttäytyy kaikilla aloilla. Opettajien käsityksellä verkko-opetuksesta on ilmeinen yhteys opettajuuteen ja sen uudistumiseen. Eri aloilla näyttäisi olevan erilainen käsitys oppimisesta ja tiedosta. Tämä käsitys näyttäytyy siinä, miten vuorovaikutteista ja työelämälähtöistä verkko-opetusta opettajat toteuttavat.

Shulmanin (1986) kuvaama pedagoginen sisältötieto on keskeinen tekijä mielekkään verkko-opetuksen kehittämisessä. Tullakseen pedagogisesti sisältötietoiseksi, opettajan on reflektoitava toimintaansa. Reflektointi auttaa opettajaa muuttamaan opetuskäytäntöjään ja ottamaan enemmän vastuuta omasta ammatillisesta kehityksestään. Näin opettaja voi vaikuttaa kasvatukseen ja opetuksen tulevaisuuden suuntiin. Reflektiivisyys ei ole vain opettajan toimintaa, vaan sen päämäärä on edistää opiskelijoiden oppimista (Copeland ym. 1993). Myös Viskarin (2004) kuvaama pedagoginen rakkaus korostuu verkko-opetuksessa. Tarvitaan välittämistä, aitoa kohtaamista ja läsnäoloa,

jotta opettaja voi aidosti tukea opiskelijoiden oppimista.

Tekniikan ja liikenteen alan opettajien käsitykset verkko-opetuksesta ja opettajuuden muutoksesta

Yli puolet tekniikan ja liikenteen alan toteutuksista edusti perinteistä opettajuutta. Joissakin toteutuksissa opettajat olivat lähteneet pohtimaan pedagogisia kysymyksiä, mutta vain muutama opettaja oli syvältä pohtinut pedagogista ajatteluaan ja kokenut opettajuutensa muuttuneen. Leimaa-antava piirre oli tietoverkon tekniikkapainotteinen käyttö osana perinteistä opetusta. Verkko-opinnot nähtiin irrallisina teoriaopintoina verkkoon laaditun aineiston avulla. Opettajat painottivat tietoteknisten valmiuksien kehittämistä ja kaipasivat lisää teknistä koulutusta. Pedagogisen koulutuksen tarvetta heillä ei juurikaan ilmenyt. Opettajat painottivat myös lisäresurssin tarvetta, sillä oppimateriaalin laatiminen verkkoon oli aikaavievää.

Tekniikan ja liikenteen alan opettajien tietokäsitys oli pääosin staattinen. Kuvatessaan tietoverkon käyttöä oppimisen tukena ja oppimisprosessin rakentumisesta verkossa, eräs opettaja kirjoitti:

”Opiskelijat kävivät aihealueesta läpi verkko-oppimateriaalin, joka sisälsi ydintietoa aihealueesta...opiskelijat kävivät läpi valmiiksi tehdyn aineiston. Kunkin asiakohdan jälkeen verkossa oli etätehtäviä...Verkosta etsittiin tietoa valmiista materiaaleista...opiskelijat tekivät etätehtäviä, jotka tulostettiin ja palautettiin opettajalle. Opiskelijat tekivät myös jakson päätyttyä tentin” (T8).

opetusta toteutettiin suljetuissa ja kontrolloiduissa olosuhteissa pääosin oppilaitoksen atk-luokassa tai työsalissa. Opiskelijat kävivät läpi aineistoja ja yrittivät painaa mieleensä asioita. Tilannetta kuvaa myös erään opettajan kuvaus opettajan toiminnasta.

”Opettaja valvoi lähiovetustunnilla oppimateriaalin käyttöä, ja opasti tarvittaessa oppilasta ja kehotti huolellisesti lukemaan aineiston, jotta voisi hyvin arvosanoin suorittaa monivaikeita tehtäviä ja tentin” (T17).

Verkko-opetukseen laaditut oppimistehtävät olivat tietoa toistavia tehtäviä ja oppimista testattiin perinteisin kokein, koska valmiiden vastausten kopiointi ei taannut oppimista. Kokemukset itsenäisestä opiskelusta valmiiden aineiston avulla eivät olleet kovin myönteisiä. Opiskelijat olivat kokeneet tehtävät yksitoikkaisiksi, eikä heidän pitkäjänteisyytensä riittänyt. Oppimisprosessin ohjaukseen näissä toteutuksissa ei ollut kiinnitetty huomiota. Näyttäisi siltä, että tekniikan ja liikenteen alan opetuksessa ei ainakaan verkko-opetuksen keinoin pyritty tukemaan opiskelijoiden ammatillista kasvua reflektoinnin avulla.

Tekniikan ja liikenteen alalla verkko-opetuksessa ei ollut juurikaan työelämäyhteistyötä. Ovatko opettajat valmiita jakamaan opettajuuttaan? Monimuotoinen vuorovaikutus opiskelijoiden ja työelämän kanssa on uhka perinteiselle tiedonhaltijaopettajuudelle. Suurin osa tekniikan ja liikenteen alan opettajista näyttäisi tämän aineiston valossa vaalivan omaa tiedonhaltijuuttaan, eivätkä he olleet valmiita jakamaan ammatillista koulutusta työelämän kanssa.

Tekniikan ja liikenteen alan verkko-

Opiskelijat nähtiin suurimmalta osal-

Verkko-opiskelun katsottiin soveltuvan paremmin lahjakkaille opiskelijoille tai aikuisille.

ta tiedon kohteina, joita ei kannustettu omaan ajatteluun ja vastuullisuuteen omasta oppimisestaan. Opiskelijoita kuvattiin myös ”heikkona opiskelija-aineksenä”, jonka kanssa oli mahdotonta käyttää uudenlaisia menetelmiä. Verkko-opiskelun ja opiskelijälähtöisyyden katsottiin soveltuvan paremmin lahjakkaille opiskelijoille tai aikuisille. Hakkarainen ym. (2005,6) ovat todenneet omissa tutkimuksissaan saman ilmiön. Eri koulu-muodoissa perustellaan opiskelijälähtöisen oppimisen mahdottomuutta. Hakkaraisen ym. (emt.) tulokset kuitenkin osoittavat, että mikään kouluaste ei ole liian varhainen tutkivan oppimisen kokeilemiseen ja kehittämiseen.

Tekniikan alan opettajat eivät olleet saaneet omasta työyhteisöstään tukea opetuksensa uudistamiseen, vaan he olivat kokeneet erittäin voimakasta muutostarintaa.

”Muutosvastarinta on voimakas. Ei juurikaan kannata käyttää nimitystä virtuaalikoulu eikä juuri verkko-opinnotkaan vaan jotain muuta, mitä siten lieneekin. Perinteiset opetusme-

netelmät ovat niin syvällä opettajakunnan sisimmässä, että uuden menetelmän omaksuminen tai edes vaihtoehdoksi ottaminen vie oman aikansa. Kannattaa antaa henkilökohtaista ”vierihoitoa” jokaiselle erikseen ja tätä kautta yrittää levittää menetelmää.” (T20)

Vaikka tekniikan alan opetusta toteutettiin uusilla välineilläkin hyvin perinteisin menetelmin, muutoksen mahdollisuuksia oli olemassa. Muutama opettaja oli pohtinut syvältä pedagogista ajatteluun ja he kokivat opettajuutensa muuttuneen. Eräs opettaja kuvasi verkko-opetuksen tuomia muutoksia parhaana asiana, mitä hänen työhönsä oli tullut viimeisten vuosien aikana. Pedagoginen osaaminen oli noussut voimakkaasti esille.

Tekniikan ja liikenteen alan kuvauksissa ja ammattitaitovaatimuksissa korostetaan alan perusasioiden hallinnan lisäksi jatkuvaa uuden oppimista, ongelmanratkaisutaitoja, tietoyhteiskunta valmiuksia, vuorovaikutustaitoja, yhteistyötaitoja, tiimissä työskentelyn taitoja, sekä tietojen ja taitojen soveltamisen taitoja. Näyttäisi siltä, että suurimmassa osassa tekniikan alan hankkeista ei ole käytetty verkkoa näiden taitojen oppimisen tukena.

Oppimistutkimuksen valossa tekniikan ja liikenteen alan toteutuksissa ei ole pyritty juurikaan parantamaan oppimisen laatua. Brandsfordin ym. (2004) mukaan oppimisen laatua voidaan parantaa oppijälähtöisyydellä, jossa oppimisympäristöjä kehitetään tieto-, arviointi- ja yhteisökeskeisiksi. Oppimisen laatu paranee, jos nämä periaatteet otetaan kaikki samanaikaisesti huomioon. Tekniikan alan toteutukset olivat opettajälähtöisiä. Opiskelijoita ei kannustettu asettamaan

tavoitteita tai juurikaan arvioimaan omaa oppimistaan. Tekniikan ja liikenteen alan opettajuudessa korostui oppimateriaalin laatiminen, sisältötietous ja tekniset taidot. Kattavien aineistojen laatiminen aiheutti myös huolta: tavoitellaanko säästöjä ja korvaako verkko-opettajat. Toteutuksessa oli havaittavissa rationalisoidun opetuksen mallin piirteitä.

Sosiaali- ja terveysalan opettajien käsitykset verkko-opetuksesta ja opettajuudesta

Lähes kaikki sosiaali- ja terveysalan opettajat kokivat, että heidän opettajuutensa oli muuttunut. Opettajat toteuttivat verkko-opetusta dynaamisen tietokäsityksen varassa. Vain muutama opettaja vasta tavoitteli vuorovaikutteisuutta ja työelämäyhteyttä. Verkko-opinnot oli integroitu osaksi laajempia opintokokonaisuuksia ja työssäoppiminen oli kytketty osaksi opetus- ja oppimisprosessia. Verkon vuorovaikutusmahdollisuudet korostuivat ja sähköpostin lisäksi opettajat käyttivät oppimisalustojen vuorovaikutustyökaluja viestintään opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa. Kaikkien opettajien kuvauksissa oli pedagogista pohdintaa ja osassa hyvinkin syvällistä. Vastauksista nousi esille edelleen pedagogisen koulutautumisen tarve.

Sosiaali- ja terveysalan ammattitaitovaatimuksissa korostetaan alan perusasioiden hallinnan lisäksi ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja, neuvottelutaitoja, yrittäjyystaitoja, sekä kykyä toimia tiimeissä ja tehdä yhteistyötä. Erityisesti lähihoitajien työtä ohjaavat keskeiset periaatteet ovat elämän ja ihmisarvon kunnioittaminen, itsemääräämisoikeus, sekä oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, joihin perustuu alan ammattietiikka. Kaiken kaikkiaan alan ammattialaisten on kehi-

tettävä jatkuvasti osaamistaan. Suurimassa osassa sosiaali- ja terveysalan hankkeita verkkoa käytettiin näiden taitojen oppimisen tukena.

Sosiaali- ja terveysalan verkko-opetuksen toteutuksissa oli pyritty parantamaan oppimisen laatua Brandsfordin ym. (2004) kuvaamalla tavalla. Opettajat olivat asettaneet oppilaiden ajatukset ja ideat opetuksen keskiöön. Suurin osa opettajista oli pyrkinyt ulkoistamaan opiskelijoiden aikaisempaa tietämystä ja opetustapahtuma oli lähtenyt liikkeelle tästä tietämyksestä. Opetuksessa oli vahvistettu vankkaa asiantiedollista pohjaa, mutta samalla kehitetty opiskelijoiden ajattelutaitoja. Verkko teki opiskelijoiden ajatteluprosessin läpinäkyväksi, joten heitä pystyttiin ohjaamaan oikeaan aikaan ja oikeissa asioissa. Ohjausta ja palautetta annettiin oppimisprosessin kuluessa, jotta arvioinnilla pystyttiin tukemaan opiskelijoiden oppimista. Prosesseissa korostui myös opiskelijoiden itsearvioinnin merkitys.

Vain muutamaa poikkeusta lukuunottamatta verkko-opetuksen toteutuksissa korostui yhteisöllisyys. Verkkoon oli luotu oppijayhteisöjä. Kaikissa toteutuksissa yhteisöihin ei kuulunut työelämän edustajia, mutta joissakin toteutuksissa opettajat olivat onnistuneet saamaan myös esimerkiksi työssäoppimisen ohjaajat mukaan yhteiseen tiedon rakentamiseen. Kaikissa toteutuksissa kuvattiin suunnittelun ja opetus-oppimisprosessin strukturoinnin merkitystä.

”Opintojen selkeä, pelkistetty rakenne auttaa opiskelijaa työskentelemään osa-alue kerrallaan...verkko-opinnoissa on painottunut yhteistoinnallinen oppiminen ja tätä kautta vuorovaikutus verkossa. Opintoi-

hin on laadittu oppimistehtävät, jotka edellyttävät yhdessä toimimista ja toisilta oppimista. Opiskelijoista oli muodostettu ryhmiä, jotka työsti-
vät opiskeltavaa asiaa verkossa.” (S15)

Sosiaali- ja terveystieteiden opettajien opettajuudessa korostuivat ohjauksellisuus ja vuorovaikutteisuus, pedagoginen sisältötietous ja pedagoginen rakkaus. Se erosi tekniikan- ja liikenteen alan opettajuudesta, jossa korostuivat oppimateriaalin laatiminen, sisältötietous ja tekniset taidot. Sosiaali- ja terveystieteiden opettajat näkivät verkko-opetuksen ainutlaatuisena opetustapahtumana, joka muotoutuu erilaiseksi aina kulloisenkin ryhmän mukaan, ja jossa opettajan ohjauksella on merkittävä rooli.

Kaupan ja hallinnon alan opettajien käsitykset verkko-opetuksesta ja opettajuudesta

Yli puolet kaupan ja hallinnon alan opettajista oli lähtenyt pohtimaan omaa pedagogista tausta-ajatteluaan ja he tavoittelivat vuorovaikutteista verkko-opetusta. Vajaa puolet oli kokenut pedagogisen ajattelunsa muuttuneen, ja he toteuttivat jo vuorovaikutteista ja osin työelämälähtöistä verkko-opetusta. Kaikissa toteutuksissa oli elementtejä uudistumispyrkimyksistä, mutta uudistukset koskivat pääosin hyvin rajattuja osatekijöitä ja kokonaisvaltaisia uudistamishankkeita oli vain muutamia. Verkko-opetus oli yhdistetty perinteisiin rakenteisiin ja vain harvoissa toteutuksissa verkko-opinnot oli integroitu osaksi laajempia kokonaisuuksia.

Leimaa-antava piirre kaupan ja hallinnon toteutuksissa oli tietoverkon käyttö etäopetuksessa. Tavoitteena oli ollut toi-

mivan verkkokurssin laatiminen. Vain muutamassa hankkeessa oli maininta verkko-oppimisen mahdollisuuksista työ-
sääoppimisen ohjauksessa. Kaupan ja hallinnon alan toteutuksissa oli huomattavan paljon vähemmän työelämäyhteistyötä kuin sosiaali- ja terveystieteiden toteutuksissa.

Pedagoginen pohdinta ei ollut pääosin kovin syvällistä. Opettajat olivat omaksuneet kielenkäyttöön uusimman oppimisteoreettisen tutkimuksen käsitteitä, mutta käsitteiden sisältämiä ajatuksia tulkittiin toteutuksissa pinnallisesti. Opettajat olivat kuitenkin pohtineet verkon pedagogisia mahdollisuuksia ja pyrkineet uudistamaan koulutusta ja omaa opettajuuttaan.

”Prosessin aikana täytyi muuttua enemmän opettajasta opiskelijaa aktiiviseksi ja opiskelijan itseohjautuvuutta tukevaksi ohjaajaksi.” (K1)

Suurimmassa osassa kaupan ja hallinnon alan toteutuksista verkkopohjainen vuorovaikutus toteutui opettajan ja opiskelijan välillä. Joissakin toteutuksissa ohjaus oli suunniteltu hyvin ja opiskelijat saivat ohjausta koko opiskeluprosessin ajan. Joissakin toteutuksissa ohjaus painottui oppimistehtävistä annettavaan palautteeseen kurssin lopussa. Laajempaa yhteisöllisyyttä opiskelijoiden välille ei syntynyt tai sitä ei tavoiteltukaan. Jonkin verran verkkoa pyrittiin käyttämään vuorovaikutteisena toimintaympäristönä. Opettajat kiinnittivät enemmän huomiota yksilölliseen palautteen antoon ja toteutuksissa painottui yksilökonstruktivismi.

Vaikka verkon vuorovaikutuksellisia ja opiskelijoita aktivoivia ominaisuuksia korostettiin, verkkoa käytettiin laajasti tie-

don siirtämiseen. Toteutuksissa oli Bereiterin (2002,267-268) kuvaaman perinteisen pedagogiikan elementtejä. Opettajat olivat muokanneet opetettavan kokonaisuuden verkkoon helposti opetettavaan ja testattavaan muotoon laatimalla itse tietosisältöjä ja niihin liittyviä oppimistehäviä, joiden vastaukset sitten palautettiin verkon välityksellä. Joissakin toteutuksissa käytettiin myös oppimisympäristöohjelmistojen monivalintatestejä. Toteutuksissa oli hyvin vähän elementtejä esimerkiksi tiedon rakentelun ideasta. Tiedon rakentelu on kuitenkin Bereiter & Scardamalian (2003,6) mukaan yksi sellainen keino, joka tarjoaa mahdollisuuden kokonaisvaltaisen integroidun oppimisympäristön rakentamiseen. Tiedon rakentelun malli tuottaisi autenttisemmän mahdollisuuden todellisen elämän harjoitteluun tietoyhteiskunnassa.

Kaupan ja hallinnon alan kuvauksissa korostetaan ammattirakenteiden muutosta ja sitä, että työtehtävissä edellytetään yhä laajempien kokonaisuuksien hallintaa, moniosaamista ja asiakaskeskeistä palveluosaamista. Kaupan ja hallinnon alan toteutuksissa ei tuettu verkko-opetuksen keinoin erityisen voimallisesti tuettu näiden taitojen oppimista.

Aineistossa oli mukana muutama opettaja, jotka olivat hyvin pedagogisesti sisältötietoisesti ja pedagogista rakkautta ilmaisten toteuttaneet rohkeasti monimuotoista verkko-opetusta. Eli myös kaupan ja hallinnon alalla on mahdollista uudistaa opetus- ja oppimiskulttuuria sekä toteuttaa esimerkiksi tiedon rakentelun ideaan perustuvaa opetusta. Miittisen (1990) kuvaamaa luokahuoneopetuksen mallia oli uskaltauduttu jossain määrin murtamaan. Tässä muutoksessa näyttäisi korostuvan nimenomaan käsitteellisen muutoksen merkitys. Muutamat kaupan

Verkostomainen työelämä edellyttää laaja-alaista verkosto-osaamista.

ja hallinnon alan opettajat olivat prosessoineet omaa pedagogista ajatteluaan. Näissä tapauksissa käsitteellinen muutos oli tapahtunut. Käsitteellisen muutoksen kautta opettajuus muuttui ja sitä kautta koko toimintakulttuuri.

Tulevaisuuden haasteet

Yhdyn tulevaisuuden tutkija Olli Hietasen (2005) näkemykseen, että suomalaisen tietoyhteiskunnan toisen vaiheen moniulotteinen rakenteiden ja tavoitteiden muutosprosessi asettaa edelleen haasteita koulutusjärjestelmälle. Verkostomainen työelämä edellyttää laaja-alaista verkosto-osaamista ja ryhmätyötaitoja. Faktatiedon lyhyt ikä edellyttää informaation etsimisen ja tiedoksi jalostamisen taitoja faktojen ja ulkoa opettelemisen sijaan. Tämä asettaa isoja haasteita myös opetussuunnitelmille, ettei niistä tulisi pelkkiä tavoite- ja sisältöluetteloita. Mielenkiintoista on huomata, että Dewey korosti jo yli sata vuotta sitten samoja ideoita opetuksen kehittämiseksi.

Jos kykenemme uudistamaan keskeiset koulutus- ja innovaatiojärjestelmämme, selviämme tulevaisuudesta. Tässä uu-

distumisessa tarvitaan myös toisen asteen ammatillisten oppilaitosten panosta. On oleellista, että ammatilliset opettajat kehittävät omaa opettajuuttaan vastaamaan tulevaisuuden oppimisen haasteisiin. Monimuotoinen vuorovaikutuksellinen ja työelämälähtöinen verkko-opetus on jo vahvasti luomassa suomalaisen tietoyhteiskunnan toista vaihetta. Hietanen ennakoii (2005,126), että tietoyhteiskunnan kolmannen vaiheen tuotteita ovat prosessit, eräänlaiset sivistyksen ja hyvinvoinnin konseptit. Hän ennakoii, että Suomen menestymisen tulee ratkaisemaan se, miten korkealaatuisia prosesseja olemme kyenneet toisessa vaiheessa rakentamaan. Kolmannen vaiheen tietoyhteiskunnassa nämä sivistyksen prosessit voivat olla myös suomalaisten vientituotteita ja menestysklustereita. Ajattelen, että toisen asteen ammatillisen koulutuksen on oltava mukana rakentamassa näitä prosesseja.

Lähteet

- Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. London
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 2003. Learning to work Creatively With Knowledge. Draft of chapter to appear. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer (Eds.) *Unraveling basic components and dimensions of powerful learning environments*. EARLI Advances in Learning and Instruction Series. Revised: 16 February, 2003.
- Brandsford, J., Brown, A.L. & Cocking, R.R. 2004. *Miten opimme: Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Alkuperäisteos: How people Learn. Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition*. Helsinki : WSOY
- Callahan, R. 1962. *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press
- Copeland, W. D., Birmingham, G., De la Gruz, E. & Levin, B. 1993. *The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda*. *Teaching and Teacher Education* 9 (4), 347-359
- Dewey, J. 1898. *The Primary Education Fetish*. *Forum* XXV (3), 316-328.
- Dewey, J. 1901. *Are the Schools doing What the People Want Them to Do?* *Educational Review* XXI, 459-474.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY
- Hietanen, O. 2005. *Sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä tietoyhteiskunta*. Teoksessa A. Kasvio, J. Nurmela, M-L. Viherä, K. Hyvönen, J. Oksa & O. Hietanen (toim.) . *Sitran raportteja* 50. Helsinki: Edita Prima Oy., 124-136
- Miettinen, R. 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus
- Peirce, C. 1958. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Volumes 7 and 8. Edited by Arthur W. Burks. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Pitkäniemi, H. 1997. *Opetuksen tutkimuksen paradigmat ja niiden kehittäminen*. *Kasvatus* 28 (4), 364-375.
- Shulman, L. 1986. *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Education, Psychology and Social Research* 119.
- Viskari, S. 2004. *Rakkaudesta pedagogiikkaan*. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) *Opettaja peilissä - katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 122-148



III PALKINTO

Ammatinopettajat toiminta- konseptien risteyksessä

Annarita Koli

Tutkija, VTM

Työterveyslaitos

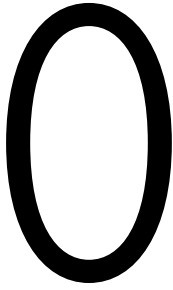
Työn kehittäminen -tiimi

annarita.koli@ttl.fi

Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn

Koulujen sisäistä uudistumista on etsitty monin keinoin, ja jatkuvien muutosten on to-
dettu koettelevan opettajien jaksamista työssään. Tässä artikkelissa tarkastelen opetustyön
muutosta ja arkityön organisoinnin ratkaisuja erään ammatillisen oppilaitoksen opettaja-
yhteisössä. Oppilaitoksessa oli toteutettu viime vuosien aikana useita uudistuksia, joiden
taakse kätkeytyi toisilleen vastakkaisia toimintakonsepteja. Opettajien arkisessa työssä ris-
tiriitaiset toimintakonseptit ilmenivät yhteensopimattomina työkäytäntöinä, työn sujumat-
tomuuden ongelmina ja monenlaisina häiriötilanteina. Esitän, että opettajia tänä päivänä
eniten koettelevat työhyvinvoinnin ongelmat syntyvät keskenään ristiriitaisten toimintakon-
septien törmäyksissä. Opettajien työhyvinvointia muutoksessa voidaan tukea tunnistamal-
la, analysoimalla ja ennakoimalla meneillään olevien muutosten erisuuntaisuuksia yhteis-
sessä dialogissa. Työn kehittämisen asiantuntijuus ei kuitenkaan synny itsestään, vaan myös
työn kehittämisen tavat ja välineet tarvitsevat tietoista uudistamista.

Johdanto



petustyön muutokset puhuttavat monin tavoin (ks. esim. Luukkainen 2004; Seinä 1996; Syrjäläinen 2002; Tiilikkala 2004). Päätösvaltaa on hajautettu yhä enemmän yksittäisille oppilaitoksille

ja oppilaitosten sisällä opettajia on osallistettu päätöksentekoon, mikä on merkinnyt opettajan työssä lisääntyvää vastuuta koko koulun kehittämiseen liittyvistä asioista erilaisten projektien ja hankkeiden merkeissä. Työelämän muutoksessa erityisesti ammatillisten oppilaitosten on täytynyt muuttaa toimintatapojaan (Seinä 1996). Opetushallituksen kehittämissuunnitelmissa on jopa esitetty, että oppilaitosten tulisi muuttua markkinayhteiskunnan logiikan mukaisesti yhä enemmän kohti asiakassuuntautuneita palvelulaitoksia (ks. esim. Syrjäläinen 2001).

Kouluja on uudistettu sisäisesti monin keinoin, mutta siitä huolimatta osa koululaitoksesta ja opettajan työstä on pysynyt yhä muuttumattomana. Esimerkiksi opettajan asema työssään on lisääntyneistä yhteistyön vaatimuksista huolimatta pysynyt melko autonomisena. Tämän johdosta muutoksenteossa on korostettu yksittäisen opettajan aloitteellisuutta, kykyä oman opetuksen ja oppimisvalmiuksien jatkuvaan kehittämiseen sekä halukkuutta osallistua yhteiskunnalliseen kehittämiseen (Polo 2004; Tiilikkala 2004). Toinen joukko tutkijoita esittää, että opettajaan kohdistuvat vaatimukset osallistua oppilaitosten kehittämistyöhön ovat hämärtäneet opettajan työn perustehtävän (esim. Klette 2000; Syrjäläinen 2002). Myöskään Santavirran ym. (2001) mukaan opettajia ei uuvuta varsinaisen oman aineen opettaminen, vaan he väsyvät siitä muusta työstä,

joka liittyy opettamiseen. Ratkaisuina työn muutoksista seuranneisiin jaksamisen ongelmiin tutkijat ovat esittäneet niin opettajaan kohdistuvien vaatimusten vähentämistä, työn kontrollin lisäämistä (Jacobsson 2001; Syrjäläinen 2002) kuin työkuulttuurin muutosta ”yksin tekemisestä” ”yhdessä tekemiseen” (Seinä 1996). Käytännössä tällaisia toimenpiteitä on kuitenkin vaikea toteuttaa.

Työn itsenäisyydestä huolimatta yhä useampi opettaja näyttää kokevan vaikutusmahdollisuutensa riittämättömiksi (vrt. Santavirta ym. 2001). Samalla opettaja uupuu kehittämishankkeista, vaikka juuri niiden arvelisi tuovan vaikutusmahdollisuuksia työhön. Opetustyön muutoksesta ja opettajan arkisesta työstä piirtyy aiempien tutkimusten perusteella varsin ristiinainen kuva. Kokonaiskäsityksen sijaan kuvailu näyttää jäävän erillisten toteamusten tasolle, eikä muutosten systemaattiseen tarkasteluun ole ollut välineitä. Virkusen (2005) mukaan käsitteet ja ajatusmallit, joiden avulla organisaatioiden toimintaa ja työtä hahmotetaan, palvelevat enemmän tämänhetkisen tilanteen erittelyä ja yksittäisten parannustarpeiden tunnistamista kuin toiminnan muutos- ja kehitysprosessin ymmärtämistä. Tämä on tyypillistä myös opettajien työhyvinvointia koskeville tutkimuksille. Opetustyön kuormitustekijöitä on kartoitettu laajalti (esim. Greenglass ym. 1997; Jacobsson ym. 2001; Pithers & Fogarty 1995; Travers & Cooper 1996), ja työn muuttuessa stressitutkimus tuottaa yhä pitenevän listan opettajien hyvinvointia heikentäviä työn piirteitä. Vain harvoin opettajien arkisia työhyvinvoinnin kokemuksia on kuitenkin tarkasteltu systemaattisesti yhdessä työn rakenteellisten ilmiöiden, kuten opetusjärjestelmien kehityksen ja koulutuspoliittisten ratkaisujen kanssa.

Minkä tahansa organisaation tai tietyn toiminnan nykytila koostuu historiallisesti hyvin eriaikaisista, erilaisista aineksista (Virkkunen 2005). Työelämän muutoksissa on kyse *laadullisista* muutoksista yritysten ja organisaatioiden etsiessä kulloisessakin historiallisessa tilanteessa kilpailukyvyltään parasta toimintatapaa (Launis & Pihlaja 2005). Tutkimuksessani tarkastelen opetustyön muutosta pyrkimyksinä uudistaa oppilaitoksen toimintaperiaatteita vastaamaan muuttuneen toimintaympäristön haasteisiin. Pyrin liittämään opettajien kokemukset arkityön sujuvuudesta toiminnan rakenteellisiin, organisaatiotason jännitteisiin ja ristiriitoihin. Jäsenenä arkista opetustyötä ja siihen johtaneita kehityskulkuja tietynlaisen *toiminnan logiikkojen* (Bacharach ym. 1996) ilmauksina ja erityisesti *toimintakonseptin* (Launis & Pihlaja 2005; Virkkunen 2005) käsitteen avulla.

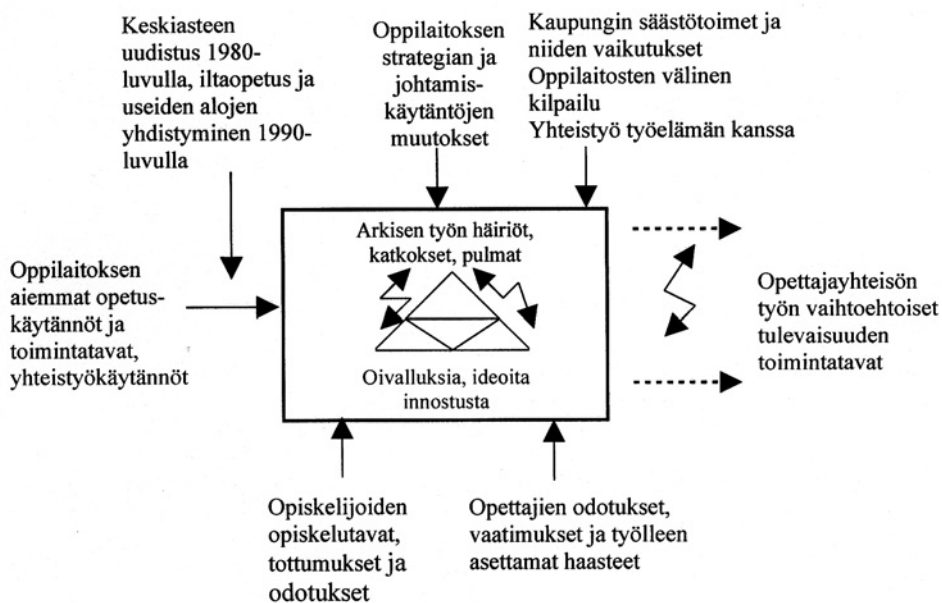
Tutkimuskohteeni on kahdeksan kosmetologiopettajan osasto toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa. Tutkimus on osa tutkimus- ja kehittämishanketta ”Uuden asiantuntijuuden kynnyksellä – henkilöstö työpaikan muutoksen tekijänä”, joka toteutettiin vuosina 2002-2004 (Launis, Pihlaja & Koli 2004). Hankkeen tutkimuskohteet olivat käyneet tai käymässä läpi merkittäviä työn muutoksia, ja tarkoituksena oli tutkia muutoksenteon prosesseja ja työntekijöiden hyvinvointia näissä työyhteisöissä sekä kehittää uudenlaisia työn tekemisen malleja kehittävän työntutkimuksen (ks. esim. Engeström 1995; 2004) menetelmin. Saadakseni mahdollisimman autenttisen ja monipuolisen kuvan kosmetologiopettajien arkisesta työstä olen kerännyt aineistoa etnografisin menetelmin havainnoimalla niin arkisia opetustilanteita kuin opettajien kokouksiakin sekä haastatteleamalla osaston opettajia, opiskelijoita ja oppilait-

oksen johtoa yhteensä kahden vuoden ajalta. Haastattelut ja opettajien omat kokoukset on ääninauhoitettu ja osittain litteroitu, ja havainnoimistani oppitunneista olen laatinut yksityiskohtaisia kirjallisia kuvauksia. Opetustyön muutosta koskeva aineisto pohjautuu sekä opettajien itse tekemiin työnsä historiakuvauxiin että ammatillista koulutusta koskevaan kirjallisuuteen.

Opetustyön muutoksia kosmetologiasastolla

Seuratessani opettajien työtä kosmetologiasastolla havaitsin oppilaitoksessa monenlaisia ristiriitaisuuksia ja yhteensopimattomia työkäytäntöjä, jotka aiheuttivat erilaisia työn sujumattomuuden ongelmia ja häiriötilanteita. Opetustyön kuormitustekijöitä kartoittaneet aiemmat tutkimukset (ks. esim. Brown ym. 2002; Greenglass ym. 1997; Jacobsson ym. 2001; Rasku & Kinnunen 2003; Travers & Cooper 1996) eivät kuitenkaan auttaneet ymmärtämään, mistä näissä häiriötilanteissa oli kyse. Keskeisimmät opettajien arkisen työn ongelmat näyttivät liittyvän nimenomaan opetustyön laadullisiin muutoksiin.

Kosmetologiasastolla työn muutokset olivat tapahtuneet vähitellen viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana aina 1980-luvulla toteutetusta keskiasteen koulunuudistuksesta lähtien (Launis ym. 2004). Kuviossa 1 on kuvattu, kuinka paikallinen työ nykyhetkessä on seurausta useilta suunnilta tulevista muutospaineista: työn aiemmista kehitysvaiheista, uudenlaisista johtamisen ja osallistumisen ideologioista, organisaatiotason liiketaloudellisista ja strategisista päätöksistä, yhteiskunnan muutoksista, asiakkaiden (opiskelijoiden ja työelämän) odotuksista ja ruohonjuuritason toimintatavoista



Kuvio 1. Opetustyön paikallisen muutoksenteon kehys.

(vrt. Launis & Gerlander 2005; Launis ym. 2004).

Kosmetologiopettajien kannalta keskiasteen uudistus merkitsi ennen kaikkea lisääntyneitä opiskelijamääriä ja yhä nuorempia opiskelijoita. Opiskelijoiden elämäntilanteissa ja opiskeluvaihteluissa alkoi olla aiempaa enemmän vaihtelua, mikä johti muun muassa erilaisten tukipalvelujen lisääntymiseen oppilaitoksessa. Nuorten yksityiselämän ongelmat näkyivät opettajille yhä useammin opiskelijoiden heikentyneenä opiskelumotivaationa, häiriökäyttäytymisenä ja opintojen keskeytyksinä. Opettajien mukaan entistä suurempi osa ammatillisesta opetuksesta oli alkanut olla kasvatustyötä.

1990-luvulla osaston toiminta laajeni ja opettajien määrä osastolla lisääntyi. Aikuisopiskelijoiden valmistava koulutus alkoi iltaopetuksena 90-luvun puolivälissä ja näyttötutkintoja alettiin järjestää kaksi kertaa vuodessa. Kaksi aiemmin erillistä oppilaitosta yhdistyi 1999, ja yh-

distyneen oppilaitoksen organisaatio rakennettiin uudelleen: koulu sai uuden johdon, osastoille nimettiin uudet esimiehet ja työtä alettiin kehittää tiimeissä. Uuden johdon strategiat painottivat kansainvälistymistä, tiiviimpiä yhteyksiä työelämään ja ulkopuolisen rahoituksen turvin toimivia kehittämishankkeita. Lähiopetustuntien määrää vähennettiin säästötoimenpiteiden johdosta. Samaan aikaan kosmetologiala kehittyi jatkuvasti ja opetussuunnitelman sisältöä uudistettiin vastaamaan työelämän tarpeita.

Muutosten seurauksena arkisen työn häiriötilanteita alkoi esiintyä osastolla yhä enemmän ja yhteistyön ongelmat lisääntyivät. Aiemmin yhteistyö ja tiedonkulku olivat hoituneet pienellä osastolla epävirallisia kanavia pitkin. Toiminnan laajentuessa yhteistyön tapoja ei kuitenkaan otettu tietoisesti kehittämisen kohteeksi, ainoastaan kokousten määrää lisättiin. Opettajien työpäivät täyttyivätkin yhä enemmän palavereista, tiimikokouksista ja koko koulun yhteisistä koulutustilai-

suuksista. Osaston kokouksissa asioiden käsittely jäi ajanpuutteen vuoksi usein kesken, samoja kysymyksiä käsiteltiin kokouksesta toiseen, keskustelu keskittyi teknisistä asioista ja erilaisista työjärjestelyistä sopimiseen tai sovituihin säännöistä muistuttamiseen.

Opettajat itse uupuivat työn muutosten keskellä:

Hirveen paljon on sellasta opetuksen ulkopuolista tekemistä ja olemista. ... Ja mä luulen, että mulla on tullu raja vastaan nytte. Mull on semmonen tunne, ett vähän aikaa rauhottuis siihen opetukseen. Eli ne muutokset tuo, ja kaikki uudet kehittämishankkeet, ne tuo sitä kestävyuden, rajojen kokeilua jollain tasolla. (opettaja, hanketapaaminen, tammikuu 2003)

Vaikka muutokset uuvuttivat, opettajilla ei ollut välineitä työstää muutoksia uudennaisiksi työn tekemisen tavoiksi. Miten voisimme jäsentää opetustyön muutoksia ja tulkita opettajien työssä jakamisen kokemuksia?

Opetustyön jäsentäminen toimintakonsepteina

Yksi lähestymistapa työn historialliseen kehitykseen on tarkastella työn muutoksia siirtyminä työtyypistä tai tuotantotavasta toiseen (Victor & Boynton 1998). Työtyyppien kuvausta on käytetty alun perin teollisen tuotannon kuvaamiseen, mutta se soveltuu yhtä lailla palvelutuotannon tarkastelemiseen (jollaisena myös opetusta voidaan tarkastella). Niin materiaalien tuotteiden kuin aineettomienkin palvelujen tuotantoa yhdistää sama ajatus: tuotannon tai palvelujen taakse kätkeytyy aina tietty *periaate* tai *logiikka* siitä, mitä ja miten halu-

taan tuottaa (vrt. Bacharach ym. 1996). Asiakkaiden (opiskelijat, työelämä) tarpeista riippuen palveluja voidaan tuottaa monella eri tavalla. Victorin ja Boyntonin mukaan (ks. myös Pihlaja 2005) tuotannon historiallisessa kehityksessä laadullisesti erilaiset työtyypit ovat käsityö, vakioitu massatuotanto, joustava massatuotanto (tai prosessien jatkuva parantaminen) ja massatuotannon asiakasohjaaminen (massaräätälöinti). Siirtyessään erilaisesta työtyypistä tai *toimintakonseptista* toiseen työyhteisön täytyy muun muassa oppia uudennaisia työn organisoimisen ja kehittämisen tapoja sekä järjestää johto-työntekijäsuhteet uudennaisiksi.

Myös opetustyön muutokset voidaan tulkita pyrkimyksinä uudistaa opetuksen toimintaperiaatetta tai -konseptia. Toimintakonseptista riippuen opetuksessa tuotetaan tietynlaista opetusta asiakkaille eli opiskelijoille: joka tilanteessa ainutkertaista, lähikontaktissa tapahtuvaa opetusta (käsityö), isoille ryhmille samanlaista opetusta (vakioitu massatuotanto) tai jatkuvasti kehitettävää, laadukasta ja eri opiskelijaryhmille räätälöitävää opetusta (joustava tuotanto, massaräätälöinti). Kussakin toimintakonseptissa työn hallinta perustuu niin ikään erilaiseen tietoon ja osaamiseen, jota myös tuotetaan ja ylläpidetään eri tavoin (Pihlaja 2005). Käsityömaisessä työssä työn hallinta ja tietämys perustuu vahvaan yksilölliseen ammattiosaamiseen, kokemukseen ja hiljaiseen tietoon. Vakioidussa tuotannossa tieto on tallentunut tehtäväkuvauksiin ja työstandardeihin (esim. opetussuunnitelmat, saman oppiaineen yhteiset opetusmateriaalit). Jatkuvan kehittämisen konseptissa työprosessien sujuvuudesta kerätään tietoa ja sitä käytetään toiminnan jatkuvaan kehittämiseen. Massaräätälöidysissä tuotannossa tutkitaan eri opiskelijaryhmien tarpeita ja tuotekokonaisuudet,

esim. opetusmodulit, suunnitellaan opiskelijaryhmistä saatavan tiedon pohjalta.

Organisaation toimintaympäristön tai asiakkaiden tarpeiden muuttuessa niiden tulee uudistaa toimintakonseptiaan selviytyäkseen markkinoilla. Usein toimintakonseptien muutokset eivät kuitenkaan etene organisaatioissa selkeästi tai suoraan viivaisesti (Launis & Pihlaja 2005). Toimintakonseptit eivät myöskään aina esiinny organisaatioissa puhtaana, vaan yhden ainoan konseptin sijaan samalla alalla tai jopa samassa organisaatiossa voi esiintyä useita konsepteja rinnakkain ja päällekkäin, erityisesti silloin kun työ on muutoksessa. Kun vanhat ja uudet toimintakonseptit jäävät elämään rinnakkain organisaation sisällä, ei työntekijöille ole työn jatkuvassa muutoksessa enää selvää, mitä tuotetaan, miten ja millä välineillä ja miten eri konseptit liittyvät toisiinsa. Työntekijöillä voi olla epäselvyyttä muutoksen suunnasta, ja esimerkiksi johto voi pyrkiä viemään toimintakonseptia aivan eri suuntaan kuin mitä arkinen työ tosiasiassa on ja millaisen kehityksen se mahdollistaisi. Tämä voi johtaa tunteeseen työn sekavuudesta, ristiriitaisista vaatimuksista ja punaisen langan katoamisesta (vrt. Launis & Pihlaja 2005).

Tutkimukseni oletus on, että opettajia tänä päivänä eniten koettelevat työhyvinvoinnin ongelmat syntyvät keskenään ristiriitaisien toimintakonseptien törmäyksissä. Näin ollen opettajien työssä jaksamista koskevien tutkimusten tulee tuottaa paikallista tietoa tutkimuskohteen olevan opettajayhteisön arkisesta työtoiminnasta ja sen kehityshaasteista. Muodostaakseni systemaattisemman kuvan kosmetologiosaston arkisesta työstä ja toimintatavoista kävin haastattelu- ja etnografista aineistoani läpi useaan kertaan. Jäsenin oppilaitoksessa toteutettuja

organisaatioratkaisuja ja totunnaisia työkäytäntöjä käyttäen tulkinallisena apuvälineenä edellä kuvaamani Victorin ja Boyntonin (1998) neljää historiallista työtyyppiä. Tulkintojeni tueksi kiinnitin erityistä huomiota aineistoni niihin kohtiin, joissa opettajat itse puhuvat toimintavoistaan joko haastattelussa tai omissa koukussaan. Seuraavaksi kuvaan, millaisia toimintakonsepteja löysin kosmetologiopettajien työstä jäsenysteni pohjalta. Sekä koko ammatillisen koulutuksen kehityshistoriassa että tutkimani paikallisen opettajayhteisön toiminnassa on nähtävissä merkkejä eri suuntiin vetävistä toimintakonsepteista.

Opettaja luokkahuoneen räätälinä

Kosmetologiosaston toimintakonseptit olivat muotoutuneet ammatillisen koulutuksen yleisiä linjoja noudattaen. Osaston toiminnalle näytti olevan ominaista monen eri toimintakonseptin kietoutuminen yhteen. Ammatillisen opetuksen juuret ovat käsityömaisessä *opetuksessa*, jossa mestari opettaa oppipoikaa autenttisissa työtilanteissa. Käsityömäinen opetus toteutui edelleen myös kosmetologiosastolla: kukin opettaja suunnitteli ja toteutti itsenäisesti sen oppiaineen opetuksen, johon on erikoistunut, ja “oma persoona” tai jatkuvasti yllä pidettävä ammatillinen osaaminen oli opetustyön tärkein väline. Käsityömäinen opetus teki luokkahuoneesta opettajan ”pyhän” tilan, johon muilla ei ollut asiaa:

Mä oon suunnitellu mun tunnit, ni ei sinne yks kaks joku paukkaa niinku tekee jotain kummallista.
(opettaja, tiimikokous, lokakuu 2003)

Opettajan työn kohde luokkahuoneessa oli heterogeeninen joukko opiskelijoita, joiden erilaiset tarpeet ja valmiudet oli huomioitava opetuksessa. Toisaalta kosmetologialan luonteen mukaisesti opittavana olivat käden taidot ja jokaisella opettajalla oli käytännön töissä myös oma, uniikki käsialansa. Nämä seikat tekivät jokaisesta opetustilanteesta ainutkertaisen: opettaja pyrki luokkahuoneopetuksessa huomioimaan opiskelijan henkilökohtaiset ominaisuudet ja toisaalta myös opiskelijat odottivat opettajalta jatkuvaa palautetta.

Jokainen haluaa meistä sen, ne haluaa kokea, että ne on yksilöitä ja ne on tärkeitä. Ja me tiedetään just, miten he onnistuvat, missä he epäonnistuvat tehdessään jotain työtänsä, me sanotaan hänelle se henkilökohtainen palaute. (opettaja, hanketapaaminen, tammikuu 2003)

Käsityömäisen opetusperinteen vahvuuksia olivat työn itsenäisyys, yhteisten asioiden hoitaminen sujuvasti epävirallisia kanavia pitkin (ns. käytäväkokoukset) ja vahva ammatti-identiteetti. Toisaalta yksittäisen opettajan oli vaikea asettaa oman jaksamisensa rajat - opettaja "haali" itselleen helposti liikaa töitä. Järjestelmä oli myös melko haavoittuvainen, jos opettajia sairastui:

Mutt sit se, että musta tää on ihan todellinen ongelma. Että jos yhden ihmisen varassa niinku roikkuu opetus, ni aivan suoraan sanottuna kamalaa. (opettaja, osastokokous, helmikuu 2003)

Käsityöläisen identiteetti ja autonomisen aseman ihanne näyttivät myös vaikeuttavan luokkahuonetilanteiden tuomista yhteiseen keskusteluun. Vaikka

amatilanteet olisivat olleet tuttuja kaikille opettajille, kukin pyrki ratkaisemaan opetuksensa ongelmat yksin, tapaus kerrallaan. Hankalien työtilanteiden esiintuomista vaikeutti pelko arvostelusta ja syntipukkien etsimisestä. Yhteistyön ongelmia, esimerkiksi opettajien vähäistä osallistumista kokouksiin, tulkittiin usein haluttomuutena sitoutua yhteisiin asioihin:

Mutta vaikka niitä [kokouksia] on vähän yritetty, noin niinku ilman sopimusta, ni vaikk meill ois jotain, ni sitte kun ei tulla paikalle, ni mun mielestä se viestii jotain, että ei olla sitte halukkaita. ... Että sehän on ihan itestäki kiinni sitt, mitä sä haluat. (esimies, haastattelu, toukokuu 2003)

Kuitenkin sen sijaan, että kyse olisi ollut kiinnostuksen puutteesta osallistua yhteisiin asioihin, tulkitsen kyseessä olleen käsityömäisen työperinteen, jossa ei ole totuttu tekemään työtä yhdessä.

Opetus"tehtailua"

Sodanjälkeisinä vuosina Suomen Selinkeinorakenteen muutos, markkinatalouden laajeneminen ja uudet keksinnöt ja elämäntavat synnyttivät uusia ammatteja, jotka johtivat uusien ammatillisten oppialojen perustamiseen ja oppilaitosten määrän lisääntymiseen (Klemelä 1999). Koululaitoksen mittasuhteiden, kustannusten ja tehtävien merkittävä laajeneminen johti myös ammatillisissa oppilaitoksissa tehokkuusajatteluun, mittaamiseen perustuvaan johtamiseen ja toimintojen rationalisointiin (Miettinen 1990). Standardoiduissa opetusmenetelmissä on perinteisesti näytetty uskovan siihen, että tietoja, taitoja ja merkityksiä voidaan siirtää suoraan opettajal-

ta oppijalle, kirjasta muistiin tai kielestä mieleen. Vakioidun massatuotannon mukaisesti järjestetyssä koulutuksessa opetus suunnitellaan ja toteutetaan opettajan olettan ”keskimääräisen” oppilasjoukon tarpeiden mukaan (Sahlberg 1998).

Niin ikään kosmetologiasastolla opetustyön puitteet oli organisoitu *vakioidun, massatuotantomaisen opetusperinteen* mukaisesti. Työ oli ositettu samanlaisiin vakiotyöjaksoihin, opetustunteihin, ja ennalta määritellyn opetussuunnitelman mukaisesti kaikille opiskelijaryhmille tarjottiin samoja opetustunteja. Oppitunneista muodostuva opetuskokonaisuus jaettiin osiin kunkin opettajan toteutettavaksi, ja opettajien palkkaus määräytyi tehtyjen työtuntien mukaan. Sääntöjen ja rationaalisuuden logiikka määrittivät massatuotantomaista toimintatapaa.

Oppilaitoksessa opetuksen raamien (opetussuunnitelma) suunnittelu ja opetuksen toteutus tapahtuivat vakioidun massatuotannon mukaisesti toisistaan selkeästi erillisinä prosesseina. Opettajien työtä ja työehtoja koskevat neuvottelut oli eriytetty omaksi erilliseksi järjestelmäkseen massatuotannolle tyypilliseen tapaan. Neuvottelujärjestelmä toimi kaukana oppilaitoksen ulkopuolella ja ylläpiti virkaehtosopimuksella osaltaan suunnittelun ja toteutuksen erillisyyttä; kehittämistyöhön oli resursoitu tietty tuntimäärä viikossa. Sääntöjen noudattaminen näytti olevan tärkeää osaston toiminnan johtamisessa ja virkaehtosopimukseen vedottiin puolin ja toisin työtä kehitettäessä. Virkaehtosopimus piti opettajan ”oman työn” ja yhteistä kehittämistä ja suunnittelua vaativan työn tiukasti erillään: opettajan työhön kuului viikoittain 1,5 tuntia suunnittelua, joka voitiin käyttää esim. opettajien välisiin palavereihin sekä yhteydenpitoon kotiin ja työssäoppimispaikkoihin.

Koulun organisaatio oli hierarkkinen, koostuen neljästä organisaatiotasosta (rehtori, apulaisrehtori, osastonjohtaja, opettajat), ja erityispalveluja tarvitseville opiskelijoille suunnatut tukitoiminnot oli eriytetty normaaliopetuksesta. Koulun hierarkkisuus näkyi myös oppilaitoksen fyysisissä ratkaisuissa: opettajat ja heidän lähiesimiehensä oli sijoitettu eri kerroksiin, mikä asetti omat haasteensa päivittäisjohtamiselle.

Sit mä oon miettiny sitä et minkä takia, niinkun esimerkiksi [esimiehen] pitää istua yläkerrassa. Mä oon etäällä sieltä missä mä haluaisin toimia. Et sit mä en pääse sitä arkea näkemään täällä [osastolla], mitä toimintaa mun pitäis kehittää, mitä mun pitäis kattoo, mitä mun pitäis jollain tavalla kontrolloida, mut mä en kerkee edes käydä kattoon et miltä nää näyttää nää ihmiset joiden kans mun pitäis tehdä töitä. (opettajien tiimikokous, syyskuu 2003)

Johdon alkuunpanemat ja suunnitellemat yhteiset koulutustilaisuudet olivat oppilaitoksessa yksi työn kehittämisen foorumi. Koulutukset näyttivät noudattavan samaa logiikkaa, johon koko opettaja-oppilasjärjestelmä perinteisesti perustuu: opettajien odotetaan sisäistävän muualta omaksuttuja oppeja ja siirtävän ne omaan käytännön työhönsä. Koulutukset toimivatkin opettajien mielestä lähinnä tiedonvälityksen foorumeina, eikä koulutuksissa ”julistetuilla” opeilla näyttänyt olevan siirtovaikutusta (vrt. Tuomi-Gröhn 2001) käytännön ongelmatilanteiden ratkaisemiseen:

Apulaisrehtori: Meil on kuitenkin järjestetty erilaisia koulutustilaisuuksia mutta se että miten hyvin niissä

omaksutaan ni se on niinku#
Rehtori: Niin se on välillä kauheen vaikee käsittää sitä et se ihminen joka justiin tossa kahvipöydässä valitti niitä opiskelijoitaan ni sit ku se lähtee siihen koulutukseen jossa tätä asiaa käsitellään ni se ei enää koske sitä opettajaa. Mä en voi jotenki millään käsittää sitä. Se on aika tavallista. (hanketapaaminen johdon kanssa, helmikuu 2004)

Vakioidun tuotannon mukaisesti organisoidun opetuksen perusvahvuutena voidaan pitää opetustyön mittakaavaetua, jota tukivat myös oppilaitosten yhdistämiset suuriksi yksiköiksi. Tietyn ammattialan tietojen ja taitojen opettamisen suurlle opiskelijajoukolle suuressa oppilaitoksessa uskottiin olevan kustannustehokkain tapa järjestää opetus. Keskittämällä saavutettiin myös opetusvälineiden osalta mittakaavaetu: kouluun voitiin hankkia parhaat ja uudenaikaisimmat alan kehitykseen liittyvät laitteet. Massatuotannolle tyypillisenä hyvinvoinnin heikkoutena osastolla voidaan pitää kuitenkin opetustyön mielekkyyden ja puunaisen langan katoamista. Opetusta yritettiin standardoida pysyviksi opintojaksoiksi, jotka kuitenkin vaativat koko ajan päivittämistä, koska itse työkin muuttui koko ajan:

Esimies: Me voitais suunnitella ihan hyvissä ajoin kaikki aikataulut, mitä onkin. Sitten kun ne on tehty, niin meillä on se runko ja sitten ei tarvis enää tämmösiä pähkäillä. Sovittaisko me tähän joku deadline, että te palauttaisitte tän.

Opettaja: Et ne ei nyt mee sit silleen miten mä laitoin?

Esimies: Eiku tarkistakaa, minkä mä olen teille lähettäny, niin oikein. (...)

Opettaja: Tätähän me veivataan joka vuosi.

Esimies: Niin, mutta kun ne ei tunnu niinku oikein toimivan. (osastokokous, maaliskuu 2004)

Opetussuunnitelman laajentuessa ja toisaalta opetettävien aihealueiden eriytyessä opettajat eivät olleet yksimielisiä siitä, mihin opetuksella kokonaisuutena tähdätään ja voidaan vaikuttaa. Opettajien mielestä kosmetologialan olennaisimpien perustaitojen oppiminen oli karsinut, kun opetustarjontaa oli laajennettu vastaamaan opetussuunnitelman vaatimuksia ja alan uusimpia trendejä:

Että ne [opiskelijat] oppii kaikki perustaidot, ihan sen tärkeimmän mun mielestä. ... Et sitä ei mun mielestä tällä hetkellä oo, mennään hirveetä vauhtia, ja sitten on pikkusia [osia], et mitä ne oppii, ja sit siitä kokonaisuudesta ei oikein enää, tuu hyvä sitten. (opettaja, hanketapaaminen, tammikuu 2004)

Ideointia ihannetiimeissä?

Keskiasteen uudistuksessa vuosina 1982-1988 ammatillisen koulutuksen kestoa ja oppilaitosten pääsyehtoja yhtenäistettiin ja eri alojen samantasoiset tutkinnot tehtiin vertailukelpoisiksi. Yhtäältä keskiasteen uudistuksella pyrittiin siis koulutusjärjestelmän standardointiin, toisaalta koko ikäluokan sijoittaminen ammatilliseen koulutukseen muutti aiemmat ”kiltit standardiopiskelijat” varsin heterogeeniseksi joukoksi (Klemelä 1999). Yhä erilaistuvassa opiskelijoiden joukossa ”keskimääräisen” opiskelijan tarpeiden arvioiminen alkoi vaikeutua, mikä johti paineisiin murtaa vakioidun opetuksen järjestelmää, joka

uudistuksella alun perin luotiin. 1990-luvun lopulta lähtien oppilaitoksessa alettiinkin siirtyä yhä enemmän kohti *joustavan massatuotannon* toimintakonseptia, jossa yhdistyvät samanaikaisesti opetuksen vakioitavuus ja opetuksen jatkuva kehittäminen laadukkaampaan ja kokonaisuutena sujuvampaan suuntaan. Opetukseen kehitettiin useita välineitä ja toimintatapoja, joilla erilaiset opiskelijaryhmät voitiin ottaa entistä paremmin huomioon. Tällaisia välineitä olivat muun muassa alkukartoitukset, henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ja opiskelijoiden pajatoiminta. Opetuksen kehittämiseksi perustettiin erityisiä kehittämistiimejä, ja oppilaitoksessa käynnistetyt laatutyöhankkeet tähtäsivät niin ikään jatkuvan kehittämisen periaatteeseen.

Vaikka osastolla oli otettu käyttöön toimintatapoja joustavan massatuotannon konseptista, opetusmenetelmät olivat kuitenkin edelleen pääosin jokaisen opettajan hiljaista, kokemuspohjaista omaisuutta, käsityömäisen perinteen mukaisesti. Jatkuvaan, tiimimäiseen kehittämiseen pohjautuvaan toimintakonseptiin siirryttiin vain osittain, eivätkä kehittämistiimeissä syntyneet ratkaisut siirtyneet tämän vuoksi useinkaan opettajien ”omaan” työhön:

Esimies: Teidän pitäis yhdessä suunnitella, että me otetaan [opetukseen] ne ja ne asiat. Ota sinä ne, niin minä otan nämä.

Opettaja: Mut eiks me niin tehäkin?

Esimies: Mutta ei tunnu olevan käytännössä. (osastokokous, maaliskuu 2004)

Laajentuneessa ja monimutkaistuneessa toimijoiden verkostossa syntyi myös monenlaisia epäselvyyksiä siitä, minkä käsikirjoituksen pohjalta yhteistä

toimintaa toteutettiin. Toistuessaan tällaiset arkityön sujuvuuden ongelmat alkoivat heikentää lopulta myös työntekijöiden hyvinvointia työssään (ks. Mäkitalo 2005).

Ja sitt me ollaan vähän hämmentyneitä [näyttötutkimuksen ongelmatilanteissa], että mites tää nyt olikaan, ja kukas tän asian ratkasee, ja keltä me nyt kysytään. Se on semmonen iso asia, kun meill on näitä eri instansseja. (osaston esimies, haastattelu, toukokuu 2003)

Ett ne [johtajat] voi kävellä meiän yli minä hetkenä hyvänsä ja sanoa, ett kuule, kaikki mitä te ootte siinä kokouksessa päättäne, ni ei pidä paikkaansa. Ni sitt tuntuu siltä, mitä me voidaan [tiimissä] loppujen lopuksi päättää, kun ne kumoo sen, mitä me ollaan juteltu. Miks ne puhuu keskenään, miks ne ei tuu meiän kaa juttelemaan. (opettaja, tiimikokous, lokakuu 2003)

Jatkuvan kehittämistoiminnan periaatetta tavoittelevat tiimit näyttivät pikemminkin vanhan toimintakonseptin päälle keinotekoisesti liimatuilta kuin varsinaiselta siirtymiseltä uudenlaiseen opetuksen toimintakonseptiin. Vanhat ja uudet toimintakonseptit elivät osastolla rinnakkain, ja tiimitoiminta jäi monin paikoin pelkäksi *koordinoinniksi* (Engeström 1993), jossa jokaisen työntekijän päähuomio on edelleen omassa työssä ja siitä selviytymisessä. Myös Sahlberg (1998) kuvaa, kuinka ulkopuolelta tulevien uudistusten täytäntöönpanoon tähtäävässä pakotetussa kollegiaalisuudessa ongelmaksi muodostuu kollegiaalisuuden ristiriitaisuus jokapäiväisen koulukulttuurin kanssa. Muutuneen työn mukanaan tuomiin ongelmatilanteisiin haettiin kosmetologias-tolla ratkaisua lähinnä soveltamalla van-

han toimintalogiikan periaatteita, kuten selkeämpää työnjakoa ja koulutuksen lisäämistä (vrt. Launis & Pihlaja 2005):

Mutta siis sehän on ylipäättänsä, kärkeä, tän koulun, ehkä muittenkin koulujen, mutta tänkin ongelma, että selkeet työnjaot puuttuu, tehtävävaukset, niin kaikki huseeraa vähän kaikkea. (opettaja, tiimikoukous, syyskuu 2003)

Kehittämistiimit näyttivät toimivan lähinnä erillisinä ideafoorumina oppilaitoksen akuuttien ongelmien ratkaisemiseksi. Esimerkiksi erään näyttötutkintoja kehittäneen kokeilutiimin ”saatua työnsä valmiiksi” sitä pidettiin jatkossa tarpeettomana ja se lakkautettiin. Myös virkaehtosopimukseen neuvoteltu tuntipohjainen palkkaus ylläpiti tiimien erillisyyttä ja väliaikaisuutta – palkkausjärjestelmässä tiimeille oli varattu aikaa kehittämistyöhön 45 minuuttia viikossa.

Pohdintaa

Tässä artikkelissa olen pyrkinyt jäsentämään opetustyötä ja sen arkisia ongelmia uudenlaisessa tulkin-takehyksessä, käyttämällä analyttisenä välineenä Victorin ja Boyntonin (1998) historiallisia työtynpejä ja toimintakonseptin käsitettä. Tutkimani opettajayhteisön arkisessa työssä ilmeni monenlaisia toiminnan sujuvuuden ongelmia, joiden tulkitsen johtuneen keskenään ristiriitaisista toimintakonsepteista (ks. myös Koli 2005). Mäkitalon (2005) mukaan tällaiset arkisen työn häiriöt ovat merkittävä työhyvinvoinnin ongelmien aiheuttaja työpaikalla. Sekä koko ammatillisen koulutuksen kehityshistoriassa että tutkimani opettajayhteisön toiminnassa oli nähtävissä merkkejä eri suuntiin vetävistä toimintakonsepteista.

Miettisen (1990) mukaan opetustyön rationalisointikehitys on aiheuttanut ristiriidan opettajan perinteisen autonomia-pyrkimyksen kanssa. Kosmetologiopettajien työn vahvuus oli yhtäältä oman opetuksen itsenäisessä toteuttamisessa (käsiyömäinen työ) ja toisaalta selkeissä toimenkuvissa (massatuotanto), jossa ei puututa toisten tekemisiin. Vaikka oppilaitoksen organisaatorakenteet oli suunniteltu suuria massoja silmällä pitäen, itse opetustilanteiden toteutus oli varsin käsiyömäistä, koska opettajan työn kohde (opiskelija) oli alinoma muuttuva ja ”vastusti” standardointia. Samat työn piirteet, jotka tukivat sujuvaa työskentelyä ja opettajien jaksamista työssään, osoittautuivat työn muuttuessa yhteisöllisemmäksi kuitenkin myös heikkouksiksi. Omiin opetustunteihin perustuva ammatti-identiteetti ja toisaalta opetustuotannon tehostamista ja standardointia tukevat organisaatorakenteet (esim. palkkaus) eivät mahdollistaneet yhteistä, jatkuvaa kehittämistyötä, vaan työn kehittäminen pysyi edelleen erityisenä ja ”normaalityöstä” poikkeavana.

Rationalisoinnin ja autonomian välistä ristiriitaa on pyritty säätelemään rationalisoidun opetuksen sisällä uusin säännöin, jotka eivät sovi yhteen arkisten opetuskäytäntöjen kanssa. Tämä on johtanut opettajien usein kuvattuun tyytymättömyyteen liialliseen byrokraatiaan ja turhautumisen kokemuksiin jatkuvien muutosten keskellä. Pyrkimys hallita ja kehittää työtä meneillään olevasta muutoksesta irrallaan olevin säännöin saattaaakin johtaa vain uusiin työhyvinvoinnin ongelmiin. Mikäli vallitseva toimintakonsepti eristää opettajan entistä enemmän yksinäiseen luokkahuonetyöskentelyyn, kehittämistyö ei tuota kestäviä, arkiseen työhön siirtyviä ratkaisuja vaan jää pikemminkin arkisesta työstä irralliseksi,

keinotekoiseksi yhteistyöksi (vrt. lukuisat epäonnistuneet koulu-uudistukset¹).

Opettajien työhyvinvointia on lähes-tytty useimmiten selvittämällä opetustyön kuormitustekijöitä esimerkiksi erilaisten ilmapiirikyselyjen avulla. Tällöin työ pelkistyy joukoksi erillisiä, yksittäiselle työntekijälle haitallisia piirteitä kuten huono johtaminen, puutteellinen palautteen-saanti työstä, huono tiedonkulku tai ongelmallinen vuorovaikutus (Launis & Pihlaja 2005). En kuitenkaan tunnista-nut aineistostani sellaisia yksiselitteisiä työn kuormitustekijöitä, joita poistamalla tai korjaamalla opettajien työhyvinvointia olisi voinut edistää. Sen sijaan tarkastelin opettajien työtä ja hyvinvointia muuttu-vassa työssä kilpailevien toimintakonseptien rinnakkaisina ja vastakkaisinaakin kehityskulkuina ja epäloogisuuksina. Oppi-laitoksessa oli toteutettu viime vuosien aika-na useita uudistuksia, joiden taakse kätkeytyi toisilleen vastakkaisia toiminta-logiikkoja (esim. tuntivähennykset vs. lisä-sääntyneet kehittämishankkeet). Launik-sen ja Pihlajan (2005) mukaan nämä toi-mintalogiikkojen erisuuntaisuudet, kat-keamiset tai päällekkäisyydet eli *epä-synkronit* ovat keskeinen työhyvinvoinnin ongelma työpaikoilla. Työtoiminnan on-gelmia yksilöllistetään työpaikalla helpos-ti ja tulkitaan niiden johtuvan työnteki-jöiden henkilökohtaisista ominaisuuksis-ta tai henkilökemioista, kun tosiasias-sa kyse on työn erilaisista toimintakonsep-teista ja niihin liittyvistä arkisista käsikir-joituksista. Työntekijöiden hyvinvointia työssään voidaan edistää paremmin tun-nistamalla, analysoimalla ja ennakoimalla meneillään olevien muutosten erisuun-taisuuksia kuin pyrkimällä poistamaan

työn yksittäisiä stressi- tai kuormitusteki-jöitä (Launis & Pihlaja 2005).

Kosmetologiopettajien työhön muu-tokset olivat hiipineet vähitellen, eikä muuttuva toimintaympäristö mahdollis-tanut enää pitäytymistä vanhan toiminta-konseptin mukaisissa eriytyneissä työteh-tävissä tai pysyvissä toimenkuvuissa. Van-hat säännöt, kuten tuntipohjainen palk-kaus ja oppiainekohtainen työnjako, mää-rittivät kuitenkin edelleen vahvasti ope-ttajien työkäytäntöjä ja tuottivat arkityö-hön ratkaisuja, jotka kärjistikö ongelmia entisestään. Muun muassa Luukkainen (2004) on kuvannut opettajan toimenku-vassa tapahtuneiden muutosten johta-neen kokemuksiin työn hallinnan mene-tyksestä. Työhyvinvoinnin näkökulmasta oleellista on kiinnittää huomiota niihin *menetelmiin, joilla työn hallintaa pyritään tuottamaan ja ylläpitämään* (Launis, Virk-kunen & Mäkitalo 2004). Yritykset pala-uttaa työn hallinta esimerkiksi työoloja parantamalla tai yksilöihin kohdistuvien koulutustilaisuuksien avulla (jossa massa-tuotannolle ominaisesti tietoa ja osaamis-ta välitetään ylhäältä alas työntekijöiden omaksuttavaksi) voivat vain lisätä työn kuormittavuutta: koulutukseen käytetään paljon aikaa eivätkä saadut ”opit” ratkai-se vanhentuneen toimintakonseptin on-gelmia.

Opettajayhteisön lähikehityksen haas-teet liittyvätkin ennen kaikkea siihen, yri-tetäänkö opetuksen ongelmakohtia rat-kaista vanhaa toimintakonseptia vahvis-tamalla vai rakentamalla kokonaan uu-denlaista toimintakonseptia (vrt. Virkkun-en 2005) – ja siihen, kuka kehittämisi-työhön saa osallistua. Mikäli uudistusten

¹Sahlbergin (1998) mukaan koulu-uudistusten epäonnistumisen syynä on usein käsitys muutoksen kohteesta it-senäisenä, irrallisena elementtinä, jota uudistuksen keinoin kyetään manipuloimaan kuin laboratoriossa. Mikäli koulun kehittämisen tavoitteena on yhteöllisen opettajakulttuurin vahvistaminen, opettajien asenteiden muut-taminen koulutuksen avulla ei riitä – kehittämisen on kohdistuttava organisaation toimintakonseptiin kautta linjan.

halutaan tukevan opettajien työssä jaksamista, opettajayhteisöillä tulisi olla välineitä arvioida nykyistä toimintakonseptia ja vaihtoehtoisia kehityssuuntia yhteisessä dialogissa. Kehittävän työntutkimuksen perinteessä työn kehittäminen alkaa työn konkreettisten häiriötilanteiden tutkimisesta yhteisten toimintatapojen viitekehityksessä. Työn konkreettisista häiriötilanteista keskusteleminen tai toisaalta osasto- tai oppilaitostasoisien toimintakonseptin kehittäminen on ollut monille opettajayhteisöille kuitenkin vierasta. Työn kehittämisen asiantuntijuus ei synnykään itsestään, vaan myös työn kehittämisen tavat tarvitsevat tietoista uudistamista. Tulevaisuudessa myös opiskelijoilla voisi olla yhä suurempi osa oppilaitosten toimintatapojen kehittämisessä.

Ammatillisen koulutuksen erityispiirre on sen sijoittuminen koulun ja työelämän välimaastoon, jolloin myös opettajien työ seuraa osin koulun, osin yrity maailman logiikkaa. Ammatillisten oppilaitosten lähikehityksen vaihtoehtoja määrittävät osin taloudellisiin kysymyksiin liittyvät realiteetit, osin oppilaitosten välinen kilpailu. Pakottavatko säästöt opettajat enenevässä määrin ”takaisin luokkiin” vai pyritäänkö yhä enemmän tietoisesti verkostoitumaan ja järjestämään opetusta uudenaikaisessa yhteistyökumppanien verkossa?

Meidän pitäis näkyä voimakkaasti siel ammatillisella puolella, ammattitapahtumissa ja ammattikoulutuksissa, siellä missä meidän ammatillaiset ja työnantajat ja kaikki muut liikkuu. Meidän pitäis näkyä sillä lailla et me kehitetään tätä toimintaa, me kehitetään itte itteemme, nimenomaan ammatillisesti. ... Ei mitkään paperikoulutukset meistä ammatillaisia niinku tee. (opettaja, tiimikokous, syyskuu 2003)

Muuttunut työ saattaa edellyttää aivan toisenlaista tuotanto- ja työn kehittämisen tapaa, jolloin koko toiminnan logiikka ja tarkoitus tulee ottaa yhteiseen tarkasteluun ja rakentaa uudelleen (Launis, Virkkunen & Mäkitalo 2004). Vanhan toimintakonseptin ongelmissa li sähenkilöstön palkkaaminen ei useinkaan johda pysyvään ratkaisuun, vaan yhteistyön tapoja tulee tarkastella ja kehittää kautta linjan kohti tarkoituksenmukaisempaa opetuksen toimintakonseptia. Tällöin myös työn hallinnan perusta rakentuu uudelleen yksilöllisestä ominaisuudesta yhteisölliseksi toiminnaksi.

Lähteet

- Bacharach, S., Bamberger, P. & Sonnenstuhl, W. 1996. The organizational transformation process: the micropolitics of dissonance reduction and the alignment of logics of action. *Administrative Science Quarterly*, 41 (3), 477-506.
- Brown, M., Ralph, S. & Brember, I. 2002. Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education* 67, 1-12.
- Engeström, Y. 1993. Moniammatillisten tiimien toiminnan analysointi. Teoksessa: R. Siimoila, A. Harlamov, K. Launis, Y. Engeström, O. Saarelma & M. Kokkinen-Jussila (toim.) *Mallit, kontaktit, tiimit ja verkot: välineitä terveystieteiden analysointiin*. Stakes. Raportteja 80. Jyväskylä: Gummerus.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Greenglass, E., Burke, R. & Konarski, R. 1997. The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model. *Work & Stress* 11 (4), 267-278.

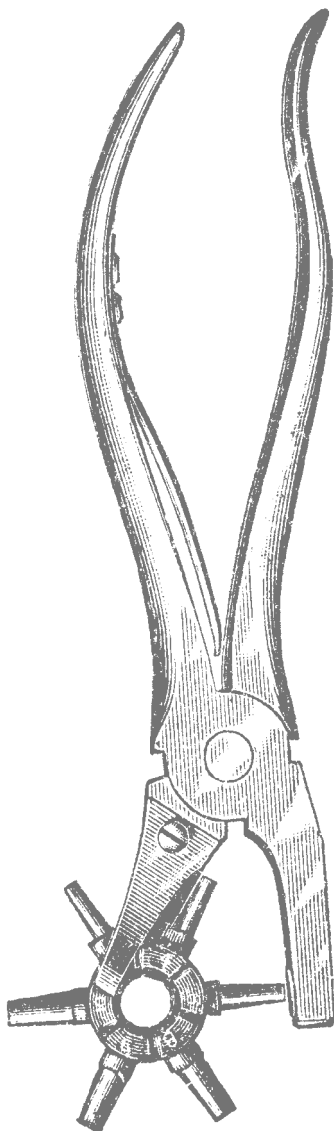
- Jacobsson, C., Pousette, A. & Thylefors, I. 2001. Managing stress and feelings of mastery among Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (1), 37-53.
- Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Turku: Painosalama.
- Klette, K. 2000. Working-time blues. How Norwegian teachers experience restructuring in education. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T. Hauge & J. Moller (Eds.) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press.
- Koli, A. 2005. Työtoiminnan häiriöt ja ristiriitaiset toiminnan logiikat ammatinopettajien työssä. *Konsepti* 1/2005.
- Launis, K. & Gerlander, E.-M. 2005. Työn nopeutuva muutos haastaa työterveyshuoltoa uudenlaiseen ymmärrykseen työnsä kohteesta. *Työterveyslääkäri* 3, 356-360.
- Launis, K. & Pihlaja, J. 2005. Työhyvinvointi ja toimintakonseptien muutokset. *Konsepti - toimintakonseptien uudistajien verkkolehti* 2 (1).
- Launis, K., Pihlaja, J. & Koli, A. 2004. Tuotantotapamuutokset ja työhyvinvointi. *Hankera-portti Työsuojelurahastolle* 18.11.2004.
- Launis, K., Virkkunen, J. & Mäkitalo, J. 2004. Auttavatko työn kuormittavuuden mittarit hallitsemaan kasvavaa työuupumuksen ongelmaa? *Työelämän tutkimus* 1/2004.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Juvenes Print.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Otaniemi: Offset.
- Mäkitalo, J. 2005. *Work-related Well-being in the Transformation of Nursing Home Work*. Oulu: University Press.
- Pihlaja, J. 2005. Learning in and for Production. An Activity-theoretical Study of the Historical Development of Distributed Systems of Generalizing. Helsinki: University Press.
- Pithers, R. & Fogarty, G. 1995. Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology* 68, 269-279.
- Polo, S. 2004. Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. Tampere: Juvenes Print.
- Rasku, A. & Kinnunen, U. 2003. Job conditions and wellness among Finnish upper secondary school teachers. *Psychology and Health* 18 (4), 441-456.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsinki: Hakapaino.
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille - jaksako opettaja? Teoksessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampere: Juvenes Print.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Juvenes-Print.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä: University Printing House.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino.

Travers, C. & Cooper, C. 1996. Teachers Under Pressure. Stress in the Teaching Profession. London: Routledge.

Victor, B. & Boynton, A. 1998. Invented Here. Maximizing Your Organization's Internal Growth and Profitability. Boston: Harvard Business School Press.

Virkkunen, J. 2005. Muutoksen hallinta edellyttää monitasoista toiminnan kehityksen tarkastelua. Konsepti - toimintakonseptin uudistajien verkkolehti 2 (1).

Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn.





IV PALKINTO

Aarno Niini – ammatillisen koulutuksen uudistaja

Jari Laukia

Johtaja, FL

Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu

jari.laukia@helia.fi

Suomalaisen koulutuspolitiikan historiassa on yhteinä juonteena ollut yleissivistystä painottava linja ja ammatillista osaamista painottava linja. Tuo juonne on näkynyt mm. keskusteluna siitä, onko ammatillinen koulutus painotetusti osa tuotannon infrastruktuuria vai kasvatuksellisiin arvoihin sitoutunutta toimintaa. Yhteiskunnallisesta tilanteesta riippuen nuo linjat ovat olleet lähempänä tai etäämpänä toisistaan ja niiden merkitys on vaihdellut (Ruohotie 2000, 285; Itälä 2000, 68). Osmo Lampinen erottaa koulutuspolitiikka

kassa koulutuksen välineellisyyttä korostavan linjan ja koulutuksen itseisarvoa korostavan linjan. Koulutusta välineenä käytävän koulutuspolitiikan tavoitteet ovat itse koulutustoiminnan ulkopuolella. Koulutus on väline, jota kehittämällä voidaan parantaa esimerkiksi työllisyyttä, vähentää rikollisuutta tai parantaa taloudellista kasvua. Ammatillisen koulutuksen on nähty edustavan välineellistä suhtautumista koulutukseen. Koulutuksen itseisarvoa painottava linja on nähnyt koulutuksella sivistyksellisiä, puhtaasti koulutuspoliittisia tavoitteita. Lukio ja yliopisto ovat edustaneet tätä linjaa (Lampinen 1998, 12-15).

Painotusero ei ole ollut nähtävissä pelkästään yleissivistävän koulutuksen ja ammatillisen koulutuksen välillä, vaan ero on ollut osittain nähtävillä myös ammatillisen koulutuksen sisällä. Suomen itsenäisyyden ajan ammatillisen koulutuksen kehittämisessä on havaittavissa kolme aikakautta. 1920 – 1930 -luvuilla luotiin järjestäytyneen ammatillisen koulutuksen perusteet. Käsityöläiskoulujen ja oppipoika-kisällä perinteen vaikutukset näkyivät vielä. Vuodet 1940-1960 olivat murroskautta, jolloin luotiin pohja ammatillisen koulutuksen laajenemiselle. Vuosien 1960-1980 aikana siirryttiin yhtenäiskoulujärjestelmään. Ammatillinen koulutus laajeni voimakkaasti ja se liitettiin osaksi muuta koulujärjestelmää.

Uudistuksilla on aina suunnittelijansa ja suunnitelmilla toteuttajansa. Aarno Niini (1905-1972) oli sekä suunnittelija että toteuttaja. Hän oli koulutukseltaan fysiikan tohtori. 1930 -luvulla hän toimi dosenttina Helsingin yliopistossa ja dosenttuuri jatkui jälleen 1950- ja 1960-luvuilla. Hänen toimintansa kauppa- ja teollisuusministeriön alaisen ammattikasvatusneuvoston jäsenenä sekä ammattikasvatusosaston päällikkönä vaikutti merkittäväällä tavalla Suomen ammatillisen koulutuksen kehittämiseen. Vuosina 1963-1964 Aarno Niini toimi 270 päivää pääministeri Ragnar Leinon virkamieshallituksen toisena kauppa- ja teollisuusministerinä. Kun opetusministeriön alaisuuteen 1960-luvun lopulla perustettiin ammattikasvatushallitus, toimi Niini sen ensimmäisenä pääjohtajana.

Aarno Niinin kirjallinen tuotanto ei ollut järin mittava. Hän kirjoitti joitakin fysiikan oppikirjoja teknillisiä oppilaitoksia varten sekä maan ja kuun geologiaan liittyviä teoksia. Ammatillisen koulutuksen kehittämiseen liittyvät Niinin aja-

tukset löytyvät muutamista Kauppa- ja teollisuusministeriön ammattikasvatusosaston julkaisemista, Niinin kirjoittamista raporteista. Näissä raporteissa hän muutamaankymmeneen sivuun sai mahduttamaan runsaasti ajatuksia ja näkökulmia ammatillista koulutuksesta. Esimerkiksi vuonna 1946 ilmestynyt raportti 'Suunnitteilla olevasta koulu-uudistuksesta ammattikoulun näkökulmasta' sekä vuonna 1947 ilmestynyt raportti 'Ammattikasvatuksesta' sisältävät keskeisiä Niinin ja ammattikasvatusneuvoston näkemyksiä. Raportit levisivät ammattikoulutusneuvoston nimissä virkamiehille, kansanedustajille ja kouluttajille. Ammattikoulutusneuvosto julkaisi vuonna 1947 Ammattikoulutuksen kehittämisen 10-vuotissuunnitelman, jonka laatimisessa Niinillä oli merkittävä rooli. Kyseisessä raportissa ammattikasvatusneuvosto hahmotteli ammatillisen koulutuksen kehitysnäkymiä laajasta näkökulmasta. Suunnitelmassa esitetyt linjanvedot näkyivät myöhemmin ammatillista koulutusta koskevissa päätöksissä aina 1980-luvulle saakka.

Vuonna 1949 julkaistiin Helinä Järventauksen toimittama vihkonen 'Ammattikasvatus teollisuuden, käsityön, kaupan ja merenkulun aloilla'. Vihkonen on uudistettu versio Niinin vuonna 1947 kirjoittamasta Ammattikasvatus-raportista. Järventauksen toimittama vihkonen oli tarkoitettu lähinnä kurssimateriaaliksi ja ammatillisten oppilaitosten opettajien käyttöön. Niinin pääteoksena ammattikasvatuksen alalla voidaan pitää vuonna 1950 julkaistua teosta 'Unohdettu koulu marssi', jossa hän kokosi yhteen 1940-luvulla esittämiään ajatuksia. Julkaisujen ohella Niini toimi opettajana, luennoitsijana ja kauppa- ja teollisuusministeriön virkamiehenä. Näissä kaikissa rooleissa hän työskenteli aktiivi-

sesti ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi.

Tässä artikkelissa tarkastelen Aarno Niinin ajatuksia ja toimintaa ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi murroskaudella 1940-1950 -luvuilla. Artikkelini perustuu etupäässä Niinin omiin teksteihin ja ammattikoulutusneuvoston kokousmuistioihin. Peilaan Niinin ajatuksia ammatillisen koulutuksen aiempaan kehitykseen sekä luon katsauksen siihen, mitä vaikutuksia hänen ajatuksillaan on ollut ammatillisen koulutuksen kehittämiseen.

Ammatillisen koulutuksen hallinnon kehittyminen

I tsenäisen Suomen ammatillisen koulutuksen perusteet luotiin vuoden 1920 asetuksella. Asetuksen mukaan 1900-luvun alussa muodostettujen käsityöläiskoulujen tilalle perustettiin ammatteihin valmistavia ammattikouluja ja yleisiä ammattikouluja. Kansakoulupohjaisten ammatteihin valmistavien koulujen merkitys kasvoi hiljalleen ammatillisen peruskoulutuksen antajana yleisten ammattikoulujen merkityksen vähentyessä. Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena oli tietopuolisen ja käytännöllisen ammatillisen opetuksen lisäksi laajentaa opiskelijoiden ammattitoiminnassa tarpeellisia kansalaistietoja (SA 1929/50). Opetuksessa oli pidettävä silmällä ammatillinen tavoite. Opetusta annettiin ammattiopissa, ammattiopirustuksessa ja ammatilaskennossa. Käytännöllistä työtä opiskeltiin oppilaitoksen työpajoissa. Lisäksi opiskeltiin äidinkieltä, ammattiterveystietoa ja kansalaistietoa (AS asetus 1920/50; asetus ammatteihin valmistavista kouluista).

Teollisuushallituksen yhteyteen oli vuonna 1917 perustettu ammattikasvatusneuvosto suunnittelemaan ja organisoimaan ammattikoulutukseen liittyviä asioita. Neuvoston sihteerinä toimi ammattikoulujen tarkastaja. Ensimmäinen ammattikoulujen tarkastaja oli arkkitehti Jalmari Kekkonen vuosina 1911-1928. Myöhemmin 1930-luvulla ammattikoulujen tarkastajana toimi Oiva Wiljanen.

Pitkin 1920-1930-lukuja komiteamietinnöissä esitettiin ammatillisen koulutuksen kehittämistä mm. kansainvälisen taloudellisen kilpailun vuoksi. Yhteiskunnan kannalta oli tärkeää, että nuoret olivat koulutuksessa ja saivat valmiuksia työelämään ja yhteiskunnassa toimimista varten (Nieminen 2003, 104-106). Kuitenkin vasta vuonna 1939 eduskunta oli valmis säätämään ammatillista koulutusta uudistavan lain. Kyseistä lakia koskeva toimeenpanoasetus annettiin vuonna 1942. Ammatillinen koulutus tuli entistä voimakkaammin valtionavun piiriin. Ammattioppilaitosten perustaminen asetettiin kuntien velvollisuudeksi (Laki ammattioppilaitoksista SA 1939/154, Klemelä 1999, 62). Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena oli antaa käytännölliseen työhön aikoville valmistavaa tietopuolista ja käytännöllistä opetusta sekä laajentaa heidän ammattitoiminnassa tarpeellisia kansalaistietojaan (SA 1942/ 160).

Vuoden 1942 asetus uudisti myös ammatillisen koulutuksen hallintoa. Kauppa- ja teollisuusministeriön yhteydessä ammattikasvatusneuvoston asemaa vankistettiin. Neuvosto jakautui kolmeen jaostoon: teollisuus- ja käsityöopetuksen jaostoon, kauppaopetuksen jaostoon sekä merenkulkuopetuksen jaostoon¹(Niini 1947, 15;

¹ Aluksi neuvostoon kuului kaksi itseoikeutettua jäsentä (puheenjohtaja ja ammattikasvatuksen tarkastaja) sekä kolme työnantajan edustajaa ja kolme työntekijöiden edustajaa. Myöhemmin Neuvostoon kuului puheenjohtaja, tarkastaja, yksi valittu jäsen ja jaostojen päälliköt.

SA 1942/160). Neuvoston puheenjohtajana toimi professori Martti Levön. Jäsenenä oli 1950-luvun lopulla mm. kansanedustaja Tyyne Leivo-Larsson. Neuvoston jäsenenä vuodesta 1943 alkaen oli myös kauppa- ja teollisuusministeriöön perustetun ammattikasvatusosaston johtaja Aarno Niini. Uudistusten myötä ammatillisen koulutuksen suunnittelu muuttui aiempaa systemaattisemmaksi (esim. Ilomäki 2001, 26-27).

Suomen ammatillinen koulutus toimi peräti seitsemän eri ministeriön alaisuudessa alasta riippuen. Pian sodan päättymisen jälkeen vuonna 1945 ammattikoulutusneuvosto esitti ajatuksen koko ammatillista koulutusta yhtenäisesti valvovan ja ohjaavan keskusviraston perustamisesta (Järventaus 1949, 9; Ammattikasvatusneuvoston yleiskokous 3.12.1945). Kesti kuitenkin reilut 20 vuotta ennen kuin keskusvirasto perustettiin. Ammattikasvatushallitus perustettiin opetusministeriön yhteyteen vuonna 1966. Vuosien 1966-1969 aikana ammatillinen koulutus koottiin keskusviraston yhteyteen.

Ammatillisen koulutuksen arvostuksen nostaminen

Toisen maailmansodan vielä kestäessä teki ammattikoulutusneuvosto suunnitelmia ammatitaitoisen työvoiman kouluttamiseksi sodan päätyttyä. Vaikka sodan lopputulos ei ollutkaan vielä tiedossa, nähtiin ammatitaitoista työvoimaa tarvittavan maan jälleenrakentamiseen. Neuvostossa arveltiin, että maan elinkeinoelämä kehittyisi erityisesti teollisuuden, kaupan ja kuljetusten aloilla. Näille aloille tuli kouluttaa riittävästi ammatitaitoista työvoimaa (Ammattikasvatusneuvosto 19.7.1943). Sodan päätyttyä sotakorvauksista selviäminen lisäsi ammatitaitoisen työvoiman tarvetta

(Niini 1947, 5-6).

Ammattikoulutusneuvosto laati suunnitelmat työvoiman pikakoulutusta varten (Ammattikasvatusneuvosto 19.7.1943). Pikakoulutuksella koulutettiin pääsääntöisesti sodasta palaavia rintamamihiä. Sodan päätyttyä pikakoulutusta annettiin noin 50 ammattialalla. Kurssit kestivät 1-6 kuukautta. Niinin mukaan kurssit eivät missään muodossa voineet antaa kurssilaisille kaikkia työelämän vaatimia valmiuksia. Hänen mukaansa oli tärkeää, että opiskelijat saivat kurseilla ammatin vaatimat perusvalmiudet. Ammattikurssien jälkeen oppiminen jatkui työelämässä. Kurseja järjestettiin noin 50 ammattialalla. Vuoteen 1947 mennessä oli järjestetty 600 kurssia ja niihin oli osallistunut 11 500 koulutettavaa (Niini 1947, 21). Ammattikoulutusneuvosto oli osunut oikeaan arvioidessaan työvoiman alakohtaista tarvetta. Työvoimaa tarvittiin erityisesti sotakorvaustoimitusten aloilla teollisuudessa, sekä kuljetusalalla ja kaupanalalla.

Kurssitus auttoi akuuttiin työvoiman tarpeeseen. Niinin mielestä tarvittiin laajempi rakenteellinen ja ideologinen muutos ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi. Ammatillisen koulutuksen arvostusta oli parannettava. Ammatillinen koulutus oli nostettava tasavertaiseen asemaan yleissivistävän koulutuksen rinnalle. Niinin mielestä maamme koululaitos oli kehittynyt tarpeettoman laajassa mitassa teoreettista tietoa antavaksi. Oppikouluun otettiin enemmän oppilaita kuin työelämä tarvitsi. Teollisuuden työntekijöistä puolestaan vain 15-20 % voi saada ammatillista koulutusta (Niini 1947, 22). ”Osaltaan esitettyihin seikkoihin synnä on se, että meillä ns. henkistä sivistystä varsinkin ennen valtiollisen itsenäisyyden saavuttamista pidettiin erit-

täin tärkeänä juuri kansallisen tietoisuuden herättämiseksi, ja että kunnioitus tätä kohtaan on jatkuvasti säilynyt voimakkaana, vaikka perusmotiivi on vaihtunutkin” (Niini 29.6.1946). Koululaitos oli säilyttänyt entisen muotonsa, vaikka tarve muutokseen oli ilmeinen.

Niini viittasi 1930-luvulla julkaistuihin komiteamietintöihin, joiden mukaan ammatillista koulutusta tulisi lisätä. Esimerkiksi vuona 1935 mietintönsä antanut ylioppilastulvan vastustamiskomitea esitti ammatillisen koulutuksen arvostuksen nostamista. Ylioppilaaksi kirjoitti vuonna 1935 2509 opiskelijaa. Näistä suuri osa jatkoi yliopistossa. Komitean mielestä kaikille ei ollut koulutusta vastaavaa työtä tarjolla.² Oppikoulujen ylivostukseen tuli vastata ammatillisen koulutuksen arvostusta ja koulutuspaikkoja lisäämällä (KM 1935:12; Klemelä 1999, 60-61). Ammattikoulun kehittämistä painotti myös kansakoulun suorittaneiden määrän kasvu. Kansakoulun päättäneet eivät vielä ikänsä vuoksi voineet päästä töihin. Näille lapsille tuli järjestää sopivia tekemistä (Kivirauma 1992, 56).

Sodan aikana Suomessa suunniteltiin oppivelvollisuuslain uudistamista. Niinin tukemana ammattikoulutusneuvosto esitti Suomeen ammattioppivelvollisuutta. Yhtä hyvin kuin yhteiskunta kantoi huolta nuorten yleissivistyksen ja henkisen kehityksen tasosta, sen tuli tarjota mahdollisuus valmistua sellaiseen työhön, joka vastasi nuorten harrastuksia ja taipumuksia. Jokainen nuori suorittaisi ammattioppivelvollisuuden. Eri puolilla maata se voitaisiin suorittaa eri tavalla, esimer-

kiksi suorittamalla maaseutukeskikoulun yleislinjan tai ammattikoulun yhden vuosiluokan tai vaihtoehtoisesti opiskelamalla oppisopimuskoulutuksessa sovittu aika. Samalla Niini korosti lukion, ammatillisten oppilaitosten ja kansakoulun välistä yhteistyötä (Ammattikasvatusneuvoston yleiskokouksen pöytäkirja 3.12.1945).

Aarno Niinin ja ammattikasvatusneuvoston toiminnan taustalla oli voimakkaasti ajatus yhtenäiskoulujärjestelmästä. Koulujärjestelmän tuli muodostaa kokonaisuus, jossa eri koulutukselliset mahdollisuudet ja väylät tarjoaisivat kullekin opiskelijalle tilaisuuden valita opintosuuntansa taipumustensa mukaan. Väylät eivät koskaan johtaisi koulutukselliseen umpikujaan. Yhtäläisen pohjakoulutuksen jälkeen opiskelijat voisivat valita joko yleissivistävää tai ammatillista jatko-opinnot. Ammattikoulutukselle oli järjestettävä sille kuuluva sija yleissivistävän koulutuksen rinnalla (Oksala, Suunnitelmia Suomen koulujärjestelmäksi, OPH).³

Ajatus ammatillisista korkeakouluista oli esitetty jo 1930-luvulla. Vuonna 1938 opetustoimen uudistamiskomitea oli mielettävänsä maininnut yliopistot ja ammattikorkeakoulut. Ammattikorkeakouluilla tarkoitettiin ennen muuta ammatilliseen tutkintoon painottuvaa korkeinta koulutusta antavaa laitosta, esim. teknillisen korkeakoulun ja kauppa- ja kauppakorkeakoulun tapaan. Komitea ei rohkennut vielä esittää ammatillisen koulutuksen saaneille jatkomahdollisuutta korkeakouluun (esim. Opetustoimen uudistamiskomitean mietintö 14:1938).

² Vuosina 1932-34 Helsingin yliopistosta valmistui 2034 loppututkinnon suorittanutta, yhteensä 2984 kaikki korkeakoulut (Turun yliopisto, Åbo akademien, Handelshögskola, kauppa- ja kauppakorkeakoulu, teknillinen korkeakoulu) mukaan lukien.

³ Ohto Oksala toimi KTM:n ammatinvalinnanohjaustoimiston päällikkönä, myöhemmin mm. TKK:n työpsykologian ja työnjohto-opin professorina.

Aarno Niini otti selkeästi sen kannan, että koulutus tuli järjestää yhtenäiskouluajatuksen mukaan siten, että koulujärjestelmä muodosti kokonaisuuden, jossa kansakoulun pohjalle rakentuvista ammattioppilaitoksista tuli olla mahdollisuus hakeutua jatko-opintoihin ammatikorkeakouluihin (Niini 1950, 25,138).⁴ Tämä oli Niinin mukaan yksi tapa lisätä ammatillisen koulutuksen vetovoimaa sekä parantaa ammatillisen koulutuksen laatua.

Ammatillisen koulutuksen kasvatukselliset päämäärät

Ammatillisen koulutuksen saataavuuden parantamisen ja koulutuksen rakenteellisen uudistuksen lisäksi tarvittiin mielipiteen muokkausta käsittämään ammattikasvatusta myös yhteiskunnallisena sivistystekijänä. Ammattiin oppimisen ohella yhteiskunnallinen kasvatusta oli ammatillisessa koulutuksessa välttämätön. Tämä ei tapahtunut pelkästään yleissivistävän opetuksen yhteydessä. ”Ammatinopetus voi olla yhtäläisesti, toisinaan paremminkin, kasvattava kuin muutamien ns. yleissivistävien aineiden opetus. Sillä ammattikasvatusta ei merkitse yksinomaan tiettyä ammattia varten vaadittavien tietojen ja taitojen opettamista, vaan tärkeimmäksi siinä muodostuu itse oppimisprosessi – kysymys siitä, miten tietoja hankitaan ja käytetään. Tuskin voi löytää kouriintuntuvampaa esimerkkiä tiedon hyödyllisyydestä kuin juuri ammattitiedon soveltamisessa”(Niini 1950, 20).

Niini piti erinomaisena sitä, että ammatillisen koulutuksen alueella tieto oli

käytettävissä välittömästi hyödyksi. Se saattoi herättää tahdon hankkia enemmän tietoa. Kiinnostus tiedon hankkimiseen saattoi laajentua koskemaan myös muuta tietoa, kuten tieteellistä tai taiteellista sekä ennen kaikkea yhteiskunnallista ja poliittista tietoa (Niini 1950, 20). Työelämän ja yhteiskunnan muuttuessa oppimaan oppimisen taidot olivat keskeisiä. Elinikäisen oppimisen näkökulma ja aktiivinen kansalaisuus olivat Niinin ajattelussa selkeästi esillä.

Ammatillisen koulutuksen laajeneminen keskikoulun ja lukion kustannuksella ei Niinille merkinnyt yleissivistyksen tason laskua vaan nousua. ”Kasvatettavan tulee käsittää myös ammatin sisäinen henki, sen moraalinen ja kulttuurimerkitys sekä tajuta sen moninaiset suhteet sosiaalisen ja valtiollisen elämän kokonaisuudessa”(Ammattikasvatusneuvoston työvaliokunnan kokouksen pöytäkirja 29.1.1947). Näin ammatillisella koulutuksella oli kulttuuria luova merkitys; ammatillinen osaaminen oli osa sivistyksen olemusta. Ammatillinen koulutus ei ollut ainoastaan väline yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kehittämiseen. Ammatillisella koulutuksella oli arvo sinänsä opiskelijan sivistäjänä (vrt. Lampinen 1998, 15).

Kauniilla tavalla Niini lähestyi koulutusta myös yksilön näkökulmasta. Vasta yhtenäiskouluajatuksen pohjalta toteutettu, riittävän laaja ammatillinen koulutus pystyi saavuttamaan sille asetetut kasvatukselliset tavoitteet. Yksi keskeinen tavoite oli persoonallisuuden kehittäminen. ”Persoonallisuudellahan tarkoitamme yleensä intellektuaalisen ja moraalisuuden autonomian omaavaa henkilöä.” Am-

⁴ Vuonna 1938 mietintönsä antanut opetustoimen uudistamiskomitea esitti yhtenäiskoulujärjestelmää, jossa kansakoulu olisi keskikoulun ja ammattikoulun pohjakoulu, keskikoulu pohjakouluna lukiolle ja ammattiopistolle ja lukio puolestaan yliopistolle ja ammattikorkeakoululle. Komitean mietinnössä ammattioppilaitos ei antaisi jatko-opintokelpoisuutta ja ammatillinen väylä nähtiin tärkeänä, mutta sekundäärisenä yleissivistävään väylään verrattuna (KM 14: 1938).

matillinen koulutus oli tässä yhdenvertainen yleissivistävän koulutuksen kanssa. Persoonallisuuden kehittymisen yksi tärkeä perusedellytys oli taloudellinen itenäisyys. Tässä suhteessa ammatillinen koulutus antoi Niinin mukaan opiskelijalle paremmat lähtökohdat kuin yleissivistävä koulutus (Niini 1946).

Ammatillisen kasvatuksen lisäksi koulutuksella oli yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattava merkitys. Nämä tehtävät eivät olleet ainejakoisia, vaan ammatillisessa koulutuksessa opiskelijat joutuvat ympäröivän elämän kanssa niin läheiseen tekemiseen, että he joutuvat ottamaan selvää myös yhteiskunnan rakenteista (Aarno Niinin selonteko kauppa ja teollisuusministeriölle 15.12.1945).

Ammatillisen koulutuksen antamat ammatilliset valmiudet auttoivat nuoria siirtymään työelämään ja sitä kautta itenäistymään ja kiinnittymään yhteiskuntaan. Ammatillinen koulutus antoi mahdollisuudet oman elämän hallintaan. Sen tuli antaa mahdollisuus myös sosiaaliseen nousuun jatko-opintojen kautta.

Opetuksen laatu

Niini joutui tunnustamaan, että ammatillisen koulutuksen arvostuksen nostamiseksi ja laadun parantamiseksi myös opetuksen taso oli nostettava. Opettajan merkitys ja suhtautuminen oppilaisiin sekä koulun työtavat olivat ratkaisevassa asemassa opetuksen laatua ajatellen (Niini 1950, 20–21). Sodan jälkeen ammatillisen koulutuksen lisääntyessä pätevien opettajien saanti oli vaikeutunut.

Opetuksen taso ja laatu olivat keskusteltaneet viranomaisia aiemminkin. Esimerkiksi teknillisen opetuksen kehittä-

miskomiteassa työskennellyt professori Emil J. Simola oli vuonna 1927 painottanut sitä, että opettajilla oli alan tuoreet tiedot ja taidot sekä käsitys elinkeinoelämän toiminnoista (Rousi 1986, 64). Niini puolestaan kiinnitti ammatillisten tietojen ja taitojen lisäksi huomiota opettajien pedagogiseen osaamiseen tai pikemminkin sen puuttumiseen. Niinin mielestä opettajilta piti vaatia ammatillisen osaamisen lisäksi sitä enemmän kasvattajan ja pedagogin ominaisuuksia mitä nuorempia oppilaat olivat. Työnopetus työpajoissa oli heikkoa. Usein ”on huolehtiminen oppilaan kehityksestä miltei aina kokonaan laiminlyöty.” ”Henkilöitä, joiden huostaan oppilaat lähinnä jätetään, ei myöskään juuri koskaan valita sitä silmäläpikään, onko heillä edes halua tai kykyä oppilaan ohjaamiseen” (Niini 1947, 20, 25).

Ammattikasvatusneuvosto ehdotti opettajankoulutusyksikön perustamista. Sijoituspaikaksi ehdotettiin Jyväskylää, mutta jokin muukin paikkakunta voisi tulla kysymykseen. Opettajankoulutus voisi sisältää psykologian ja pedagogiikan lisäksi myös ammattikouluissa opetettavia aineita, ”jotta tulevat opettajat oppisivat muokkaamaan asia-aineiden opetuskelvaiseen muotoon” (Ammattikasvatusneuvoston teollisuus- ja käsityöjaoston pöytäkirja 19.12.1951). Opettajankoulutuksessa tuli ottaa ennakkoluulottomasti käyttöön nykyaikaiset teknilliset apuneuvot. Niini mainitsee mm. magnetofonin ja filmauksen. Ammattikasvatusosasto tuottikin ensimmäisen opetusfilmin ammattioppilaitosten käyttöön. Filmi käsiteli metallisorvarin ammattialkeita. Oppimateriaalin ajanmukaisuuteen ja monipuolisuuteen oli kauttaaltaan kiinnitettävä huomiota. Oppikirjoja oli vähän ja nekin olivat vanhentuneita. Niinin mielestä erityisesti kokemattomat opettajat

tarvitsivat tuekseen oppikirjoja. Lisäksi ammatillisen opettajan palkkausta parantamalla oli tehtävä opettajan työ houkuttelevammaksi (Niini 1947, 35; Ammattikasvatuksen kehittämisen 10-vuotissuunnitelma 1.2.1947).

Niini levitti aktiivisesti tietoa ammatillisesta koulutuksesta luennoimalla erilaisissa koulutustilaisuuksissa. Hänen kirjoittamiaan ammatillista koulutusta valottavia vihkosia levitettiin opettajien ja viranomaistenkäyttöön (esim. Järventaus 1949). Yksi tapa vaikuttaa ammatillisen koulutuksen suosioon ja laatuun oli ammatinvalinnan ohjauksen tehostaminen. Nuorille oli tehokkaammin annettava tietoa ammateista ja kuinka kullekin alalle voi hakeutua. (Niini 1947, 17–18; Ammattikasvatuksen kehittämisen 10-vuosisuunnitelma 1947).

Aarno Niinin merkitys ammatillisen koulutuksen kehittäjänä

Vuoden 1958 lainsäädännöllä ammatillinen koulutus tuli selkeästi valtionavun piiriin. Koulutuksen järjestäminen tuli kuntien vastuulle. Ammatillisen koulutuksen tarjonta laajeni kattamaan tasaisesti koko maan (SA 184/1958 Laki ammattioppilaitoksista). Ammattikasvatushallituksen perustamisen yhteydessä kaikki ammatillinen koulutus siirtyi vähitellen keskusviraston alaisuuteen.

Niinin näkemykset yhtenäiskoulujärjestelmästä viitoittivat ammatillisen koulutuksen kehittymistä 1980-luvulle saakka. Hän kehitti uuden dynaamisen koulutuspolitiikan liittämällä ammattikoulutuksen sekä maan taloudelliseen kehitykseen että yleiseen koulutus- ja kasvatustalouteen (esim. Itälä 2000, 56–58; Lampinen 1998, 218). Keskiasteen koulu-

uudistuksessa painopiste oli erityisesti ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi. Koko ikäluokalle tarjottiin mahdollisuus hyvään toisen asteen koulutukseen taipumustensa mukaan joko lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. Vuoden 1987 lainsäädännössä ammatillisen koulutuksen tavoitteiksi asetettiin ammatillisten valmiuksien saavuttamisen lisäksi opiskelijan persoonan kehittäminen ja jatko-opintokelpoisuuden saavuttaminen (SA 487/1987 Laki ammatillisista oppilaitoksista). Säädökset seurailivat hyvin pitkälle Niinin näkemyksiä ammatillisen koulutuksen asemasta Suomessa. Ammatillisen koulutuksen väylä jatko-opintoihin vahvistui 1990-luvulla ammattikorkeakoululaitoksen rakentamisen myötä.

Ammatillinen opettajankoulutus kauppa- ja teollisuusministeriön alaisen ammatillisen koulutuksen alueella saatiin käyntiin 1950–1960-lukujen taitteessa. Vuonna 1958 aloitti toimintansa Hämäläisen Ammattikoulujen opettajaopisto. Se koulutti tekniikan alan opettajia. Vuonna 1962 toimintansa aloittanut Jyväskylän opettajaopisto koulutti opettajia niin sanotuille tyttöjen aloille, mm. ompelualalle. Jo näitä ennen, vuonna 1950, oli Suomen Liikemiesten Kauppaopiston yhteydessä aloitettu kauppaopettajien koulutus (Olkinuora 2000, 189–190; Miettinen 1993, 31). Tänäpäin kaikkien ammatillisen koulutuksen alueella toimivien opettajien kelpoisuusehtoihin kuuluu pedagoginen koulutus. Rakenteellisesti ammatillinen koulutus on osapuolilleen saavuttanut sen aseman, joka sille Niinin mukaan kuuluikin jo 60 vuotta sitten.

Niinin näkemykset oppimisesta ja ammatillisen koulutuksen merkityksestä yksilölle ovat kestäneet aikaa hämmästyttävän hyvin. Oppimisen näkeminen pro-

sessina, jossa opiskelija pystyy käyttämään oppimaansa käytännössä hyväkseen oppimalla samalla uutta, puhuttelee tänäänkin. Opiskelijan kannustaminen, hänen taipumustensa huomioonottaminen ja ohjaaminen aktiivisesti omaksumaan tietoja ja uusia taitoja, ovat opettajan työhön ja oppilaitosten toimintaan yhä kuuluvia tehtäviä. Niini piti oppimisympäristöjen autenttisuutta ja oppimisen yhteyttämistä yhteiskunnan ja elinkeinoelämän toimintaan tärkeänä. Hän halusi yhdistää ammatillisen koulutuksen yhteydessä koulutuspolitiikan perinteiset yleisivistystä ja ammattikasvatusta painottavat juonteet. Ainutlaatuisella tavalla hän näki ammatillisen koulutuksen ammattiin johtavana, yhteiskuntaan kasvattavana ja kulttuuria luovana toimintana. Jos Aarno Niinistä on tehty rintakuva, se kuuluu kaikkien ammatillisten oppilaitosten kaapin päälle.

Lähteet

Ammattikasvatuseuvosto 1.2.1947. Ammattikasvatuksen kehittämisen 10-vuosisuunnitelma.

Ammattikasvatuseuvoston teollisuus- ja käsityöjaoston kokouksen pöytäkirja 19.12.1951. Kansio C: pöytäkirjat ja esityslistat, laatikko 1. AKN 1943-1965. AKH:n arkisto. OPH.

Ammattikasvatuseuvoston työvaliokunnan kokouksen pöytäkirja 29.1.1947. Kansio C: pöytäkirjat ja esityslistat, laatikko 1. Suunnitteilla olevasta koulu-uudistuksesta ammattikoulun näkökulmasta. AKN:n kauppa- ja teollisuusministeriölle osoitettu julkilausuma, liite 1. AKH:n arkisto. OPH.

Ammattikasvatuseuvoston yleiskokouksen pöytäkirja 19.7.1943. Kansio C: pöytäkirjat ja esityslistat. AKH:n arkisto. OPH.

Ammattikasvatuseuvoston yleiskokouksen pöytäkirja 3.12.1945. Kansio C: pöytäkirjat ja esityslistat, laatikko 1. AKH:n arkisto. OPH.

Ilomäki, R. 2001. Toisen asteen koulutusraakenteen kehittyminen ja kokeilurakenteiden arviointi. Tampereen yliopiston julkaisuja 845.

Itälä, J. 2000. Ammatillisen koulutuksen rooli Suomen rakentamisessa. Teoksessa A. Rajaniemi (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. OKKA -säätö.

Järventaus, H. (toim.) 1949. Ammattikasvatusta teollisuuden, käsityön, kaupan ja merenkulun aloilla. Kauppa- ja teollisuusministeriön ammattikasvatuserä.

Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48.

Kivirauma, J. 1992. Työvoiman tarpeesta koko ikäluokan kouluttamiseen. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja A:160.

Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere.

Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistointimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämistä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1988-1991. Tampere.

Nieminen, M. 2003. Köyhälistön koulutus 1880-1930 -luvun Suomessa - oikeus vai velvollisuus? Teoksessa R. Rinne ja J. Kivirauma (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800 ja 1900 -luvuilla. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.

Niini, A. 1947. Ammattikasvatuksesta. Kauppa- ja teollisuusministeriön ammattikasvatuserä. Helsinki.

Niini, A. 1950. Unohdettu koulu marssii. Mietteitä maan koulutuspolitiikasta ammattikasvatuksen näkökulmasta. Helsinki.

Oksala, O. Päivämätön julkilausuma. Suunnitelma Suomen koulujärjestelmäksi. Kansio H: valmistelumateriaalia, laatikko 1. AKN 1943-1965. AKH:n arkisto. OPH.

Olkinuora, A. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus, ammattikasvatuksen esivaihe. Teoksessa A. Rajaniemi (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. OKKA-säätö.

Opetustoimen uudistamiskomitean mietintö KM 1938:14.

Rousi, L. 1986. Höyrykoneesta tietotekniikkaan. 100 vuotta tekniiko- ja insinöörikoulutusta. Helsinki.

Ruohotie, P. 2000. Ammattikasvatuksen yliopistollinen opetus ja tutkimus. Teoksessa A. Rajaniemi (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. OKKA-säätiö

SA 1920/50 Asetus ammatteihin valmistavasta koulutuksesta.

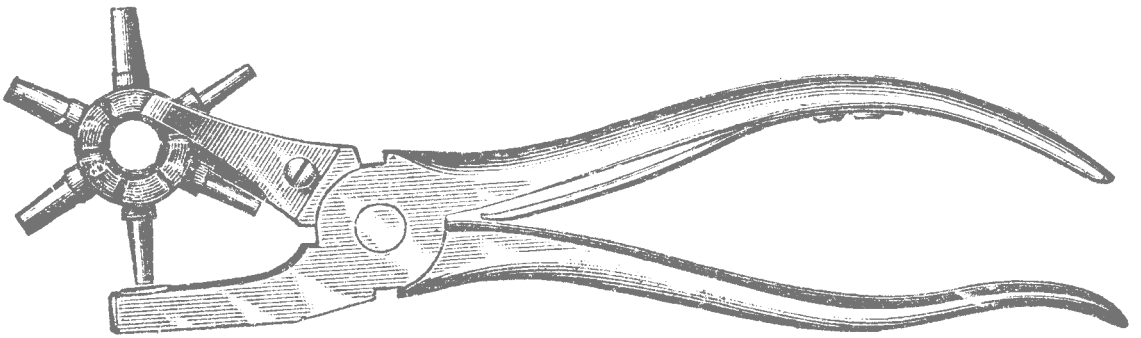
SA 1939/154 Laki ammattioppilaitoksista SA 1939/154.

SA 1942/160 Asetus kunnallisista ja yksityisluontoisista ammattioppilaitoksista.

SA 184/1958 Laki ammattioppilaitoksista.

SA 487/1987 Laki ammatillisista oppilaitoksista. Suunnitteilla olevasta koulu-uudistuksesta ammattikoulun näkökulmasta 29.6.1946. Kansio C: pöytäkirjat ja esityslistat, laatikko 1. AKN 1943-1965. AKH:n arkisto. OPH.

Ylioppilastulvan vastustamiskomitean mietintö KM 1935:12





KUNNIAMAININTA

Kuka sä oikein oot?

Ulla-Maija Hautaniemi

Lehtori, KM, SHO

Seinäjoen koulutuskuntayhtymä, sosiaali- ja terveysala
ulla-maija.hautaniemi@seamk.fi

”**K**uka sä oot?” kuuluu luokan hälinän keskeltä. Olen syventynyt päiväkirjan kirjoittamiseen ja ajatellut esittäytyväni kirjoittamiseni jälkeen. Tunti on alkamassa. Nopea silmäys luokkaan. Parikymmentä paikalla. Ovi käytävään on auki. ”Sieltä tulee vielä Jenni. Se on aina myöhässä.” Ovi sulkeutuu, kun kaikki ovat paikalla. Laitan päälle punaisen merkkivalon oven suussa. Teen sen tietoisesti ja hidastetusti. Hiljaisuus, merkkipalalo palaa.

”Päivää kaikille olen Kristiina ja...”, aloitan katsomalla luokan oppilaita uteliin kiinnostuneesti. Esittäytymiseni keskeytetään, kun mustaksi värjätyn hiuseron alta kuuluu kysymys: ”Niin milloin tästä on koe?” Pidän pienen tauon ja

katson oppilaita ystävällisesti. Antamani ensivaikutelma on tärkeä ja usein pysyvä. Oppilaat katsovat minua kysyvästi ja ilmeisesti odottavat vastaustani ”hiuseron” tekemään kysymykseen. Laitan heijastumaan kirjoittamani kalvon, josta ilmenevät tämän opintojakson tavoitteet, sisältö ja arviointi. ”Palataan kysymääsi asiaan hetken päästä”, lupaan.

”Tämän opintojakson tavoitteena on...” Kuulostankohan pitkästyttävältä ja käytäntö ymmärrettäviä käsitteitä? Fakki-idiotti en halua olla. Epäilykseni varmistakseni vilkaisen oppilaita. Hmm, tuskin tavoitan tusinaa silmäparia. Jatkan kuitenkin opintojakson esittelyä, koska luokassa on hiljaista. Ehkäpä kuuntelevat...” Sisältö rakentuu... ja arviointi on asteikolla hylätty – kiitettävä”, jatkan. Luokassa alkaa liikehdintä ja kohina, kun tulen arvioinnin kohtaan. ”Pitääkö tämä kirjoittaa?” ”EII, koska nämä on OPS:ssa - edessä istuva tyttö ehättää ker-

tomaan - ryhmänohjaaja jakoi ne elokuun alussa, kun tultiin kouluun!” Tyttö katsoo samalla taakseen ilmeellä ”älkää nyt j-lauta kaikkea kysele!” Luokan sisällä oleva ryhmäytyminen ja ryhmäkuri ovat muotoutumassa.

Aloitin tunnin tiedustelemalla oppilaiden omia kokemuksia aiheesta. Katson kysyvästi edessä istuvia ja haen joukosta katsekontaktia. Katsekontakti on hyvin tärkeää ja teen siihen perustuen monenlaisia havaintoja luokassa. Hiusmuoti näyttää olevan pörröinen tytöillä ja pojilla. Onko se olennainen asia tietää ja nähdä? Ei tietenkään, mutta minkäs mahdollat nopeille havainnoille!

Huomaan suuntaavani katseeni takariviin. Tämän teen tietoisesti. Sieltä tavoitan katsekontaktin. ”Mun mielestä se on oikea arvauskeskus. Eikä se lääkäri välittänyt puhua mulle paljon mitään. Sen se kyllä kysyi, että tupakoinko. Sain lääkkeet, mutta ei ne auttaneet ja menin takas, kun kuume ei laskenu.” Arvatenkin polttaa tupakkaa - keuhkoputken tulehdus tai keuhkokuume, ajattelen. ”Mun mielestä siellä ei välitetä ihmisistä. Aina niillä on kiire.” Tytöllä on huonoja kokemuksia hoitohenkilökunnan kohtelusta. Niitä pitää nyt tarkastella syvemmin yleisellä tasolla.

Tuli siis hyvää aineistoa tarttua aiheeseen! Hoitohenkilökunnan kiire ja ihmisen kohtaaminen ja kohtaamattomuus - pysähdyn niiden syventämiseen. Mapistani löytyy tutkittua tietoa näistä aiheista. ”Pitääkö tämä kirjoittaa?”, kuuluu jo toisen kerran. Pidän kalvoa tavallista pidempään esillä - näyttävät kirjoittavan ja ymmärtävän, että ”pitää kirjoittaa”. Seuraan oppilaiden kirjoittamisnopeutta ja jatkan aiheen käsittelyä, kun kukaan ei

enää kirjoita. Olen rekisteröinyt luokan hitaimman kirjoittajan. Hänestähän keskusteltiin oppilashuoltoryhmän palaverissa. Hänellä taisi olla lukihäiriö. Etenen.

Laitan toisen kalvon piirtoheittimelle. Olen havainnollistanut asiaa kaaviolla, jossa on muutamia nuolia ja ympyröitä. ”Voisiko joku teistä selittää...”, kuulen kysyväni. Odotan rauhallisesti. Useimmat tuijottavat muistiinpanojaan - tyypillistä, eivät siis halua selittää. Ennakoivat, että heti kun nostavat päänsä, herkeän kysymään...

Odottelen. ”Opettaja, tarkoittaako tuo ylin ympyrä, että...?” Hieno! Oppilaan avauskysymys näyttää olevan kysymys myös muille oppilaille. ”Ei, kun mun mielestä se tarkoittaa...”, pohtii ikkunan vieressä patteriin nojaileva nuorimies. Toivottavasti tuoli ei lipeä alta... Selityksiä ja pohdintoja tulee vielä muutamia. Koikan heidän pohdintansa ja teen yhteenvedon vilkaisemalla samalla luokan kelloa. Kymmenkunta minuuttia aikaa jäljellä. ”Mennään jo syömään”, kuuluu jostain takaa. Minua on siis tarkkailtu ja tulokittu. Tarkka tyttö!

”Ottakaa tästä jokainen yksi paperi, johon kirjoitatte mitkä asiat ...” Palaute voi paljastaa monia asioita oppimisesta ja opetuksestani. Pitäisi muuten kehittää parempi palautelomake. ”Tarviiko laittaa nimi?”, kysytään. Negatiivinen palaute halutaan ilmeisen usein antaa nimettömänä. ”Saatte itse päättää.”

Mitä nimistä! Palautteen sisältö on keskeistä. Nyt ilmeisesti palaute on kirjoitettu, koska liikehdintää alkaa olla kovasti. ”Saako mennä, kun on kirjoittanut?” Kaikkien papereissa näyttää olevan

nimi. No, se ei vielä kerro mitään palautteen sisällöstä.

Mielenkiintoista saada lukea paperit. Sammutan luokasta punaisen valon, kerään mappini kainalooni ja kävelen pitkää käytävää kohti työhuonettani. Mietityttää niin moni asia. Valitsinkohan oikeat ydinsisällöt? Olikohan tunnilla riittävästi dialogia, reflektointia, ongelman ratkaisua, tutkittua tietoa? Olinko liian neutraali ja persoonaton? Pystyinkö viritämään positiivisen oppimishalun ja luomaan optimaaliset oppimismahdollisuudet? Millaiset olivat pedagogiset taitoni? Tunnilta ei ollut nyt ketään pois, ei kovin tavanomaista. Miten voin ihan aidosti tukea oppilaan yksilöllisyyttä tässä kaikessa isossa kokonaisuudessa?

Olen työhuoneessani. Istahdan pöytäni ääreen ja vilkaisen sähköpostiani. Ei mitään henkilökohtaista, yksikkökokouksen pöytäkirja, avaimet löytyneet. Tjaah näyttää yksi henkilökohtainen viestikin olevan: Lainanne ovat myöhässä. Jos haluatte uusia... Kirjaudun ulos.

Kollega puhisee kiukkuaan tulesaan huoneeseen. Olen kysyvän näköinen. ”Ottaa niin päähän näitten yksien ja samojen oppilaiden poissaolot. Sitten tullaan pyytämään korvaavia tehtäviä. Ja kuka ne arvioi - MINÄ! MINÄ tässä kuormitun niitten poissaolojen takia!!!” Puhelimen soitto keskeyttää kollegan paahtamisen. Toimistos sihteeri välittää soitto-pyyynnön. Miksei henkilö soittanut minulle suoraan? Niin no, totta kai. Olin tunnilla ja meidät opettajat kun tavoittaa työpäivän aikana huonosti puhelimen äärestä...

Ovi käytävään on ollut koko ajan auki ja iloiset kasvot kurkistavat oven suulta. ”Tuutteko kahville?”, kollega huikkaa.

Työyhteisön merkitystä omalle hyvinvoinnille ei voi aliarvioida. Jaksaminen työpaikalla nousee yhteisyyden kokemisesta. ”Käyn ostamassa meille hyvät pullat ensin”, huikkaan takaisin. Kollegiaalinen reflektio, vaikka se on vain kymmenen minuuttia, auttaa taas jaksamaan tässä arjessa.

Pullakahvit on juotu. ”Opettaja lopetetaanko tänään vähän aikaisemmin, kun on perjantai ja viimeinen linkka lähtee...” Jälleen sama ”virsi”. ”Olette tienneet lukujärjestyksestänne, että tunnit päättyvät 15.30.” ”Muttako perjantaisin meidän kylälle menee viimeinen linkka...”. En enää jatka vuoropuhelua. Ilmeeni on kireä. Oppilaat ottavat laiskasti muistiinpanonsa esille. Päätänkin muuttaa opetusmenetelmää, jaan oppilaat ryhmiin ja annan instruktion. ”Keskustelkaa mahdollisuuksistanne vaikuttaa 1) , 2), 3) - alueisiin. Sitten teette näihin aiheisiin parannusehdotuksianne. Antakaa aluksi ideoiden virrata.” Tällaisessa tilanteessa on hyvä määritellä selkeästi asia, että päästään sujuvasti työn tekemiseen.

Luokassa alkaa ryhmäytyminen ja pulpettien siirtely. Työn alkuun pääsemisen menee yleensä noin viisi minuuttia. Syvennyn päiväkirjan kirjoittamiseen samalla kuunnellen oppilaiden keskustelua. Keskustelu on lähtenyt hyvin alkuun. Selailen päiväkirjan sivuja. Vielä on muutama oppitunti ennen koetta. Pitäisinkö ryhmätentin? Olisiko se oppimisen kannalta mielekäs ratkaisu? Oppiminen on suunniteltava niin, että ihminen saadaan itse rakentamaan tietoa. Kuulosta jo niin kliseeltä. Oppisivat tekemään kompromisseja ja jakamaan tietojaan! Ja tekemään itsensä kanssa töitä. Miten saada sellainen prosessi käyntiin? Oppimisprosessi. Ohjausprosessi. Onko tämä ohjausta, että istun pöydän takana

”kuulolla”? Nousen, oion hameen helmani ja lähden kuljeskelemaan ryhmien luo.

Tarkastelen ryhmien työn etenemistä. ”Oletteko ajatelleet pohtia tuota kohtaa enemmän? Mihin tuo ajatus perustuu? Tarkistakaapa kirjasta tähän liittyvä osio.”

Siirryn taas pöytäni ääreen. Hymyilyttää. Muistan jostain artikkelista lukeneeni Roverin tehtaalla seinätaulun tekstin: ”Sinulle maksetaan kahdesta asiasta: työn tekemisestä ja sen kehittamisestä.” Niin, hyvin osuva lause. Duunarikehittäjiä me olemme omissa professioissamme. Selailen almanakkaani ja sinne tekemiäni muistiinpanoja oppimisesta ja opettamisesta. Humanistis-kognitiivis-konstruktivisessa opettajuuden ihmiskäsityksen eettisessä ulottuvuudessa korostuu...

...”Opettaja!” Kohotan katseeni kysyjään. Olen nopeasti tässä hetkessä ja kontekstissa. ”Voinko käydä vesissä?” Nyökään - en kai muutakaan voi. ”Hei ope laiteanko me asiat kalvolle?” Aikaa näyttää olevan yksi oppitunti. ”Tulkaa kirjoittamaan ryhmänne tuotos taululle. Voidaan sitten yhdessä vertailla niitä.”

Taulua käytetään opetuksessa aivan liian vähän. Se on selkeä ja inhimillinen opetusmenetelmä. Powerpoint ei sovellu nyt opetukseeni, koska en käytä luennointia opetusmenetelmänä. Liidut vaan ovat turhan isoja ja niistä jäävä jälki on paksua. Muistan vahtimestarin ihmetelleen suureen ääneen sitä, että pyysin kaapeampia liitujia. ”Eihän niillä nyt enää kukaan kirjoita! Mihin sä niitä oikein käytät?” ”Pureskelen aikani kuluksi”, tokaisin.

Tyttöjä naurattaa, kun liitu raapaisee kimeästi taulua. Tuttu ääni jo jostain ala-asteelta. Asiat käsitellään ja jokainen ryh-

mästään saa olla äänessä ja vastuussa esittämistään asioista. Oppilaat keräävät repunsa ja lähtevät kotikonnuilleen iloiset ilmeet kasvoillaan. ”Hyvää viikonloppua”, oppilaat toivottavat ohi mennessään. ”Kiitos samoin!”

Jään istumaan hiljaiseen luokkahuoneeseen. Perjantai ja ulkona näyttää satavan. Sadepisarat liukuvat ikkunassa, yhtyvät pieniksi puroiksi välillä pysähtyen, välillä kiihdyttäen matkaansa. Sadepisaroiden matka on loputonta. Minäkin voisin kuvaannollisesti olla sadepisara.

Olen harvoin ihan yksin luokkahuoneessa. Mitä tämä tila kertoo oppimisympäristöstämme ja oppimiskäsityksistämme? Kalpeat pulpetit riveissä. Taakse asetuvat istumaan yleensä ne, jotka haluavat tarkkailla muita tai ne, joiden opiskelumotivaatio ei ole häppöinen. Edessä istuvat motivoituneemmat - muutamat hiikipingot. Joskus tuntien alussa siirsimme oppilaitten kanssa pulpetit ns. hevosenkään. Opetus oli vuorovaikutteisempaa ja oppilaat näkivät myös toistensa kasvot. Lopetimme, koska siivoojat eivät pitäneet siitä, että pulpetteja siirreltiin ”omilta paikoiltaan”.

Roskakori on täynnä paperinsilppua ja tyhjiä vesipulloja. Eikö ne pitäisi lajitella eri koreihin? Kaapin ovi repsottaa auki ja sieltä pursuaa erivärisiä kartonki-levyjä.

Mitäs tuolla luokan perällä olevassa keltaisessa paperissa ilmoitustaululla lukee? Kävelen, pysähdyn ja luen. ”Yhdeksänkerroksinen torni nousee rivistä pikku tiiliä”, terveisin Laotse ja Hanne.

Hyvä ajatelma ja huumoria, heh, heh.

Kokoilen tavaroitani, vilkaisen jälkee-

ni ja sammutan luokasta kaikki valot. Kävelen pimeätköössä käytävässä työhuoneeseeni ja vedän oven perässäni kiinni. Tähän aikaan koulussa on jo hiljaista. Leväytän tavarani pöydälle ja istun tuttuun tuoliin. Tarkkailen kädet leuan alle nojaten sadepisaroiden kilpajuoksua ikkunaruuudussa. Hämärä alkaa asettua ikkunarverhoiksi. Työviikko on takana ja minulla on ihan tyhjä pää! Voi zombi! Olen unohtanut soittopyynnön ja uusia lainani. En aktivoitu. Istun passiivisena ja tuijotan ikkunaruuutua ja näen siellä epäselvät kasvopiirteeni. Kuka mä oon? Sadepisarako tässä kaikkeudessa?



KIRJAUUTUUS!



25 €

Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori Tapio Variksen juhlaKirja Communication and Learning in the Multicultural World rakentuu asiantuntija-artikkeleille, joiden kirjoittajat ovat eri puolilta maailmaa. Kirjan artikkelit on ryhmitelty kolmeen pääteemaan: 'Communication and Learning in the Multicultural World', 'Global University' ja 'Intercultural Communication and literacies'. Teoksen kirjoittajat valottavat kommunikointia ja oppimista monikulttuurisessa maailmassa oman tutkimustyönsä näkökulmasta.

Tilausohjeet sivulla 77.

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan kirjoituskilpailun palkitut



mmattikasvatuksen aikakauskirja järjesti tänä vuonna toisen asteen ammatilista koulutusta käsittelevän kirjoituskilpailun. Kilpailun voitti henkilöstöjohtaja Lena Siikaniemi Päijät-Hämeen koulutus konsernista Lahdesta. Palkintosumma oli suuruudeltaan 1 500 euroa.

Toiselle sijalle sijoittui ylitarkastaja Anna Mari Leinonen OPH:sta Helsingistä. Palkintosumma oli 750 euroa. Kolmanneksi sijoittui tutkijakoulutettava Annarita Koli HY/Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksiköstä Helsingistä palkintosumman ollessa 250 euroa.

Muut sijoitukset ja palkinnot jakautuivat seuraavasti: neljäs (250 euroa) johtaja Jari Laukia (Helia/Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Helsinki), viides (250 euroa) lehtori Sissi Huhtala (HAMK/Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Hämeenlinna) ja kuudes (150 euroa) opetusneuvos Kaija Miettinen (OPH, Helsinki).

Seitsemännen sijan (150 euroa) jakoivat opinto-ohjaaja/LO Kalle Vihtari (Sverigefinska skolan i Eskilstuna) ja opetusneuvos Raija Meriläinen (OPM, Helsinki). Kahdeksan rahapalkinnon lisäksi raati päätti jakaa kunniamaininnan seuraaville henkilöille: lehtori Ulla-Maija Hautaniemi (Seinäjoen koulutuskuntayhtymä, sosiaali- ja terveysala, Seinäjoki) ja lehtori Aki Pyykkö (Kemi-Tornion ammattiopisto, tekniikka ja ravintola-ala, Kemi).

Palkintolautakunnan puheenjohtajana toimi professori Pekka Ruohotie (TaY/AkTkk). Lautakunnan jäseniä olivat yliopettaja Keijo Kaisvuo (HAMK/Ammatillinen opettajakorkeakoulu), puheenjohtaja Päivi Koppanen (OAO), dosentti, rehtori Seija Mahlamäki-Kultanen (Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitos), opetusneuvos Seppo Niinivaara (OPM), dosentti Pentti Nikkanen (JY/KTL), kouluneuvos Vesa Raitaniemi (Lahti) ja professori Taimi Tulva (Tallinnan yliopisto).

Palkintolautakunnan sihteeri oli säätiönjohtaja Kimmo Harra (OKKA-säätiö). Kilpailun suojelijana toimi opetusministeri Antti Kalliomäki.

*Ammattikasvatuksen kirjoituskilpailun
voittanut Lena Siikaniemi:*

”Kansainvälistyminen ei saa olla itsetarkoitus”

Päijät-Hämeen koulutus konsernin henkilöstöjohtajan, KT Lena Siikaniemen mielestä kansainvälistymistä ei pitäisi nähdä itsetarkoituksena, vaan keinona kehittää osaamista. – Globalisaation ja kansainvälistymisen käsitteet liitettynä ammatilliseen peruskoulutukseen ovat vielä vailla yhteisesti ymmärrettyä sisältöä. Keskustelu kentällä ei ole ollut riittävän perusteellista, eikä meillä ole olemassa aiheesta riittävää tutkimustietoa, jotta keskustelulla olisi teoreettista relevanssia, toteaa ammattikasvatuksen kirjoituskilpailun voittanut Siikaniemi.

Siikaniemen kirjoituskilpailuun voittoisasti osallistunut artikkeli ”Ammatillinen peruskoulutus kohtaa globalisaation haasteet” lähti liikkeelle hänen pari vuotta sitten valmistuneesta väitöskirjastaan, joka käsitteli ammatillisen peruskoulutuksen vetovoimaisuutta. Hän lähestyi aihetta tutkimuksessaan paikallisella, alueellisella ja kansallisella tasolla.

– Vetovoimaisuudesta puhuttiin paljon, mutta sitä ei määritelty missään. Kä-

sitteiden määrittelemisen jälkeen lähdin väitöstutkimuksessani etsimään sellaista vetovoiman mallia, millä edistettäisiin nimenomaan meillä täällä Päijät-Hämeessä metalli- ja konealan vetovoimaisuutta.

Siikaniemi rajasi väitöstutkimuksestaan tietoisesti kansainvälisen näkökulman pois. Väitöksen jälkeen hän lähti heti tekemään jatkotutkimusta samasta aiheesta, mutta lavensi sitä nyt kansainvälisyyden suuntaan. Siikaniemen artikkeli syntyi kirjoitushetkellä vielä kesken eräisen jatkotutkimuksen materiaalista.

– Minua häiritsee se käsite ”kansain-



Päijät-Hämeen koulutus konsernin henkilöstöjohtajalla Lena Siikaniemellä on kokemusta erilaisista kansainvälisistä projekteista. – Liettuassa ja Latviassa olen ollut kehittämässä heidän alueellisia koulutusjärjestelmiään.

välistyminen”. Päijät-Hämeessäkin kaikissa strategioissa lukee, että kansainvälistytään ja tuetaan sitä, oli kysymys sitten yrityksistä tai oppilaitoksista. Mutta mikä on tarkalleen ottaen se kansainvälistymiseen liittyvä tavoite, sitä ei ole tarpeeksi selkeästi määritelty, Siikaniemi selittää uuden tutkimuksensa lähtökohtia.

Siikaniemen mukaan koulutus konserniin kuuluvista oppilaitoksista pitää valmistua väkeä, jonka osaaminen riittää myös kansainvälisillä työmarkkinoilla. Kysymys kuuluukin, että tukevatko esimerkiksi jotkut vierailut tai lyhyet harjoitellut ulkomailla tai opiskelijavaihto tarpeeksi tätä tavoitetta? Toisin sanoen: miten toiminta kytketään tavoitteeseen?

Globalisaatio nähdään useimmiten uhkakuva

Opetusministeriö edellyttää koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassaan (2003–2008) ammatillisen koulutuksen reagoivan globalisaatioprosessien aikaansaa-

miin elinkeinoelämän ja yhteiskunnan muutoksiin, jotka vaikuttavat muun muassa ammattirakenteisiin, ammattien sisältöihin ja hankittaviin osaamisiin.

– Tähän vaateeseen on reagoitu eri tavoin eri koulutusasteilla ja oppilaitoksissa. Jotkin oppilaitokset mittaavat kansainvälistymistä vain siltä pohjalta, kuinka paljon niiden opettajia tai opiskelijoita on ollut vaihdossa suuntaan tai toiseen.

– Mutta sitä ei mitata, että miten kansainvälistymisen tavoite näkyy opetus suunnitelmissa. Millä tavalla esimerkiksi opettajavaihdon kautta hankittu tieto siirtyy sinne opetussuunnitelmaan ja opiskelijoille asti?

– Sellainen kokonaisnäkemys usein puuttuu. Paljon riippuu myös oppilaitoksen johtamistavasta. Ammattikorkeakoulut ovat ehkä paremmassa asemassa, sillä niiden kansainvälistymiskehitys käynnistyi, kun ne vakinaistamisensa jälkeen pääsivät mukaan erilaisiin EU-ohjelmiin.

Siikaniemen mielestä kansainvälistymistä ei pitäisi nähdä itsetarkoituksena, vaan keinona kehittää osaamista. Globalisaation ja kansainvälistymisen käsitteet liitettynä ammatilliseen peruskoulutukseen ovat vielä vailla yhteisesti ymmärrettyä sisältöä.

Globalisaatio mielletään usein ensijaisesti joksikin pahaksi, joka uhkaa meitä ulkopuolelta. Sen nähdään merkitsevän kasvavaa taloudellista kilpailua ja kasvavaa kilpailua työpaikoista. Keskustelussa huomio keskittyy monesti epämääräiseen ja usein negatiiviseen muutokseen, johon ei voida vaikuttaa.

Keskustelun lähtökohtaa tulisi Siikaniemen mielestä siirtää aluenäkökulman suuntaan, joka toisi globalisaation lähemmäksi meitä ja arkipäivästä työtämme.

- Tulisi pohtia sitä, että mitä globalisaatio tarkoittaa meidän alueellamme ja millä tavalla me voisimme siihen parhaiten vaikuttaa.

Opiskelijat haluavat pysyä Suomessa

Suomi on Euroopan laidalla ja työvoiman liikkuvuus yli rajojen on meillä vähäistä verrattuna esimerkiksi Baltian ja Etelä-Euroopan maihin. Useat alueet Suomessa ovat monokulttuurisia, ja oppilaitosten kansainvälistyminen saa näillä alueilla erilaisia lähestymistapoja verrattuna esimerkiksi Helsingin metropolialueeseen, joka on muuttumassa yhä monikulttuurisemmaksi.

Globaalit muutokset edellyttävät ammatillisen peruskoulutuksen reagoivan muutossarjaan, joka alkaa kansallisen makrotason muutoksista elinkeinoelä-

mässä. Alueellisella tasolla muutokset vaikuttavat yritysten kansainvälistymiseen ja sen mukanaan tuomiin vaikutuksiin tutkinnoissa ja osaamisvaatimuksissa.

Oppilaitosten tulee muuttaa näiden vaikutusten mukaisesti opetussuunnitelmiaan ja -menetelmiään sekä oppimateriaalejaan. Tavoitteena on taata riittävä osaaminen työskenneltäessä sekä kotimaassa että ulkomailla. Opiskelijoiden niukat kokemukset kansainvälisestä työelämästä asettavat tälle kehittämistyölle mittavia haasteita.

Siikaniemen tutkimuksen empiirisessä osassa käsitellään pääjähämäläisten ammatillisen peruskoulutuksen kone- ja metallialan sekä sosiaali- ja terveystyön opiskelijoiden käsityksiä globalisaatiosta ja oppilaitosten kansainvälistymisestä opintojen eri vaiheissa. Tutkimusaineisto on koottu keväällä 2006.

- Osa nuorista näkee oman tilanteensa sellaisena, että tulevaisuudessa he ihan oikeasti kilpailevat työpaikoista globaaleilla markkinoilla, vaikka asuisivatkin Suomessa. He näkevät sen myös mahdollisuutena, mutteivät ole kuitenkaan pyrkimässä isona rintamana ulkomaille töihin.



Suurin osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista haluaa työskennellä valmistumisensa jälkeen Suomessa (71 %), ja vain pieni osa (16 %) toivoo työllistyvänsä Euroopan ulkopuolelle. Vain 4 % opiskelijoista tunsu kansainvälisiä opiskelumahdollisuuksia hakeutuessaan koulutukseen ja 49 %:lla opiskelijoista ei ollut mitään tietoa niistä.

Siikaniemellä on insinööritausta

Lena Siikaniemi on peruskoulutukseltaan tietoliikennetekniikan insinööri ja ammatillinen opettaja. Hän opetti uransa alkuvaiheessa aikuis-koulutuskeskuksessa elektroniikkaa ja sähkötekniikkaa, mutta oli jo silloin mukana erilaisissa henkilöstön ja organisaation kehittämistyöryhmissä siirtyen lopulta vetämään organisaation kehittämistä opettajan työnsä ohella.

Erityisen mielenkiintoisena kokemukse-
na Siikaniemi pitää Tampereen yliopis-
tossa vetämäänsä opettajien työelämäyh-
teyteen liittynyttä projektia. Vuodesta
1998 lähtien hän toimi puolenkymme-
nen vuoden ajan yrityksiä henkilöstön
kehittämisprojekteissa. Hän väitteli kas-
vatustieteiden tohtoriksi vuonna 2005.

Ennen kuin Siikaniemi nimitettiin
Päijät-Hämeen koulutus konsernin henki-
löstöjohtajaksi vuoden 2006 alussa, hän
työskenteli konserniin kuuluvan Lahden
ammattikorkeakoulun kehittämisspällik-
könä. Konsernissa työskentelee 1 600
henkilöä. Konserniin kuuluvissa oppilai-
toksissa opiskelee yhteensä 11 500 pää-
toimista opiskelijaa.

Markku Tasala

Ylitarkastaja Anna Mari Leinonen kysyy artikkelissaan:

Muuttaako verkko oppimisympäristönä myös ammatillista opettajuutta?

– Monimuotoinen vuorovaikutuksellinen ja työelämälähtöinen verkko-opetus on jo vahvasti luomassa suomalaisen tietoyhteiskunnan toista vaihetta. Tässä uudistumisessa tarvitaan myös toisen asteen ammatillisten oppilaitosten panosta, toteaa ylitarkastaja Anna Mari Leinonen Opetushallituksesta artikkelissaan, joka sijoittui toiseksi ammattikasvatuksen kirjoituskilpailussa.

Anna Mari Leinonen on taustaltaan lastentarhanopettaja. Valmistuttuaan kasvatustieteiden maisteriksi ja ammatillisen koulutuksen opettajaksi hän toimi opettajana sosiaali- ja terveysalalla. Kuuden vuoden ajan hän työskenteli OPH:ssa ammatillisen peruskoulutuksen virtuaalikouluhankkeen projektipäällikkönä.

Projektipäällikön vastuualueena oli ammatillisen peruskoulutuksen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön kehittäminen. Viime keväänä Leinonen aloitti ylitarkastajana opettajankoulutuspalveluiden yksikössä. Hänen tehtävänä on opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutuksen koordinointi ja kehittäminen.

Virtuaalikouluhankkeen käynnistäminen oli kirjattu jo Koulutuksen ja tutki-

muksen tietostrategiaan (2000–2004). Sitä lähdettiin toteuttamaan kansallisen Tietoyhteiskuntaohjelman (2004–2006) aikana. Tavoitteena ei ollut vain tekniikan liittäminen perinteisiin opintoihin, vaan kokonaan uudenlaisen toimintakulttuurin luominen.

- Hankkeen aikana kiinnostuin oppimisen kysymyksistä. Miten toiset opettajat samoilla resursseilla oppivat käyttämään tieto- ja viestintäteknikkaa mielekkään oppimisen tukena, kun toiset eivät löytäneet lainkaan tätä mahdollisuutta?

Leinonen lähti valmistelemaan nyt jo viimeistelyvaiheeseen edennyttä väitöskirjaansa ”Ammatillisen opettajuuden muutos ja pysyvyys verkko-opetuksen kehittämisen kontekstissa” kaksi vuotta sitten. Hän rakensi kilpailuun osallistuneen artikkelinsa ”Verkko oppimisympäristöksi – muuttuuko ammatillinen opettajuus?” väitöstutkimuksensa aineistosta.

Leinosen tutkimuksen kohteena olivat ammatilliset opettajat ovat olleet mu-

kana verkko-opetuksen kehittämishankkeessa. Verkko-opetuksen indikoitiin muuttavan opettajuutta ja opettajan pedagogista ajattelua.

- Tutkimuksessani olen päätenyt sellaiseen tulokseen, että se riippuu opettajan tieto- ja oppimiskäsityksestä, Leinonen tiivistää.

- Verkko-opetuksen käyttöönotto voi jopa syventää tiedonhaltijuusopettajuutta, mutta dynaamisen tietokäsityksen varassa toimiva opettaja pääsee verkko-opetuksen kautta jaettuun asiantuntijuusopettajuuteen.

Verkko paljastaa ajatteluprosessin

— **O**n hyvin tärkeää, että opettajat ovat tietoisia omasta oppimis- ja tietokäsityksestään. Näyttää siltä, että jos opettajat eivät sitä ole, he kyllä fraasien tasolla puhuvat modernin oppimistutkimuksen termein, mutta käytännön toteutuksessa tietoisuus



Ylitarkastaja Anna Mari Leinosen mukaan parhaissa verkko-opetuksen toteutuksissa oppijat eivät olleet passiivisia oppimateriaalin kuluttajia, vaan he osallistuivat oppisisältöjen rakentamiseen. – Verkko-opetuksessa eivät toimi valmiit ja laajat sisältöaineistot. Verkkoon pitäisi tehdä enemmän aihioita, pieniä kompakteja paketteja, joita voidaan hyödyntää monilla erilaisilla kursseilla ja toteutuksissa.

ei kuitenkaan näy. Tieto- ja viestintäteknikkaa käytetään perinteisen opettajuuden jakelukanavana ja tietopankkina, eikä verkon vuorovaikutuksellisia työkaluja hyödynnetä.

Leinosen tutkimusaineisto koostuu 52 kehittämishankkeen loppuraportista ja niihin liittyvistä verkko-opetuksen toteutuskuvauksista. Aineistossa on hankkeita sosiaali- ja terveysalalta, kaupan ja hallinnon alalta sekä tekniikan ja liikenteen alalta.

Leinonen oli yllättynyt siitä havainnosta, että tekniikan ja liikenteen alan opettajat edustivat toteutuksissaan niin voimakkaasti perinteistä opettajuutta. Tietoverkkoa käytettiin tekniikkapainotteisesti osana perinteistä opetusta. Laajoja sisältömateriaaleja siirrettiin oppikirjamaisesti verkkoon, ja opettajat valvoivat lähiopetustunnilla oppimateriaalin käyttöä tavallisesti oppilaitoksen atk-luokassa tai työsalissa.

Vain muutama opettaja oli syvällisesti pohtinut pedagogista ajatteluaan ja kokenut opettajuutensa muuttuneen. Opettajat painottivat tietoteknisten valmiuksien kehittämistä.

- Suurin osa tekniikan ja liikenteen alan opettajista näyttäisi tämän aineiston valossa vaalivan omaa tiedonhaltijuuttaan, eivätkä he olleet valmiita jakamaan ammatillista koulutusta työelämän kanssa.

Sen sijaan naisvaltaisen sosiaali- ja terveysalan opettajat olivat ottaneet tieto- ja viestintäteknikan omakseen. Lähes kaikki opettajat kokivat opettajuutensa muuttuneen. He toteuttivat verkko-opetusta dynaamisen tietokäsityksen varassa. Verkko-opinnot oli integroitu osaksi laajempia



- Ne opettajat, jotka ovat pystyneet luomaan aitoja oppijayhteisöjä, ovat käyttäneet paljon aikaa opetusmenetelmän ja oppimisasiidean opettamiseen. Miten vastaanotan tai kuuntelen toisen viestiä, miten tartun toisen ajatukseen ja miten jatkan sitä, Anna Mari Leinonen kertoo.

opintokokonaisuuksia ja työssäoppiminen oli kytketty osaksi opetus- ja oppimisprosessia.

Sähköpostin lisäksi opettajat käyttivät oppimisympäristöjen vuorovaikutustyökaluja viestintään opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa. Opettajien kuvauksissa oli paikoin hyvin syvällistä pedagogista pohdintaa. Vastauksista nousi esille pedagogisen kouluttautumisen tarve.

Verkko teki opiskelijoiden ajattelupro-

sessin läpinäkyväksi, joten heitä pystyttiin ohjaamaan oikeaan aikaan ja oikeissa asioissa.

- Huomasin opiskelijoiden keskustelemaan oppimismateriaalilla innostuneesti omasta ammatillisesta kehittymisestään. Verkkoon oli syntynyt tosi upeita oppijayhteisöjä, Leinonen antaa tunnustusta.

Vajaat puolet kaupan ja hallinnon alan opettajista oli kokenut pedagogisen ajattelunsa muuttuneen. He toteuttivat vuorovaikutteista ja osin työelämälähtöistä verkko-opetusta. Verkko-opetus oli kuitenkin yhdistetty perinteisiin rakenteisiin. Toteutuksissa painottui verkon käyttö etäopetuksessa.

Verkko-opiskelusta tullut kansalaistaito

Anna Mari Leinonen pitää verkko-opetusta aivan välttämättömänä opetusmuotona, kun ajatellaan tietoyhteiskunnan haasteita ja osaamisvaatimuksia. Täydennyskoulutus tapahtuu yhä enemmän verkossa, minkä takia verkko-oppimisympäristössä tapahtuvan opiskelun hallitseminen alkaa kuulua jo kansalaistaitoihin.

- Verkko mahdollistaa joustavan, ajasta ja paikasta riippumattoman tavan opiskella. Vielä enemmän korostaisin kuitenkin sitä, että verkko-opetuksen keinoin pystytään tukemaan syvää oppimista.

- Lähiopetustilanteessa se vuorovaikutus voi olla hyvin näennäistä. Siellä ollaan fyysisesti läsnä, mutta oikeasti opettajat eivät tiedä ollenkaan, mitä opiskelijat ajattelevat. Lähiopetuksessa vain rohkeimmat ovat vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Verkko-opetusympäristössä ei ole läsnä, jos ei tee itseään näkyväksi.

Verkon läpinäkyvyyteen liittyy yksi piirre, joka voi herättää ammattikunnassa jossain määrin pelkoa. Verkko-opetus paljastaa opettajan pedagogisen taitavuuden, mutta myös osaamattomuuden. Luokkahuoneessa voi aina turvautua säveltämiseen ja viihdyttämiseen, mutta verkko-opetus vaatii aivan toisenlaista otetta ja suunnitelmallisuutta.

Tekniikan ja liikenteen alan opettajien vastauksista oli luettavissa myös jo virtuaalikouluhankkeen aloittamisvaiheessa esiin noussut huoli siitä, tavoitellaanko verkko-opetuksella säästöjä ja korvataanko sillä opettajat.

- Sosiaali- ja terveysalan toteutuksissa tätä huolta ei esiintynyt, koska prosessit oli rakennettu niin, että niissä tarvittiin koko ajan vahvaa opettajan tukea ja panosta. Eli opettajalla oli aivan yhtä paljon resurssia kuin aikaisemminkin.

Leinosen mielestä tutkimusaineistosta nousivat esille parhaimpina prosesseina monimuotoiset paketit, joissa oli sekä verkko-opetusta että kontaktiopetusta. Näissä toteutuksissa opiskelijat olivat suurimman osan opiskeluaikastaan työpaikoilla, jolloin työssä hankittuja kokemuksia voitiin työstää opettajan ohjauksessa.

Markku Tasala

Opetusministeri Antti Kalliomäki:

Työnjohtajien rekrytointitarve kasvaa haasteeksi myös koulutus- järjestelmälle

– Työnjohtajien rekrytointitarve tulee olemaan lähivuosina niin suurta, että siihen vastaaminen on todellinen haaste niin työelämälle kuin koulutusjärjestelmällekin. Työelämään tulevat ikäluokat eivät riitä tyydyttämään työnjohtotarvetta, vaan työnjohtotehtäviin tulee kouluttaa enenevässä määrin jo työelämässä olevia, toteaa opetusministeri Antti Kalliomäki.

Työnjohtajien koulustarpeen tyydyttäminen edellyttää sekä tiivistä yhteistyötä koulutuksen järjestäjien ja työelämän välillä että monipuolisia koulutusväyliä. Opetusministeriön asettama työryhmä jätti huhtikuussa aiheeseen liittyvän muistionsa.

– Työnjohtokoulutus on voitava järjestää siten, että koulutustaustaltaan ja työkokemukseltaan erilaiset henkilöt voi-

vat hankkia joustavalla ja tarkoituksenmukaisella tavalla toimialansa työnjohtotehtävissä tarvittavaa osaamista, Kalliomäki korostaa.

Työnjohtotehtäviin tulee voida kouluttautua sekä ammattikorkeakouluissa että toisen asteen ammatillisissa koulutuksissa. Ammattikorkeakoulujen osalta on tärkeää, että työryhmän tekemät tuotantopainotteista insinööri-koulutusta koskevat linjaukset otetaan huomioon ja niitä viedään käytäntöön.

- Pidän itse tärkeänä, että insinööri-koulutuksessa opiskelijan on mahdollista valita käytännönläheisempi koulutusvaihtoehto perinteiseen insinöörikoulutukseen verrattuna. Opetussuunnitelmia on syytä yhdessä yritysten kanssa hioa sellaisiksi, että ne tuottavat osaamista, jota uusilta insinööreiltä edellytetään palveluiden ja tuotannon esimiestehtävissä.

Kalliomäen mukaan ammatillisessa koulutuksessa tullaan pikimmiten käynnistämään toimenpiteitä, joilla kehitetään erikoisammattitutkintoja edelleen osoittamaan työelämän edellyttämää työnjohto-osaamista. Lisäksi lähdetään kehittämään ammatillisten perustutkintojen ja riittävän työkokemuksen pohjalle rakentuvia työnjohdollisia jatkotutkintoja yhteistyössä keskeisten sidosryhmien kanssa.

Insinöörikoulutuksen kehittämistarpeita on selvitetty esimerkiksi Yrjö Neuvon työryhmässä. Opetusministeriö on jo usean vuoden ajan rahoittanut ammattikorkeakoulujen tuotantopainotteisen insinöörikoulutuksen laatuhankeita. Työnjohtokoulutuksen selvittelytyö jatkuu vielä rakennusalan osalta.

Monet ammattikorkeakoulut tulevat yhdistymään pian

Julkisuudessa on esitetty vaatimuksia ammattikorkeakouluverkon harventamisesta. Onko ammattikorkeita Suomessa liikaa?

Opetusministeri Antti Kalliomäen mukaan korkeakoulutuksen laajuus ei ole Suomessa poikkeuksellisen suuri, kun tarkastellaan johtavia OECD-maita.

- Valtioneuvosto päätti mukaan tulleista oppilaitoksista ja paikkakunnista ot-



- Ammattikasvatuksen tutkimus on Suomessa ollut korkeatasoista ja sillä on ollut tärkeä tehtävä ammatillisen koulutuksen kehittämisessä. Olisi kuitenkin tärkeää saada tutkijoita kiinnostumaan entistä enemmän ammatilliseen koulutukseen liittyvistä tutkimusaiheista, sillä tarvetta tutkimustiedolle on runsaasti, kehottaa opetusministeri Antti Kalliomäki.

taen huomioon korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinnit. Ammattikorkeakoulu ja niiden toimipisteiden verkko jäi kuitenkin vielä liian hajanaiseksi, Kalliomäki selvittää.

Rakenteellisen kehittämisen toimenpiteet ovat lähteneet ammattikorkeakouluissa ripeästi liikkeelle. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla ovat yhdistymässä Haaga Instituutin ja Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulut vuoden 2007 alusta. Suunnitteilla on myös EVTEK-ammattikorkeakoulun, Helsingin ammattikorkeakoulun ja Laurea-ammattikorkeakoulun yhdistyminen joko yhdeksi tai kahdeksi ammattikorkeakouluksi. Myös ruotsinkielisessä amk-kentässä tapahtuu: Yrkeshögskolan Sydväst ja Svenska yrkeshögskolan on tarkoitus liittää yhteen.

- Rakenteellisen kehittämisen tavoitteena on koulutuksen laadun parantaminen. Prosessi on vasta alussa ja yhdistymishankkeita odotetaan tulevan vielä muitakin. Maakuntien on oltava itse aktiivisia ja määritettävä kehittämisen suunta omalta kannaltaan oikeanlaiseksi.

- Aluevaikuttavuutta voidaan lisätä ja syventää muodostamalla alueellisia osaamiskeskittymiä, jolloin voidaan profiloitua kunkin alueen kehittämisen kannalta tärkeille koulutusaloille. Ammattikorkeakoulujen ja niiden ylläpitäjien on tärkeää sopia keskenään työnjaosta ja toimia yhdessä yliopistosektorin kanssa.

Useat ammattikorkeakoulut ovat vähentämässä koulutusohjelmien määrää ja sopineet työnjaosta muiden ammattikorkeakoulujen kanssa. Näitä ovat muiden muassa Kymenlaakson, Etelä-Karjalan, Pohjois-Karjalan ja Mikkelin ammattikorkeakoulut sekä Arcada ja Yh Sydväst.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisuunnitelmassa vuosille 2003-2008 on linjattu ylempien ammattikorkeakoulututkintojen aloittajapaikkamääräksi 2 000. Ammattikorkeakoulu- ja ylempien



ammattikorkeakoulututkintojen aloittajataavoitteista päätetään seuraavan kerran vuonna 2007, kun valtioneuvosto hyväksyy uuden kehittämissuunnitelman tuleville vuosille.

Ammattiopistot kattaisivat kaiken ammattikoulutuksen

Ammatillisen koulutuksen vetovoima on kasvanut tasaisesti koko 2000-luvun ajan, mutta erot koulutusalojen suhteen voivat olla huomattavia. Rakennusala kiinnostaa hakijoita, mutta valitettavasti kone- ja metallialan vetovoima on edelleen varsin vähäinen suhteessa työvoimatarpeeseen.

- Vetovoiman lisäämiseksi on koulutuksen laatua ja työelämälähtöisyyttä jatkuvasti parannettava. Mahdollisuus suorittaa ammatillinen perustutkinto ja ylioppilastutkinto yhtäaikaaisesti on lisännyt ammatillisen koulutuksen vetovoimaa, totea Kalliomäki.

- "Kaksoistutkinnon" suorittaminen on vaativaa, mutta se antaa vahvan pohjan ammattiosaamiselle ja jatko-opiskelulle. Tavoitteena on lisätä kahden tutkinnon suorittajien määrää tulevaisuudessa edelleen.

Maahanmuuton edistäminen on tulevaisuudessa osaltaan yksi keino varmistaa, että ammattiosaajia riittää työelämän tarpeisiin. Hallitus on laatinut tätä silmällä pitäen maahanmuuttopoliittisen ohjelman, jossa pääpaino on työperustaisen maahanmuuton edistämisessä. Ohjelman politiikkalinjausten ja toimenpiteiden toteuttaminen edellyttää ministeriöiden sekä muiden tahojen, erityisesti Kuntaliiton ja kuntien välistä tiivistä yhteistyötä.

Ammatillisessa peruskoulutuksessa maahanmuuttajien määrän kasvuun on varauduttu siten, että maahanmuuttajao-piskelijoiden kohdalla otetaan huomioon kielitaidon asettamat erityisvaatimukset sekä valintamenettelyissä että opetusjär-jestelyissä.

Yksi opetusministeriön keskeisimmistä tavoitteista ammatillisen koulutuksen kehittämisessä liittyy järjestäjaverkon ko-koamiseen ja sen palvelukyvyyn vahvista-miseen. Koulutusta pyritään kehittämään kokonaisuutena, jolloin verkko kootaan riittävän suuriksi ja monipuolisiksi tai muutoin vahvoiksi, alueelliselta pohjalta rakennettaviksi ammattiopistoiksi. Näi-

den opistojen toiminta kattaisi kaiken ammatillisen koulutuksen peruskoulu-tuksesta lisäkoulutukseen ja nuorista ai-kuisiin.

- Tällä luodaan paremmat edellytyk-set järjestää ammatillista koulutusta eri tarpeisiin ja erilaisilla aikajän-teillä. Siten vastataan niin työelämän ja yksilöiden kuin myös palvelurakenteen uudistami-sen haasteisiin.

Markku Tasala

TIETEEN PÄIVÄT 2007

Seuraavat Tieteen päivät järjestetään keskiviikosta sunnuntaihin 10.–14.1.2007 Helsingissä, keskuspaikkana Helsingin yliopiston pääraken-nus. Se kokoaa yhteen tieteenharjoittajat, suuren yleisön, opettajat ja koulu-laiset sekä yhteiskunnalliset päätöksentekijät. Tapahtuma järjestetään joka toinen vuosi ja se on kerännyt eri tilaisuuksiin yhteensä n. 15 000 osallistu-jaa.

Viisipäiväisessä tieteen tapahtumassa on esiintyjä kaikkiaan ennätyselli-sesti yli 300. Tieteen päivät on maamme merkittävin kaikki tieteenalat katta-va suurelle yleisölle tarkoitettu tiedetapahtuma, jossa maamme eturivin tutki-jat eri aloilta ja eri puolilta Suomea kertovat ja keskustelevat tieteestä ja tutki-muksesta sekä tieteen mahdollisuuksista ja rajoista. Kotimaisten esiintyjien li-säksi päiville tulee kutsuttuina myös kovia ulkomaisia puhujanimiä. Aiheet kat-tavat niin humanistisen ja luonnontieteellisen kuin taiteen ja teknologian tutki-muksen.

Tieteen päivien järjestäjinä ovat Tieteellisen seuran valtuuskunta, Suomen Tiedeakatemiain Valtuuskunta ja Suomen Kulttuurirahasto. Vuoden 2007 pä-ivien järjestelytoimikunnan puheenjohtajana on kansleri Kari Raivio ja päivien pysyvänä pääsihteerinä toimii Jan Rydman puh. (09) 228 69 227 tai 050 444 7572, s-posti jan.rydman@tsv.fi.

Painettua ohjelmaa voi tilata osoitteesta tilaukset@tsv.fi. Ohjelma on myös luettavissa verkossa www.tieteenpaivat.fi.

A j a n k o h t a i s t a



K O U L U T U K S E N T U T K I M U S L A I T O S
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KIRJAT

Matti Vesa Volanen

FILOTEKNIA JA KYSYMYS SIVISTÄVÄSTÄ TYÖSTÄ

2006. 115 s. 23 e. Tilauskoodi D077

Anna Raija Nummenmaa, Jouni Välijärvi
(toim.)

OPETTAJAN TYÖ JA OPPIMINEN

2006. 287 s. 28 e. Tilauskoodi D076

Timo Aarrevaara, Jatta Herranen (toim.)

MIKÄ MEITÄ OHJAA?

Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–
6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen
tutkimuksen IX symposiumista

2006. 327 s. 29 e. Tilauskoodi D075

Nematollah Azizi, Johanna Lasonen

EDUCATION, TRAINING AND THE ECONOMY

Preparing Young People for a Changing
Labour Market

2006. 196 s. 26 e. Tilauskoodi D074

Eeva Kallio

KASVATUS HAJOAVASSA AJASSA

Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen
mahdollisuudet

2005. 65 s. 21 e. Tilauskoodi D071

SARJAJULKAISUT

Merja Karjalainen, Helena Kasurinen
(toim.)

OHJAUKSEN TOIMINTAKULTTUURIN MUUTOS ALUEELLISESSA YHTEIS- TYÖSSÄ

Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittä-
mishankkeen raportti

2006. 205 s. 25 e. Tilauskoodi G031

Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.)

TOWARDS GOOD PRACTICES FOR PRACTICE-ORIENTED ASSESSMENT IN EUROPEAN VOCATIONAL EDUCATION

2006. 68 s. 21 e. Tilauskoodi G030

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari
Valkonen

OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISOHJELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI 2005

Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja
seuranta 1998–2005

2006. 200 s. 25 e. Tilauskoodi G029

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari
Valkonen

OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISOHJELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI 2005

Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuran-
ta 2002–2005

2006. 269 s. 27 e. Tilauskoodi G028



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Maarit Virolainen

OSAAMISTA RAKENTAMASSA

Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä

2006. 131 s. 23 e. Tilauskoodi G027

Kati Mäkitalo

INTERACTION IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS

How to Support Collaborative Activities in Higher Education Settings

2006. 97 s. 22 e. Tilauskoodi T018

Matti Taajamo

ULKOMAISET OPISKELIJAT SUOMESSA

Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta

2005. 145 s. 24 e. Tilauskoodi T016

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULU JA YLIOPISTO YKSILÖLLISTEN KOULUTUSTAVOITTEIDEN TOTEUTTAJINA

2005. 149 s. 24 e. Tilauskoodi G025

Päivi Tynjälä, Pentti Nikkanen, Matti Vesa Volanen, Sakari Valkonen

TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA JA TYÖYHTEISÖJEN OPPIMINEN

Taitava Keski-Suomi -tutkimus. OSA II

2005. 318 s. 30 e. Tilauskoodi G024

Päivi Tynjälä, Anne Virtanen, Sakari Valkonen

TYÖSSÄOPPIMINEN KESKI-SUOMESSA

Taitava Keski-Suomi -tutkimus. OSA I

2005. 359 s. 30 e. Tilauskoodi G023

Matti Vesa Volanen

OPISKELEVA POHJOINEN KESKI-SUOMI

Toisen asteen koulutuksen alueellinen kehittäminen

2005. 56 s. 20 e. Tilauskoodi G022

Marja-Leena Stenström, Kati Laine, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULUT VÄYLÄNÄ TYÖELÄMÄÄN

Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot

2005. 150 s. 23 e. Tilauskoodi G021

Ellen Piesanen

YLIOPISTO-OPISKELIJAKSI VAIHTOEHTOISIN POLUIIN

Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä

2005. 133 s. 22 e. Tilauskoodi G020

Matti Vesa Volanen

OPISKELEVA JYVÄSKYLÄN SEUTU

Toisen asteen koulutuksen alueellinen kehittäminen

2004. 108 s. 22 e. Tilauskoodi G019

TILAUKSET

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35 (Opinkivi)

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. 014 260 3220

Fax. 014 260 3241

S-posti: ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

<http://www.ktl-julkaisukauppa.fi/>

KEIJO KAISVUOSTA AMMATTIKASVATUSNEUVOS



Tasavallan Presidentti on myöntänyt Ammattikasvatuksen aikakauskirjan toimitusneuvoston jäsenelle, kasvatustieteiden tohtori, yliopettaja Keijo Kaisvuolle ammattikasvatusneuvoksen arvonimen.

Keijo Kaisvuota voi luonnehtia ns. elinikäiseksi oppijaksi. Hän on aina suorittanut opintonsa työn ohessa teknikon tutkinnosta kasvatustieteiden tohtoriksi vuonna 1991. Hän on osallistunut lukuisiin täydennyskoulutustilaisuuksiin ja opintomatkoille. Vuodesta 1974 alkaen Kaisvuo on toiminut Ammatillisen opettajakorkeakoulun (HAMK) kasvatustieteiden yliopettajana.

Hän on ollut mukana useissa kansallisissa, rakenteellisissa muutosvaiheissa, kun ammatillinen opettajankoulutus sijoitettiin ammattikorkeakoulujen yhteyteen.

Opettajankoulutuksessa Keijo Kaisvuon erityinen kehittämispanos on ollut vahva ammattialakohtaisen pedagogiikan kehittämisessä tekniikan alalla. Erityisenä painopisteenä hän on korostanut ammattiin kasvamista. Toisena merkittävänä kehittämisalueena on ollut ammattikasvatuksen kehittäminen ja opettajankoulutuksessa kasvatustieteellisten perusopintojen kehittäminen, erityisesti ammattikasvatus.

Keijo Kaisvuo on ollut opetusministeriön opetusalan koulutustoimikunnan varapuheenjohtajana vuosina 1998-2000 ja sen kautta ollut kehittämässä Suomen koulutusjärjestelmää.

Hän on ollut toteuttajana vuosina 1994-1999 opetusministeriön rahoittamassa lähi-alueyhteistyöhankkeessa ”Viron ammatillisen opettajakoulutuksen järjestäminen ja kehittäminen”. Hankkeen aikana suunniteltiin ja perustettiin Tallinnan yliopiston yhteyteen ammattikasvatuskeskus, joka toteuttaa ammatillista opettajakoulutusta Virossa. Keijo Kaisvuo on ollut koko ajan johtoryhmän jäsenenä ja on mm. opiskellut viron kielen voidakseen kommunikoida paremmin paikallisten edustajien kanssa.

Keijo Kaisvuo on toiminut aktiivisesti myös ammattijärjestötehtävissä yli 30 vuoden ajan. Hän on ollut mukana mm. OAJ:n, AKAVA:n, LEO:n ja OKKA-säätiön luottamustoimissa. Kuntaliiton kultainen ansiomerkki hänelle myönnettiin vuonna 2005.

Kaisvuo on työryhmissä rakentava keskustelija, ja luottamustehtävänsä hän hoitaa velvollisuudentuntoisesti. Monista ansioistaan huolimatta Keijo on ihmisenä itseään korostamaton.

Kimmo Harra

VERKKOPELIT

UUSI OPPIMISTAPA

AMMATILISESSA

KOULUTUKSESSA

Miltä tuntuisi oppia työturvallisuutta rakennustyömaalla tai talon sähköistystä pelaamalla digitaalisia pelejä? Tämä on nyt mahdollista. Jyväskylän ammattiopiston koordinoimassa PedaGames-hankkeessa suunnitellaan ja toteutetaan 3D-oppimispelejä ammatillisen koulutuksen tarpeisiin. Pelit eivät korvaa perinteistä opetusta, vaan tarjoavat mahdollisuuden havainnollistaa monimutkaisia asiakokonaisuuksia uudella tavalla. Pelaamisella motivoidaan nuoria oppimaan ammatillisia taitoja. Samalla innostetaan oppilaitoksia näkemään pelien mahdollisuudet oppimisen välineenä. Monen pelaajan 3D-oppimispelejä ei ole aiemmin kehitetty ammatilliseen koulutukseen.

PedaGames-hankkeessa yhdistyvät Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen, Jyväskylän ammattiopiston Teknisen oppilaitoksen ja ohjelmistoalan yritys Korento Oy:n osaaminen. PedaGamesin pelien suunnittelu lähtee työelämästä ja sen tarpeista.

PedaGames on Euroopan Unionin rakennerahastojen ja Länsi-Suomen lääninhallituksen opetusministeriön hallinnonalan kansallisin varoin osarahoittama projekti.

Lisätietoja:

Koulutuksen tutkimuslaitos raija.hamalainen@ktl.jyu.fi

Jyväskylän ammattiopisto, Tekninen oppilaitos: birgitta.mannila@jao.fi

Korento Oy: lauri@korento.com

Hankkeen verkkosivut:

<http://www.peda.net/veraja/jao/tekninen/projektit/pedagames>



Hyvää työtä.

Asiantuntijuutta ja
tehokasta palvelua.

VARMA
ELÄKKEIDEN TURVAAJA

www.varma.fi



SAVONLINNAN OOPPERAJUHLAT

29.6. – 28.7.2007

Savonlinnan Oopperajuhlien 40-vuotista taivalta juhlistaa Olli Kortekankaan säveltämä Isän tyttö, joka on Oopperajuhlien ja Eduskunnan tilausteos, päärooleissa vuoden taiteilija Monica Groop ja Tommi Hakala. Juhlakesän toinen uutuusooppera on Lucia di Lammermoor. Kausi huipentuu Bolshoi-oopperan vierailuun. Lasten oopperaviikolla ohjelmistossa suosittu Koirien Kalevala ja Hui kauhistus tuttuine koirahahmoineen.

DONIZETTI: LUCIA DI LAMMERMOOR

29.6., 2.7., 4.7., 6.7. & 11.7.

BIZET: CARMEN →

30.6., 3.7., 5.7., 9.7., 14.7., 18.7. & 20.7.

OLLI KORTEKANGAS: ISÄN TYTTÖ

7.7., 10.7., 12.7. & 17.7.

← VERDI: MACBETH

13.7., 16.7., 19.7. & 21.7.

LASTENOOPERAT:

JAAKKO KUUSISTO: KOIRIEN KALEVALA

8.7., 9.7., 12.7. & 13.7.

JUKKA LINKOLA: HUI KAUHISTUS

10.7., 11.7. & 14.7.

Bolshoi-oopperan vierailuesitykset:

MUSORGSKI: BORIS GODUNOV

24.7., 26.7. & 28.7.

LEONID DESJATNIKOV: ROSENTHALIN LAPSET

25.7. & 27.7.

Kesän oopperatarjontaa täydentävät konsertit,
mm. italialaistenori **Fabio Armiliato** 8.7.

Lisätiedot:



SAVONLINNAN OOPPERAJUHLAT

Olavinkatu 27, 57130 Savonlinna

Puhelin (015) 47 67 50, faksi (015) 47 67 540

www.operafestival.fi

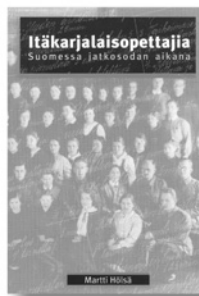


OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT



Matti Peltonen – Näkijä ja tekijä kuvaa prof. Matti Peltosta ihmisenä, kasvatustieteilijänä ja teollisuusjohtajana. Kirja käsittelee koulutusta, johtamista, yrittäjyyttä ja tulevaisuuden työtä. Kirjoittajina suomalaiset huippuasiantuntijat: Hirvi, Malaska, Purhonen, Juuti, Koiranen, Ruohotie, Leino, Raivola, Honka, Niskanen ja Rydman. Runsas kuvitus.

4 € kpl

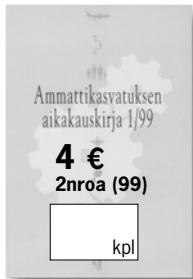


Kouluneuvos Martti Hölsän kirjoittamat teokset "Itäkarjalaisopettaja Suomessa jatkosodan aikana" ja "Suomalainen kansakoulu Itä-Karjalassa 1941–44" perustuvat arkisto- ja muihin kirjallisiin lähteisiin sekä haastatteluihin. Tekstiä täydentää runsas kuva-aineisto.

10 € kpl



10 € kpl



4 €
2nroa (99)
 kpl



10 €
4nroa (00)
 kpl



15 €
4nroa (01)
 kpl



15 €
4nroa (02)
 kpl



20 €
4nroa (03)
 kpl

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: prof. Pekka Ruohotie.

Julkaisija:

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



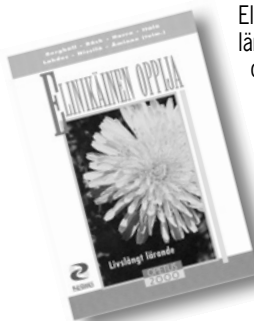
20 €
4nroa (04)
 kpl



20 €
4nroa (05)
 kpl

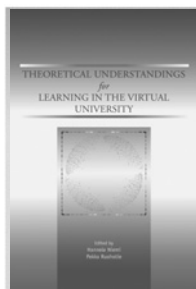


20 €
4nroa (06)
 kpl



Elinikäinen oppija – Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviytymistarina. Se perustuu laajaan Itämeren alueen opettajain ja jamaistojen keräys- ja tutkimushankkeeseen.

4 € kpl



Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University nostaa esille tärkeän kysymyksen, kuinka ohjata virtuaaliopiston opiskelijoita kehittymään aktiivisiksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Kirjan pääpaino on oppimisen teoreettisessa ymmärtämisessä oppijan ja teknologisen ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta.

25 € kpl



Opettajan professiosta on OKKA-säätiön ensimmäinen vuosikirja. Artikkelisarjan kirjoittajina on yhdeksän opetuksen ja ammattikasvatuksen suomalaista asiantuntijaa: Sven-Erik Hansén, Hannu L. T. Heikkinen, Viljo Kohonen, Anneli Lauriala, Sinikka Ojanen, Risto Patrikainen, Arto Willman, Seija Mahlamäki-Kultanen ja Pekka Ruohotie.

8 € kpl



Äly ja tunne on Anneli Kalajoen toimittama kirja Jukka Sarjalan puheista ja kirjoituksista viideltä vuosikymmeneltä. Puheiden ja kirjoitusten aiheet liittyvät Jukka Sarjalan erityisalaan, suomalaiseen koulutukseen, jonka keskiössä hän on ollut kolme vuosikymmentä eli suomalaisen koulun kiihkeimmät kehittymisen vuodet, sekä rakkaaseen harrastukseen kirjallisuuteen. Hän on kirjoittanut perinteisiä kirja-arvosteluja ja -analyyssejä, tutkinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkosesta Mika Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.

25 € kpl

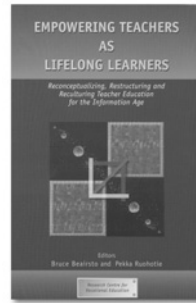
Karthago on Markku Tasalan kirjoittama kirja työstä, oppimisesta ja työpaikkakiusaamisesta. Työpaikkakiusaamisesta tai henkisestä väkivallasta työyhteisöissä on maassamme keskusteltu julkisesti varsin lyhyen aikaa. Aihe nousi otsikoihin koulukiusaamisesta käydyn polemiikin vanavedessä 1990-luvun alkupuolella. Voidaan sanoa, että kiusaamistarina etsii tänäkin päivänä itseään ja on koko ajan muotoutumassa. Vuoden 2003 alussa voimaan astunut uusi työturvallisuuslaki on tarjonnut työyhteisöille välineitä tarttua henkiseen väkivaltaan entistä lujemmalla otteella. Lakiin kirjatut henkistä työsuojelua koskevat lakipykälät jättävät kuitenkin runsaasti liikkumavaraa erilaisten ongelmatilanteiden tulkitsemista varten.



20 € kpl



Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama Ammattikasvatusfilosofia on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus. Lähtökohtana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, esteetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatusfilosofiaan



Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors Bruce Beirsto and Pekka Ruohotie.

20 € kpl

Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen hyväksi esittelee monipuolisesti ja havainnollisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen erityispiirteitä kummasakin maassa sekä erityisesti viime vuosikymmeninä tapahtunutta yhteistyön muotojen ja määrän nopeaa kehitystä maidemme välillä. Kirjan ovat toimittaneet yli-insinööri, diplomi-insinööri Teuvo Ellonen ja tekniikan tohtori, diplomi-insinööri Keijo Nivala.

20 € kpl

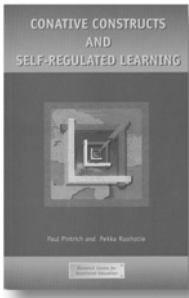


Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus on säätiön toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näättä, Lauri Rauhala ja Veli-Matti Värrö. Kirjan tehtävänä on antaa opetuslalla työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimustuloksista.

7 € kpl

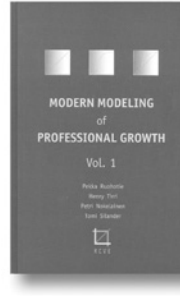
kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua. Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammatillaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammatillaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. 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.

25 € kpl



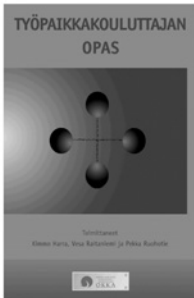
Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning Paul R. Pintrich (Michiganin yliopisto) ja Pekka Ruohotie (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsseja, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itsesäätelyssä.

20 €

 kpl


Modern Modeling of Professional Growth kuvaa uusia kasvatustieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutkijalle käytännön sovelluksin ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että nonlineaaristen menetelmien käyttöä, joita voidaan hyödyntää ammattikasvatuksen tutkimuksessa. Tekijät: prof. Pekka Ruohotie (TaY) ja Henry Tirri (HY) sekä Petri Nokelainen ja Toni Silander. Paketti sisältää kirjan + CD-rom:n.

25 €

 kpl


Työpaikkakouluttajan opas on OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen yhteistyötä. Aineisto on koottu Työpaikkakoulutuksen kehittämishankkeen opinnäytetöistä, joiden kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisia opettajia. Muina kirjoittajina oppaassa ovat rehtori Vesa Raitaniemi, varat. Heikki Suomalainen ja prof. Pekka Ruohotie.

8 €

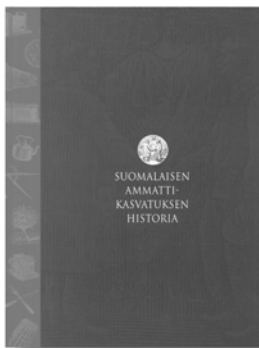
 kpl


Koulutuksen lumo on eturivin tutkijoiden kirjoittama teos koulutuspolitiikasta, arvioinnista ja koulutuksen kansainvälisistä kysymyksistä. Kirja sopii alan asiantuntijoille ja tutkijoille, opettajille sekä opiskirjaksi yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin.

25 €

 kpl

Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tampereen 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 pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Runsas reportaasikuivutus.



25 €

 kpl

Pekka Kakkurin kirjoittama Oppia ja opetusta, 70 vuotta matemaattisten aineiden opettajien yhteistoimintaa Etelä-Pohjanmaalla on ensimmäinen laaja-alainen tutkimus oppikoulunopettajien kerhotoiminnasta maassamme. Seinäjoen kauppala-alueen toimineen valtionoppikoulun matemaattisten aineiden lehtorit perustivat sen vuonna 1934. Vuosikymmenien kuluessa se on varttunut alansa opettajien maakunnalliseksi ja osin myös valtakunnalliseksi yhteistyöelimeksi. Sotiemme jälkeen yhteiskunnallinen kehitys peruskoulunuudistuksineen ja uusine matemaattisten kouluaineiden opetukseen liittyvine virtauksineen on vaikuttanut sen toimintaan. Kehittyvä ammattiyhdistysliike on ryydittänyt sitä vuosien saatossa.



17 €

 kpl


Esa Poikelan toimittama professori Annikki Järvisen juhla-kirja 'Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatustieteet' esittelee työssä oppimisen prosessimallin ja kuvaa sen soveltamista tietoteknologian, kaupan, teollisuuden, uusmedian, hoiva-alan ja opetusalan työn ja osaamisen kehittämisessä. Malli tekee mahdolliseksi tunnistaa ja ymmärtää sekä ohjata ja johtaa oppimista työpaikoilla. Kirja on tarkoitettu koulutuksen kehittäjille, työssä oppimisen ohjaajille, tutkijoille ja opiskelijoille, jotka ovat kiinnostuneet oppimisen organisoinnista työpaikoilla, työelämälähtöisen koulutuksen suunnittelusta tai inhimillisten resurssien kehittämisestä työorganisaatioissa.

20 €

 kpl

20 € kpl

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



20 € kpl

Professori Soili Keskinen toimittama kirja 'Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä' on artikkelisarja, jonka tavoitteena on herättää pohtimaan opettajan työtä tunnetun näkökulmasta. Kirjan avulla haluamme olla jäsentämässä osaa moninaisista opettajan ja oppilaan välisistä tunteista ja sillä tavalla olla auttamassa opettajia jäsentämään omaa työtään entistä monipuolisemmin. Siinä käytetyt artikkelit on muokattu Turun yliopiston Rauman opettajan koulutuslaitoksessa tehtyjen laadukkaiden opinäytetöiden pohjalta. Kirja myös paljastaa, miten monipuolista ja erilaisista viitekehyksistä käsin valmistuvat opettajat haluavat hahmottaa tulevaa työtään opettajina ja näin valmistautua kohtaamaan kaikki työn mukanaan tuomat mahdollisuudet ja uhat, riskit ja haasteet.



Mediakasvatuksen professori Tapio Varkisen toimittamassa kirjassa 'Uusrenessanssijättele, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen' mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurienvälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta. Kirjan artikkelit valottavat mediakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen,

arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneudutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suomessa ja kansainvälisellä tasolla.

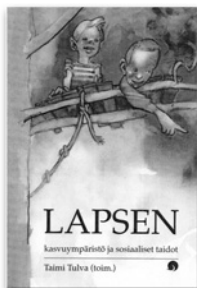
20 € kpl

Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. Terttu Pykälän kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen.



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

25 € kpl



Professori Taimi Tulvan toimittaman kirjan 'Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot' aiheena on pohtia Suomen ja Viron kasvatuskulttuurisia eroja, jotka liittyvät lasten ja heidän perheittensä kasvuun kohdistuviin ongelmiin. Kirjan tavoite on tukea ajatusta perheistä, jossa aikuiset kuuluvat lasten ja lapset aikuisten maailmaan, sekä edistää lasten ja nuorten myönteistä kanssakäymistä ja sosiaalisia taitoja ja estää

syryäytymistä. Keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

20 € kpl

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

Voit tilata näitä teoksia suoraan OKKA-säätiöstä, puhelin 020 748 9521, fax (09) 1502 418, email: okka-saatio@oaj.fi tai lähetä tämä ilmoitus meille täytettynä: OKKA-SÄÄTIÖ, Rautatieäisenkatu 6 00520 Helsinki.

Nimi _____

Osoite _____

Email _____

OHJEITA KIRJOITTAJILLE

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioiteja ja ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi ja ruotsiksi.

2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyy neljä numeroa: **maalis-, kesä-, syys- ja joulukuussa**. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

Vuoden 2007 teemat & toimittajat:

1. Oppilaitosten johtamiskulttuuri/Pekka Ruohotie • pekka.ruohotie@uta.fi
2. Opettajan ammattitaidon kehittäminen/Olli Luukkainen • olli.luukkainen@hamk.fi
3. Yrittäjyyskasvatus/Matti Koironen • koironen@econ.jyu.fi
4. Koulutuksen määrä ja tarpeiden kohtaaminen/ Lena Siikaniemi • lena.siikaniemi@phkk.fi

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua** sähköpostilla lehden vastaavalle toimittajalle. Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa. Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luottaa se kielenhuollon asiantuntijalla. Jos artikkelin kieli on heikkoa, niin se voidaan jättää julkaisematta.

4. Kirjoitusten pituus

Kirjoitusten pituus on korkeintaan **30000 merkkiä** eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu **1,5-rivinvälillä, fonttikoolla 12 ja ilman asetuksia** (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Muiden kuin artikkelien ja katsausten enimmäispituus on neljä liuskaa. On toivottavaa, että kirjoittajat kiinnittävät **huomiota tekstinsä luettavuuteen** niin, että se olisi laajemmaltikin koko lukijakunnan ymmärrettävissä.

5. Lähdeviitteet

Tekstissä lähdeviitteet merkitään sulkuihin seuraavasti: (Ruohotie 1996, 15-21), (Nikkanen & Lyytinen 1996), (Kananoja ym. 1999). Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon

”Lähteet” alle seuraavien esimerkkien mukaisesti:

Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2 (4), 23-28.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

6. Taulukot ja kuvat

Taulukot, kuvat ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. ”Kuvio 1 tähän”). **Taulukoiden, kuvien ja kuvien tulee olla painovalmiita**. Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

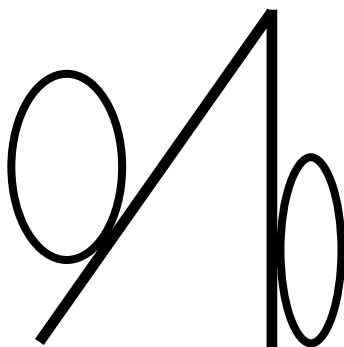
7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä. Refereekierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. **Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa**. Referee-menettelyä tarvitseva artikkeli tulee lähettää vastaavalle toimittajalle **8 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua**.

8. Ehdot

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta**. Lehden mahdollinen tuotto käytetään Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry:n ja OKKA-säätiön toimintojen edistämiseen.

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

