

TAMPEREEN YLIOPISTO

AMMATTISTARTTI – POLKU AMMATILLISEEN KOULUTUKSEEN

Kasvatustieteiden laitos
Ammattikasvatuksen tutkimus-
ja koulutuskeskus
Pro gradu -tutkielma
Kaisa Kallio
2011

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
KAISA KALLIO: Ammattistartti – portti ammatilliseen koulutukseen
Pro gradu – tutkielma, 61 s., 8 liitesivua
Aikuiskasvatus
Joulukuu 2011

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ammattistarttiopettajan työn sisältö sekä työn asettamat vaatimukset opettajien kokemana. Lisäksi selvitetään heidän tarpeensa ja toiveensa mahdollisesta lisäkoulutuksesta. Tutkittavana ryhmänä ovat kaikki Suomen ammattistarttiopettajat lukuvuonna 2009–2010, jolloin Suomessa ammattistarttia eli ammatilliseen koulutukseen ohjaavaa ja valmistavaa koulutusta järjesti 43 koulutuksen järjestäjää.

Tiedot tutkimukseen on kerätty sähköisesti lähetetyn kyselytutkimuksen avulla. Satakunnan ammattistarttiopettajat olivat tutkimuksen pilottiryhmä, joille suoritettiin lomakehaastattelu ennen varsinaista tutkimusta. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen aineiston keräystavasta huolimatta. Analyysimenetelmänä on sisällönanalyysi, jolla on selvitetty vastaukset tutkimuskysymyksiin tiivistetyssä muodossa alkuperäisestä aineistosta.

Tutkimuksesta käy ilmi, että ammattistarttiopettajan tulee olla suurisydäminen monitaituri. Hänen persoonallaan on todella iso merkitys kyseisessä työssä, sillä työ on hyvin monipuolista. Tutkimushetkellä opettajana toimineet henkilöt olivat pääsääntöisesti kokeneita opettajia, joilla oli myös muun alan opettajan kokemusta sekä muuta työkokemusta taustalla. Työhön liittyy vahvasti niin opettamista, ohjausta kuin erilaista sidosryhmäyhteistyötä. Lisäkoulutustarpeisiin vaikutti paljon vastaajan aiempi koulutus. Yhteisinä toiveina nousi esiin tarve toiminnallisten opetusmenetelmien koulutuksesta sekä lisää tietoa ja taitoja ohjaukseen sekä erilaisten oppijoiden kanssa toimimiseen.

Avainsanat: ammatillinen kehittyminen, ammattistartti, ammattitaito, kompetenssi, kvalifikaatio
University of Tampere
School of Education
KAISA KALLIO: Preparatory Instruction and Guidance for VET – a gate to vocational education
Pro gradu thesis, 61 p. , 8 appendices
Adult Education
December 2011

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the contents of the work of a teacher in Preparatory Instruction and Guidance for Vocational Education and Training, as well as to define the demands of the work as experienced by the teacher. In addition the teachers' needs and wishes for possible further education will also be solved. The research group consists of all Preparatory class teachers in Finland during the school year 2009-2010, when Preparatory class education, i.e. Preparatory Instruction and Guidance for Vocational Education and Training was organized in Finland by 43 organizers of education.

The information for the research has been collected using an electronic questionnaire. The Preparatory class teachers of the province Satakunta built up the pilot group of the research and they were interviewed using a form to fill in before the actual research. This research is qualitative by nature despite the way of collecting the material electronically. The analysis method is the content analysis, and the answers to the research questions have been sorted out from the original material in compressed form.

The research shows that a Preparatory class teacher has to be a big-hearted all-rounder. The teacher's personality has a really great meaning in the work, because the work is very diverse. The persons working as Preparatory class teachers during the time of the research were mainly experienced teachers, who had a long experience in teaching in other schools and other working experience as well.

The work is strongly connected with teaching, guidance and cooperation with different interest groups. The needs of further education for the teachers were influenced by the earlier education of the answerers. The common wishes that emerged were the need to learn more of functional teaching methods, the need of additional knowledge and skills for guidance and acting with different learners.

Key words: professional progression, Preparatory Instruction and guidance for VET, professional skill, competence, qualification

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 AMMATILLISEEN KOULUTUKSEEN OHJAAVA JA VALMISTAVA KOULUTUS	3
2.1 Ammattistartin tavoite ja laajuus	4
2.2 Muut valmentavat koulutukset ja kymppiluokka	5
2.3 Valmistavien ja valmentavien koulutusten vaikuttavuus	6
3 OPETTAJAN KOMPETENSSIVAATIMUKSET	9
3.1 Ammatillinen kompetenssi käsitteenä	10
3.2 Erilaisia kompetenssi- ja kvalifikaatioluokituksia	12
3.3 Ammatillinen kvalifikaatio käsitteenä	16
3.4 Ammatillinen kehittyminen	17
3.5 Ammatillisen opettajan kelpoisuusehdot	21
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
4.1 Menetelmän valinta	23
4.2 Aineiston keruu	26
4.3 Aineiston kuvailu	27
4.4 Tutkimuksen sisäinen ja ulkoinen luotettavuus	31
5 TUTKIMUSTULOKSET	34
5.1 Ammattistarttiopettajan työn sisältö	34
5.2 Ammattistarttiopettajan työn vaatimukset	41
5.3 Ammattistarttiopettajien kokemat lisäkoulutustarpeet	47
6 TULOSTEN POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	49
LÄHTEET	58
LIITTEET	62

1 JOHDANTO

Yhteiskunta on muuttunut sekä rakenteellisesti että kulttuurillisesti muutamana viimeisenä vuosikymmenenä. Se on vaikuttanut myös nuorten lisääntyneeseen syrjäytymisriskiin. Yksi keino vaikuttaa ehkäisevästi syrjäytymiseen, on järjestää riittävästi koulutusta kaikille. Vuoden 2013 alusta astuu voimaan niin sanottu yhteiskuntatakuu. Osana sitä toteutetaan koulutustakuu, jolla taataan jokaiselle peruskoulun päättävälle jatkumahdollisuus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011.) Ammattistartti on yksi osa tässä ketjussa, joka mahdollistaa mahdollisimman monelle toisen asteen koulutuspaikan.

Koulutuksen katsotaan olevan nykyään työllistymisen edellytys. Työtä on huomattavasti helpompi saada, mikäli on siinä tarvittava ammattitaito hankittuna. Koulutuksesta syrjään jäävien osuus ei saisi olla suuri, että pystytään vastaamaan tulevaisuudessa ammattityövoiman tarpeeseen. Näin onkin tärkeää varmistaa, että mahdollisimman monet nuoret jatkavat opintojaan peruskoulun jälkeen. Samalla ehkäistään nuorten syrjäytymisen vaaraa. (Pirttiniemi 2004, 51.)

Ammattistartti on uusi vaihtoehto ammatillisessa koulutuksessa, sillä se käynnistyi kokeilukoulutuksena syksyllä 2006. Koulutus on muuttunut vakinaiseksi syksyllä 2010. Sen avulla halutaan tukea onnistuneita siirtymisiä peruskoulusta toiselle asteelle, eli kyseessä on niin sanottu nivelvaiheen koulutus. Pro graduni käsittelee ohjaavan ja valmistavan koulutuksen eli ammattistartin opettajan ammattitaitovaatimuksia. Asiaa käsitellään vahvasti opettajien oman kokemuksen kautta. Kiinnostuin tästä työstä, koska olen itse opettanut kahden vuoden ajan ammattistarttia. Tiedän, että tätä työtä tehdään hyvin erilaisin pohjakoulutuksin. Kuitenkin kyseessä on hyvin haastava ja vaativa työ, missä opettaja opettaa hyvin erilaisia aineita

Ammattistartista on toistaiseksi saatavissa vähän materiaalia. Yhtään kirjaa ei ole vielä tehty aiheesta ja ammattistartin teoria pohjautuu pitkälti opetusministeriön ja – hallituksen tiedotteisiin sekä erilaisiin seminaarimateriaaleihin. Lisäksi tällä hetkellä on käytettävissä projektiraportteja kokeilusta sekä erilaisia opinnäytetöitä. Koulutus on ollut varsinkin koko kokeiluvaiheen ajan tarkkaan raportoitua, joten siitä on olemassa sitä kautta tietoa. Koska koulutus on vakinaistettu, siitä varmasti tullaan lähivuosina saamaan lisää tietoja ja materiaalia.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää ammattistarttiopettajilta kyselemällä, minkälaisena he kokevat työnsä sisällön, mitä aineita he opettavat ja mitä se heistä vaatii. Samalla selvitetään heidän kokemansa lisäkoulutustarpeet. Tässä tutkimuksessa haluttiin opettajien ääni esiin, sillä sitä ei ole aiemmin ammattistartin kohdalla tutkittu. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja tiedot on kerätty kyselylomakkeella sähköisesti. Kysely lähetettiin kaikille ammattistarttiopettajille, jotka toimivat kyseisessä tehtävässä kokeiluvaiheen viimeisenä vuotena. Työssä toimivat koin parhaiksi vastaajiksi kyseisiin asioihin.

Yhteiskunta ja työelämä asettavat omia vaatimuksia opettajan ammattiin. Sitä kautta on olemassa virallisia kelpoisuusehtoja. Myös opiskelijoilla on omia näkemyksiä siitä, mitä opettajan tulee osata ja miten hänen tulisi toimia. Tässä työssä halutaan kuitenkin tuoda esiin opettajan ääni ja hänen kokemuksensa eli asiat opettajien kokemina. Niinpä tutkimuksen kysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi.

Täsmennetyt tutkimuskysymykset

1. Millainen on ammattistarttiopettajan työn sisältö opettajien itsensä kokemana?
2. Millaisia ovat ammattistarttiopettajan työn vaatimukset?
3. Millaisia lisäkoulutustarpeita ammattistarttiopettajat kokevat työssään?

2 AMMATILLISEEN KOULUTUKSEEN OHJAAVA JA VALMISTAVA KOULUTUS

Ammattistartti eli ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus on käynnistynyt 1.8.2006 kokeilukoulutuksena. Opetusministeriö asetti 4.2.2005 työryhmän. Sen keskeisenä tehtävänä oli esittää toimenpiteitä, joilla taataan perusopetuksen jälkeiset jatkumahdollisuudet koko ikäluokalle. Työryhmän työn tuloksena syntyi ammattistartti. Hallitus antoi 26.6.2009 esityksen ammattistartin vakinaistamisesta kokeiluvaiheen päättymisen jälkeen. (Virnes 2007.) ”Koulutuksen tulee olla sisällöltään ja tavoitteiltaan selkeästi ammatillisesti suuntautunutta painottuen riittävän monipuolisesti eri koulutusaloihin tutustumiseen ja työelämään perehtymiseen. Koulutuksen pitää erottua selkeästi perusopetuksen lisäopetuksesta.” (Opetusministeriö 2006.) Koulutus vakinaistettiin 1.8.2010 alkaen. Vakinaisen luvan sai 49 koulutuksen järjestäjää eri puolilta Suomea (Edu, 2010). Vuoden 2011 alusta on koulutuksen järjestämisen lupa 43 koulutuksen järjestäjällä (Opetushallitus 2010b).

Ammattistartti on niin sanottua nivelvaiheen koulutusta. Nivelvaiheen koulutuksella tarkoitetaan yleensä peruskoulun jälkeisiä opintoja, joissa nuoret voivat selkiyttää tulevaisuuden suunnitelmiaan ja parantaa opiskeluvalmiuksiaan. (Opintoluotsi 2010.) Muita nivelvaiheen koulutuksia ovat muun muassa kymppiluokka, kotitalousopetus ja maahanmuuttajien valmistava koulutus. Nivelvaiheen koulutukseksi lasketaan myös osaksi työpajat ja osa kansanopistojen koulutuksista. Nämä koulutukset eivät anna yleistä jatko-opintokelpoisuutta korkea-asteelle. Sen saa vasta ammatillisesta tutkinnosta.

Taustana kokeilulle on ollut viiden innovatiivisen ESR-projektin kokemukset. Hankkeet olivat koulutusprojekteja ja alkoivat vuosina 2003–2005. Koulutusten tavoitteena oli yksilöllisen polun ja uusien toimintatapojen kehittäminen ammatillisiin opintoihin hakeutumiseksi. Lisäksi tavoitteena oli eri toimijoiden yhteistyön tehostaminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Paikkakunnat, joissa kokeilua suoritettiin, olivat Vammala, Rauma, Järvenpää, Kangasala ja Orivesi. (Edu, 2009)

2.1 Ammattistartin tavoite ja laajuus

Ohjaavan ja valmistavan koulutuksen tavoitteena on madaltaa siirtymistä perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen. Tavoitteena on myös vähentää ammatillisen koulutuksen alkuvaiheen keskeyttämisiiä. Opetus on tarkoitettu ensisijaisesti perusopetuksen päättävälle nuorille, jotka haluavat selkiinnyttää ammatillisia suunnitelmiaan. Osa haluaa vahvistaa omia opiskelutaitojaan. Joillakin opiskelijoista ei ole riittäviä valmiuksia ammatilliseen koulutukseen hakeutumiseen ja he ovat siitä syystä vaarassa jäädä koulutuksen ulkopuolelle ja mahdollisesti syrjäytyä. Ammattistartti ei ole tutkintoon johtavaa koulutusta. Se on kuitenkin tavoitteiltaan ja sisällöltään selkeästi ammatilliseen koulutukseen suuntautunutta. Koulutusta voidaan tarvittaessa suunnata ala- ja tutkintokohtaisesti. (Opetushallitus 2006, 2009.)

Ammattistartin päätavoitteena on, että opiskelija saa valmiudet hakeutua ammatilliseen koulutukseen. Tässä koulutuksessa hän saa mahdollisuuden tutustua monipuolisesti eri koulutusaloihin ja ammatteihin. Tavoitteena on koulutuksen jälkeen pystyä opiskelemaan ammatillisessa koulutuksessa ja suoriutumaan opinnoista. (Opetushallitus 2009.) Tavoitteena on myös madaltaa peruskoulutuksesta jatko-opintoihin siirtymisen kynnyistä ja vähentää keskeyttämisiiä varsinaiseen tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Näin ollen ammattistartti on suunnattu nuorille, jotka tarvitsevat vahvistusta ammatinvalintaan ja/tai lisävalmiuksia ammatilliseen koulutukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 3.) Koulutuksen laajuus on 20–40 opintoviikkoa. Opiskelija voi hakea tai siirtyä joustavasti tutkintoon johtavaan koulutukseen siinä vaiheessa, kun se on opiskelijan kannalta tarkoituksenmukaista. Hakeutuminen tulee hoitaa yhteistyössä vastaanottavan oppilaitoksen kanssa. Valinnoissa tulee soveltaa opetusministeriön asetuksella vahvistettuja valintakriteerejä. (Virnes 2007.)

Uudessa opetussuunnitelman perusteissa (2010) ammattistartin aineet jaetaan pakollisiin ja valinnaisiin opintoihin. Pakollisten aineiden osiot ovat opiskelu- ja elämäntaidot 5 - 15 ov, perustietojen ja – taitojen vahvistaminen 5-10 ov sekä ammatinvalintataidot ja urasuunnittelu 5 - 15 ov. Valinnaisia opintoja ovat ammatilliset opinnot 0 - 10 ov ja muut valinnaiset 0 - 5 ov. Kyseisten osioiden laajuus voi vaihdella eri opiskelijoilla. Jokaiselle ammattistarttilaiselle tehdään opintojen alussa henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja sitä päivitetään koulutuksen aikana. Kaikilla opiskelijoilla on yksi yhteinen tavoite eli tehdä itselleen realistinen urasuunnitelma

lähitulevaisuuteen. Suurimman osan lähtökohtana on löytää oma ala, jolle hakeutua seuraavassa yhteishaussa. (Opetussuunnitelma 2010a, 8-9.)

Opinnot	Opintojen laajuus opintoviikkoina (ov)
Pakolliset opinnot:	
1. Opiskelu- ja elämäntaidot	5 – 15
2. Perustietojen ja -taitojen vahvistaminen	5-10
3. Ammatinvalinta- ja urasuunnittelutaidot	5-15
Valinnaiset opinnot:	
4. Ammatilliset opinnot	0-10
5. Muut valinnaiset opinnot	0-5

Taulukko 1 Ammattistartin opinnot (Opetushallitus 2010a, 9.)

2.2 Muut valmentavat koulutukset ja kymppiluokka

Valmentavaa koulutusta on olemassa myös muussa muodossa. Vammaisille opiskelijoille on valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus, sekä maahanmuuttajille oma ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Lisäksi on kotitalousopetus eli talouskoulu, joka lasketaan myös tähän ryhmään kuuluvaksi. Kullekin nuorelle tulisi valita sopiva valmentava koulutus. (Aunola 2009.)

Vammaisille tarkoitettu koulutus on tarkoitettu opiskelijoille, jotka tarvitsevat perusvalmiuksissa harjaantumista ennen ammatillisten opintojen alkua, tai jos tavoite perustutkinnon suorittaminen, osoittautuu liian vaativaksi. Maahanmuuttajille tarkoitettujen koulutusten tavoitteena on antaa valmiuksia toimia suomalaisessa yhteiskunnassa ja edistää heidän työllistymistään. Koulutus

parantaa opiskelijan kielitaitoa ja muita koulutuksessa ja ammatissa tarvittavia valmiuksia. (Virnes 2007.)

Kymppiluokka eli perusopetuksen lisäopetus on tarkoitettu peruskoulun päättäneille nuorille. Kymppiluokalla voi korottaa peruskoulutodistuksen arvosanoja, tutustua työelämään ja eri koulutusvaihtoehtoihin ja parantaa mahdollisuuksia päästä opiskelemaan. Koulutukseen voi hakea heti tai seuraavana vuonna perusopetuksen päätyttyä. Koulutus kestää vuoden. Sitä järjestetään lähinnä peruskouluissa ja kansanopistoissa. Osittain kymppiluokassa on samoja elementtejä kuin ammattistartissa. Se ei ole kuitenkaan samalla tavalla ammatillisuuteen painottuva kuin ammattistartti. (Opintoluotsi 2009)

Myös talouskoulu eli kotitalousopetus lasketaan valmistavaksi koulutukseksi. Se antaa käytännön tietoja ja taitoja kotitalouden hoitamiseen sekä terveyden ylläpitämistä edistäviin elämäntapoihin. Koulutus kestää lukukauden eli noin 5 kk. Se ei johda ammatilliseen tutkintoon eikä anna yleistä jatko-opiskelukelpoisuutta. Kuitenkin siitä saa vahvistusta jatko-opintoihin. (Opetushallitus 2010d, 6.)

Ammattistartti eroaa jonkin verran muista valmentavista koulutuksista. Kymppiluokasta se eroaa varsinkin selvällä ammatilliseen koulutukseen suuntautumisella. Valmentava ja kuntouttava koulutus sekä maahanmuuttajien koulutus taas ovat selkeästi erityisryhmille, kun taas ammattistartti ei ole tarkoitettu erityisryhmäksi. Maahanmuuttajille tarkoitettu valmistava koulutus tähtää kielellisten ja muitten tarvittavien valmiuksien vahvistamiseen ammatillisia opintoja ajatellen. Valmentavassa koulutuksessa on jatko-opintovalmiuksien lisäksi tavoitteena parantaa itsenäiseen elämän mahdollisuuksia. Talouskoulun pakolliset opinnot taas muodostuvat pitkälti omaan arkielämään liittyvistä toiminnoista. Siinä ei varsinaisesti vahvisteta peruskouluaineita eikä ole näin ollen niiden aineiden korotusmahdollisuutta. (Opetushallitus 2010d.)

2.3 Valmistavien ja valmentavien koulutusten vaikuttavuus

Kaikille valmistaville koulutuksille on yhteistä se, että niiden avulla opiskelijat parantavat opiskelutaitojaan ja valmistautuvat suorittamaan ammatillisia opintoja. Ne ajoittuvat

perusopetuksen ja ammatillisen peruskoulutuksen nivelvaiheeseen, ja ne järjestetään muun ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä kymppiluokkia lukuun ottamatta. Kaikkiin on olemassa oma Opetushallituksen vahvistama opetussuunnitelman peruste. Koulutuksista saa lisäpisteitä seuraavaan yhteishakuun. Lisäksi valmistavien opintojen aikana suoritettavat mahdolliset ammatilliset opinnot voidaan tunnustaa ja tunnustaa osaksi myöhemmin suoritettavaa ammatillista tutkintoa. (Opetushallitus 2010d, 2.)

Kyseisistä koulutuksista ja niiden vaikuttavuuksista on parhaiten saatavissa tietoa ammattistartin osalta. Siitä on koko kokeiluvaiheen ajalta olemassa tarkat raportit. Näistä selviää ammattistarttilaisten määrät sekä heidän selviytymisensä jatko-opintoihin. Ammattistartin vaikutusten katsotaan olevan tavoitteiden mukaisia. Kokeilun aikana katsottiin opiskelijoiden ammatinvalintavalmiuksien parantuneen, itsetunnon lisääntyneen ja tutkinto-opintoihin siirtymisen helpottuneen. Positiivisena asiana tuli esiin myös tämän opiskelun myönteinen vaikutus opiskelijan koko elämään ja yhteiskuntasuhteeseen. (Vehviläinen, 2011, 16.)

Ammattistartin käyneiden nuorten määrä on lisääntynyt joka vuosi. Ensimmäisenä lukuvuotena 2006–2007 sen aloitti 469 opiskelijaa. Seuraavana vuonna opiskelijoita oli 971 ja lukuvuotena 2008–2009 heitä oli 1184. Viimeinen tähän mennessä kokonaan raportoitu lukuvuosi oli 2009–2010 eli viimeinen kokeiluvaiheen ammattistartti ja silloin opinnot aloitti 1456 opiskelijaa. Kyseisenä lukuvuotena opinnot keskeytti 226 opiskelijaa. Näistä keskeytyksistä niin sanottuja negatiivisia oli 152 eli noin 10 % aloittaneista. (Vehviläinen 2011, 53–57.)

Ammattistartin käyneiden tavoitteena on, että sen jälkeen opiskelijalla on suunnitelma jatko-opinnoista (Opetushallitus 2010a, 4). Lukuvuonna 2009–2010 ammattistartin käyneistä 1106 opiskelijasta jatkoi ammatilliseen perustutkintoon suoraan 818. Muuhun koulutukseen heitä meni 51, töihin 21 ja työpajaan 25. Ainoastaan 15 heistä oli työttömänä koulutuksen jälkeen. Kuitenkin 193 opiskelijan olinpaikasta ei ollut tietoa koulutuksen jälkeen. Seurantatiedot on kerätty vuoden 2010 lopussa. (Vehviläinen 2011, 52.)

Ammattistartin kokeiluvaiheen aikana on katsottu saadun hyviä tuloksia. Se on ehkäissyt nuorten syrjäytymistä ja vähentänyt ammatillisen koulutuksen alkuvaiheen keskeyttämisiä sekä lisäksi auttanut oman alan löytymistä. Loppuraportin mukaan suurin osa mukana olleista nuorista on saanut ammattistartin avulla jatko-opinnoilleen vahvan pohjan. Noin 70 % mukana olleista

opiskelijoista on löytänyt vähintään vuoden sisällä opiskelupaikan tai työpaikan. (Opetushallitus 2010b.)

Myös muiden valmistavien koulutusten lähtökohtana ovat jatko-opinnot. Näiden koulutusten avulla opiskelijat parantavat sekä pääsy- että opiskelumahdollisuuksiaan jatkossa. Samalla he saavat itselleen taitoja arkielämän hoitamiseen ja siinä toimimiseen. Kuitenkaan näissä koulutuksissa olleista ei ole yhtä tarkkoja tietoja jatkon osalta kuin on ammattistartista.

Valmentavien ja valmistavien koulutusten järjestelmän katsotaan tällä hetkellä olevan monimutkainen. Tavoitteena on kehittää sitä niin, että tukimuotoja pystyttäisiin hyödyntämään nykyistä paremmin. Tavoitteena on myös edelleen edistää koulutukseen pääsyä ja tutkinnon suorittamista. Näin ollen kyseisten koulutusten asemaa ja sisältöä tullaan tulevaisuudessa selkeyttämään entistä paremmin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 30.)

3 OPETTAJAN KOMPETENSSIVAATIMUKSET

Opettajan työ vaatii monia erilaisia tietoja ja taitoja kuten työelämä muutenkin. Tässä luvussa käsitellään työelämäosaamista ja siihen liittyviä käsitteitä. Hanhisen (2010) mukaan työelämäosaamisen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kompetenssi ja kvalifikaatio. Niiden sisältöjä tulkitaan kirjallisuudessa monin tavoin. Varsinkin suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa kompetenssia ja kvalifikaatiota yhdistää toiminnallisella tasolla käsite ammattitaito. Ammattitaito tarkoittaa sitä, että henkilö pystyy suoriutumaan tietyn ammatin työtehtävistä. Siihen liittyy myös työn osaaminen ja työssä onnistuminen. (Hanhinen 2010, 52, 87.) Otan tässä työssä siksi esiin myös käsitteen ammattitaito.

”Sellaiset käsitteet kuin kompetenssi, taito, kvalifikaatio, kyky, kapasiteetti, tehokkuus ja taitavuus ovat sidoksissa toisiinsa.” Ne kaikki viittaavat jonkin taidon hallintaan kuten esimerkiksi taitoon oppia jotakin, tehdä jotakin tai ylittää tavoitteeseen. Ne ovat sekoitus asenteita, arvoja, käyttäytymistä ja tietoa. Ne ovat myös yhteydessä muun muassa luovuuteen, innovatiivisuuteen ja joustavuuteen. (Ruohotie & Honka 2003, 17.)

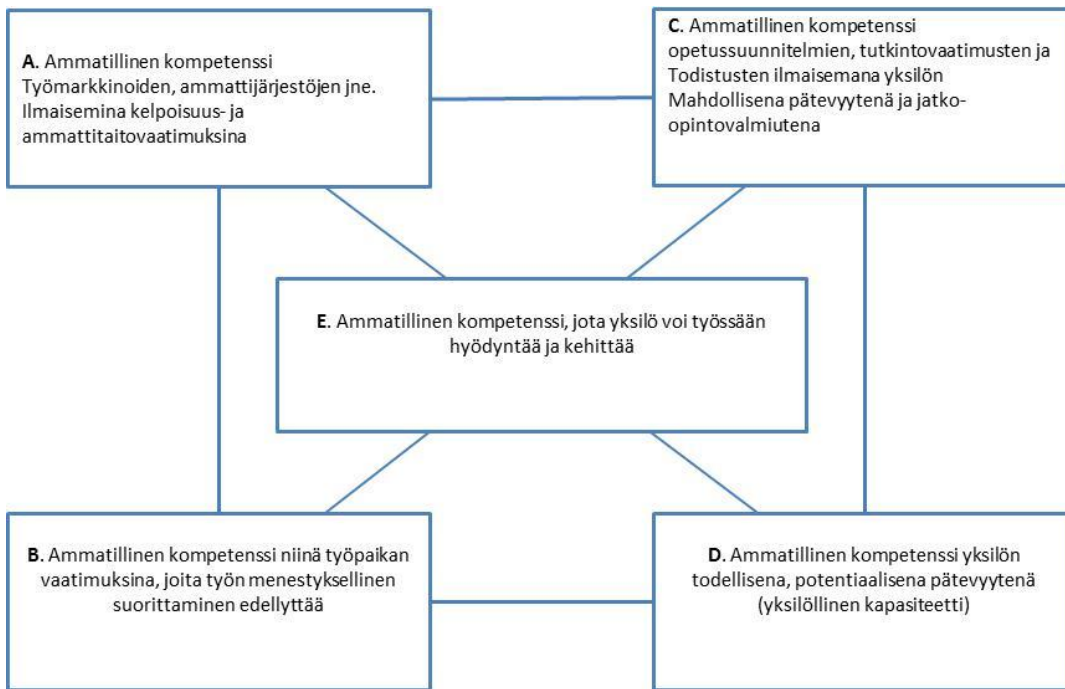
Työelämässä tarvitaan erilaisia valmiuksia. Kognitiivisten taipumusten lisäksi niihin vaikuttavat perinnölliset taipumukset, itsesäätely, toimintaympäristö sekä spesifisten oppimismahdollisuuksien laatu ja määrä. ”Vahva ammatillinen osaaminen (eksperttiisi) perustuu aina myös spesifiin kognitiivisiin kompetensseihin.” (Ruohotie & Honka 2003, 17–18.)

Ammatilliseen osaamiseen liittyvistä erilaisista käsitteistä monet ovat lähes samaa tarkoittavia termejä. Kvalifikaatio ja kompetenssi ovat peruskäsitteitä. (Helakorpi 2005, 55,62.) Niitä käsitellään paljon kirjallisuudessa. Käsitteille on myös annettu monia eri merkityksiä. (Ruohotie & Honka 2003, 54.) Käsitteiden käyttö ei ole kuitenkaan ollut selvää. ”Esimerkiksi kompetenssi voidaan ymmärtää joko yksilön ominaisuutena tai työtehtävien asettamina vaatimuksina.” (Ruohotie 2005, 31.)

3.1 Ammatillinen kompetenssi käsitteenä

Kirjallisuudessa on kompetenssi usein heikosti määritelty. Siitä ei ole välttämättä olemassa selkeää yhtenäistä käsitystä. Ellström sanoo kompetenssia käytettävän esimerkiksi kuvaamaan yksilön mahdollista kapasiteettia tehdä jokin tehtävä. Kapasiteetin voi määritellä esimerkiksi seuraavilla termeillä kognitiiviset tekijät, affektiiviset tekijät, persoonalliset luonteenpiirteet, sosiaaliset taidot ja tiedot ja älylliset taidot. (Ellström 1998, 40–41.)

Helakorven (2005, 2010) mukaan kompetenssi eli pätevyys tarkoittaa työntekijän omaavia valmiuksia suoriutua tietyistä tehtävistä eli se on henkilökohtaista osaamista. Hänellä voi olla pätevyys useisiin eri työtehtäviin. (Helakorpi 2005, 58; 2010, 65.) Kyrönlahti (2005, 118) toteaa myös omassa väitöskirjassaan kompetenssin liittyvän yksilöön ja hänen kykyynsä suoriutua työtehtävistä. Ellström (ks. Ruohotie & Honka 2003, 54–55; Ellström 1998, 41–44.) antaa kompetenssille kolme eri näkökulmaa. Kompetenssi voidaan ymmärtää työn vaatimuksina, nähdä yksilöllisenä pääomana tai se korostaa yksilön ja työn välistä vuorovaikutusta ja pätevyyttä. Vaatimukset voivat olla virallisia pätevyysvaatimuksia tai työn edellyttämää todellista pätevyyttä. Todelliset vaatimukset poikkeavat toisistaan työtehtävistä riippuen. Pääomansa yksilö tuo mukanaan työpaikalle. Tämä voi tarkoittaa tutkintovaatimusten ja todistusten ilmaisemaa muodollista pätevyyttä tai yksilön todellista, potentiaalista pätevyyttä. Todellinen pätevyys taas ottaa huomioon yksilöllisen kapasiteetin suoriutua tehtävistä ja haasteista. Yksilön todellisen pätevyyden oletetaan usein olevan korkeampi kuin muodollinen pätevyys, mutta joskus se voi olla jopa toisinpäin. (Ruohotie & Honka 2003, 54–55; Ruohotie 2005, 32–33.)



Kuvio 1 Ammatilliselle kompetenssille annettuja merkityksiä Ellströmin esittämän jäsentelyn pohjalta (Ruohotie 2005, 33; 2006, 156; Ruohotie & Honka 2003, 56.)

Englantilaisen näkemyksen mukaan kompetenssi on kykyä suoriutua tiettyjen kriteerien mukaisesti organisaation taholta määrättyistä tehtävistä. Saksalaisten mukaan kompetenssi on yksilöllinen, tietoihin ja taitoihin liittyvä ominaisuus ja siihen sisällytetään ammatillinen identiteetti. (Ruohotie & Honka 2003, 56.) Myös Ruohotie (2002) katsoo, että kompetenssia voidaan tarkastella yksilöllisenä, inhimillisenä resurssina ja pääomana. Ellström (1998) on todennut kompetenssin liittyvän yksilöön ja hänen kykyynsä suoriutua työtehtävistä.

Luukkainen (2007) katsoo kompetenssin ilmenevän käytännön toimintojen kautta. Siihen sisältyy hänen mukaansa sekä taitoja että arvoja. Kompetenssi voi ihmisille muodostua hyvin eri reittien kautta. Hän näkee kvalifikaation ja kompetenssin erona, että henkilö voi olla pätevä tekemään jotain asiaa, vaikkei hänellä olekaan virallista tutkintoa tai muulla tavalla tunnustettua osaamista. (Luukkainen 2007, 155.)

Weinert (2001) antaa kompetenssille viisi eri vaikuttavaa asiaa. Ensimmäiseksi kompetenssi käsite viittaa välttämättömiin edellytyksiin, jotta voitaisiin onnistuneesti toimia vaativissa tehtävissä. Toiseksi sitä käytetään kun tarpeelliset edellytykset täyttyvät toiminnan onnistumiseksi käsittäen esimerkiksi motivaation, eettisyyden, sosiaalisuuden. Kolmanneksi kompetenssi viittaa siihen, että

on kylliksi taitoja selviytyä haastavista tehtävistä. Neljänneksi oppimisprosessit ovat välttämättömiä, jotta voisi saavuttaa työtehtävien selvittämiseen liittyviä asioita. Paljon on joka tapauksessa opittavaa ja kaikkea ei voi suoraan opettaa. Viidenneksi avainkompetenssit ja metakompetenssit pitäisi erottaa. Avainkompetenssit liittyvät tavallaan jokapäiväisestä elämästä selviämiseen niin töissä kuin muussa elämässä. (Weinert 2001, 62–63.)

Canto-Sperber ja Dupuy puhuvat viidestä avainkompetenssista. Ne liittyvät havaintoon, muodollisuuteen, yhteistyöhön, narratiivisuuteen ja vastaanottamisen ongelmiin. Nämä kaikki liittyvät hyvään elämään. (Canto-Sperber & Dupuy 2001, 75–78.) Koska yhteiskunta muuttuu koko ajan, muuttuvat myös työelämän vaatimukset. Siksi Callier (2001) katsoo kompetenssien laajenevan koko ajan. Tämä vaatii myös ihmisiltä sopivaa asennetta muutoksia kohtaan. (Callier 2001, 228.)

Hanhinen (2010) on väitöskirjassaan tehnyt kompetenssista käsiteanalyysin kirjallisuuteen pohjautuen. Sen perusteella hän on päätenyt jakamaan kompetenssin kolmeen osatekijään, jotka ovat affektiiviset- ja konatiiviset valmiudet sekä kognitiiviset kyvyt. Affektiivisiin valmiuksiin kuuluvat temperamentti ja tunne. Konatiivisia valmiuksia ovat motivaatio ja tahto. Kognitiivisia kykyjä taas ovat proseduraalinen tieto, älykkyys ja deklaratiiivinen tieto. Proseduraaliseen tietoon kuuluvat taidot ja hiljainen tieto ja deklaratiiiviseen tietoon uskomukset toiminnan taustalla sekä asiatieto ja tietämys. (Hanhinen 2010, 74–76.)

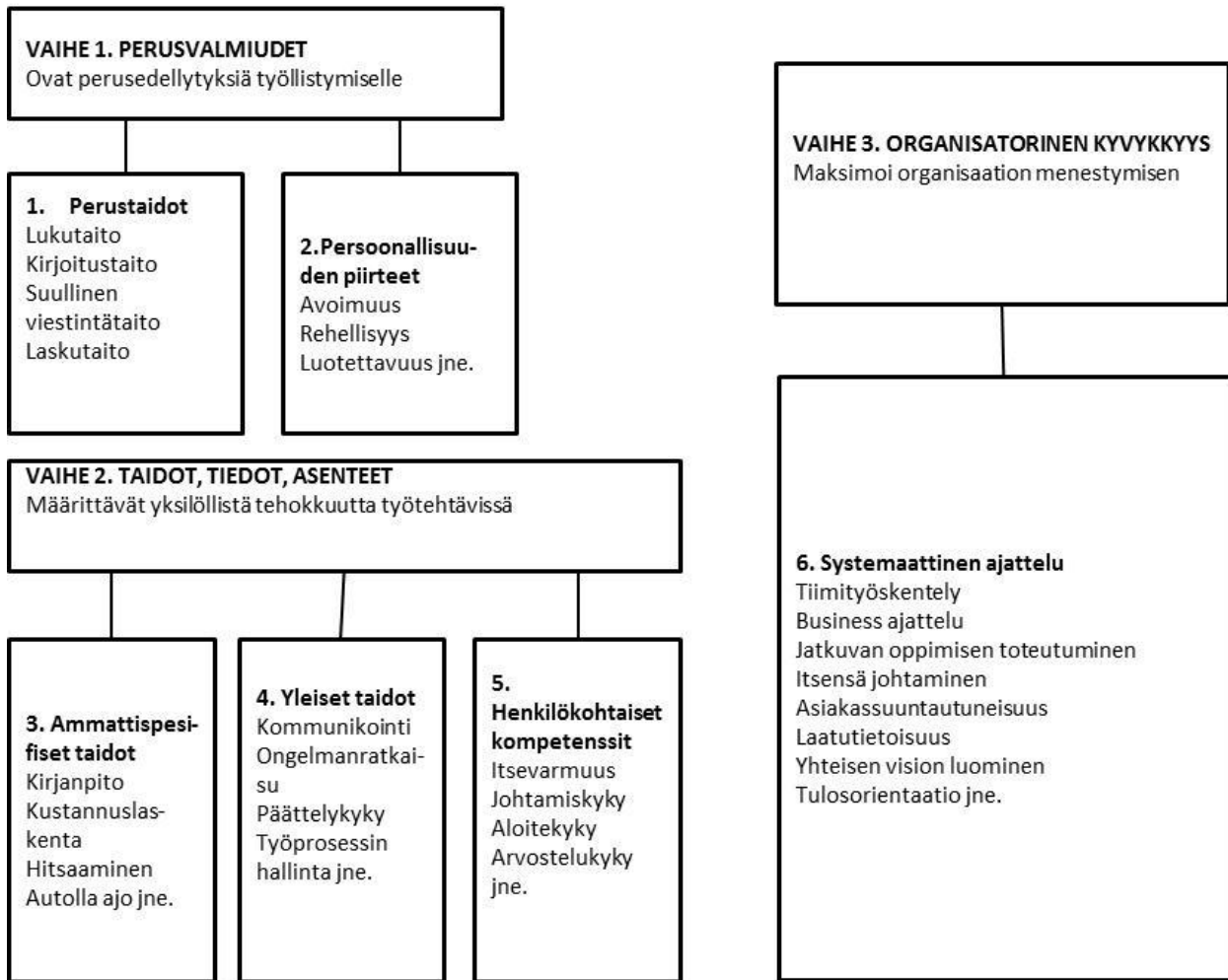
3.2 Erilaisia kompetenssi- ja kvalifikaatioluokituksia

Työelämässä tarvittavia kvalifikaatioita ja kompetensseja luokitellaan eri tavalla. Seuraavassa tuon esiin viisi yleisesti käytettyä luokitustapaa. Niitä ovat Nijhofin ja Remmersin 1989 kehittämä tapa, Anderssonin ja Marshallin vuodelta 1994 oleva luokittelu, Eversin, Rushin ja Berdrowin vuodelta 1998, Nijhofin vuodelta 2001 sekä Ruohotien vuodelta 2001. Tässä tutkimuksessa keskityn enemmän Anderssonin ja Marshallin ja Eversin ryhmän malleihin. Katson niiden sopivan hyvin tämän työn tarkoituksiin.

Nijhofin ja Remmersin 1989 kehittämä tapa oli jaettu kolmeen taitoon. Ne ovat perustaidot, ydin- tai yleistaidot ja siirrettävissä olevat taidot. Perustaidot luovat edellytyksiä yhteiskunnassa

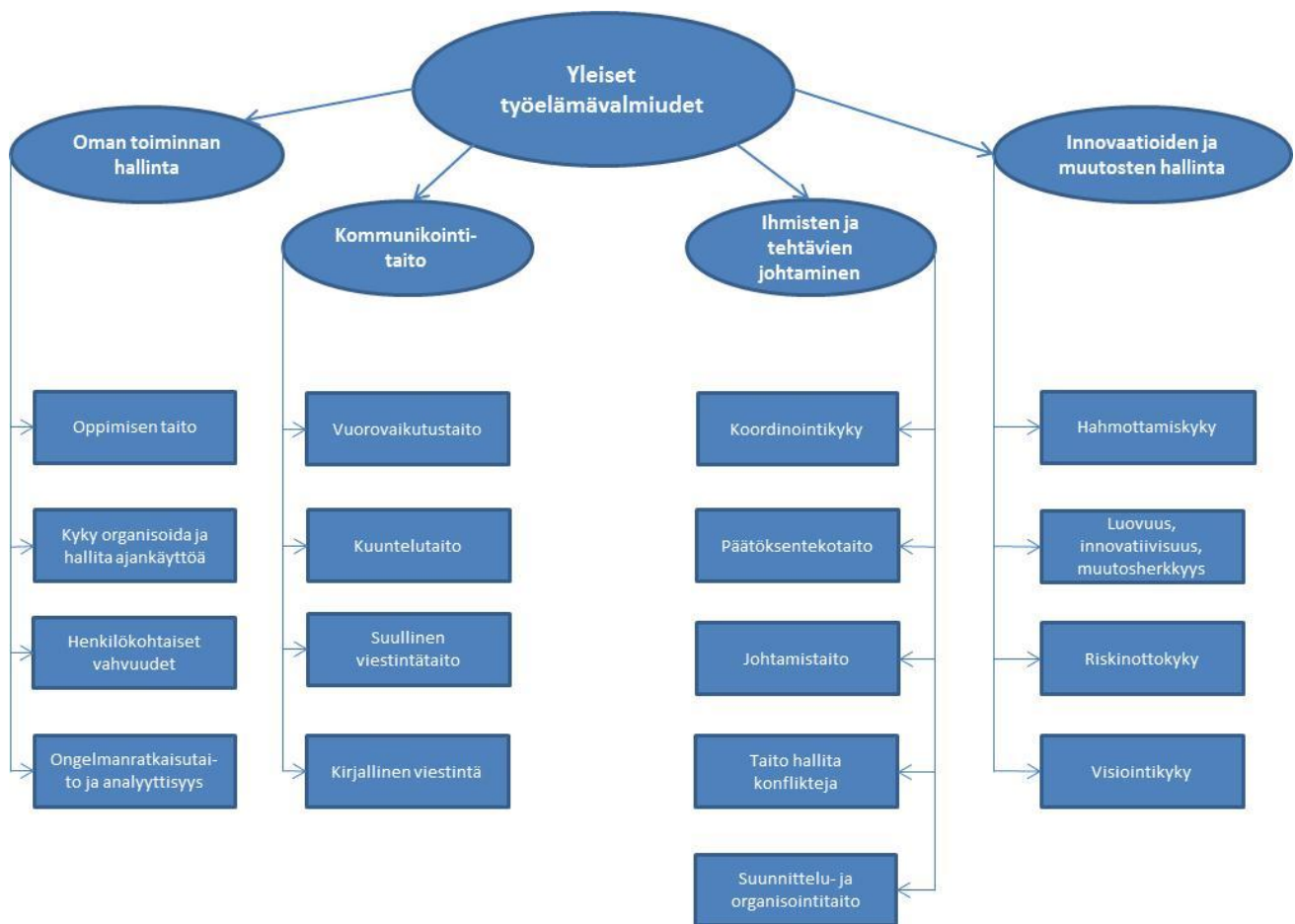
selviytymiselle. Ydin- tai yleistaidot ovat perusvaatimuksia ammatissa menestymiselle. Siirrettävissä olevat taidot auttavat ammattiuraan liittyvissä valinnoissa ja päätöksissä. (Ruohotie & Honka 2003, 67; Ruohotie 2002, 27; 2005, 42; 2006, 165.)

”Anderson ja Marshall (1994) erottavat työelämässä tarvittavien taitojen oppimisessa kolme eri vaihetta. Näissä kaikissa vaiheissa ihmiset oppivat erilaisia taitoja.” Ensin kehittyvät työllistymisen kannalta välttämättömät perustaidot. Niitä ovat muun muassa perustaitoina luku-, kirjoitus- ja laskutaito sekä persoonallisuuden kehittyminen, kuten esimerkiksi avoimuus, rehellisyys ja luotettavuus. Toisessa vaiheessa opitaan työtehokkuutta määrittäviä taitoja, tietoja ja asenteita. Nämä taidot voidaan jakaa vielä kolmeen eri ryhmään eli ammattispesifisiin taitoihin, yleisiin taitoihin ja henkilökohtaisiin kompetensseihin. Ammattispesifisiä taitoja ovat esimerkiksi kirjanpito, kustannuslaskenta ja autolla ajo. Yleisiä taitoja ovat taas muun muassa kommunikointi, ongelmanratkaisu ja työprosessin hallinta. Henkilökohtaisia kompetensseja ovat itsevarmuus, johtamiskyky, aloitekyky ja arvostelukyky. Kolmannessa vaiheessa kehittyvät organisaation maksimaaliseen suoritukseen johtavat kyvykkyydet. Näiden käyttö edellyttää systeemistä ajattelua. Näitä kyvykkyyksiä ovat muun muassa tiimityöskentely, asiakassuuntautuneisuus, jatkuvan oppimisen toteutuminen, yhteisen vision luominen sekä itsensä johtaminen. (Ruohotie 2005, 37–38; ks. myös Nijhof 1998, 26.)



Kuvio 2 Työelämässä tarvittavat kvalifikaatiot Andersonin ja Marshallin mukaan (Nijhof 1998, 26; Ruohotie 2002, 21.)

Evers, Rush ja Berdrow (1998) jäsentävät elinikäistä oppimista ja työllistymistä edistävät taidot ja kyvyt neljäksi kompetenssialueeksi. Niitä ovat oman toiminnan hallinta eli elämänhallinta, kommunikointitaito, ihmisten ja tehtävien johtaminen sekä innovaatioiden ja muutosten käynnistäminen. Oman toiminnan hallintaan kuuluvat esimerkiksi kyky kehittää käytäntöjä ja omaksua rutiineja sekä hallita ajankäyttöä ja tunnistaa omat vahvuutensa. Kommunikointitaitoihin voidaan laskea taito toimia tehokkaasti eri henkilöiden kanssa. Tähän kuuluvat muun muassa vuorovaikutustaito, kuuntelutaito ja suullinen viestintätaito. Ihmisten ja tehtävien johtaminen on taitoa saada tehtävät suoritetuksi suunnittelemalla, organisoimalla, koordinoimalla ja kontrolloimalla sekä resursseja että ihmisiä. Innovaatioiden ja muutosten käynnistäminen taas on kykyä hahmottaa asioita ja virittää aloitteellisuutta sekä johtaa käytäntöjen muuttamista. (Ruohotie 2005, 37–38.)



Kuvio 3 Yleiset työelämävalmiudet (Ruohotie 2002, 23; Ruohotie & Honka 2003, 62.)

Ruohotien kehittämä asiantuntijan taitoprofiili jakautuu kolmeen kompetenssialueeseen. Ne ovat ammattispesifiset taidot ja tiedot, yleiset työelämävalmiudet ja ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelytaidot. Yleisiin työelämävalmiuksiin kuuluvat muun muassa kognitiiviset ja sosiaaliset taidot, luovuus ja innovatiivisuus sekä ihmisten ja tehtävien johtamistaidot. Itsesäätelyvalmiuksiin voidaan lukea esimerkiksi orientaatiot muihin ja itseen sekä toiminnan kontrolli ja mielenkiinnon kohteet. (Ruohotie 2005, 41, 43; Ruohotie & Honka 2003, 67.)

Nijhof (2001) on päätenyt puolestaan luokittelemaan avainkompetenssit neljään taitoluokkaan. Ne ovat laaja-alaiset taidot, hybridiset taidot, ydintaidot sekä siirrettävissä olevat taidot. Laaja-alaisia taitoja ovat esimerkiksi matemaattiset-, ihmissuhde-, kommunikointi- ja stressinhallintataidot. Hybridisten taitojen katsotaan olevan usein sidoksissa informaatioteknologiaan ja sen

tunkeutumiseen työelämään. Siirrettävien taitojen katsotaan lisäävän yksilön työllistymiskykyä. Ne ihminen tuo mukanaan työhön ja ne rakentavat hänen ammatillista kompetenssiaan ja mahdollistavat ammatillisen liikkuvuuden. Tätä luokittelua pidetään ongelmallisena, koska käytettyjä käsitteitä ei määritellä selkeästi. (Ruohotie & Honka 2003, 63–65.)

3.3 Ammatillinen kvalifikaatio käsitteenä

Kvalifikaatiokäsitteen lähtökohtana voidaan pitää saksalaista työelämän tutkimusta (Streumer 1993, 69). Tätä käsitettä alettiin käyttää 60 - ja 70 - luvuilla. Sitä käytettiin esimerkiksi silloin, kun ammatillista koulutusta uudistettiin. Kvalifikaatiokäsite liitetään usein kirjallisuudessa työhön ja se määritellään muun muassa työprosessin edellyttämänä yksilön ominaisuutena. (Pelttari 1998, 86.) Saksalaisessa tutkimuksessa on laadittu listoja sekä yleisistä työssä vaadittavista kvalifikaatioista että avainkvalifikaatioista (Hövels 1998, Onstenk 1998).

Streumer (1993) katsoo kompetenssi käsitteen liittyvän läheisesti kvalifikaatioon. Kvalifikaation hän katsoo viittaavan konkreettiseen aktiiviseen suoritukseen. Kompetenssi taas viittaa näiden aktiivisuuksien säännöstelyyn. (Streumer 1993, 69.)

Helakorpi (2005,58; 2010, 65) antaa kvalifikaatiolle seuraavan selvityksen: Kvalifikaatio tarkoittaa niitä vaatimuksia, joita johonkin työhön tai ammattiin edellytetään eli ammattitaitovaatimuksia. Se tarkoittaa yleisiä valmiuksia, joita tietty työtehtävä vaatii. Kvalifikaatiot vaihtelevat. Tämä johtuu esimerkiksi ammateissa tapahtuvista vaatimusten muutoksista. (Ruohotie & Honka 2003, 54; Ruohotie 2005, 32.) Ellström (1998, 41) taas määrittelee kvalifikaation kompetenssiksi, jota työtehtävä vaatii ja se on määritelty.

Kvalifikaatio-käsite on laajentunut koskemaan myös uudenlaisia tietoja ja taitoja, jotka auttavat työntekijöitä kohtaamaan muutoksia ja reagoimaan niihin työympäristössään (Ruohotie & Honka 2003, 57). Hanhinen (2010) onkin tutkimuksessaan jakanut kvalifikaation kirjallisuuden perusteella kolmeen osaan. Ne ovat tuotannolliset kvalifikaatiot, normatiiviset kvalifikaatiot ja kehittävät kvalifikaatiot. ”Tuotannolliset kvalifikaatiot tarkoittavat usein teknisesti painottuvia ammatillisia taitoja ja tietoja, jotka ovat tarpeen työn välittömässä suorituksessa.” Normatiiviset kvalifikaatiot

taas ovat työntekijöiltä edellytettäviä henkilökohtaisia ominaisuuksia. Kehittävistä kvalifikaatioista voidaan käyttää myös nimitystä innovatiiviset kvalifikaatiot ja ne liittyvät työrutiinista poikkeaviin toimintoihin, joissa yleensä kehitetään työprosesseja. (Hanhinen 2010, 80–81.)

3.4 Ammatillinen kehittyminen

Kouluttajan ja opettajan ammatti on ihmissuhde- ja vuorovaikutusammatti. Tämä siitä huolimatta vaikka osa opetuksesta tapahtuisikin verkossa. Ammatillinen opettaja on koulutuksen asiantuntija, joka saa vaikutteita sekä työelämästä että tiedon ja oppimisen käsitysten muutoksista. Opettajan työhön kuuluu opettamisen ja oman työn lisäksi koko oppilaitosyhteisön yhteistyö ja kehittäminen. (Helakorpi, Aarnio & Majuri 2010, 112.)

Miettisen (1993) mukaan opettajan työ on pohjimmiltaan moraalinen ja eettinen ammatti. Siinä henkilökohtainen näkemyksellisyys rakentuu opettajan oman persoonallisuuden varaan. Hän katsoo myös pedagogisesti korkeatasoisten opettajien olevan koulun voimavara. Näin ollen opettajan itsensä kehittämistä tulisi palkita. Opettajalla pitää olla myös taitoa visioida, tehdä tulevaisuutta, tutkia työtään, hallita opetettava sisältötieto ja toimia yhteistyössä eri tahojen kanssa. (Miettinen 1993, 104–106.)

Ruohotie (2007) katsoo opettajuuteen liittyvän yksilön kyky jatkuvasti oppia uutta ja uudistaa toimintaansa yhteisön jäsenenä. Sosiaalisessa työyhteisössä tarvitaan sekä ideoita että taitoja. Näin voidaan erottaa kaksi oppimissykliä: oppimalla oppiminen, jolloin lähtökohtana ovat olemassa olevat taidot ja tutkimalla oppiminen, jolloin lähtökohtana ovat ideat. (Ruohotie 2007, 380–381.)

Opettajan kasvu asiantuntijuuteen on jatkuva kehitymisprosessi. Ruohotien (2007) mukaan opettajuuteen liittyy yksilön jatkuva kyky oppia ja uudistaa toimintaansa yhteisön jäsenenä. Siinä ammatillainen reflektoi osaamistaan suhteessa työhönsä, taustatietämykseensä ja asiakkaisiin sekä yhteistyöverkostoihin. Osaamistaan tulee uusintaa jatkuvasti. Opettajan ammatti on myös eettinen ammatti. Opettajan vahva ammatti-identiteetti luo pohjan työmoraalille ja ammattietiikalle. (Helakorpi ym. 2010, 112–113.)

Opettajuuden tarkastelussa kohteena on ihminen. Hän elää ja kasvaa työnsä mukana ja rakentaa samalla opettajuuttaan niin elämäkokemuksestaan kuin persoonastaan käsin. Yksilön osaamisen lisäksi opettajuuteen kuuluvat myös työyhteisö ja yhteiskunta. Näin ollen opettajan tapa toimia ja käsitys tehtävästään rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristön, ammatillisuuden ja oman elämän kanssa. Opettajan kantavana voimavarana katsotaan olevan persoonallisuus ja sosiaalisuus. Se on luonnollista koska opettajan työ on ihmissuhdeammatti. Pedagogiset taidotkin ovat yhteydessä persoonaan, sillä osalla opettajista on luontaisesti pedagogista ajattelua ja toisilla sen kehittyminen vaatii pitkän opettajakokemuksen. (Vertanen 2007, 189, 192.)

Monissa ammateissa ja työtehtävissä työn edellyttämät taidot ovat muuttuneet. Se on tapahtunut siksi, että tehtävät vaativat uusia taitoyhdistelmiä. Monitaitoisuus mahdollistaa joustavien strategioiden käytön ja se lisää edellytyksiä hyödyntää erilaisuutta. (Ruohotie & Honka 2003, 60.) Yhteiskunnan ja työelämän muutokset, kuten osaamisvaatimusten kasvaminen, työtehtävien ja tehtäväsisältöjen vaihtuvuuden lisääntyminen, työn tekemisen muutokset, toimenkuvien muuttuminen ja innovaatiotoiminnan merkityksen kasvu asettaa lisääntyviä haasteita myös opetushenkilöstön osaamiselle. Opettajat kokevat nykyään työssään erilaisia toiveita, odotuksia ja vaatimuksia. Näin ollen opetustoimessa työskenteleviltä henkilöiltä odotetaan korkeaa osaamista. Sen avulla pyritään varmistamaan laadukas koulutus ja sen tasa-arvoinen saatavuus kaikkialla Suomessa. Opettajan työssä limittyvät yhä useammin opetustyön lisäksi oppimisen ohjaaminen, hallinnolliset tehtävät sekä moniammatillinen sidosryhmäyhteistyö. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 18–19.)

Monet asiat ovat yhteydessä osaamiseen ja ammattitaitoon. Ammatillisen osaamisen voidaan katsoa muodostuvan toisaalta ammatissa tarvittavista tiedoista ja taidoista, mutta toisaalta taas henkilön persoonallisuuden eri puolista. Osaamista käytetään ammatin lisäksi myös muissa elämän osa-alueissa. Osaamisen ja ammattitaidon perustana on kyvykkyys. Se on taas seurausta peritystä lahjakkuudesta ja toisaalta koulutuksen ja kokemuksen kautta opitusta. (Helakorpi 2010, 64.)

Helakorpi jakaa ammattitaidon kahteen osaan. Toisena on tekninen ammattitaito, johon kuuluvat psykognitiiviset valmiudet ja psykomotoriset valmiudet. Toisena on taito toimia yhteisössä, joka sisältää psykososiaaliset valmiudet sekä eettiset valmiudet. Psykososiaalisia valmiuksia tarvitaan muun muassa tiimi- ja verkostotyössä sekä asiakaspalvelussa. Eettinen puoli tarkoittaa esimerkiksi ammatillaisen työetiikkaa kuten arvo-osaamista. (Helakorpi 2011, 5.)

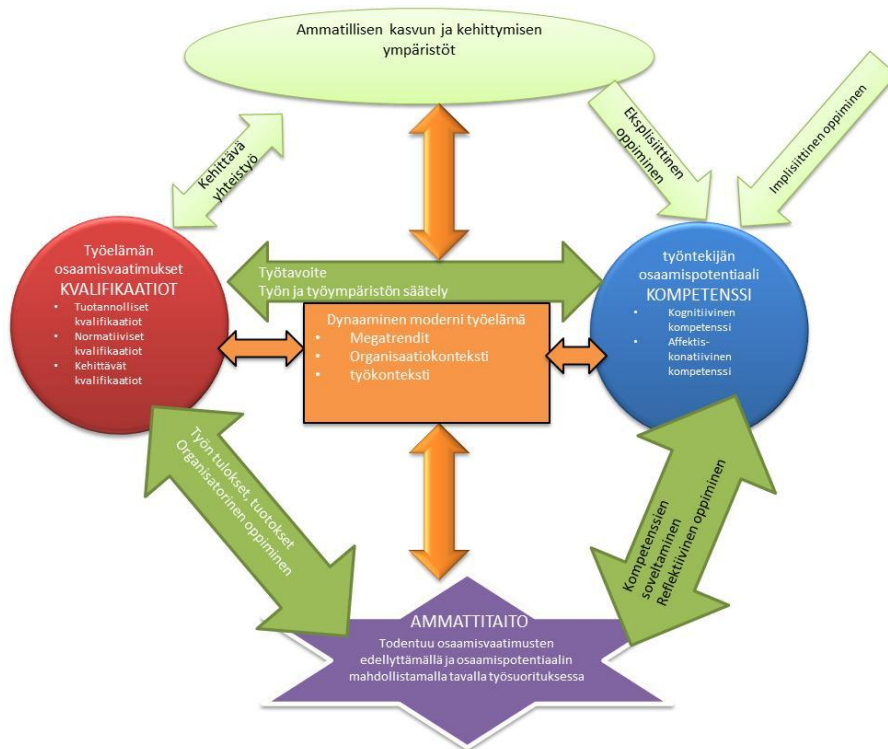
Eversin tutkijaryhmän mukaan kommunikointi- ja elämönhallintaito ovat edellytyksinä ihmisten ja tehtävien johtamiselle. Samalla ne ovat edellytyksinä innovaatiotoimintaan. Näihin kykyihin vaikuttavat muun muassa perinnölliset taipumukset, itsesäätely, toimintaympäristö sekä oppimismahdollisuuksien laatu ja määrä. Vahva ammatillinen osaaminen perustuu myös spesifisiin kognitiivisiin kompetensseihin. Ne ovat valmiuksia, joita ihminen tarvitsee erityistehtävissä kuten soittaessaan pianoa, pelatessaan shakkia, ajaessaan autoa ja ratkoessaan matemaattisia ongelmia. (Ruohotie & Honka 2003, 61, 63.)

Nykyisin puhutaan myös äänettömistä taidoista tai hiljaisesta tiedosta. Joidenkin mielestä ne ovat synonyymeja, mutta toisten mielestä taas eivät. Niillä tarkoitetaan taitoja, jotka syntyvät pitkäaikaisesta kokemuksesta, oikeiden ja virheellisten päätelmien antamista käsityksistä, joiden tuloksena on onnistunut toiminta käytännössä. (Helakorpi 2005, 61.) Birdin mukaan (ks. Ruohotie & Honka 2003) hiljainen tieto on tietoa, joka sisältyy kokemuksiin. Se on henkilökohtaista ja on sidoksissa sitoutumisen asteeseen. Hiljaisen tiedon ulottuvuudet ovat kognitiivinen ja tekninen. Kognitiivinen ulottuvuus pitää sisällään muun muassa perinteitä, uskomuksia ja tuttuja ja yhteisesti hyväksytyjä havaitsemisen tapoja. Tekninen ulottuvuus muodostuu taidoista ja tietämyksestä kuten käden taidoista ja taitotiedosta. (Ruohotie & Honka 2003, 38.)

Hanhinen (2010) päätyi tutkimuksessaan määrittelemään työelämäosaamisen ja sen keskeiset osatekijät. Hänen mukaansa työelämäosaaminen on työntekijän tai työorganisaation menestymiseen tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita, joiden taustalla ovat ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessit. Se myös lisää yksilön ja organisaation joustavuutta vastata työelämän muutoksiin. Kvalifikaatioiden hän katsoo olevan työelämän suunnasta asetettuja työn vaatimuksia, joita työntekijän tulee hallita. Kompetenssi on hänen mukaansa yksilön kognitiivisiin kykyihin ja affektis-kognitiivisiin valmiuksiin perustuva potentiaali suoriutua työn vaatimuksista. Ammattitaito taas on työntekijän työsuorituksessa realisoituvaa kvalifikaatioiden edellyttämää ja kompetenssin mahdollistamaa kyvykkyyttä. Ammattitaidossa on aina mukana kummankin vaikutus. (Hanhinen 2010, 142–143.)

Työelämäosaamisen osatekijät eivät ole irrallisia, vaan ne suhteutuvat toisiinsa. Hanhinen kehitti tuloksistaan työelämäosaamisen mallin. Siinä esitetään työelämäosaamisen osatekijät ja niiden väliset suhteet. Osatekijät ovat kompetenssi, kvalifikaatio ja ammattitaito. Malliin liittyvät myös ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessit. Tähän malliin sisältyy sekä organisaatio-, yksilö- että työnäkökulma. Organisaationäkökulmasta painopiste kohdistuu kvalifikaatioon,

yksilönäkökulmasta kompetenssiin ja työnäkökulmasta ammattitaitoon. (Hanhinen 2010, 142, 144.)



Kuvio 4 Työelämäosaamisen malli (Hanhinen 2010, 143)

Hanhisen (2010) mukaan työelämäosaamisen tavoitteena on onnistunut työsuoritus. Sitä kautta työorganisaation menestymisen lähtökohtana ovat työelämän vaatimuksista johdetut kvalifikaatiot eli työntekijään kohdistuvat osaamisvaatimukset. Voidaan ajatella ammattitaidon olevan sellainen työelämäosaamisen alue, jossa sekä kvalifikaatio että kompetenssi kohtaavat. Se ilmenee silloin taitavuutena. (Hanhinen 2010, 143.)

3.5 Ammatillisen opettajan kelpoisuusehdot

Ammatillisen opettajan kelpoisuusehdot muuttuivat 1.8.2011 alkaen. Silloin astui voimaan valtioneuvosten asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta (Liite 1). Kelpoisuusehdoissa rinnastetaan ammattistartin opettajan kelpoisuus muiden ammatillisten opettajien kelpoisuuteen. Asetuksen mukaan ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavaa ja valmistavaa koulutusta sekä maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaa koulutusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on ammatillisten tai yhteisten opintojen opettajan kelpoisuus. Ammatillisten opintojen opetusta taas on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut koulutuksen järjestäjän päättämän opetustehtävän kannalta soveltuvan korkeakoulututkinnon sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot ja lisäksi hänellä on vähintään kolmen vuoden pituinen käytännön työkokemus opetustehtävän sisältöä lähinnä vastaavissa tehtävissä. (Valtioneuvoston asetus 2010)

Kyselyn tekohetkellä oli kuitenkin vielä voimassa erilaiset säädökset. Silloin oli käytössä vain OAJ:n kirje kelpoisuudesta. Siinä asiasta sanottiin seuraavaa. ”Valmistavien koulutusten osalta ei ole erikseen säädetty opettajien kelpoisuusvaatimuksia, vaikka asia on opetusministeriössä suunnitteilla. Ohjaava ja valmistava koulutus on osa ammatillista peruskoulutusta, ja siinä on noudatettava ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön kelpoisuusvaatimuksia sekä opetusalan työ- ja virkaehtosopimuksia.” (OAJ:n kirje 2007.) Ammatillisten opintojen opetusta oli silloin kelpoinen antamaan henkilö, joka oli suorittanut soveltuvan ylemmän korkeakoulututkinnon tai soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon, ja joka oli suorittanut vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot sekä hänellä oli vähintään kolmen vuoden pituinen työkokemus tehtävää vastaavalla alalla (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista A 986/1998, A 865/2005.)

Kun kelpoisuusehtoja verrataan käytännössä, niiden voidaan todeta olleen samanlaiset koko koulutuksen ajan. Näin ollen käytän tässä työssäni pohjana 2011 voimaan astuneita kelpoisuusvaatimuksia. Vertaan ammattistarttiopettajien kyselyhetken muodollista pätevyyttä niihin.

Euroopassa on tehty yhtenäinen Eurooppalaisten tutkintojen viitekehys (EQF). Sen kehittäminen on alkanut 2004 kun jäsenvaltiot, työmarkkinaosapuolet ja muut sidosryhmät halusivat saada käyttöön yhteiset puitteet tutkintojen vertailun helpottamiseksi. Näin syntyi kahdeksan portainen yhteinen viitekehys. Sen pohjalta on tehty omia kansallisia viitekehyksiä (NQF). (Euroopan Unioni 2009.) Ammattistarttiopettajan kelpoisuusvaatimusten mukaisesti pitää olla pohjakoulutuksena vähintään ammattikorkeakoulututkinto. Ammattikorkeakoulutasoiset tutkinnot sijoittuvat viitekehyksessä tasolle kuusi. Heidän katsotaan hallitsevan laaja-alaiset ja edistyneet tiedot, joihin liittyy teorioiden, keskeisten käsitteiden, menetelmien ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen. Tämän tason koulutuksen suorittaneiden tulee myös kyetä johtamaan monimutkaisia ammatillisia toimia ja työskentelemään itsenäisesti. Henkilöt kykenevät vastaamaan oman osaamisensa arvioinnista ja kehittämisen lisäksi yksittäisten henkilöiden ja ryhmien ammatillisesta kehitymisestä. Jos opettajan pohjakoulutuksena on ylempi ammattikorkeakoulututkinto tai ylempi korkeakoulututkinto, asettuu se tasolle seitsemän. (Opetusministeriö 2009, 42.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä on kvalitatiiviseen menetelmään perustuva tutkimus. Sen kohteena on ihminen ja ihmisen maailma. Koska kyseessä on ihmistieteet, joudutaan eettisten kysymysten eteen tutkimuksen joka vaiheessa. Tärkeimpinä eettisinä periaatteina ovat informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 19–20.) Laadullinen tutkimus on eräänlainen prosessi. Siinä aineistonkeruun väline on yleensä inhimillinen eli tutkija itse. Näin aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen. (Kiviniemi 2010, 70.)

4.1 Menetelmän valinta

Aineisto kerättiin kyselytutkimuksen avulla. Kyselylomake on perinteinen aineiston keräämistapa tutkimuksessa. Sitä katsotaan käytetyn suuremmissa määrin 1930 - luvulta alkaen. Laadullisen tutkimuksen yleistymisen jälkeen, se ei ole ihmistieteiden puolella ollut enää yhtä suosittu kuin ennen. Sille löytyy kuitenkin oma paikkansa ja käyttötarkoituksensa. Kyselylomakkeita on olemassa erilaisia ja keruutapoja on myös erilaisia. Kyselyn voi suorittaa olemalla itse läsnä tai lähettämällä sen tutkittaville. Tutkittavat voivat olla vastaustilanteessa yksittäin tai ryhmänä. (Valli 2007, 102.)

Kyselytutkimus valittiin menetelmäksi haastateltavien pitkien matkojen vuoksi. Tietoja haluttiin kerätä eri puolelta Suomea olevista ammattistarteista, joten tämä toteutustapa tuntui tähän tarkoitukseen parhaalta vaihtoehdolta. Tämä siitäkin huolimatta, vaikka kyselylomakkeella harvoin saadaan korkea vastausprosentti. Tällä tavalla kerättynä tietoa saatiin mahdollisimman paljon käytettäväksi tutkimusta varten.

Kyselylomake aloitetaan usein niin sanotuilla taustakysymyksillä. Niitä ovat muun muassa sukupuoli, ikä ja koulutus. Ne toimivat tavallaan eräänlaisina lämmittelykysymyksinä varsinaisille

kysymyksille. Taustakysymykset voivat toimia myös selittävinä kysymyksinä. Joskus taustakysymykset sijoitetaan lomakkeen loppuun. Näin vastaajan mahdollisen motivaation vähetessä lopussa on helppoja vastattavia. Lomakkeen avulla täytyy pystyä osoittamaan kyselyn tärkeys ja sen pituutta kannattaa miettiä tarkkaan. (Valli 2007, 103–104.) Tässä kyselyssä taustakysymykset olivat ensimmäisinä, koska niihin on kaikkien helppo vastata ja päästä kyselyssä alkuun. Kysymyksiä oli kaikkiaan 16, joten käytetty kyselylomake ei ollut liian pitkä. Kysymyksistä useimmat olivat niin sanottuja avoimia kysymyksiä.

Kyselylomakkeella suoritettussa kyselyssä on omia hyviä puolia. Siinä ei esimerkiksi tutkija vaikuta läsnäolollaan vastauksiin. Siinä voi myös esittää melko paljon kysymyksiä ja ne ovat kaikille samassa muodossa esitettyinä. Kyselyt voi toimittaa kauaksikin ilman, että tarvitsee itse matkustaa. Matkustuksen pois jäänti vähentää kyselystä aiheutuvia kustannuksia. Lisäksi vastaaja voi vastata itselleen parhaiten sopivana ajankohtana. (Valli 2001, 101.)

Heikkouksena, varsinkin postitse lähetetyssä kyselyssä, on vastausprosentin jääminen usein heikoksi. Lisäksi varsinainen kyselyjen keräys on melko nopeaa, mutta mahdolliset uusintakyselyt vaativat lisää aikaa ja työtä. Vastaaja voi mahdollisesti väärinymmärtää joitakin kysymyksiä kun ei voi kysyä lisäinformaatiota kysymyksiin. Tätä voidaan kuitenkin vähentää esitestauksella. Aina ei voi olla myöskään varma vastaajasta eli onko kyselyyn vastannut sen saanut henkilö. (Valli 2001, 101–102.)

Laadullisessa analyysissä tarkastellaan aineistoa usein kokonaisuutena. Sitä tarkastellaan tietyistä näkökulmista ja huomio kiinnitetään siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Saatuja havaintomääriä pyritään karsimaan havaintoja yhdistämällä eli etsitään niistä yhteinen piirre tai nimittäjä. Laadullisessa tutkimuksessa teoreettinen viitekehys määrää sen, millainen aineisto kerätään ja millaista menetelmää sen analyysissä käytetään. On hyvä, että kerätty aineisto mahdollistaa mahdollisimman monipuolisen tarkastelun. Kvalitatiiviselle aineistolle on tyypillistä myös ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. (Alasuutari 2007, 38, 40, 83, 84.)

Vaikka tämä tutkimus oli lomaketutkimus, oli se kuitenkin tietyllä tavalla teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu ja se on lähellä syvähaastattelua. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista. Tässäkään haastattelussa ei voi kysyä

ihan mitä vaan. Sen avulla pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Tässä tutkimuksessa tulee esiin opettajan omat tulkinnat ja kokemukset kysytyistä asioista.

Teemahaastattelu ottaa huomioon ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioilleen antamansa merkitykset. Merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelu on siinä mielessä puolistrukturoitu menetelmä, että haastattelun aihepiirit eli teemat ovat kaikille samat. Kysymykset ovat kaikille samat, ja tässä tapauksessa ne olivat lomakehaastattelulle tyypillisesti tarkassa muodossa ja järjestyksessä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48.)

Tässä tutkimuksessa on käytetty survey - tyyppistä otetta, sillä tämä perustuu kyselyihin ja haastatteluihin. Kohdejoukko oli iso, eli tavoitteena oli saada vastaus mahdollisimman monelta ammattistarttiopettajalta. Kohdejoukolta kerätään vastaukset samalla tavalla esitetyillä kysymyksillä. Tällaisesta aineistosta voidaan laskea eroja ja yhtäläisyyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 58.)

Analyysimenetelmänä on käytetty sisällönanalyysia, joka on perusanalyysimenetelmä, ja sitä voi käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sitä käytetään myös määrällisessä tutkimuksessa. Sen avulla voi tehdä erilaista tutkimusta. Monet laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjautuvat sisällön analyysille. Tällä menetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 103)

Sisällönanalyysin tarkoitus on pyrkiä järjestämään saatu aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen informaatiota. Näin hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Tässä tutkimuksessa olen ryhmitellyt aineiston ja käynyt sen tarkasti läpi useaan kertaan. Samaa tarkoittavat käsitteet olen ryhmitellyt luokiksi. Näin on saatu aineisto selkeämpään muotoon.

Syrjäläinen (1994) (katso Metsämuuronen 2006) jakaa sisällönanalyysin seitsemään eri vaiheeseen: 1. Tutkijan herkistyminen (tunnettava oma aineisto) 2. Aineiston sisäistäminen ja teoretisointi (ajattelutyö), 3. Aineiston karkea luokittelu, keskeisimmät luokat/teemat. 4. Tutkimustehtävän täsmennys, käsitteiden täsmennys. 5. Ilmiöiden esiintymistiheyden toteaminen, poikkeusten toteaminen, uusi luokittelu. 6. Ristiinvalidointi. Saatujen luokkien puoltaminen ja horjuttaminen aineiston avulla. 7. Johtopäätökset ja tulkinnat.

Sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sen avulla pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Näin aineistoon saadaan selkeyttä, jotta sen perusteella voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 107, 110.) Tällöin on tärkeää löytää tutkimusaineistosta samanlaisuudet ja eroavaisuudet (Åstedt-Kurki & Nieminen 1998, 157; Hirsjärvi & Hurme 2001, 135–141; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 23).

4.2 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin kyselytutkimuksen avulla sähköisesti. Tutkimuksen tekemisessä oli apuna opetushallitus, mutta tutkijana olin siitä vastuussa. Valtakunnallinen kyselytutkimus lähetettiin kaikille opetushallituksen listoilla oleville ammattistartin yhteyshenkilöille joulukuussa 2009. Kysely kerättiin sähköisesti. Sen lähettämisen sähköisesti kaikille sen hetken opettajille suoritti opetusneuvos Ulla Aunola. Kysely lähetettiin 124 henkilölle. Vastaukset palautuivat minulle. Pääosa palautui sähköisesti, mutta muutama vastaaja palautti kyselykaavakkeen postitse. Kyselykaavaketta (Liite 2) tarkasteli ennen sen käyttöönottoa professori Pekka Ruohotie Tampereen yliopistosta, opetusneuvos Ulla Aunola opetushallituksesta ja erikoistutkija Petri Nokelainen Tampereen yliopistosta.

Kyselyn koeryhmänä olivat Satakunnan ammattistarttiopettajat. Tein heille esikyselyn verkostotapaamisessa. Tämä tilaisuus oli selkeämmin teemahaastattelu, koska kysymykset esitettiin osaksi haastattelemalla. Kyselyn perusteella muokkasinkin lomaketta hieman, eli muutin joitakin kysymyksiä eri muotoon. Näin niistä tuli selkeämpiä vastata. Kyseinen ryhmä oli myös täydentävä otanta joukko, jolle olisi pystynyt tekemään lisäkysymyksiä tarvittaessa. Heidän joukostaan löytyy sekä miehiä että naisia ja eri ajan ammattistartin opettajina olevia henkilöitä. Lisäksi heillä on erilaisia koulutus- ja työelämätaustoja. Näin ollen katson heidän täyttävän hyvin keskimääräisen ammattistartti opettajan kriteerit.

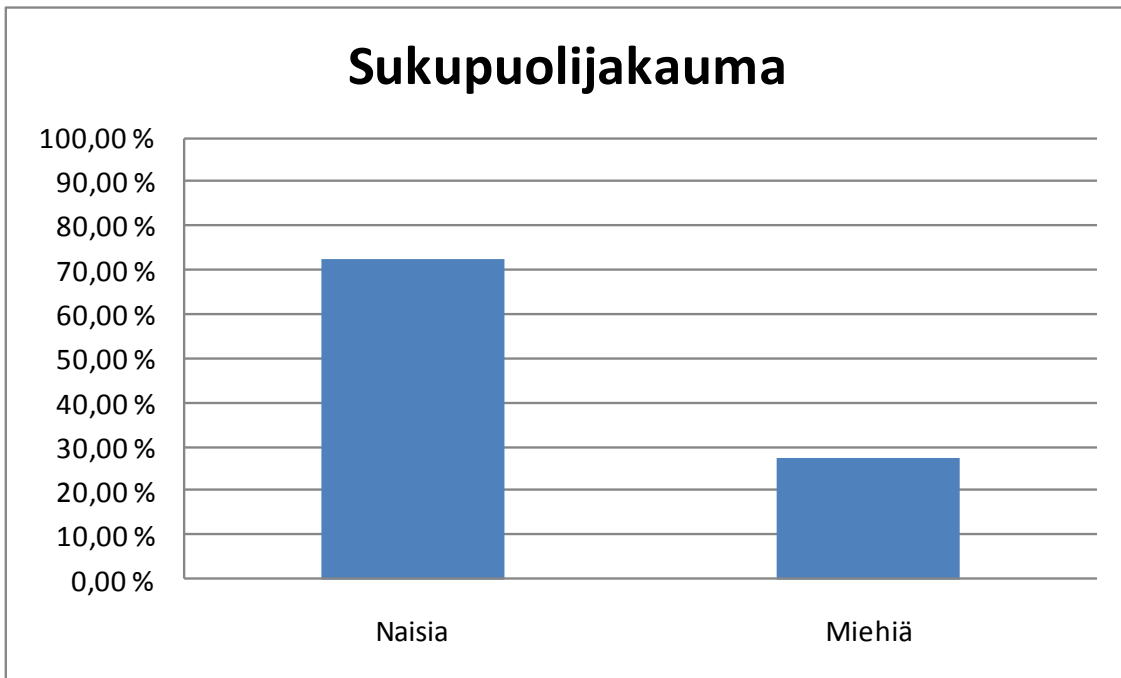
Lähetin yhden täydennyskyselyn postitse kymmeneen oppilaitokseen tammikuussa 2010. Täydennyskyselyn lähettäminen onnistui, koska lähes kaikki aiemmin vastanneet vastasivat omalla

tai koulunsa nimellä vaikka sitä ei kysytty. Täydennyskyselyn kautta palautui viisi vastausta. Näiden vastausten avulla sai tutkimuksen kannalta tärkeää materiaalia enemmän käyttöön.

4.3 Aineiston kuvailu

Kyselyn tekohetkellä ohjaavaa ja valmistavaa koulutusta järjesti 43 koulutuksen järjestäjää eri puolilta Suomea. Niistä 23 järjestäjältä tuli vastaus ja kaikkiaan vastauksia tuli 34. Eli muutamasta paikasta tuli enemmän kuin yksi vastaus. Joillakin ammattistarteilla on kaksi opettajaa tai oppilaitoksessa on enemmän kuin yksi ryhmä, mikä selittää tämän. Vastaajista miehiä oli 9 ja naisia 25. Näin ollen koulutuksenjärjestäjien vastausprosentti oli 53,5 %. Vastaajista miehiä oli 26,5 % ja naisia oli 73,5 %. Kokonaisvastausprosentti oli tyyppillinen sähköisesti lähetettyyn kyselyyn.

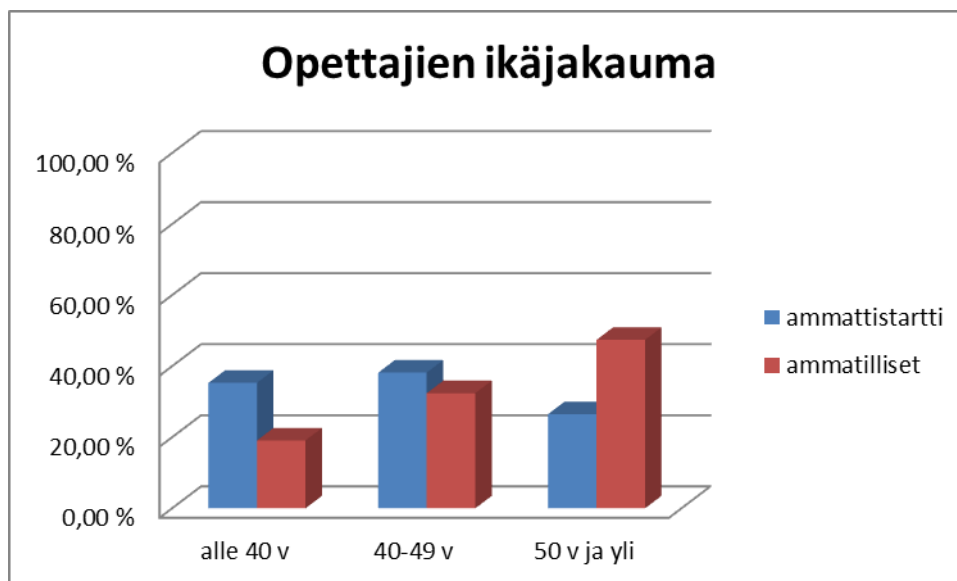
Kyselyhetkellä ammattistarttiopettajina toimivista enemmistö oli naisia. Heitä oli vastaajista 73,5 %. Miehiä oli näin ollen 26,5 % vastaajista. Vuoden 2008 keväällä koko ammatillisessa koulutuksessa olevista opettajista naisia oli 54 %. Naisia niin sanottujen yhteisten opintojen opettajista oli 72 % ja ammatillisen opintojen opettajista 49 %. (Lahdenkauppi 2009, 57.) Näin ollen sukupuolijakauma ammattistartti opettajilla oli lähes sama kuin yhteisten aineiden opettajilla.



Taulukko 2 Naisten ja miesten osuus tutkimusaineistossa

Jaottelin ammattistarttiopettajat ensin ikäryhmittäin kymmenen vuoden välein ryhmiin alle 30 -vuotiaat, 30 – 39 -vuotiaat, 40 – 49 -vuotiaat, 50 – 59 -vuotiaat sekä 60 vuotta tai yli.. Tällä jaottelulla suurin ikäryhmä oli 40–49 -vuotiaat. Heitä vastaajista oli 38,2 %. Pienin ryhmä oli yli 60-vuotiaat, sillä heitä oli vastaajista vain yksi henkilö. Toiseksi pienimpänä ryhmänä oli alle 30-vuotiaat. Heitä oli 14, 7 prosenttia vastaajista. Jos lukuja vertaa kaikkiin ammatillisiin opettajiin, huomaa pieniä eroja. Opetushallituksen raportissa (2011) jaottelu oli seuraava alle 40 – vuotiaat, 40 – 49 – vuotiaat ja 50 – vuotiaat tai yli. Suurimpana ikäryhmänä kaikkien opettajien kohdalla ovat 50 – vuotiaat ja yli. Heitä oli 48,6 %. Ammattistarttiopettajista taas tähän ikäryhmään kuului 26,5 % vastaajista. Suurimpana ryhmänä ammattistartissa oli edelleen 40–49 – vuotiaat. Tätä ikäryhmää oli kaikista opettajista 38,2 % ja ikäryhmää alle 40-vuotiaat oli 35,3 %.

Vastaajista nuorin oli iältään 25 vuotta ja vanhin 63 vuotta. Opettajien iän keskiarvoksi muodostui 42,4 vuotta. Myös keskiarvoikä on näin ollen samassa ikäryhmässä kuin enemmistö vastaajista. Eniten vastaajista oli ikäryhmää 41-vuotiaat ja 45-vuotiaat. Kumpaakin ikää oli vastaajista neljä kappaletta.



Taulukko 3 Ammattistarttiopettajien ikäjakauma verrattuna kaikkiin ammatillisiin opettajiin

Tutkimushetkellä opettajina olevien pohjakoulutustilanne opettajan pätevyyden osalta oli hyvä. Vastaajista 79,4 %:lla oli pedagoginen pätevyys. Yksi ei ollut tältä osin ilmoittanut tilannettaan, joten vain 17,5 % opettajista oli sellaisia, joilla ei ollut opettajan pätevyyttä. Vastaajista oli erityisopettajan tutkinto neljällä ja opinto-ohjaajan pätevyys viidellä. Lisäksi kahdella vastaajalla oli sekä erityisopettajan että opinto-ohjaajan pätevyys.

Ilman pedagogista pätevyyttä olevista kuudesta vastaajasta oli kuitenkin kasvatustieteen maisterin koulutus kahdella. Kolmella heistä oli sosiaalialan koulutus taustalla. Pedagogisen pätevyyden omaavista oli ylempi korkeakoulututkinto 52,9 %:lla vastaajista. Ammatillisen opettajan pätevyys oli 47,1 %:lla vastaajista. Pohjakoulutus aloja oli paljon erilaisia. Eniten oli ravitsemis- tai siivouspuolenopettajia ja lähes yhtä paljon taide- ja käsityöalan opettajia. Kolmanneksi eniten oli metsä- tai puutarhapuolen opettajia, mutta muutama vastaaja ei ollut ilmoittanut opetusalaansa.

Jos vastaajien koulutuksellista pätevyyttä verrataan lain määrittelemään kelpoisuuteen, täyttyy se enemmistöllä vastaajista. Kyselyhetkellä pätevyydestä sanottiin, että opettajilla tulee olla joko yhteisten aineiden tai ammatillisten aineiden opettajan pätevyys. Vastaajista siis lähes 80 % oli päteviä kyseiseen tehtävään. Jos tuloksia taas verrataan kaikkiin ammatillisiin opettajiin, oli pätevyysprosentti hieman isompi ammattistartin opettajilla kuin muilla. Kaikki ammatilliset opettajat huomioon ottaen muodollinen pätevyys heistä oli 72 %:lla vuonna 2008. (Lahdenkauppi

2009, 60). 2010 on muodollinen pätevyys ollut hyvin samaa luokkaa eli 72,6 %. (Kumpulainen 2011, 70.)

Ammattistartin opettajat työskentelevät erilaisilla nimikkeillä. Heistä seitsemän eli 20,6 % oli lehtorina. Opettajan, päätoimisen tuntiopettajan tai ohjaavan opettajan nimikkeellä oli 14 vastaajaa eli 41,2 %. Ohjaajana työskenteleviä oli 5 eli 14,7 %. Muiden nimikkeitä olivat erityisopettaja, opinto-ohjaaja, koulutuskokeiluvastaava, vastuukouluttaja, tutkintovastaava sekä kouluttaja. Näin ollen selkeää yhtenäistä linjaa ei ollut nimikkeistössä.

Vastaajien työaika ammattistartilla vaihteli kolmesta kuukaudesta koko ammattistartin oloaikaan eli vastaushetkellä noin kolmeen ja puoleen vuoteen. Jopa yksitoista henkilöä oli ollut opettajana koulutuksen alusta lähtien eli se tarkoittaa 32,4 % kaikista vastaajista. Samaten yksitoista henkilöä oli ollut opettajana yhdestä kahteen vuoteen. Alle puoli vuotta ammattistartin opettajana toimineita oli 6 opettajaa. Yksi henkilö ei vastannut kysymykseen ja yksi vastasi yli 10 vuotta. Jälkimmäistä vastausta en ottanut huomioon, koska ammattistarttia ei ole ollut niin kauan, että kyseinen työaika voisi toteutua. Opettajien keskiarvo työssäoloaika ammattistartilla taas oli 1 vuosi ja 11 kuukautta eli keskimäärin noin kaksi lukuvuotta.

Kolmea vastaajaa lukuun ottamatta kaikilla oli työkokemusta opettajana myös muualla kuin ammattistartilla. Viisi vastaajaa oli toiminut opettajana yli 20 vuotta ennen nykyistä tehtävää. Yksi ei vastannut kyseiseen kysymykseen. Suurimmalla osalla oli työkokemusta myös muusta kuin opettajan työstä. Vain kolmelta puuttui muu työkokemus. Nämä työt vaihtelivat hyvin paljon. Osalla oli jopa yli 20 vuotta muuta työkokemusta.

Opettajan työn kokemuksen jaottelin alustavasti viiteen ryhmään. Ne olivat alle 5 vuotta, 5-9 vuotta, 10–19 vuotta, 20 vuotta ja yli sekä ei lainkaan. Lisäksi analysoinnin jälkeen muodostui kaksi uutta ryhmää eli yksi henkilö, joka jätti vastaamatta, sekä yksi ilmoitti olleensa lastentarhanopettajana ja hän laski tämän työn opettajan työhön verrattavaksi. Eniten henkilöitä tuli ryhmään 10 – 19 vuotta opettajan työkokemusta. Heitä oli 10 henkilöä eli noin 29,4 % vastaajista. Opettajan työssä olemisen keskiarvoksi sain vähän yli 10 ja puoli vuotta.

Muuta työkokemusta opettajan työn lisäksi oli hyvin laajalta sektorilta. Ainoastaan kolmella vastaajalla ei ollut muuta työkokemusta. Vastaajista 27 ilmoitti myös ajan, minkä he olivat olleet näissä töissä. Työkokemusajat vaihtelivat muutaman kesän kesätöistä noin 28,5 vuoteen. Vastaajista

kolme oli ollut muussa kuin opettajan työssä yli 20 vuotta. Keskiarvoksi muulle työelämälle tuli vähän yli 10 vuotta jokaista vastaajaa kohti.

Töitä, joita oli tehty, olivat muun muassa seuraavat. Ravitsemusalalta oli esimerkiksi keittiömestaria, ravintolan esimiestä, leipuri-kondiittoria, päiväkodin emäntää, keittäjä-emäntää ja kotitalous- ja yritysneuvojaa. Sosiaali- ja terveysalan töitä oli myös useita. Niitä olivat erikoissairaanhoitaja, terveydenhoitaja, sairaanhoitaja, lastenhoitaja, nuorisokotiohjaaja, lastentarhanopettaja, päiväkodin johtaja, konsultoiva erityisopettaja päivähoidossa, sosiaalityöntekijä ja lastensuojelun keskusliiton suunnittelija. Kouluun liittyviä tehtäviä oli myös muita kuin opettajan työt. Niitä olivat koulunkäyntiavustaja, henkilökohtainen avustaja erityiskoulussa ja leirikouluohjaaja. Muista töistä voisi mainita esimerkiksi metsuri, metsäkoneenkuljettaja, malliompelija, juontaja, muotoilija, rakennusala, kaupanala, pankkitoimihenkilö, teatteriala, siivooja sekä erilaiset projektityöt.

4.4 Tutkimuksen sisäinen ja ulkoinen luotettavuus

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta on kuvattu reliabiliteetilla ja validiteetilla. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 184–185) painottavat laadullisessa tutkimuksessa laadun ja luotettavuuden käsi kädessä kulkemista. Heidän mukaansa laadukkuutta voi tavoitella muun muassa hyvällä haastattelurungolla. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan pitää huomioida myös eettinen kestävyys, sillä se on tutkimuksen luotettavuuden toinen puoli.

Reliaabeliudella tarkoitetaan sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä saadaan sama tulos kahdella tutkimuskerralla. Toisaalta reliaabelisuus on sitä, että tulos on reliaabeli jos kaksi arvioitsijaa päätyy samaan tulokseen. Kolmantena tapana ymmärretään reliaabelisuudella sitä, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 186.) Uskon reliaabeliuden täyttyvän tässä tutkimuksessa. Käyttämälläni kysymyspatteristolla olisi varmasti joku muu tutkija saanut samat tulokset ammattistartin kokeiluvaiheessa ja vastausryhmän ollessa sama. Kun koulutus syksyllä 2010 muuttui vakituiseksi, saattoi tilanne hieman muuttua joidenkin kysymysten kohdalla.

Validiuden käsite on peräisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta. Sitä on kahta päätyyppiä: toisaalta tutkimusasetelmavalidius ja toisaalta mittausvalidius kuten esimerkiksi ennustevalidius. ”Ennustevalidius tarkoittaa sitä, että yhdestä tutkimuskerrasta pystytään ennustamaan myöhempien tutkimuskertojen tulos.” (Hirsjärvi & Hurme 2009, 186.) Toisaalta validiteetilla tarkoitetaan yleisesti luotettavuutta. Se jaetaan usein ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan sitä, onko tutkimus yleistettävissä. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta. (Metsämuuronen 2006, 57,117.)

Tutkimuksessa pyritään aina kuvaamaan tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa käyttämällään tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen aineiston keruun ja analyysin tarkasti. Olen itse analysoinut koko materiaalin ja heti sen saatuani. Aineistoon olen perehtynyt kunnolla ja useaan kertaan. Käytän tutkittavien suoria ilmaisuja tulososiossa, minkä avulla pyrin parantamaan tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä ole mahdollista poistaa omien kokemusten ja näkökulmien vaikutusta. Näin on varsinkin silloin jos tutkija on osa tutkittavaa organisaatiota. Itse katson olevani eräällä tavalla osa tämän tutkimuksen organisaatiota, koska olen toiminut ammattistartin opettajana. Tällä hetkellä toimin ammattistartin opinto-ohjaajana. Katson kuitenkin asian läheisyyden auttaneen tutkimuksen teossa. Kyseessä on uusi asia, jota olisi mielestäni ollut vaikeampi tutkia ilman henkilökohtaista tietämystä.

Ulkoisesti tässä tutkimuksessa on pyritty korkeaan validiteettiin. Tähän vaikuttaa muun muassa kyselyn kohderyhmäksi valittu koko ammattistarttiopettajien ryhmä. Kyseessä on sen verran pieni joukko, että otantamenetelmällä ei välttämättä pääsisi yhtä hyvään tulokseen. Kyselykaavakkeita on palautunut 22:lta koulutuksen järjestäjältä yhteensä 34 kappaletta. Kyselyyn vastanneiden joukossa on sekä miehiä että naisia ja eri ikäryhmistä. Lisäksi heillä on eripituisia aikoja ammattistarttiopettajana. Näin ollen katson validiteetin tältä osin täyttyvän. Lisäksi kyselyyn vastanneiden määrä on riittävä laadulliseen tutkimukseen. Luotettavuutta voi varsinkin määrällisessä tutkimuksessa arvioida myös aineiston määrän perusteella. Tämä tutkimus on pitkälti laadullista tutkimusta, joten siinä ei pyritäkään suureen vastausten määrään vaan tutkittavan ilmiön monipuoliseen kuvaamiseen.

Uskon myös eettisyyteen tämän tutkimuksen kohdalla. Kyselyyn osallistujat saivat itse valita, vastaavatko kysymyksiin. Lisäksi heidän nimiään ei kysytty ja vastaukset käsitellään näin ollen nimettöminä. Myöskään kysymykset eivät sisältäneet arkaluonteisia asioita. Kysymyskaavakkeet numeroin sattumanvaraisessa järjestyksessä ja niitä käsiteltiin sen jälkeen numeroina eli esimerkiksi vastaaja 1 ja vastaaja 2. Vastauksista ei saa selville yksityistä henkilöä, joten heidän anonymiteetti säilyy. Tässä asiassa auttaa myös vastaajien määrä ja heidän olemisensa eri puolelta Suomea.

Suunnitteluvaiheessa mietin tutkimuksen tavoitteita ja kysymyksiä. Pyrin tekemään lomakkeeseen kysymyksiä, joiden avulla saan vastaukset tutkimuskysymyksiin. Sitä kautta pyrin myös takaamaan luotettavuutta sekä riittävän materiaalin tutkimuksen onnistumiseksi. Saamastani materiaalista sai hyvin vastaukset tutkittavina oleviin asioihin.

Selkeästi samasta aiheesta ei ole tehty tutkimusta aiemmin. Ammattitaitoa ja siihen liittyviä käsitteitä on tutkittu monissa yhteyksissä. Uusimpina ovat esimerkiksi Taina Hanhisen (2010) väitöskirja Työelämäosaaminen, Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi sekä Eija Kyrönlahden (2005) väitöskirja Työterveyshuollossa työskentelevän terveydenhoitajan ammatillinen osaaminen. Ammattistartista aiemmin tehdyissä tutkimuksissa on tutkittu enemmän sen vaikuttavuutta nuoriin ja sitä miten he ovat kokeneet tämän koulutuksen. Ne ovat pitkälti ammattikorkeakouluihin tehtyjä opinnäytetöitä kuten esimerkiksi Minna Leikkasen työ ”Hyvät et on sitte joku paikka”, Nuorten kokemuksia Koivistonkylän ammattistartista (2010), Tampereen ammattikorkeakoulu. Lisäksi joissakin töissä on tutkittu opetussuunnitelman toimivuutta käytännössä jossakin tietyssä oppilaitoksessa kuten Seija Ojalan työssä Ammattistartti - koulutuksen haaste syrjäytymisen ehkäisyssä, Kokeilukoulutuksen opetussuunnitelman toimivuus käytännössä ja koulutuksen kehittämiskohteet (2008), Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Progradu työnä on ilmestynyt muun muassa Ulpu Riikosen ja Viena Rissasen työ Toimintatutkimus yhteisöllisestä metalliveistosprojektista Ranuan ammattistartilla (2010) Lapin yliopisto sekä Tuija Tuurin työ Nuoren elämänhallinta ja ohjaus opintojen nivelvaiheessa, oppilaiden kokemuksia ova-koulutuksesta (2008), Tampereen yliopisto. Opettajien kannalta ei asioita ole juurikaan tutkittu aiemmin.

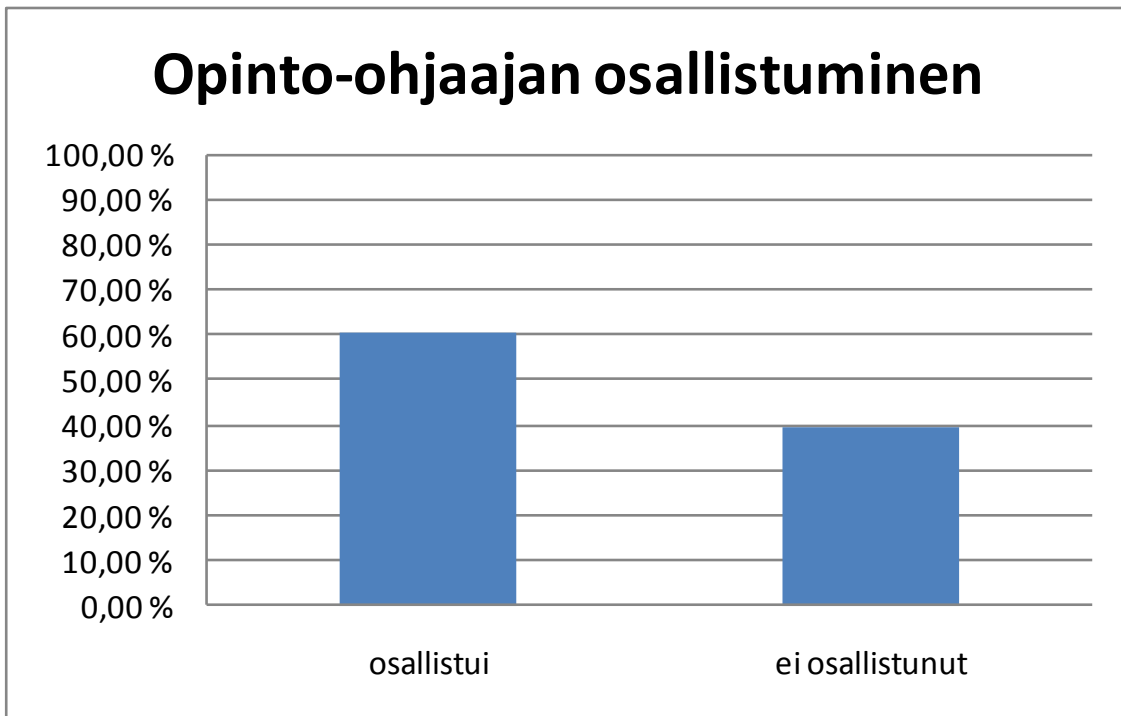
5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustuloksia käsitellen tutkimuskysymysten mukaisesti eli etenen tutkimuskysymys kerrallaan. Materiaalista on pyritty löytämään ryhmittelyn avulla samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa tarkoittavat käsitteet on ryhmitelty ja yhdistetty yhdeksi luokaksi. Tulosten käsittelyssä tuon esiin myös tutkittavien äänen suorilla lainauksilla. Muutama kysymys oli esitetty niin, että niitä pystyi käsittelemään osaksi kvantitatiivisen tutkimustavan mukaisesti. Näin ollen tuloksissa on mukana muutama taulukko ja sitä kautta numeraalista tietoa.

5.1 Ammattistarttiopettajan työn sisältö

Ammattistarttiin kuuluu olennaisena osana opintojen ja uravalintojen ohjaus. Opetussuunnitelman (2010) mukaan ohjauksen merkitys korostuu tässä koulutuksessa ja opiskelijaa tulee tukea ja ohjata kokonaisvaltaisesti opintojen kaikissa vaiheissa. Opiskelijan on oikeus saada sekä henkilökohtaista että ryhmämuotoista ohjausta. Siksi halusin kyselyssä selvittää oppilaitosten opinto-ohjaajien osallistumisen tähän koulutukseen. Myös Vuorinen (2000) katsoo koulussa tapahtuvan opinto-ohjauksen olevan suomalaisen ohjaustoiminnan yksi keskeisimpiä toiminta-alueita.

Kyselyyn vastanneista kaksikymmentä (n. 60,6 %) ilmoitti, että opinto-ohjaaja osallistui ammattistartin ohjaukseen. Kolmetoista (39,4 %) ilmoitti, että ei osallistunut. Näin ollen selkeästi yli puolessa kouluista opinto-ohjaaja on toiminnassa mukana ja näin omalta osalta tukee työparina opettajan työtä. Osallistumistavat ja ajat kuitenkin vaihtelivat todella paljon.



Taulukko 4 Opinto-ohjaajien osallistuminen ammattistartin ohjaukseen

Syitä siihen, miksi opinto-ohjaaja ei osallistunut ammattistartin toimintaan, oli jonkin verran. Kolmessa tapauksessa ryhmänohjaaja oli itse koulutukseltaan opinto-ohjaaja ja hoiti tämän vuoksi ryhmänsä ohjauksen kokonaisvaltaisesti. Neljässä tapauksessa talon päätoiminen opinto-ohjaaja oli niin täystyöllistetty, ettei hänen resurssinsa riittäneet ammattistartin ohjaukseen. Kahdessa tapauksessa oli hieman samansuuntainen syy eli opinto-ohjaajille ei ollut resursoitu ammattistartin ohjaukseen tunteja. Näin he eivät osallistuneet kyseiseen työhön. Asiat tulevat esiin seuraavista vastauksista.

... ”Hän on täystyöllistetty oppilaitoksen ammattiinopiskelijoiden kanssa” (1)

... ”Ei ole resurssia” (10)

... ”Heillä on muita kiireitä, resurssi ei riitä... ei paljon mitenkään, olen itse opo” (12)

... ”Ei erityisesti mitenkään, sillä olen itse myös opo ja näin ollen hoidan opoilut omalle ryhmälleni” (13)

Yhdessä tapauksessa syyksi kerrottiin, ettei opinto-ohjaaja osannut tehtäviään eikä tämän vuoksi kyennyt osallistumaan nuorten ohjaukseen. Yhdessä tapauksessa taas opinto-ohjaaja ei halunnut osallistua tähän ohjaukseen. Lisäksi yhden koulun opinto-ohjaaja oli juuri vaihtunut, eikä hän

kyennyt heti osallistumaan ammattistarttityöhön. Toive opinto-ohjaajan osallistumisesta tuli esiin selkeästi ainakin yhdessä vastauksessa, joka on seuraavanlainen.

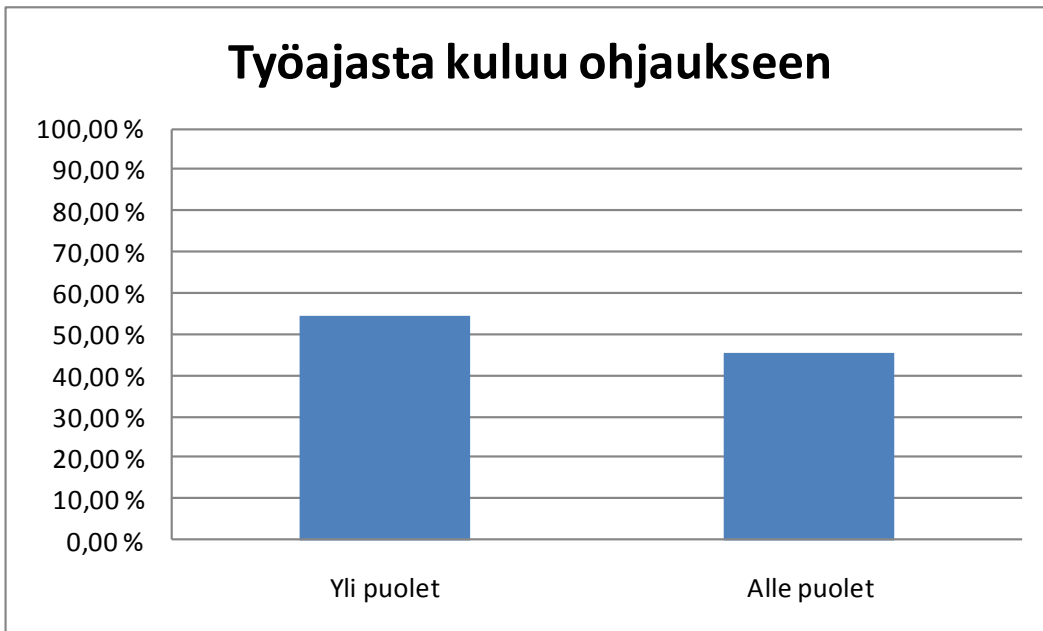
... ”Ei osallistu ainakaan vielä. Toivottavaa olisi” (27)

Ammattistarttiopettajan työ itsessään on pitkälle ohjausta. Siinä on usein vaikea erottaa, missä menee opetuksen ja ohjauksen raja, varsinkin jos toimii itsenäisesti ilman opinto-ohjaajan tukea. Toiset vastaajat kokivatkin vaikeaksi vetää rajaa sen suhteen, mihin työaika kuluu. Heidän mielestään he tekevät koko ajan ohjausta myös opetuksen aikana. Seuraavassa esimerkkejä kahdelta vastaajalta, jotka olivat kirjoittaneet kysymykseen lisäkommentteja.

... ”erittäin vaikea arvioida, koska menevät niin päällekkäin/rinnakkain” (13)

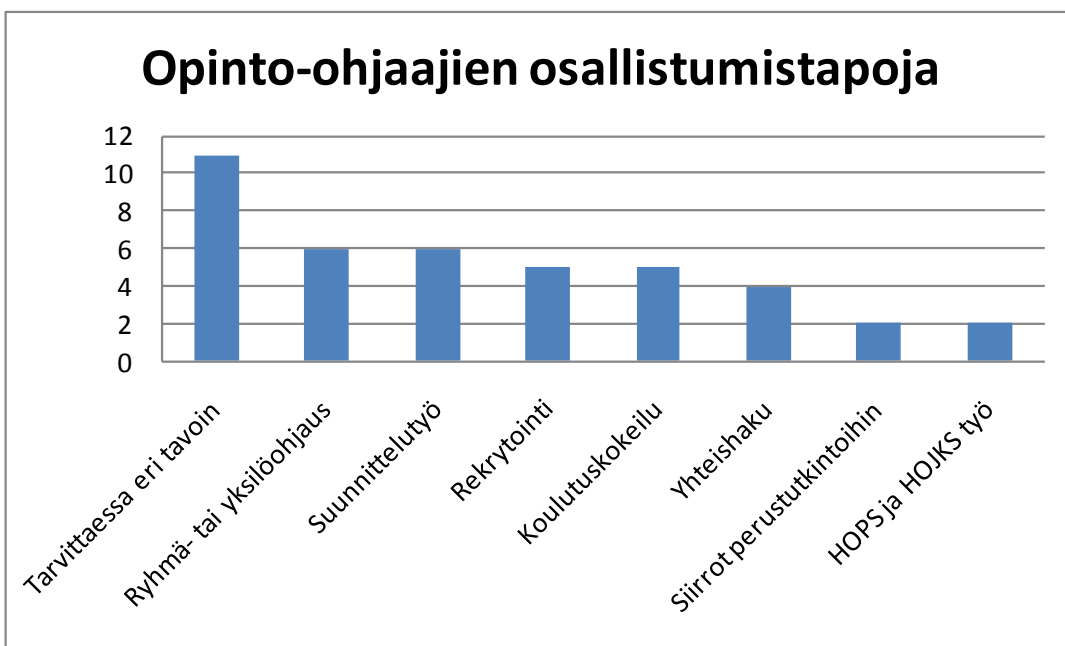
... ”Vaikea arvioida...Ohjaukseksi lasken myös luokassa tapahtuvat ryhmäohjaustunnit elämän hallinta jne” (27)

Vastaajasta 18 eli 54,6 % katsoi työajastaan puolet tai enemmän kuluvan ohjaukseen. Sellaisia henkilöitä, joilla meni ohjaukseen yli 60 % työajasta, oli vielä noin 39,4 %. Loput katsoivat ohjaukseen kuluvan alle puolet ajasta. Ohjaukseen kuluva aika jakautui 20 %:n ja 90 %:n välille kaikkien vastaajien kesken kun taas opetukseen kuluva aika jakautui 20 %:n ja 80 %:n välille. Keskimäärin aikaa ohjaukseen kului noin 50 % työajasta, ja näin ollen opetukseen kului myös noin puolet työajasta.



Taulukko 5 Ammattistarttiopettajien työajasta kuluu ohjaukseen

Opinto-ohjaajat osallistuivat hyvin monin eri tavoin ohjaukseen. Tavat vaihtelivat oppilaitoksittain. Kaikkein yleisimpänä opinto-ohjaajan työnä oli olla tarvittaessa mukana opiskelijoiden ohjauksessa eri tavoin. Se tarkoitti, että opettaja pyysi tarvittaessa opinto-ohjaajaa mukaan tai opinto-ohjaaja antoi henkilökohtaista ohjausta opiskelijalle, kun tämä sitä tarvitsi.



Taulukko 6 Opinto-ohjaajien erilaisia osallistumistapoja ammattistarttilaisten ohjaukseen

Opinto-ohjaajat olivat usein osallistuneet opetussuunnitelmien suunnitteluun sekä opetuksen ja ohjauksen suunnitteluun. Joku oli osallistunut laajasti koko vuoden toiminnan suunnitteluun. Kaikille ammattistarttilaisille tehdään henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS). Tässä työssä osa opinto-ohjaajista oli mukana. Lisäksi joillekin opiskelijoille on tarve tehdä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), ja siinä työssä oli muutama opinto-ohjaaja ollut mukana.

Yksi yleinen tehtävä oli myös opiskelijoiden rekrytointi. Eli he markkinoivat muun koulutuksen ohella myös ohjaavaa ja valmistavaa koulutusta. Lisäksi he ohjaavat ammatillisilta linjoilta sellaisia opiskelijoita ammattistartille, jotka ovat keskeyttämässä opintonsa. Näin opiskelijat voivat kartoittaa itselleen paremmin sopivia opiskelumahdollisuuksia. Myös ammattistarttilaiset voivat siirtyä opintojen aikana perustutkintoihin opiskelemaan jos oma ala löytyy ja sinne mahtuu opiskelemaan. Tässä työssä myös opinto-ohjaajat ovat usein mukana, kuten seuraavasta vastauksesta ilmenee.

... ”Hän ohjaa mm. opintonsa keskeyttäviä (ammatillisen perustutkinnon) opisk. ammattistartille... Kun opisk. ammattistartilta siirtyy perustutkintoon johtavaan koulutukseen taitaa siirtymiseen liittyvät asiat” (3)

Opiskelijat saattavat tarvita hyvin eri tavoin ohjausta jatko-opintojen suunnittelussa. Osassa kouluista opinto-ohjaaja antoi aina tarvittaessa yksilö- tai ryhmäohjausta. Sille ei ollut varattu etukäteen mitään varsinaista määrää, joten siihen kuluva aikaa ei ollut erikseen mainittu. Ainoastaan viisi vastaajaa kykeni sanomaan selkeän määrän, mitä opinto-ohjaajan työpanosta on käytettävissä ammattistartin ohjaukseen. Niissäkin määrät vaihtelivat, jonka voi havaita seuraavista vastauksista.

... ”Hänellä on opetusta, mutta myös 45 h/lukuvuosi pelk. opinto-ohjaukseen(yksilöllinen)” (5)

... ”resursseja on 1 h per viikko” (6)

... ”Resurssoitu opinto-ohjausta 1,5 ov” (8)

... ”opinto-ohjaaja pitää lukuvuoden aikana 0,5 ov opinto-ohjausta (valmiuksia ammatillisiin opintoihin)” (24)

... ”opintoviikko lähitunteja” (34)

Ammattistarttiin kuuluu olennaisena osana niin sanottu työssäoppimiseen valmentautuminen. Se on osa tätä koulutusta. Opetussuunnitelman (2010) mukaan valmentautuminen on mahdollisuuksien mukaan aidossa työympäristössä tapahtuvaa tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua. Tätä kautta opiskelija saa monipuolisen kuvan ammateista, koulutuksesta ja työelämästä jatkosuunnitelmiansa tueksi. (Opetussuunnitelma 2010, 28.) Opettajan tehtäviin kuuluu ohjata tätä työssäoppimiseen valmentautumista ja tarvittaessa avustaa työpaikkojen hankinnassa.

Kyselyssä selvitettiin kuinka paljon työajasta opettajien oman näkemyksen mukaan kuluu työelämäyhteyksien hoitamiseen. Useampi vastaaja koki tämän kysymyksen vaikeana. Ajan todettiin vaihtelevan paljon opintojen aikana eikä tarkkaa aikaa näin ollen voinut sanoa. Ainoastaan muutama vastaaja osasi antaa tarkempaa tietoa kysymykseen. Vastaamisen vaikeudesta kertoo seuraavat vastaukset.

... ”Keskittyy työelämäjaksojen yhteyteen, aika vaikeaa arvioida”(4)

... ”en osaa sanoa, ei kovin paljon” (7)

Kysymyksen vaikeudesta huolimatta ainoastaan yksi henkilö ei vastannut tähän kysymykseen. Kolme henkilöä ei osannut sanoa kuinka paljon aikaa työelämäyhteyksien hoitamiseen kuluu. Yksi heistä oli ollut niin vähän aikaa ammattistartin opettajana, ettei pystynyt sen vuoksi antamaan tarkkaa aikaa. Kolmen vastaajan kohdalla työpari hoiti joko kokonaan tai pääasiallisesti työelämäyhteydet. Näin ollen vastauksia selkeistä ajoista tuli 27 vastaajalta. Heistäkin enemmistö piti sitä arvioina, eli kysymykseen oli todella vaikea vastata.

Vastauksiin vaikutti muun muassa se oliko työparia, jonka kanssa on jaettu työvastuuta. Lisäksi kuluvaan aikaan vaikuttaa se, mikä jakso opinnoissa on menossa. Aika vaihteli paljon vuoden mittaan monen vastaajan mielestä. Työssäoppimisen valmentautumisen jaksoilla ja ennen sitä kuluu aikaa suhteiden hoitamiseen huomattavasti enemmän kuin muulloin. Seuraavassa on haastateltavien kertomina ajan vaihtelevuus työssäoppimisen valmentautumiseen liittyviin asioihin sekä työparin mukana olo.

... ”ajoittain kuluu melkein kokonaisia työpäiviä. välillä on hiljaisempaa, jos on opetusjakso koululla” (10)

... ”vie paljon aikaa ennen työelämäjaksoa, kymmeniä tunteja”(17)

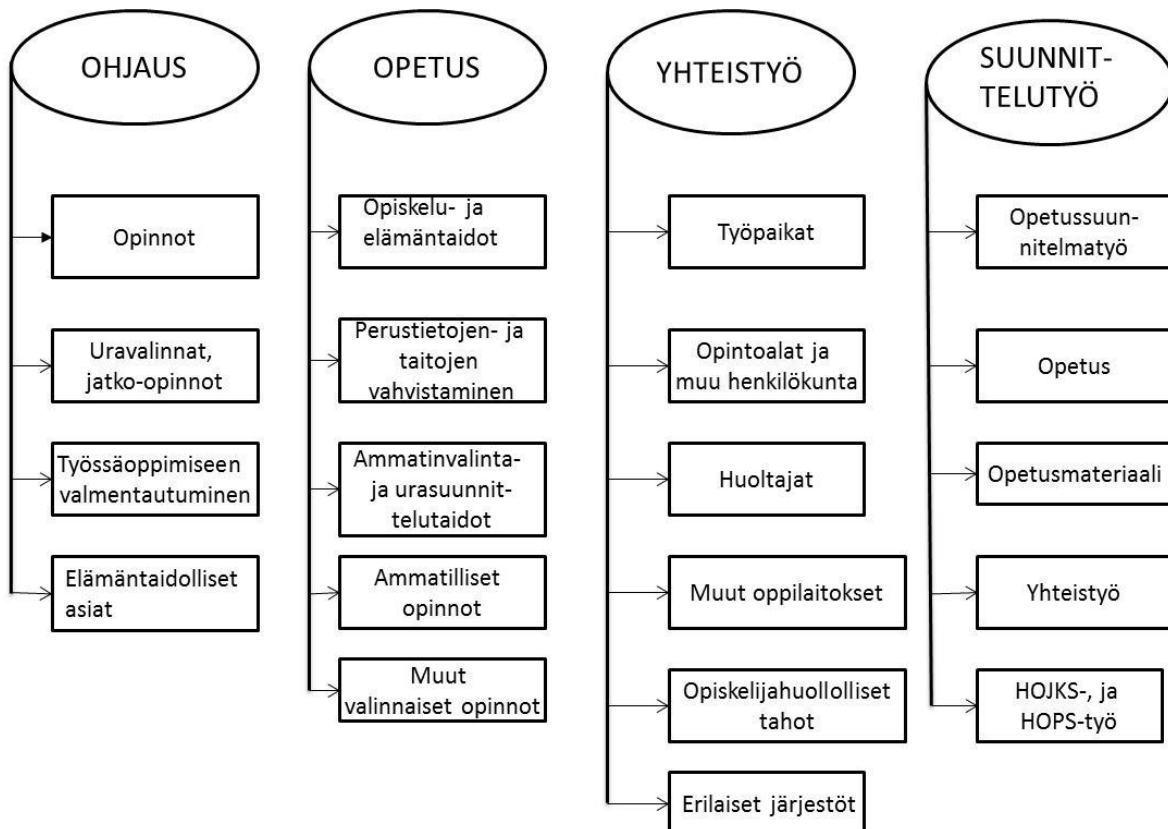
... ”painottuu opiskelijoiden työelämäjaksojen ajalle, joita on lukuvuoden aikana runsaasti, ei osaa sanoa” (24)

... ”kerran viikossa yksi päivä ja toukokuussa enemmän” (18)

... ”työpari hoitaa kaiken” (5)

Kaikille vastaajille oli yhteistä se, että oli vaikea sanoa tarkkaan, kuinka paljon työaikaa kuluu mihinkin tehtävään. Opetus, ohjaus ja eri yhteyksien hoitaminen tehdään limittäin ja osaksi yhtä aikaa. Näin ollen näistä on vaikea antaa mitään tarkkaa konkreettista vastausta joten vastaukset ovat suurimmalla osalla pitkälti arvioita.

Saatujen vastausten perusteella voi ammattistarttiopettajan työn sisällön jakaa karkeasti neljään osaan. Siihen kuuluu opetusta, ohjausta, yhteistyötä eri tahojen kanssa sekä monimuotoista suunnittelutyötä. Näihin alueisiin liittyy sitten eri osa-alueita. Työn määrään ja yhden ihmisen osa-alueiden määrään vaikuttaa selkeästi se, onko opettajalla työparia jakamassa työtä eli kaikki opettajia eivät koske kaikki kohdat. Seuraavassa kuviossa on jaoteltuna vastausten perusteella työhön liittyvät sisällöt.



Kuvio 5 Ammattistarttiopettajan työn sisällöt

5.2 Ammattistarttiopettajan työn vaatimukset

Opettajan työn vaatimuksiin vaikuttavina asioina selvitettiin opettajuuteen liittyviä töitä. Tehtävät työt vaikuttavat omalta osaltaan siihen, mitä kaikkia ominaisuuksia katsotaan opettajalle tarpeen työn hyvään hoitamiseen. Ammattistarttiopettajat saivat itse kertoa, mitkä ominaisuudet, tiedot ja taidot he kokevat tärkeiksi tässä työssä.

Opinnäytetyössä selvitettiin, millä tavalla toimivat työelämäyhteydet koettiin ammattistartin opettajan työlle tärkeäksi. Näiden vastausten avulla sai yhden lisänäkökulman kyseisen opettajan tehtäväkenttään. Kaikki vastaajat kokivat työelämäyhteydet tarpeellisiksi. Niitä pidettiin todella tärkeinä. Lisäksi oli toinen asia, joka nousi vahvasti esiin monesta vastauksesta. Toimivien työelämäyhteyksien katsottiin helpottavan selkeästi omaa työtä. Kysymykseen 12 vastattiin kuitenkin kahdesta eri näkökulmasta. Osa vastasi siihen opettajan kannalta ja osa opiskelijan kannalta. Tämä vaikutti selkeästi jonkin verran vastauksiin. Yksi henkilö ei ollut vastannut tähän kysymykseen lainkaan.

Käsittelen ensin vastauksia, jotka liittyivät opettajan omaan työhön. Toimivien työelämäyhteyksien katsottiin olevan yhtä tärkeät ammattistarttiopettajalle kuin muillekin ammatillisille opettajille. Opettajien on tiedettävä, missä työelämässä mennään. Asia tuli esiin useammassa vastauksessa. Seuraavassa tuodaan esiin vastaajien kommentteja.

... ”on tiedettävä, missä työelämässä mennään, täytyy tunnistaa työelämän ammattien vaatimuksia”
(27)

... ” on tärkeää tietää mitä koulumaailman ulkopuolella tapahtuu” (33)

Lisäksi arvostettiin ylipäättään sitä, että on olemassa hyvä keskusteluyhteys työpaikkojen kanssa. Nämä toimivat suhteet auttavat yhteydenotoissa huomattavasti. Sitä kautta saa myös tarvittavaa tietoa työelämästä ja sen tarpeista. Ilman hyviä yhteyksiä saattaisi käsitys työelämästä olla väärä, kuten seuraavasta vastauksesta ilmenee.

... ”Ilman niitä käsitys työelämän todellisuudesta ja kehityksestä pysähtyy ja kyky ohjata opiskelijoita oikein heikkenee” (15)

Tärkeänä pidettiin myös sitä, että on itse tietoinen hyvää ohjausta antavista työpaikoista. Kyseessä on kuitenkin opiskelijat, jotka eivät vielä ole perustutkintoa suorittamassa vaan tutustumassa työelämään. Tämä tuo ohjaamiselle omia lisähaasteita. Työelämäyhteyksien katsottiin olevan jopa niin tärkeitä, että ilman niitä ammattistartti menettäisi osan toimintamallistaan.

...”On hyvä tietää, missä työpaikoissa suhtaudutaan myönteisesti opiskelijoihin, joilla ei ole vielä lainkaan ammatillista osaamista perustutkinto-opiskelun kautta” (24)

...” erittäin tärkeitä, työpaikkaohjaajien onnistunut valinta voi tukea nuoren ammatinvalintaa, epäonnistuminen voi sammuttaa hyvänkin ammatinvalintahaaveen” (12)

Kahdessa vastauksessa tuli esiin selkeästi työelämä yhtenä oppimisympäristönä. Eli se tuo monipuolisuutta oppimiseen. Sen katsotaan olevan opettavainen tapa löytää omia tulevia polkuja. Tämän lisäksi opiskelija oppii yleensä myös erilaisia hyödyllisiä tietoja ja taitoja, joita ei välttämättä yksin koulu pystyisi tarjoamaan. Seuraavassa on esimerkki oppimisympäristöön liittyvästä vastauksesta.

...”Opiskelija oppii monia muita hyödyllisiä taitoja ja tietoja, joten kyseessä on todella tärkeä oppimisympäristö, jota koulu ei yksinään voi tarjota.” (14)

...”Mahdollistaa monipuoliset oppimisympäristöt” (21)

Ammattistarttin laajuus on edellä esiin tullut 20–40 opintoviikkoa. Koulutus valmistaa yleisesti kaikkeen ammatilliseen peruskoulutukseen, mutta sitä voidaan suunnata alakohtaisesti. Opinnot jaetaan pakollisiin ja valinnaisiin opintoihin. Pakollisia opintoja opiskellaan 15 – 40 opintoviikkoa ja valinnaisia opintoja 0-15 opintoviikkoa. (Opetushallitus 2010.) Tässä tutkimuksessa jaottelin opetettavat aineet nykyisen opetussuunnitelman mukaisesti. Näin ollen aineryhminä ovat pakolliset opinnot jaettuna kolmeen ryhmään eli opiskelu- ja elämäntaitoihin, perustietojen ja taitojen vahvistamiseen sekä ammatinvalinta- ja urasuunnittelutaitoihin. Valinnaiset aineet on jaettu kahteen ryhmään ammatillisiin opintoihin sekä muihin valinnaisiin opintoihin. Näiden jakojen kautta lähdin analysoimaan kyselyssä mukana olleiden vastauksia.

Opetettavien aineiden kohdalla oli eroavaisuuksia. Suurin osa vastaajista opetti todella paljon erilaisia aineita eli he olivat ryhmän kanssa suurimman osan ajasta. Vähimmillään opettaja opetti vain yhden osion opintoja. Ne olivat yleisimmin opiskelu- ja elämönhallintaitoja, joita voi

opiskelijalla olla kuitenkin vuoden aikana enimmillään 15 opintoviikkoa. Näin ollen opetustunteja voi olla silti paljonkin.

Tutkimukseen osallistujat opettivat eniten pakollisia aineita ammattistarttilaisille. Kahdeksan vastaajaa opetti kaikista kolmesta pakollisten aineiden osiosta osan tai kaikki. 13 opettajaa taas opetti pakollisista aineista kahden osion aineita. Vastauksissa he kuvasivat laajasti opettamiaan aineita oppiaineiden nimillä. Vastauksista tuli selkeästi esiin se, oliko kyseisellä henkilöllä työparia jakamassa opetusvastuuta. Työparin avulla pystyi keskittymään pienempään määrään opetettavia aineita.

Pakollisista aineista opiskelu- ja elämäntaitoja opettivat kaikki muut paitsi kuusi opettajaa. Viisi opettajaa opetti vain tämän osion oppiaineita. Vastaajista kolmella oli todella iso määrä opetettavia aineita. He opettivat jokaisen viiden ryhmän aineita. Tämä tuli esiin heidän vastauksissa seuraavalla tavalla.

... ”*kaikki muut aineet paitsi peruskoulun arvosanojen korottamiset ja atto aineet*” (3)

... ”*kaiken muun paitsi yhteiset aineet*” (11).

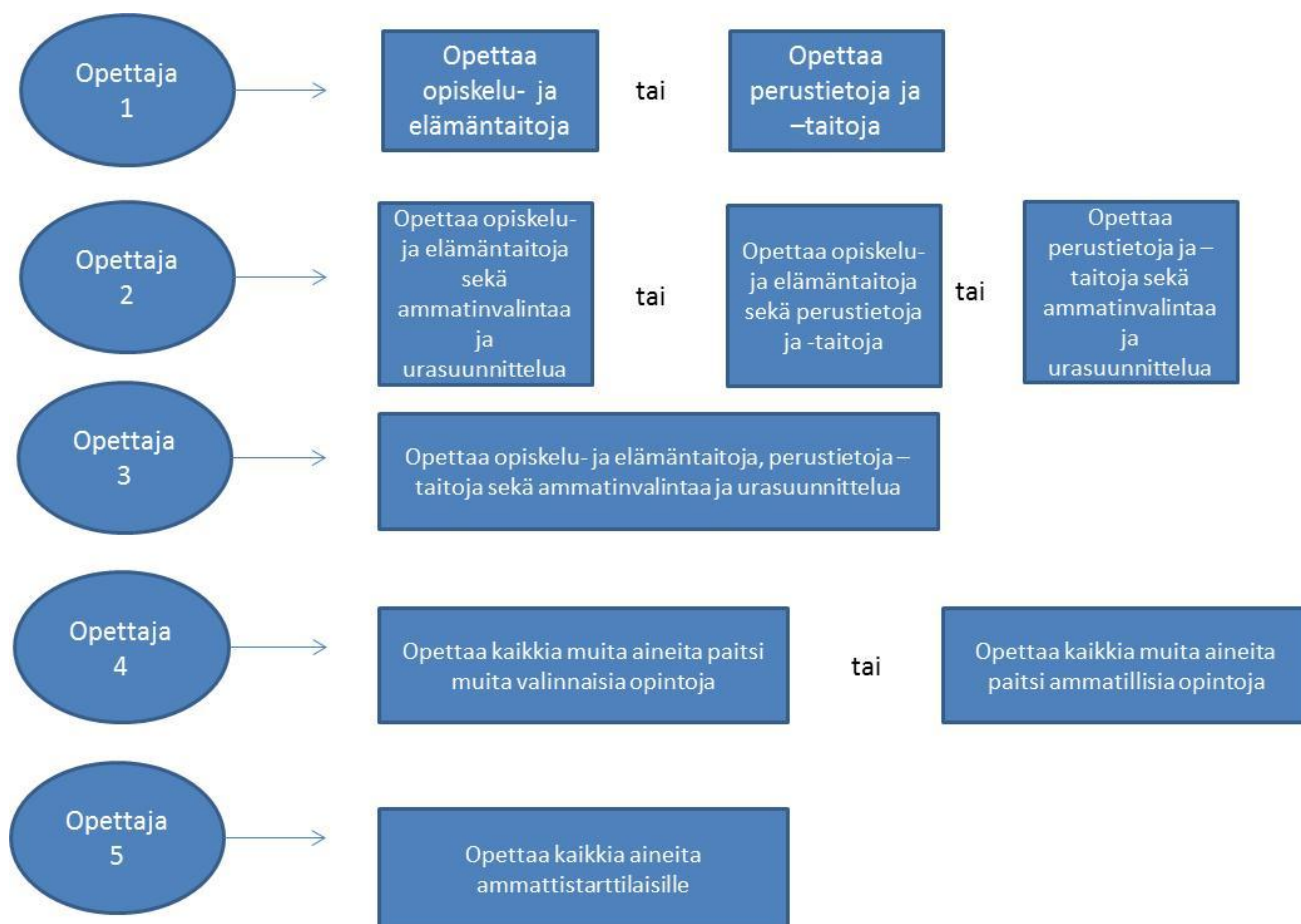
... ”*kaikki muut paitsi ENA, RUB, ATK*” (28)

Muiden valinnaisten opintojen opettaminen ei tullut selkeästi esiin vastauksissa. Kahden vastaajan osalla voi ajatella heidän opettaneen myös niitä aineita. Seuraavassa on heidän vastauksensa.

... ”*kaikkia aineita paitsi ammatilliset*” (26)

... ”*kaikki muut paitsi ammatilliset*” (32)

Luokittelin ammattistarttiopettajien opettamat oppiaineet nykyisen opetussuunnitelman mukaisesti viiteen osioon. Tämän luokittelun avulla sain kokonaisuuksia, joita opettajat opettavat. Muodostin sitä kautta viisi erilaista opettajaa, jotka opettavat erilaisia ainekokonaisuuksia. Seuraavassa kuviossa esitän nämä opetuskokonaisuudet. Opettaja ykkösellä on yhden osa-alueen oppiaineita opetettavana, kakkosella on kahden alueen aineita, kolmosella kolmen, nelosella neljän ja opettajalla viisi on kaikkien viiden osion aineita opetettavana.



Kuvio 6 Ammattistarttiopettajien opettamia ainekokonaisuuksia tutkimuksen perusteella

Ammattistarttiopettajan työ on laajimmillaan hyvin monipuolista. Se on työtä, jossa persoonalla on suuri merkitys. Lisäksi opetettavista aineista riippuen voi tarvita hyvinkin monen oppiaineen tietämystä. Nämä asiat tulevat hyvin esiin myös tutkimukseen osallistuneiden vastauksissa. Hyvin laajalti tulee esiin ihmisen persoona ja siihen liittyvät asiat sekä nuorten ymmärtäminen ja oikea halu työskennellä heidän kanssaan.

Ammattistarttiopettajan katsotaan tarvitsevan paljon erilaisia ominaisuuksia ja taitoja. Monet kerrotuista ominaisuuksista liittyivät henkilön persoonaan eikä niinkään koulutukseen. Se oli selkeästi vahvimmin esiin tuleva asia. Persoonaan liittyvistä asioista nousivat esiin muun muassa joustavuus, huumorintaju, pitkä pinna, kärsivällisyys, napakkuus, pitkäjänteisyys ja tasapuolisuus. Nämä ominaisuudet toistuivat useassa eri vastauksessa.

...” tärkeintä on persoona, ei niinkään koulutustausta” (33)

... ”Pitää olla monipuolinen ja tulla ehdottomasti nuorten kanssa toimeen. Tämä tarkoittaa tiettyä lujuuutta ja kuria, mutta myös joustavuutta.” (10)

...”koulutustaustalla ei mielestäni niin väliä kunhan on nähnyt eri aloja ja elämää monelta kantilta” (10)

Koulutukseen ja sen tapaiseen ammattitaitoon tuli muutamia kommentteja. Useimmat niistä koskivat ammatillisen koulutuksen tuntemusta. Pedagogisen pätevyyden tarpeellisuuden mainitsi 12 vastaajaa. Heidän mielestään se on tarpeen tämän kaltaisessa työssä. Myös ohjaustaitojen tarpeellisuus tuli esiin useassa vastauksessa sekä muutamien kohdalla erityisopettajan taidot tai vastaavaa tietämystä.

...”ohjaamisen taidot, yhteistyötaidot, opinto-ohjaustaidot, sosiaaliset taidot, ammatillisen opettajan pätevyys” (6)

...”ohjauksellisuuden vahva osaaminen... pedagoginen pätevyys”...(11)

...”pedagoginen pätevyys, ohjaustaidot, tietoa erityisopetuksesta” (27)

Opettajan monipuolisuuden tarve niin tietojen kuin taitojen osalta tuli hyvin esiin vastauksissa. Se kiteytyi vastauksissa usealla eri tavalla. Monipuolisuuden tarvetta kuvasivat myös vastauksien pituudet. Useimmassa vastauksessa tuli esiin paljon erilaisia piirteitä ja taitoja, joita tarvitaan. Vain yksi vastaaja vastasi lyhyesti ja ytimekkäästi kahdella sanalla kysymykseen ammattistarttiopettajalle tarpeellisista vaatimuksista. Otan esiin muutan esimerkin monipuolisuuden tarpeesta sekä tämän lyhyen vastauksen.

...”pitää olla monipuolinen ja tulla ehdottomasti nuorten kanssa toimeen” (10)

...”laaja-alaista tietämystä koulutusjärjestelmästä, oman alueen koulutustarjonnasta, työelämäyhteyksistä ja tukiverkostoista” (14)

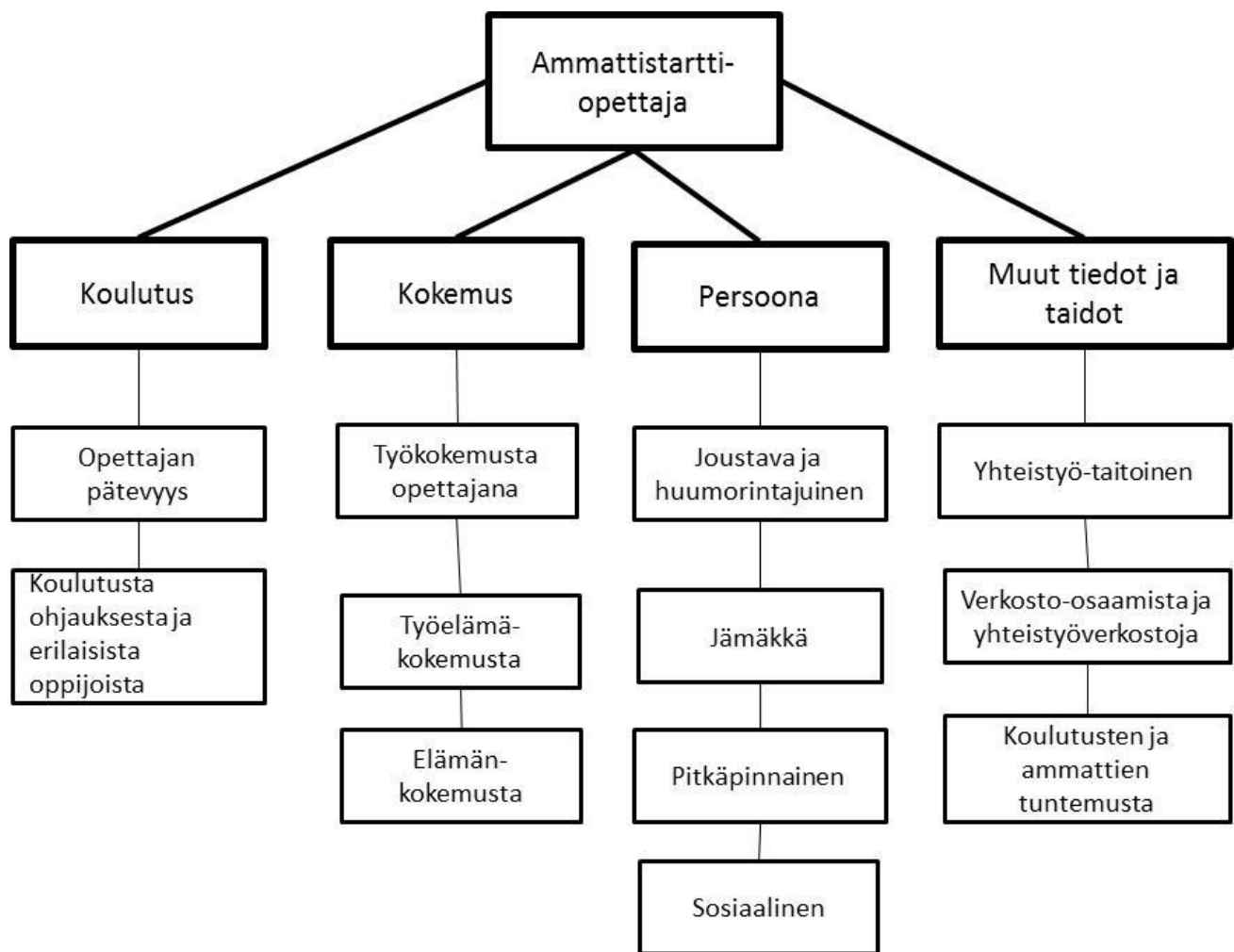
...”Ammattistarttiopettajan tulisi tietää lähes kaikki aloista ja koulutusmahdollisuuksista” (22)

...”joustavuus, oma-aloitteisuus” (2)

Luokittelun kautta päädyin seuraavanlaisiin ominaisuuksiin ammattistarttiopettajan kohdalla. Persoonallisista piirteistä katsottiin tarpeellisiksi muun muassa joustavuus, huumorintaju, pitkä pinna sekä pitkäjänteisyys. Nämä asiat liittyivät tavallaan elämänhallintaan. Kommunikointitaidoista olivat tarpeen vuorovaikutustaidot, sosiaaliset taidot, nuorten

ymmärtäminen ja yhteistyötaidot. Niin sanottuja ammatillispesifisiä taitoja olivat pedagoginen pätevyys, erityisopettajan tai opinto-ohjaajan pätevyys sekä hyvät kädentaidot.

Seuraavaan kuvioon olen koonnut analysoimalla työn vaatimusten kautta tulevia opettajalle tarpeellisia ominaisuuksia ja taitoja. Kaikkein vahvimpana tuloksissa tuli esiin persoonallisuus.



Kuvio 7 Ammattistarttiopettajan tarvitsemat taidot

5.3 Ammattistarttiopettajien kokemat lisäkoulutustarpeet

Lähes kaikilla vastaajilla oli mahdollisuudet lisäkoulutuksiin. Kysymykseen ei vastannut kuin yksi henkilö. Ainoastaan kolmella opettajalla ei ollut mahdollisuutta lisäkoulutukseen. Näin ollen kolmellakymmenellä vastaajalla, eli 88,2 %:lla, oli mahdollisuus koulutuksiin. Yksi vastaajista kuitenkin ilmoitti sen tapahtuvan tällä hetkellä omalla ajalla ja kyseessä oli pätevyityminen.

Lisäkoulutustoiveita esitti 28 vastaajaa. Yksi heistä ei kuitenkaan osannut sanoa, mitä ne voisivat olla ja viisi henkilöä ei vastannut tähän kysymykseen. Koulutustoiveita oli hyvin paljon ja ne olivat osittain erilaisia. Niihin vaikutti vastaajien aiempi koulutus ja osa sen ilmoitti vastauksessaankin. Asia kiteytyi kahdessa seuraavassa vastauksessa vaikka he omalta osaltaan toivat ilmi myös konkreettisia koulutustoiveita.

... ”*Riippuu hyvin paljon opettajan osaamisesta ja taustakoulutuksesta.*” (10)

... ”*Niitä on varmasti paljon, jokainen mieltiköön kohdalleen sen parhaimman*” (14)

Yhtenä yleisimmistä toiveista oli koulutus erilaisista toiminnallisista opetusmenetelmistä ja muutenkin uusista menetelmistä. Näitä muita menetelmiin liittyviä toiveita olivat esimerkiksi draamapedagogiikka ja yhteistoiminnallinen opetus. Lähes yhtä yleisenä toiveena edellisen kanssa oli ohjaukseen liittyvä koulutus. Toivottiin joko selkeästi opinto-ohjaajan tai yleisesti ohjaamistaitoja lisäävää koulutusta. Vastaushetkellä opinto-ohjaajan koulutuksessa ilmoitti olevansa neljä tutkimukseen osallistunutta.

... ”*yhteistoiminnallinen opetus, draamakoulutusta*” (6)

... ”*toiminnallisia opetusmetodeja olisi hyvä olla*” (22)

... ”*toiminnalliseen oppimiseen, käytännön juttuja*” (26)

... ”*käytännön koulutus ohjauksesta (sekä ryhmä- että henkilökohtainen ohjaus)*” (24)

... ”*nuorten ohjaus, pienryhmäohjaus*” (29)

Vastauksissa tuli vahvasti esiin myös erilaiset oppijat ja erilaisuuden ymmärtäminen. Siihen liittyvästä koulutuksesta oli kiinnostunut useampi opettaja. Tähän kysymykseen vaikutti kuitenkin vahvasti opettajan tausta ja aikaisemmat opinnot, kuten vastauksista näkyy.

... ”itse parantaisin erityiskasvatusosaamistani” (14)

... ”kuinka kohdata erilaiset oppijat ja erilaiset kulttuuritaustaiset oppijat” (16)

... ”erilaisuuden kohtaaminen pitäis olla kaikilla jo hanskassa” (26)

Kaksi vastaajaa oli huomionnut opettajan oman jaksamisen. He toivoivat koulutusta opettajien työssäjaksamiseen liittyen. Samaan ryhmään voi laittaa myös yhden vastaajan toiveen työnohjaukseen liittyvästä koulutuksesta. He kertoivat toiveensa seuraavasti.

... ”työssäjaksamiseen liittyvä koulutus” (30)

... ”Opettajien työssäjaksamiseen liittyvä koulutus” (32)

Viisi vastaajaa kaipasi verkostoitumiseen ja yhteistyöhön liittyviä asioita. He mainitsivat esimerkiksi ammattistarttiopettajien seminaarit, joissa voi vaihtaa hyviä käytäntöjä. Näitä seminaareja on järjestetty koko ammattistartin oloajan ja se on koettu hyväksi asiaksi. Tätä kautta lisääntyy yhteistyö muiden ammattistarttien kanssa.

Yhteenvedona voidaan katsoa ammattistarttiopettajien kaipaavan lisäkoulutusta. Tärkeimmiksi koettiin toiminnalliset menetelmät, ohjaustaidot sekä erilaisuuteen liittyvä koulutus. Kaikkia näitä taitoja ja tietoja katsottiin tarvittavan työssä. Lisäksi verkostoituminen seminaarien avulla muiden kanssa oli selkeästi tärkeä asia. Muuten koulutustoiveisiin vaikutti paljon oma tausta ja aikaisemmin käydyt koulutukset.

6 TULOSTEN POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen kohteena on ollut ammattistarttiopettajalta tarvittavat ominaisuudet, työn sisältö ja jatkokoulutustarpeet opettajien näkökulmasta. Tähän tutkimukseen halusin opettajan näkökulman esiin, sillä ammattistarttia on tähän mennessä tutkittu pääasiassa opiskelijoiden näkökulmasta. Lisäksi on aiemmin tutkittu ammattistartin vaikuttavuutta nuorten jatko-opintoihin. Kuitenkin opettajat ja heidän opettamisensa vaikuttavat mielestäni paljon ammattistartin toimintaan.

Tämä tutkimus on syntynyt omasta mielenkiinnosta ammattistarttiopettajan työhön. Taustana on oma kahden vuoden opettajuus ammattistartilla sekä sen jälkeen osallistuminen nuorten ohjaukseen opinto-ohjaajana. Katsonkin tämän kokemuksen antaneen syvällisempää tietämystä ja näkemystä aiheeseen, josta on toistaiseksi olemassa melko vähän tietoa. Kiinnostustani aiheeseen lisäsi se, että ammattistartin opettajaksi ei voi varsinaisesti kouluttautua. Näin ollen siinä toimii hyvin erilaisilla taustoilla olevia opettajia.

Lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta, halusin tutkimusjoukon mahdollisimman laajaksi vaikka kyseessä on laadullinen tutkimus. Katson onnistuneeni siinä. Uskon myös kyseisten opettajien olleen paras ryhmä vastaamaan näihin tutkimuskysymyksiin, koska he käytännössä tietävät tämän työn sisällön ja vaatimukset. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan myös aineiston määrällä. Koska kyseessä on kuitenkin laadullinen tutkimus, määrän ei tarvitse olla iso. Tuomi ja Sarajärvi (2009) kertovat opinnäytetyön olevan yleensä tekijänsä harjoitustyö, joka osoittaa oppineisuutta omalta alalta. Siinä mielessä niiden aineistojen kokoa ei tule pitää merkittävimpänä kriteerinä. Laadullisen tutkimuksen aineiston määrä on muutenkin yleensä pienempi kuin määrällisen tutkimuksen, sillä laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistyksen. Tärkeää on, että tutkimuksessa mukana olevat ihmiset tietävät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon ja heillä on siitä kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Näin ollen katson tässä työssä olleen käytössä riittävä määrä materiaalia. Myös vastaajat tiesivät kysyttävästä ilmiöstä, sillä he tekivät ammattistartin opettajan työtä koko ajan ja olivat näin ollen paras mahdollinen kohderyhmä näiden kysymysten vastaajiksi.

Uskon valitsemani vastausjoukon olleen myös eettisessä mielessä sopiva. Opettajat eivät olleet ainoastaan pieneltä alueelta. Näin heidän anonyymiytensä säilyi paremmin. Tämä varmasti vaikutti myös heidän vastauksiinsa positiivisesti. Kyseessä on kuitenkin melko pieni joukko opettajia verrattuna moneen muuhun ammatillisen opettajan ryhmään.

Tutkimuksessa käyttämäni kyselylomakkeen tekemiseen käytin liian vähän aikaa. Se on kuitenkin tärkeä osa tutkimusta ja sen avulla on tarkoitus saada mahdollisimman paljon käyttökelpoista materiaalia käyttöön. Tarkemmalla miettimisellä olisi siitä muokkaantunut osittain erilainen. Tärkeänä pidin kuitenkin suorittamaani esitestausta, sillä sen avulla sain selkeästi parannettua joitakin kohtia. Tämän uskon auttaneen tulosten luotettavuuteen positiivisesti. Kuitenkin esitestaus ryhmää olisi voinut hyödyntää vielä enemmän kysymysten muokkauksessa. Uskon myös kysymysten määrän olleen sopiva. Kaikki vastasivat kuitenkin kysymyksiin hyvin luotettavan tuntuisesti ja ilman, että selkeää väsymistä olisi ollut huomioitavissa.

Kyselylomakkeessa olisi esimerkiksi kysymys numero 9 pitänyt muotoilla eri tavalla. Siinä olisi voinut valmiiksi jakaa kysymykseen pakolliset ja valinnaiset opinnot, ja näiden otsakkeiden alle olisi tullut vastaajien opettamat aineet. Näin olisi saanut myös kohtaan muut valinnaiset aineet varmemman vastauksen. Kuitenkin oppiaineita lueteltiin paljon ja sitä kautta sai tehtyä jaottelua opetussuunnitelman mukaisesti, joten kysymystä ei tarvinnut jättää pois tutkimuksesta.

Vastaajien määrää vähensi osittain se, että ammattistartin opettajien yhteystiedot eivät olleet aivan ajantasaiset. Näin ollen kysely ei ohjautunut kaikille sillä hetkellä ammattistartin opettajantyötä tekeville. Osa kyselyistä taas meni henkilöille, jotka toimivat kyselyhetkellä muissa tehtävissä. Näin ollen he eivät enää vastanneet tähän tutkimukseen. Lisäksi postituslistalla oli muutama opetushallituksen henkilö, joiden ei ollutkaan tarkoitus vastata. Päivitetyt yhteystiedot olisivat varmasti auttaneet vielä parempaan vastausprosenttiin ja yhteystietojen paikkansapitävyys olisi pitänyt tarkistaa etukäteen.

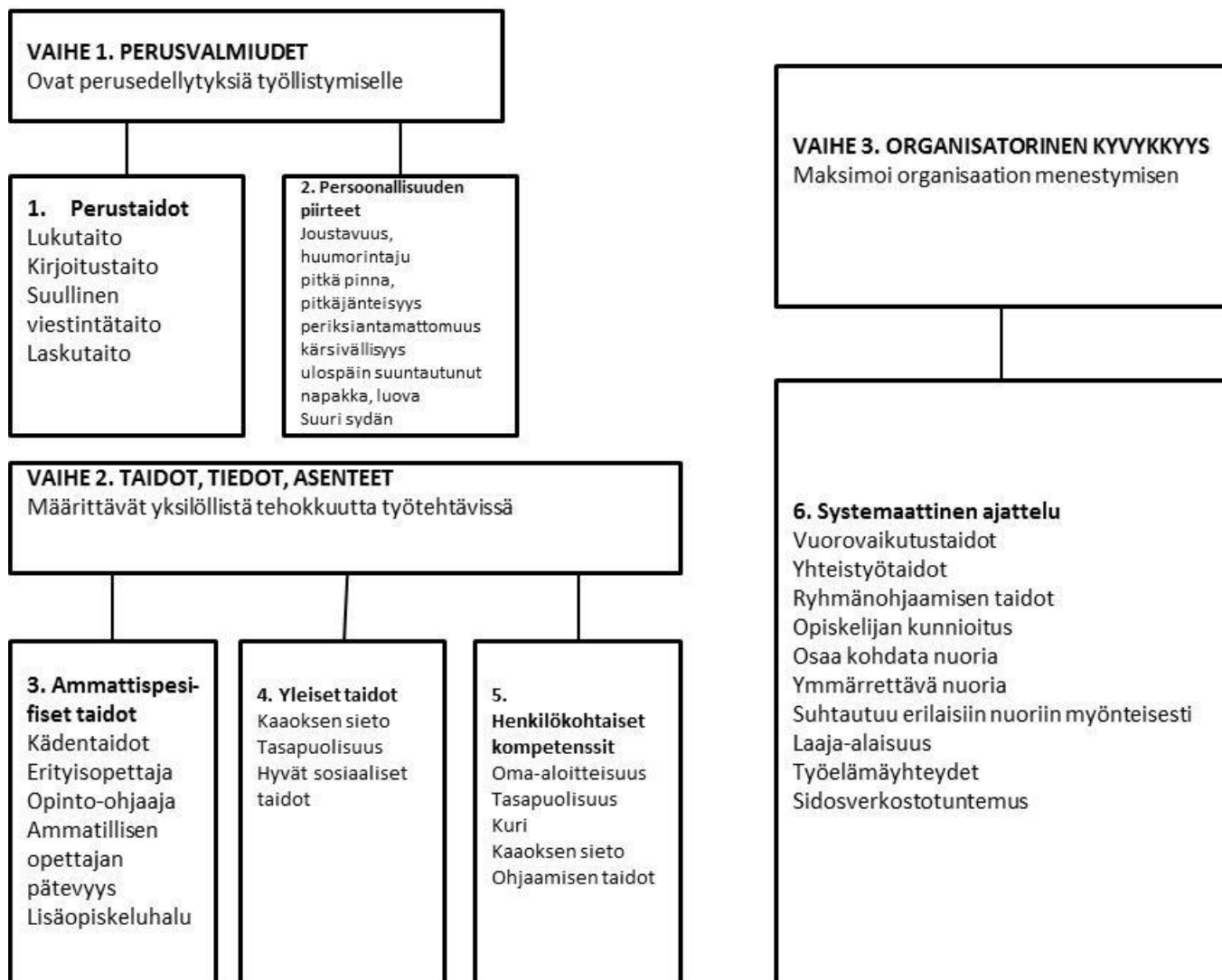
Varsinainen vastausten keräily sujui ilman ongelmia opetushallituksen avustuksella. Kyselyn pystyi halutessaan palauttamaan sähköisesti. Kuitenkin osa opettajista halusi lähettää sen postitse. Tämä onnistui, koska kyselylomakkeen mukana oli yhteystietoni. Kukaan osallistuneista ei ottanut puhelimitse yhteyttä, vaikka se olisi ollut mahdollista. Täydennyskyselyn lähetin postitse oppilaitoksiin ja mukana oli palautuskuori.

Koska ammattistartti on melko uusi asia, on siitä käytettävissä olevat tiedot myös uusia. Näin ollen sen osalta käytin uutta materiaalia, joka oli mielestäni parasta saatavilla olevaa tietoa asiasta. Opettajan ammattitaitoon liittyen työssä on käytetty muutamaa yli 10 vuotta vanhaa teosta. Ne ovat kuitenkin aihealueeseen liittyviä perusteoksia, joiden tiedot eivät ole muuttuneet. Uskon kaiken kaikkiaan käyttämäni kirjallisuuden ja muun materiaalin olleen relevanttia ja tähän työhön sopivaa. Ne ovat vaikuttaneen työn laatuun luotettavuutta lisäten.

Positiivisena yllätyksenä saadusta aineistosta selvisi ammattistarttiopettajien koulutuksellinen tausta. Vastanneista muodollinen pätevyys tehtävään oli lähes 80 prosentilla. Näin ollen se on suurempi määrä kuin kaikilla ammatillisilla opettajilla. Tämä on mielestäni erittäin hyvä. Myös työelämätaustaa ennen kyseistä opettajuutta oli melko paljon, mikä on varmasti hyvä asia. Näin ollen työelämätuntemusta on varmasti opettajilla itsellään sitä kautta.

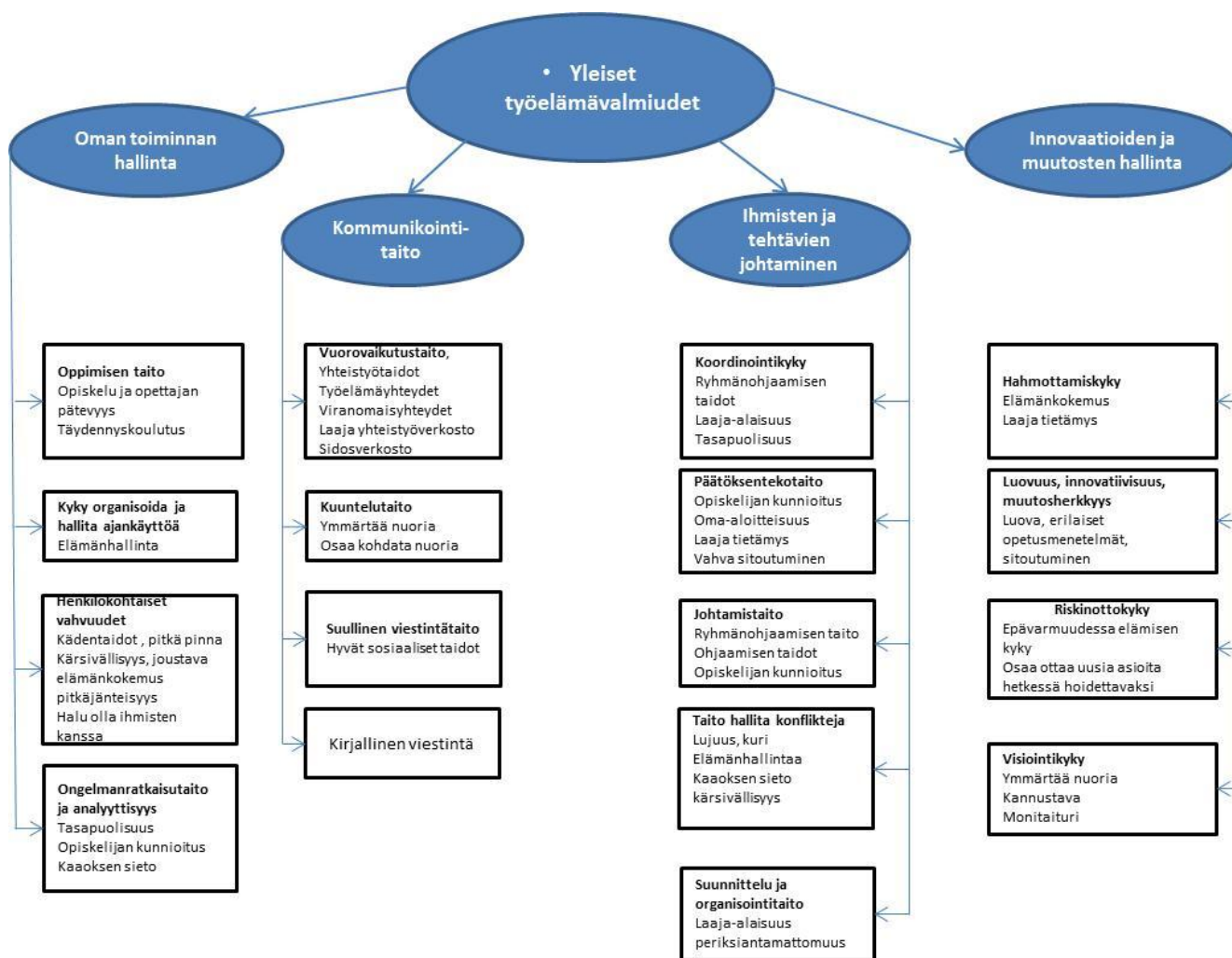
Vastauksissa tuli selvästi esiin, että ammattistarttiopettajan työssä on paljon ohjausta. Vastaajista yli puolet kertoikin ohjaukseen kuluvan enemmän kuin 50 % työajasta. Kuitenkin vastaaminen tähän kysymykseen koettiin osaksi vaikeaksi, koska oli hankala vetää eroa opetuksen ja ohjauksen välille. Kumpaakin kun tehtiin lomittain ja yhtä aikaa. Koska vastaaminen oli vaikeaa, se voi vaikuttaa myös saatuun tulokseen jonkin verran. Nämä asiat kuitenkin vahvistavat etukäteen asiasta ollutta näkemystä. Myös ohjaukseen liittyvä lisäkoulustarve nähtiin tutkimuksen perusteella tärkeänä. Tämä mielestäni vahvistaa ohjauksen tärkeyttä. Useampi henkilö kouluttautuiikin tutkimushetkellä opinto-ohjaajaksi.

Saadusta tutkimusaineistosta kävi hyvin selville se, että ainoastaan koulutus ja sitä kautta tuleva muodollinen pätevyys ei tuo tavallaan pätevyyttä tähän työhön. Ihmisen persoona ja siihen liittyvät asiat tulivat esiin monessa kohdassa. Se katsottiin selkeästi hyvin tärkeäksi osaksi ammattistarttiopettajan opettajuutta. Vertanen (2007) on tuonutkin esiin, että opettajan kantavana voimavarana ovat persoonallisuus ja sosiaalisuus. Andersonin ja Marshallin (1994) mallissa oli yhtenä osana perusvalmiudet, joissa oli persoonallisuuteen liittyviä asioita. Opettajien oma mielikuva ammattistarttiopettajan ammattitaidosta soveltuu hyvin heidän malliinsa. Niinpä seuraavana esitän heidän malliinsa analysoituna tässä kyselyssä esiin tulleita ominaisuuksia.



Kuvio Ammattistarttiopettajien esiin tulleet työelämävalmiudet esitettynä Andersonin ja Marshallin (1994) mallin mukaisesti

Myös Eversin (1998) tutkijaryhmän mallissa työelämävalmiuksista on yhtenä osana henkilökohtaiset vahvuudet oman toiminnan hallinnan osiossa. Myös kohtiin kommunikointitaito, ihmisten ja tehtävien johtaminen sekä innovaatioiden ja muutosten hallinta, sopii hyvin tässä tutkimuksessa esiin tulleet asiat. Niinpä olen esittänyt tämän tutkimuksen tuloksia myös heidän mallin kautta. Heidän mallissaan tulee esiin kaikki osa-alueet, mitä tässä työssä tarvitaan.



Kuvio Ammattistarttiopettajien esiin tulleet työelämävalmiudet esitettynä Eversin (1998) tutkijaryhmän mallin mukaisesti

Kyselyssä saatujen tulosten perusteella vahvistui käsitykseni siitä, että nämä opettajat ovat etupäässä hyvin kokeneita työntekijöitä. Heiltä löytyi pääsääntöisesti erilaista työkokemusta, niin opettajan työstä kuin muistakin työtehtävistä. Tästä uskon heidän ammentavan erilaisia tietoja ja taitoja ammattistarttiopettajan monipuoliseen työhön. Kokemuksen kautta oli vahvaa tietämystä myös muusta kuin opettajan työstä. Kokemus myös yleensä lisää omaa verkostoa, joka tässä työssä on tarpeen.

Varsinaisia perustaitoja ei kyselyssä kysytty. Katson, että opettajalla tulee olla ne joka tapauksessa. Niitä ovat muun muassa lukutaito, kirjoitustaito, laskutaito ja suullinen taito sekä viestintä. Katson niiden kuuluvan kaikkien suomalaisten työikäisten perusvalmiuksiin. Jokaisella heistä oli kuitenkin useita koulutuksia käytynä, joissa kyseisiä taitoja tarvitaan.

Opetettävien aineiden määrässä tuli aineiston perusteella esiin se, onko työparia. Opetettävien aineiden määrä oli selkeästi pienempi, jos teki työtä jonkun toisen kanssa. Kun on yksin vastuussa kaikesta, myös opettaa suurimman osan aineista. Opetettävien aineiden määrä oli joillakin opettajilla kuitenkin niin iso, että mietityttää, voivatko he osata tämän kaiken itseään ja opiskelijoita tyydyttävällä tavalla. Työ on muutenkin hyvin monipuolista ja käsittää erilaisia tehtäviä. Näin ollen on varmasti tarpeen olla työpari, jonka kanssa voi yhteistyössä opettaa asioita ja ohjata opiskelijoita omille opintopoluille. Samalla voi hyödyntää kahden eri ihmisen vahvuuksia opetuksessa. Näin ei varmasti tule yhtä herkästi työhönsä sokeutumista kuin yksinään työskennellessä ja saa erilaisia näkökulmia asioihin. Toivon tämän tutkimuksen esiin tuoman näkökulman työparin tärkeydestä auttavan käytännön työelämässä kyseisen asian huomioimiseen.

Ammattistarttin opetussuunnitelman pakollisiin opintoihin kuuluvat ammatinvalintataidot ja urasuunnittelu. Yksi osa siitä on koulutuksiin, ammatteihin ja työelämään tutustuminen. Sen tarkoituksena on esimerkiksi hankkia tietoja eri ammateista ja työympäristöistä, saada tietoja toisen asteen koulutuksista ja siihen kuuluvista ammatillisista perustutkinnoista ja näiden tietojen avulla oppia tekemään koulutusta ja elämänuraa koskevia valintoja. (Opetushallitus 2010.) Näin ollen kyseiset opinnot ovat tärkeä osa ammattistarttin opintoja. Tutkimuksessa ei selkeästi kysytty koulutusten tuntemiseen liittyviä asioita. Tämä olisi varmasti ollut hyvä tehdä. Kuitenkin asia koettiin niin tärkeäksi, että se tuotiin vahvasti esiin ammattistarttiopettajan valmiuksissa. Harva ammatin- tai yhteisten aineiden opettaja kuitenkaan tietää koulutuksista niin paljon kuin opinto-ohjaaja. Näin ollen on todella tärkeää, että opinto-ohjaaja osallistuu omalla panoksellaan ammattistarttin opiskelijoiden ohjaukseen.

Kuten tutkimuksessa tuli esiin, on ammattistarttiopettajan työ hyvin ohjauspainotteista opetusta, joka vaatii laajoja pohjatietoja. Näistä ovat yhtenä eri ammattien ja koulutusten tuntemus. Näin ollen minulle vahvistui käsitys siitä, että tulisi olla työpari, jonka kanssa tehdä yhdessä tätä työtä. Myöskään yksittäisellä opettajalla on harvoin niin laajaa tietämystä koulutuksista ja ammateista, mitä tässä työssä tarvitaan. Näin ollen opinto-ohjaajan työpanos on varmasti tärkeää tässä työssä.

Tutkimuksessa selvisi, että ammattistarttiopettajista käytetty nimikkeistö oli hyvin laaja. Sieltä löytyi opettaja nimityksen lisäksi useita muita. Asiaan vaikutti varmasti omalta osaltaan taas se, oliko kyseisellä henkilöllä työparia. Opinto-ohjaajan nimikkeellä olevat henkilöt hoitivat pitkälti ainoastaan selkeästi ohjaukseen liittyviä asioita. Lisäksi nimikkeeseen vaikutti opettajan työsuhteen

pituus eli oliko hänellä määräaikainen vai toistaiseksi voimassa oleva työsuhde. Olisi ehkä tulevaisuudessa hyvä miettiä tämän ryhmän opettajan nimitystä. Voisiko sitä mahdollisesti yhtenäistää?

Vuorovaikutustaidot tulivat esiin useassa vastauksessa. Se on tässä työssä yhtä tärkeää kuin opettajan työssä muutenkin. Vastauksissa ei juuri tullut esiin moniammatillinen yhteistyö, mikä ihmetytti. Uskon sen kuitenkin olevan todella tärkeää. Se koetaan niin luontevaksi osaksi tätä työtä, ettei sitä huomattu ottaa esiin. Yhteistyön avulla saa vahvuutta omaan työhön eikä tarvitse yksinään pohtia erilaisia kysymyksiä ja työskentelyä.

Lisäkoulutustarpeisiin vaikutti paljon opettajan oma tausta ja koulutus, mikä on luonnollinen asia. On selvää, että jos on jo esimerkiksi opinto-ohjaaja, ei tarvitse enää sitä koulutusta. Erilaisista taustoista johtuen heidän koulutustarpeensa olivat erilaiset. Yhteisinä lisäkoulutustoiveina tuli esiin koulutus erilaisista opetusmenetelmistä. Tämä kertoo osaksi ryhmissä olevista erilaisista oppijoista sekä halusta käyttää monipuolisesti erilaisia opetustapoja. Tämä taas tuo esiin erilaisten menetelmien käyttämisen tarpeen. Lisäksi se mielestäni kertoo opettajien halusta kouluttautua ja pitää tietotaitoaan yllä sekä mahdollisesti kasvattaa sitä ja monipuolistaa opetustapojaan.

Yllättävältä tuntui, että vain kaksi vastaajaa oli miettinyt opettajan omaan jaksamiseen liittyvää koulutusta. Kuitenkin tämä asia tuli esiin myös kysyttäessä ammattistarttiopettajan vaatimuksia. Siellä kerrottiin esimerkiksi opettajan omasta hyvästä kunnosta ja omasta jaksamisesta huolehtimisesta. Tätä kautta asia tuntui olevan tärkeä monelle. Se on tässä työssä tärkeää, kuten yleensäkin työelämässä.

Ylipäätänsä opettajat pitivät lisäkoulutusta tässä työssä tärkeänä. Siitä kertoi monen opettajan opiskelu kyselyvaiheessa. Useampi vastasi olevansa parhaillaan kouluttautumassa. Osa suoritti opinto-ohjaajan opintoja, osa erityisopettajan opintoja ja yksi ilmoitti olevansa pätevyitymässä, eli ilmeisesti suoritti ammatillisen opettajan opintoja. Tämän kautta tulee mielikuva, että opettajat haluavat saada lisää tietoa ja taitoja kyseiseen työhön ja sen hyvin hoitamiseen. Näin ollen vastaajat olivat sisäistäneet elinikäisen oppimisen tärkeyden.

Tämän tutkimuksen tekohetkellä oli vielä menossa koulutuksen kokeiluvaihe. Näin ollen kyselyssä ei kysytty esimerkiksi opettajan työn vakinaisuutta. Se asia on mielenkiintoista selvittää muutaman vuoden päästä. Samalla voisi selvittää kuinka pysyviä ammattistarttiopettajat ovat. On hyvä tietää

vaihtuuko joissakin oppilaitoksissa ryhmän opettaja usein vai onko kyseessä vakituinen opettaja, joka oikeasti kehittää toimintaa pitkällä tähtäimellä. Kyseessä on kuitenkin koulutus, johon ei suoranaisesti kukaan kouluttaudu opettajaksi. Varmasti tähän työhön eräällä tavalla ajaudutaan tai toisaalta halutaan itselleen uudenlaisia haasteita. Olisi mielenkiintoista tietää myös se, miten opettajat ovat päätyneet ammattistartin opettajiksi. Onko kyseessä todellinen oma halu vai mahdollisesti muun opettajan työn puute tai jonkin muu syy?

Osaan kyselylomakkeista oli kirjoitettu loppuun erilaisia kyselyn ulkopuolisia kommentteja. Niistä tuli vahvasti esiin mielenkiinto omaan työhön sekä tähän tutkimukseen. Jäi sellainen mielikuva, että ihmiset haluavat tietää oikeasti näin uuden koulutuksen opettajien taustat. Näin on ehkä helpompi olla yhteydessä kollegoiden kanssa ja tavallaan tietää, millaiseen opettajaryhmään kuuluu. Lisäksi se antoi itselleni lisää kipinää tämän työn tekemiseen. Kommenttien kautta tuli esiin myös positiivinen asenne omaan työhön.

Perusopetuksen oppimäärä sijoittuu eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä tasolle kaksi ja ammatilliset perustutkinnot tasoille kolme ja neljä (Opetusministeriö 2009, Opetushallitus 2010). Ammattistarttia ei ole toistaiseksi virallisesti laskettu mihinkään tasoon. Itse katson siinä olevan osioita sekä tasoon kaksi että kolme. Ammattistartissa kun osaksi opiskellaan samoja perustietoja ja – taitoja kuin peruskoulussa. Kuitenkin siinä on selkeitä ammatillisia osioita, jotka voi katsoa kuuluvan tasoon kolme. Näin ollen ei ehkä voikaan yksiselitteisesti sanoa yhtä oikeaa tasoa tälle koulutukselle ainakaan toistaiseksi.

Vastauslomakkeista jäi selkeästi mieleen yksi vastaaja poikkeuksena. Lähes kaikki henkilöt olivat vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Yhdellä henkilöllä taas oli poikkeuksena muista vastaus ainoastaan yhteentoista kysymykseen kuudestatoista. Tuli mieleeni, että onkohan hänellä lyhyt kokemus ammattistartilta. Tämä ei kuitenkaan selvinnyt, sillä hän oli jättänyt kysymyksen viisi vastaamatta. Siinä kysymyksessä kysyttiin, kuinka kauan on työskennellyt ammattistartilla.

Tämän tutkimuksen tuloksista on eniten hyötyä käytännön työelämässä. Kuten edellä olen tuonut esiin, tutkimuksen kautta tuli esiin muutamia asioita, jotka on hyvä huomioida käytännön työelämässä. Niitä ovat työparin tarve sekä vahva ohjauksellisuus koulutuksessa, joten opinto-ohjaajan työskentely on tarpeen ammattistarttilaisten kanssa. Lisäksi kyseisten opettajien on hyvä olla kokeneita ammatilaisia, joiden persoonalla on iso merkitys työn onnistumiselle.

Kuten pohdinnoissani olen ottanut esiin, tuli tämän tutkimuksen kautta esiin muutama jatkotutkimusaihe. Yhtenä asiana on tutkia opettajien hakeutuminen ammattistarttiin. Miksi he ovat päätyneet siihen? Toisena asiana on selvittää työskentelevien työsuhteen pituus ammattistartilla ja sen vaikuttaminen koulutukseen ja sen kehittymiseen. Pitkällä tähtäimellä on myös hyvä tietää ammattistarttiopettajien paikkojen vakinaisuus, eli ovatko opettajat määräaikaissa vai toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa.

Minulle jäi tämän työn jälkeen sellainen olo, että kyseisessä tehtävässä olleet opettajat olivat hyvin motivoituneita. He ovat pitäneet uuden koulutusmuodon kehittämistä tärkeänä. Kuitenkin tehtävä on vaativa ja sen hoitamisessa tarvitaan eräänlaista suurisydämistä monitaituria. Myös elinikäinen oppiminen on tarpeen, sillä lisäkoulutustarpeita oli lähes kaikilla vastaajilla.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 6. painos. Vaajakoski:Gummerus.
- Callier, C. 2001. The Knowledge Economy: A Business Perspective. Teoksessa W, J. Nijhof. & J, N. Streumer. (ed.) 1998. Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht:Kluwer Academic Publishers. 228-235.
- Canto-Sperber, M. & Dupuy, J-P. 2001. Competencies for the Good Life and the Good Society. Teoksessa D, S. Rychen. & L, H. Salganik. 2001. Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen:Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers. 67-92.
- Ellström, P-E. 1998. The many meanings of occupational competence and qualification. Teoksessa W, J. Nijhof, & J, N. Streumer. (ed.) 1998. Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht:Kluwer Academic Publishers. 39–50.
- Euroopan komissio. 2009. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF). Saatavissa www-muodossa http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_fi.pdf.
- Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Tampere:Yliopistopaino. Väitöskirja.
- Helakorpi, S. 2005. Työn taidot. Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeenlinna:Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S. 2010. Työ ja ammattitaito. Teoksessa S. Helakorpi., H. Aarnio. & M. Majuri. 2010. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna:Hämeen ammattikorkeakoulu, 55–78.
- Helakorpi, S. 2011. Työ ja ammattitaito. Saatavilla www muodossa <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/osaamismittarit/Tyo%20ja%20ammattitaito.pdf>. Luettu 27.11.2011.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki:Yliopistopaino.
- Jäppinen , A-K. 2008a. Onnistujia opinpolun siirtymissä. Ensimmäinen kokeiluraportti 31.1.2008. Koulutuksen tutkimuslaitos:Jyväskylän yliopisto.
- Jäppinen, A-K. 2008b. Yhteenveto toisesta kokeiluraportista 31.10.2008. Koulutuksen tutkimuslaitos:Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä:PS-kustannus. 70–85.

- Koulutusnetti. Talouskoulu. <http://www.koulutusnetti.fi/?path=kotitalousopetus>. Luettu 21.3.2010
- Kumpulainen, T. 2011. (toim.) Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2011:6. Helsinki:Opetushallitus.
- Kyrönlahti, E. 2005. Työterveyshuollossa työskentelevän terveydenhoitajan ammatillinen osaaminen. Tampere:Yliopistopaino.Väitöskirja.
- Lahdenkauppi, M. 2009. Ammatillisen koulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2008. Raportissa Opettajat Suomessa 2008, Lärarna i Finland 2008. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa, http://www.oph.fi/download/46467_Opettajat_Suomessa_2008.pdf. Luettu 5.10.2011.
- Luukkainen, O. 2007. Opettajankouluttajan osaamistarpeita. Teoksessa S. Saari. & T.Varis. 2007. Ammatillinen kasvu. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Hämeenlinna:Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. 155–170.
- Miettinen, R. 1993. Opettaja ammattitaitoisuuden edistäjänä. Teoksessa A. Eteläpelto. & R. Miettinen. (toim.) 1993. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki:Painatuskeskus Oy, 91–107.
- Nijhof, W.J. 1998. Qualifying for the future. Teoksessa W, J. Nijhof. & J, N. Streumer. (Eds.) Key Qualifications in work and Education. Dordrecht:Kluwer Academic Publishers. 19-38.
- Opetushallitus 2006. Ammatilliseen koulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Kokeiluopetussuunnitelman perusteet. 15.5.2006. Luettu 13.10.2009
- Opetushallitus. 2009. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus. Opetussuunnitelman perusteet. Luonnos 7.9.2009.
- Opetushallitus 2010a. Ammatilliseen koulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus 2010. Opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus 2010b. Ammattistartti tuotti onnistuneita opinpolkuja. Spektri (3) 2010.
- Opetushallitus. 30.4.2010c. Perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintojen sijoittelu NQF-tasolle.
- Opetushallitus 2010d. Valmistavat ja valmentavat koulutukset. Saatavissa www.muodossa http://www.oph.fi/download/130986_valmistavat_ja_valmentavat_koulutukset_esite.pdf.
- Opetusministeriö 2007. Koulutus ja tutkimus 2007–2012, Kehittämissuunnitelma 5.12.2007.
- Opetusministeriö. 2009. Tutkintojen tuottaman ja muun osaamisen kuvaamiseen perustuva kansallinen viitekehys. Luonnos 26.5.2009. Saatavissa www-muodossa http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Tutkintojen_kansallinen_viitekehys.html.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010. Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020. Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön Helsinki:Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016, Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma, luonnos 13.9.2011.
- Opintoluotsi. 2010. Koulutuksen nivelvaihe: tukea tulevaisuuden suunnitteluun. Saatavissa www-muodossa http://opintoluotsi.fi/fi-FI/opiskelu/erityista_tukea_tarvitseville/koulutuksen_nivelvaihe
- Pelttari, P. 1998. Kvalifikaatio vai kvalifikaatiotutkimus? Futura 17 (1), 86–94.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjausta koulutukseen vai elämään. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3, ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus. 50–61.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa J. Nieminen. (toim.) Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena. Hämeenlinna:Hämeen ammattikorkeakoulu. 13–38.
- Ruohotie, P. 2005. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa T. Varis. (toim.) Uusrenessanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. 2005. Helsinki:Okka-säätiö. 31-48.
- Ruohotie, P. 2006. Key qualifications in work and education. Teoksessa P. Ruohotie. & R. Maclean. 2006. Communication and learning in the multicultural world. Frestschrift for Professor Tapio Varis. Tampere: University of Tampere. 153-171.
- Ruohotie, P. 2007. Uudistuva opettajankoulutus. Teoksessa M. Jääskeläinen., J. Laukia., O. Luukkainen., U. Mutka. & P. Remes. (toim.) 2007. Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. 375–382.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna:Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Streumer, C. W. 1993. Qualification, competence and certification in the modular vocational education in the Netherlands. Teoksessa R. Mäkinen & M. Taalas. (toim.) Producing and Certifying Vocational Qualifications. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication series B: Theory and practice 83. 67-89.
- Suorsa-Aarnio, K. 2006. Erilaisten ammatilliseen koulutukseen valmistavien koulutusten kelpoisuusvaatimukset. 27.9.2006. OAJ:n kirjeen liite 18.10.2007.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta. 2010. Saatavilla www muodossa
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/lait_ ja_saeae_doekset/Vna_opetustoimen_henkiloston_kelpoisuusvaatimuksista.pdf
- Weinert, F, E. 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. Teoksessa D, S. Rychen. & L, H. Salganik. Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers. 45-65.
- Vertanen, I. 2007. Opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Saari. & T. Varis. (toim.) Ammatillinen kasvu. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Helsinki: Okka-säätiö. 186–196.
- Vehviläinen, J. 2011. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutuskokeilu (ammattistartti) 2006-2010. Kooste hankkeiden loppuraporteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Virnes, E. 2007. Kauha, kampa vai kaasupilli. 14.3.2007.
- Vuorinen, J. 2000. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2, ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus. 70–88.

Valtioneuvoston asetus

opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta

Annettu Helsingissä 16 päivänä joulukuuta 2010

Valtioneuvoston päätöksen mukaisesti, joka on tehty opetus- ja kulttuuriministeriön esittelystä

muutetaan opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen (986/1998) 2 §:n 3 momentti sekä 13 § ja 16 § 1 momentti sekä

lisätään asetukseen uusi 13 a §, 13 b §, sekä 23 §:ään uusi 3 momentti seuraavasti:

2 §

Rehtorin kelpoisuus

Ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitetusta koulutuksesta vastaavaksi rehtoriksi on 1 momentin 3 kohdasta poiketen kelpoinen henkilö, jolla on riittävä työkokemus sekä opettajan että muissa opetusalan tehtävissä.

4) jolla on pätevyys- tai lupakirja taikka oikeus harjoittaa terveydenhuollon ammattia laillistettuna ammattihenkilönä, jos alan tehtävissä toimiminen edellyttää pätevyys- tai lupakirjaa taikka laillistamista.

Edellä 1 momentin 1 kohdassa säädetystä soveltuva korkeakoulututkintoa koskevasta vaatimuksesta voidaan poiketa, jos korkeakoulututkintojen järjestelmässä ei ole koulutuksen järjestäjän päättämän opetustehtävän edellyttämää soveltuva korkeakoulututkintoa tai jos koulutuksen järjestäjän päättämä opetustehtävä edellyttää erityisen vahvaa tai erikoistunutta käytännön ammattitaitoa. Opettajalla on tällöin oltava koulutuksen järjestäjän päättämään opetustehtävään soveltuva erikoisammattitutkinto tai, jollei tutkintorakenteessa ole soveltuva erikoisammattitutkintoa, muu soveltuva tutkinto tai koulutus, 1 momentin 2 kohdassa tarkoitetut opettajan pedagogiset opinnot sekä vähintään viiden vuoden pituinen käytännön työkokemus koulutuksen järjestäjän päättämän opetustehtävän sisältöä lähinnä vastaavissa tehtävissä.

Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa kelpoisuusvaatimuksena on 1 momentin 1 kohdasta poiketen soveltuva ylempi korkeakoulututkinto. Sosiaali- ja terveystieteiden koulutusta on kelpoinen antamaan myös henkilö, jolla on soveltuva ammattikorkeakoulututkinto,

13 §

Ammatillisten opintojen opettajan kelpoisuus

Ammatilliseen koulutukseen sisältyvien ammatillisten opintojen opetusta on kelpoinen antamaan henkilö:

1) joka on suorittanut koulutuksen järjestäjän päättämän opetustehtävän kannalta soveltuvan korkeakoulututkinnon;

2) joka on suorittanut vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot;

3) jolla on vähintään kolmen vuoden pituinen käytännön työkokemus opetustehtävän sisältöä lähinnä vastaavissa tehtävissä; sekä

opettajan pedagogiset opinnot sekä vähintään viiden vuoden pituinen käytännön työkokemus korkeakoulututkintoa vastaavissa sosiaali- ja terveysalan tehtävissä.

Sosiaali- ja terveysalan ammatillisten opintojen opetuksessa voidaan poiketa soveltuvaa ylempää korkeakoulututkintoa tai soveltuvaa ammattikorkeakoulututkintoa koskevasta kelpoisuusvaatimuksesta 2 momentissa säädetyllä tavalla hiusalalan sekä kauneudenhoitoalan ammatillisiin tutkintoihin johtavien koulutusten osalta.

Tanssialan sekä sirkusalan koulutuksessa opettajaksi on kelpoinen 1 momentin 1 ja 3 kohdan estämättä myös henkilö, jolla on vähintään kolmen vuoden laajuiset soveltuvat opinnot sekä alalla saavutettu taiteellinen tai muu ammatillinen ansioituneisuus.

Erityisestä syystä muuta kuin näyttötutkintoon valmistavaa ammatillista lisäkoulutusta sekä ammatillisissa erikoisoppilaitoksissa annettavaa ammatillista lisäkoulutusta on kelpoinen antamaan myös henkilö, joka on suorittanut alan erikoisammattitutkinnon tai jolla muutoin on koulutuksen tai työkokemuksen avulla hankittu korkea ammattitaito.

13 a §

Ammatillisten opintojen opetuksen antamisen ilman pedagogisten opintojen suorittamista

Ammatillisten opintojen opetusta on 13 §:n 1 momentin 2 kohdan estämättä oikeutettu antamaan myös henkilö, joka on otettu opettajaksi ehdolla, että hän kolmen vuoden kuluessa palvelussuhteen alkamisesta suorittaa mainitussa kohdassa tarkoitettut opettajan pedagogiset opinnot.

13 b §

Ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaa ja valmentavaa koulutusta antavien opettajien kelpoisuus

Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavaa ja valmistavaa koulutusta sekä maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaa koulutusta on kelpoinen antamaan

henkilö, jolla on tässä asetuksessa säädetty ammatillisten tai yhteisten opintojen opettajan kelpoisuus.

Vammaisten valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on 16 §:ssä säädetty erityisopetusta antavan opettajan kelpoisuus.

16 §

Erityisopetusta antavan opettajan kelpoisuus

Erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on tässä asetuksessa säädetty ammatillisten tai yhteisten opintojen opettajan kelpoisuus ja vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset ammatillisen koulutuksen erityisopettajan opinnot tai yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen (794/2004) 19 §:n 1 momentin 3 kohdassa säädetyt erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot.

Sen estämättä, mitä 14 §:n 1 momentin 1 kohdassa säädetään erityisopetuksena annettavaa yhteisten opintojen opetusta on kelpoinen antamaan myös henkilö, joka on suorittanut soveltuvan ylempään korkeakoulututkinnon ja jolla on 1 momentissa säädetyt erityisopettajan opinnot.

Jos erityisopetuksen tarkoituksenmukainen järjestäminen sitä edellyttää, erityisopetusta voi sen estämättä, mitä 1 momentissa säädetään, antaa myös muu tässä luvussa tarkoitettu opettaja osana muuta opetustaan.

23 §

Väliaikaisesti opetusta antavan henkilön kelpoisuus

Sen estämättä, mitä 1 momentissa säädetään voidaan 13 §:ssä tarkoitettua ammatillisten opintojen opetusta määrätä enintään kahden vuoden ajaksi antamaan henkilö, jolla on opetustehtävän edellyttämä riittävä koulutus ja vahva käytännön ammattitaito. Tällainen henkilö voidaan määrätä antamaan opetusta yli vuoden ajaksi vain, jos opetustehtävän edellyttämät kelpoisuusvaatimukset täyt-

täviä henkilöitä ei ole saatavilla tai jos siihen on muu erityinen syy.

Tämä asetus tulee voimaan 1 päivänä elokuuta 2011.

Henkilö, joka tämän asetuksen voimaan tullessa on kelpoinen antamaan ammatillisten opintojen opetusta tai ammatillista erityisopetusta tai joka on saanut erivapauden tai kelpoisuustodistuksen ennen tämän asetuksen voimaantuloa on kelpoinen antamaan vastaavaa ammatillisten opintojen opetusta tai ammatillista erityisopetusta.

Henkilö, joka tämän asetuksen voimaan tullessa täyttää ammatillisen koulutuksen rehtorin kelpoisuusvaatimukset ammatillisen koulutuksen opettajankelpoisuutta ja riittävää työkokemusta opettajan tehtävistä koskevilta

osin, on kelpoinen toimimaan edelleen ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tai ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa tarkoitettuna rehtorina.

Henkilö, joka tämän asetuksen voimaan tullessa on kelpoinen antamaan ammattitutkintoon ja erikoisammattitutkintoon valmistavaa koulutusta sekä muuta ammatillista lisäkoulutusta, on kelpoinen antamaan vastaavaa ammatillista lisäkoulutusta.

Ammatillisessa koulutuksessa terveystiedon opetusta on 14 §:n estämättä kelpoinen antamaan myös henkilö, joka oli 1 päivänä elokuuta 2001 kelpoinen antamaan ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (630/1998) 12 § 2 momentissa tarkoitettua liikunnan ja terveystiedon opetusta ja jonka palvelussuhde tässä opetustehtävässä on alkanut heinäkuun 2011 loppuun mennessä.

Helsingissä 16 päivänä joulukuuta 2010

Opetusministeri *Henna Virkkunen*

Hallitusneuvos Kaija Suorsa-Aarnio



27.11.2009

Hei!

Opiskelen Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen maisteriohjelmassa. Teen opintoihini sisältyvän progradu-työn ohjaavan ja valmistavan koulutuksen eli ammattistartin opettajan ammattitaidosta. Työni pohjaksi on tavoitteena selvittää opettajien tämän hetkinen ammatillinen tausta ja työtehtävät. Näitä selvitetään oheisella kyselylomakkeella. Lisäksi kartoitetaan taitoja, joita ammattistartin opettaja tarvitsee työssään. Kyselyn tulokset käsitellään luottamuksellisesti.

Toivon mahdollisimman monen vastaavan tähän kyselyyn. Palauta vastauslomake 21.12.2009 mennessä. Palautuksen voit tehdä sähköisesti tai postitse.

Lisätietoja ja yhteistyöterveisin

Kaisa Kallio

kaisa.kallio@sataedu.fi

Mäntytie 10

29810 Siikainen

p. 040 1994213 (työ)

0400 531545 (koti)

KYSELY AMMATTISTARTTIOPETTAJAN AMMATTITÄIDOSTA

1. Sukupuoli mies _____ nainen _____

2. Ikä: _____ vuotta

3. Pohjakoulutus (kouluaste ja tutkintonimike)

tutkintonimike

- | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|------------|
| kansakoulu | <input type="checkbox"/> | |
| peruskoulu / keskikoulu | <input type="checkbox"/> | |
| lukio | <input type="checkbox"/> | |
| ammattillinen perustutkinto | <input type="checkbox"/> | _____ |
| opistotason tutkinto | <input type="checkbox"/> | _____ |
| ammattikorkeakoulututkinto | <input type="checkbox"/> | _____ |
| ylempi ammattikorkeakoulututkinto | <input type="checkbox"/> | _____ |
| alempi korkeakoulututkinto | <input type="checkbox"/> | _____ |
| ylempi korkeakoulututkinto | <input type="checkbox"/> | _____ |
| muu | <input type="checkbox"/> | mikä _____ |

onko sinulla pedagoginen pätevyys

on ei

mikä (esim. ammatillisen opettajan pätevyys)

4. Tämän hetken työnimike

5. Kuinka kauan olet toiminut ammattistarttiopettajana? (kuukausina ja vuosina esim. 2v ja 3kk)

6. Työkokemus opettajana ennen ammattistarttia

7. Muu kuin opettajan työkokemus (työtehtävät sekä aika esim. lähihoitaja vanhainkodissa 3v.)

8. Onko sinulla työparia tai tiimiä?

työpari kyllä ei

työtiimi kyllä ei

Jos sinulla ei ole työparia eikä tiimiä, niin kaipaanko niistä jompaakumpaa ja jos niin miksi?

9. Mitä opintoja opetat ryhmällesi?

10. Kuinka paljon työstäsi on ohjausta ja kuinka paljon opetusta? (arvio prosentteina)

ohjausta _____% opetusta _____%

11. Kuinka paljon arvioit työaikaasi kuluvan työelämäyhteyksien hoitamiseen?

12. Millä tavalla toimivat työelämäyhteydet ovat ammattistartin opettajan työlle tärkeitä?

13. Osallistuuko oppilaitoksen päätoiminen opinto-ohjaaja ammattistartin ohjaukseen?

kyllä ei

Jos osallistuu, niin osallistuuko hän opetussuunnitelman laadintaan ja opetuksen suunnitteluun?

Miten muuten opinto-ohjaaja osallistuu?

Jos ei osallistu, niin miksi ei?

14. Mitä vaatimuksia pidät tärkeinä ammattistarttiopettajalle?

15. Onko sinulla lisäkoulutusmahdollisuuksia organisaatiosi kautta/ henkilöstökoulutus mahdollisuus?

kyllä ei

16. Minkälaisesta lisäkoulutuksesta olisi mielestäsi eniten hyötyä ammattistartin opettajalle?