

A large, stylized number '4' is the central graphic element. It is composed of several overlapping, semi-transparent green shapes. The top part is a diagonal bar, the middle is a horizontal bar, and the bottom is a vertical bar. The text is centered within the '4' shape.

AMMATTI-
KASVATUKSEN
AIKAKAUS-
KIRJA

4/2004

AMMATILLINEN OPETTAJUUS

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

.....

4/2004

Päätoimittaja

Pekka Ruohotie, Tampereen yliopisto
puh. (03) 614 5600, 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, johtava rehtori
Helsingin ammattikorkeakoulu

Annikki Mikkonen, KL, koulutusalaohjohtaja
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 Kaisvu, yliopettaja
Timo Lankinen, hallitusneuvos
Seija Mahlamäki-Kultanen, rehtori
Risto Sääntti, projektinjohtaja
Marja-liisa Tenhunen, johtava rehtori
Taimi Tulva, professori
Sihteeri *Kimmo Harra*, säätiönjohtaja

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.
www.ottu.fi
Puheenjohtaja *Eeva-Liisa Antikainen*
Laurea ammattikorkeakoulu
Lummetie 2 b 2, 01300 Vantaa
eeva-liisa.antikainen@laurea.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. (09) 150 2441, fax (09) 150 2418
email: kimmo.harra@okka-saatio.inet.fi
taina.lunden@oaj.fi

Tilaukset: toimituksen osoitteella

Tilaushinta

1—4/2004 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 2004 neljä numeroa

ISSN 1456-7989



Sisältö

Katsauksia

- Ammatillinen opettajuus on yhä enemmän aikuisten kohtaamista
Seija Mahlamäki-Kultasen haastattelu 4
Markku Tasala

Artikkelit

- Mestarista tuutoriksi
Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus 8
Liisa Tiilikkala
- Kehittyvä opettajan professio 20
Olli Luukkainen
- Ikääntyneiden opettajien kokemuksia opettajuudesta
ammattikorkeakoulussa 31
Mirja Rissanen
- Tiimiytymisen ytimeen 41
Anitta Purhonen
- Opettajan huoli – ongelmaperustainen oppiminen
hoitotyön opettajan kokemana 50
Anna-Mari Kemppi & Jouni Tuomi
- Perinteisestä opettajasta tietoyhteiskunnan kansankynttiläksi 58
Pentti Rauhala
- Opettajat haluavat edelleen opettaa,
mutta myös tutkimus- ja kehitystyö kiinnostavat 69
Päivi Jaatinen
- Opiskelijalle muodostuva ammatti-identiteetti
ammattikorkeakouluopettajan työn keskiössä 76
Elina Ora-Hyytinen

Ajankohtaista

- Uutuuskirja: Ammattikorkeakouluetiikka 86
Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja 88

Rehtori ja erikoistutkija Seija Mahlamäki-Kultanen:

”Ammatillinen opettajuus on yhä enemmän aikuisten kohtaamista”

Ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat opiskelijat ovat yhä useammin aikuisia. He voivat tulla hankkimaan jo kolmatta ammattiaan tai tutkintoaan.

Rehtori ja erikoistutkija Seija Mahlamäki-Kultasen mukaan tällaiseen aikuisten kohtaamiseen ja ohjaamiseen liittyvät erilaiset kysymykset, kuten opintojen henkilökohtaistaminen, merkitsevät osalle opettajista aikamoista haastetta.

– Opettajuuteen ei tänä päivänä enää kuulu aikaisemmassa määrin perinteistä ammattitradition siirtämistä. Jos opettaja siirtää opiskelijalle jotain pysyvää, niin silloin on kysymys pikemminkin yleisistä työelämän valmiuksista.

Ammatillinen opettaja voi vahvistaa opiskelijan valmiutta uusintaa ammattitaitoaan ja selvittää työelämässä. Mutta ei hän voi ajatella, että se mitä minä tänään sinulle opetan, olisi pätevää kymmenen vuotta tästä eteenpäin, puhumattakaan siitä, että se tieto riittäisi sinulle koko ammatillisen uran ajaksi.

Mahlamäki-Kultasen mielestä ammatillisessa koulutuksessa törmätään yhä useammin siihen tilanteeseen, että koulutukseen hakeutuva aikuinen on menettänyt työpaikkansa tai hänen vanha ammatkinsa on menettänyt arvonsa nykypäivän työelämässä.

– Opettajan kohtaaman ihmisen

ammatti-identiteetti ja ammattiylpeys ovat silloin kovalla koetuksella. Siinä joutuu olemaan aikuisen auttajana tilanteessa, joka voi olla kummallekin aivan uusi.

Vastuuntuntoiset opettajat voivat kokea tällaiset tilanteet varsin kuluttavina ja kuormittavina. Opettajien jakamisen kannalta olisi tärkeitä kyetä kohtuullistamaan työtaakkaa ja tekemään selväksi se, mitä itse kunkin tulee tehdä ja mitä itse kukin voi tehdä.

– Voi sanoa, että ammatillisen koulutuksen kentällä ongelmat alkavat aina nuorisoikäluokan sosiaalisista ongelmista ja päättyvät meidän taloudelliseen kilpailukykyymme kansakuntana. Niiden ratkaisemista ei tietenkään voi yksittäiseltä opettajalta edellyttää.



Seija Mahlamäki-Kultasen mielestä työssäoppimisjaksot on otettu erinomaisen hyvin vastaan sekä oppilaitoksissa että työpaikoilla. Hän on jäsenenä Koulutuksen arviointineuvoston suunnitteluryhmässä, joka valmistelelee työpaikoilla tapahtuvan oppimisen kansallista arviointia.

Työpaikkaohjaajille kasvatusvastuuta

Ammatilliseen opettajuuteen liittyy tänä päivänä monenlaisia haasteita. Opettajilta edellytetään uusia taitoja, joista useimpien mainitaan riittävät tietotekniset valmiudet. Verkko-opetus on lisääntynyt, mutta Mahlamäki-Kultanen uskoo, että ammatillisessa koulutuksessa säilyy erityisesti toisella asteella edelleenkin vahvana painotuksena lähiopetus.

– Työssäoppimisen merkityksen korostuminen on nostanut myös työpaikkaohjaajat uudella tavalla esiin. Tämän päivän työelämässä osa kasvatus-

ta siirtyy heille. Opettajan onkin nähtävä työpaikkaohjaaja yhä enemmän tasavertaisena työtoverina.

1990-luvun puolivälin jälkeen tapahtui säädösten muutosten ja opetuksen kehittämistoiminnan vaikutuksesta suuri muutos siinä, että opettajien oli hallittava yhä enemmän opetushallintoon kuuluvia asiakokonaisuuksia. Riviopettaja joutuu nykyään olemaan varsin monessa mukana.

– Suurin osa meidän oppilaitoksemme opettajista kokevat sen myönteisenä. He eivät halua palata siihen aikaan, että toiset jakoivat tehtävät ja opettajat toteuttivat ne. Mutta on myönnettävä, että se kuormittaa ja edellyttää täydennyskoulutusta.

Mahlamäki-Kultanen on Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksen rehtori. Oppilaitos kuuluu Vammalan seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymään.

Rehtori ja tutkija samalla tuollailla

Kun Seija Mahlamäki-Kultanen väitteli filosofian tohtoriksi vuonna 1998, hän jäi pohtimaan, millä tavalla hän parhaiten voisi yhdistää tieteellisen jatkotutkintonsa tarjoamat mahdollisuudet ja käytännön työn kautta hankkimansa kokemuksen ammatillisen koulutuksen saralla.



– Onneksi kuntayhtymässä oli kaukoviisautta ja joustavuutta tässä asiassa. Olen saanut monen vuoden ajan osittaisen virkavapauden ansiosta tehdä tutkimustyötä, jonka tarkoitus on kehittää sekä toisen asteen että ammattikorkeasteen koulutusta.

Mahlamäki-Kultanen käyttää viikotyöajastaan yli puolet Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa Hämeenlinnassa. Tällä hetkellä hän työskentelee siellä Noste-ohjelman vaikuttavuutta käsittelevän tutkimuksen parissa. Professori **Juhani Hongan** siirryttyä Hämeen maakuntajohtajaksi jotkut osa-aikaiseen professuuriin liittyneistä työtehtävistä siirtyivät hänelle.

– Opetushallitukselle teemme näyttöihin liittyviä tutkimuksia. Opiskelijaohjaus on minulle hyvin tärkeä asia. Lisäksi opetan tietoteknistä laadullista analyysia.

– Työskentelyni Hämeenlinnassa tässä laajuudessa on ollut mahdollista, koska minulla on ollut sijainen, joka on hoitanut koulun hallintoon kuuluvat virkatehtävät. Karkussa tekemäni työ liittyy enimmäkseen opetuksen kehittämishankkeiden johtamiseen ja rahoituksen hakemiseen niihin.

Markku Tasala



Mestarista tuutoriksi

Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus

Liisa Tiilikkala

Suunnittelija, KT

Suomen Mielenterveysseura ry

liisa.tiilikkala@mielenterveysseura.fi

Ammatilliset opettajat ovat olleet Suomessa keskeisessä asemassa opettaessa ammattitaitoa uusille sukupolville. Tällä hetkellä ammatillisen opettajuuden uudet haasteet ovat mittavat ja opettajuus tulee muuttamaan hyvin merkittävästi. Siksi on tärkeää tutkia menneiden aikojen opettajuutta ja erilaisten koulutusreformien vaikutuksia opettajuuteen ja sitä kautta ammattikasvatukseen.

Käsittelen tässä artikkelissa suomalaista ammatillista opettajuutta kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa. Artikkelini pohjautuu väitöskirjaani Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Väitöstutkimuksessani olen kartoittanut ammatillisen opettajuuden muotoutumista koulumaisen ammattikasvatuksen alkuaajoista vuosituhannen vaihteeseen saakka, mutta tarkempi tarkastelujakso sijoittuu 1950-luvun jälkeiseen aikaan.

Tutkimuksessani selvitin, mitä ammatillinen opettajuus on, miten se syntyy ja rakentuu. Kiinnostukseni kohteena oli myös, miten ammatillinen opettajuus on muuttunut ja onko ammatillisessa opettajuudessa jotain pysyvää tai jatkuvaa. Lisäksi halusin selvittää, onko olemassa yhteistä, jaettua ammatillisen opettajuuden tulkintaa eri ammattikasvatuksen aloilla ja eri sukupuolten kesken. Keskeisimpänä aineistona käytin terveys- ja metallialan sekä kaupan alan ammatillisten opettajien elämäkerrallisia haastatteluja, joita nimitän tutkimuskeskusteluiksi. Toisena aineistona käytin erilaisia dokumenttiaineistoja: opettajuuteen ja opettajankoulutukseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta, ammatillisen koulutuksen, oppilaitosten ja opettajankoulutuksen historiikkeja, komiteamietintöjä ym. virallisia asiakirjoja. Tutkimuksessani halusin saada kuuluville opettajien äänen, sillä valitettavan usein se on keskusteluissa jäänyt opetushallinnon ja koulutuspolitiikkaa tuottavien tahojen mielipiteiden varjoon.

Tarkastelin tutkimuksessani ammatillista opettajuutta osana suomalaista ammattikasvatusjärjestelmää. Näkemykseni mukaan ammatillista opettajuutta ei voi tarkastella irrallaan ammattikasvatusjärjestelmästä tai ammatillisesta substanssista, vaan ammatillisen opettajuuden etsiminen on syytä suhteuttaa eri aikoina ilmenneisiin ammattikasvatusparadigmoihin sekä myös pedagogiikan ja toimi- tai ammattialan kehitykseen.

Ammatillinen opettajuus suomalaisten tutkimusten valossa

Opettajuutta on selvitetty sekä suomalaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa viimeaikoina runsaasti. Ammatillisen opettajuuden tutkimus on ollut kuitenkin varsin vähäistä ja julkaistu tutkimus on ollut pääosin yleisopettajatutkimusta, josta puuttuu kulttuuris-historiallinen ulottuvuus. Opettajuustutkimus on liittynyt opettajankoulutukseen, ja se on ollut didaktisesti tai psykologisesti suuntautunutta. Koulutushistoriallinen ja -sociologinen tutkimus on rajoittunut usein hallinnon tuottamiin teksteihin tai se on ollut instituutiohistoriaa. Myöskään kansainvälisessä keskustelussa ei ole lähestytty ammattikasvatusta tai ammatillista opettajuutta kulttuurisesta ja historiallisesta näkökulmasta. Vastaavan tyyppistä tutkimusta ei ainakaan englanninkielisellä kielialueella ole saatavilla.

Ammatillisen opettajuuden tai yleensäkin opettajuuden määrittely kirjallisuudessa on ollut vähäistä. Käsiteltä määriteltäessä on voitu puhua opettajan työstä, työtaivoista, persoonallisuudesta, ammattikuvasta, professiosta jne. Opettajuuskäsite on kuitenkin hyvin monitahoinen ja koostuu monista eri tekijöistä. Opettajuus voidaan nähdä suhteellisen laajana opettajan työn kuvana, johon varsinaisten työtehtävien lisäksi sisältyy senhetkisen näkemyksen mukainen opettajan asennoituminen omaan työhönsä (Vertanen 2002, 108). Opettajuus on suomalainen käsite, jolle on vaikea löytää vastaavaa termiä muista kielistä. Englanninkielisistä termeistä ehkä eniten suomalaista opettajuutta vastaa sana *teacherhood*.

Ilkka Vertasen (2002) väitöstutkimus Ammatillinen opettajuus vuonna 2010 suuntautuu tulevaisuuteen ja keskittyy pääasiassa toisen asteen ammatillisiin opettajiin, mutta tarkastelee myös ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen opettajan työtä. Tutkittava ilmiö on ammatillinen opettajuus ja ammatillisen opettajan työssä lähiaikoina tapahtuvat muutokset. Vertanen tarkastelee myös lyhyesti ammatillisen koulutuksen kehityksen päävaiheita 1900-luvun puolivälistä tähän päivään. Hän pyrkii suhteuttamaan ammatillisen koulutuksen historiallisen kehityksen ammatillisen opettajuuden muutosvaiheisiin, mutta valitettavasti tarkastelu jää kapeaksi. Katsaus keskittyy pääosin teknisellä alalla tapahtuneisiin muutoksiin. Vertasen tutkimuksen merkittävä ansio on siinä, että hän on määritellyt ammatillisen opettajuuden. Lähtökohtana tässä määrittelyssä on kuitenkin yleisopettajuus.

Ilma Tahvanainen (2001) on myös tutkinut ammatillista opettajuutta, tarkempi tutkimuskohde oli opettajien kasvatustietoisuus. Tahvanaisen työssä esille tuleva opettajuus on hyvin monitahoista. Hän sai tuloksiksi 12 aineistolähtöistä teemaa, joista yleisimmät liittyivät mm. ammattitaitoon, omatoimisuuteen, yrittäjyyteen ja yhteistyöhön. Myös opettajan vastuullisuus sekä opettajuus olivat kokoavana teemana laajasti esillä.

Leena Salminen (2000) tutki hoitotyön opettajan toiminnan laatua selvittämällä hoitotyön opettajaan kohdistuvia vaatimuksia ja niiden toteutumista. Tutkimus tuotti tietoa 1990-luvun hoitotyön opettajasta. Salminen (emt. 101) lopettaa työnsä toteamukseen, että opettajat pitivät itseään hy-

vinä, osin lähes täydellisinä. Omasta mielestään opettajat toteuttivat hyvän opettajan vaatimuksia omassa toiminnassaan, vaikka opiskelijoiden mielestä opettajat eivät aina niin toimi. Salmisen työssä on mielenkiintoinen vertailtava ote. Vertailua tehdään opettajien ja opiskelijoiden kesken, mutta myös kansainvälisesti, sillä tutkimus on kohdennettu suomalaisille, saksalaisille ja englantilaisille opettajille ja opiskelijoille.

Reijo Miettisen (1993) tutkimus on analyysi opettajien työn ja opettajankoulutuksen kehittämistä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986-1991. Miettisen lähtökohtana on opettajankoulutuksen rakenteen ja siihen kiinnittyneiden ajattelu- ja toimintatapojen taustan analyysi. Hän etenee J.V. Snellmanin normaalikouluideasta SLK:n opettajankoulutuksen ongelmiin 1980-luvulla. Tutkimus valottaa varsin perusteellisesti kaupan alan ammatillisen opettajankoulutuksen kehittymistä ja sen taustoja. Se antaa hyvän pohjan tutkia opettajien näkemyksiä ja kokemuksia omasta opettajankoulutuksestaan.. Siinä pohditaan jonkin verran opettajan työtä ja tehtäviä, mutta varsinaista opettajuuden määrittelyä tai yleensäkin opettajuuteen liittyvää analyysia siinä ei ole.

Ammatillista opettajuutta koskevia tutkimuksia on julkaistu Suomessa varsin vähän ennen 1990-lukua. Julkaistuista opettajuustutkimuksista voi havaita, että ammatilliseen opettajuuteen liittyvät tutkimukset ovat keskittyneet käsittelemään opettajan työnkuvaa ja ydintehtäviä, opettajan persoonallisuutta ja minäkuvaa, opettajan tietoa, teoriaa tai kasvatustietoisuutta. On

Uusi opettaja on moni- osaaja

tutkittu hyvän opettajan ominaisuuksia ja esitetty osaamisvaatimuksia. Viimeaikaisissa opettajuustutkimuksissa on selvitetty uutta opettajuutta ja opettajuuden muutosta tulevaisuudessa. Uusi opettaja on moniosaaja, joka järjestää oppimismahdollisuuksia, luo yhteyksiä, tutkii, markkinoi, konsultoi ja on verkostoitunut myös kansainvälisesti. Hän on sitoutunut oman oppilaitosyhteisönsä visioihin ja missioihin. Hän kehittää itseään lakkaamatta ja on oman substanssialansa asiantuntija ja hyvä pedagogi.

Muissa opettajuutta koskevista tutkimuksista, jotka yleensä kohdistuvat yleisopettajuuteen, on korostunut opettajan aloitteellisuus, kyky uudistaa opetusta ja oppimista sekä osallistua yhteiskunnalliseen kehittämiseen. Opettajan tulisi siis olla kompleksisen yhteiskunnan mallityöläinen, muutosagentti, joka on aina valmis oppimaan uutta ja kehittämään itseään (Värri 2001, 42). Uusikylä ja Atjonen (2000, 178) katsovat, että nykyopettajuutta kuvaavat luonnehdinnat liittyvät kahteen ilmaisuun: muutos ja eettinen kasvattaja. Opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja ja hänellä on emansipatorinen rooli. Koulu ja opettajat ovat uu-

dedessa opettajuusdiskursseissa yhteiskunnallinen muutosvoima (Tahvanainen 2001).

Uusissa määritelmissä opettajuutta tarkastellaan tämän päivän ja mieluummin vielä tulevaisuuden näkökulmasta. Tämän opettajuuspuheen takana on havaittavissa uudenlainen – ei ainoastaan suomalainen vaan myös kansainvälinen – opettajuusajattelu, jota voidaan kutsua uudeksi opettajuusparadigmaksi (itseymmärrykseksi). Se kattaa kaikki koulutusasteet ja -alat. Tämä heijastaa koulutuksen yhtenäistämistä ja laaja-alaisuutta, mutta myös uutta oppimiskäsitystä. Uusi opettajuus on hyvä, se on parempi kuin vanha, mutta se ei kuitenkaan koskaan tule valmiiksi, vaan hyvä opettajuus on oman itsensä jatkuva, elinikäistä päivittämistä.

Opettajuuden kulttuurisuus ja historiallinen kehitys ei uusimmissa opettajuustutkimuksissa juurikaan näy, vaan opettajuus esitetään ikään kuin historiattomana ja jos jotain menneisyyteen viittaavaa esiintyykin, se esiintyy yleensä opettajien syytelyinä: opettajat ovat luutuneet vahoihin toimintatapoihinsa eivätkä halua pysyä muutoksen mukana. Tulevaisuuteen suuntautuminen on kyllä tarpeellista, mutta itse näen tarpeelliseksi katsoa opettajuutta myös taaksepäin. Tulevaisuuden tekemisessä on kysymys myös siitä, ymmärretäänkö mitä menneisyydessä on tehty, mistä nykyisyydessä on kysymys ja mikä tulevaisuudessa on mahdollista.

Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsivä tutkimushanke (AMKER) (esim. Heikkinen ym. 1999; 2001) keskittyy ammattikasva-

tuksen tutkimiseen ja siinä ohessa myös ammatillisen opettajuuden tarkasteluun suomalaisessa historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Hankkeissa pyritään katsomaan menneisyyteen, mutta niissä tulee vahvasti esiin myös nykyisyys. Tutkimuksissa on hahmoteltu eri aikoina ja eri aloilla ilmenneitä ammattikasvatuksen paradigmoja suhteessa Suomi-projekteihin. Oma tutkimuksessani on osa AMKER-hanketta ja pyrin siinä hahmottamaan ammatillisen opettajuuden muutosta ja jatkuvuutta sekä mahdollisia opettajuusparadigmoja suhteessa ammattikasvatuksen paradigmoihin ja suhteessa yleisiin opettajuusparadigmoihin.

Tutkimukseni juuret ovat suomalaisessa ammattikasvatuksessa. Ammatillinen opettajuus on suomalainen ilmiö ja suomalainen ammattikasvatus on erityistä verrattuna muihin Euroopan maihin: se on muotoutunut koulumaiseksi, valtion kontrolloimaksi, opettajakeskeiseksi toiminnaksi, jolle on ollut ominaista etäisyys työ- ja yrityselämästä. Suomalainen ammatillinen oppilaitos on ollut valtion kontrollista huolimatta suhteellisen autonominen ammattiin kasvattamisen paikka, jossa työelämällä ja oppilaiden vanhemmilla ei ole ollut juurikaan sanottavaa. Suomalaisessa ammattiin kasvattamisessa on ammatillinen opettaja saanut poikkeuksellisen suuren vastuun. Opettajasta tuli ammatillisuutta edustava virkamies, jonka ammatin professioluonne on jatkuvasti vahvistunut (Heikkinen 1995).

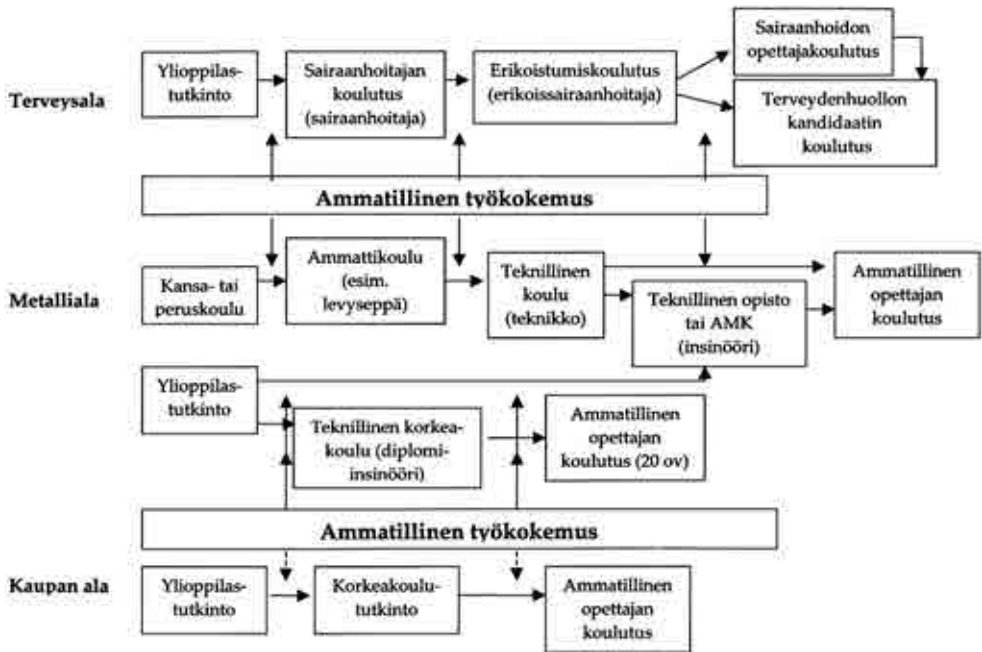
Näkemykseni on, että yleisopettajuus ja ammatillinen opettajuus poikkeavat olennaisesti toistaan. Ammattikasvatuksen ja yleissivistävän kasva-

tuksen historiallinen tarkastelu osoittaa, että ne on pyritty Suomessa pitämään erillään toisistaan. Tässä järjestyksessä myös opettajuudet ja opettajan-koulutusjärjestelmät ovat kehittyneet erillään. Ammatilliseen opettajuuteen on liittynyt vahva ammatillinen erityisyys ja vasta keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä 1970-luvulla alkoi ammatillinen opettajuus saada yleispedagogisia vaikutteita.

Ammatillisen opettajuuden kolme polkua

Ammatillisen opettajuuden muotoutumista voi tarkastella erilaisina opettajuuden polkuina, joita voi lähteä jäljittämään jo lapsuudesta, nuoruudesta ja kouluajasta. Vertanen (2002) pitääkin ammatillisen ja perusasteen opettajuuden suurimpana erona opettajien urapolkuja. Myös omassa tutkimuksessani ammatillinen opettajuus ilmenee erilaisina polkuina. Ammatilliseksi opettajaksi kasvun polku on kuitenkin eri aloilla erilainen. Terveysalalla ja metallialalla opettajilla on takanaan ammatillinen koulutus, kun taas kaupan alalla kaikilla on korkeakoulututkinto. Erilaisten taustojen synnä ovat luonnollisesti erilaiset pätevyysvaatimukset. Kuviossa 1 on esitetty tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajaksi kehittymisen polut, joilla on oma vaikutuksensa ammatilliseen opettajuuteen ja opettajuustulkintoihin.

Kuviosta 1 voi lisäksi havaita, että miesenemmistöinen metalliala jakoi opettajuuden kahteen eri tasoon, mutta naisvaltaiselle terveystalalle ei vastaavaa jakoa syntynyt, vaan opetta-



Kuvio 1. Ammatillisen opettajuuden polkuja.

jat ovat kouluttaneet ammattiin kokonaisvaltaisesti eli samat opettajat huolehtivat sekä teorian että käytännön opetuksesta. Ammatillisen opettajuuden erilaiset polut heijastavat opettajien ammatillista taustaa ja sukupuolitunutta rakennetta.

Opettajuutta rakentavat tekijät

Ammatillinen opettajuus ei ole yksi ja sama ilmiö, vaan terveys-, metalli ja kaupan alalla on omat erityispiirteensä. Kaikilla kolmella alalla voidaan kuitenkin havaita tekijöitä, jotka ovat yhteydessä opettajuuden rakentumiseen. Siihen näytti vaikuttavan hyvin voimakkaasti mm. opiskelijat sekä ammattiala ja alakohdittaiset oppilaitoskulttuurit.

Aineistoni pohjalta voi väittää, että opiskelijoiden merkitys ammatilliseen opettajuuteen ja sen muutoksiin on erityisen merkittävä. Opiskelijasukupolvien muuttuminen on muuttanut myös opettajan työtä. Tarkastelujaksosi alussa aikuiset, työelämäkokemusta hankineet nuoret mahdollistivat keskittymisen ammatin opettamiseen. 1980-luvulta lähtien suoraan peruskoulusta tulleiden nuorten kanssa entinen menettely ei enää onnistunutkaan ja opettajasta tuli vähitellen varaisä, varaäiti, poliisi tai järjestyksen pitäjä. Kotien ja koulun kasvatustehtävä näytti vähitellen siirtyneen ammatillisten opettajien vastuulle.

Kaikki opettajat puhuvat opiskelijoista paljon ja lähes kaikista keskusteluteemoista voi löytää yhteyden opiskelijoihin. Opiskelijoiden ikä, taso,

Opettajat kuvaavat opettajien olevan yksinäisiä susia

työkokemus ja opiskelumotivaatio vaikuttavat opettajuuden muotoutumiseen enemmän kuin opettajankoulutus, opetussuunnitelmat tai ehkä jopa ammattiala. Opiskelijoihin liittyvät ominaisuudet määrittävät sen, millaiseksi vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa muodostuu, millaisia opetusmenetelmiä opettajalla on mahdollista käyttää ja miten hän kokee itseään arvostettavan. Opettajan ja opiskelijoiden välinen kasvatussuhde on opettajan työn ydin, johon kaikki jollain tavalla kytkeytyy. Opettaja määrittää oman opettajuutensa suhteessa opiskelijoihin.

Opettajat kertovat, että opiskelijasukupolvet ovat muuttuneet 1950-luvulta 1990-luvulle tultaessa. Tähän muutokseen on monia syitä: yleiset yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän muutokset ja myös opiskelijoiden ja nuorison muuttuminen. Paradoksaalista on se, että tutkimuskeskusteluun osallistuneet opettajat kertovat kehittävänsä opetusta, mutta opiskelijoista puhuttaessa he valittavat, että opiskelijat eivät jaksakaan keskittyä luento-opetukseen tai eivät tee läksyjään. Tämä ristiriitainen puhe johtaa pohtimaan opetuskäytäntöjen todellista muutosta.

tävänsä opetusta, mutta opiskelijoista puhuttaessa he valittavat, että opiskelijat eivät jaksakaan keskittyä luento-opetukseen tai eivät tee läksyjään. Tämä ristiriitainen puhe johtaa pohtimaan opetuskäytäntöjen todellista muutosta.

Ammattialan ja työyhteisön kulttuuriset ja historialliset piirteet muokkaavat opettajuutta varsin voimakkaasti. Työyhteisö on osa oppilaitoskulttuuria, joka pitää sisällään erilaisia osakulttuureita. Näitä ovat esimerkiksi opettajien muodostama opettajakulttuuri, opetuskulttuuri ja oppilaskulttuuri. Opettajakulttuurin osa-alueita ovat muun muassa opettajan opetusta koskevat käsitykset, uskomukset, arvostukset ja odotukset sekä toimintatapoja koskevat tottumukset (Sahlberg 1997).

Oppilaitos- ja alakohtaiset näemykset opettajuudesta ja opettamisesta ovat varsin pysyviä ja heijastelevat sekä oppilaitoskulttuuria että ammatillista kulttuuria ja myös sukupuolta. Alakohtaisilla säädöksillä on ollut oma vaikutuksensa oppilaitoskulttuureihin, erilaisten opettajien ja esimiesten asemaan työyhteisössä sekä opettajuuden määrittymiseen. Siinä missä terveysalaa on leimannut voimakas yhteisöllisyys ja velvollisuusetiikkaan perustuva puurtaminen on metallialan työyhteisöjä leimannut työopetuksen ja teorian välistä suhdetta koskevat kiistat, jotka virallisesti poistuiivat 1980-luvun lopulla, mutta jotka tuntuvat elävän edelleen opettajien puheissa. Samoin elävät opettajien puheissa vanhat oppilaitosnimikkeet, etenkin kaupan alan opettajat käyttävät usein termiä kauppiis, joka merkitsee entistä hyvää työyhteisöä, jossa tunsivat toivon.

rintsa ja saattoi välitunnilla pohtia opettajanhuoneen pöydän ympärillä oman työnsä ongelmia. Terveys-, metalli- ja kaupan alan oppilaitoskulttuurien väliset erot näkyvät selvästi opettajien kanssa käymistäni keskusteluista, ei ainoastaan puhuttaessa työyhteisöstä, vaan myös silloin, kun puhuttiin opiskelijoista, oppimisesta, opettajan tehtävistä jne. Nämä kulttuuriset erot heijastavat alakohtaista ammattikulttuuria, mikä näkyy selvimmin juuri metalli- ja terveystalalla.

Ammattiala ja erilaiset oppilaitoskulttuurit rakentavat erilaista opettajuutta, mutta myös yhteistä löytyy. Yhteinen piirre on esimerkiksi se, että kaikkien alojen opettajat kuvaavat opettajien olevan yksinäisiä susia. Paradoksaalista kyllä, opettajat toteavat samanaikaisesti työnsä olevan jatkuvaa vuorovaikutuksessa olemista. Sahlberg (1997, 139) puhuu yksin tekemisen myytistä, sillä opetustyöllä on ollut vahva yksin tekemisen ja yksinäisyyden leima. Myös tämän tutkimuksen opettajat korostivat opettajan työn yksinäisyyttä ja itsenäisyyttä, mutta pitivät sitä opettajan työn yhtenä etuna. Opettajalla on omassa luokassaan tai työsalissa valta ja vastuu, johon muiden ei haluta kajoavan. Viimeaikaiset opettajuuden ja koulun muutosta koskevat tutkimukset ja kirjoitukset ovat kuitenkin leimanneet opettajan yksin tekemisen perinteen negatiiviseksi asiaksi, joka jarruttaa kehitystä ja muutosta.

Mitä ammatillinen opettajuus on ?

Tutkimuksessa löydettiin neljä opettajuuden kulmakiveä – ammatillisuus, kasvatuksellisuus,

vuorovaikutus ja persoonallisuus – jotka ovat keskeisiä elementtejä sekä terveys- ja metallialan että kaupan alan opettajuudessa. Opettajuutta ja sen muutoksia voidaan kuvata näiden kulmakivien avulla. Ammatillisuus tarkoittaa opettajuuden kytkeytymistä työhön ja ammatilliseen elämään. Tutkimusaineistossani ammatillisuus nousee esille mm. opettajan oman ammatillisen koulutuksen ja työkokemuksen korostamisena, opettajan tietämyksenä ammatissa tarvittavista valmiuksista ja opetettavista sisällöistä sekä ammattialan. Myös substanssialan ammattihabitus – hyvä sairaanhoitaja, hyvä ammattimies, ammattilaisen malli – kertovat ammatillisuudesta.

Kasvatuksellisuus on hyvin laaja ja monimerkityksellinen käsite ammattikasvatuksessa. Kasvatuksellisuus ei ole jotain erillistä, vaan se liittyy ammatin opettamiseen. Vuorovaikutus on kaikenlaisen opetustyön keskeinen elementti. Se on vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa ja kollegojen kanssa, mutta sen erityisyys ammatillisen opettajan työssä liittyy työelämysuhteisiin eli se on yhteydessä ammatillisuuteen, mutta myöskin kasvatuksellisuuteen. Vuorovaikutus liittyy pedagogiseen ja didaktiseen suhteeseen sekä pedagogiseen ilmapiiriin, jossa on koko pedagogisen suhteen ja kasvatuksen edellytys (Bollnow 1989, 5, 27—28).

Persoonallisuus (persoonallinen orientaatio) ei tässä tutkimuksessa ole psykologinen tai sosiologinen käsite, vaan persoonallinen identiteetti on osa kulttuuria, joka todentuu kollektiivien tasolla ja materialisoituu eritasoisina kulttuurisina muodostelmina. Se on yhteydessä ammattiin ja ammattipersoonaan. Persoonallisen identiteetin

yhtenä osana on ammatillinen identiteetti. Persoonallisuus tai persoonallinen orientaatio tarkoittaa tutkimuksessani sitä, kuka opettaja itse on opettajana. Harjunen (2002, 451) ilmaisee saman asia sanomalla, että opettaja on itsessään ja roolissaan kotonaan. Merkityksellistä on se, missä määrin opettaja kykenee itse persoonallisesti muotoilemaan ammattiaan ja miten esimerkiksi hänen persoonallinen elämänkulkunsa – esimerkiksi aikaisemmat ammatilliset identiteetit tai kokemukset – saavat näkyä hänen opettajuudessaan.

Ammatillinen opettaja on sekä ammatillisuuden että kasvatuksellisuuden edustaja, jolloin hänen on hallittava sekä kasvatustyö että ammatillinen työ. Yhteisistä kulmakivistä huolimatta ammatillinen opettajuus ei ole kuitenkaan sama kaikilla ammatillisen koulutuksen aloilla. Alakohtaiset oppilaitoskulttuurit ovat voimakkaita opettajuutta muokkaavia tekijöitä. Kaikkien kolmen alan ammatillinen erityisyys heijastuu opettajuudessa ja oppilaitoskulttuurissa. Usean vuosikymmenen aikana ammattialan yhteydessä muodostunut käsitys opettajuudesta on ollut varsin pysyvää, mutta muutoksiakin on tapahtunut.

Opettajuuden muutos: ammatin opettajasta poliisiksi vai tuutoriksi

Opettajan työ oli 1950-1970-luvulla kaikilla kolmella ammatikasvatuksen alalla pääasiassa ammatin opetusta, kasvatuksen osuus on ollut vähäistä ja se on liittynyt ammatin opetukseen. Kasvatuksen osuus ammatin opettamisesta erillisenä toimintana rajoittui lähinnä tapakasva-

tukseen. Opettajien pääasiallinen vuorovaikutus tapahtui oppilaitoksen sisällä opiskelijoiden ja työyhteisöön kuuluneiden ihmisten kanssa, ulkopuoliset kontaktit olivat vähäisiä.

1980-luku oli ammatillisen koulutuksen kasvuaikaa. Keskiasteen koulunuudistus alkoi näkyä opettajuudessa vasta 1980-luvun puolen välin jälkeen. Sen vaikutukset olivat huomattavat: uusi laki ja alakohtaiset asetukset räämittivät oppilaitosten työtä, koulutusrakenne muuttui, valtakunnalliset opetussuunnitelmat antoivat yksityiskohdaisia ohjeita opetusmenetelmiä ja sisältöjä myöten, opiskelija-aines muuttui ja nuorentui, kouluihin ei ollut enää karsintaa. Keskiasteen koulunuudistus näyttäytyy opettajien puheissa merkityksellisimpänä ammatillisen koulutuksen reformina. Se muutti opettajuutta kaikilla kolmella alalla, mutta muutos näkyi opettajan työssä hieman eri aikaan, koska koulunuudistus toteutettiin asteittain siten, että ensimmäisenä uudistuksen piiriin tuli kaupan ala vuonna 1982 ja viimeisenä terveystieteiden ala vuonna 1988.

Opettajan työ muuttui vähitellen kasvatukseksi ammatin opettamisen jäädessä vähemmälle. Nuorten, heikosti motivoituneiden, työkokemusta ja työorientaatiota vaille olevien opiskelijoiden tulo ammatillisiin oppilaitoksiin vei opettajien mukaan pohjan pois ammatin opettamiselta ja lisäsi kasvatuksellisuuden osuutta. Opettajan työhön oli toki ennenkin kuulunut kasvatusta, mutta se oli ennen liittynyt olennaisesti ammatilliseen ainekseen ja ammatin opettamiseen. Kasvatus oli ollut ammattiin kasvattamista, tapakasvatusta tai työmoraaliin kasvattamista. Nyt siitä tuli vähitellen kurin ja

*Oppilaitos-
kulttuurit
ovat
voimakkaita
opettajuutta
muokkaavia
tekijöitä*

järjestyksen pitoa ja jatkuvaa ulkoista motivointia.

Terveys- ja metallialalla sekä kaupan alalla on toisella asteella 1990-luvulla tapahtunut kasvatuksellisuuden ja vuorovaikutuksen lisääntymistä. 1980-luvulla alkanut kasvatuksen lisääntyminen opettajan työssä on jatkunut 1990-luvulla ja kasvatusta on opettajien puheissa järjestyksenpitoa ja äitinä tai isänä olemista. Tämä kasvatustehävä vie aikaa varsinaiselta ammatin opettamiselta. Ammatillisuuden osuutta opettajan työssä kaventaa myös pyrkimys siirtää ammattikasvatusvastuuta työelämälle. 1990-luvulla opettajien tulkinnat ammatillisesta opettajuudesta toisella asteella ja ammattikorkeakoulussa alkavat erota toisistaan. Toisella asteella opettajat ovat kasvattajia ja ammattikorkeakoulussa tuutoreita. Opettajista näyttää ammattikorkeakoulussa tulleen pr-henkilöitä, suhdetyöntekijöitä ja markkinamiehiä/naisia. Uudet pedagogiset virtaukset: ak-

tiivinen oppija, itseohjautuvuus, valinnaisuus, yksilöllisyyden korostaminen, johtavat yhteisöllisyyden häviämiseen ja opettajan työn hajoamiseen. Koulun tarvitaan erilaisia tukihenkilöitä – oppilaan ohjaajia, kuraattoreita, tukihenkilöitä – ”paikkaamaan” opettajan työtä.

Usean vuosikymmenen aikana ammattialan yhteydessä muodostunut käsitys opettajuudesta on ollut hyvin pysyvä, vaikka 1990-luvulla muodostetut yhdistetyt oppilaitokset ja ammattikorkeakoulut ovat pyrkineet häivyttämään alakohtaista oppilaitoskulttuuria ja ammattialaan sitoutunutta opettajuutta. Suuret oppilaitosyhteenliittymät ovat pyrkineet yhtenäistämään toimintaansa koko konsernin kattavilla missioilla, visioilla, strategioilla ja opetussuunnitelmilla. Niihin on luotu omat kehittämis- ja arviointijärjestelmät, joiden avulla halutaan nostaa koulutuksen tasoa ja parantaa tehokkuutta. Uudet järjestelmät markkinoidaan opettajille positiivisena asiana, mutta opettajat eivät aina ymmärrä niiden merkitystä ja yhteyttä omaan työhönsä. Ennen opettaja saattoi itse hallita koko opetusprosessin. Nyt opettajat kokevat, että suunnittelu, kehittäminen ja arviointi on erotettu varsinaisesta opettajantyöstä erillisille ammattilaisille, jolloin opettajan työn mielekkyys kärsii.

Opettajat eivät olleet tyytymättömiä ammattikorkeakouluun sinänsä, vaan kritisoivat lähinnä ammattikorkeakoulun toteutustapaa, joka unohtaa tai paremminkin pyrkii poistamaan alakohtaiset perinteet ja erityispiirteet. Kaupan ja terveystieteiden opettajat suhtautuvat kriittisesti tekniikan alaan si-

toutuneisiin, ammatillisen erityisyyden sivuuttaviin suuroppilaitoksiin. Opettajat puolustavat alakohtaista perinnettä ja vastustavat totalitaaripedagogiikaksi nimeämäänsä yhtenäistä oppimisajattelua. Tulkintani mukaan kysymys ei ole pelkästään muutosvastarinasta, vaan vastarinnan syyt ovat syvemmällä.

Huoli opiskelijoiden ammatillisesta kasvusta ja omasta jaksamisestaan

Myöhäismoderni ja uusliberalistinen ajattelu korostaa yksilöllisyyttä. Myös uusi pedagogiikka määrittelee opiskelijat omasta oppimisestaan vastuullisiksi yksilöiksi. Itseohjautuvat oppijat tekevät itse omat oppimissuunnitelmansa ja hankkivat itsenäisesti tietoa tuutoreiden opastuksella. Opiskelijat sukuloivat sulavasti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri puolilla Suomea ja maailmaa. Opettajat kuitenkin suhtautuvat epäillen siihen, että yksin, ilman ryhmän tukea opiskelleista nuorista kasvaisi työyhteisöihin sopeutuvia työntekijöitä. He ovat huolissaan yhteisöjen ja yhteisöllisyyden katoamisesta, sillä ammattiin ei kasveta yksin, vaan suhteessa toisiin ihmisiin, vuorovaikutuksessa ammatillisissa ja kasvatuksellisissa yhteisöissä (vrt. Wenger 1998, Heikkinen ym. 2001). Vanhemman opettajuuskupolven edustajat kertovat oppilaitosyhteisöistä ja luonnollisesta yhteisöllisyydestä, jossa opettajat ja opiskelijat kasvoivat yhdessä. Tämän päivän suuret ja alakohtaisuuden sivuuttavat oppilaitosorganisaatiot tekevät yhteisöllisyyden vaikeaksi. Nyt luonnollisesti syntyneen me-hengen tilalle on ollut pakko kehittää keinotekoista yhteisöllisyyttä.

Opettajat ovat huolissaan myös siitä, että nykyisessä työelämässä ei tunnusteta ihmisen jaksamisen rajallisuutta. Opettajien odotetaan tekevän pidempää työpäivää ja olevan tehokkaita. Myöhäismodernin ajan opettajan on oltava kuin kameleontti, joka muuttuu aina kulloinkin muodissa olevan trendin mukaiseksi ja nolaa menneen itsessään ja työyhteisössään. Häntä vaaditaan jatkuvasti kehittämään itseään ja työtään.. Elinikäisen oppimisen ohjelma pitää ihmisen koko ajan keskeneräisenä ja vaatii jatkuvaa itsensä päivitystä, jossa ei ole tilaa työn ulkopuoliselle elämälle (Heikkinen ym. 2001, 183).

Historialliset ja kulttuuriset tekijät

Usein kuulee kommentteja, että opettajat ovat vanhanaikaisia tai laiskoja, kun he eivät halua muuttaa opetusmetodejaan tai käytäntöjään. Tutkimukseni tulokset kuitenkin osoittavat, että syyt eivät ole aina yksin opettajassa, vaan niillä on syvemmät juuret. Institutionaaliset perinteet ovat muotoutuneet vuosikymmenien kuluessa ammatillisissa oppilaitoksissa ja opettajankoulutuslaitoksissa. Ihmiset eivät unohda asioita nopeasti, vaikka nykyisessä kehitysvauhdissa olisi toivottavaa lopettaa ”vanhojen hyvien aikojen” muistelu. Tulisi unohtaa menneet ja täytyisi olla joustava ja valmis jatkuvaan muutokseen.

Onko ammatillinen opettajuus häviämässä?

Sodan jälkeen kehitetty ammatillisen koulutuksen järjestelmä mahdollisti vahvan ja autonomi-

sen kasvatuksellisesti orientoituneen ammatillisen opettajuuden syntymisen, josta muotoutui koulutusaloittain erilaisia alakohtaisia tulkintoja. Opettajuus on kuitenkin vuosikymmenten aikana muuttunut. 2000-luvulle tultaessa teknologian, yhteiskunnan ja ammatillisen koulutuksen kehitys on ollut niin nopeaa, että entisiä opettajuustulkintoja ei pidetä enää relevantteina, vaan vaaditaan uudenlaista opettajuutta. Onko ammatillinen opettajuus häviämässä, kun ammatti opitaan tulevaisuudessa työpaikoilla ja tietoverkoissa? Opettajan ei enää tarvitse olla ammatillinen asiantuntija, jos ammatillisuus ja ammattialan erityisyys halutaan häivyttää. Kasvattajuutta ei enää tarvita, jos ammatillisesta opettajasta tulee yleispedagogi tai pikemminkin tuutori, joka mahdollistaa itseohjautuvan oppimisen ja dialogin verkossa. Opettajan ei tarvitse enää olla ammattialansa asiantuntija. Riittää, kun hän on pedagoginen asiantuntija ja oppimiskokemusten mahdollistaja.

Lähteet

Bollnow, O. F. 1989. *The Pedagogical Atmosphere. Phenomenology & Pedagogy*, Vol.7, 5-63

Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Helsingin yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Heikkinen, A. 1995. Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Esimerkkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla 1840-1940. *Acta Universitatis Tamperensis ser A* vol 442.

Heikkinen, A., Korhakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. 1999. *Elinkeinoelä-*

män edistämisestä koulutuspalvelujen laadun-tarkkailuun? Tampereen yliopiston opettajan-koulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 20.

Heikkinen, A., Borgman, M., Henriksson, L., Korhakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. 2001. Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? Tampereen yliopiston Ammattikasvatuk-sen tutkimus ja koulutuskeskus.

Miettinen, Reijo. 1993. Oppitunnista oppimis-toimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajan-koulutuksen kehittämisestä. Tampere: Gaudea-mus.

Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutok-sessa. Juva: WSOY. Salminen, L. 2000. Hoito-työn opettajan muotokuva – opettajaan kohdis-tuvat vaatimukset ja niiden arviointi. Turun yli-opiston julkaisuja, Sarja C, osa 158.

Tahvanainen, I. 2001. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatil-lisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WOY.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opet-tajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tut-kimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammatti-korkea-koulu.

Värri, V-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokapi-talismin muutosagentiksi – aikalaiskriittinen ta-rina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teok-sessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuun-nitelma koulun muutoksessa*. Tampereen yli-opiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001, 33-45

Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liisa Tiilikalan väitöskirja on julkaistu sarjassa *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* numerona 236, 281 s., Jyväskylä 2004., ISSN: 0075-4625/236, ISBN: 951-39-169-6.

Kehittyvä opettajan profession

Olli Luukkainen

Johtaja, KT

Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu
olli.luukkainen@hamk.fi

S euraavan tarkastelun tavoitteena on hahmotella professiota käsitteenä ja suhteessa opettajan ammattiin. Tarkastelun tekee ongelmalliseksi se, että monet tutkijat tarkoittavat professionaalisuudella samaa kuin opettajuus. Tässä tutkimuksessa niille nähdään eri merkitys ja sisältö. Profession keskeisin osatekijä on opet-

tajuus, mutta nämä kaksi eivät ole synonyymejä keskenään. Tiivistetysti määriteltynä opettajuus tarkoittaa kuvaa opettajan työstä. Opettajuus on kaksidimensionaalinen ilmiö: toisen dimension muodostaa yhteiskunnan edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään ja toisen yksilön, opettajan, orientaatio tehtäväänsä. Opettajuus voidaan tiivistää käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa.

Profession käsite

Profession käsite on moniselitteinen. Sen tunnusmerkkeinä on usein pidetty tieteellistä yhdistystä ja erityistä ammattieettistä säädöstä, mahdollisuutta soveltaa työssä vapaata harkintaa ja yleensä omaehtoista toimintaa (Mykkänen & Koskinen 1998, 1–2; Tirri 2002) tai niiden vaatimaa akateemista koulutusta, jossa korostuvat älylliset taidot, ja lisäksi yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisten palvelujen tarjoamista (Bayles 1988, 28; ks. Soder 1990; Goodson 1997, 32; Huhtanen 2002, 428–429). Profession edustajat pystyvät kontrolloimaan jäsentensä määrää, heidän toimintaansa arvioidaan enemmän metodien kuin tulosten pohjalta, heillä on oikeus määrittellä toisten tarpeita ja heillä on hallussaan erityistä ymmärrystä (opettajilla erilaisten ja eri-ikäisten oppijoiden oppimisesta) (Feinberg 1990, 160). Lisäksi tunnusmerkkejä ovat yleisesti seuraavat piirteet (Case ym. 1986; Strike ja Soltis 1992; Laitila 1999, 77–78; Carr 2000, 13–16; ks. myös Eteläpelto 1992, 22; Taipale 2000, 12; Nicholls 2001, 25–26; Huhtanen 2002, 427):

- Riittävä erityisasiantuntemus: oma käsitejärjestelmä, joka antaa riittävän tietopohjan päteville ratkaisuille.
- Eettisen koodin omaksuminen: toiminta asiakkaan parhaaksi ja yhteisen hyvän palveleminen.
- Ammatillinen autonomia: vastuullinen itsenäisyys ja sitoutuminen ammatilliseen kasvuun sekä oman ammattitaidon ja ammatin kehittämiseen. Tähän kuuluu myös ammatin uudistaminen itseohjautuvasti ja tutkimuspohjaisesti, ilman ulkopuolista valvontaa.

- Ammatin yhteiskunnallisen arvostuksen parantaminen.
- Ammattipätevyyden määrittely: pätevyyskriteereiden asettaminen, ammattiin valinta ja myös ammatista erottaminen.

Nicholls (2001, 36, 40) korostaa professionaaliseen koulutukseen liittyvänä professionaalista tietoperustaa, kompetenssia toiminnassa ja reflektion kehittämistä. Lisäksi hän korostaa jatkuvan oppimisen merkitystä ja oppimisesta oppimista. Myös Kyrö (1995) määrittää professiota siihen liittyvän ulosrajaavan erityisyyden kautta. Hän katsoo professioiden muotoutumiseen vaikuttavan seuraavien tekijöiden

- profession oma tiedetausta, jolla se erottuu muista professioista,
- eriytyneeseen tietoperustaan perustuva koulutus,
- professionaaliset organisaatiot, jotka luovat ja kontrolloivat normeja ja käyttäytymissääntöjä,
- valtion takaama legitimointi näille professionaalistumisen elementeille esimerkiksi koulutuksen ja lainsäädännön kautta.

Professionaalistumiseen liittyy kolme huomionarvoista tekijää: Vaikka professionaalisuus nähdään elitisminä, kaikki ryhmät yrittävät sinne. Yrittämistä voi myös jatkaa, vaikka tavoitetta ei heti saavuttaisikaan. Lisäksi tilaa on monille. Vaikka joku ryhmä saavuttaisikin professio-aseman, se ei ole toisten ammattiryhmien mahdollisuuksista pois. Soder katsoo professionaalistumispäämäärän kuvaavan pyrkimystä saavuttaa hegemonia, pyrkimystä olla enemmän kuin useimmat (1990, 40–44).

Professionalismi on siis tietyn am-

mattiryhmän pyrkimystä muodostaa, säilyttää tai lisätä asiantuntijuuteen perustuvaa valtaa tarkoin rajatulla toiminta-alueella. Se ilmenee ammattiryhmän tarjoamina erityispalveluina. Professionaalistumiskehitykseen kuuluu taipumus kehittää keinoja professionaalisten palveluiden tuottamiseksi, organisoimiseksi ja kontrolloimiseksi. Esimerkkinä on esimerkiksi koulutuksen haltuunotto ja monopolisoiminen. Professionaalistumiskehityksen edistämisen keinoja ovat koulutustason kohottaminen, koulutuksellisen erikoistumisen lisääminen, koulutukseen pääsyn sisäinen kontrollointi, ammattikunnan omistaman tiedon monopolisointi ja ”salaaminen”, ammatinharjoittamisoikeuden rajaaminen lainsäädännön avulla ja määrätietoinen edunvalvontapolitiikka työmarkkinoilla (Rinne & Jauhiainen 1988, 59–61; Raivola 1989, 19; Huhtanen 2002, 428). Tiedekytkennän lisäksi professoita yhdistävät tyypillisesti suhteellisen korkea status ja monesti hyvä palkkataso.

Opettajan ammatti professiona

Profession tarkastelu johtaa mielenkiintoisiin pohdintoihin opettajan ammatista professiona. Opettajan ammatti on yksi tarkimmin määriteltyjä sekä kelpoisuuksien että koulutuksen suhteen. Lisäksi opettajat ammattikuntana katsovat ammattiin liittyvän sellaista amatillista tietoa, joka on vain ekspertin saavutettavissa. Varsinkin opettajat itse korostavat profession eettistä näkökulmaa: tavoitteena on pyrkiä lapsen ja nuoren sekä yhteiskunnan parhaaseen. Yhteiskunnalla on samanlaiset odotukset. Opettajan

Tavoitteena on pyrkiä lapsen ja nuoren sekä yhteiskunnan parhaaseen

ammattia voidaan siis tarkastella professiona ja etsiä siitä erityispiirteitä.

Huhtanen (2002, 429) jakaa opettajaprofession vielä specialisteihin (aiheenopettajat) ja generalisteihin (luokanopettajat). Raivola (1989, 119–121) näkee ammattikunnan eriytyksen tärkeimpänä jakajana sen, opettaako lasta vai ainetta. Toimintaympäristön muutoksista johtuvasta opettajien laaja-alaisesta liikkuvuudesta johtuen voidaan nähdä taistelun kiristyvän opettajaprofession sisällä, mikä ilmenee lähinnä keskinäisenä kisana palkkatason oikeutuksesta suhteessa toisiin opettajaryhmiin.

Smylie ym. (1999, 46–47) tiivistävät opettajan profession neljään ulottuvuuteen, joille rakentuu todellisen muutosagenttiopettajan professio:

- oppilaskeskeinen orientaatio, muutoin ammatti olisi lähinnä teknistä suorittamista,
- halu hyväksyä epävarmuus ja asioitten epäselvyys, mistä seuraa

tarve omaa työtä koskevaan jatkuvaan kriittisyyteen, kysymyksiin ja analyysiin,

- yhteistyöhalukkuus suhteessa opiskelijoihin, vanhempiin, kollegoihin, koulutuksen järjestäjiin jne. sekä lisäksi ymmärrys siitä mitä on olla profession jäsen ja
- huolenpito työnsä sosiaalisista seurauksista ulottuen koulun tasolta yhteiskuntaan, jolloin päämääränä on työskennellä sosiaalisen ja eettisen yhteisymmärryksen puolesta.

Buchberger ym. (2001, 18–19) katsovat yleiseurooppalaisessa opettajan työn tarkastelussaan, että laaja opettajaprofessio-käsite pitää muiden ohella sisällään pedagogisen profession ja sosiologisen professio-käsitteeseen. Molemmat näkökulmat edellyttävät tutkimuspohjaista tietoa opettamisesta, opiskelusta ja oppimisesta, empiirisesti todennettuja käytänteitä opettamisen, opiskelun ja oppimisen edistämiseksi, itsenäisyyttä, kompetenssia, kriittistä älykkyyttä, kiinnostusta asiakkaasta, vastuuta autonomisesta, professionaalista opettajayhteisöstä ja eettistä koodia.

Opettajan professionaalinen asiantuntijuus

Carr (2000, 3–4) haluaa selkeästi erottaa toisistaan opetuksen (teaching) ja koulutuksen (education). Tästä seuraa hänen mukaansa, että koulutusta (education) voidaan pitää professionaalisena, mutta opetusta (teaching) ei aina. Mitä tiukemmin opetus on kietoutunut koulutuksen laajaan merkitykseen, sitä vahvemmin se täyttää profession tunnusmer-

kit. Opettajan professionaalisen asiantuntijuuden perustan voidaan katsoa muodostuvan teoreettistyyppisestä ja käytännöllisestä tiedosta. Teoreettistyyppinen (deklaratiivinen) tieto on Väisäsen ja Silkelän (2000, 142–145) mukaan yleispätevää ja kouluttajien uskomuksia välittävää tietoa. Käytännöllinen (proseduraalinen) tieto koskee yksittäistapauksia ja on luonteeltaan intuitiivista, ns. hiljaista tietoa. Lisäksi tarvitaan ns. itsesäätelytietoa rakentamaan yhteys teoreettisen ja käytännöllisen tiedon välille. Itsesäätelytieto koostuu metakognitiivisista ja reflektiivisistä tiedoista ja taidoista, joilla yksilö säätelee toimintojaan. Smylie ym (1999, 45) kuvaavat opettajan professionaalista tietoa nykyaikaan liittyvällä ilmaisulla ”know how”. Sen lisäksi, että opettaja tietää mikä tieto on relevanttia, tietää kuinka sen kanssa menetellään.

Vuorovaikutus muodostaa opettajan eettisen profession käytännön tietoperustan. Tällöin moraalinen ulottuvuus yhdistyy kognitiiviseen ja käytännölliseen ulottuvuuteen. Lisäksi korostuu ammatillisten ja moraalisten periaatteiden yhteys opettajan omaan persoonaan. Professionaalisuus on kiinteässä yhteydessä spesialisoituun tietoon, mutta opettajaprofessiota siitä tulee vasta tiedon käyttämisestä tietys-
sä tilanteessa. Opettajan professio voidaankin nähdä erikoistietoa erityisessä kontekstissa käyttävänä roolina. Opettajan professionaalisuuden ydin on laajasti ja kontekstuaalisesti, myös yhteiskuntasidonnaisesti ymmärretty ”opettaminen”. Tärkeä osa sitä on sitoutuminen (ks. Kansanen ym. 2000; Goodlad 1990, 5–6, 28–30).

Opettajan professionaalinen tieto voidaan ymmärtää henkilökohtaisena, yksityisenä, aina muutostilassa olevana tietosysteeminä, kokemuksena ja arvoina, jotka ovat relevantteja opetuskäytännöille. Jos opettajan professioon katsotaan Fenstermacherin (1990, 146) tapaan sisältyvän sellaista ainutlaatuisuutta, jota ei sisälly muihin, ei myöskään muihin humaaneihin profesioihin. Seuraa tästä opettajaprofession edustajalle uniikkeja vaatimuksia. Tällöin opettajan työ olisi nähtävä tietynlaisena tiedon harjoittamisena, jossa on mukana monenlaista tietoa. Tieto koostuu tilannekohtaisesta, teoreettisesta, käytännöllisestä, persoonallisesta ja interaktionäkökulmasta. Nämä vaatimukset edellyttävät pitkäkestoista koulutusmallia, jossa prosessinomaisuus korostuu. Parhaassa tapauksessa täydennyskoulutus jatkaa siitä, mihin peruskoulutus on saattanut loppua. Opettajan professioon kuuluukin poikkeuksellisen vahva velvoite jatkuvaan itsensä kehittämiseen, omakohtaiseen elinikäisen oppimisen ideologian toteuttamiseen (ks. Claxton 1996, 6; Goodson 1997, 29–30; Hargreaves & Evans 1997, 16; Smylie ym. 1999, 54).

Eettisyys osana opettajan professiota

Opettajan professionaalisuutta on tarkasteltu liikaa opettamisena ja jättäen moraalinen ulottuvuus liian vähälle huomiolle. Moraalinen ja eettinen ulottuvuus ovat keskeinen osa opettajan professiota. Ne korostuvat opettajan tehtävässä kasvattaa lapsia ja nuoria yhteiskunnan kulttuuriin. Pyrittäessä kohti itseenäisiä ja itseohjautuvia ihmisiä näkökulma korostuu.

Opettajan professioon liittyy kirjoittamattomia periaatteita auttamisesta, erilaisuuden kohtaamisesta, ryhmän huomioimisesta, yhteisestä hyvästä jne. (ks. Hargreaves & Evans 1997, 4). Useat ammattietiikan tutkijat korostavat persoonan merkitystä. Ammattieettisiä ohjeita voidaankin tulkita opettajan persoonallista kasvua ohjaavina suuntaviivoina. Eettiset ohjeet kertovat enemmän siitä, millaisia piirteitä ammattia harjoittavalla henkilöllä on oltava kuin antavan konkreettisia ohjeita ammatissa toimimiseen. Ammattietiikassa opettajan ammatillista toimintaa ja persoonaa ei voida erottaa. Etsittäessä oikeaa ja hyvää eettistä toimintaa emme kysy vain, mikä on oikein ja hyvää. Samalla kysymme, millainen on oikeudenmukainen ja hyvä opettaja. (Soder 1990, 71–76; Tirri 1999, 13–14; 2002, 25–26.) Oser (1991, 202) käyttää käsitettä ”opettajan eetos”. Siihen liittyy hänen mukaansa oikeus, huolehtiminen ja totuudellisuus. Erot yksilöiden välisessä professionaalisisessa moraalissa ovat painotuseroja em. kolmen tekijän välillä. Käytännön työssä ammatillinen ja moraalinen ajattelu kulkevat käsi kädessä muodostaen yhdessä käytännön tiedon.

Professio ja autonomia

Opettajan autonomia nähdään Pohjoismaissa yleisesti keskeiseksi osaksi professiota (Klette 2002, 143). Tosin Syrjäläisen (2002, 61) mielestä opettajan vapaus ja autonomia ovat pitkälti illuusioita ja ne muodostavat lähinnä koulutuspoliittisen savuverhon, jonka takana opettajat puurtavat vastentahtoisesti, kiireellä ja väsyneinä ylhäältä määriteltyjä massauudistuksia.

Laitilan (1999) mukaan professionalismi merkitsee autonomiaa, jossa jokainen opettaja on kaiken yläpuolella. Se merkitsee heikkoa asemaa kaikille niille, jotka ovat opettajaprofession ulkopuolella. Tätä kautta voi syntyä myös professionaalisen valtakoneiston muotoja. Valtakoneisto ulottuu organisoituna opettajasta hänen koulutukseen vastaavaan organisaatioon. Opettajan autonomia on riippuvainen siitä, kuinka pitkälle muut tunnustavat hänen eksperttinsä (Laitila 1999, 45).

Hyvältä valistavalta asiantuntijalta odotetaan, että hän yhtäällä tuntee asiansa, mutta että hän toisaalla tuntee ne pedagogiset menetelmät, joilla eri asiakkaat ymmärtävät ohjeet. Valistajan tulee pedagogisoida annettava tieto. Laitilan (1999, 184) tapaan on syytä todeta opettajan roolimuu- tos ylhäältä annetun opetussuunnitelman toteuttajasta kohti oman työnsä suunnittelua olevan viime vuosikymmenen kehityksen keskeisiä opettajan profes- siota tukevia asioita.

Yhteisöllisyys ja autonomisuus

Opettajan professionaalinen asiantuntijuus on ollut vahvasti yksilöllistä asiantuntijuutta. Olennaista on ollut itsenäisenä asiantuntijana selviytyminen niin työn suunnittelusta ja toteutuksesta kuin arvioinnistakin. Yhteistyö ei ole ollut edes välttämätöntä. Opettajuuden haasteet muuttavat professiota kohti yhteistyötä ja kollegiaalista toimintata- paa vastoin perinnettä. Tästä seuraa sekä yksilö- että yhteisötasolla ristiriita menneisyyden ja nykyisyyden välillä. Yhteistyön vahvistuminen ja yhteisöl-

Professionalismi merkitsee autonomiaa

lisyys kuitenkin tukevat opettajan profes- sionaalisuuden vahvistumista. Itse- näisyys ja yksilöllinen vapaus ei ole ris- tiriidassa professionaalisen autonomian kanssa.

Professionaalisuus merkitsee opet- tajan ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan. Siihen kuuluu rationaalista päät- telyä ja loogista ajattelukykyä vaativia haasteita, mutta myös omaa persoonaa ja tunne-elämää koskettavia tekijöitä. Professionaalisuuteen ja autonomisuu- teen voi sitoutua eriasteisesti. Sitoutu- misen aste on opettajan työssä eräs am- mattietiikan keskeisiä kysymyksiä. Pro- fessionaalisuuteen liitetään henkilön pyrkimys parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissaan. Tähän pyrkimykseen kuuluu tiedollisten sisäl- töjen lisäksi opettajan persoonaa kos- kevia tekijöitä. Ilman persoonallista ja yhteisöllistä sitoutumista on vaikea hoitaa opettajan työhön kuuluvaa pal- velutehtävää. Siksi opetustyössä on tärkeää pystyä yhdistämään oma per- soona opettajan ammattirooliin ja am- mattieettisiin kysymyksiin ja tekemään valintoja yhteisten sopimusten ja yksit- täisen oppijan parhaan välillä.

Kuten Laitila toteaa (1999, 193) on opettajaprofession autonomisuus ollut myös osana koulutuksen ohjausjärjestelmän temmellyskenttää. Periaatteessa luottamus opettajan professioon liittyy näkemykseen keskitetyn tai hajautetun ohjauksen onnistumisesta ja paremmuudesta. Voidaankin yhtyä Laitilan (ks. myös Nicholls 2001, 110–111; Huhtanen 2002, 430) kysymykseen siitä onko usko opettajan professioon heikentynyt pyrittäessä 2000-luvun alussa edellistä vuosikymmentä selkeästi keskushallinnon vahvempaan opetuksen ohjaukseen? Hiipuuko usko opettajan ammattitaitoon muuttuvissa olosuhteissa? Kysymykset ovat tärkeitä ja kysymyksenalaiseksi tulee, miksi ohjausta nyt ollaan merkittävästi kiristämässä juuri oppisisältöjen ja opettamisen suhteen? Opettajan alisteista asemaa kuvaavat muun muassa opettajien työtä rajoittavat ja kontrolloivat hallinnon edustajien ja poliitikkojen asettamat tiukat normistot ja ohjeet. Tuoloin opettajat ovat heille osoitetun opetussuunnitelman toteuttajia. (Ks. Niemi 1995; Helakorpi 1996; Sharan ym. 1999.) Carrin (2000, 15) tapaan on syytä todeta, että mikäli opettajasta tehdään tiukasti määritellyn opetussuunnitelman toteuttaja, ei voida enää puhua professiosta.

Syrjäläinen (2002, 57) katsoo myös, että arviointikulttuurin muutos koulun toiminnan avaamiseen ulkopuolisten tahojen tarkasteltavaksi ja vanhempien aktiivisuuden lisääntyminen merkitsevät opettajan ammatillisen autonomian murentumista. Tämän opettajat kokevat uhkaksi professiolle. Johutuuko tästä opettajien haluttomuus päästää ulkopuolisia suunnittelemaan ja arvioimaan koulutyötä?

Uusprofessionaalisuuden käsitteeseen

Niemi ja Kohonen (1995) nostivat Suomessa esille uusprofessionaalisuuden käsitteen ja siihen liittyvät ammatillisen identiteetin kehittymisen elementit, joita heidän mukaansa ovat ammatillinen sitoutuminen kehittymisen ja oppimisen edistämiseen, ammatillinen autonomia, dynaaminen käsitys oppimisesta sekä yhteistyö ja vuorovaikutus koulun viite- ja sidosryhmien kanssa (ks. myös Buchberger ym. 2001). Niemi (1995, 43) on jatkanut mallin kehittelyä ja tuonut siihen lisäoletuksen, jonka mukaan professionaalisuuden viitekehiksessä ammatillinen kehitys merkitsee kasvua ammatillisissa oloissa, omassa persoonallisuudessa ja kognitiivisuudessa. Professionaalisuuteen liittyy jatkuva oman professionaalisuuden opiskelu ja tästä oppiminen. Opettajan kyky jäsentää ympäristöään riippuu hänen professionaalisesta ajattelustaan, kyvystään ja sitoutumisestaan (Kohonen 1996, 66, 78).

Opettajan professionaalisuuteen liittyy oppiminen, osallistuminen, yhteistyö, yhteisöllisyys ja aktiivisuus. Syrjäläisen mielestä (2002, 38–39; ks. myös OECD 1998, 29) tähän liittyykin yksi opettajan professionaalisuuden paradoksi: Opettajan ammatissa opettaja ei ole oppija, vaan tavoitteena on oppijan, eli oppilaan oppiminen. Tällöin opettajan oman oppimisen merkitys jää liian vähälle arvostukselle. Tutkivan opettajan toimintatapa on keskeinen osa opettajan professiota. Yhteisöllinen kehittyminen on välttämättömyys ja keskeinen osa kehittyvää professionaalisuutta.

Opettajan professionaalisuus elää ja voi hyvin

Yhteisöllinen kehittyminen on välttämättömyys

Opettajan uuden asiantuntijuuden tunnusmerkkejä ovat sitoutuminen oppijoihin ja heidän oppimisensa tukemiseen, vastuunotto oman aineenhallinnan ja pedagogisten taitojen ylläpitämisestä, vastuu oppimisen johtamisesta ja ohjaamisesta, systemaattinen omien opetuskäytänteiden itsearviointi (reflektointi) ja kokemuksellinen oppiminen sekä osallistuminen kollegiaaliseen yhteistyöhön, jossa koko koulu on oppiva työyhteisö (Barringer 1993, 20; Buchberger ym. 2001). Tällöin korostuu tutkiva työhön suhtautuminen, eettinen ammattilaisuus ja toiminta kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Opettajan professio onkin kriittistä osallistumista, jolloin sen jäsenet kokevat olevansa aktiivisella tavalla vastuussa ammatinsa vastuualueiden kehittämisestä. He näkevät ammattinsa ongelmia ja haasteita sisältävänä työnä, jota he pyrkivät uudistamaan etsien uudistamisen suuntaa ja kehittämistyön kohteita.

Koulutus ja opettaja ovat aina oman aikansa tuotteita ja tuloksia. Kehitys näyttäytyy kuitenkin koulutuksessa viiveen kautta. Tämän päivän ratkaisut näkyvät huomisen toimijoissa huomisen toimina. ”Uusi koulu” asettaa opettajuudelle uusia haasteita. Opettajan työ on siirtymässä luokkahuoneesta verkostoihin, koulutusohjelmista projekteiksi ja kasvokkain tapahtuvasta työskentelystä yhä enemmän erilaisissa, myös sähköisissä oppimisympäristöissä tapahtuvaksi dialogiksi. Samalla työ laajenee koko oppilaitosta koskevan pedagogiikan kehittämiseksi, jossa opettajat toimivat oppimisympäristöjen rakentajina, virittäjinä ja koulun uudistajina. Tässä uudessa tilanteessa opettajalta vaaditaan joustavuutta, riskinottokykyä, luovuutta, innovatiivisuutta sekä yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Opettajan odotetaan kykenevän analysoimaan ja arvioimaan omaa työtään sekä kehittävän opettajuuttaan yksin ja yhdessä muun työyhteisön kanssa.

Opettajan profession asema perustuu pitkään ja erikoistuneeseen, monopolisoituun tiedeperusteiseen koulutukseen. Opettajan professionaalisuuteen kuuluu vastuullinen itsenäisyys ja vahva eettinen koodisto sekä koodistoon sitoutuminen; toiminta tärkeimmän asiakkaan, oppijan parhaaksi ja yhteiskunnan hyväksi. Lisäksi opettajalta odotetaan sitoutumista ammatilliseen kasvuun sekä oman ammattitaidon ja ammatin kehittämiseen. Ammatin uudistaminen tapahtuu itseohjautuvasti ja tutkimuspohjaisesti, ilman valtiovallan tiukkaa sisällöllistä ja me-

netelmällistä valvontaa. Ohjaus perustuu suosituksiin. Opettajaprofession edustajat täydentävät melko suljetusti itse itseään: opettajat itse valitsevat opettajankoulutukseen otettavat uudet opettajat, kouluttavat heidät ja pyrkivät olemaan vahvasti mukana myös opettajia virkoihin valittaessa. Erityisasiantuntemuksen varmemmaksi vakuudeksi profession jäsenet käyttävät omaa käsitejärjestelmää, jolla pyritään vahvistamaan ammattikunnan erityistiedon olemassaoloa ja joka avautuu vain saman asiantuntijuuden haltijoille. Onneksi myös opettajan professiolla kansalaisten arvostuksissa on edelleenkin vahva, korkea status.

Opettajan ammatin professionaalisuus pysyy vahvana ja mahdollisesti vahvistuu edelleen, jos professiota uudistetaan opettajan työn erityislaadun lähtökohdista. Erityislaadun tärkein tekijä on inhimillisen kasvun edistäminen. Sitä velvoitetta ja oikeutta ei samassa mitassa sisälly mihinkään muuhun ammattiin. Se erottaa opettajan ammatin muista ammateista ja opettajaprofession muista professioista. Kysymys on sitoutumisesta oppijoihin ja heidän oppimisensa tukemiseen. Toinen keskeinen osa opettajan professiota ja eettistä luonnetta on yhteiskunnallinen vastuu. Siitä ei voi eikä tule haluta paeta. Suurimman uhkan opettajan ammatille professiona muodostaakin opettaja itse pitäytymällä työorientaatiossaan luokka- tai oppilaitostasossa.

Opettajien täytyy oppia työskentelemään nykyistä monimuotoisemmissa yhteisöissä. Profession kollegiaalinen ulottuvuus tarkoittaa työskentelyä ja oppimista yhdessä kollegoiden kanssa.

Tarvitaan halua ja sitoutumista opetuksen ja koulun kehittämiseen. Professionaalinen opettaja kykenee kantamaan vastuuta opiskelijoistaan ja ryhmästään, mutta myös oman ammattinsa ja yhteiskunnan kehittämistä. Tällöin opettajaprofessio ilmenee kriittisenä toimintana kehityksen aloitteellisena moottorina. Opettajan profession ydin on oppimisen, kehittämisen, kasvamisen ja opettamisen ammattilaisuudessa, ammattilaisuudessa, joka ilmenee sekä yksilöllisenä että tulevaisuudessa yhä vahvemmin yhteisöllisenä professionaalisuutena. Todelliseen professionaalisuuteen liittyy jatkuva oman professionaalisuuden opiskelu ja siitä oppiminen. Opettajan kyky jäsentää ympäristöään riippuu hänen professionaalista ajattelustaan, kyvystään ja sitoutumisestaan.

Opettajan ammatti professiona ei ole kuollut eikä uhattuna, jos profession toteuttajat ja vaalijat jaksavat tehdä tutkivaa työtä oppimisen salojen selvittämiseksi ja oppimisen edistämiseksi niin, että yhä useampi eri-ikäinen oppija voi edetä omalla kehittymispolullaan. Ja jos hallinto, päättäjät ja koulutuksen järjestäjät voivat antaa siihen riittävän väljät kehykset: enemmän tavoitteita ja yhteistä arviointia, vähemmän määräyksiä ja yksityiskohdaisia ohjeita, mutta myös yksilöllistä ja yhteisöllistä tukea.

Lähteet

- Barringer, M-D. 1993. How the National Board builds professionalism. *Educational Leadership* 50 (6), 18–22.
- Bayles, M. 1988. The Professions. In Callahan, J. (eds.) *Ethical issues in Professional life*. Oxford University Press, 27–30.
- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D. & Stephenson, J. 2001. Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Thematic Network on Teacher Education in Europe. Fakultetsnämnden för lärarutbildning. Umeå universitet.
- Carr, D. 2000. *Professionalism and Ethics in Teaching*. Routledge.
- Case, C. W., Lanier, J. E. & Miskel, C. G. 1986. The Holmes Group Report: impetus for gaining professional status for teachers. *Journal of Teacher Education*. 37 (4), 36–3.
- Claxton, G. 1996. Integrated learning theory and the learning teacher. In Claxton, G., Atkinson, T., Osborn, M. & Wallace, M. *Liberating the Learner. Lessons for Professional Development in Education*. Routledge, 3–15.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. WSOY, 19–42.
- Feinberg, W. 1990. The Moral Responsibility of Public Schools. In Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A. *The Moral Dimensions of Teaching*. Jossey-Bass Publishers, 155–187.
- Goodlad, J. I. 1990. The Occupation of Teaching in Schools. In Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A. *The Moral Dimensions of Teaching*. Jossey-Bass Publishers, 3–34.
- Goodson, I. 1997. ‘Trendy Theory’ and Teacher Professionalism. In Hargreaves, A. & Evans, R. *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In*. Open University Press, 29–43.
- Hargreaves, A. & Evans, R. 1997. Teachers and Educational Reform. In Hargreaves, A. & Evans, R. *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In*. Open University Press, 1–18.
- Helakorpi, S. 1996. Koulun tiimityö. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. *Julkaisuja* 107.
- Huhtanen, K. 2002. Opettajaprofessio – näkökulma erityisopettajuuteen peruskoulussa. *Kasvatus* 4/2002, 427–437.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers’ pedagogical thinking: Theoretical Landscapes, Practical Challenges. Peter Lang Publishing. *American university studies / Series XIV. Education*; Vol. 47.
- Klette, K. 2002b. Comparison – looking across the countries. In Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J. & Simola, H. (eds.) *Restructuring Nordic Teachers: Analysis of Interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers*. University of Oslo. Institute for Educational Research. *Report* 3/2002, 125–144.
- Kohonen, V. 1996. Learning contents and processes in context: towards coherence in educational outcomes through teacher development. In Niemi, H. & Tirri, H. (eds.) *Effectiveness of Teacher Education. New Challenges and Approaches to Evaluation*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 6/1996, 63–82.
- Kyrö, P. 1995. The management consulting Industry Described by Using the concept of profession. Department of Education. University of Helsinki. *Research Bulletin* 87.
- Laitila, T. 1999. Siirtoja koulutuksen ohjauksella. Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980- ja 1990-luvulla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 146.
- Mykkänen, J. & Koskinen, I. (toim.) 1998. *Asiantuntemuksen politiikka – professiot ja julkisvalta Suomessa*. Yliopistopaino.

- Nicholls, G. 2001. *Professional Development in Higher Education*. New Dimensions & Directions. Kogan Page.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Reports from Department of Teacher Education in Tampere University A2.
- OECD. 1998. *Staying Ahead. In-service Training and Teacher Professional Development*. Centre for Educational Research and Innovation. Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Oser, F. 1991. Professional morality: a discourse approach (the case of the teaching profession). In Kurtines, W. & Gewirtz, J. (eds.) *Handbook of moral behavior and development*. Volume 2: Research New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimusraportti A44.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalituminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammatti kuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:128.
- Sharan, S., Shachar, H. & Levine, T. 1999. *The Innovative School. Organization and Instruction*. Bergin & Garvey.
- Smylie, M. A., Bay, M. & Tozer, S. E. 1999. Preparing Teachers as Agents of Change. In Griffin, G. A. (ed.) *The Education of Teachers*. NSSE, 29–62.
- Soder, R. 1990. The Rhetoric of Teacher Professionalization. In Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A. *The Moral Dimensions of Teaching*. Jossey-Bass Publishers, 35–86.
- Strike, K. & Soltis, J. F. 1992. *The ethics of teaching*. Second edition. Teachers College Press.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002.
- Taipale, A. 2000. Peer-assisted leadership –menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 213.
- Tirri, K. 1999. Eettisten kysymysten äärellä. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampereen yliopiston julkaisujen myynti, 150–167.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa*. Otava, 23–32.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisesta kehityksestä. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) *Opettajatiedon kipinäitä*. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–153.



”...kyllä kokemus on kova sana”

Ikääntyneiden opettajien kokemuksia opettajuudesta ammattikorkeakoulussa

Mirja Rissanen

Yksikönjohtaja, KL

Satakunnan ammattikorkeakoulu Sosiaali- ja terveysala Rauma

mirja.rissanen@samk.fi

Johdanto

Tämä artikkeli perustuu kasvatustieteen lisensiaatin tutkimukseeni vuodelta 2004. Se tuottaa kuvailevaa ja tulkitsevaa tietoa ikääntyneiden ammattikorkeakouluopettajien kokemuksista omasta opettajuudesta. Artikkeliki keskittyy pääasiassa tutkimustulosten raportointiin. Suomessa on näkyvästi käyty keskustelua 1990-luvun alusta alkaen väestön nopeasta ikään-

tymisestä ja varhaisesta eläkkeelle ha-
keutumisesta. Ikääntyneiksi Ilmarinen
(1998, 22) on määritellyt 55-vuotiaat
ja sitä vanhemmat. Esillä on ollut ky-
symyksiä sodan jälkeisten suurien ikä-
luokkien eläkkeelle menosta aiheutu-
vasta työvoimapulasta kuluvan vuosi-
tuhannen ensimmäiseltä kymmenen-
neltä alkaen. On herätetty myös kysy-
myksiä ikääntyneiden oppimiskyvystä,
selviämisestä muuttuvan työelämän
osaamiselle asettamista haasteista,
elinikäisen oppimisen merkityksestä
työssä jaksamisessa ja ikäjohtamisesta.

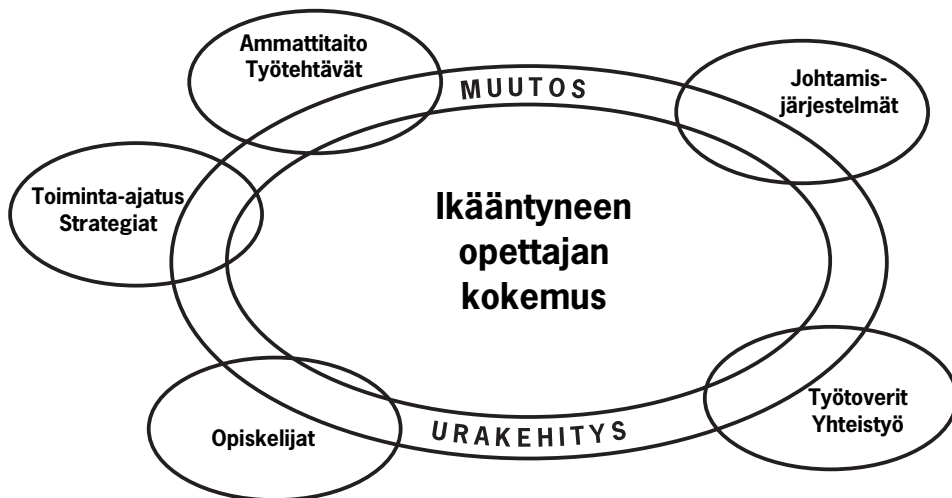
Lähivuosina ikääntyneen väestönosan merkitys yhteiskunnassa on tulossa entistä suuremmaksi ja merkittävämmäksi. Siksi muun muassa pitää olla tietoa, miten he kokevat työelämässä olon ja miten heidän tarpeitaan voidaan nykyistä paremmin ottaa huomioon. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ikääntyneiden, 55 vuotta täyttäneiden, opettajien kokemuksia opettajuudesta sekä iän merkityksiä ammattikorkeakoulussa. Lisäksi tavoitteena on herättää keskustelua niistä hallinnollisista ja kollegiaalisista käytännöistä, joilla ikääntyneiden opettajien kokemusta voidaan hyödyntää ja heidän työssä jaksamistaan tukea.

Koska opettajat ovat keskeinen tekijä yhteiskunnan ja kansan henkisessä ja aineellisessa hyvinvoinnissa, on luonnollista kuulla opettajien ääniä ja antaa heidän itsensä kertoa työstään Hansen (2000, 72).

Olen hankkinut tutkimusaineiston opettajien kirjoittamina esseinä ja haastattelemalla opettajia. Vastauspyynnöt lähetin sekä Satakunnan että Turun ammattikorkeakoulun 30:lle 55 vuotta täyttäneelle opettajalle, ja ne jakautuivat sattumanvaraisesti ammattikorkeakoulujen eri toimialoille. Lisäksi haastattelin neljää opettajaa Satakunnan ammattikorkeakoulussa ja kahta Turun ammattikorkeakoulussa.

Tutkimuksen rakenne, joka kuvaa käytettyjä keskeisiä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita sekä asioiden loogista etenemistä on tehty näkyväksi kuviossa 1.

Tutkimuksen keskiöön nousee ikääntyneiden opettajien kokemusten tarkastelu kuviossa mainittujen toiminta-alueiden kautta.



Kuvio 1. Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys.

Kokemus ja ikääntyminen ihmisen elämismaailmassa

Tiedämme, että ilman kokijaa ei olisi ulkomaailmaa. Ojanen viittaa Tähkään todeten, että mieli on ihmisen aspekti, jonka kautta merkitykselliset kuvat itsestä ja maailmasta muodostuvat. Kokemuksellisella rakenteella on pelkästään mentaalinen olemassaolo, ei aineellista, mikä tekee sen vaikeaksi tutkia. Mikään ei ole tietoa, ellei se tule sellaisena koetuksi eikä mitään tietoa ole olemassa muuna kuin ihmismielessä koettuna (Ojanen 2000, 100-101).

Kokemus sisältää erilaisia uskomuksia ja elämyksiä ja on vielä hämärä, toteaa Ojanen (2000) ja jatkaa, että merkitysten antaminen ja sitä edeltävien mielikuvien luominen on nähtävä dynaamisena prosessina, jossa ytimenä on yksilön aikaisempi kokemusmaailma, tajunnan luoma kuva, oma projektio tai muu vastaava. Se, että meillä jokaisella on henkilökohtainen kokemusten historia ja oma persoonallinen tapa olla läsnä maailmassa, vaikuttaa syvästi siihen, miten koemme maailman. Kokemuksessa vaikuttavat ihmisen sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vuorovaikutus.

Perttula (1997, 292) puolestaan näkee kokemuksellisuuden ihmisen yhdeksi olemisen kriteeriksi ja näin kokemusta on perusteltua tutkia vain omana itsenään. Jaatinen (1999, 18-19) toteaa, että ihmisen muisti valikoi, painottaa ja arvioi aiemmin tapahtunutta, kun hän kertoo kokemuksesta. Kokemukseen vaikuttaa nyt hetki, joka sisältää kokemuksen kertojan minuuden, elämäntilanteen, menneisyyden

ja nykyisyyden. Aiemmat kokemukset ja nykyinen sekoittuvat keskenään.

Ulkoinen maailma välittyy ihmisille nimenomaan kokemuksissa ja fenomenologia on kiinnostunut tavoista, joilla tietoisuus jäsentää ulkomaailmaa (Perttula 1995 b 7). Tässä tutkimuksessa kokemuksina pidetään opettajien omilla käsitteillään ilmaisemia mielipiteitä ja käsityksiä essekirjoituksissa ja haastatteluissa.

Vaaran (2000, 127) mukaan eläkekäytäntö on vahvistanut ja normittanut iän, jolloin ihminen katsotaan vanhaksi ja siirretään työmarkkinoiden ulkopuolelle. Eläkkeelle siirtymisestä ja vanhuudesta on tullut tavallaan synonyymeja Kohli (1991, 211).

Nykyisin tarkastellaan ihmisen vanhenemista ja ikää toimintakykyisyyden kannalta. Vanhuus on myös subjektiivinen, ihmisen itsensä kokema asia. Vanhuuteen ja sen kokemiseen voidaan vaikuttaa elämäntavoilla, koulutuksella, sairauksien varhaisella hoidolla ja yleisellä myönteisellä asennoitumisella ikääntyneisiin (Koskinen, Ahonen, Jylhä, Korhonen & Paunonen, 1988, 36).

Levonen (2001, 97) on havainnut työelämässä vallitsevan paradoksin. Elinikä pitenee ja terveys paranee, mutta ihmiset määritellään yhä nuorempina vanhoiksi ja työnnetään eläkkeelle. Kokemusta ei arvosteta, ikää pidetään rasitteena ja työuran esteenä. Ikäkäsitys on kaksijakoinen. Usein nuoruus yhdistetään rohkeuteen ja vanhuus kokemukseen.

Ikääntyvillä työntekijöillä voi olla työelämän kannalta erityisiä vahvuuk-

sia, kuten syvällisempi työhön paneutuminen, pitkän työkokemuksen mukanaan tuomat paremmat työrutiinit, vakiintunut persoonallisuus ja kypsyyt sekä iän myötä kehittyneet psyykkisen suorituskyvyn tietyt osa-alueet ja persoonallisuuden piirteet. Tämä tekee ikääntyvistä erityisen sopivia tiettyihin vaativiin tehtäviin kuten opetukseen. Yhteiskunnan kannattaisi käyttää paremmin hyväkseen nämä ikääntyvän työntekijän kyvyt, joita nuoremmilla työntekijöillä ei yleensä ole (Lehtinen 1995, 10).

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimusote on laadullinen ja fenomenologinen. Perttulan (2000, 428 - 429) mukaan fenomenologian näkökulmasta ilmiön tutkiminen on tulkinnallista. Fenomenologia on monimuotoinen ajattelutapa, mutta tarjoaa tutkimustyölleni yhtenäisen lähtökohdan. Fenomenologia on kiinnostunut siitä, mitä ihmisen tajunta on, miten se rakentuu ja toimii sekä millaisista kokemuksista tajunta muodostuu. Empiirinen, kokemusperäinen kysymys kuljettaa fenomenologia ymmärtämään toisen arkielämää. Hän kysyy silloin, millaisista kokemuksista kutoutuu se todellisuus, jonka keskellä ihmiset elävät.

Fenomenologinen ajattelutapa pitää sisällään sen, ettei niitä teemoja, joihin haetaan vastauksia voida määrittää tarkasti etukäteen. Vasta opettajilta saatavan kokemuksia koskevan aineiston pohjalta niitä voidaan tarkentaa.

Keskeinen kysymys tässä tutkimuksessa on, millaisena ikääntynyt opetta-

ja näkee oman opettajuutensa ammattikorkeakoulussa, ja tästä nousevat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten opettaja kokee ammattitaitonsa ja työtehtävänsä ammattikorkeakoulussa?
2. Minkälaisena opettaja kokee ammattikorkeakoulun johtamisjärjestelmät?
3. Minkälaisena opettaja kokee työtoverit ja yhteistyökumppanit?
4. Minkälaisena opettaja kokee opiskelijat?
5. Minkälaisena opettaja kokee ammattikorkeakoulun toiminta-ajatuksen ja toimintastrategiat?

Tutkimuksella pyritään lisäämään ymmärrystä ikääntyneen opettajan työssä olemisen kokemuksesta ja herättämään keskustelua ikääntyneiden opettajien osaamisen hyödyntämisestä, täydennyskoulutuksen tarpeesta, henkilöstöhallinnosta, mahdollisen ikästrategian kirjoittamisesta ja työelämän joustojen edelleen kehittämisestä ammattikorkeakouluissa.

Tutkimusaineistoni hankinta perustui ns. mukavuusotokseen (convenience sampling), jossa tutkittavat valitaan läheltä ja helposti saatavilla olevista. Pyysin tutkittavia kirjoittamaan esseitä, jotka ovat yksi keskeisimmistä laadullisen tutkimuksen havaintomateriaaleista. Olen valinnut tutkimuskysymysten kannalta oleellisia aloitustekstejä, joilla pyritään herättämään vastaajissa innostusta jatkaa ”tarinaa” omasta näkökulmasta, omasta elämismaailmasta omin käsittein. Kysymyksenasettelu oli tästä syystä mahdollisimman strukturoimaton. Kirjallisia vastauksia tuli yhteensä 18. Strukturoimattomuus toteutui myös haastattelussa. Vaikka haastattelua varten oli

laadittu teemat alakysymyksineen, haastateltavat saivat kertoa vapaasti omia kokemuksiaan.

Päättyessäni myös kerätä tietoa haastatteluilla, toteutin tutkimuksessani menetelmätriangulaation. Triangulaatiolla pyritään kartoittamaan tai selittämään ihmisen käyttäytymisen kompleksisuutta useammasta lähtökohdasta katsottuna (Cohen & Mannon 1984, 208-209; Ely, Vinz, Downing & Anzul 1997, 35; Eskola & Suoranta 1996, 40-41). Haastateltaviksi valittiin harkinnanvaraisesti kolme naista ja kolme miestä. Vastajista naiset olen koodannut merkillä XX 01-06 ja miehet XY 01-12. Merkintä b viittaa haastatteluvastaukseen.

Tutkimusmateriaalin työstäminen

Tutkimustuloksena en ole pyrkinyt tuottamaan teoriaa ikääntyneiden opettajien kokemuksista, vaan etsimään, tulkitsemaan ja kuvaamaan opettajien kokemuksia opettajuudesta.

Ensimmäisessä vaiheessa laadin tutkimuskysymysten ohjaamana sisällysanalyysiä käyttäen yksilökohtaisia merkitysverkkoja kuvaavat taulukot. Niiden avulla tein päätelmiä ilmiöistä, joita voidaan tematisoida kasvatus-tieteen kielelle pyrkien koko ajan kontrolloimaan omia etukäteisoletuksiani (Perttula, 1995 a 69-72; Varto, 1992, 86-87). Taulukot sisältävät esimerkkejä ja muodostavat ikään kuin johdannon tutkittavaan ilmiöön.

Toisessa vaiheessa nimesin tutkimuksen merkityssuhde-ehdotelmiksi ilmiöt: koettu ikääntyminen ja ammat-

titaito, kokemukset organisaation hallinnosta, kokemukset opiskelijoista ja suhde työtovereihin ja yhteistyökumppaneihin. Valitut teemat ovat tutkimuskysymysten kanssa yhtenäiset ja näyttävät sopivan tutkimusmateriaalin raportointiin.

Kolmannessa vaiheessa luin kunkin opettajan kirjoittaman esseen ja haastatteluista nauhoitetut ja litteroidut tekstit useaan kertaan, saadakseni mahdollisimman hyvän kuvan ja kokonaisnäkömyksen siitä, minkälaisia kokemuksia ikääntyneillä opettajilla on ja miten he niitä jäsentävät. Lukiessani pyrin oivaltavaan havainnoimiseen ja irtautumaan luonnollisesta asenteesta (reduktio, sulkeistaminen). Yritin havainnoida materiaalia kuin kohtaisin sen ensimmäistä kertaa ja pyrin refleктоivaan mielikuvitukseen ja intuitioon perustuen kysymään, mikä ilmiössä pitäisi muuttua, jotta se lakkaisi olemasta juuri se mitä se on. Tutkija ei kuitenkaan kykene sulkeistamaan kaikkia käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä tai muuntelemaan kaikkia mahdollisia merkitystihentymiä. Tutkija ei periaatteessakaan voi päästä oman todellisuussuhteensa ulkopuolelle (Perttula, 1995 a, 69-72; Varto, 1992, 86-87).

Tulosten käsittelyn neljännessä vaiheessa sidoin sisällön analyysillä erittelemäni merkityksen sisältävät yksiköt laajempaan kontekstiin. Merkityksen sisältävät yksiköt ovat sellaisia tutkimusaineiston osia, jotka ovat sidoksissa laajempaan kontekstiin ja saavat merkityksensä siitä yhteydestä.

Kun merkityksen sisältävä yksikkö käännetään tutkittavan kieleltä tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle, siirry-

tään fenomenaaliselta tasolta fenomenologiselle tasolle. Fenomenologisella viitataan etenemiseen kohti merkitysverkoston kuvaamista (Perttula 1995 a, 74-75).

Opettajien kokemukset ikääntymisestä ja ammattitaidosta

Kokonaisuutena vanheneminen on tämän tutkimuksen mukaan luonnollista elämäntapaa. Se tuo mukanaan kyvyn nähdä laajoja kokonaisuuksia, erottaa tärkeät asiat vähemmän tärkeistä sekä nauttia iän tuomasta arvovallasta. Ikääntyneet opettajat tuntuivat arvostavan vastauksissaan pääasiassa implisiittisesti ja eksplisiittisesti omaa ikäänsä ja uuden oppimishaluaan ja joustavuuttaan ja olivat ylpeitä saamastaan senioriteetti-arvovallasta ja kokivat olevansa vastuullisia. Iän ymmärrettiin tuoneen myös viisautta ja laaja-alaisuutta sekä tietoisuutta siitä, mitä ei tiedä. Vastajat eivät nähneet, että ammattikorkeakoulussa pitäisi olla mitään erityisesti ikääntyneille opettajille ”räätälöityjä tehtäviä”, jolloin he voisivat olla sivussa päivittäisestä tulostavasta, mutta toimia esimerkiksi mentoreina uusille opettajille. Lähinnä ikääntyminen nähtiin fyysisten voimavarojen vähenemisenä, joka sinänsä ei välttämättä asetu opetuksen esteeksi. Hitaus oli yksi vanhenemisen varjopuoli. Esimerkkinä yksilökohtaiseen merkitysverkostoon luettavia kommentteja:

”Tämä sana ikääntyminen loukkaa minua, koska se partisiipin perfektinä ilmaisee päättynyttä tekemistä. Ja minähän en ole vielä aikunut päättää ikääntymistä enkä edes opettajana toimimis-

tani.” (04XX).

”että silloin kun oli perhe ja lapset, oli tietoisesti laskettava riimaa, ei ollut niin paljon aikaa valmistella opetusta. 1000 kertaa paremmin teen nyt työni ja kyllä se tässäkin ...näky.” (05XXb).
”Kokemus on kova sana.” (11 XYb).

Ikäyrjintää ei oltu lukuun ottamatta yhtä esimerkkiä koettu:

”Esimies jaksaa aika usein huomauttaa ”virttyneistä”opettajista, jotka maksavat yksikölle enemmän kuin nuoret.” (05XXb).

Ikääntyneiden vastauksista ja haastatteluista oli luettavissa eräänlainen ikäylpeys ja vahva itsetunto. Vastajat arvostivat omaa ikäänsä eivätkä halunneet peitellä sitä mitenkään. He tunnistivat oman tietomääränsä kasvun ja syvenemisen iän myötä. Ikä oli tuonut mukanaan maltillisuutta, harkintakykyä ja kykyä asettua eri tavoin opinnoissa menestyvien asemaan. Oppimisprosessin hahmottaminen oli tullut helpommaksi ja erilaisten ihmisten ja oppijoiden hyväksyminen aidommaksi. Erityisesti heikkojen opiskelijoiden ymmärtäminen oli kasvanut. Maltillisuus uusien haasteiden edessä toi tasapainoa lukuisten vaateiden painaessa päälle. Iän myötä kehittynyt sallivuus ja rennompi työskentelytapa helpottivat yhteistyötä.

Ikääntyminen nähtiin myös yksilökysymyksenä. Samanikäisten joukossa voi olla niitä, jotka syystä tai toisesta ovat menettäneet kiinnostuksensa tai kykynsä oman työnsä kehittämiseen tai täysipainoiseen tekemiseen. Toisaalta on innokkaita kehittäjiä ja uu-

distajia, jotka pitävät huolta oman kelpoisuutensa säilymisestä ja innokkaasti ja vilpittömästi ovat kiinnostuneita oman työnsä kehittämistä.

Kokemukset organisaation hallinnosta

Organisaatioiden toiminnan taustaolettamukset ja johtajuuden funktio tuntuivat olevan tämän tutkimuksen tutkimusjoukolta pääosin hukassa. Vain muutama vastaaja näki vision, mission ja strategiat hyödyllisinä ja antavina. Hallinto ja opettajan arkityö eivät kohtaa.

”opettajan työ on muista työtehtävistä poikkeavaa siinä mielessä, että sitä voidaan hyvin vähän tukea johtamisjärjestelmin. Jos oppimisympäristö on kunnossa ja ilmapiiri hyvä, ei hyvä tai huono johtamisjärjestelmä voi paljoo tukea tai haitata opetusta”. (O1XY).

”tämä sanasto, visio, missio, strategiat etc. on jäänyt minulle, opetuksen konkretiassa rypevälle jokseenkin vieraaksi. On myös se vaikutelma, että opetuksen konkretia on jokseenkin vierasta misioista puhuville ja strategioita luoville, siis johdolle.” (XY10).

Tulokset kuvaavat pienen tutkimusjoukon kokemuksia, mutta antavat viitettä siihen, että johdon ja opettajien välillä tarvitaan tiiviimpää vuorovaikutusta. Kysymykseksi nousee, mille pohjalle opettaja opettajuutensa ja muun muassa opetuksensa tavoitteet rakentaa, jos organisaation visio, missio ja strategiat eivät ole toiminnalle antamassa suuntaa eikä johtamisen

nähdä tukevan opetustyötä. Samoin jää pohdittavaksi, miten johtamista tulisi kehittää, jotta sen tärkein tehtävä, organisaation primääriprosessi, opettaminen voisi saada tukea johtamiskäytännöistä. Onko niin, että ikääntyneet opettajat ovat vielä niin tottuneet opettajan yksinäiseen ja itsenäiseen asemaan luokassa, etteivät osaa hahmottaa koko ammattikorkeakoulun toimintaa omakseen? Onko joltain uutta jäänyt oppimatta ja ovatko ikääntyneet opettajat torjuneet organisaation muutoksen, ja jos, niin miksi? Willman (2000, 112) huomauttaa, että tutkimukset ja koulun kehittämistä koskeva kirjallisuus ovat selvästi osoittaneet, kuinka hidas ja monimutkainen ilmiö muutos koulusamme on. Uudenlainen yhteistyökulttuuri syntyy hitaasti, vaatii aikaa, uudenlaisia rooleja ja asenteita. Toisaalta organisaatioiden madaltuminen ja hierarkkisten rakenteiden purkautuminen ovat lisänneet ja muuttaneet opettajan työn kuvaa, lisäten mahdollisuuksia ja velvollisuuksia koko kouluttavan organisaation vision ja toiminta-ajatuksen sekä koulutukselle asetettujen painoalueiden suuntaisesta koulua kehittävstä työstä.

Kokemukset opiskelijoista

Ikääntyneet opettajat arvioivat opiskelijan kasvun ja sosiaalisen ohjaamisen tavan heijastuvan ympäröivästä yhteiskunnasta, josta nousee vaateita siihen, mitkä oikeudet opiskelijalle sallitaan, mitä vastuuta hänellä on omasta oppimisestaan ja miten hänen asemansa koulutusorganisaatiossa määräytyy.

Oppilaskeskeisyys näyttäytyi opettajan työn lähtökohtana ja opettajien

mielestä nuoret opiskelijat ovat aina olleet uteliaita, kiinnostuneita tiedosta ja sen ymmärtämisestä. He ovat halunneet aina tehdä ja onnistua sekä keksiä uutta. Nykyopiskelijoiden koetaan olevan aktiivisempia ja itsenäisempiä, terävämpiä ja sanavalmiimpia kuin takavuosina. Toisaalta ikääntyneen opettajan ja opiskelijan välillä esiintyy sukupolvien välistä kuilua ja opettaja kokee omaavansa senioriteettiarvovaltaa, jota kuvaa yhden vastaajan näkemys tulkiten muidenkin vastaajien tunteja:

”En osaa aina asennoitua opiskelijoiden maailmaan, kun omat lapset ovat ohittaneet opiskelijoiden iän, olen opettanut joidenkin isovanhempiakin, kun silloin aikaisemmin opiskelijoiden joukossa oli huomattavan vanhojakin opiskelijoita. En kertaakaan ole silmästä silmään joutunut kohtaamaan opiskelijan negatiivista suhtautumista, jonka olisi voinut tulkita johtuvan iästäni. Päinvastoin auktoriteetti on kasvanut ja näkyy siinä, miten opiskelijat puhuttelevat eikä pistä vastaan tai ole muuten hankalia.” (05XXb).

Vaikka:

...”ajatusmaailmojen erilaisuus ja arvot ovat erilaisia. Ikääntyneen opettajan on muistettava, että hänellä on tietty iän tuoma auktoriteetti olemassa eli lähes kaikkea, mitä hän sanoo, pidetään totena. Tähän kylläkin liittyy se, että ikääntynyt on valmis myöntämään virheensä, kun niitä tulee. Nuoren opettajan voi olla vaikeaa myöntää virheensä.” (05XY).

Eduksi nähtiin, että kouluttajat ovat eri-ikäisiä ja ikääntynyt opettaja voi toimia ikään kuin mallina siitä, että voimaa ja elämänhalua on vielä ”parhaiden vuosien jälkeenkin” (11XYb).

Yhteenvetona voi todeta, että ikääntyneet opettajat kokevat opiskelijat yleensä ystävällisiksi ja miellyttäviksi sekä senioriteettia ja siihen liittyvää asiantuntemusta arvostaviksi. Työote oli opiskelijakeskeinen. Ikääntyneiden opettajien mielestä opiskelijoiden osaamisen ja taitamisen hajonta on entistä suurempi, johtuen erilaisista opiskelijavalintakriteereistä ja opiskelijamäärän kasvusta sekä työskentelystä opiskeluaikana. Vaikuttaa siltä, että opiskelijoiden ja opettajien välillä vallitsee työrauha ja toinen toisensa kunnioittaminen.

Yhteistyö ja työtoverit

Vaikka organisaation toimintaa ohjaavat tavoitteelliset kannanotot tuntuvat olevan tutkimusjoukolta hukassa, kollegatasolla yhteistyö näkyy toimivan ja tuovan tyydytystä. Seuraavat kirjoitusnäytteet täydentävät yhteistyön merkityksellisyyttä.

”Yhteistyö toisten opettajien, varsinkin saman aineen opettajien kanssa on ollut minulle tärkeää monestakin syystä, joista tärkeimpiä lienee tiedon ja kokemuksen yhteinen jakaminen ja kehittäminen, sosiaalista puolta unohtamatta.” (01XX).

”Verkottuminen on tätä päivää. Kansainvälisyys osa työtä. Ehkä mukavinta on tehdä yhteistyötä toisten samanikäisten asiantuntijoiden kanssa sekä kansallisesti, että kansainvälisesti.” (03XX).

Valtaosalle vastaajista monitahoinen ja portainen yhteistyö oli itsestään selvää. Eteläpellon ja Tynjälän (1999, 13) mukaan oppimisyhteiskunnalle on tyypillistä tiedon tuottamisen paikkojen moninaisuus sekä rakenteiden verkostomaisuus. Tämän ainakin osa vastaajista oli kokenut myös omassa työssään.

Pohdinta

Koska tutkimusjoukko on pieni ja tutkimusote laadullinen, ei saatuja tutkimustuloksia voida yleistää. Ne voivat kuitenkin antaa viitteitä saatujen tulosten merkityksellisyydestä ja virittää uutta täydentävää tutkimusta ja keskustelua.

Vanhempien opettajien kehittymis-
halulla ja kyvyillä on suuri merkitys
koko koulutusta antavan yhteisön toiminnan kehittämiseksi, koska heidän toiminnallaan on ilmeinen vaikutus nuoriin kollegoihin. Lauriala (1998, 37) mainitsee, että nuoret opettajat pystyvät heikommin toteuttamaan uudistusajatuksia työssään ensimmäisten vuosien aikana. He taipuvat ainakin ulkoisesti kollegoiden näkemyksiin ja koulussa vallitseviin normeihin, vaikka tunsivat, etteivät toimineet oman sisäisen vakaumuksensa mukaisesti tai niin kuin tiesivät olevan parasta oppilaiden kannalta.

Tutkimusjoukko koki ikääntyminen seesteisenä aikana, ja voi tulkita, että suurin osa tunsu suoranaista ikäylpeyttä. Iän ja sen mukana tuoman kokemuksen nähtiin lisäävän uskottavuutta, sallivuutta, itseluottamusta, itsetuntemusta, vastuullisuutta, motivoituneisuutta, kykyä kokonaisuuksien hallin-

taan ja taitoa laaja-alaisen koko kouluorganisaation tehtävien hoitoon. Ikääntymiseen liittyy myös maltillisuus uusien käytäntöjen suunnittelussa. Ikääntyneet ovat kokeneet saavansa arvostusta, he pitävät kokemusta ”kovana sanana”. Ikääntymiseen liittyy myös opettajan muuttuneesta elämäntilanteesta second call ilmiö, kun perhevastuu vähenee ja työhön on aikaa enemmän.

Lähteet:

- Cohen, L. & Manion, L. (1984). *Research Methods in Education*. Croom Helm, London & Canberra.
- Ely, M., Vinz, R., Downing, M. & Anzul, M. (1997). *On Writing Qualitative Research Living by Words*. The Palmer Press Teachers' Library Hong Kong.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopistopaino, Rovaniemi.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999). (toim.). *Oppiminen ja asiantuntijuus Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY, Juva.
- Hansen, S-E. (1998). *Världen förändras-förändras läraren?* Teoksessa: Harra, K. (toim.). *Opettajan professiosta* Artkkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja, 2000. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - OKKA-säätiö, Saarijärvi.
- Ilmarinen, J. (1998). *Työ ja ikääntyminen*. Teoksessa *Senioriteetti voimavarana*. Gaudeamus, Tammer-Paino, Tampere.
- Jaatinen, P. (1999). *Synergian siemenet ja torajyvät*. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 148. Turku.
- Kohli, M. (1991). *Ikääntyneiden työmarkkinat ja aktiivisuusmallit ikääntyvässä yhteiskunnassa*. *Gerontologia* 5 (3).

Koskinen, S., Ahonen, S., Jylhä, M., Korhonen, A-L & Paunonen, M. 1988. Vanhustyö, Vanhustyön Keskusliitto- Centralförbundet för de gamlas väl ry, Gummerus Kirjapaino, Jyväskylä.

Lauriala, A. 1998. Uudistaja opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa: Niemi, H. 1998. (toim.): Opettaja modernin murroksessa. Atena, WSOY, Juva.

Lehtinen, S. (toim.). 1995. Ikääntyminen ja työkyky WHO:n asiantuntijaryhmän johtopäätökset ja suositukset. Työterveyslaitos, Helsinki. 1990 Yearbook in the Association for Supervision and Curriculum Development.

Levonen, T. 2001. Ikä karttuu elämä jatkuu. Ikääntyminen muuttuvassa yhteiskunnassa. Opinon, gummerus Kustannus Oy, Saarijärvi.

Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöönsä? Teoksessa: Hara, K. (toim.). Opettajan professiosta Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - OKKA-säätiö. Saarijärvi.

Perttula, J. 1995, a. Fenomenologisen psykologian metodi-kohti käsitteellistä selkeyttä. Hoitotiede Vol 7.no.1/-95, ss 3-11.

Perttula, J. 1995, b. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. SUFI Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, Tampere.

Perttula, J. 1997. Psykologian tieteellisyys ei edellytä oletusta ihmisestä aineena. Keskustelupuheenvuoro. Psykologia 32 (97), 290-293.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 5/2000, ss.428-442.

Vaara, R. (2000). Työstä luopuminen, ikääntymisen todellisuudet ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Teoksessa Sallila, P. (toim.). Oppiminen ja ikääntyminen. aikuiskasvatuksen 41.vuosikirja. kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus Kirjapaino, Saarijärvi.

Varto, J. 1992. Fenomenologinen tieteen kriittikki. Sufi-tutkimuksia, Tampereen yliopisto, Tampere.

Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: Opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa: Hara, K. (toim.). Opettajan professiosta Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - OKKA-säätiö. Saarijärvi.



Tiimiytymisen ytimeen

Anitta Purhonen

Johtaja, dipl.ins., KL

Seinäjoen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus

anitta.purhonen@sjakk.fi

Johdanto

Monet ammattikasvatuksen parissa työskentelevät henkilöt ovat kohdanneet omilla työympäristöissään tiimiorganisoitumisen haasteita viime vuosina. Mutta mitä tiimiytyminen tarkoittaa, mikä on keskeisintä tiimiytymisessä, kuinka tiimiytyminen koetaan ja mikä siihen vaikuttaa? Artikkelin perustuu kirjoittajan ammatillisesti suuntautuvaan kas-

vatustieteen lisensiaatintutkimukseen: Tiimiytymisvauhdin vaihtelu aikuiskoulutuskeskuksessa. Tutkimus on luettavissa Tampereen yliopiston tutkimuksista kertovilla verkkosivuilla.

Tiimiorganisoituminen on osa organisaatioiden madaltumisprosessia yrityksissä ja julkisorganisaatioissa. Artikkelin taustalla oleva tutkimus tehtiin yhdessä aikuiskoulutuskeskuksessa. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, kuinka pitkälle tiimiytyminen oli edennyt 1 v 7 kk kestäneen toimeenpanon aikana, millainen merkitys yh-

teistyyllä annettiin tiimeissä, kuinka itsejohtoisuus ilmeni ja mikä merkitys tiimivalmennuksella oli tiimeille. Tarkastelu tapahtui tiimeittäin tehdyn tiimirefleksion avulla. Tutkimusaineisto koostui tiimien omista kertomuksista ja käsityksistä.

Tiimi

Tutkimuksen kuluessa tiimiytymisilmion ymmärtämisessä keskeiseksi nousi Pirneksen (1998) johtamassa tutkimusprojektissa käytetty tiimin määrittely: ”Tiimi on pysyväisluontoisesti organisoitunut ryhmä ihmisiä, jotka *itsejohtoisesti* toimien, yhteisvastuullisesti, tiiviissä *yhteistyössä* suorittavat tiettyä kokonaisuutta ja tiimin jäsenten erilaisuutta hyödyntäen pyrkivät yhteisiin arvopäämääriin ja tavoitteisiin yhteisten pelisääntöjen puitteissa.”

Tiimin vaiheet

Erilaisia ryhmädynaamisia malleja on lukuisia. Jotkut niistä käsittelevät erityisesti tiimien kehittymistä. Tutkimuksessa käytettiin viitekehyksenä Montebellon ja Buzzottan (1993) tiimityön vaiheita kuvaavaa nelivaiheista mallia, jonka laati yritysjohtajan konsulttiyritys, Psychological Associates, kaksivuotisen tutkimuksensa perusteella:

Vaihe 1: Reaktiivinen eli muotoutuva vaihe (Cautious affiliation)

Vaihe 2: Autoritatiivinen vaihe eli myrskyvaihe (Competiveness)

Vaihe 3: Rento eli normeja muodostava vaihe (Harmonious cohesiveness)

Vaihe 4: Todellisen tiimityön vaihe

eli suorittava vaihe (Collaborative teamwork).

Ensimmäisessä vaiheessa (reaktiivinen eli muotoutuva vaihe) ei saada paljon aikaan ja tuottavuus on alhainen. Työskentely on varovaista, harkittua ja sitoutumatonta. Tiimin jäsenet ovat kiinnittyneet tiimiin vain alustavasti. Toisessa vaiheessa (autoritatiivinen vaihe eli myrskyvaihe) tiimi edistyy jonkin verran tehtäviensä suorittamisessa. Jäsenet saattavat kyllästyä tiimin tehottomuuteen. Odotusten ja todellisuuden ero johtaa turhautumiin ja kiukkuun. Toisaalta tiimin jäsenet saattavat innostua monista asioista, jopa liikaa. Tiimissä voi esiintyä syytelyä, puolustusasenteita, kilpailua ja klikkejä. Henkilösuhteet eivät vielä ole kovin kehittyneet. Kolmannessa vaiheessa (rento eli normeja muodostava vaihe) tiimi elää kuherruskuukauden luonteista aikaa. Into konkreettisiin tuloksiin ei ole niin korkealla kuin kakkosvaiheessa. Tiimin vetäjää ja muita jäseniä kohtaan aiemmin tunnettu vihamieleisyys vähenee. Klikit kypsyvät normaaleihin työskentelytapoihin. Yhteistyöhakuisuus ja toisten tukeminen lisääntyvät. Neljännessä vaiheessa (todellisen tiimityön vaihe eli suorittava vaihe) yksittäiset ja yhteiset suoritukset johtavat huipputuloksiin. Tiimin jäseniä motivoi ylpeys tiimin saavutuksista ja tiimiin kuulumisesta. Tiimi on kehittänyt menetelmiä, joilla tiimin työtä kehitetään, tehtäviä jaetaan ja konflikteja ratkotaan. Tiimi on aloitteellinen myös muun organisaation suuntaan ja saa positiivista palautetta. Tiimin jäsenet esittävät ajatuksiaan vapaasti ja etsivät yhdessä ratkaisuja käsillä oleviin ongelmiin ja ennakoivat mahdollisia edessä olevia on-

Tiimin jäseniä motivoi ylpeys tiimin saavutuksista

gelmia ja pyrkivät yhdessä estämään niiden syntymistä.

Malli osoittautui erottelukykyiseksi ja aineiston koodaus mallin eri vaiheisiin selvitti, että tiimit (7 kpl) olivat eri vaiheissa, vaikka ympäristö oli kaikille sama ja vaikka kaikki tiimit olivat osallistuneet suunnilleen saman verran tiimivalmennukseen ja muihin tiimiytymistä tukeneisiin toimenpiteisiin. Kaksi tiimeistä oli todellisen tiimityön eli mallin neljännessä vaiheessa. Nämä kaksi tiimiä olivat jo ennen tiimiorganisoitumista luottaneet yhteistyön voimaan.

Yhteistyö tiimin eri vaiheissa

Tiimin tekemän yhteistyön laatu ja intensiivisyys nousi tärkeimmäksi indikaattoriksi arvioitaessa tiimiytyamisen edistymistä eri tiimeissä. Yhteistyö nousi esiin välttämättömänä edellytyksenä työyhteisön ja tiimin toimimiselle. Yhteistyökyyvyn

ja yhteistyöhalun puolesta käytettiin painavia puheenvuoroja. Se nähtiin tärkeänä voimansaamiskeinona eli työssä jaksamisen tukena. Työkavereiden välisen vuorovaikutuksen laatu nähtiin avaimena hyvään työilmapiiriin ja onnistumiseen työssä. Tutkimusaineiston mukaan vain hyvällä vuorovaikutuksella voidaan edetä korkeatasoiseksi tiimiksi. Ilman sujuvaa yhteistyötä ei tutkimuksen tiedonantajien näkemysten mukaan voida paneutua tiimin varsinaisiin tehtäviin tehokkaasti.

Pisimmälle kehittyneet tiimit, jotka olivat jo todellisen tiimityön vaiheessa, puhuivat yhteistyöstä *asiakkaiden ongelmien ratkaisun* yhteydessä. Tiimin sisäistä yhteistyötä tehtiin tiimin omien asiakkaiden ongelmien ratkaisemiseksi. Yhteistyö toisten tiimien kanssa suuntautui tiimien yhteisten asiakkaiden ongelmien ratkaisuun. Aikapulasta ei puhuttu, vaan yhteistyö nähtiin luontevana ja välttämättömänä osana työtä ja yhteistyöstä puhuttiin hyvin lämpimästi.

Rennon vaiheen ja myrskyvaiheen tiimeissä yhteistyössä painottui tiimin *tehtävien jakaminen ja töiden organisointi* koskien esim. opetus- ja dokumentointitehtäviä. Tavoitteena oli auttaa työtoveria, ratkaista hänen tai kaikkien tiimin jäsenten yhteisiä ongelmia. Myrskyvaiheessa kuului kuitenkin myös tuottoisamman, todellisen yhteistyön kaipuu.

Tiimiytyamisen alkumetreillä muotoutuvassa vaiheessa olevissa tiimeissä ei joko puhuttu lainkaan yhteistyöstä tai se sidottiin *kehittämistyöhön*, johon ei ole aikaa tai energiaa opetustyön jälkeen. Tai keskustelua käytiin teoreetti-

sella tasolla refleктоimatta oman tiimin keskinäisiä yhteistyökäytänteitä. Mieluummin suuntauduttiin arvioimaan tiimien välisiä yhteistyösuhteita.

Näyttäisi siltä, että tiimiin kertynyt yhteistyöhalu ja yhteistyökyky selittää tiimin asemoitumista tiimin vaiheita kuvaavan mallin tiettyyn vaiheeseen. Jostakin tiimistä näyttäisi puuttuvan yhteistyökykyä, jostakin toisesta yhteistyöhalua, mutta kolmannen haasteena voi olla se, että yhteistyön merkityksen tärkeyttä ei ole vielä tunnustettu tai ymmärretty. Ehkä yhteistyötä jopa hieman pelätään. Joku voi pelätä menettävänsä työmahdollisuuksia, jos paljastaa toisille omia suunnitelmiaan, kontaktejaan, kehittämiään menetelmiä tms. Lisäksi näyttäisi pätevän, että tiimin yhteistyön halvaannuttamiseen riittää, että yksi tiimin jäsenistä ei tunnusta yhteistyön tärkeyttä. Tiedonantajien mukaan yhteistyöhön tarvitaan kaikkia. Jos joku ei ole halukas tai kykenevä yhteistyöhön jonkun toisen kanssa, se halvaannuttaa koko tiimin työtä ja häiritsee kaikkien suoritustavoitusta. Jos yksi tiimin jäsen sabotoi tiimin toimintaa tai jos tiimi ryhtyy pitämään yhtä tiimin jäsentä syntipukkinan, tiimin toiminta häiriintyy siten, että tiimi ei enää voi saavuttaa hyviä tuloksia. Ryhmän yksi jäsen pystyy tuhoamaan yhteistyön, mutta yksi ihminen ei pysty ylläpitämään sitä. Sarala & Sarala (1996) tukevat näitä havain- toja.

Tiimin kehittymisen alussa yhteistyön rakentamista tutkimusaineiston analyysin mukaan auttaa työsisältöjen samankaltaisuus ja fyysinen läheisyys oman tiimin kesken. Sen sijaan fyysinen läheisyys toisen tiimin kanssa ei

takaa yhteistyön kehittymistä tiimien välille. Pidemmälle ehtineissä tiimeissä tuli näkyviin yhteistyötahdon vaikutus kompromissin löytämishaluna. Asiakkaiden ongelmien ratkaisussa haluttiin päätyä ratkaisuun, vaikka se usein oli- kin kompromissi, jonka rakentamisessa joutui luopumaan osasta omia tavoitteitaan. Kompromisseja tehtiin sekä asiakkaiden että kollegojen kanssa. Pissimmälle edenneet tiimit tunnustivat hyvin myös aloitteellisuuden merkityksen yhteistyön rakentamisessa. Tiimin kehittymisen alkuaskelmilla olleiden tiimien jäsenet joutuivat toisinaan tekemään yhteistyötä tiimin ulkopuolella jopa salaa. Pitkälle kehittyneiden tiimien aineistossa näkyi se, miten myönteiset yhteistyöviestit kannustavat kehittämään yhteistyötä eteenpäin. Niillä on ratkaiseva merkitys luottamuksen rakentamisessa. Kielteisillä viesteillä voi olla päinvastainen vaikutus. Yhteistyötä ei synny, kun tiimissä varjellaan kuvaa tiimin jäsenten työn yksinäisestä luonteesta. Toisissa tiimeissä

*Yksi jäsen
pystyy tuhoamaan
yhteistyön,
mutta yksi
ihminen ei pysty
ylläpitämään
sitä*

taas ollaan yhteistuumin sitä mieltä, ettei samaa työtä voi eikä kannata tehdä yksin, kun yhteistyössä saadaan aikaan parempia tuloksia. Työ muotoutuu yhteistyössä tehden heidän mukaansa vähemmän kuormittavaksi ja paljon hauskemmaksi. Työn hauskuuden myös Katzenbach ja Smith (1993) ovat löytäneet tutkimuksiensa huipputiimeistä.

Spiikin (1999) mukaan tiimityskentelyn kehittäminen voi törmätä kaikkialla esiintyviin inhimillisyyden varjopuoliin: valtataisteluihin, oman edun tavoitteluun, pätemättömyyden suojaamiseen, heikkoon itseluottamukseen, negatiivisiin asenteisiin, huonoihin ihmissuhteisiin tai toimimattomiin henkilökemioihin. Jo yksi edellä mainituista seikoista voi estää hedelmällisen yhteistyön kehittymisen. Todennäköistä on, että tiimin vaiheita kuvaavan mallin ensiaskelmille juuttuneissa tiimeissä kehityksen pyhäntymisen taustalla saattaa olla juuri näitä edellä kuvattuja inhimillisyyden varjopuolia, mutta tutkimusaineistossa ne eivät reflektoituneet esiin. Joko niitä ei ole tai niiden olemassaoloa ei tunnusteta tai tunnusteta tai niiden esille ottaminen aineistonkeruukeskustelussa oli liian vaativa tehtävä. Tiimien kehittymisen kannalta olisi toivottavaa, että näitäkin asioita joskus voitaisiin pohtia ja reflektoida yhdessä tiimin sisällä.

Yhteistyöstä tiimiytymisessä voidaan tiivistäen todeta, että ensimmäinen askel tiimiytymisessä lienee se, että yhteistyön merkityksen arvo tunnustetaan. Vasta sitten sitä voidaan tavoitella. Montebellon ja Buzzottan (1993) mallin mukaisesti analysoiduis-

sa tiimeissä yhteistyö ilmeni kolmella eri tavalla tiimien reflektioissa. Ensimmäkin muotoutuvassa vaiheessa (1. vaihe) tiimit yhdistivät yhteistyön *kehittämiseen*. Toiseksi myrskyvaiheessa (2. vaihe) ja rennossa vaiheessa (3. vaihe) yhteistyö ilmeni tiimin *töiden keskinäisenä jakamisena ja organisointina*, työnjakona. Kolmanneksi todellisen tiimityksen vaiheessa (4. vaihe) yhteistyö reflektoitui esiin *asiakkaiden ongelmien ratkaisuna*.

Itsejohtoisuus tiimiytymisessä

Tiimiorganisoidussa työyhteisössä pyritään yhä suurempi osa päätöksistä tekemään yhä lähempänä työtehtäviä eli tiimeissä. Päätöksenteko tiimeissä tehdään dialogiseen vuorovaikutukseen tukeutuen. Yhteistä päätöksentekoa seuraa yhteinen vastuunkanto. Jos tiimeissä huomataan, että aiempia päätöksiä olisi syytä korjata, tehdään sekin yhdessä avoimessa ja kannustavassa vuorovaikutuksessa. Päätösten tekeminen tiimeissä edellyttää koko työyhteisön tavoitteiden tuntemista, liiketoimintaosaamista ja kokonaisvaltaista palveluprosessin tuntemista eli niitä tietoja ja taitoja, joita perinteisesti on ollut vain johtoportaalilla. Itsejohtaminen tarkoittaa mm. sitä, että tiimillä on riittävästi taustatietoa, ettei päätöksentekoa tarvitse enää viedä tiedon lähteille eli esimiesportaalille. Tiimeillä voi olla halua itsejohtoisuuteen, mutta ei välttämättä taitoja siihen (Pirnes 1998). Säännöllisillä ja avoimilla keskusteluilla varmistetaan, että tiimeissä tehdyt päätökset ovat linjassa työyhteisön tavoitteiden ja johdon tahdon kanssa (Spiik 1999).

Tutkimuskohteena olleessa aikuis-koulutuskeskuksessa tiimiorganisaation toimeenpanoa tuki ulkopuolisen toteuttama tiimivalmennus. Osana sitä vietiin eteenpäin Balanced Scorecard –järjestelmän mukaista tulokorttityöskentelyä. Sillä pyrittiin mahdollistamaan valtuuttava johtaminen ja tukemaan tiimien itsejohtoisuutta. Tulokorttityötä pidettiin kuitenkin monissa tiimeissä turhauttavana, jopa turhana. Samaan aikaan tiimeissä vaadittiin kuitenkin lisää päätösvaltaa tai toimintavapauksia. Kuitenkaan tiimit eivät voi johtaa itseään, ellei niiden hallussa ole myös koko työyhteisöä koskettavat tiedot ja tavoitteet ja elleivät tiimin jäsenet ole suhteuttaneet oman tiimin tavoitteita näihin.

Tutkituista tiimeistä edistyneimmät eli ne, jotka olivat neljännessä eli todellisen tiimityön vaiheessa, kiittivät tiimin keskinäistä luottamusta ja sitä pidettiin suuressa arvossa. Sitä vastoin kehityksen alkuaskelilla (muotoutuva vaihe ja myrskyvaihe) luottamuspuola tiimin sisällä nähdään esteenä hedelmällisen yhteistyön kehittymiselle ja siis myös itsejohtoisuuden kehittymiselle. Pirneksen (1998) mukaan tiiminvetäjällä on keskeinen rooli luottamuksen kehittämässä. Hän puhuu eihierarkkisilla tiimikäsitteillä. Hän ei moiti tiimin jäseniä epäonnistumisista tiimin ulkopuolella eikä selitä epäonnistumisia ulkopuolisilla tekijöillä. Tiiminvetäjän tuki tiimille ongelmatilanteissa on luottamuksen kehittämisen kannalta oleellista. Luottamus merkitsee ihmisten välistä hyväksyntää puolin ja toisin. Luottamus mahdollistaa valtuuttavan johtamisen, mikä on edellytys itsejohtoisuuden lisääntymiselle.

Luottamus mahdollistaa valtuuttavan johtamisen

Itsejohtoisuutta voi lisätä omaaloitteisesti myös autoritatiivisesti johdetussa tiimissä. Kenenkään ei tarvitse odottaa, että oman tiimin vetäjä tekee aloitteen johtamisvastuun jakamiseen. Ydinidea johtamisvastuun jakamisessa on, että kantaa vastuuta hieman suuremmasta alueesta kuin vain juuri niistä tehtävistä, mitä itse tekee. Tiimin jäsen ei tarvitse kenenkään lupaa oman asenteensa muuttamiseen. Työtoveria, tiiminvetäjääkin, voi aina auttaa onnistumaan työssään, hallussaan olevaa tietoa voi jakaa muille jne. (Bradford & Cohen, 1998). Esim. tulokortin prosessointi tiimeittäin antaa jokaiselle työyhteisön jäsenelle mahdollisuuden myös yksilöllisen johtamisvastuun ottamiseen omalta osaltaan. Päätöksiä voi tehdä itse, kun on tarkkaan selvillä koko työyhteisön ja oman tiimin tavoitteista ja toimintaperiaatteista. Tällöin päätöksenteossa tarvitsee tukeutua yhä vähemmän esimiehiin. Edellä kuvatun mukaisesti valinta on kuitenkin

jokaisen henkilökohtainen ratkaisu. Ja käytännössä voidaan törmätä monenlaisiin ongelmiin. Tehdyn tutkimuksen aineiston analyysin perusteella voidaan todeta, että kohdeorganisaatioissa ei onnistuttu viemään läpi tuloskortin ideaa itsejohtoisuuden apuvälineenä tutkimusajankohtaan mennessä. Tuloskortin merkitystä johtamisvastuun alaspäin vierittämisen apuvälineenä ei viestitty tarpeeksi selkeästi, sitä ei ollut ymmärretty, tai sen lanseeraus ja käyttöönotto eivät sopineet osaksi tiimivalmennusta.

Tiimivalmennus

Tiimivalmennus kohdeorganisaation koko henkilöstölle käynnistettiin heti sen jälkeen, kun päätös organisaatiomuutoksesta oli tehty. Henkilöstö oli osallistunut myös päätöksentekoa edeltäneeseen kehittämisprosessiin. Tiimivalmennusta vetämään valittiin ulkopuolinen tiimivalmentaja, joka toimi prosessikonsultoinnin periaattein. Hän korosti toiminnassaan tiimin oman toiminnan reflektointia ja tiimivalmentajan apua siinä. Työskentely kohdistui niihin asioihin, jotka tiimi itse halusi nostaa käsittelyyn oman toimintansa kehittämiseksi. Tiimivalmennuksen tapaamisissa inventoitiin, mitä kussakin tiimissä oli meneillään. Tiimivalmentaja auttoi ratkaisemaan mahdollisia ongelmia ja pyrki vahvistamaan toivottua, myönteistä kehitystä. Tiimivalmentaja korosti sitä, että tiiminvetäjällä oli suuri mahdollisuus vaikuttaa prosessin kulkuun ja sen tuloksiin. Koska tapaamisia oli vain muutamia vuodessa, jäi varsinainen kehitystyö tiiminvetäjän organisoitavaksi tapaamisten välillä. Jos sitoutumista ei ollut, tulokset jäivät vähäisiksi.

Tutkimusaineiston perusteella näyttäisi siltä, että tiimivalmennuksen avulla kyetään muutostilanteessa lisäämään työntekijöiden kokemaa turvallisuutta joissakin tiimeissä, minkä seurauksena Montebellon ja Buzzottan (1993) mallin mukaisissa pidemmälle kehittyneissä tiimeissä (normeja muodostava eli rento vaihe ja suoritettava eli todellisen tiimityön vaihe) ei koeta enää tarpeelliseksi oman osaamisen varjelemista, vaan osaamista jaetaan avoimesti kaikkien kanssa ja rakentamalla yhteistyöllä etsitään ratkaisuja ongelmiin. Toisaalta osa tiimeistä koki tiimivalmennuksen merkityksen jääneen vähäiseksi. Ainakin yhdessä tiimissä selittäväksi tekijäksi paljastui tiiminvetäjän käsitys, ettei tiimiorganisaatiomuutos lainkaan koske hänen omaa tiimiään. Johdon sitoutuminen organisaatiomuutokseen ja tiimivalmennukseen puuttui siltä osin kokonaan.

Tutkimusaineistosta voidaan päätellä, että suuri osa tiimivalmennukseen osallistuneista koki, että tuloskorttityö pilasi tiimivalmennuksen tai ainakin häiritsi sitä. Sen työskentelyä koettiin monissa tiimeissä turhauttavana. Tuloskorttityön merkitystä osana tiimivalmennusta ei ymmärretty. Osallistujien myönteiset kokemukset painottuivat toimintatapojen kehittämiseen keskittyneisiin osioihin, ja tiimivalmennuksen olisi toivottu painottuneen niihin. Johtopäätöksenä voisi todeta, että tiimivalmennuksen suunnitteluvaiheessa ei riittävästi tiedostettu kahden osa-alueen, toimintatapojen kehittämisen ja itsejohtoisuuden tukemiseen tarkoitettujen tavoitetyöskentelyn, erillisyyttä. Mäntylä (2002) piti omassa tutkimuksessaan tiimien myönteistä kehitystä tiimien toimintatavoit-

Tuloskortti- työskentelyyn

*käytetty
aika
poikii
myönteiset
hedelmät
myöhemmin*

teiden määrittelyn ansiona. Erityisesti hän toi esiin sen, että tiimeillä oli riittävästi aikaa määrittellä omat tavoitteensa. Toivon, että Mäntylän havainto on oikea ja että kohdeyhteisössä tiimien tavoitteiden määrittelyyn eli tuloskorttityöskentelyyn käytetty aika poikii myönteiset hedelmät myöhemmin.

Tiimiorganisaatiomuutoksen ja tiimivalmennuksen yhteisvaikutuksena pyrittiin saamaan muutosta aikaan sekä yksilöissä että tiimeissä ja sitä kautta koko työyhteisön kulttuurissa. Analysoidun tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että osa ihmisistä ja osa tiimeistä ja sitä kautta organi-

saatiosta oli lähtenyt hyödyntämään yhteistyölle viitoitettua tietä, mutta osa oli vielä lähtökuopissaan. Tiimiytymisvauhti siis vaihteli.

Mistä apu jumiintuneelle tiimille?

Katzenbach ja Smith (1993) pu-reutuvat jumiintuneen tiimin ulospääsykeinoihin. Heidän mukaansa tärkeintä on tarttua tiimin ongelmiin tiukan suorituskeskeisesti. Tiimin tulee paneutua omiin suoritus-tavoitteisiinsa, päämääriinsä ja toimin-tamalleihinsa. Tämä tulee tehdä koko tiimin läsnä ollessa nostaen esiin pin-nan alla olevat oletukset ja mielipide-erot. Uusien, myös pienempien tavoit-teiden yhteinen asettaminen saattaa nostaa tiimin ihmisten välisten ristiriit-tojen suosta. Konkreettiset tavoitteet edustavat käytännöllisyyttä, eikä niitä voi helposti tulkita teennäiseksi tyhjän puhumiseksi. Vertailut muiden saavu-tuksiin ja sisäiset esimerkitapaukset voivat antaa jumiutuneelle tiimille uuden näkökulman, jonka avulla tiimi voi työstää itselleen uusia toimintata-poja ja päämääriä. Tehty tutkimus tar-joaa ainakin kohdeyhteisön tiimeille mahdollisuuden verrata omaa tiimiä toisiin tiimeihin ja muokata omaa toi-mintaansa uudesta näkökulmasta; ehkä toistenkin organisaatioiden tiimeille? Katzenbachin ja Smithin (emt.) mu-kaan neuvonantajat, jotka keskittyvät vain henkilökohtaisiin tunteisiin ja ih-misten välisiin ristiriitoihin, suuntaa-vat tiimin huomion väärin asioihin. Jumittuneella tiimillä on paremmat mahdollisuudet päästä ulos kiertees-tään ja jatkaa tiimiytymiskehitystä suo-ritustavoitteiden ja menetelmien ke-

hittämisen kautta. Joskus tarvitaan myös tiimin kokoonpanon muuttamista. Edellä lueteltuja keinoja voidaan ryhtyä käyttämään joko tiimin omasta aloitteesta tai johdon väliintulon seurauksena.

Lähteet

Bradford, D. & Cohen, A. 1998. Power up. Transforming Organizations Through Shared Leadership. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Katzenbach, J. & Smith, D. 1993. The wisdom of teams. Boston, Ma: Harvard Business School Press.

Montebello, A. & Buzzotta, V. 1993. Work Teams That Work. Training & Development, (March) 59-64.

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Pirnes, U. 1998. Kehittyvät tiimit. Organisaatioiden rakennemuutokseen liittyvätiimien ja tiimien johtamisen kehittämisprosessi. Tampere: Aavaranta Oy.

Purhonen, A. 2004. Tiimiytymisvauhdin vaihtelu aikuiskoulutuskeskuksessa. Licensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Spiik, K.-M. 1999. Tiimityöstä voimaa. Porvoo: WSOY.



Opettajan huoli

-ongelmaperustainen oppiminen hoitotyön opettajan kokemana

Anne-Mari Kemppi
Lehtori, työyhteisökouluttaja, THM
Pirkanmaan ammattikorkeakoulu
anna-mari.kemppi@piramk.fi

Jouni Tuomi
Yliopettaja, FT
Pirkanmaan ammattikorkeakoulu
jouni.tuomi@piramk.fi

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan opettajien kokemuksia ja käsityksiä Pirkanmaan ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutuksessa vuonna 2002 käyttöön otetusta PBL (problem-based learning) -sovelluksesta, ongelmaperustaisesta oppimisesta. Artikkelin perustuu ammattikorkeakoulussa aloitetun tutkimushankkeen opettajia koskevan osion välituloksien herättämiin ajatuksiin. Tutkimusraportti esitetään toisessa yhteydessä.

Ongelmaperustainen oppiminen

PBL on kolmannen vuosituhanen alun oppimisaate. Siihen törmää tänä päivänä korkeakouluopetuksessa kaikilla mantereilla: Siitä on kehittynyt globaali trendi (Poikela 2002). Toteutukset ovat varsin kirjavia ja lähtöisin vaihtelevista motiiveista. Variaatio on niin kirjava, että lienee yltiöpäistä olettaa, että PBL:n nimellä kulkevista sovellutuksista saisi luotua yhden kaikkia tyydyttävän määritelmän¹. Tässä artikkelissa käytetään rinnan kahta ilmaisua: PBL ja ongelmaperustainen oppiminen. Jälkimmäisellä termillä viitataan muun

muassa Poikela ja Nummenmaa (2002) sekä Poikela (2003) määrittämään ”ongelmaperustaisen oppimisen” -käsitteeseen. Tähän käsitteeseen he liittävät muun muassa konstruktivismiin, oppimisen skenaarioluonteeseen, kahdeksanvaiheisen oppimisen skenaariomallin jne. Termillä PBL viitataan ”problem-based learning” -ilmaisun käännökseen ja ongelmaperusteista oppimista yleisempään tulkintaan.

PBL:n kasvatustieteellinen lähtökohta on vaihdellut vuosikymmenten aikana (Robinson 1993; Schmidt & Moust 2000). Ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohtana sitä vastoin esitellään yksiselitteisesti konstruktivismi. Tällöin lähtökohdissaan opetus rakentuu länsimaisen kasvatuksen toiseen, älyllisen vapauden ihanteeseen². Periaatteessa tämä johtaa siihen, että oppija ymmärretään tiedon subjektina. Painopiste on siinä, mitä oppija itse aktiivisesti tuottaa: ihminen luo itse todellisuutensa. Konstruktivistinen tiedonkäsitys antaa oppijan omille konstruktioille itsenäisen aseman todellisuuden määrittämisessä. Opetuksen ideaalina ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa käsitellä todellisuutta, vaan keskenään ristiriitaiset kuvaukset voivat olla yhtä päteviä tai hyväksyttäviä. Pyrkimyksenä on säilyttää oppijan mieli valmiina muodostamaan uusia käsityksiä ja tiedollisia rakenteita (Puolimatka 2002).

Ongelmaperusteinen oppiminen hoitotyön koulutuksessa Tampereella

Myös hoitotyön koulutuksesta löytyy PBL sovelluksia kaikilta mantereilta (Rideout & Caprio 2001). Alun perin 60-luvulla lääkärin koulutuksesta alkaneet kokeilut levisivät ensin saman yliopiston hoitotyön koulutukseen, ja vasta sitten muille korkeakoulualoille (Price 2003). Kokeilut hoitotyön koulutuksessa levisivät hitaasti aina 1990-luvun puoliväliin, jonka jälkeen on havaittavissa selvä kiinnostuksen nousu (Rideout & Caprio 2001). 2000-luvun vaihteessa voidaan puhua jo kokeilujen tulvasta.

Pirkanmaan terveydenhuolto-oppilaitoksessa ensimmäiset PBL-kokeilut aloitettiin keväällä 1995 sairaanhoitajien aikuiskoulutuksessa (Kemppi & Ylinen 1997). Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen fysioterapian koulutuksessa käynnistettiin 90-luvun puolivälissä opetussuunnitelman kehittäminen ongelmaperustaisen oppimisen mukaiseksi. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun³ fysioterapian koulutuksen opetussuunnitelma ehti kehittyä muutaman vuoden ongelmaperustaisen oppimisen näkökulmasta, kun vuonna 2002 myös hoitotyön koulutus muutettiin ongelmaperustaiseen oppimiseen pohjautuvaksi. Tämä muutos poikktesi kaikista muista Suomen sillo-

¹Suomen akateemisissa piireissä jo termin PBL suomenos aiheuttaa intohimoja: Ongelmaperustainen- vai ongelmalähtöinen oppiminen (Poikela 2003). Kukaan ei uskaltane enää edes sanoa ääneen ongelma-keskeinen (Nikkarainen & Hoppu 1994) tässä yhteydessä.

²Länsimaisen kasvatuksen kaksi perusihannetta ovat yleissivistävän kasvatuksen ja älyllisen vapauden ihanne.

³Pirkanmaan ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelma muodostettiin Pirkanmaan ja Tampereen terveydenhuolto-oppilaitosten hoitotyön koulutusohjelmista.

sista hoitotyön koulutuksen kokeiluisista (mm. Satakunnan, Lahden tai Mikkelin ammattikorkeakoulu) siinä, että koko opetussuunnitelma muutettiin PBL-pohjaiseksi, eikä vain yksittäisiä kursseja tai moduuleja. Uudistusidea oli analoginen ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutuksen ongelmaperustaisen oppimisen kanssa, mutta huomattavasti massiivisempi. Kun fysioterapian koulutuksessa vuositasolla uusia oppilaita on 20 – 30, niin hoitotyön koulutuksessa heitä on noin 160 - 200. Uudistus koski jo tässä vaiheessa myös monikertaisempaa opettajien joukkoa kuin fysioterapian koulutuksessa. Vuonna 2005 uudistuksen piirissä on vuositasolla noin 700 opiskelijaa ja yli 70 opettajaa.

PBL haastaa ymmärryksen opetustaidosta

Koulutuksen yleisenä päämääränä toteutuksesta riippumatta on oppijoiden oppiminen. Näkemys erot kulminoituvat siihen, millä tavalla opettaja on tarpeellinen ja mitkä tai millaiset ovat ne opetustaidot, jotka liittyvät oppijoiden oppimiseen.

PBL-tutkimuksissa (Burns & Glen 2000; Wilkie 2000; Rideout & Caprio 2001) asetetaan mielellään vastakkain nykyinen, vallassa oleva niin sanottu traditionaalinen luokkahuoneopetus ja PBL-oppiminen. Yhteenvetona nämä kuvaukset voidaan tiivistää väitteeseen, jonka mukaan traditionaalisessa luokkahuoneopetuksessa kaikki tieto kulkee opettajan kautta: opettaja kontrolloi tietoa. Vaikka oppijat alkaisivat keskustella keskenään, opettajan opetustaitona on joko tehdä yhteenveto keskustelusta tai laittaa se poikki asi-

aan kuulumattomana, ja jatkaa siitä, mihin hän oli jäänyt ennen keskustelun alkua. Opettajan opetustaidoissa keskeistä on hallita opetustilanne ja osata olla äänessä. Taitojensa rajoissa hän voi liittää puheeseensa erilaisia sitä tukevia havainnollistamismenetelmiä tai pedagogisia ratkaisuja, mutta kontrollia oikeasta ja tarpeellisesta tiedosta opettaja ei luovuta oppijoille. Sitä vastoin PBL:ssä tiedon kontrolli annetaan oppijoille itselleen. Oppimistoiminnassa kyse ei ole vain siitä, millaista tietoa oppijat hankkivat tai millaisen tiedon he hyväksyvät, vaan jo lähtökohdissaan siitä, mikä on heidän kiinnostuksensa alue ja kohde. Oppijat myös päättävät mistä ja miten he tietoa hankkivat. PBL haastaa esiintymiseen opetetun opettajan olemaan hiljaa, jopa huomaamaton.

Opetustaidon näkökulmasta muutos asettaa opettajan uuden, suuren haasteen eteen: miten opettaja voi olella hiljaa ja huomaamaton auttaa oppijoita etenemään opetussuunnitelmassa hyväksytyjen tavoitteiden suunnassa ja saavuttamaan ne?

Opetustaitojen kyseenalaistaminen

Opettajan työväline on hänen opetustaitonsa. Historiallisesti opettajainstituutio perustuu uskoon, jonka mukaan opettaja voi opetustaitojensa avulla vaikuttaa oppimiseen niin tukien kuin estäenkin. Opetustaidon kannalta ongelmaperustaisen oppimisen asettama haaste korostuu hoitotyön koulutuksessa, koska hoitotyössä on alueita, joilla pätee ”vallitsevan totuuden” tila, esimerkiksi aseptinen työjärjestys tai lapsen päästö jne. Malleja voi olla monia, mutta

työtä kyseissä tilanteissa ei voi tehdä miten tahansa. Hyväksytyt käytännöt perustuvat parhaaseen tutkittuun tietoon tai vähintään hyväksi koettuihin käytäntöihin, eivät opiskelijoiden keskenään ideoimiin mahdollisuuksiin tai malleihin.

Yhteenvedona voidaan todeta, että hoitotyön opetuksessa samalla, kun ongelmaperustainen oppiminen haastaa opetustaitojen kehittämiseen, sen konstruktivistinen taustafilosofia on ristiriidassa toiminnan kanssa. Täten ongelmaperustaisen oppimisen myötä hoitotyön koulutusohjelmassa opettavien opettajien opetustaidot kyseenalaistetaan kahtaalta: osaatko enää opettaa ja ymmärrätkö edes mitä teet?

Opettajan huoli

Tilanteeseen havahtuneena Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa ryhdyttiin tutkimaan vuonna 2002, miten opettajat hoitotyön koulutusohjelmassa selviävät uuden opetussuunnitelman haasteista. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa haastateltiin pienryhmissä 31 opettajaa. Haastatteluja voi kaikella syyllä kutsua ryhmäreflektioksi. Jokainen kuvasi ensimmäisen ongelmaperustaisen oppimisen opetusvuotensa aikana vastaan tullutta. Opettajat piirsivät ”tunne-ikäyrän”, jossa he konkretisoivat menneen vuoden ”huippu- ja pohjahetkensä”. Näitä tunteita ja tilanteita, joissa ne ilmenivät, he kuvailivat, pohjivat, refleктоivat ja yhdessä ihmettelivät haastattelutilanteessa.

Haastattelujen kaiken kattavana ajatuksena todentui, että opettajien johtavana kokemuksena on oppijoiden

oppiminen. Siitä opettajat ovat huolissaan. Opettajien tunneperäiset kokemukset omasta työstään vaihtelevat sen mukaan, millainen ajatus heillä on oppijoiden oppimisesta. Vaikka esitetään, että ongelmaperustaisessa oppimisessä oppija on tiedon ja oppimisen subjekti, kuitenkin niin kauan kuin opettaja on oppijan oppimisprosessissa mukana, opettaja kyselee itseltään: oppiiko tuo mitään? Kyse ei ole opiskelijan aliarvioimisesta, vaan opettajan työn itsereflektiosta – onko oppiminen riittävän syvällistä? - ja työn mielekkyyden kokemuksesta.

Ensimmäisen vuoden ongelmaperustaisen oppimisen opetuskokemuksista itsenäisinä teemoina, mutta selkeästi opettajan huolta konkretisoivina, nousi esille, miten auttaa oppimista, opettajan oma epävarmuus, opiskelijan tunteminen, opettajien keskinäinen kollegiaalisuus, ongelmaperustaisen oppiminen menetelmänä sekä väsymys. Samat teemat olivat mukana, kun kuvailtiin nostavia, mutta myös laskevia tunteita. Vain väsymyksen tunteelle ei kuvailuista löytynyt eksplisiittistä vastinparia. Kuvailuista kävi kuitenkin selville, että jaksaminen ja voiman tunne liittyivät implisiittisesti kaikkiin nostaviin seikkoihin. Ehkä haastattelujen ajankohdat huhti- ja toukokuulla selittävät opettajien väsymyksen korostumista voimaantumisen kustannuksella.

Lähes kaikilla haastatelluista opettajista ensimmäisen vuoden ”tunne-ikäyrä” oli loppua kohden positiivinen ja nousujohteinen. Kenkään haastatelluista ei ollut pettynyt ongelmaperustaiseen oppimiseen, mutta muutamat olivat uupuneet opetusjärjestelyistä ja puitteista johtuvista seikoista. Yhteen-

vetona voidaan todeta, että toki opettajat olivat enemmän tai vähemmän kriittisiä, mutta selkeästi kiinnostuneet kehittämään omaa työtään ongelmaperustaisen oppimisen näkökulmasta: miten se oppiminen?

Osaanko nauraa oikeassa kohdassa?

Oppimisen tukeminen ja edistäminen haastavat kysymyksiin ongelmaperustaisessa oppimisessä. Kun opettajan pitää periaatteessa olla hiljaa ja huomaamaton, niin siitä tulee oppimisen näkökulmasta perusopetustaito aivan eri tavalla kuin traditionaalisessa luokahuoneopetuksessa. Kyse on siitä, millä kaikilla tavoilla opettaja kykenee olemaan hiljaa ja huomaamaton. Kuinka kauan jaksaa odottaa vielä vähän aikaa? Kokemuksen ääni kertoi, että tutoristunnoissa oma epävarmuus näkyy useimmiten puhumisena. ”Sitä lipsahtaa opettamaan”, josta seuraa opettajalle lähes järjestelmällisesti epäonnistumisen kokemus. Nonverbaali ohjailu nousee samalla arvoon arvaamattomaan. Opettajan ilmeet, asento, puhina jne. saattavat olla opiskelijoiden kokoaikaisen tarkkailun alla sitä opettajan itse edes huomaamatta. Varsinkin silloin, kun opiskelijat eivät oikein tiedä, eivätkä jaksaa pohtia, miten edetä. Väärässä paikassa hymyily tai nauraminen on kirous, jonka saa tuta oppimistehtävän muotoilussa.

Kaikkiaan puuttumiset ja väliintulot opiskelijoiden prosessiin ovat hyvin hienovaraisia ja herkkiä tilanteita. Haastateltavat opettajat olivat olleet useammin kiitollisia siitä, etteivät olleet puuttuneet, kuin, että olivat tehneet välintuloja. Puuttumiset sekoitta-

vat varsin helposti opiskelijoiden prosessia. Puuttumisen jälkeen aiheesta kiinni saaminen tai uudelleen vauhtiin pääseminen saattaa olla hankalaa, mutta se saattaa viedä tilannetta eteenkinpäin. On tilanteita, joissa väliintulot nähdään asiallisena kuten esimerkiksi, jos opiskelijat eksyvät ihan eri asiaan, väärään tietoon tai virheisiin, keskustelun tason nostaminen, laiskotelu jne.

Kuvassa 1 on kuvattu esimerkinomaisesti erilaisia opetustaitoja metaforisesti varoituskolmion sisälle: kehoitus yleiseen varovaisuuteen. Mitä ylempänä kyseinen teema on, sitä laajemmin sitä on asiallista harrastaa ongelmaperustaisessa oppimisessä. Toisin päin myös, eli mitä alempana kyseinen teema on, sitä varovaisemmin ja ennakkoluuloisemmin sitä kannattaa harrastaa. Kuvassa teemoja ei ole kuitenkaan arvotettu opettajan taitoina. Esimerkiksi hiljaisuutta ja odottamista sekä opettamista pidetään yhtä arvokaina opettajan taitoina. Kyse on viimekädessä siitä, miten opettaja harjoittaa ja osaa näitä taitojaan hyödyntää ongelmaperustaisessa oppimisessä.



Kuvio 1. Miten puutut?

Voisiko opettajan huolta helpottaa?

Hoitotyön opetuksessa on kyse ammattiin oppimisesta. Hoitotyön koulutuksessa puhutaan hoitotyön osaamisesta ja sen varmistamisesta. Opetussuunnitelman kokonaisvaltainen uudistaminen ongelmaperustaisen oppimisen maailmasta on asettanut Pirkanmaan ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelman opettajat ja opettajien opetustaidot uudistumisen haasteeseen. Kylmäksi se ei ole jättänyt opiskelijoitakaan. On naivia olettaa, että opiskelijat olisivat hyväksyneet uudistuksen kritiikittä, ja erityisesti, että he eivät olisi haastaneet opettajia aivan uudenlaisen opiskelumotivaation herättämisen vaateisiin.

Virheitä on tehty varmaan useasti, mutta paljon myös oikein ja onnistuneesti. Tähän mennessä on opittu, että matkankin varrella tarvitaan jatkuvaa koulutusta ja pohdintaa. Esimerkiksi ryhmä on uudella tavalla merkityksellinen oppimisen apuvälineenä. Ryhmät ovat aina erilaisia kuten myös tutorit. Ryhmädynamiikka nousee toiminnalliseksi työn hallinnan välineeksi. Toiseksi opettajien yhteinen ymmärrys syklin eri vaiheiden merkityksestä oppimisessa ei synny ilman keskusteluja ja kyseenlaistamista. Välillä on palattava alkupe-
räislähteiden pariin ja uskallettava olla jotain mieltä niistä. Tähän liittyen mentorointi ja tuuletuksen mahdollisuus ovat työssä jaksamisen kannalta merkityksellisiä. Mentoroinnin on syytä olla systemaattista työnantajan tukemaa erityisesti aikaresurssien kannalta, ettei se muotoudu vain kahvipöytäkeskusteluiksi. Niissä puolestaan voi tuulettaa omia ajatuksiaan ja olla vapaasti oma typerä itsensä.

Kaikki tietävät, että sitä opitaan mitä arvioidaan. Joten on lähinnä uhkarohkeaa lähteä toteuttamaan uudistusta ilman opiskelijoiden arviointisuunnitelmaa. Opetustaidot, opetuksen uskottavuus ja opiskelijoiden oppiminen ovat kovilla, jos arviointiin ei kiinnitetä etukäteen huomiota.

Tutorin vaihtuminen on osoittautunut kriittiseksi pisteeksi niin hyvässä kuin huonossakin. Yhdessä ryhmässä se saattaa sekoittaa koko ryhmän ja oppimisprosessin, mutta toisessa ryhmässä se saattaa edistää oppimista ja ryhdistää toimintaa. Opettajien kokemuksen mukaan tutorin vaihtuminen on pitkällä aikavälillä aina onnistunut ratkaisu, kunhan se ei tapahdu liian tiheään. Onnistumisen ydin piilee siinä, että tutoristunnoissa opiskelijat oppivat myös opettajaa. Tällöin uusi tutor pakottaa luopumaan opitusta.

Hoitotyön koulutusohjelman ongelmaperustaisen oppimisen kehittämissaasteeksi muodostui toteutuksen rigidiys ja kaavamaisuus. Kaavamaisuutta voidaan selittää sillä, että osalle opettajista ongelmaperustainen oppiminen oli aivan uutta kuten myös kaikille oppilaille. Varmaan niin kävikin, että vanhan pois oppimisen vaade muodostui niin hallitsevaksi, että ei nähty opettajien työkokemusta ja kasvatustieteen opintoja uudistuksen voimana ja mahdollisuutena. Unohdettiin kokonaan, että osalla opettajista oli kokemusta PBL:stä jo edelliseltä vuosikymmeneltä. Kaikki ihmiset ja oppiaineet asetettiin samaan kaavaan uskoen, että näin on hyvä. Opettajat kaipasivat joustavia ratkaisuja ja moninaisuutta sekä oman ammattitaitonsa arvostamista uudistuksen pyörteissä.

Hoitotyön koulutuksen kehittämisen kannalta avoimiksi haasteiksi muodostuivat kysymykset ongelmaperustaisen oppimisen ja ammattia edistävän harjoittelun mielekkästä yhdistämisestä sekä taustafilosofian selkeyttämisestä. Ruotsista (Almtun 2000) löytyy innostavia esimerkkejä sairaanhoitajaopiskelijoiden harjoittelun toteuttamisesta PBL-pohjaisesti. Ehkä on hyvä, että joudumme vielä hetken odottamaan uudistuksen laajenemista siihen suuntaan. Sillä välin on kiinnostavaa kuulla kenttien ohjaajilta, että ongelmaperustaisella oppimisella edenneet opiskelijat ovat erilaisia. He eivät ole parempia tai huonompia, vaan erilaisia.

Jos ongelmaperustaiseen oppimiseen suhtaudutaan menetelmänä, niin taustafilosofiaan ei ole tarvetta niin paljoa panostaakaan. Sitä vastoin jos opetussuunnitelma rakennetaan PBL-pohjaiseksi, niin sitä ei voida pitää pelkkänä menetelmänä, vaan oppimista ohjaavana filosofiana tai strategiana. Periaatteelliseksi ja tarkempaa pohdintaa vaativaksi pulmaksi hahmottui ongelmaperustaisen oppimisen toteutuksen ja filosofisen lähtökohdan ristiriita. Kokeilussa opettajatiimi määritteli sekä oppimisen lähtökohdan että tutoristuntokohtaiset tavoitteet. Vasta tämän määrittelyn jälkeen oppijoilla oli mahdollisuus osallistua oppimiseensa. Kriittisimmät saattaisivat tiedustella koulutuksen todellisen muutoksen perään, ja syyttää idean uhraamisesta menetelmäksi hallita oppijoita ja oppimista. Vaikka kansainvälisen kirjallisuudenkaan mukaan (Savin-Baden 2000) PBL:n ideaalisimpia muotoja ei suosita korkeakoulujen peruskoulutuksessa, tai ehkä juuri sen takia joko to-

teutus tai taustafilosofia tai ehkäpä molemmat vaativat uudelleen arviointia. Oletuksena on, että niin teoreettinen kuin toiminnallinen johdonmukaisuus auttaa osaltaan opettajaa oppimisen tukijana ja mahdollistaa oppimista edistävien rakenteiden muodostumista.

Oppimisen mielekkyyden uusi haaste

Kaiken onnen ja hyvän mielen keskellä käärme on jo luikertelemassa paratiisiin. Koska tämä tutkimus on toimintatutkimusluonteinen, sen välituloksia esiteltiin opettajakunnalle noin puoli vuotta viimeisten haastattelujen jälkeen. Tilanne oli muuttunut; mitä enemmän oli uudella opetussuunnitelmalla eteneviä opiskelijoita, sitä vähemmän oli vanhalla opetussuunnitelmalla eteneviä. Tämä tarkoittaa toiminnassa sitä, että samalla on yhä vähemmän mahdollisuuksia joustaa lukuvuoden suunnitelmissa vanhojen opiskelijoiden lukujärjestysten avulla. Opiskelijoiden määrä ja opetuksen toteutus alkavat luoda tilanteita, joissa kaikille opiskelijoille ei kyetä tarjoamaan mielekästä opintojen etenemistä. Tilannetta pyritään purkamaan: onko kyse vain logistisesta ongelmasta vai asettaako hoitotyön koulutuksessa opiskelijoiden, opettajien sekä harjoittelupaikkojen suhteellinen määrä mieleväälle PBL-opetukselle jonkinlaisen raja-arvon tai vastaavan? Vai onko niin, että oppiminen muuttui, mutta opetus ei? Onko mahdollista, että uusi tilanne johtuukin siitä, että hoitotyön opetuksessa ja opetusjärjestelyissä, on uskomuksia, joita ei ole vielä edes tajuttu kyseenalaistaa?

Lopuksi

Tässä artikkelissa opettajan huoli oppijoiden oppimisesta saa keskeisen aseman. Korkeakoulujen PBL-kokeiluja tarkastelevassa kirjallisuudessa tämä aihe vaikuttaa kuitenkin varsin marginaaliselta. PBL-kirjallisuudessa (Neville 1999) keskeisempää on pohtia, onko tutor alan asiantuntija vai ei. Tämä tilanne on ymmärrettävissä siitä huomiosta, että lähes kaikki korkeakouluorientoitunut PBL-kirjallisuus kertoo yliopistoissa toteutetuista PBL uudistuksista. Yliopistojen tutoreilta ei edes odoteta opettajakoulutusta, mutta suomalaisilta hoitotyön koulutusohjelman opettajilta se vaaditaan. Tässä olisi tarkemmankin pohdiskelun paikka: Onko PBL retoriikassa, kun puhutaan tutorin kehittymisestä tai oppimisesta, tutor-käsitteen alle niputettu liian heterogeeninen joukko? Onko koko tutorinimike alun perin keksitty vain, koska yliopisto-opettajia ei voinut nimittää opettajiksi samassa merkityksessä kuin opettajakoulutuksen käyneitä opettajia? Kysymys tutorin opetustaidoista ja opettajakoulutuksen häivyttäminen saattaa olla myös laajempi ammattikorkeakouluja koskeva kysymys, vai korostuuko opettajan huoli tässä tutkimuksessa hoitotyön erityispiirteiden vuoksi, kuten ”hoitajia ne ovat kaikki tyynni...”

Lähteet

Almtun B. 2000. Utveckling av basgrupparbete för studenter och handledare i kliniska studier. *Vård i Norden* 20 (56) 50-54.

Burns I & Glen S. 2000. A new model for a new context? Kirjassa S. Glen & K. Wilkie (eds) *Problem-Based Learning in nursing. A new model for a new context?* New York; Palgrave, 1- 10.

Kemppi A-M & Ylinen R. 1997. Tarvitaanko herätystä vai organisaation muutosta? Ongelmalähtöinen oppiminen – keino kehittää uutta opetta-

juutta. Kirjassa A. Tarkiainen & R. Vuorinen (toim.) *Työyhteisö oppimassa – laadun arviointia projektityöskentelynä.* Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 10. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu; Jyväskylä, 67 – 75.

Neville AJ. 1999. The problem-based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator? *Medical Teacher* 21 (4) 393 – 401.

Nikkarainen T. & Hoppu K. 1994. Ongelmakeskeinen opetus, ongelmalähtöinen oppiminen ja aktivoivat opetusmenetelmät. *Duodecim* 110, 1548 – 1555.

Poikela E. 2002. Johdanto. Kirjassa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä.* Tampere; Tampere University Press, 7-19.

Poikela E. & Nummenmaa A-R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Kirjassa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä.* Tampere; Tampere University Press, 33 – 52.

Poikela S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. (Akateeminen väitöskirja) Tampere; University Press.

Price B. 2003. *Studying nursing using problem-based & enquiry-based learning.* New York; Palgrave.

Puolimatka T. 2002. Opetuksen teoria. *Konstruktivismista realismiin.* Helsinki; Tammi.

Rideout E. & Caprio B. 2001. The problem-based learning model of nursing education. Kirjassa E. Rideout (ed) *Transforming nursing education through problem-based learning.* London; Jones & Bartlett Publ., 21 - 49.

Savin-Baden M. 2000. *Problem-based learning in higher education; untold stories.* London; SHRE and Open University Press.

Schmidt HG & Moust JHC 2000, Factors affecting small-group tutorial learning: A review of Research. Teoksessa DH Evensen & C. Hmelo (eds) *Problem-Based Learning. A research perspective on learning interaction.* New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates, 19-52.

Wilkie K. 2000. The nature of problem-based learning. Kirjassa S. Glen & K. Wilkie (eds) *Problem-Based Learning in nursing. A new model for a new context?* New York; Palgrave, 11- 36.

Perinteisestä opettajasta tietoyhteiskunnan kansankynttiläksi

Pentti Rauhala

Rehtori, FT, dosentti

Laurea-ammattikorkeakoulu

pentti.rauhala@laurea.fi

Ammattikorkeakoulun opettajuus muuttuvassa yhteiskunnassa

Opettajuuden tulevaisuus ammattikorkeakoulussa kytkeytyy yhteiskunnan ja työelämän muutokseen ja yleensä opettajuuden muutokseen, jossa on yhteisiä piirteitä koulutusmuodosta riippumatta. Yhteiskunnan ja työelämän odotettavissa oleva muutos voi eräiden asiantuntijoiden mukaan olla paradigma-

muutos, jossa 1990-luvun ajan Suomen taloudellista kasvua edistänyt teknologinen muutos korvautuu muutoksella, joka edellyttää entistä enemmän järjestelmiä koskevia ja sosiaalisia innovaatioita (Kautto–Koivula 2004).

Tulevaisuuden opettajuus kaikissa koulutusmuodoissa poikkeaa ratkaisevasti perinteisestä opettajan professiosta. Luukkainen (2004, 265) määrittelee tulevaisuuden opettajuuden osatekijöiksi koulutuksesta riippumatta sisällön hallinnan, oppimisen edistämisen, eettisen päämäärän, tulevaisuus-

hakuisuuden, yhteiskuntasuuntautuneisuuden, yhteistyön sekä itsensä ja työnsä jatkuvan kehittämisen.

Opettajuuden on yleisesti katsottu olevan kriisissä. Syrjäläinen (2004) katsoo opettajan arjen ja koulutuksen uudistamisretoriikan kulkevan toisistaan irrallaan. Hänen mukaansa sivistysinstitutiot on samaistettu liukuhihnatuotantoon. Tehokkuusvaatimukset ovat läpäisseet opettajalle lakiin kirjoitetun sivistystehtävän koululaitoksen jokaisella tasolla. Syrjäläisen (2004) mukaan koululaitoksen kehittäminen näyttäytyy opettajan arjessa konkreettisesti työmäärän lisääntymisenä. Syrjäläinen kysyy, miksi opettaja ei saa enää opettaa, miksi oppilas ei saa enää olla oppilas vaan asiakas, miksi opetussuunnitelma on laatukäsikirja.

Korkeakoulujen opettajuuteen vaikuttaa tulevana vuosina myös eurooppalaisen korkeakoulutusalueen kehittämisen tähtäävä laadunvarmistus. Se myös on saanut osakseen painavaa kritiikkiä. Simolan ja Rinteen (2004) mukaan laatuvalankumoukseksi luonnehditun toimintapolitiikan perusajatuksena on pitää tutkimusta ja koulutusta markkinatavarana, joka ei olennaisesti eroa muista markkinoilla kaupan olevista palveluista. Edelleen Simola ja Rinne toteavat, että on olemassa runsaasti tutkimusnäyttöä siitä, miten laatudiskurssista tulee tutkimuksen ja opetuksen kehityksen este, miten arviointi kuormittaa työmäärällään yliopistojen tutkimus- ja opetushenkilökuntaa toisarvoiseen puuhasteluun, miten mahdolliset myönteiset vaikutukset häviävät hetkessä, mutta kielteiset kestävät. Kritiikin taustaksi voi todeta, että opettajan professiossa on yleismaailmallisestikin nähty vas-

takkaisia tendenssejä. Toisaalta tapahtuu professionaalisuuden laajentumista, kuten laajempia tehtäviä, suurempaa kompleksisuutta, kollektiivisempaa päätöksentekoa, toisaalta professionaalisuuden köyhtymistä, kuten pragmaattisempaa opetusta ja lisääntyntä riippuvuutta muiden määrittämisestä opetustavoitteista (Hargreaves & Goodson 1996). Luukkainen (2004, 305) toteaa osuvasti, että opettajuus ei ole sama asia kuin opettaminen. Uudistuvassa opettajuudessa kaikki uusi ei ole ylimääräistä, vaan osa uudesta korvaa vanhaa.

Oppimisen tutkimuksen antamia lähtökohtia ammattikorkeakoulun opettajuudelle

Oppimista koskevasta tutkimustiedosta on saatavissa tukea näkemykselle, jonka mukaan perinteinen opettajuus ei enää vastaa oppimisen uusiin haasteisiin. Hakkarainen ym. (2004, 287) mukaan tutkimuksellisen oppimiskulttuurin edellytyksenä on, että oppimisprosessin lähtökohdaksi asetetaan rohkeasti aitoja uuteen ymmärrykseen ja ilmiöiden selittämiseen tähtääviä kysymyksiä. Tämä asettaa opettajalle uusia vaatimuksia, koska hän ei enää voi rajata keskustelua vain niihin ilmiöihin, jotka hän jo entuudestaan tuntee. Tällaiset oppimistilanteet eivät ole oppimisprosesseja ainoastaan opiskelijoille, vaan myös opettajille. Deweyn (1984, 462) mukaan ammattien oppiminen koulussa ei saa olla ainoastaan rutiniinomaiseen työllistämiseen tähtäävää teknisten taitojen oppimista, vaan aktiivista materiaalien, prosessien ja lähtökohtien tieteellistä tutkimista. Tieteellinen näkemys, joka saadaan kou-

lutuksessa, on välttämätön työkalu vapaaaseen ja aktiiviseen osallistumiseen yhteiskuntaelämään. Opettajan tehtävänä on muuntaa tieteenalan tieto osaksi oppilaan kokemusta (Dewey 1984, 464, 479).

Dewey (1984, 443 - 445) edustaa kasvatustilofilosofiassaan välittävää kantaa oppimisen omaehtoisuuden ja yhteiskunnan asettamien vaatimusten välillä. Hänen mukaansa kasvatustilofilosofiassa on kaksi puolta, psykologinen ja sosiologinen, joista kumpaakaan ei voi alistaa toiselle eikä laiminlyödä ilman pahoja seurauksia. Yksipuolisesti psykologinen näkökulma antaa vain yksilön henkisten voimien kehittymisen idean ilman ideaa niiden käytöstä. Deweylaisen ajattelun mukaan opettajuuttakaan ei voi nähdä muusta työelämästä ja yhteiskunnasta irrallisena omaehtoisena saarekkeena. Koulu on Deweyn mukaan sosiaalinen instituutio ja osa yhteisöelämää (community life) sekä kasvatustilofilosofian prosessia eikä valmistautumista tulevaan elämään. Dewey (1984, 446) pitää kasvatustilofilosofian epäonnistumisen syynä sitä, että koulu on paikka, jossa annetaan informaatiota, opitaan tiettyjä läksyjä ja kehitetään tiettyjä tapoja. Toisaalta Dewey (1984, 450) katsoo, että kasvatustilofilosofian päämäärien ja standardien asettaminen sen ulkopuolelta riistää kasvatustilofilosofiasta suuren osan sen merkityksestä.

Ammattikorkeakoulu opettajan työympäristönä

Ammattikorkeakoulut syntyivät 1990-luvun alussa uutena kasvatustilofilosofian instituutiona toteuttamaan muuttuneen yhteiskunnan sivistystarpeita. Niiden olemassaolo on vakiintunut ja hyväksytty, mutta edel-

Ammatti- korkeakoulut syntyivät toteuttamaan muuttuneen yhteiskunnan sivistystarpeita

leenkin ne joutuvat taistelemaan oikeasta paikastaan kasvatustilofilosofiassa. Tämä näkyy mm. jatkotutkimuksissa keskustelussa. Julkinen keskustelu katsoo useinkin laadun ja tason toteutuvan vain, jos kasvatustilofilosofiassa eivät muutu. Hakkarainen ym. (2004, 70) toteavat kuitenkin osuvasti, että tällöin jää ottamatta huomioon koko ikäluokan osaamistason nousu. Kasvatustilofilosofian kohotessa yhä suurempi osa ikäluokasta ylittää korkeakoulututkimuksen suorittaessaan sellaisiin taitoihin, joita aikoinaan pidettiin vain erikoislahjakkaille mahdollisena. Ammattikorkeakoulujen tehtävät ovat uuden ammattikorkeakoululain myötä laajentuneet perinteisen opetuksen ohella tutkimus- ja kehittämistoimintaan sekä aluekehitykseen. Näiden uusien tehtävien samanaikainen toteuttaminen edellyttää uusia ratkaisuja myös pedagogiikkaan, kolmen tehtävän integraatiota.

Herranen (2003, 172 – 174) määrittelee ammattikorkeakoulun jälkimoder-

niksi uudelleenlaiseksi korkeakouluksi, jonka hallitsevia arvoja ovat tulosvas- tuullisuus, laatuajattelu, kilpailu ja kil- pailuttaminen, managerialismi sekä markkina- ja businessorientoituneis-uus. Ammattikorkeakoulusta on pyrit- ty rakentamaan uudelleenlaiseen akatee- misuuteen sidottu instituutio, joka vas- taa ajan ja globalisoituvan maailman haasteisiin. Suhteessa ammatilliseen koulutukseen ammattikorkeakoulussa korostetaan korkeakoulumaisuutta, jossa opettaja on ensisijaisesti tietäjä sekä tutkimustiedon ja teorian hallitsi- ja. Suhteessa yliopistokoulutukseen ammattikorkeakoulu sidotaan Herra- sen mukaan käytännönläheisyyden ka- tegoriaan, joka asettaa opettajat tietä- jän sijasta osaajan ja työelämän tunti- jan aseisiin.

Mäki (2004, 130) on todennut, että siirryttäessä väliaikaisesta ammattikor- keakoulusta vakinaiseen opettajien instituutiouskollisuus on kasvanut or- ganisaation vakinaisen aseman ja koet- tujen työvuosien myötä. Ammattikor- keakouluopettajuuden sitoutumista määrittäviksi elementeiksi tulivat Mäen tutkimuksessa ammattikorkea- koulumaisuus opettajan työssä, ammat- tikorkeakouluopettajan työkeskeisyys, ammattikorkeakouluopettajan au- tonomisuus työssä sekä organisaation ja kollegoiden tuki ammattikorkeaku- luopettajalla.

Opettajuuden muutos ammattikorkeakoulun alkuvaiheessa

Opettajuuden muutos ammatti- korkeakoulun ensimmäisellä toimintavuosikymmenellä oli huomattava laadullinen muutos. Laak-

konen (2003, 276) on todennut, että osa ammattikorkeakoulun opettajista jatkoi opetusta kuten ennenkin opisto- asteella, osa siirtyi opetuksessaan toi- seen ääripäähän eli tiedekorkeakoulun malliin ja osa toimi välimaastossa. Opistoasteen opettaja oli Laakkosen mukaan sisällön asiantuntija, opetus oli useimmiten opettajajohtoista ja kontaktiopetusta oli paljon. Oppimista arvioitiin pääasiallisesti kokein. Laak- kosen mukaan suurin muutos ammatti- korkeakoulujen alkuvaiheen opettajan työssä liittyi opiskelijoiden itseohjau- tuvuuden ja itsenäisen opiskelun ko- rostumiseen. Opettajien itsenäinen opetustyö on muuttunut opettajien vä- liseksi yhteistyöksi, työelämäyhteyk- sien rakentamiseksi ja syventämiseksi sekä opiskelijälähtöisen opetuksen suunnittelemiseksi. Opettajat työsken- televät tiimeissä ja moduuleissa. Työta- pojen demokratisointi ja kaksisuuntai- nen vuorovaikutus oppimistilanteissa edistävät syvällisempää ymmärtämistä ja opitun siirtovaikutusta edistävää opetusta. Opetuksen toteuttaminen projekteina ja hankkeina aitodeweylai- sessa hengessä on yleistä (Laakkonen 2003, 278).

Vanhanen–Nuutinen ja Harri (2003, 287 – 290) ovat tutkineet ter- veysalan ammattikorkeakouluopettaja- na kehittymistä. He erottivat neljä am- mattikorkeakoulun opettajuuden kehi- tystarinaa. Näitä ovat väsymätön its- sensä kehittäjä, jota tutkijat pitävät terveysalan ammattikorkeakouluopet- tajan menestystarinana. Muita kehitty- mistarinoita olivat luotettava opiskeli- jan tukija ja ohjaaja, pätevä hoitotyön ammattiosaaja, tunnustusta vaille jää- nyt visionääri sekä muutoksen kokenut arkirealisti.

Väitöskirjatyössään Auvinen (2004) on tarkastellut ammattikorkeakoulun opettajan työssä tapahtuneita muutoksia opettajan työn sisällöllisinä vaatimuksina, opettajan työn menetelmällisinä vaatimuksina sekä opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvinä vaatimuksina.

Opettajan työn sisällöllisissä vaatimuksissa tapahtuneita muutoksia ovat Auvisen (2004, 223) mukaan siirtyminen oppiainejakoisuudesta kohti ihmisen kokonaiskehityksen huomioimiseen ja kokonaisvaltaisiin oppimiskokemuksiin perustuvaa curriculum-ajattelua. Oppimisympäristöjä on muutettu reaalityodellisuutta muistuttaviksi, jolloin lähtökohtina ovat todelliset ongelmat ja tilanteet eikä oppiainejakoinen opetussuunnitelmaan pohjautuva opettajajohtoinen toiminta. Opettajien työelämäyhteydet ja työelämäkokemus ovat korostuneet, samoin ammattikorkeakoulun opettajan ammatillinen uudistuminen ja uuden tiedon luominen (Auvinen 2004, 233 - 252).

Opettajan menetelmällisissä vaatimuksissa tapahtuneita muutoksia ovat Auvisen (2004, 252 - 290) mukaan uudet pedagogiset toimintamallit, konstruktivismi, tiimioppiminen, projektioppiminen ja ongelmaperusteinen oppiminen. Kiinnostava tulos on, että puheen merkitys opettajan viestinnässä on vähentynyt kirjoittamisen merkityksen vastaavasti kasvaessa. Ohjauksesta on tullut opetussuunnitelman strateginen osa. Viestintätaidoissa kielitaidon ja tietoteknisten taitojen osuus on vahvistunut. Koulutusohjelman suunnittelu- ja kehittämistehtävistä on tullut opettajien työnkuvan merkittävä osa. Suunnittelu- ja kehittä-

tämistehtävien lisääntyminen vaatii Auvisen mukaan opettajilta uudentaita osaamista, johon ammatillinen opettajankoulutus ei aina ole antanut valmiuksia. Työelämän kehittämistehtävissä tarvitaan mm. tutkimus- ja kehittämistyön valmiuksia.

Myös opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvät vaatimukset ja odotukset ammattikorkeakoulussa ovat Auvisen mukaan muuttuneet. Kontaktiopetuksen vähentyminen ja opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn vähentyminen ovat korostaneet opettajan persoonallista merkitystä opiskelijoiden sisäisen oppimismotivaation vahvistajana ja juurruttajana. Opettajien yhteistyökyvyn merkitys on lisääntynyt. Ammattikorkeakoulun opettaja on muiden opettajien tavoin myös kasvattaja, mutta ei kuitenkaan samassa merkityksessä kuin yleissivistävässä tai ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa. On kuitenkin tärkeää, että opet-

*Puheen
merkitys
opettajan
viestinnässä
on
vähentynyt*

taja tiedostaa oman kasvatuksellisen roolinsa opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukijana, johon kuuluu myös eettisen ulottuvuuden vahvistaminen. Opettajien työssä vaaditaan aikaisempaa enemmän ominaisuuksia, joita voidaan luonnehtia sisäisenä yrittäjyytenä, kuten tulosvastuullisuutta, dynaamisuutta, riskinottokykyä ja rohkeutta kokeilla uutta, epävarmuuden sietokykyä, avoimuutta ja joustavuutta, ennakkoluulottomuutta, yhteistyötaitoja ja verkostoitumista sekä itseohjautuvuutta (Auvinen 2004, 291 - 308).

Opettaja pedagogina, aluekehittäjänä sekä tutkijana ja kehittäjänä 2000-luvulla

Raij (2003, 52) on hahmotellut osaamisen tuottamisen tasa-painotetun mallin ammattikorkeakoulussa. Raij pyrkii selvittämään, kuinka ammattikorkeakoulu vastaa ammatillisen ja tieteellisen perinteen kahtiajaon ylittämisen haasteeseen. Mallin osatekijöitä ovat osaamisen ympäristö tieto-, taito-, arvo- ja kokemusperäisenä ympäristönä, kehittämiss Hankkeina, tilana ja työpajoina sekä fyysisenä ja virtuaalisena. Muita osatekijöitä ovat osaajaksi kehittyvä oppija oppimisstrategioineen ja oppimispolkuineen sekä tulokselliset kehittämiss Hankkeet. Edelleen osatekijöitä ovat hankkeistettu opetus ja opettajuus (Raij 2003, 56).

Opetuksen hankkeistaminen on pedagoginen toimintatapa, jolla pyritään integroimaan ammattikorkeakoulun kolme tehtävää: opetus, aluekehitys sekä tutkimus- ja kehittämistoiminta. Hankkeistetun opetuksen lähtökohtana ovat ammattikorkeakoulun omalta toiminta-alueelta ja sen työelämän ke-

hittämistarpeista nousevat kehittämiss Hankkeet. Opettajat, opiskelijat ja työelämän osajat osallistuvat yhdessä näihin kehittämiss Hankkeisiin. Hankkeisiin osallistuminen tuottaa osaamista yhdessä toimien ja jakaen. Opiskelijan saavuttamaa osaamista verrataan opetussuunnitelmassa hyväksytyihin oppimistavoitteisiin, ja vastaavat opintojaksot arvioidaan opintosuorituksina. Kehittämiss Hankkeisiin osallistuminen edellyttää opetuksen suuntaamista siten, että opiskelijoilla on mahdollisuus saada tarvittavat työvälineet haltuunsa kyetäkseen etenemään hankkeessa. Työvälineitä ovat perustaidot, vastaavat käsitteet ja ilmiöitä koskeva tutkittu tieto, sen hankinta ja käsittely (Raij 2003, 54).

Opettaja on hankkeissa pedagogi, aluekehitysvaikuttaja sekä tutkija ja kehittäjä. Näiden roolien integrointi edellyttää verkostoitumista ja kumppanuuksien rakentamista eri osajien kesken. Opiskelija on yhteistyökumppani, joka rakentaa osaamistaan omista lähtökohdistaan käsin osallistuen ja työvälineitä hankkien sekä osaajaksi kehittyen. Osaamisen ympäristöä rakennetaan siten, että se mahdollistaa kolmen tehtävän integraation (Raij 2003, 55).

Suomala (2003, 96) katsoo, että uutta tietoa tavoitteleva tutkimus- ja kehitystyö tarjoaa opiskelijalle hyvän oppimisympäristön. Tiedon tuottamisen ja pedagogisten tavoitteiden välillä ei ole ristiriitaa, vaan ammattikorkeakoulut voivat kehittyä laadukkaiksi tietoa tuottaviksi organisaatioiksi samalla, kun niiden pedagoginen taso nousee. Tämä kytkeytyy kolmeen muutokseen. Tietoyhteiskunnan ammatti- ja asiantuntijuskäsitykset ovat

muuttuneet. Tietoon ja tutkimukseen liittyvät käsitykset ovat monipuolistuneet. Kolmanneksi käsitykset ihmisen oppimisen ehdoista ovat muuttuneet. Opiskelijan rooli ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnassa voi olla tilanteesta riippuen työn suorittaja, nuorempi kollega tai jopa tasavertainen kollega (Suomala 2003, 104 – 106). Laurea-ammattikorkeakoulussa tehdyn lukuvuotta 2003 – 2004 koskevan palautekyselyn mukaan opiskelijat ovat kokeneet tutkivan oppimisen kehittämishankkeissa toteutaneen hyvin asetetut oppimistavoitteet (Laurea-ammattikorkeakoulu 2004).

Hankeistettu opetus toteuttaa Deweyn pedagogisia periaatteita, joissa korostetaan oppilaan oppimista pedagogisen kokemuksen kautta, jossa syntyy henkilökohtainen vuorovaikutussuhde elävään elämään. Jos kokemus on pedagoginen vastakohtana ei-pedagogiselle, se luo edellytyksiä saada uusia pedagogisia kokemuksia (Dewey 1984, 506 – 507). Deweyn voi tulkita painottavan myös opittavien asioiden integraationäkökulmaa. Hän toteaa, että opetussuunnitelman järjestys ei ole oleellinen. Koulutus on elämää, jossa on tieteen, taiteen ja kulttuurin sekä kommunikaation näkökulma. Edistyminen opinnoissa ei ole opintojen järjestyksessä, vaan uusien asenteiden ja mielenkiinnon kohteiden kehityksessä, kokemuksessa (Dewey 1984, 450).

Hakkarainen ym. (2004, 17 - 18) ovat hahmottaneet tutkivan oppimisen luonnetta, jolla he tarkoittavat sellaista tiedollista toimijuutta ja siihen liittyvien tiedonkäsittelytaitojen kehittämistä, jota selviytyminen tulevai-

suuden yhteiskunnassa vaatii. Heidän mukaansa oppiminen on tutkimusprosessi, joka ei perusluonteeltaan poikkea eri alojen asiantuntijoiden tutkimusprosessista. Tutkimustyö ei ole vain älyllistä puuhastelua, vaan määrätietoista työskentelyä yhteisön kohtaamien teoreettisten ja käytännöllisten ongelmien ratkaisemiseksi. Hakkarainen ym. (2004, 19 - 20) erottavat perinteisten oppimisenäkemyksen sijasta oppimisen tiedonhankintavertauskuvan, oppimisen osallistumisvertauskuvan sekä oppimisen tiedonluomisen vertauskuvan. Tiedonrakentamisen teorian ajatuksena on oppimisyhteisön toiminnan organisoiminen tällaisen tietoa luovan yhteisön mukaiseksi, jossa toiminnan kohteena on uusien ajatusten ja ideoiden tietoinen luominen. Opiskelijoiden toiminnalle koulussa on heidän mukaansa nykyisessä koulussa tyypillistä suuntautuminen ulkoa annettujen tehtävien ratkaisemiseen minimaalisin ponnistuksin. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta merkityksellinen progressiivinen ongelmanratkaisu on pääasiassa ainoastaan opettajan ulottuvilla. Myös opettajan ammatissa luotetaan usein jo hankittuun rutiinitaitoon ammatillisen kehityksen sijasta (Hakkarainen ym. 2004, 82, 247).

Asiantuntijuus välittyy Hakkaraisen ym. (2004, 125) mukaan käytäntöyhteisöjen välityksellä. Ne ovat pieniä ihmisryhmiä, jotka toimivat päivästä toiseen ja ovat erottamaton osa arkielämäämme. Käytäntöyhteisön lähtökohtana on yhteisen jaetun yrityksen, projektin tai jutun, toteuttaminen, josta yhteisön jäsenet sopivat keskenään ja ottavat vastavuoroisesti vastuuta. Jos hyväksytään ajatus ihmisen älykkään toiminnan tilannesidonnai-

Opettajat tarvitsevat yrittäjämäisiä valmiuksia

suudesta, tulisi Hakkaraisen ym. (2004, 129) mukaan luoda sellaisia sosiaalisia rakenteita, jotka mahdollistavat opiskelijoille osallistumisen erilaisiin osaamis- ja asiantuntijayhteisöihin jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Edellä mainittu hankkeistettu opetus voi nähdäkseni olla tällainen sosiaalinen rakenne. Hakkarainen ym. (2004, 175) näkevät mahdolliseksi, että jopa peruskoulun ja lukion opiskelijat voisivat toteuttaa yhteisiä tutkimusprojekteja yliopistotutkijoiden ja muiden asiantuntijoiden kanssa.

Hakkarainen ym. (2004, 288) toteavat, että heidän hahmottelemansa tutkivan oppimisen edeltäjä ongelmalähtöinen oppiminen (problem-based learning) on merkittävimpiä korkeakouluopetuksen innovaatioita moniin vuosiin. Sitä on toteutettu ensiksi 1970-luvulla Kanadassa McMasterin yliopistossa. Erät suomalaisissa ammattikorkeakouluissa nimetyt koulutuksen laatuyksiköt toteuttavat ongelmalähtöistä oppimista.

Auvinen on tutkinut väitöskirjatyössään ammattikorkeakouluopettajien omia näkemyksiä opettajan työn muutoksesta. Hänen mukaansa hallinnollisista oppiainejakoisista ja ensisijaisesti opettajan työtä jäsentävistä opetussuunnitelmista ollaan siirtymässä työelämäperustaisiin, eri oppiaineita integroiviin ja oppimisprosessipohjaisiin juonneopetussuunnitelmiin. Opettajien rooli tutkijoina, työelämän kehittäjinä, uuden tiedon ja osaamisen luoja- ja yhteiskunnallisina vaikuttajina tulee lisääntymään (Auvinen 2004, 355). Opettajan työn kehitys yksilöllisestä työskentelystä kohti kollegiaalisuutta oman oppilaitoksen sisällä ja kohti erilaisissa yhteistyöverkostoissa toimimista oppilaitoksen ulkopuolella jatkuu. Opettaja on muuttumassa erilaisten yhteistyösuhteiden rakentajaksi ja ylläpitäjäksi. Yhteistyökyvystä on tulossa yhä tärkeämpi edellytys opettajan tuloksekkaalle työlle (Auvinen 2004, 357). Viestintätaitojen monipuolisuuden vaatimukset kasvavat. Uusia vaatimuksia ovat mm. parempi ja monipuolisempi kielitaito sekä kuvallisen viestinnän taito. Opettajat tarvitsevat entistä parempia ohjauksen taitoja ja yrittäjämäisiä valmiuksia (Auvinen 2004, 358).

Auvisen tutkimuksessa opettajilla, hallinnon edustajilla ja työelämän edustajilla oli samansuuntainen käsitys ammattikorkeakoulun opettajien työn vaatimuksista vuonna 2010. Työelämän edustajien odotukset olivat kuitenkin kaikkein maltillisimmat. He eivät odottaneet opettajien olevan mukana läheskään kaikissa asioissa, joita opettajat ja hallinnon edustajat pitivät tärkeinä. Työelämän edustajat odottivat opettajan olevan työelämän tarpeista kiinnostunut, osaamisensa ajan-

tasaisuudesta huolehtiva asiantuntija ja opettaja. Auvinen toteaa, että näkemysten ero todennäköisesti johtuu siitä, että opettajat ja hallinnon edustajat tiesivät enemmän opettajan työstä kuin työelämän edustajat (Auvinen 2004, 364).

Mäki (2004, 129) toteaa tutkimuksessaan, että ammattikorkeakoulun opettajuus jakautuu kahtia. Toiseen ryhmään kuuluvat ammattikorkeakouluun sitoutuneet opettajat, joiden työnkuvaa luonnehtivat tutkimus- ja kehittämishankkeet, kansainvälinen toiminta sekä ammattikorkeakoulun PR-työt. Toiseen ryhmään kuuluvat työhönsä sitoutuneet opettajat, joiden työnkuva on perinteinen opetustyö.

Myös
pedagogisessa
johtajuudessa
on paljon
kehittämisen
varaa

Ammattikorkeakoulun opettajuuden tulevaisuus opettajana, tutkijana ja aluekehittäjänä vastaa Luukkaisen (2004, 303) väitöskirjassaan esittämää näkemystä vuoden 2010 opettajuudesta, jolle olisi ominaista eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä. Tämä merkitsee tietyllä tavalla palaamista vanhaan sosiaalistan ja kansankynttilän rooliin. Käynnissä olevassa yhteiskunnan ja työelämän paradigmuutoksessa, joka voi vaikuttaa alueelliseen kehitykseen monella vaihtoehtoisella tavalla, ammattikorkeakoulun opettaja voisi olla tiedon ja osaamisen yhteiskunnan kansankynttilä. Tämä kansankynttilän rooli olisi perusteltavissa siinäkin suhteessa, että ammattikorkeakoulut ovat laajentaneet – monen mielestä epäilyttävälläkin tavalla – korkeakoulutuksen laajojen väestöryhmien ulottuville. Mutta pelättiinhan aikoinaan kansakoulunkin vieroittavan rahvaan lapset työnteosta, kun ei tiedetty, millaista oli tulevaisuuden työnteko.

Jaksaako tulevaisuuden opettaja

Opettajien työuupumus on uhka myönteiselle opettajuuden kehitykselle. Hakkarainen ym. (2004, 200) toteavat, että opettaminen on eräs kaikkein vaativimmista ammateista, koska työhön sitoutuminenkaan ei takaa sitä, että opettaja selviytyy kunnialla suuren opiskelijajoukon opettamisesta. Korhosen (2000) vuorotteluvapaata koskevan tutkimuksen mukaan työuupumus oli ammattikorkeakoulujen ja lukioiden opettajilla muita opettajia useammin syynä vuorotteluvapaan käyttöön. Kehittämislle ja opettajien toiminnalle asetetut

epärealistiset tavoitteet voivat johtaa opettajien loppuun palamiseen (Syrjäläinen 2004, 20).

Ammattikorkeakoulu ei voi asettua sivustakatsojan asemaan opettajan jakamisen tukemisessa. Ensimmäisenä ratkaisuna esille tuleva resurssien lisäys ei useinkaan ole mahdollinen, joskin ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön perusrahoitus tulisi saattaa kuntoon, jotta se ei kuormittaisi opetukseen tarkoitettuja resursseja. Ammattikorkeakoulujen alkuvaiheessa ammattikorkeakoulut ovat laajalti tukeneet opettajien jatkokoulututtamista. Jatkokoulutus on vaikuttanut myönteisesti opettajan ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen toimintaa avartavana sekä antanut uusia valmiuksia opetussuunnitelma- ja menetelmätyöhön (Antikainen 1998, 132 – 134). Myös pedagogisessa johtajuudessa on paljon kehittämisen varaa. Nikander (2003, 290) totesi ammattikorkeakoulun johtajuutta koskevassa väitöskirjatutkimuksessaan pedagogisen johtajuuden olevan näkymätöntä, mistä syystä hän piti tärkeänä sen määrittelyä ammattikorkeakoulussa.

Pohdinta

Opettajuutta ja ammattikorkeakouluja koskeva tutkimus osoittaa, että opettajuus ei ole muutoksessa ainoastaan ammattikorkeakouluissa, vaan laajemminkin. Ammattikorkeakouluissa tätä muutosta vahvistaa ammattikorkeakoulujen tehtävissä tapahtunut muutos, joka on selvempi ja voimakkaampi kuin muussa opetuksessa. Konservatiivinen tapa suhtautua tähän muutokseen on vetäytyä vanhaan perinteiseen opettajan rooliin ja vaatia lisää resursseja. Tähän

ei kuitenkaan ole sanottavia mahdollisuuksia. Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen rahoitustarpeen kasvu tulee jokseenkin varmasti syömään kaiken taloudellisen kasvun tuoman jakovaran julkisissa menoissa. Suositeltava tapa suhtautua muutokseen on hyödyntää sen tarjoamat myönteiset mahdollisuudet opettajuuden sisällön muuttumiseen entistä vaihtelevammaksi ja mielenkiintoisemmaksi tutkimus- ja kehitystyön sekä aluekehityksen integroitua opetukseen. Uusin kasvatustieteellinen tutkimus osoittaa myös, että tällä tavoin myös oppiminen voidaan tehdä laadukkaammaksi ja paremmin tulevan yhteiskunnan ja työelämän tarpeita vastaavaksi. Pohtimisen arvoinen kysymys on, voiko osa opettajakunnasta olla jatkossa enemmän perinteisiä opettajia ja osa uudenlaisia tiedon ja osaamisen yhteiskunnan kansankynttilöitä. Muutoksen toteuttaminen ei ole yksinomaan opettajien asia. Se vaatii myös uutta pedagogista johtamista, jonka tulee antaa uusia työkaluja työssä jaksamisen tukemiseen, tehtävien priorisointiin ja ammattikorkeakoulun strategisen tahtotilan toteuttamiseen sivupoluille eksymättä.

Lähteet

Antikainen, E-L. 1998. Jatko-opiskelu opettajan ja oppilaitoksen kehittäjänä. Tapaustutkimus koulutuksen koetusta vaikuttavuudesta ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus. Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 27.

Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992 – 2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100.

- Dewey, J. 1984. *The Philosophy of John Dewey*. Edited by John J. McDermott. The University of Chicago Press: Chicago and London.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syöttäjinä. WSOY: Porvoo.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. 1996. *Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities*. In Hargreaves, A. & Goodson, I (eds.) *Teachers' Professional Lives*. University of Sheffield, 1 – 27.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, kaaosta ja konflikteja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 85.
- Kautto-Koivula, K. 2004. Luennot Laurea-ammattikorkeakoulun johtajiston koulutuksessa syksyllä 2004.
- Korhonen, M-L. 2000. Opettajien vuorotteluvapaakokemuksia – motiivit, käyttö ja vaikutukset. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Julkaisija Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu. Hallinnon ja kaupan ala A 1/2000.
- Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 273 – 283.
- Laurea-ammattikorkeakoulu 2004. Hakemus koulutuksen laatuysiköksi 2005 – 2006.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Mäki, K. 2004. Ammattikorkeakoulun moniottelija. Ammattikorkeakouluopettajan sitoutuminen työhön. Lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Nikander, L. 2003. Hyvää mieltä ja yhteistyötä. Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Akateeminen väitöskirja.
- Nuutinen-Vanhanen, L. & Harri, M. 2003. Opettajuuden muutos ja kehittyminen tarinana. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Edita: Helsinki, 285 – 295.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 42 – 58.
- Simola, H. & Rinne, R. 2004. Laatuvalankumous, arviointiteollisuus ja korkeakoulut. *Kasvatus* 35 (3).
- Suomala, J. 2003. Tutkimus- ja kehittämisprojektit opiskelijoiden oppimisympäristönä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 95 – 108.
- Syrjäläinen, E. 2004. Opettajan arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka. (virkaanastujaisesityelmä 12.12.2003). *Tiedepolitiikka* 2/2004.



Opettajat haluavat edelleen opettaa, mutta myös tutkimus- ja kehitystyö kiinnostaa

Päivi Jaatinen

Suunnittelupäällikkö, KT

Satakunnan ammattikorkeakoulu

paivi.jaatinen@samk.fi

Johdanto

Uusi ammattikorkeakoululaki (L351/03) määrittelee entistä lakia selvemmin ammattikorkeakoululle kolme tehtävää: koulutus, soveltava tutkimus- ja kehitystoiminta sekä aluekehitystoiminta. Ammattikorkeakouluille on jätetty vapaus organisoida toimintansa haluamallaan tavalla. Opetusministeriön asettama t&k -työtä ammattikorkeakouluissa pohti-

nut työryhmä piti kuitenkin suosituksissaan tärkeänä sitä, että t&k-toiminta organisoitaisiin mahdollisimman kiinteään ja jatkuvaan vuorovaikutukseen opetuksen, työelämän ja aluekehityksen kanssa (OPM 2004a, 74).

Opetuksen ja t&k -toiminnan kiinteä yhteys on välttämätön siksi, että osa opetettavasta tiedosta rakentuu ammattikorkeakoulussa harjoitettavalle t&k -toiminnalle. Parhaimmillaan t&k -toiminta muodostaakin tärkeän perustan koko ammattikorkeakoulun osaamisen kehittämiseksi. Ratkaisevaa

on se, miten opetuksen ja t&k -toiminnan rajapinnassa saadaan kehitettyä sellaisia rajanylityspaikkoja ja rajoittoa, joilla turvataan uuden tiedon ja uusien toimintamallien syntyminen ja siirtyminen tehtäväalueelta toiselle (vrt. Tuomi-Gröhn 2000, 45 – 48).

Yksi ratkaisu siirtovaikutuksen turvaamiseksi on t&k -toimintaan säännöllisesti omalla osaamisalueellaan osallistuva opettaja. Ammattikorkeakoulujen t&k -toiminnan kehittymisen seurantatutkimuksessa todettiin yhteistyön kehittäminen opetuksen, aikuiskoulutuksen ja t&k -palvelujen välille kolmanneksi tärkeimmäksi kehittämiskohteeksi. Tärkeimmät kehittämiskohteet olivat t&k -palveluiden tunnettuuden lisääminen ja kansainvälisten yhteistyöverkostojen kehittäminen (Juntunen, Meriläinen & Mäkinen 2004, 20). Myös Valtioneuvoston vahvistamassa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa on asetettu tavoitteeksi lisätä opettajien ja työelämän yhteyksiä tarjoamalla kaikille opettajille mahdollisuus osallistua ammattikorkeakoulun yhdessä työyhteisöjen kanssa toteuttamiin tutkimus- ja kehityshankkeisiin (OPM 2004b, 45).

Uusi lainsäädäntö kasvatti entisestään paineita uudistaa ja monipuolistaa opettajien toimenkuvia. Haaste kohdistuu sekä yksittäiseen opettajaan ja hänen muutosvalmiuteensa että opettajien työnjakoon, jolla tulisi turvata opettajille mahdollisuus laajentaa omaa työnsä kuvaansa.

Kuvio 1. Opettajien (N=160) käsitys opetuksen roolista ammattikorkeakoulun ydintehtävänä.

Aineisto ja menetelmät

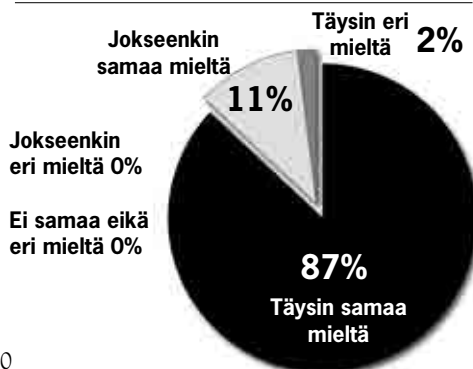
Satakunnan ammattikorkeakoulussa toteutettiin keväällä 2003 koko henkilöstölle suunnattu kyselytutkimus. Sen tarkoituksena oli selvittää, missä määrin Satakunnan ammattikorkeakoulussa esiintyy sellaisia piirteitä, joiden on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa kuvaavan tehokkaasti tavoitteensa saavuttavia koulutusorganisaatioita (Jaatinen 2003). Tässä artikkelissa kuvataan opettajien näkökulmasta näistä piirteistä kahta: opettajien näkemyksen yhtenäisyyttä organisaation perustehtävistä ja tyytyväisyyttä työpanoksen jakautumiseen opetuksen ja t&k -toiminnan välillä. Aineisto koottiin intranetissä olleella kyselylomakkeella keväällä 2003. Kyselyyn vastasi 299 henkilökunnan jäsentä, joista 164 oli opettajia. Kokonaisvastausprosentti oli 70 %.

Tulokset

Opetuksella edelleen kiistaton asema ammattikorkeakoulun ydintehtävänä

Opetuksella on vastausten perusteella opettajien ja koko ammattikorkeakoulun henkilöstön silmissä edelleen kiistaton asema ammattikorkeakoulun ydintehtävänä (kuvio 1).

Väite: Opetus on AMKin ydintehtävä



Lähes kaikki vastaajat (98 %) pitivät opetusta ammattikorkeakoulun ydintehtävänä. Täysin eri mieltä olevien opettajien osuus oli täysin marginaalinen. Opettajien lisäksi kaikki muutkin henkilöstöryhmät olivat hyvin yksimielisiä opetuksen roolista, eikä toimialojen välilläkään pystytty osoittamaan eroja.

Myös t&k -toiminnalla ja aluekehitystehtävällä vahva asema ydintehtävänä

T&k -toiminnan rooli ydintehtävänä ei ollut opettajien mielestä yhtä selvä kuin opetuksen rooli. Senkin asemaa voi kuitenkin pitää hyvin vahvana (kuvio 2).

Väite: Tutkimus- ja kehitystoiminta on AMKin ydintehtävä



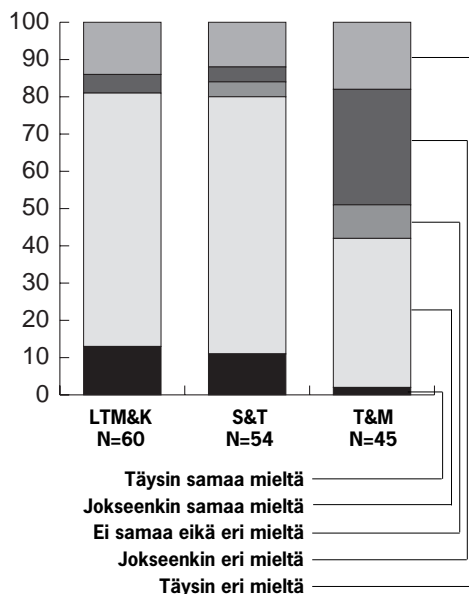
Kuvio 2. Opettajien (N=163) käsitys t&k -toiminnan asemasta ammattikorkeakoulun ydintehtävänä.

Vain joka kymmenes opettaja piti t&k -toimintaa varauksetta ammattikorkeakoulun ydintehtävänä, kun opetukselle vastaavan statuksen antoi yhdeksän kymmenestä. Toisaalta vain neljä opettajaa sadasta oli täysin kielteisellä kannalla ja myönteisesti suhtautu-

via oli kaiken kaikkiaan kaksi opettajaa kolmesta. Opettajien näkemys oli selvästi muiden henkilöstöryhmien näkemystä kielteisempi ($p=.000$). Suurin ero oli opettajien ja johtotehtävissä toimivien välillä. Keskiarvoilla kuvattuna (maks. 5,0) opettajat saivat arvon 3,6 (s 0,6) ja johtotehtävissä toimivat 4,6 (s 0,7). Opettajien käsitys erosi kuitenkin selvästi myös opetuksen tukihenkilöstön, talous- ja toimistohenkilöstön sekä muun henkilöstön käsityksestä.

Opettajien näkemys asiasta ei ollut kuitenkaan yhtenäinen, vaan eri toimialojen opettajat suhtautuivat t&k -toimintaan hyvin eri tavalla ($p=.000$) (kuvio 3).

Väite: Tutkimus- ja kehitystyö on AMKin ydintehtävä



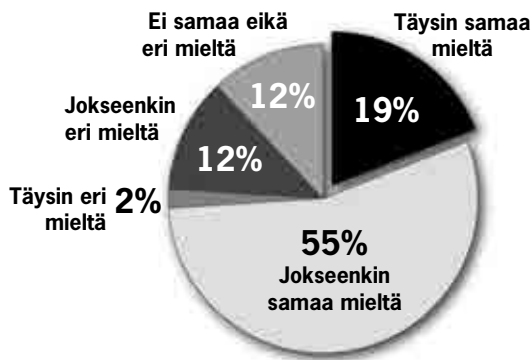
Kuvio 3. Toimialojen opettajien käsitys t&k -toiminnan roolista ammattikorkeakoulun ydintehtävänä.

Myönteisesti t&k -toimintaan suhtautuvat opettajat olivat sekä liiketalouden toimialalla että sosiaali- ja ter-

veysalalla selvänä enemmistönä (80 %), kun tekniikan ja merenkulun toimialalla myönteisten opettajien osuus oli ainoastaan 42 %. Yksikään liiketalouden opettaja ei edustanut täysin kielteistä kantaa ja sosiaali- ja terveysalallakin täysin kielteisten osuus oli vain 4 %, kun vastaava osuus oli tekniikassa kaksinkertainen. Keskiarvoilla (maks. 5,0) kuvattuna liiketalouden toimiala sai arvon 3,9 (s 0,7) ja sosiaali- ja terveysala 3,8 (s 0,8) tekniikan ja merenkulun arvon jäädessä selvästi näiden alapuolelle (ka 2,9; s 1,1).

Opettajien suhtautuminen aluekehitystoiminnan rooliin ammattikorkeakoulussa oli jonkin verran myönteisempi kuin suhtautuminen t&k -työhön, mutta se ei silti yltänyt lähellekään opetuksen osuuksia (kuvio 4).

Väite: Aluekehitys on AMKin ydintehtävä



Kuvio 4. Opettajien (N=163) käsitys aluekehitystoiminnan asemasta ammattikorkeakoulun ydintehtävänä.

Ammattikorkeakoulun tehtävän hoitamisen kannalta hyvänä voidaan pitää sitä, että opettajista kolme neljäs-
tä oli väitteen kanssa joko täysin samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä. Eri henkilöstöryhmien ja toimialojen väli-

set erot olivat samansuuntaiset kuin tutkimus- ja kehittämistoiminnassa.

Opettajien työ edelleen pääsääntöisesti opettamista

Opetuksen tyypillisin osuus oli koko aineistossa 80 - 100 % työpanoksesta. Näin paljon opettavien osuus vaihteli kuitenkin toimialakohtaisesti selvästi (22 - 71 %). Tyypillisin tavoiteltu osuus oli 60 - 79 % (taulukko 1.).

Opettajan työ näytti olevan monipuolisinta sosiaali- ja terveysalalla, jossa 78 %:lla opettajista työhön sisältyi merkittävässä määrin (> 20 %) myös muuta kuin opetustyötä. Liiketalouden toimialalla vastaava osuus oli 61 %. Uusi opettajuus ei näyttänyt sen sijaan vielä saaneen kovin vahvaa jalansijaa tekniikan ja merenkulun toimialalla, jossa vastaava osuus oli vain 29 %.

Opetuksen osuus haluttiin pääsääntöisesti säilyttää entisellään

Enemmistö opettajista halusi säilyttää opetuksen osuuden työssään ennallaan. Suurimmat muutostarpeet olivat niillä, joiden työpanos koostui joko kokonaan tai lähes kokonaan (80 - 100 %) opetuksesta. Heistä yli puolet halusi vähentää opetuksen osuutta jopa vain puoleen nykyisestä. Joukosta löytyi kuitenkin myös joitakin opettajia, jotka halusivat nostaa opetustyön osuutta.

Opettajissa paljon hyödyntämätöntä t&k -resurssia

Opettajissa näyttäisi tuloksen perusteella olevan runsaasti hyödyntämätöntä t&k -resurssia. Runtas kolman-

Taulukko 1. Opetuksen osuus opettajan työssä ja opetuksen osuudesta esitetyt toivomukset toimialoittain.

	Koko AMK		LTM&K (N=57)		S&T (N=50)		T&M (N=42)	
	Nyt %	Toive %	Nyt %	Toive %	Nyt %	Toive %	Nyt %	Toive %
Opetuksen osuus								
- 19 %	1	2	2	2	2	3	-	3
20 - 39 %	5	5	4	9	6	5	5	-
40 - 59 %	20	31	21	30	28	43	10	21
60 - 79 %	32	40	35	37	42	45	14	39
80 - 100 %	42	22	39	22	22	5	71	39
	100	100	100	100	100	100	100	100

nes vastaajista ei osallistunut tällä hetkellä ollenkaan t&k -toimintaan ja kahdella kolmasosalla korkeintaan 5 % työpanoksesta koostui t&k -toiminnasta. Kaikkien toimialojen opettajilla oli selvästi halukkuutta sisällyttää omaan työhönsä tämän hetkistä enemmän t&k -työtä (taulukko 2).

Toimialakohtaiset erot olivat suuret. Tekniikan ja merenkulun toimi-

alalla lähes puolet vastanneista ei osallistunut ollenkaan t&k -toimintaan ja kahdella kolmasosalla osuus oli korkeintaan 5 %, kun vastaavat osuudet sosiaali- ja terveystalalla olivat 39 % ja 54 % sekä liiketalouden toimialalla 27 % ja 49 %.

Halukkuus tehdä t&k -työtä oli opettajien keskuudessa selvästi nykyistä laajempaa. Niistä, jotka eivät osal-

Taulukko 2. T&k -toiminnan osuus opettajan työssä toimialoittain ja t&k -toiminnan osuudesta esitetyt toivomukset.

	Koko SAMK (N=149)		LTM&K (N=57)		S&T (N=50)		T&M (N=42)	
	Nyt %	Toive %	Nyt %	Toive %	Nyt %	Toive %	Nyt %	Toive %
T&K-työn osuus								
0 %	40	10	27	17	39	6	46	13
1 - 5 %	24	15	22	14	15	16	18	3
6 - 10 %	17	28	20	28	15	31	15	18
11 - 20 %	8	21	11	12	6	19	5	24
21 - 50 %	9	24	16	24	8	16	3	32
> 50 %	2	2	4	5	17	12	13	10
	100	100	100	100	100	100	100	100

listuneet tällä hetkellä ollenkaan t&k -työhön, kolme neljästä olisi halunnut osallistua jatkossa. Eniten käyttämäntöntä t&k -potentiaalia näytti olevan tekniikan ja merenkulun toimialalla. Näin suurta halukkuutta voi pitää hie-man yllättävänä, koska ko. toimialan opettajat pitivät t&k -toimintaa ammattikorkeakoulun ydintehtävänä selvästi harvemmin kuin muiden toimialojen opettajat. Kaikilta toimialoilta löytyi luonnollisesti myös niitä opettajia, jotka eivät olleet ollenkaan kiinnostuneita t&k -toiminnasta. Vähiten heitä on sosiaali- ja terveysalalla ja eniten liiketalouden ym. toimialalla.

Mitä suurempi t&k -työn osuus oli, sitä useammin se haluttiin säilyttää entisellään

Mitä suurempi osuus työstä muodostui t&k -toiminnasta, sitä useammin osuus haluttiin säilyttää entisellään. Jos vallitsevaa tilannetta haluttiin muuttaa, t&k -työn osuutta haluttiin pääsääntöisesti nostaa. Merkillepantavaa oli myös se, että kaksi kolmannesta niistä, jotka eivät nyt tehneet t&k -työtä ollenkaan, halusivat tulevaisuudessa nostaa t&k -työn osuuden omassa työssään jopa 21 – 50 %:iin.

Pohdinta

Niin pitkälle kuin ammattikorkeakoulun tehtävän täyttäminen perustuu eri toimijoiden yhteiseen näkemykseen sen ydintehtävistä opetuksesta, t&k -toiminnasta ja aluekehitystyöstä, voidaan tehtävässä onnistumiseen suhtautua luottavasti. Ammattikorkeakoulun perustoimijat eli opettajat pitivät opetusta täysin va-

rauksetta ja myös t&k -työtä ja aluekehitystyötä ammattikorkeakoulun kiistattomina ydintehtävinä. Opetuksen vahvaa hyväksyntää voi pitää odotettuna. Myös t&k -toiminta on vahvistanut koko ammattikorkeakoulun historian ajan rooliaan osana kokonaistoimintaa.

T&k -työn osuuden jakautumista opettajien työpanoksessa voi pitää epätasaisena kaikilla toimialoilla, mutta erityisesti tekniikassa. Tuloksen perusteella työnjaolliset haasteet ovat ammattikorkeakouluissa suuret erityisesti t&k -toiminnasta puhuttaessa useasta syystä.

Yleisesti on kannettu huolta siitä, miten t&k -toiminnassa syntyvä uusi osaaminen saadaan siirretyksi uudistamaan ja hyödyntämään opetusta. Kysymys saattaa olla jopa siitä, miten t&k -toiminta saadaan luontevaksi osaksi itse opetus- ja oppimisprosessia. Yksi keskeinen silta ja rajapinta on t&k -toimintaan osallistuva opettaja. Jos vain pieni osa opettajista tekee säännöllisesti t&k -työtä, vaikka heidän henkilökohtainen osuutensa olisi hyvinkin suuri, jää osaamisen siirtopinta pieneksi ja suuri osa opiskelijoista jää ilman tätä positiivista siirtovaikutusta. Oppimisen ja opiskelijan kannalta tällaista tilannetta voidaan pitää epätasarvoisena. Tilannetta voi pitää epätasarvoisena myös opettajan osaamisen uudistumisen ja oppimisen kannalta.

Toiseksi toteutuneen ja toivotun t&k -osuuden välillä oli suuri kuilu. Halukkuutta suurempiin t&k -osuuksiin löytyi kaikilta toimialoilta, mutta erityisesti tekniikasta. Tasaisempi jakautuminen paitsi palvelisi laajemmin

opetuksen ajantasaisuutta, voisi palvelu paremmin myös opettajien kompetenssikokemusten syntymistä ja ylläpitämistä ja sitä kautta varmistaa ja viritää sisäistä motivaatiota kehittää jatkuvasti itseään ja opetustaan.

Kolmanneksi epätasainen jakautuminen voi olla pulmallista ulkopuolisen yritysasiakkaan palvelemisen kannalta. Jos ammattikorkeakoulun ulkopuolelle tarjottava ja toteutettava t&k-palvelu on määrällisesti vain joidenkin osaajien varassa, jäävät tarjolla olevat osaamisalueet pakostakin kapeiksi. Sekä opetuksen että ulkopuolelle tarjottavan t&k-palvelun laadun ja ajantasaisuuden kannalta on hyvä, että osaajien joukko on mahdollisimman laaja. Ammattikorkeakoulun tulee tietenkin varmistaa, että opettajilla on hankkeiden ja projektien toteuttamisessa tarvittavat taidot, joita opettajakoulutus ei välttämättä sinänsä varmistaa.

Lähteet

Jaatinen P. 2003. Millaiset ovat SAMKin tehokkuuden eväät? Satakunnan ammattikorkeakoulun henkilöstölle suunnattu kyselytutkimus. Satakunnan ammattikorkeakoulu. A, Tutkimukset 2/2003.

Juntunen, K., Meriläinen, A. & Määttä, M. 2004. Ammattikorkeakoulujen t&k-toiminnan kehitys ja haasteet. Seurantatutkimus 2001-2003. Satakunnan ammattikorkeakoulu. B, Raportit 3/2004.

L351/03. Ammattikorkeakoululaki 351/2003.

OPM 2004a. Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:7.

OPM 2004b. Koulutus ja tutkimus. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6.

Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2000. s. 44 – 53.



Opiskelijalle muodostuva ammatti-identiteetti ammattikorkeakouluopettajan työn keskiössä

Elina Ora-Hyytiäinen
Lehtori, SHO, THM, KL (väit.)
Laurea-ammattikorkeakoulu
elina.ora-hyytiainen@laurea.fi

Johdanto

Ammattikorkeakoulussa tapahtuvan koulutuksen aikana opiskelijalle muodostuu identiteetti ammattinsa edustajana. Identiteetti sisältää arvot ja toimintatavat ammatin työssä. Ne muotoutuvat käytännön opiskelun aikana niissä työyhteisöissä, joissa opiskelija osallistuu yhteisön työtoimintaan ja käyttää yhteisön reifi-

koituja työtä tukevia välineitä, kuten sääntöjä, lomakkeita, termejä, vaate- tusta, merkkejä jne. Opiskelijalle muodostuva identiteetti näyttäisi olevan yhteisön ammatti-identiteetti, ei niinkään yksilön identiteetti.

Opettajan työ ammattikorkeakoulussa on painottunut ammatin työn teoreettiseen perustaan ja tutkitun tiedon löytämiseen ja arviointiin. Käytännön opiskelussa opiskelija yhdistää ja soveltaa opetuksessa oppimaansa tietoa käytännön työhön. Käytännön

opiskelua ohjaa tavallisesti kokenut ammattilainen, mutta opiskelu voi myös olla itsenäistä eli sitä ohjaa opiskelija itse. Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa käytännön opiskelun ohjauksella opettajan työnä on pitkä perinne, mutta ammattikorkeakoulussa tämän työn osuutta on kyseenalaistettu. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan vaatimus osana opettajan työtä voi tarjota uuden mahdollisuuden opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen ohjauksen osuuden lisäämiseen opettajan työhön. Käytännön opiskelu voi olla osallistumista käytännön työyhteisön toimintaan opettajan ohjaamassa tutkimus- ja kehittämishankkeissa, jolloin opettajalla on mahdollisuus ohjata opiskelijan ammatti-identiteetin muodostamista tietoisena prosessina.

Ammatti-identiteetin muodostuminen koulutuksen aikana

Ammatti-identiteetti on yksilön määrittämänä käsitys itsestään ammatti-ihmisenä eli mikä hänelle ammatissa toimiessaan on tärkeää ja miten hän toimii ammatinsa keskeisissä tehtävissä. Identiteetissä keskeisenä ovat arvot. Sairaanhoidajan identiteetti rakentuu suhteessa toisiin niistä yksilön kokemista ammatin arvostuksista muiden taholta sekä saavutetusta statuksesta ja sen attraktioarvosta yksilölle. Myös ammattikunta määrittää itsensä yhteisönä vastatesaan kysymykseen, keitä me olemme ammattikuntana, mikä merkitys meillä on yhteiskunnassa, miten meitä arvostetaan ja mikä on meidän statuksemme (Hall 1999, 21–26; Rönnholm 1999, 25–26; Heikkinen 2001, 117–118; Jokinen 2002, 79–80).

Opiskelijan näkökulmasta tarkasteltuna ammattiin kasvaminen ja kehittyminen ovat sitä prosessia, jossa opiskelija oppimisympäristön kulttuurin ohjaamana muodostaa itsestään käsitystä ammatin edustajana ja toimijana, määrittäen ammatti-identiteettiään suhteessa muihin ammatin toimijoihin yhä uudestaan (Ora-Hyytiäinen 2004, 97). Ihmisen oppimista ei voida tarkastella erillisenä siitä muutoksesta, joka tapahtuu yksilön sosiaalisessa roolissa ja identiteetissä. Oppiminen on joksikin tulemistä osana yhteisöä eli identiteetin muodostamista yhteisön toiminnassa (Packer & Goicoechea 2000, 227–242). Opiskelija ei tavoittele koulutusta valitessaan vain ammatin edellyttämää osaamista, vaan myös identiteettiä, asemoitumista suhteessa yhteiskuntaan. Honkosen (1997, 22–30, 72–75) mukaan opiskelijalle ammatin identiteetti saattaa olla jopa tärkeämpi tavoiteltava kuin itse ammatin kvalifikaatiot. Wenger (1998, 145) tarkastelee muodostuvaa identiteettiä sen merkityksen kautta, jonka yksilö määrittää kokemukselleen yhteisön jäsenyydestä. Ihmisen työlleen ja työyhteisön jäsenyydelle määrittämä merkitys tuottaa hänelle samalla määrittämisen omasta merkittävyydestä elämässä.

Persoonallisen identiteetin ja ammatti-identiteetin yhteensopivuus tukee opiskelijan kasvun ja kehittymisen prosessia sekä sitoutumista opintoihin. Opiskelijan itselleen määrittämällä ammatti-identiteetillä on myös merkitystä suhteessa opinnoissa onnistumiseen ja opintoihin sitoutumiseen (Honkonen 1997, 194–196). Käytännön opintojaksoilla opiskelijalla on mahdollisuus harjoitella toimimista

ammatin työssä ja työkuultuurissa. Ammatti-ihmiseksi tuleminen on sosiaalinen ilmiö (Tynjälä 2004, 175). Packer ja Goicoechea (2000, 227–242) tarkastelevat identiteetin muodostumista yhteisön toimintaan osallistumisen ja yhteisön kulttuuriin kannanottamisen kautta. Heidän tarkastelussaan vain osa ammatti-identiteetistä on yksilöllistä ja osa yhteisöllistä. Vesterisen (2002, 176) tutkimuksessa kaupan ja hallinnon alan ammattikorkeakouluopiskelijat kokivat harjoittelussa ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen lisäksi metakognition kehittymistä, työyhteisön kulttuuriin ja arvomaailmaan samaistumista sekä sen avulla tapahtuvaa ammatti-identiteetin vahvistumista. Ammattikorkeakoulun sairaanhoitajaopiskelijoihin kohdistuneessa tutkimuksessa (Ora-Hyytiäinen 2004, 81) todettiin identiteetin muodostuvan koulutuksen aikana perinteiseksi. Opiskelijan kehittyminen oli vahvasti kiinni hoitotyön tämän hetkessä ajassa ja tilanteessa, eikä sisältänyt opiskelijoiden kuvaamana toimintaa suhteessa ammatin tulevaisuuteen tai hoitotyön kehittämiseen, kuten ammattikorkeakouluopetukseen (Rauhala 2000, 178–182) ja hoitotyön kehittämiseen (Jaroma 2000, 83–84) liittyvissä odotuksissa on ollut esillä.

Ammattikorkeakouluopettajan työn lähtökohdat

Ammattikorkeakoululain neljäs pykälä määrittää ammattikorkeakoulun tehtäväksi antaa korkeakoulutusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin (Ammattikorkeakoululaki 351/2003). Asetuksessa tarkennetaan koulutuksen yleiseksi tavoitteeksi antaa opiskelijalle laaja-alaiset, käytännölliset tiedot ja taidot asian-

omaisen alan asiantuntijatehtävissä toimimista varten (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003). Ammattikorkeakoulussa annetaan opetusta myös erikoistumis- ja jatko-opinnoissa. Näistä eriasteisista opinnoista ei laissa ja asetuksessa määritetä tavoitetta ja tarkoitusta erikseen. Perusopinnojen tavoitteena on erityisesti antaa opiskelijalle laaja-alainen yleiskuva asianomaisen tehtävälleen asemasta ja merkityksestä yhteiskunnassa sekä kansallisessa ja kansainvälisessä työelämässä.

Ammattikorkeakoulukoulutus tähtää omaa työtä koskevan asiantuntemuksen muodostumiseen, kun taas tiedekorkeakoulu ja yliopisto muiden työtä koskevan asiantuntemuksen muodostumiseen (Volanen 1992, 85–94). Korkeakoulu- ja yliopisto-opettajan työ on ohjaamista ja kasvatamista, jonka työn tavoitteena on opiskelijan kehittyminen oman tieteenalansa asiantuntijaksi ja tutkijaksi (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 14–28). Työelämän uudet vaatimukset tietoyhteiskunnassa otettiin huomioon ammattikorkeakoulu-uudistuksessa (Itälä 2000, 41–69). Kielen merkitys työssä on korostunut, kokemuksesta tehtyjä havaintoja ja niille annettuja tulkintoja joudutaan käsitteellistämään. Lisäksi työssä ja sen perustelemisessa tiedonhallinnan taidot tulevat välttämättömiksi, tieto ja taito on kyettävä tiivistämään tuotteeksi (Volanen 1992, 85–94). Ammattikorkeakoulutukselle asetetut tavoitteet sisältävät teorian ja käytännön jatkuvan yhteyden (Mäkinen 1992, 1–8), teoreettisen perehdyttämisen syvälle johonkin aihepiiriin ja tämän alan asiantuntijuuteen kouluttamisen (Korhonen 1992, 9–20). Näkökulma

on subjektiivinen, työn tekemisen näkökulma, ei objektiivinen, tuotantoprosessin näkökulma. Volanen (1992, 85–94) näkee ammattikorkeakoulutuksen keskeisinä kysymyksinä käsityksen ammatin työn peruskäsitteistä ja ideoista, tulkinnan työn käytännöstä, käsityksen teorian toiminnallistamisesta sekä käsityksen ammatin käytännöstä. Työprosesseihin liittyvä osaaminen on kuitenkin noussut työelämän muuttumisen myötä tärkeäksi ammatillisen osaamisen, asiantuntijuuden osa-alueeksi. Oman työn työprosessien ymmärtämisen lisäksi on asiantuntijan ymmärrettävä koko organisaation työprosesseja ja osattava suhteuttaa oma työprosessinsa osaksi kokonaisuutta, saman tavoitteen edistämiseen (Tynjälä 2003b, 8-20). Ammattikorkeakoulutukselle tehty itsenäinen, rinnakkainen asema tiedekorkeakoulujen rinnalla merkitsee ammatillisen huippuosaamisen kehittämisen mahdollisuutta. Samoin ammattikorkeakoulujen laaja-alaisuus useita eri koulutusaloja sisältävänä tarjoaa mahdollisuuden vastata työelämän vaatimuksiin uudeltaiselta ammatteja yhdistävästä, useita ainealoja sisältävästä osaamisesta (Itälä 2000, 41–69).

Ammattikorkeakoulussa opetuksen tulee perustua ammattialan tiedeperustaan ja tutkittuun tietoon. Opettajan tehtävänä on valita oppimisen sisältö, oppimisympäristö, opetuksen ja oppimisen menetelmät sekä oppimisen ohjaus ja tuki. Opettaja on ammatillisen kasvun ja kehittymisen asiantuntija (Laakkonen 2003, 273-284). Valinnoillaan opettaja ohjaa opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen sisältöä sekä suuntaa. Opettajan tekemät valinnat perustuvat korkeakouluyksi-

kön laatimaan opetussuunnitelmaan ja hänen omiin käsityksiinsä ammattialan työstä, työelämästä, sen kulttuurista ja arvoista sekä kehitystrendeistä niin kansallisella kuin kansainväliselläkin tasolla. Opettaja tarvitsee näissä valinnoissa ajantasaisen tiedon opiskelijan tulevan ammatin työstä ja työelämästä kaikissa koulutuksen eri vaiheissa, perustutkintoon, erikoistumiseen ja jatkotutkintoon johtavissa opinnoissa. Opetuksen ja oppimisen suunnitteluun liittyvät valinnat tehdäänkin ammattikorkeakoulussa yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. Kussakin korkeakouluyksikössä työelämää edustavat yhteistyökumppanit ovat paikallisia tai seudullisia ammattialan toimijoita.

Opettajan työ ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakouluopettajan työ on painottunut opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen ohjaamiseen. Opettajan työn tavoitteena on opiskelijan kehittyminen oman ammattialansa asiantuntijaksi ja kehittäjäksi (Laakkonen 2003, 273-284) eri koulutusvaiheissa. Ammattikorkeakouluopiskelijan ammatin kehittymistä kuvanneessa ja selittäneessä tutkimuksessa (Ora-Hyytiäinen 2004, 106) tunnistettiin opiskelijan ammatti-identiteetin rakentamisessa viisi eri vaihetta. Nämä vaiheet olivat:

- **Ensimmäisessä vaiheessa** opiskelija on suuntautunut ammattiin. Hänen käsityksensä ammatista on maallikkomainen, kenties yliarvostava. Persoonalliset arvot ja harrastusmaailma ovat ammatin tehtävää tukevia, samoin kodin arvot. Opiskelija pitää itseään käytäntöön

suuntautuneena. Hän ei koe kuuluvansa mihinkään ammatilliseen ryhmään ja toimii yksin.

- **Toisessa vaiheessa** opiskelija toimii ammatin perustehtävissä. Hän on omaksunut ammatin kulttuurin arvot ja perustoimintatavat. Ammatin arvot ja opiskelijan persoonalliset arvot tukevat toisiaan. Opiskelija ohjautuu toiminnassa ulkoa käsin. Hän kokee kuuluvansa ammatin perustyötä tekevien ryhmään ja kuvaa toimintaansa yhdessä muiden ammattilaisten kanssa.

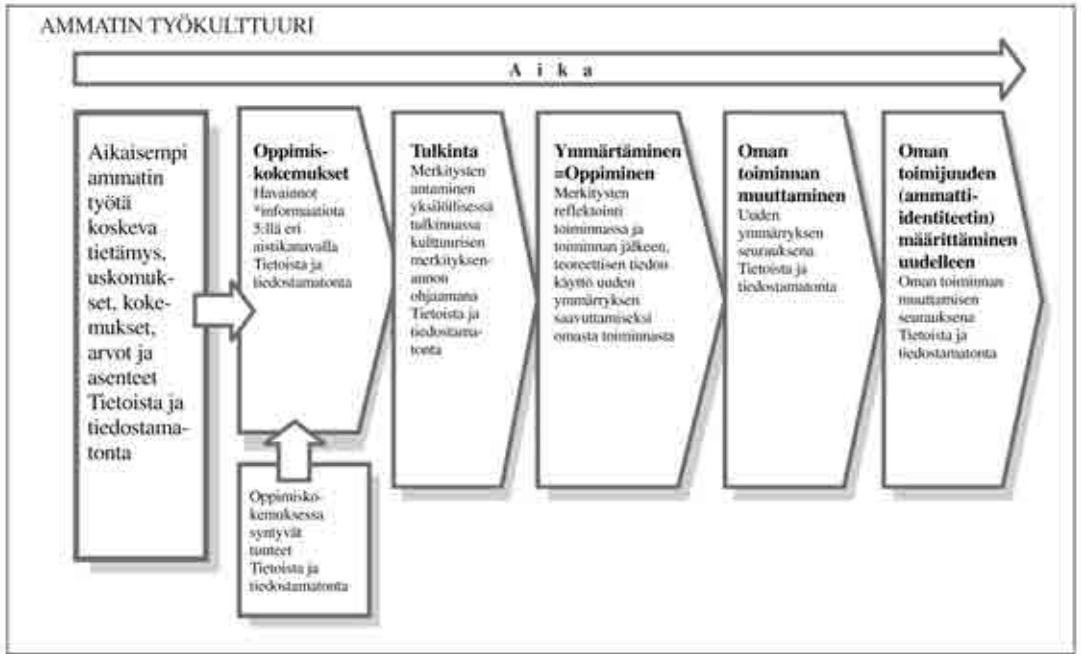
- **Kolmannessa vaiheessa** opiskelija toimii ammattispesifeissä työtehtävissä. Hän on omaksunut ammatin kulttuurin ja ammattilaisen roolin. Hän ohjautuu toiminnassa ulkoa käsin. Ammatin arvot ja opiskelijan persoonalliset arvot tukevat toisiaan. Hän kokee kuuluvansa ammattilaisten ryhmään ja toimii itsenäisenä, mutta ei vastuullisena.

- **Neljännessä vaiheessa** opiskelija toimii ammattispesifeissä työtehtävissä. Hän hahmottaa työprosessit, hahmottaa työyksikön työn kokonaisuuden ja sovittaa oman työnsä kokonaisuuteen. Opiskelija osaa ohjata muiden työtä, hän ohjautuu toiminnassaan sisältä käsin. Hän kokee kuuluvansa ammattilaisten ryhmään ja toimii vastuullisena itsenäisenä.

- **Viidennessä vaiheessa** opiskelija ymmärtää ammatin tehtävän ja aseman yhteiskunnassa. Hän tunnistaa ammatin arvostuksen yhteiskunnassa ja asemoi itsensä ammattilaisena muiden ammattilaisten joukossa. Hän ei koe kuuluvansa kokeneiden ammattilaisten ryhmään, vaan kokee heidän odottavan häneltä suurempaa osaamista kuin hän itse kokee omaavansa.

Näissä vaiheissa ei ollut tunnistettavissa ammatin työn kehittäjän identiteettiä. Osallistuessaan ammatin työn kulttuuriin, opiskelija ei saa kokemusta roolistaan työnsä kehittäjänä. Hän ei voi myöskään identifioitua ammattilaiseksi oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Opiskelija voi osallistua kehittämistyöhön ammattikorkeakoulun erilaisissa projekteissa ja kehittämishankkeissa, mutta aidossa työympäristössä työn kehittäjän rooli ei ole osa opiskelijan itselleen rakentamaa ammatti-identiteettiä.

Kun opiskelija käytännön toimintatilanteissa tekee havaintoja ammattialan työ kulttuurin arvoista, toimintatavoista, suhteesta asiakkaaseen ja työn organisoinnista, hänen havainnointiaan ohjaavat hänen aikaisempi tietämyksensä, arvonsa ja uskomuksensa. Havainnointiin vaikuttavat myös tilanteessa koetut tunteet. Opiskelija muodostaa havaitsemalleen merkityksiä työ kulttuurin merkityksenannon ohjaamana. Yhdistäessään aikaisempaa tietämystään annettuihin merkityksiin, hän ymmärtää ja oppii. Ymmärtäessään toimintaansa uudella tavalla hän muuttaa sitä. Muuttaessaan toimintaansa opiskelija määrittää itsensä toimijana uudelleen (kuvio 1). Tässä ammatti-identiteetin muodostamisen prosessissa opiskelijan tietoisuus tekemistään valinnoista ja niiden vaihtoehtoisista mahdollisuuksista on tärkeää. Opiskelijan tietoisuuden herättäjänä ja reflektiivisen toimintatavan ohjaajana käytännön opiskelujaksolla tarvitaan koulutettua opettajaa, ei ainoastaan kokenutta ammatin toimijaa.



Kuvio 1. Ammattiin oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen ydinprosessi opiskelijan näkökulmasta.

Opettajus kolmen tehtävän integraatiossa

Tutkimus- ja kehittämistyö on tärkeä väylä opettajan osaamisen lisääjänä ja se tukee opiskelijoiden opiskelua mahdollistamalla ammatin ilmiöiden tutkimisen. Tutkimus- ja kehittämistyö liittyy myös ammattikorkeakoulujen tehtävään aluekehitysvaikuttajana (Opetusministeriö 2004, 33). Nämä kolme tehtävää integroituvat opettajan kautta: opetus-työ, tutkimus- ja kehittämistyö sekä aluekehitystyö (Laurea-ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia 2003). Opetusministeriö linjaa ammattikorkeakoulujen strategiaa tutkimus- ja kehitystyössä muistiossaan (2004, 73) seuraavasti: ammattikorkeakoulu-

jen tutkimus- ja kehittämistyö kytkeytyy opetukseen, työelämään ja aluekehitykseen.

Ammattikorkeakoulun keskeiset tehtävät ovat kiteytyneet kolmeen: opetukseen, tutkimukseen ja aluekehitykseen vaikuttamiseen. Näiden kolmen ydintehtävän yhdistäminen toteutuu opettajan työssä. Opettaja yhdistää nämä kolme tehtävää opetuksensa olemalla ammatin työn ja toimintakäytäntöjen tutkija ja kehittäjä yhdessä työelämän ammattilaisen ja opiskelijan kanssa. Tämä voi tapahtua käytännön harjoittelun yhteydessä osana ohjausta tai hankkeistamalla opintojaksoja. Tämä edellyttää opettajalta aikaa, osaamista ja tahtoa. Keskeiseksi työssä muodostuu ainakin joksikin aikaa integrointi, ei opetus tai ohjaus.

Tutkittuun tietoon perustuva opetus tuottaa kuitenkin jo itsellään aluekehitykseen vaikutusta. Ammatin työn ja työprosessien sekä toimintakäytäntöjen tutkiminen ja kehittäminen osana jokapäiväistä työkuultuuria on vielä kenties tulevaisuutta. Jokaisella työpaikalla se ei ole luonteva osa ammattilaisen roolia ja identiteettiä. Opiskelija ei voi identifioitua oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Jotta työpaikoilla voidaan luoda aitoja tutkimus- ja kehittämishankkeita, joissa tasavertaisina toimijoina ovat työpaikan ammattilaiset, opettajat ja opiskelijat, tarvitaan ammattikorkeakoulujen opettajia ja näkemystä omasta roolista ammatin työn ja toimintakäytänteiden tutkijana ja kehittäjänä sekä opiskelijan kehittäjäidentiteetin rakentumisen ohjaajana.

Opettajan työ opiskelijan ammatin kasvamisen ja kehittymisen ohjauksessa kohdistuu opiskelijan prosessin vaiheisiin, joissa opiskelijan on yhdistettävä oma oppimisensa ja ajattelunsa toiminnassa kehittämiseen ja ammattiroolin ottamiseen (Mentkowsky et al. 2000, 192; Ruohotie 2003, 70). Tässä on opiskelijalle olennaista tulla tietoiseksi omasta ajattelustaan, kyetä arvioimaan omaa toimintaansa ja sen taustaoletuksia sekä kyetä valitsemaan kehittymisen suunta ja painotukset. Opiskelijan tietoisuus auttaa häntä aktiivisesti valitsemaan oma fokuksensa, tunnistamaan vaihtoehtoisia näkemyksiä ja kehittämään omaa ammatti-identiteettiään tietoisesti valitsemaansa suuntaan.

Ammattikorkeakoulutuksen tavoitteena on opiskelijan ammatillisten kompetenssien kehittyminen. Transformationaalinen oppiminen tunkeu-

tuu syvemmälle kuin transaktionaaliset oppimisprosessit, joissa yksilö hankkii tai omaksuu ideoita, metodeita ja tekniikoita. Transformationaalisen oppimisen tasot ovat: taitojen parantaminen, toiminnan perusteiden kehittäminen sekä viitekehyksen ja identiteetin muuttuminen. Opettajan tehtävänä on rakentaa opiskelijan sitoutumista ja luoda edellytyksiä uudistavalle oppimiselle (Ruohotie 2004, 88-101).

Ammattikorkeakoulun perusopintovaiheessa opiskelijan ammatillinen kasvu ja kehittyminen on ammatin työn, työprosessien, työn syvempien perusteiden ja työkuultuurin oppimista sekä omaa ammatillista identifioitumista. Ammattikorkeakoulun erikoistumisopintojen ja jatko-opintojen aikana tapahtuva ammatillinen kasvu ja kehittyminen tuo erityisesti mahdollisuutta oppia ammattialansa työn kehittäjäksi ja rakentaa itselleen omaa työtään kehittävä ammatti-identiteetti.

Pohdintaa

Ammattikorkeakouluopettajan työ muuttuu ja kehittyy. Uudessa tilanteessa on löydettävä uusia ratkaisuja aikaisempien toimintatapojen tilalle. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan hyödyntäminen työelämän toimintakäytäntöjen tarkasteluun, analysointiin ja kehittämiseen yhdessä opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa antaa samalla opettajalle mahdollisuuden ohjata opiskelijaa tietoisempaan ja itsereflektiivisempään suuntaan ammatillisessa kasvussa ja kehitymisessään. Opiskelijan ammatti-identiteetti muodostuu käytännön yhteisön toimintaan osallistumisen ja yhteisön kulttuuriin kannan-

ottamisen kautta. Yhteisön toiminnan ja toimintakulttuurin kehittämiseen osallistuminen tuottaa opiskelijalle uutta tietoisuutta ja mahdollisuutta omien valintojen tarkastelemiseen ja arviointiin. Samalla hän voi kehittää itselleen ammatti-identiteettiä ammatin toimijana ja ammatin työn kehittäjänä.

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 351/2003. <http://palvelu.edita.fi/dynaweb/edilex> 9.1.2004.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino Oy.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajan-koulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House and ER-Paino Ky.
- Honkonen, R. 1997. Best or second best Choice? Polytechnic Education in the Lives of Engineering Students. *Acta Universitatis Tamperensis* 546.
- Itälä, J. 2000. Ammatillisen koulutuksen rooli Suomen rakentamisessa. Teoksessa: Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. 71–91.
- Jaroma, A. 2000. Koulutus ja tuleva toiminta hoitotyössä. Kysely kätilö-, sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoille. Kuopion yliopiston Hoitotieteen laitos. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 83.
- Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. *Acta Universitatis Tamperensis* 898. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print.
- Korhonen, K. 1992. Mitä eroa yliopistolla, opistolla ja ammattikorkeakoululla? Teoksessa: Lasonen, J., Mäkinen, R., Korhonen, K. (Toim.) Opistosta ammattikorkeakouluksi. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B: 73. 9-20.
- Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa: Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita. 273-284.
- Mahlamäki-Kultanen, S., Virta, I., Lylynperä, T. 2001. Students as co-researchers – Case High tech and entrepreneurship in nurse education. Annual Meeting of American Educational Research Association. Seattle 9.-14.4.2001.
- Mentkowski & Ass. 2000. Learning that lasts. Integrating Learning, Development and Performance in College and Beyond. California: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Mäkinen, R. 1992. Mitä on ja miten tehdään ammattikorkeakoulu? Teoksessa: Lasonen, J., Mäkinen, R., Korhonen, K. (toim.) Opistosta ammattikorkeakouluksi. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B: 73. 1-8.
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. 2003. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa: Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. (toim.) Yliopisto ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 14–28.
- Ora-Hyytiäinen, E. 2004. Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammatin. Väitöskirjan käsikirjoitus. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna.
- Opetusministeriö. 2004. Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004: 7. Helsinki: Yliopistopaino.
- Packer, M. J., Goicoechea, J. 2000. Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, not just Epistemology. *Educational Psychologist* 35 (4), 227-242.

- Rauhala, P. 2000. Opistoasteesta ammattikorkeakouluun. Teoksessa: Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Ruohotie, P. 2003. Asiantuntijana kehittyminen. Teoksessa: Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkiminto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 64–79.
- Ruohotie, P. 2004. Kompetenssit ammattikorkeakouluopetuksen tavoitteena. Teoksessa: S. Kolehmainen, R. Kallinen. (toim.) Laatu ammattikorkeakouluopintojen ohjaukseen. Oped-Laatu -projektin loppuraportti. 88–101.
- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä. Turun yliopisto. Akateeminen väitöskirja. *Annales Universitatis Turkuensis*, sarja C, osa 152.
- Tynjälä, P. 2003. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 (3), 8-20.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkalut opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003. <http://palvelu.edita.fi/dynaweb/edilex 9.1.2004>.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittämistä ammattikorkeakoulussa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 196.
- Volanen, V. M. 1992. Teorian ja käytännön välisestä suhteesta ammattikorkeakoulussa. Teoksessa: Lasonen, J., Mäkinen, R., Korhonen, K. (toim.) *Opistosta ammattikorkeakouluksi*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B: 73. 85–94.





Tilaukset:

Alkakauskirja Kasvatus
Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
puh. (014) 260 3210
faksi (014) 260 3241
sähköp. uula.raiskila@ktt.jyu.fi

KASVATUS on opiskelijoiden, tutkijoiden, opettajien, kasvattajien ja opetushallinnon työntekijöiden oma tiedelehti.

KASVATUS julkaisee vuosittain noin 50 kasvatustieteiden ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsittelevää artikkelia ja katsausta, puheenvuoroja, alan uutisia, tapahtumia sekä kirjallisuusarviointeja.

KASVATUS painottuu vuonna 2004 koulutuspoliittisiin kysymyksiin.

KASVATUS ilmestyy 5 kertaa. Tilaushinta kotimaahan on 34 e, ulkomaille 44 e, Suomen kasvatustieteellisen seuran jäsenille ja opiskelijoille (myös jatko-opiskelijoille) 24 e, irtonumerot 8 e.



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

**Mervi Friman, Osmo Lampinen,
Pekka Nummela, Matti Vesa Volanen**
(toimituskunta)

AMMATTIKORKEAKOULUETIIKKA

Opetusministeriön julkaisuja 2004: 30
Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto

Ammattikorkeakoulut ovat uuden tyyppin korkeakouluja, joihin kohdistuu kasvavia odotuksia. Ammattikorkeakoulujen suhde yhteiskuntaan on käytännöllisempi kuin yliopistoilla. Tämä nostaa esiin myös eettisiä kysymyksiä, joita korkeakoulujen yhteydessä ei ole totuttu yleensä käsittelemään.

Artikkeleissa aihepiiriä lähestytään yhteiskunnan, työn, ammatillisen asiantuntijuuden, koulutuksen, ammatillisen kasvun ja kasvatuksellisuuden näkökulmasta. Keskeisenä lähtökohtana ovat ammattikorkeakoulun arvoperusta ja eettinen vastuu työelämän ja yhteiskunnan kehittämisessä.

Kirjoittajat ovat filosofian, koulutuksen ja työelämän asiantuntijoita, joilla useilla on omakohtaista kokemusta ammattikorkeakoulujen kehittämisestä.

Kirjan aikaansaaminen on ollut ammattikorkeakoulujen kehittämisverkoston (Kever), kirkkohallituksen ja opetusministeriön yhteishanke.

Julkaisun tavoitteena on virittää keskustelua ammattikorkeakoulutukseen liittyvistä eettisistä haasteista ja kysymyksistä.

Kirjatilaukset:

Yliopistopaino ja OPM:n sivuilta pdf-muodossa

<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/opm30/opm30.pdf>

Painetun kirjan hinta on 15 € + postituskulut 7€.



SAVONLINNAN OOPERAJUHLAT 8.7. - 6.8.2005

Oopperat Olavinlinnassa:

8.7., 12.7., 15.7., 19.7., 27.7.

Aulis Sallinen: **Ratsumies**

UUSI TUOTANTO!

9.7., 13.7., 18.7., 22.7., 25.7., 28.7., 30.7.

Giuseppe Verdi: **Aida**

11.7., 12.7., 13.7., 14.7., 15.7.

Jaakko Kuusisto: **Koirien Kalevala**

11.7., 14.7., 16.7., 21.7.

Jacques Offenbach: **Hoffmannin kertomukset**

20.7., 23.7., 26.7., 29.7.

Giacomo Puccini: **Turandot**

Barcelonan oopperan (Gran Teatre del Liceu) vierailuesitykset:

2.8., 4.8., 6.8.

Gaetano Donizetti: **Lemmenjuoma**

3.8., 5.8.

Espanjalainen ilta:

Granados: **Goyescas & zarzuelan helmiä**

Konsertteja

Oopperakonsertit 29.1.2005 Kuopion Musiikkikeskuksessa,
30.1.2005 Finlandia-talossa ja 9.4.2005 Savonlinnasalissa.

L i p u t :

Lippupalvelu

- 0600 10 800 (1,30 €/min. + pvm)
- 0600 10 020 (4,93 €/puhelu + pvm)
- Lippukaupat
- www.lippupalvelu.fi

SAVONLINNAN OOPERAJUHLAT

Olavinkatu 27, 57130 Savonlinna
Puh. 015-47 67 50, Faksi 015-4767 540
sähköposti: info@operafestival.fi
www.operafestival.fi



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



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KIRJAT

Juhani Kirjonen (toim.)

TIETOTYÖ JA AMMATTITAITO – KNOWLEDGE WORK AND OCCUPATIONAL COMPETENCE

Jyväskylässä 29.–31.1.2003 järjestetyn kansainvälisen Northern Lights -kongressin esitelmät. 2. täydennetty painos.

2003. 215 s. 27 e. Tilauuskoodi D061.

Helena Aittola (toim.)

EKG? EUROOPPA, KORKEAKOULU- TUS, GLOBALISAATIO?

Jyväskylässä v. 2002 järjestetyn VIII korkeakoulutuksen symposiumin esitelmät.

2003. 202 s. 26 e. Tilauuskoodi D060.

Raimo Vuorinen, Helena Kasurinen (toim.)

OHJAUS SUOMESSA 2002

Ohjauksen tulevaisuus 2002–2012? -seminaarin materiaali.

2002. 196 s. 25 e. Tilauuskoodi D055.

Sakari Ahola, Jussi Välimaa (toim.)

HEIMOJA, HENGENVILJELYÄ JA HALLINTOA

Korkeakoulututkimuksen seuran ensimmäinen vuosikirja 2002.

2002. 198 s. 25 e. Tilauuskoodi D053.

Jussi Välimaa (toim.)

FINNISH HIGHER EDUCATION IN TRANSITION

Perspectives on Massification and Globalisation

Kirja korkeakoululaitoksen 1990-luvulla alkaneesta suunnanmuutoksesta.

2001. 226 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D051.

Marjatta Laitio, Sauli Puukari (toim.)

MUUTOKSISTA MAHDOLLISUUKSIIN

Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä

Suuren suosion saavuttanut kirja opinto-ohjaajien työympäristön viime vuosien muutoksista ja niiden vaikutuksista ohjaajan työhön.

2001. 240 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D050.

Matti Vesa Volanen (toim.)

KOKEILUISTA REFORMEIKSI

Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisosteiden koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista

2000. 147 s. 20 e. Tilauuskoodi D046.

Pirjo Pollari

"THIS IS MY PORTFOLIO"

Portfolios in upper secondary school English studies

Kirja kertoo portfoliokokeilusta lukion englannin kielen opetuksessa. Kokeilun tulokset ovat lupaavia.

2000. 272 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D045.

Marja-Leena Stenström, Johanna Lasonen (toim.)

STRATEGIES FOR REFORMING INITIAL VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN EUROPE

Kirjassa etsitään keinoja kehittää ammatillista koulutusta Euroopassa.

2000. 160 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D040.



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SARJAJULKAISUT

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULUUN VAI YLIOPISTOON?

Korkeakoulutukseen hakeutumisen
orientaatiot

2003. n. 140 s. 22 e. Tilaukoodi G018.

Erkki Kangasniemi

MILLÄ TOLALLA ASIAT OVAT?

Mitä indikaattorit kertovat Suomen toisen
asteen kouluista?

Julkaisu vertailee ammatillisten koulujen ja
lukioiden olosuhteita, resursseja ja
prosesseja.

2003. 214 s. 24 e. Tilaukoodi G017.

Maarit Virolainen, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULUISTA JA YLIOPISTOISTA TYÖELÄMÄÄN

Eroavatko amk:jen ja yliopistojen työelämä-
suhteet ja niiden antamat valmiudet? Entä
millaisia ovat opiskelijoiden uraodotukset
ja miten he muuttavat?

2002. 105 s. 17 e. Tilaukoodi G016.

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

OPINTOJEN KESKEYTTÄMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA OPPI- LAITOKSEN NÄKÖKULMASTA

Julkaisu kertoo opintojen katkeamisen
systä ja pohtii keinoja keskeyttämisen
ehkäisemiseksi.

2001. 70 s. 14 e. Tilaukoodi G014.

Kristiina Korhonen, Raimo Mäkinen, Sakari
Valkonen

SOSIAALI- JA TERVEYSALAN TUT- KINNOLLA TYÖELÄMÄÄN

Julkaisu korkea-asteen tutkinnon suoritta-
neiden sijoittumisesta työelämään ja
heidän arvioitaan koulutuksestaan.

2001. 107 s. 15 e. Tilaukoodi G013.

Kristiina Korhonen, Raimo Mäkinen, Sakari
Valkonen

INSINÖÖRIN TUTKINNOLLA TYÖELÄMÄÄN

Julkaisu korkea-asteen tutkinnon suoritta-
neiden sijoittumisesta työelämään ja
heidän arvioitaan koulutuksestaan.

2000. 63 s. 14 e. Tilaukoodi G009.

CD-ROM

Johanna Lasonen, Leena Lestinen (Eds.)

CONFERENCE PROCEEDINGS. UNESCO CONFERENCE ON INTERCULTURAL EDUCATION

Teaching and Learning for Intercultural
Understanding, Human Rights and a
Culture of Peace. 15–18 June 2003.
Jyväskylä.

2003. 30 e. Tilaukoodi CD002.

Jaana Kettunen, Juha Lahti

TOIMINTAA TIETOVERKKOIHIN

Peda.net-verkkolehden ja -verkkoveräjän
käyttö. Ohje CD.

2002. 25 e. Tilaukoodi CD001.

TILAUKSET

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35 (Opinkivi)

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. 014 260 3220

Fax. 014 260 3241

S-posti: asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

<http://www.jyu.fi/ktl/>

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 huippu-asiantuntijat: Hirvi, Malaska, Purhonen, Juuti, Koironen, Ruohotie, Leino, Raivola, Honka, Niskanen ja Rydman. Rungas kuvitus.

4 €

 kpl


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

10 €

 kpl


10 €

 kpl

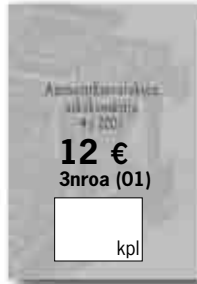

5 €

2nroa (99)

 kpl


13 €

4nroa (00)

 kpl


12 €

3nroa (01)

 kpl


20 €

4nroa (02)

 kpl

Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Vaikka uusi 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 (03)

 kpl


2004

20 €

4nroa (04)

 kpl


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

4 €

 kpl


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

25 €

 kpl



Opettajan professiosta on OKKAsäätiön 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



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

20 € kpl



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

25 € kpl



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

20 € 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 koulu- kiusaamisesta käydyin 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 tартtua henkiseen väkivaltaan entistä lujemmalla otteella. Lakiin kirjatut henkistä työsuojelua koskevat lakipykälät jättävät kuitenkin runsaasti liikkumavaraa erilaisten ongelmatilanteiden tulkitsemista varten.



20 € kpl



7 €

kpl

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



Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning Paul R. Pintrich (Michiganiin 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 kasvatus-tieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutkijalle käytännön sovelluksina 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 kehittämisprojektin opinnäytetöistä, joiden kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisia opettajia. Muina kirjoittajina oppaassa ovat rehtori Vesa Raitaniemi, varat. Heikki Suomalainen ja prof. Pekka Ruohotie.

8 €

 kpl


Koulutuksen lumon 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. Rungas reportaasikuvitus.

25 €

 kpl


Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. 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 (09) 1502 441, fax (09) 1502 418, email: okka-saatio@oaj.fi tai lähetä tämä ilmoitus meille täytettynä: Rautatieläisenkatu 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, kirjallisuusarvioita ja ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi ja ruotsiksi.

2. Aikataulu

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

Vuoden 2004 teemat:

1. Osaamisen ja muutoksen johtaminen
2. Ammatillinen koulutus ja aluekehitys
3. Laadun arviointi
4. Ammatillinen opettajuus

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset sekä niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää 4 viikkoa ennen ilmestymiskauden alkua OKKA-säätiön levykkeellä sekä kahtena tulosteena, joista toisesta ei ilmene kirjoittajan nimi. Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa. Tekstitiedostot ja kuvat tallennetaan eri tiedostoiksi. Ohjelmat, joilla teksti ja kuvat on tehty, tulee mainita. Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin, osoite) OKKA-säätiölle.

Lyhyet tekstit on mahdollista lähettää word-ohjelmalla tehtyinä word- ja RTF-muotoisina (kimmo.harra@okka-saatio.inet.fi).

4. Kirjoitusten pituus

Kirjoitusten pituus on korkeintaan 30000 merkkiä eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu 1,5-rivinvälillä, fonttikoolla 12 ja ilman asetuksia. 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.

Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

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. Kuvat ja taulukot

Kuvat, kuvat ja taulukot numeroidaan juoksevasti ja niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). **Niiden tulee olla painovalmiita.** Kuviossa otsikko tulee alapuolelle ja taulukossa yläpuolelle.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arvioitsijoille nimettömänä. Referee-kierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. **Viimeistelty versio** lähetetään OKKA-säätiölle paperiversiona sekä levykkeellä (PC).

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 Ammattikasvatuksen tutkimusseura OTTU ry:n ja OKKA-säätiön toimintojen edistämiseen.