

AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS

LIIKKEESSÄ

- KOHTI TULEVAISUUDEN TUULIA VAI TÄMÄN-  
PÄIVÄN TOISINTOA?

Annukka Tapani

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Ammattikasvatus  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2013

TAMPEREEN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden yksikkö

Ammattikasvatus

TAPANI, ANNUKKA: Ammatillinen opettajankoulutus liikkeessä – kohti tulevaisuuden tuulia vai tämänpäivän toisintoa?

Pro gradu -tutkielma, 103 s., 13 liites.

Huhtikuu 2013

---

Ammatillisen opettajan tehtäväkentässä on tapahtunut paljon muutoksia koulutuksen historian aikana. Amatilliset opettajat hankkivat pätevyytensä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, jonka keskiössä on uuden opettajaidentiteetin rakentaminen ammatiosaaajan identiteetin rinnalle. Koulutuksesta he odottavat aineksia omaan työhönsä. Joskus kuitenkin kentältä kuuluu eri sävyistä keskustelua koulutuksen vastaavuudesta aitoihin tarpeisiin. Tutkimuksessani tarkastelen ammatillisen opettajuuden kehitystä, ennakoiden vuotta 2020, ja arvioin, millaista tukea ammatillinen opettajankoulutus voi tähän opettajuuteen tarjota.

Tutkimuksen aineisto muodostuu aiemmasta teoreettisesta tutkimuksesta ja sen näköaloista ammatillisen opettajuuden kehitykseen. Toisena aineistona ovat opettajaopiskelijoiden ennakointitarinat sekä valmistuneiden opettajien ja opettajankouluttajien arvioinnit uudesta opetussuunnitelmasta. Tutkimuksen avulla saadaan siis tietoa ammatillisen opettajuuden kehityksestä, mutta lisäksi opetussuunnitelman vastaavuudesta tähän kehitykseen.

Tutkimukseni pääkysymys on, millaista näköalaa ammatillinen opettajankoulutus voi antaa ammatillisen opettajan tulevaisuuden haasteisiin. Tarkastelen kysymystä kolmen alakysymyksen kautta:

1. Millaisina nähdään tulevaisuuden ammatillisen opettajan tehtäväkentät?
2. Millaisia tulevaisuuden osaamistarpeita ammatillisessa opettajankoulutuksessa tunnustetaan?
3. Miten ammatillinen opettajankoulutus tukee ammatillisen opettajuuden kehittymistä?

Tuloksena totean, että ammatillinen opettajankoulutus on hyvällä tiellä ammatillisen opettajuuden ennakoinnin tiellä. Opetussuunnitelmassa on kuvattu kattavasti mahdollisuuksia tukea ammatillisen opettajan osaamista. Amatillisen opettajan työtä määrittää tulevaisuudessa yhä enemmän moniroolisuus, joka saattaa tulla yllätyksenä alalle tuleville ja asettaa haasteita esimerkiksi työssäjaksamiselle. Opettajankoulutus näyttäytyy tässä vaiheessa proaktiivisena, haasteeksi jää yhteisön ja toiminnan taso: kuinka hyvin käänämme haasteet mahdollisuuksiksi ja kuinka valmiita itse kouluttajina olemme opetussuunnitelman osaamiskuvauksiin.

Avainsanat: ammatillinen opettajuus, ammatillinen opettajankoulutus, ennakointi, ammatillinen koulutus, opetussuunnitelmatyö

# Sisällysluettelo

1	JOHDANTO: MIKSI AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN TUTKIMUSTA? .....	1
2	MITÄ ON AMMATILLINEN OPETTAJUUS, MITÄ AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS? .....	10
2.1	Ammatillinen opettajuus: mitä ja missä?.....	10
2.2	Ammatillinen opettajankoulutus, historiaa ja tulevaa .....	14
2.2.1	Opettajankoulutus ja sen muutostarpeet .....	17
2.2.2	TAOKKin opetussuunnitelma osaamistarpeisiin vastaajana.....	19
3	TUTKIMUSASETELMAN KUVAUS.....	24
3.1	Tieteenfilosofinen valinta: fenomenologia ja tiedon rakentaminen yhdessä..	24
3.2	Grounded teorian toteutus prosessina.....	30
3.3	Tutkijan paikka.....	31
3.4	Tutkimuksen aineistot .....	33
4	TULOSOSA .....	35
4.1	Ammatillisen opettajan tehtäväkentät .....	35
4.1.1	Tehtäväkentät tutkimuskirjallisuusaineiston valossa.....	36
4.1.2	Tehtäväkentät koulutuspoliittisen aineiston valossa.....	47
4.1.3	Yhteenveto tehtäväkentistä kirjallisen aineiston perusteella .....	53
4.1.4	Tehtäväkentät TAOKK-aineiston valossa .....	57
4.1.5	Moniroolisuus määrittää ammatillisen opettajuuden kehitystä .....	65
4.2	Ammatillisen opettajuuden ja opettajankoulutuksen kohtaaminen .....	67
4.3	Ammatillisen opettajuuden tukeminen opettajankoulutuksen keinoin.....	73
4.4	Ammatillinen opettajuus ja opettajankoulutus – yksin vai yhdessä? .....	79
5	AMMATILLINEN OPETTAJUUS JA OPETTAJANKOULUTUS MATKALLA – KUMPPANEITA VAI JARRUMIEHIÄ? .....	84
6	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA JATKOTUTKIMUSAIHEITA.....	91
	LÄHTEET .....	96
	LIITE 1. AINEISTOPYYNTÖ VALMISTUNEILLE OPISKELIJOILLE .....	104
	LIITE 2. AINEISTOPYYNTÖ OPETTAJANKOULUTTAJILLE.....	105
	LIITE 3. SKENAARIOT: OPETTAJUUS VUONNA 2020 .....	108
	LIITE 4. AMMATILLISEN OPETTAJUUDEN KEHITYKSEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	109
	LIITE 5. AMMATILLISEN OPETTAJAN TEHTÄVÄKENTÄT VUONNA 2020 JA TAIDOT JA OSAAMISET NIIDEN TAUSTALLA.....	110
	LIITE 6. AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN MUUTOKSEN TARVE YHTEISKUNNAN, YHTEISÖN JA TOIMINNAN NÄKÖKULMISTA.....	112
	LIITE 7. UUDET SUUNTAUKSET: MITÄ HYVÄÄ VANHASTA, MITÄ UUSIA HAASTEITA?.....	113

# 1 JOHDANTO: MIKSI AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN TUTKIMUSTA?

Ammatillinen opettajuus on liikkeessä, väitän. Liikettä ja liikehdintää tapahtuu, mutta onko liikkeen suunta selvillä, päämäärä tiedossa vai onko itse asiassa vain liike tärkeintä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pohtia ammatillisen opettajuuden tulevaisuutta ja peilata ammatillisen opettajankoulutuksen uudistumispyrkimyksiä suhteessa näihin tulevaisuudenkuviin. Ammatilliset opettajat hankkivat pedagogisen pätevyytensä pääosin ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Tutkimuksen pääkysymys on, millaista näköalaa ammatillinen opettajankoulutus voi antaa ammatillisen opettajan työn tulevaisuuden haasteisiin. Tarkastelen tässä työssä nimenomaan ammatillista opettajankoulutusta, en opettajankouluttajuutta, koska fokuksessa on opettajankoulutuksen toteuttaminen, sen raamit ja reunaehdot, ei opettajankouluttajien toiminta tai tekeminen. Opettajankouluttajat ovat osa koulutusta, mutta tässä työssä en keskity opettajankouluttajien osaamisen ennakointiin, siihen saadaan myöhemmin vastauksia Haaga-Helian ammatillisen opettajankorkeakoulun OKO-hankkeen lopputulemana.

Kysymykseeni haen vastausta kahdentyyppisen aineiston avulla. Ensinnäkin käytän aiemmin tehtyä teoreettista tutkimusta ja hallinnollisia asiakirjoja, toisena Tampereen ammattikorkeakoulun, Ammatillisen opettajakorkeakoulun (jäljemmin TAOKK) opettajaopiskelijoilta ja opettajankouluttajilta keräämääni empiiristä aineistoa. Jotta voin tarkastella, millaista näköalaa ammatillinen opettajankoulutus voi antaa, tarkastelen ensin aiempaa tutkimusta ammatillisen opettajuuden kehityksestä ja tulevaisuudenvisiona: millaista tulevaisuudenkuvaa eri tutkimuksissa hahmotellaan. Tästä käytän nimitystä tutkimuskirjallinen aineisto. Lisäksi tarkastelen lakia, asetuksia ja muita asiakirjoja, jotka raamittavat ja määräävät ammatillista opettajuutta ja opettajankoulutusta. Tästä käytän nimitystä koulutuspolitiikka-aineisto. Yhdistäessäni nämä kaksi kirjallista aineistoa puhun teoria-aineistosta, lähinnä silloin, kun vertaan sitä aineistoni toiseen osaan. Toisen osan aineistoa muodostavat ammatillisessa opettajankoulutuksessa olleen ryhmän ennakointitarinat oman opettajuutensa tulevaisuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä, valmistuneiden opettajien sekä opettajankouluttajien opetussuunnitelma-arvioinnit. Tästä käytän nimitystä TAOKK-aineisto.

Tutkimus etenee niin, että johdannoksi perustelen ammatillisen opettajuuden edelleen tutkimisen tärkeyttä. Seuraavaksi avaan muutamia käsitteitä, keskittyen ammatillisen opettajuuden ja ammatillisen opettajankoulutuksen ilmiöihin. Kolmanneksi esitän tutkimusasetelmaani. Neljännestä luvusta alkaa tulososa, jossa vastaan asettamiini kysymyksiin teoreettisen ja empiirisen aineiston avulla. Lopuksi vedän yhteen tutkimustani ja arvioin sen onnistumista.

Tutkimuksen tarve lähtee kokemukseni, verkostojeni ja opiskelijoideni kertomasta huolesta, että ammatillinen opettajankoulutus on liian kaukana ammatillisen opettajan arjesta. Tarkasteluun avautui oivallinen mahdollisuus myös ammatillisen opettajakorkeakouluni opetussuunnitelmatyön myötä. Intoutuminen ammatillisen opettajuuden tulevaisuuden näkymien tarkasteluun on lähtöisin oman opettajankouluttajan työni kehittämistarpeesta ja reflektoinnin tarpeesta, mutta myös työyhteisömme kehittämisenäkymistä, uuden opetussuunnitelman laadintaprosessin myötä. Omassa opettajankoulutustyössäni olen kehottanut opettajaopiskelijoitani katsomaan tästä opiskeluhetkestä myös aina hieman pidempään horisonttiin. Ammatillisen opettajankoulutuksen ei mielestäni pidä antaa vain ja ainoastaan selviytymiskeinoja tämän hetken akuutteihin kysymyksiin, vaan pyrkiä opettamaan opettajia ajattelemaan ja asettumaan myös omien opiskelijoidensa asemaan ja miettimään, millaista osaamista opettajana tarvitsen muutaman vuoden kuluttua. Usein tärkein anti opettajankoulutuksella on se, että on hetki aikaa pysähtyä ja pohtia, mitä opettajana teen ja miksi. Useiden opiskelijoiden kohdalla se onnistuu paremmin, toisten kohdalla ehkä sitten ei. Muutamien, ja toden totta melko useiden opiskelijoiden kohdalla on tunnistettava myös se lähtökohta, että he tulevat hakemaan opettajankoulutuksen avulla pätevyyttä opettajan virkaan, vakituista työpaikkaa ja palkankorotusta. Kuitenkin, lähtökohdan ollessa niin oma kiinnostus kuin velvoitekoulutuskin, loppukeskusteluissa ja portfolioissa olen lähes aina saanut lukea opettajana kasvun oppimisen kokemuksia.

Julkipuheessa tosin huomaan ja tunnistan, että vain peruskoulu herättää niin yhtä paljon muistoja ja tunteita kuin opettajankoulutus. Puhe ”opettajankoulutuksen tarpeettomuudesta” asettaa omat haasteensa opettajankoulutustyölle. Juuri sen vuoksi opettajankoulutuksen pitääkin olla aistimassa ammatillisen opettajan työn olemusta, tunnistaa muutoksia ja ennakoita niitä, jotta koulutus kohdentuisi enemmän ammatillisten opettajien

työn tarpeisiin. Liiallinen akateemisuus ei sovi ammatillisen opettajuuden kenttään, tosin aina ryhmissä löytyy opiskelijoita, jotka odottavat, että ryhmänopettaja opettaa heitä ja ”puhuu heille teoriaa”. Useimmat kuitenkin tulevat hakemaan ”työkalupakkia” tai ”keittokirjaa” omaan opettajuuteensa, arjessa selviytymiseensä. Joka tapauksessa opettajankouluttajana koetan painottaa sitä näkökulmaa, että opettajaopiskelijat miettivät koulutusta myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta: ehkä jotain opiskeltavaa ei juuri nyt voi soveltaa, mutta koskaan ei voi olla varma, millaisia opiskelijoita ja tilanteita kohtaa tulevaisuudessa. Olen myös pyytänyt opettajaopiskelijoita pohtimaan oman alansa tulevaisuudennäkymiä. Nyt minunkin on vastattava tähän haasteeseen omalta osaltani: mihin ammatillinen opettajankoulutus on menossa ja miksi. Siksi lähdin tämän tutkimusaiheen pariin.

Haasteeseen vastaaminen on mielekästä myös siinä mielessä, että olen saanut olla mukana ammatillisen opettajakorkeakoulumme opetussuunnitelmatyössä. Nyt on oivallinen tilaisuus arvioida tekemäämme työtä ja miettiä opetussuunnitelman vastaavuutta tulevaisuuden opettajuuden haasteisiin. Koska ihannetilanteenamme on opetussuunnitelmatyössä ollut ajatus siitä, että voisimme laatia mahdollisimman ”avoimen ops:n”, niin nyt on vielä mahdollisuus kuulla ”kentän” ääntä ja suunnata opettajankoulutustensa tarpeisiin. Uusi opetussuunnitelma haastaa meidät myös yhteisöllisinä toimijoina: olemme menossa kohti tiimiopettajuutta. Yhteisöllinen työote on puheen tasolla jokapäiväistä, samoin kuin yhteisöllisyys opettajakorkeakoulumme arvona, mutta mitä se tarkoittaa käytännön tasolla. Siihen haasteeseen joudumme ja pääsemme vastaamaan uuden opetussuunnitelman toteuttamisen myötä. Tässä työssä tarkastelen yhtenä näkökulmana sitä, mitä uudenlainen opettajuus edellyttää opettajankouluttajilta. Siinä yhteydessä arvioin muun muassa tiimiopettajuutta yhtenä tulevaisuuden haasteisiin vastaamisen keinona.

Ammatillisen opettajuuden teemojen tarkastelu tapahtuu tietyssä historiallisessa ajankohdassa ja yhdessä opettajankoulutusyhteisössä, joten lopullista totuutta ammatillisesta opettajuudesta ja ammatillisen opettajankoulutuksen merkityksellisyydestä en pysty tarjoamaan, vaikka Tapio Puolimatkan totuusteoreettiseen ajatteluun perehtyneenä ja osin siihen vihkiytyneenäkin niin kovasti haluaisinkin. Tutkimuksen avulla tarjoan kuitenkin eväitä keskusteluun ammatillisesta opettajuudesta ja opettajankoulutuksesta am-

matillisen kasvun tukena. Tämän hetkisessä hektisessä maailmanajassa on hyvä pysähtyä peruskysymyksen äärellä: mihin kehitys on menossa, miksi ja kenen toiveesta. Välillä tuntuu, että tieto, puhe ja valta opettamisesta ja opettajuudesta kaikkiallistuu samaa vauhtia kuin oppiminenkin: media ottaa kantaa opettamiseen, vanhemmat ja huoltajat antavat entistä useammin ”pahan kellon” kuulua. Myös opettajaksi opiskelijoilta, opiskelleilta ja heidän esimiehiltään kuulee usein jälkeinpäin kritiikkiä opettajankoulutukselta, tosin monikaan heistä ei ole koulutuksen aikana antanut palautetta tai ottanut vastuuta asioiden muuttamiseksi tai muuttumiseksi. Usein kouluttajana pohdin myös sitä muutosta, joka tapahtuu noin puolen vuoden sisään: tammikuussa hakuajana kovalla innolla haetaan koulutukseen, huhtikuussa jännitetään opiskelupaikan saamista ja ollaan edelleen täynnä intoa, kunnes sitten istutaan ”koulun penkkiin” elokuussa ja aloitetaan usein keskustelu lauseella ”onks pakko tulla lähipäivään.. mulla olis muuta duunia”. Motivaatio on yhtäkkiä nollassa ja oppimisen odotetaan mahdollistuvan ilman pienintäkään omaa ponnistusta, missä siis voi olla vika?

Tässä tutkimuksessa pyrin kääntämään katseen ammatillisen opettajuuden ennakoinnin ohella opettajankoulutuksen merkitykseen opettajuuden tukijana. Ammatilliseen opettajankoulutukseen hakeutuvat usein vankan ammattitaidon osaajat, pitkän työelämäkokemuksen omaavat henkilöt. Koulumaailma omine kielineen ja käsitteineen on uutta, samoin roolin vaihto ja identiteettityö ammattimiehestä tai -naisesta opettajaksi. Opettajankoulutus alkaa kasvatustieteen opinnoilla hyvin pian ammattipedagogisten opintojen rinnalla: jo usein kouluissa käytetty kieli on hankalaa, mutta kasvatustieteen termistö tuo opettajaksi kasvavalle omat haasteensa, varsinkin, jos termeille ei löydy kontaktipintaa omasta työstä ja tekemisestä. Oma huoleni ja samalla kiinnostukseni aiheeseen syntyy siitä, että painopiste ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on nimenomaan ammatillisuudessa, mutta usein olen kuullut kritiikkiä sen ”akateemisuudesta”, minkä vaateen taas toisaalta ymmärrän koulutuksen sijoittuessa ammattikorkeakoulukontekstiin.

Vaikka ammattikorkeakoulussa opettajaksi opiskelu ei tuota korkeakoulututkintoa, tuo ammattikorkeakouluympäristö mukanaan korkeakoulumaailmaan käsitteenä ja taustajatatuksena. Opettajakorkeakoulussamme on tosin tehty myönnytyksiä korkeakoulujatTELUSTA, esimerkiksi kasvatustieteen opintoja, joita asetuksen mukaan koulutukseen kuu-

luu, on oppilaitoksessamme nykyisessä ja myös suunnitellussa opetussuunnitelmassa 10 opintopistettä eli ei kokonaista arvosanaa, jonka pohjalta voisi esimerkiksi jatkaa opintojaan yliopistossa. Tässä on sitten myös asian kääntöpuoli: suomalaiselta ammattiin-kasvattajalta on puuttunut profession keskeinen piirre, oma tiedeperusta ja siihen perustuva koulutus. Yhteyttä kasvatustieteeseen, siihen kytkeytyvään opettajankoulutukseen ja hallintoon ei ole syntynyt. (Heikkinen 1994, 20.) Voisi siis pohtia, mikä tekee ammatillisesta opettajankoulutuksesta ammatillisen, nimenomaan korkeakoulumaailmaan ankkuroituvan koulutuksen, mitä on ”ammatillinen opettajuus” tässä kontekstissa. Tosin jo kasvatustieteen ajatusmaailmaan kiinni pääseminen on haaste monelle vankan ammatillisen taustan kautta tuleville. Pyrimme kuitenkin sosiaalistamaan näitä ammattiosaajia opettajuuden maailmaan, sellaiseen maailmaan jona me kouluttajina sen näemme. Opettajankoulutuksen aikana opettajaopiskelijat luovat itselleen uudenlaista identiteettiä: heillä on usein vankka ammattiosaajan identiteetti, nyt mukaan pitäisi saada vähintään yhtä vahva opettajan identiteetti, siihen mukaan ”ujutamme” mukaan kasvatustieteellistä ajattelua, perustelua omille tekemisille. Osin tämä tapahtuu opetussuunnitelmaa ohjaavina perusteina, osin kasvatustieteen opintoina. Mutta akateemisuudesta ja tiedeperustasta ei tässä yhteydessä ainakaan kovin suureen ääneen voi puhua, kokemukseni ja tulkintani, mukaan. Tässä tutkimuksessa kartoitan tätä kuvattua tilannetta, kuinka hyvin tämän maailman tuntemisessa olemme onnistuneet. Opettajaopiskelijat pääsevät myös itse kuvaamaan oman alansa kehitystä ja sen vaateita opettajuudelleen.

Ammatillisen opettajuuden muutos ja tulevaisuuden haasteet ovat periaatteiltaan tuttuja opettajankouluttajille: ovathan ammatillisen opettajankoulutuksen opettajat myös pätevyydeltään ammatillisia opettajia, ks. Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta:

Johtajalta vaaditaan soveltuva jatkotutkintona suoritettu lisensiaatin tutkinto tai tohtorin tutkinto ja perehtyneisyyttä ammatilliseen opettajankoulutukseen.

Yliopettajalta vaaditaan soveltuva jatkotutkintona suoritettu lisensiaatin tutkinto tai tohtorin tutkinto ja lehtorilta soveltuva ylempi korkeakoulututkinto.

Erityisestä syystä johtajan tai yliopettajan virkaan tai toimeen voidaan 1 ja 2 momentin estämättä nimittää ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö ja lehtorin virkaan tai toimeen henkilö, joka ei ole suorittanut ylemp-



pää korkeakoulututkintoa, jos nimitettävä henkilö on erittäin hyvin perehtynyt viran tai toimen tehtävälleen.

Yliopettajalta ja lehtorilta vaaditaan lisäksi ammattikorkeakoulun tai ammatillisen oppilaitoksen opettajan kelpoisuus ja vähintään kolmen vuoden opettajakokemus ammattikorkeakoulussa tai ammatillisessa oppilaitoksessa.

Tuntiopettajalta vaaditaan, mikäli mahdollista, vastaava kelpoisuus kuin viran tai toimen haltijalta.  
(<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030357>)

Näin ollen voidaan ajatella, että ammatillinen opettajankouluttajuus on ammatillisen opettajuuden metatarkastelua, sillä opettajankoulutustyössä tulevaisuuden ennakointi ei keskity vain oman ammattialan tai koulutusalan tarkasteluun, vaan siinä pitää olla laaja-alaisuutta mukana. Opettajankoulutus katsoo yli koulutusalojen ja yli koulutusasteiden ja sen pitää olla valmis monenlaisiin vaatimuksiin, niihin mihin pitää antaa eväitä nyt, mutta myös niihin, mihin pitää osata varautua tulevaisuuden opettajuudessa.

Rajaan työni käsittelemään ammatillista opettajuutta ja ammatillisen opettajakorkeakoulun toimintaa, koska yliopistolla järjestettävä pedagoginen koulutus tähtää aineenopettajan osaamisen kehittymiseen, pääasiassa peruskoulu- ja lukiokonteksteihin. Tämä vertailu jätettäkään jatkotutkimuksen aiheeksi. Ammatillinen opettajuus tarkoittaa tässä työssä opettajana toimimista toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa, ammattikorkeakoulussa tai aikuiskoulutuskeskuksessa. Koulutusalojen eroja en tässä työssä tarkastele opettajuuden tai identiteetin rakentumisen taustalla, koska tietoni ja kokemukseni mukaan useat opettajankoulutusryhmät ovat monialaisia eli on luovuttu joskus vallalla olleista alakohtaisista ryhmistä. Eroja varmasti on, kuten esimerkiksi Virtasen (2012) tutkimus työssäoppimisen ohjaamisesta osoittaa: Kiteytyksenä tutkimuksen tuloksena voi todeta esimerkiksi, että tekniikan ja liikenteen alalla opettajilla oli suuri vastuu ja valvonta työssäoppimisesta ja myös siitä, ettei opiskelijalla teetetäisi yksipuoleisia töitä. Sosiaali- ja terveysalalla suorastaan kilpailtiin pääsystä työpaikkaohjaajaksi ja kilpailtiin myös opiskelijoiden ohjaamisesta. Tekniikan ja liikenteen alalla opiskelijan asema oli työssäoppimisessa olla oppipoika, jonka pitää olla menestyäkseen aloitteellinen ja rohkea, kun taas sosiaali- ja terveysalalla opiskelijalle annettiin lupa olla nuori ja epävarma ja tätä alaa leimasi kauniisti puhumisen kulttuuri. Eroja siis varmasti on, mutta koska opettajankoulutusryhmät ovat sekaryhmiä eli niissä on eri alojen edustajia yh-

dessä oppimassa ja opiskelemissa, alakohtaisten erojen tutkiminen olisi vaatinut toisenlaisen tutkimusasetelman kuin minkä tähän olen valinnut.

Tutkimuksessa pyrin myös hahmottamaan sitä, millaisena näyttäytyy ammatillisen opettajuuden ja ammatillisen opettajankoulutuksen suhde: onko toinen niistä paremmin tai enemmän kiinni yhteiskunnan muutoksissa ja tarvittavassa tulevaisuuden osaamisessa; tapahtuuko ”kentällä” jo sellaisia asioita, joita kouluttajat vasta suunnittelevat, vai onko opettajankoulutus proaktiivinen toimija. Onko näiden kahden suunta sama ja kumpi pystyy joustavammin ennakoimaan tulevaisuutta, sitä millaisia valmiuksia ammatillisella opettajalla pitää olla 2020: ammatilliset opettajat itse vaiko ammatilliset opettajankouluttajat. Perusteluna tälle pohdinnalle ja näiden kahden asian yhdistämiselle on se, että saadakseen opettajanpätevyyden ammatillisiin oppilaitoksiin tai ammattikorkeakouluihin opettajana toimivien on pakko käydä opettajankoulutus. Useat opettajat ovat toimineet jo vuosia opettajantehtävissä, kun he tulevat koulutukseen ja näin ollen heille pitäisi pystyä tarjoamaan tässä hetkessä ”selviytymisen” välineitä mutta myös osaamista tulevaisuuden vaatimuksia varten. Tutkimuksessa pyrin saamaan selville, onko ammatillinen opettajankoulutus ammatillisten opettajien osaamista ja heidän tulevaisuuttaan ennakoivaa, vai nykyhetkeä toteavaa ja kuvaavaa. Ammatillisen opettajuuden tarkastelu perustuu aiempiin tutkimuksiin, opettajien ja opettajaopiskelijoiden kanssa käytyihin lukuisiin keskusteluihin opettamisen iloista ja suruista, opettajien kirjoittamiin teksteihin sekä mediakeskusteluun siitä, millaista opettajuuden pitäisi nyt ja tulevaisuudessa olla. Ammatillisen opettajankoulutuksen tilannetta tarkastelen Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmatyön kautta sekä opettajankouluttajien vastausten myötä. Olen rakentanut sekä teoria-aineiston että empiirisen aineiston perusteella skenaariot kohtaamisista ja esittelen ja perustelen niitä tulososan lopussa.

Miksi opettajuutta kannattaa edelleen tutkia, kun siitä on jo lukuisia tutkimuksia niin kuin tätäkin tutkielmaa tehdessäni olen huomannut? Yksi näkökulma tällä työllä toivon olevan opettajien työssäjaksamisen edistäminen. Opettajan työn yhteiskunnallisuus saattaa yllättää monet muista tehtävistä alalle tulevat ja moninaiset, eri tahoilta tulevat paineet, saattavat uuvuttaa. Opettajuutta tarkasteltaessa yhteiskunnallisessa viitekehyksessä, vallalla olevaan kasvatustieteeseen peilaten, voidaan ja joudutaan usein kysymään, missä menee koulun ja vanhempien vastuun roolit ja rajat. Opettajuutta voisi hy-

vinkin tarkastella osana välittämisen kulttuuria, sillä nykynuorille jonkun pitäisi asettaa rajoja, usein se koetaan myös välittämiseksi. Nuorten odotukset ja toiveet ovat varsin elämänmakuisia: toivoa selväjärkisistä vanhemmista ja makaronilaatikosta. Nuoret toivoivat, että välittämistä osoitetaan. He toivovat, että vanhemmat kotona ja opettajat koulussa tiedustelisivat heidän hyvinvointiaan muutenkin kuin velvollisuudesta. (Tikkanen 2012, 60; Karhunkorpi 2012.) Vaikka tämä vanhemmuuden ja koulun välisen rajapinnan tarkastelu ei varsinaisesti ole työni fokuksessa, yhteiskunnallinen kehitys ja mediakeskustelu osaltaan antavat määritteitä opettajuuden tulevaisuudelle.

Tutkimukseni edetessä olen myös seurannut sanomalehdissä käytyä keskustelua opettajuudesta: sitä luonnehtii huoli huolehtimisesta ja välittämisestä ”Suomessa tarvitaan nyt välittämisen kulttuuria (HS 20.11.2012)”, toisaalta koulutuslaitosten tarpeesta muuttua ”Massoille tarkoitettuja luentosaleja ei kannata enää rakentaa” (HS 9.11.2012). Lisäksi kannetaan huolta opettajankouluttajien osaamista verkostoyhteiskunnassa: ”Opettajankouluttaja viihtyy poterossaan”(Opettaja 46/2012) eli nyt pitää romuttaa sisäistä kilpailua ylläpitävä yksin tekemisen kulttuuri. Koulutus ja kasvatusta näyttävät keskustelussa myös: ”Koulussa opetellaan entistä enemmän vuorovaikutusta” (AL 20.11.2012) eli oppilaiden ei enää haluta istuvan pelkkänä korvana ja ”Herätys, miksei kasvatuksesta puhuta” (Tamperelainen 1.-2.12.2012), jossa tamperelaisdosentti Matti Rimpelä peräänkuuluttaa ammattiauttajilta puheeksiottamisen taitoa. Tämä yhteiskunnallinen keskustelu rakentaa osaltaan viitekehystäni siitä, mihin suuntaan ammatillinen opettajuus on menossa.

Työni voisi sijoittaa laajemmassa viitekehyksessä kasvatussosiologiseen tarkasteluun (ks. esim. <http://apumatti.oulu.fi/apumatti/lcms.php?am=313-313-1&page=691>), koska tässä opettajan ammattia tarkastellaan profession yhteiskunnallisen kehittymisen näkökulmasta ja toisaalta yhteiskunnalliset ilmiöt määrittävät, tai ainakin pyrkivät määrittämään, opettajan professiota, kuten edellä sanomalehtikatsaus osoittaa. Kasvatussosiologia hahmottaa opettajan työtä neljän vaiheen kautta tehdastyypisestä massatuotannosta 2000-luvulle asti. Ensimmäisessä vaiheessa opettaminen oli helppoa ja yksinkertaista, se oli massatuotantoa ja kysymys-vastaus –menetelmään perustuvaa. Toisessa vaiheessa opettajan autonomiaa korostettiin ja opettajat työskentelivät eristäytyneinä luokissaan. Kolmannessa vaiheessa opettajan ammatti tunnustettiin korkean tason koulutusamma-

tiksi eli professioksi. Kompleksisuus ja tarve avata luokan ovia lisääntyivät, samoin kollegiaalisuus ja kyky oppia opettamaan uudella tavalla. Neljännessä vaiheessa 2000-luvulla opettajien täytyy oppia työskentelemään entistä monimuotoisemmassa yhteisössä. Opettajuudessa korostuu toiminnan ja oppimisen arviointi, yhteistyö vanhempien kanssa ja tarve työskennellä yhä monimuotoisemmassa yhteisössä. Siinä hahmotellaan myös profession kehittämistä, johon kuuluu tutkimuksellinen ote työhön, työn uusiutuminen, teorian ja käytännön toisiaan täydentävä luonne, eettisyys, näkemyksellisyys, kriittinen ja problematisoiva asenne sekä kriittinen muutosvoima ammattiyhteisössä ja laajemmin koko yhteiskunnassa.

Toinen mahdollinen viitekehys voisi kytkeytyä opettamisen tarkasteluun eri aikakausina ja opettajuuden ”palvelutehtävään” tulevaisuudessakin. Mistä tulevat opettajuutta määrittävät trendit ja muutostarpeet eri aikakausina? Tämä lähestymistapa vaatisi kasvatust historian ja ylipäättään historian tarkastelun kytkemistä osaksi tutkimusta, joten aion jättää tämän mahdollisen jatkotutkimuksen aiheeksi. Jatkossa kiintoisaa olisikin tarkastella esimerkiksi suomalaisen ja eurooppalaisen, ehkä globaalimmankin yhteiskunnan historiaa ja koulutuksen ja opettajuuden roolia näissä eri vaiheissa. Usein kun puhutaan vain globalisaatiota ja muutoksen ”tuulista”, mutta tällä historiatarkastelulla pääsisi kiinni siihen, mikä nämä muutokset saa aikaan, politiikka, vai talous, vai kansan tahto? Mutta sen siis rajaan nyt jatkotarkastelun varaan.

## **2 MITÄ ON AMMATILLINEN OPETTAJUUS, MITÄ AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS?**

Tässä luvussa pohdin sitä, mitä on ammatillinen opettajuus ja missä sitä toteutetaan. Toisena esittelen ammatillista opettajankoulutusta ja sen syntyhistoriaa.

### **2.1 Ammatillinen opettajuus: mitä ja missä?**

Esiymmärryksenä ja oletuksena tässä tutkielmassa on, että on olemassa ilmiö nimeltä ammatillinen opettajuus. Ilmiönä ammatillinen opettajuus eroaa muusta opettajuudesta muutamien tunnusmerkkien kautta. Ammatilliseksi opettajaksi määrittelen henkilön, joka opettaa toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa, ammattikorkeakoulussa tai aikuiskoulutuskeskuksessa. Tämä ammatillinen opettajuus on erilaista kuin yleissivistävän koulutuksen opettajuus. Ammatillisessa opettajuudessa on vahva ammatin ja työelämän kytkös ja leima, substanssiosaamisen hallinnan tärkeys ja oppijasukupolven oppimiskykyjen ja taitojen tunteminen määrittävät opettajuutta. Ainakin nykyään, sillä lyhyellä historiakatsauksella pyrin taustoittamaan tulevaisuuden näköaloja: aina ei oppijan oppiminen ole ollut pohdinnan keskiössä, vaan enemmänkin opittavan tiedon siirtäminen, tavalla tai toisella.

Tiilikkala (2004, 24) listaa opettajatutkimuksen mukaan neljä näkökulmaa ammattikasvatuksen erityisyydestä:

1. Ammattikasvatus eroaa yleissivistävästä, joka tulkitaan kansalaiskasvatukseksi.
2. Institutionaalinen erottautuminen työelämästä. Ammattikasvatus on koulumaista erotuksena työssä oppimiselle.
3. Identifioituminen tiettyyn opettajakategoriaan (yleisaineet, ammattiteoria, työnopetus)
4. Ammatillisten opettajien lisääntyvä yhteenkuuluvuuden tunne.

Kokemukseni omasta opettajuudesta ja ohjaajuudesta eri työyhteisöissä sekä nyt neljättä vuotta opettajankouluttajana toimivana olen muodostanut oman esiyymmärrykseni ammatillisesta opettajuudesta, joka osin vahvistuu Tiilikkalan listan myötä. Olen samaa mieltä, että ammattikasvatus eroaa yleissivistävästä, mutta lähinnä niiden tavoitteiden erilaisuuden myötä. Myös ammattikasvatuksella on muita kuin ammatillisen substanssin ”välittämisen” tavoitteita ja perustelen sitä lailla ammatillisesta koulutuksesta, pykälä 5. Tavoitteista vain kaksi varsinaisesti kohdentuu ammatilliseen opetukseen.

Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille (1) ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä (2) valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen.

Koulutuksen tavoitteena on lisäksi (3) tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä (4) antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä (5) tukea elinikäistä oppimista. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>)

Näin ollen myös ammatillisella koulutuksella on yleissivistävää tehtävää: kasvatusta hyvään ihmisyyteen, yhteiskunnan jäsenyyteen sekä elinikäiseen oppimiseen. Samoin ammatillisella aikuiskoulutuksella on lain mukaan sekä opiskelijoiden osaamisen kuin myös työelämän kehittämistehtävä:

Lain tarkoituksena on ylläpitää ja kohottaa aikuisväestön ammatillista osaamista, antaa opiskelijoille valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen, kehittää työelämää ja edistää työllisyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista.

Lain tarkoituksena on lisäksi edistää tutkintojen tai niiden osien suorittamista. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980631>)

Lisäksi ammattikorkeakoulujen yksi keskeinen tehtävä on aluekehitystehtävä:

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulujen tulee edistää elinikäistä oppimista. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>)

Institutionaalinen erottautuminen työelämästä on totta, mutta tämänhetkinen trendi on yhä enemmän työelämään suuntautuminen. Ammatillisilla oppilaitoksilla on työelämän kehittämis- ja palvelutehtävä ja se nähdään jopa ammattikoulutuksen kriittisenä tehtävänä. Työelämälähtöisiä koulutuspalveluja pitää rakentaa elinikäisen oppimisen ajattelun mukaisesti ja oppilaitosten koulutustarjonnan velvoitetaan olemaan työelämälähtöistä, nopeaa reagointia kysynnän muutoksiin määrällisesti ja laadullisesti sekä työllisyyttä tukevaa. (Tammilehto 2010.)

Identifioituminen tiettyyn opettajakategoriaan, esimerkiksi yleisaineiden opettajaksi on mielenkiintoinen näkemys. Täydennyskoulutuksina toisen asteen ammatillisiin koulutuksiin vetämissäni opetussuunnitelmien laatimis- ja jalkauttamiskoulutuksissa yleinen keskustelunaihe on ollut, miten yleisaineet (nykyään ammatillisuutta tukevat aineet eli niin sanotut atto-aineet) ja ammatilliset aineet voitaisi integroida paremmin. Koulutuksissa tätä on pyritty tukemaan ”sekoittamalla” opettajia yhteisiin keskusteluryhmiin, sillä yleensä käy niin, että ammatilliset ja vielä nimenomaan saman ammatillisen substanssin omaavat opettajat menevät mielellään samoihin ryhmiin ja nämä ns. atto-aineiden opettajat omiin ryhmiinsä. Opetussuunnitelmakeskusteluissa olen kuullut muun muassa erään ”atto-opettajan” sanoneen:

”kerran kuulin sattumalta kopiokoneella, kun eräs opettaja puhui, mitä ryhmällä on menossa ammatillisissa aineissa. Siitä sain idean suunnata omaa opetustani ammattiainetta tukevaksi.”

Kuitenkin integrointi on kaikkien kannalta motivoiva tapa toteuttaa opetusta, sillä se edistää kokonaisuuksien hahmottamista ja sillä pystytään vaikuttamaan myös asenteisiin, opetusta voidaan myös monipuolistaa erilaisten käytännön harjoitteiden kautta ja toisaalta myös eriyttää edistyneempien opiskelijoiden tarpeisiin vastaten (Rajander 2008, 13-18). Esimerkinomaisesti voisi kuvitella vaikkapa kielten opiskelua: jos opiskellaan erikseen sanastoa ja kielioppia, voi nuoren olla vaikea hahmottaa, mihin hän tätä tarvitsee, mutta jos opiskeltava sanasto kytkeytyy ammatillisuuteen, on siitä hänelle selkeä hyöty käytännön työtehtäviä ajatellen. Toisaalta ymmärtää myös kielten opiskelun kunnianhimoiset tavoitteet, sillä takaahan ammatillisen toisen asteen tutkinto saman jatko-opintokelpoisuuden kuin lukiokoulutus. Tästä syystä pelkällä ammatillisen sanaston opettelulla selviytyminen esimerkiksi ammattikorkeakoulussa saattaa sitten olla vaikeaa. Haasteena integroinnissa on opettajien välinen yhteistyö, muun muassa aika-

resurssit yhteiseen suunnitteluun, mutta myös ammattisuutta tukevien aineiden opettajien ammatillisen sanaston tunteminen sekä työelämän tuntemus (ks. Rajander 2008, 21). Ammatillisissa oppilaitoksissa toimiessani olen huomannut, että tiimiopettajuuteen tai samanaikaisopettajuuteen, yhteisopettajuuteen, on jo tehty monia kokeiluja eri tahoilla. Usein nämä kokeilut lähtevät projektien kautta, mutta myös opettajien oman kehittämishalun avulla saadaan mainioita työelämään valmistavia osaamiskokonaisuuksia aikaan.

Omakohteisesti en ole kovin usein törmännyt määrittelyyn, että en ole opettaja, vaan äidinkielen opettaja (ks. esim. Rajander 2008, 24), mutta tämä ajattelu on selkeästi yksi integroinnin haaste ja ehkä estekin. Ammatillista opetusta tässä määrittellessäni en kuitenkaan näe suureksi ongelmaksi ammatillisten aineiden ja ammatillisuutta tukevien aineiden opettajien välistä kuilua. Ovathan nämä ns. atto-opettajat kuitenkin valinneet työpaikakseen ammatillisen kentän, yleissivistävän opetuksen sijaan.

Neljäntenä näkökulmana esiin otettu ”ammatillisten opettajien lisääntyvä yhteenkuuluvuuden tunne” on minulle, yhteisöllisyyttä aiemmin laajastikin tutkineelle mielenkiintoinen avaus. Aiemmin jo viittasin siihen, että myös ”atto-aineiden” opettajat ovat valinneet työkentäkseen ammatillisen koulutuksen. Yhteisissä koulutustilaisuuksissa olen havainnut, että vaikka opiskelija nähdään hieman erilailla ammatillisessa opetuksessa ja ”atto-aineiden” puolella (puhumattakaan siitä, millaisena opiskelija sitten näyttäytyy, kun pääsee työelämäjaksolle), on tilaisuuksissa vahva yhteenkuuluvuuden tunne ja saman tematiikan tarkastelukulmat. Sen sijaan kokemuksellinen havainto tilaisuuksista, joissa on mukana yleissivistävän puolen opettajia, on se, että he näkevät oman työnsä varsin erityisenä. Omana havaintonani, ja nimenomaan oman kokemuseräisen tulkin-tani mukaan, olen myös huomannut, että yleissivistävän puolen opettajilla on koulutuksessa aivan omat, akateemisuuteen tähtäävät intressinsä ja ammatillisen koulutuksen ajatus- ja käsitetemiikka on heille vierasta.

Olen myös saanut ohjata opettajankoulutusryhmiä, joissa on ollut opiskelijoina pelkästään toisen asteen ammatillisia opettajia. Tämä kokemus on ollut heille varsin antoisa, he ovat heti alusta asti huomanneet puhuvansa samaa kieltä ja olevansa ”samalla tasolla”, verrattuna ryhmiin, joissa on mukana korkeakouluopettajia. Kokemus ammattioppilaitoksiin keskittyneistä opettajankoulutusryhmistä on sekä ohjaajan että opiskelijoiden



kannalta ollut hyvä. Kiistää ei voi sitäkään näkökulmaa, että niin sanotuissa sekaryhmissä, joissa on mukana eri koulutusasteiden opettajia, myös näkökulmat avartuvat kaikilla osapuolilla, jos oppimistilanteet ja ilmapiiri vaan osataan rakentaa niitä tukeviksi. ”Sekaryhmät” ovat uutta, monialaista opettajuutta suuntaava malli, selkeä muutos historiaan. Opettajien jaottelulla eri ”kategorioihin” on taustalla historiallinen leima. Opettajiä on ammattioppilaitoksissa jaoteltu ammattiaineiden, yleisten opetusaineiden ja työn opettajiin. Heidän koulutuksensa on aiemmin jaoteltu eri tahoille: ammattiaineita ja työnopetusta yhdistetysti opettavia on koulutettu ammatillisen peruskoulutuksen kanssa samanaikaisesti, vain yleisaineita tai ammattiteoriaa opettavia korkeakoulututkinnon jälkeisellä aukultoinnilla ja kasvatustieteen opinnoin, joko ammattiteoriaa tai työtä opettavia ammatillisen opistotutkinnon jälkeisellä pedagogisella tutkinnolla (Heikkinen 1994, 18). Uusi malli, yhdessä ja toisilta oppiminen on kuitenkin nykyinen suuntaus opettajankoulutuksessa. Näiden kokemuksellisten havaintojen perusteella allekirjoitan näkökulman ammatillisen opettajuuden identiteettiä rakentavasta piirteestä ja tiivistän oman listani ammatillisesta opettajuudesta seuraavaksi:

1. Ammatikasvatus on ammatillisuuteen ohjausta, mutta myös elämäntaitojen opettamista.
2. Ammatikasvatusta luonnehtii kiinteä kytkös alueen yrityksiin ja alan työelämän edustajiin. Ilman sitä ei ammatillinen opetus tänä päivänä onnistu.
3. Ammatillisten opettajien lisääntyvä yhteenkuuluvuuden tunne, ”me-amisopettajat”. Vahvistaa tekemisen meininkiä ja työssäjaksamistakin.

Tarkastelen seuraavaksi, mitä on ammatillinen opettajankoulutus ja millaisia rakenteellisia ratkaisuja siellä on tehty ammatillisten opettajien kasvun tukemiseen.

## **2.2 Ammatillinen opettajankoulutus, historiaa ja tulevaa**

Tarve ammatillisten opettajien omalle koulutukselle syntyi ammatillisten koulujen kehittyessä. Koulutus käynnistyi 1920-luvulla teollisuuden oppilaitoksissa (Kuulusa-Kuoppala 2006). Asetuksessa ammattioppilaitoksista (1959) säädettiin opettajan kelpoisuusehdot: hyvä maine ja sellainen terveys, joka ei ole esteenä tehtävän hoitamiselle.

Kelpoisuusehdot määriteltiin erikseen ammattiaineiden, yleisaineiden, ammatinopettajan ja työnohjaajan toimeen. Vielä 1960-luvulla ammatillista opettajankoulutusta järjestettiin hyvin hajanaisesti ja monen eri hallinnonalan alaisuudessa ja monissa eri paikoissa. Koulutus oli suppeaa ja behavioristista: tärkeää oli huolellinen suunnittelu ja opetus-tilanteen hallinta. Vuorovaikutusta tapahtui luokassa ja työyhteisössä, mutta ulkopuolinen kontaktointi esimerkiksi alueen yrityksiin oli vähäistä. Yhtenäistämisen prosessi alkoi 1970-luvulla, mutta todettiin, että ammatillinen opettajankoulutus pidetään erillään muusta opettajankoulutuksesta. (Olkinuora 2000, 189).

Ammatillisen opettajankoulutuksen kaksi kivijalkaa ovat olleet ammatillisuus ja opettajuus eli ammatillisuutta on korostettu pedagogiikan ohella. Tämän vuoksi koulutus on haluttu pitää erillään muusta opettajankoulutuksesta. Vuonna 1985 ammattikasvatushallitus vahvisti ammatillisille opettajankoulutuslaitoksille uuden yhteisen opetussuunnitelmaohjeiston, kunnes korkeakoulupoliittiset tuulet puhalsivat koulutuskenttää uuteen järjestelyyn 1990-luvulla ja uudet perusteet otettiin käyttöön 1995 ja vuonna 1996 annettu laki siirsi ammatillisen opettajankorkeakoulun viiden ammattikorkeakoulun yhteyteen. (Kuulusa-Kuoppala 2006.) Ammatillista opettajankoulutusta järjestävät tällä hetkellä Haaga-Helia ammattikorkeakoulu (entinen Helsingin liiketalouden ja hallinnon ammattikorkeakoulu), Hämeen ammattikorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Oulun seudun ammattikorkeakoulu ja Tampereen ammattikorkeakoulu. Uuden ammattikorkeakoululain myötä tilanne saattaa tosin muuttua vuoden 2014 alusta.

Tämänhetkisen asetuksen mukaan ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena antaa opiskelijalle:

1. tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista; sekä
2. valmiudet kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittymisen. (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 15.5.2003/357)

Nykyisellään kelpoisuusehdot muuttuneiden tutkintonimikkeiden ja duaalimallin koulutusjärjestelmän sekä laajentuneen oppilaitosrakenteen vuoksi ovat huomattavasti laajalaisemmat kuin ensimmäiset ammattitaitovaatimukset. Tosin perusperiaate tai -toive

”opettajasta hyvänä ihmisenä” ei vieläkään kaukana ole – tätä voi todentaa myös pysäh-  
tymällä miettimään omia opettajiamme: usein muistamme ne innostavimmat ja kannus-  
tavimmat, mutta, ikävä kyllä, ne meitä nolanneet ja nöyryyttäneet. Kaikkein merkittä-  
vimpiä opettajien aiheuttamia vaikutuksia ei pystytä mittaamaan koulusaavutustestein,  
toteaa Kari Uusikylä. Hän toteaa myös, että jokainen tuntee ne sisikunnassaan, monella  
tavalla, mutta loppupeleissä myös opiskeluhaluun tai sen puutteena. Kukaan opettaja ei  
kuitenkaan ole läpikotaisin paha, vaan kaikille meille sattuu hyviä ja huonoja päiviä.  
Opettajissa ja opettajissamme on kuitenkin valitettavasti myös niitä, joille jokin muu  
ammatti voisi sopia paremmin. (Uusikylä 2007, 9-10.)

Opettajat pyrkivät reagoimaan uudistuksiin, mutta muutokset vaativat aikaa ja uudelleen  
ajattelua. Opettajat kantavat mukanaan omia kokemuksiaan ja mallejaan opettajan työs-  
tä, joita on saatu omassa koulutuksessa ja opettajankoulutuksessakin. Muutosta ehkä  
pyritään tekemään, mutta uudistuminen ja uudistaminen eivät tapahdu hetkessä. Nykyi-  
sessä opettajuudessa pitäisi pystyä unohtamaan menneet, omaksumaan uutta ja muutta-  
maan toimintaa kulloisenkin meneillään olevan trendin mukaan. Jotta voidaan suunnata  
katsetta tulevaan, on kuitenkin syytä tuntee menneisyyttä ainakin osin: siitä voimme  
oppia ja pystyä välttämään tehtyjä virheitä. (Tiilikkala 2004, 15.) Meillä opettajina ja  
opettajankouluttajina on vastuullinen tehtävä. Opettajankoulutuksen vaikuttavuutta koh-  
taan on myös vankka luottamus, sitä kuvaa ainakin ajatukset siitä, että jos asia on opet-  
tajankoulutuksessa otettu huomioon, se on hoidossa (Mikkola 2002, 188). Näitä taustoja  
vasten on siis hyvä tarkastella, millaisia vaateita laki nykyään opettajan professioon  
halajavalle asettaa ja miten opetussuunnitelmatasolla voimme vaikuttaa opettajien kehit-  
tymiseen yhteiskunnan vaateiden mukaisesti oikeansuuntaisiksi ja hyviksi ihmisiksi.

Opettajankouluttajien osaamisen haasteet ovat samassa suhteessa kuin edellä mainitut  
ammattillisen opettajan työn vaateet ja vaatimukset. Opettajankouluttajilla on pääsään-  
töisesti pitkä kokemus ammatillisesta opettajuudesta kuin myös oman alansa työkoke-  
musta. Näin heille opiskelijoidensa maailma on, tai ainakin pitäisi olla, tuttu. Miten sit-  
ten opettajankouluttajat selviytyvät haasteesta, jota opettajaksi opiskelijat ja näiden  
maailman muutokset heille heittävät? Tarkastelen ensin opettajankoulutuksen muutos-  
tarpeita yhteiskunnallisessa viitekehyksessä ja sen jälkeen tarkastelen asiaa opettajan-  
koulutuksen opetussuunnitelmatyön avulla. Käytän peilauspintana Tampereen ammatil-

lisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmaa (2012) sekä uutta tulevaa opetussuunnitelmaa (2013).

### **2.2.1 Opettajankoulutus ja sen muutostarpeet**

Tulevaisuuden osaamistarpeet synnyttävät kuvan superyksilöistä, myös ammatillisen opettajuuden kentällä. Jos ja kun pystymme tekemään jatkossa työtä tiimiopettajuudessa, kenenkään ei tarvitse yksin olla superyksilö, vaan ryhmän ja verkoston tulee osata laajasti ja myös syvästi. Tarpeen onkin saada aikaan verkostojen avulla erilaisia osamiskombinaatioita. (ks. Oivallus 2012, 13.) Mutta miten tähän on tultu, seuraavaksi asialle lyhyt perustelu.

Ensimmäistä ammatillista opettajankoulutusta kuvattiin behavioristisesta oppimiskäsityksestä lähtien: oli tärkeää tunnistaa oikea ja väärä, hallita tilanteet ja palkita ja rangaista (Oivallus 2012). Kun tarkastelemme ammatillisen opettajankoulutuksen syntyä, voimme huomata, että teknisen alan ammattikasvatus ja hallinnon organisaatio on vaikuttanut huomattavasti koko ammattikoulutusjärjestelmän muotoutumiseen. Ensimmäisiä ammatillisen opettajankoulutuksen säädöksiä oli vuonna 1881 Taideteolliselle keskuskoululle annettu tehtävä. Niissä valmistettiin tulevien käsityöläiskoulujen opettajia. Samaan vuonna käynnistyi Helsingin naiskäsityökoulu valmistamaan opettajia kansakouluihin ja muihin käsityökouluihin. Sittemmin kotiteollisuuskouluja varten perustettiin opettajankoulutuslinja, kasvatusopillinen keittokoulu kotitalousopettajia valmistamaan, Högvalla-seminarium ammatillisten oppilaitosten kotitalousopettajien koulutus ja Helsingin yliopiston agronomikoulutus säädettiin sopivaksi maatalousalan opettajankoulutukseen. Käsityön ja teollisuuden ammattikoulujen pedagogisia periaatteita määrittivät pitkälti teknisten oppilaitosten näkemykset, koska sekä hallinnon edustajat ja koulujen opettajakunnat rekrytoituivat 1800-luvun lopulla enimmäkseen niistä. Kansakoulunopettajaseminaarien perustamisen myötä opetustapa alkoi siirtyä vuoroluvusta ja perinteisestä jäljittelystä oppilaan paremmin huomioon ottavaan tapaan. (Heikkinen 1994, 9-12.)

Nyt oppimiskäsitys ja sitä kautta käsitys opettamisesta on jatkanut muutuskulkuaan. Opettajat vannovat kilvan konstruktivistisen oppimisen nimeen: oppijan aiemmat tiedot ja taidot valjastetaan oppimisen kontekstiksi ja mahdollisuutena nähdään jopa sosio-

konstruktivistinen ajattelu, jossa korostuu yhdessä ja toisilta oppiminen. Tämä suuntaus puoltaa paikkaansa ainakin Elinkeinoelämän keskusliiton tulevaisuustarkastelun mukaan: tulevaisuuden töitä tehdään muuttuvissa ryhmissä ja koskaan ei näitä taitoja voi koulumaailmassakaan opettaa liikaa. Ryhmissä toimiminen, toisilta oppiminen ja toisten ideoiden jalostaminen ovat harjoittelua vaativia taitoja. Ne eivät kuitenkaan ole vahvuuksia tämän päivän Suomessa ja siksi niitä pitää koulu- ja opiskeluvaiheessa vahvistaa entistä systemaattisemmin. (Oivallus 2012, 13).

Lisäksi opettajuudessa korostuu dialogisuus, vuorovaikutustaidot: opettajan oletetaan kykenevän kohtaamaan opiskelijansa mutta myös tulemaan itse kohdatuksi. Opettaja ymmärtää laaja-alaisesti elämää ja omaa opetusalaansa, mutta ennen kaikkea hän on ajatteleva ja tunteva ihminen. (Leinonen 2002, 44-46.) Uusi opettaja on moniosaaja, joka järjestää oppimismahdollisuuksia, hän luo yhteyksiä, tutkii, markkinoi ja verkostoi-tuu myös kansainvälisesti. Hän on sitoutunut oppilaitoksensa visioihin ja missioihin ja kehittää itseään lakkaamatta. Hän on hyvä substanssiosaaja, mutta myös hyvä pedagogi. (Tiilikkala 2004, 33.)

Yhteiskunnallisesti puhutaan paljon polarisaatiokehityksestä: joillakin ”menee hyvin”, toisilla sitten taas ei. Aihetta tietoyhteiskunnan kannalta pohtii Laine (2010) pro gradu – työssään: tietokoneet – ja verkot voivat olla nuoria, mutta myös aikuisia, eriarvoistava seikka. Osan kohdalla eriarvoistumista lisää asian kiinnostamattomuus, mutta osan kohdalla esteenä saattaa olla myös laitteiden ja välineiden puuttuminen. Aihe liittyy laajemminkin niin sanottuun syrjäytymiskehitykseen sosiaalisen pääoman kautta: sosiaalinen pääoma nähdään verkostoissa olevaksi pääomaksi, jonka avulla voi parantaa olemisen tasojaan yhteiskunnassa (ks. Tapani 2009b). Sosiaalisen pääoman hankkiminen vaatii aikaa ja resursseja ja kaikilla siihen ei esimerkiksi pitkien työmatkojen tai – työpäivien vuoksi ole varaa. Polarisaatiokehitys saattaa näyttäytyä myös opettajayhteisöissä ja opettajien suhtautumisessa omaan työhönsä. Mäki (2012) on löytänyt kahdenlaisia opettajakulttuureja ammattikorkeakouluopettajuutta tutkiessaan: kohtaamattomien työkalttuurien opettajaheimon ja substanssi- ja opetuskeskeisen työkalttuurin opettajaheimon.

Kohtaamattomien tulkintojen työkalttuurien opettajaheimolaiset ovat mukana useissa työelämälähtöisissä opetus- ja kehittämishankkeissa. He ovat sitoutuneita kehittä-

misorientoituneisiin työryhmiin ja hankkeisiin, mutta he eivät koe sitoutumista ammattikorkeakouluorganisaatioon. Heillä ei ole yhteistä aikaa käydä läpi työyhteisönsä keskeisiä töitä ohjaavia elementtejä ja tästä aiheutuu konflikteja muun muassa työtä ohjaavista pedagogioista, johtamisesta, ajanhallinnasta sekä organisaation työtä ohjaavista strategioista.

Substanssi - ja opetuskeskeisen työskulttuurin opettajaheimolaisten työ jäsentyi opetuskeskeisen ja luokkamuotoisen työn kautta. He kokivat tarvitsevansa eniten ammattialansa (esimerkiksi sairaanhoitaja-, insinööritaitoja) hallintaa, joka puolestaan mahdollistaa opettamisen. He ovat sitoutuneita opiskelijoiden kanssa tehtävään työhön ja kokevat, että perustyötä häiritsivät työelämälähtöiset projektit. (Mäki 2012.) Nämä kahden heimon opettajat on hyvä huomioda myös opettajankoulutustyössä: pitää tunnustaa ja muistaa, että osa opettajista haluaa kehittää nimenomaan luokassa tapahtuvaa toimintaa, osa sen sijaan haluaa verkostoitua ja nähdä kehittämisen paikkoja. On tärkeää, että kummankin heimon edustajille tarjotaan näköaloja myös siihen toiseen maailmaan, koska näin voidaan myös opettajankoulutuksesta saada aikaan tulkintafoorumi (Mäki 2012) ja antaa siis tilaa keskustelulle ja eri näkökantojen kohtaamisille. Opettajankoulutuksessa tämä voisi näkyä muun muassa niin, että mahdollistetaan nykyistä enemmän yksilölliset opintopolut ja -valinnat. On hyvä, että työyhteisöissä on sekä kehittämisorientoituneita kuin myös opiskelijakeskeisiä, substanssiorientoituneita opettajia. Opettajankoulutuksen haaste onkin saada nämä eri heimot kohtaamaan ja keskustelemaan toistensa osaamista, erilaisista orientaatioista huolimatta, dialogisia kohtaamisia hyödyntäen. Näin voidaan jo opiskeluaikana rakentaa ymmärrystä substanssiosaamisen tärkeyden ohella pedagogisille osaamisille ja valmiuksille.

### **2.2.2 TAOKKin opetussuunnitelma osaamistarpeisiin vastaajana**

Aluksi kuvaan TAOKKin opetuksen ja opetussuunnitelman nykytilaa ja sen jälkeen uuden opetussuunnitelman suuntaviivoja. Opettajankoulutuksen kokonaisopintopistemäärä on 60 ja Tampereella sen voi opiskella 1-2 vuodessa monimuotokoulutuksena tai verkko-opintoina. Koulutuspaikkakuntia ovat vuonna 2012 Tampereen lisäksi Kokkola, Kuopio, Lappeenranta, Pori ja Seinäjoki. Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmassa (2012) opettajan osaaminen jaetaan kolmeen näkökulmaan: näkökulmassa yksi, opettaja soihdunkantajana – opettaja oppijana, keskeistä on opettaja-

opiskelijoiden oma oppiminen sekä oppiminen ja opettaminen eri oppilaitoksissa. Peruskysymys on, millaista on merkityksellinen oppiminen. Näkökulmassa kaksi keskeistä, opettaja luotsina – opettaja ohjaajana, on oppimisen ja opetuksen suunnittelu ja sen toteuttaminen sekä ohjattu opetusharjoittelu. Peruskysymys on, millaista on innostava opettaminen. Näkökulmassa kolme, opettaja kalastajana – opettaja työyhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä, keskeisiä asioita ovat opettajan yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen osallistuminen ja vastuu, erilaiset oppimisympäristöt sekä opettajan eettinen vastuu. Näkökulman kolme peruskysymys on, millaista on opettajan yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen ja vastuu. Näiden näkökulmaopintojen lisäksi opettajankoulutukseen kuuluu opetusharjoittelua (15 op), kasvatustieteen perusopintoja (10 op), kehittämishanke (10 op) sekä valinnaisia opintoja (10 op). Pedagoginen lähestymistapa on tutkiva oppiminen Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2005) mallia noudattaen. (TAOKK OPS ja TOTS 2012).

Koko ammattikorkeakoulussa käynnistyneen opetussuunnitelmatyön myötä tuli aika tarkastella myös opettajakorkeakoulun opetussuunnitelman päivittämistarpeita. Päähuomio on osaamisperustaisuudessa: mitä osaamista koulutuksemme tuottaa.

Uudessa opetussuunnitelmassa ammatillisen opettajan osaaminen on tiivistetty viiteen osaamisalueeseen: arviointi-, kulttuuri, ohjaamis-, hyvinvointi- ja kumppanuusosaamiseen. Osaamisiin pyritään pääsemään suunniteltujen oppimistehtävien kautta, yksilöllisesti ja yhteistoiminnallisesti oppien. Pedagogisena lähestymistapana on edelleen tutkiva oppiminen ja tarkoituksena on ottaa mukaan laajempina ajattelumallina osallistava pedagogiikka. Oppimisesta on tarkoitus tehdä vielä enemmän yhteisöllinen prosessi: entisen opetussuunnitelman aikaan tutkiva oppiminen oli puheen tasolla kaikkien ryhmänohjaajien yhteinen lähestymistapa, mutta toteutukset siitä käytännön tasolla saattoivat olla, ja varmasti ovatkin, varsin erilaiset. Itse esimerkiksi en ole päässyt keskustelemaan, miten muut ohjaajat lähestymistapaa toteuttavat. Uuden opetussuunnitelman aikaan myös organisaatiotamme on uudistettu ja meille on avautunut mahdollisuus ns. opettajafoorumeihin. Niiden tarkoituksena on käydä keskustelua pedagogisista lähtökohdista ja kehittää jaettua ymmärrystä yhteisestä toimintaideologiastamme. Tähän mennessä olemme järjestäneet viisi opettajafoorumia ja opetussuunnitelma on ollut keskustelun keskiössä.

Opetussuunnitelmassa opettajan osaamisten tarkastelua tehdään niin yksilöllisestä, pedagogisesta viitekehyksestä kuin myös yhteisöllisestä ja yhteiskunnallisesta viitekehyksestä. Johtajatus uudessa opetussuunnitelmassa onkin, että opettajuus on laaja-alainen ilmiö - muutakin kuin sitä monen mieleen tulevaa perinteistä opettamista - ja opettajan koulutus on identiteettiä rakentava prosessi. Identiteettityö kiteytyy uudessa opetussuunnitelmassa opettajuuden käsikirjaan, joka on matkakertomus omaan opettajuuteen. Opettajuuden käsikirjaan opettajaopiskelija kokoaa oman identiteettityönsä pohdintoja, mutta myös opetus- ja ohjausharjoittelujen kokemuksiin. Näitä uusia innovaatioita ja hyviä käytäntöjä, käsikirjan julkisempaa osaa, hänen toivotaan esittelevän omassa työyhteisössään ja näin osallistavan oman yhteisönsäkin mukaan oppimiseensa.

Identiteettityö, minä opettajana, on kaiken oppimisen kivijalka: jokainen, on sitten pitkään opetusalaalla toiminut konkari tai alan uusi tulokas, pääsee pohtimaan omia lähestymiskulmiaan ja käsityksiään, yhteisöllisesti, mutta myös yksin. Uuden opetussuunnitelman kolmen opintokokonaisuuden sisään on rakennettu oppimistehtäviä. Tehtävien taustalla on integratiivinen pedagogiikka, joka yhdistää teoreettista ja käytännöllistä tietoa, itsesäätelytietoa ja sosiokulttuurista tietoa (ks. Heikkinen, Tynjälä, Jokinen 2012, 68). Tämä todentuu muun muassa siinä ajattelussa, että kasvatustieteen perusopinnot nivotaan lähemmäksi ammatillisuutta. Ammatillisen koulutuksen käytännön ilmiöt saavat avartavaa näkökulmaa, kun niitä peilataan teoreettisen tiedon viitekehykseen. Oma toimintaa tarkkaillaan ulkopuolisin silmin, saadaan esimerkiksi vertaispalautetta ja näin hyödynnetään sosiokulttuurista tietoa, jota on siis mahdollista kohdata vain osallistamalla yhteiseen toimintaan.

Opettajan työn havainnot ja omat opetuskokemukset sen sijaan kiteytyvät opettajuuden käsikirjaksi, joka toimii kehittävässä elementtinä opettajan työn eri tilanteissa. Yhtä hyvin tähän käsikirjan laatimiseen sopii edellä mainittu integratiivinen pedagogiikka: jokainen opiskelija laatii suunnitelman, miten ja missä aikoo opettajuuttaan kehittää tai sitä uudistaa, sen jälkeen hän perehtyy kehittymisen aihealueeseen sopivaan kasvatusteolliseen kirjallisuuteen. Käytännön toteutuksen avulla hän saa palautetta ohjaavalta opettajalta, vertaisoppijoilta ja ryhmänohjaajalta ja saa näin aineksia itsesäätelytiedon käsittelemiseen: hän näkee itsensä saamansa palautteen avulla uusin silmin ja pystyy vahvistamaan vahvuuksiaan ja kehittämään niitä seikkoja, joissa kehittämisen varaa on.



Tämäkään kehittyminen ei ole mahdollista ilman sosiokulttuurista osallistumista ja oppimista. Lisäksi opettajuuden kehittymiseen on upotettu mukaan yrittäjämäinen työote eli yrittäjämäisen toiminnan näkökulmia huomioidaan eri oppimistehtävissä ja opintokokonaisuuksissa.

Opettajakorkeakoulumme opetussuunnitelma on syntynyt monivaiheisen yhteisöllisen prosessin tuloksena. Siihen on päässyt osallistumaan ja vaikuttamaan koko ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilökunta, opettajaopiskelijat ja yhteistyöoppilaitokset. Kehitystyössä on ollut mukana yhteensä 250 osallistujaa. Varsinaisesti työ lähti liikkeelle kynnyskäsitteiden analysoinnista: mitkä ovat sellaisia asioita, ”kynnyksiä”, joiden yli opettajaksi opiskelevien on päästävää. Opetussuunnitelman prosessointiin oli nimetty opetussuunnitelmatyöryhmä, jossa oli mukana ammatillisen opettajakorkeakoulun johtaja, opettajia, opiskelijaedustajia ja muun henkilökunnan edustajia. Ryhmä kokoontui säännöllisesti ja sen jäsenille oli annettu omia erityistehtäviä, joihin he perehtyivät ja toivat analyysijään mukaan ryhmän yhteisiin kokouksiin. Koko opettajakorkeakoululle opetussuunnitelmaa esiteltiin yhteisissä kokouksissa ja niissä myös sitä arvioitiin ja vietiin eteenpäin. Keväällä 2012 järjestettiin yhteistyöoppilaitoksille opetussuunnitelman esittelytilaisuus, jossa uudet osaamisperustaiset ajattelumallit saivat innostuneen vastaanoton. Osallistujaoppilaitosten kesken heräsikin huoli siitä, kuinka saataisiin jo aiemmin valmistuneiden, pitkään ammatillisina opettajina toimineiden taidot ja tiedot nykyistä ajattelua vastaaviksi. Tähän yhtenä vastauksena ollaan ottamassa käyttöön opettajuuden käsikirja, jonka pedagogisia innovaatioita ja oivalluksia opettajaopiskelijat voisivat omissa työyhteisöissään esitellä. Vastaava seminaari yhteistyöoppilaitoksille uusittiin keväällä 2013 ja myös tämä opettajuuden käsikirjan idea sai innokkaan vastaanoton oppimisinnovaatioiden levittäjänä yhteisöjen tasolle.

Tiivistetysti uudesta opetussuunnitelmasta voidaan siis sanoa, että ammatillinen opettajankoulutus Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa jakaantuu viiteen osaamisalueeseen: ohjaamis-, arviointi-, kulttuuri-, hyvinvointi- ja kumppanuusosaamiseen. Opettajan työtä luonnehtii yksilöllinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen viitekehys ja edellä mainitut osaamiset todentuvat näissä viitekehyksissä. Tulevaisuuden ammatillinen opettajuus on yhteisö-, yhteiskunta- ja yksilötasoista vaikuttamista: opettamista tiimeissä ja tiimeistä, yhteistyötä ja vuoropuhelua opiskelijan, kollegan ja alan yritys-

tajien kanssa, se on yksilöllistä ohjauksellista otetta enemmän kuin yksisuuntaista tiedonjakamista. Se on myös erilaisten ja monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä ja tunnistamista. Uudelta opettajuudelta vaaditaan tutkivaa, kehittävää, reflektivistä, yrittäjämäistä työtettä. Opettaja on oman työnsä ja työyhteisönsä kehittäjä ja tähän työvälineeksi opettajankoulutuksessa ollaan ottamassa opettajuuden käsikirjaa, josta tulee opettajan työn käytännöllinen kehittämisen väline. Opettajankoulutuksen a ja o on identiteettityö: millainen minä olen opettajana, mitkä ovat osaamiseni vahvuudet, missä löytyy kehittämisen kohteita. Tätä matkaa opettajaksi todennetaan portfoliotyökentelyn avulla.

### **3 TUTKIMUSASETELMAN KUVAUS**

Tutkimukseni pääkysymys on: Millaista näköalaa ammatillinen opettajankoulutus voi antaa ammatillisen opettajan tulevaisuuden haasteiin? Näkökulmani on vuoteen 2020 eli tulevaisuutta kartoitetaan seitsemän vuoden perspektiivillä. Vastatakseni tähän olen jakanut kysymyksen kolmeen alakysymykseen, joihin pyrin vastaamaan aineistojeni avulla. Alakysymykset ovat:

1. Millaisina nähdään tulevaisuuden ammatillisen opettajan tehtäväkentät?
2. Millaisia tulevaisuuden osaamistarpeita ammatillisessa opettajankoulutuksessa tunnustetaan?
3. Miten ammatillinen opettajankoulutus tukee ammatillisen opettajuuden kehittymistä?

Tässä luvussa tarkastelen työssäni tekemiäni valintoja, aloittaen tieteenfilosofiasta ja metodologiasta ja kuvaan myös omaa paikkaani osana merkitysyhteisöä, jota tutkin.

#### **3.1 Tieteenfilosofinen valinta: fenomenologia ja tiedon rakentaminen yhdessä**

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologis-grounded theorymäinen eli mini-viitekehys rakentuu aiemman tutkimuksen ja tietämyksen perusteella, mutta lopullinen ”ääni” on aineiston ja siitä esille kaivettavien lähestymiskulmien (ks. Strauss and Corbin 1990). Tieteenfilosofisena taustana tutkimuksessa on fenomenologia. Fenomenologia on määritelty Järvisen ja Järvisen mukaan ”kurinalaiseksi ihmettelyn tieteksi” ja siksi se mielestäni sopii tulevaisuuden kurinalaiseen ihmettelyyn ja hahmotteluun. Fenomenologia korostaa intentionaalisuutta, mielen kohdistettua kiinnostuksen kohdetta maailmassa ja intersubjektiivisuutta, vastavuoroisuutta, jonka avulla voimme luoda oman merkitysmaailmamme. (Järvinen ja Järvinen 2000, 199-200.) Kiinnostusta fenomenologiaan lisää myös sen sovellusmahdollisuus arkipäivän kokemukseen ja ajatus siitä, että tietoisuudesta ollaan kiinnostuneita siinä määrin, kuin henkilö itse tietää olevansa. Gorner ja Priest toteavat, että fenomenologian tarkoitus on tuottaa sellainen ku-

vaus arkipäivän kokemuksesta, että voidaan ymmärtää ilmiön keskeinen rakenne. Todellisuuden ymmärtämiseen päästään yksilöllisen kokemuksen kautta. (Gorner 2001, 546; Priest 2002.) Fenomenologia voidaan ymmärtää inhimillisen kokemuksen tutkimiseksi ja koska kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotain, kokemus muotoutuu merkitysten mukaan (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 34). Fenomenologinen lähestymistapa sopii tähän tulevaisuusorientoituneeseen tutkimukseen, koska tässä vastaajien näkemykset muotoutuvat heidän kokemustensa mukaan ja kokemukset saavat heidän tulkinnassaan merkityksiä, joiden perusteella he tekevät päätelmiä alansa kehityksestä ja oman opettajuutensa suuntautumistarpeista. Vastaajilla on myös kokemusta opettajankoulutusprosessista, osallistumisen kautta ja näin he pystyvät tulkitsemaan sen antamaa kokemusta osaksi omaa opettajuuttaan. Koska tulkittavat ilmiöt eivät avaudu käsitteellistämislle ja ymmärtämiselle suoraan, tutkijan on rajattava tämä maailma tulkinnan kautta (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 35). Rajaamisen avuksi käytän grounded teorian sovellusta.

Analyysimenetelmänä fenomenologiaa täydentää sisällönanalyysi, jota tässä tutkimuksessa käytetään teoriaohjaavana (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2002, 116). Tutkimuksen käsitteet tulevat teoriasta eli tavallaan ”ilmiöstä jo tiedettyinä”, mutta muuten prosessia ohjaa aineiston ehdoilla eteneminen. Analyysiyksikkönä tässä on ajatuskokonaisuus tai lauseen osa (ks. esim. Cavanagh 1997; Polit & Hungler 1997) ja prosessi etenee kolmivaiheisesti aineiston redusoinnin, klusteroinnin ja abstrahoinnin askelin (ks. Miles ja Huberman 1994).

Laadullista tutkimusta tehtäessä nousevat hyvin usein esiin kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 131): mitä merkityksellistä voidaan sanoa asiasta, joka toisessa kontekstissa, toisin tulkittuna voi näyttäytyä aivan erilaisessa valossa. Tutkimuksen tarkoituksena ei olekaan löytää ”lopullista totuutta” ammatillisesta opettajuudesta, vaan antaa suuntaviivoja kehitystyölle sekä arvioida jo tehtyä työtä. Mielessä kannattaa pitää Tötön (2000, 37) sanat: Huomioarvoista on, että tehtiin tutkimusta sitten laadullisesti tai määrällisesti, niin saatu tieto on aina välitynyttä ja rajoitunutta. Laadullisessa tutkimuksessa käytetyt litteroinnit, videoinnit, dokumentoinnit ja nauhoitukset tuottavat rajautunutta tietoa, koska se, mitä, miten, milloin ja missä asioita on kysytty, rajaa aineistoa niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Lomaketutkimuksessa tutkija on jättänyt jotain pois ja keskittynyt vain omalta kannaltaan olennaiseen. Aineis-

to on niin määrällisessä kuin laadullisessakin tutkimuksessa tehty, ei annettu. Tässäkin tutkimuksessa tunnistan ongelman tai ainakin pelon: miten pystyn irtautumaan ennakkotiedoista ja omista ajatelmista ja lukemaan aineistoa sellaisenaan. Tämän vuoksi olen sisällyttänyt paljon aineiston tuottamaa tekstiä liitteenä oleviin taulukoihin, jotta lukija pystyy seuraamaan ajatuksen kulkua sekä arvioimaan aineiston äänen kuuluvuutta. Lisäksi olen jo edellä todennut, että en pyri tutkimaan vastaajien kokemusta vaan tulkitsen heidän kertomuksiaan kokemuksistaan. Teoreettisen aineiston osalta olen tehnyt tulkintoja ja tiivistyksiä myös. Sen luotettavuutta lisää se, että aineisto on olemassa ja tarkistettavissa lähteenä mainituissa teoksissa ja näin lukija pääsee arvioimaan, olenko nostanut siitä keskeisiä asioita omiksi tuloksikseni.

Lisäpohdintaa aiheuttivat kommentit laadullisen tutkimuksen teoriakammoisuudesta: Sen, mikä ihmisten tuottamasta puheesta kirjataan ”partituuriin aineistoksi”, ratkaisee kysymykset, joihin aineistolla halutaan vastauksia. Laadullista tutkimusta kritisoidaan sen teoriakammoisuudesta: ”teoriakammoisuuden palvontamenoissa” toistetaan riittä, jonka avulla puhuttua vuorovaikutusta koskevat tulkinnat voidaan todentaa vertaamalla niitä empiriseen todellisuuteen. Todellisuus ratkaisee, oliko tulkinta oikea vai ei. Jos kuvitellaan, että jokin puheaineisto on sama kuin välitön todellisuus, voi seurauksena olla kyvyttömyys huomata, että se mitä pitää empirisenä todellisuutena, onkin teoreettinen konstruktio. (Töttö 2000, 37, 109-110, 113.) Jos kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei edes pyritä saamaan selville, miten asiat ovat, niin kuin realistinen totuusteoria edellyttäisi, on vaikea ymmärtää, missä mielessä tutkimustulokset palvelevat ihmisten oikeutta saada tietää, miten asiat todella ovat (Puolimatka 2002, 472-473).

Tutkimustyötä tehdessäni, nyt ja aiemmin, olen kiinnittänyt ajattelussani lähelle kriittisen realismin edustajien ajattelua sosiaalitieteiden ontologiasta (Kuusela 2006a, 11). Tunnen nykyään olevani ”realistinen sosiaalitieteilijä”, ehkä jatkossa myös enenevässä määrin kasvatustieteilijä, sillä näen yhteiskunnan jatkuvaan uusintamiseen perustuvana ilmiönä: yhteiskunta voi muuttua yksilöiden tarkoituksellisen toiminnan seurauksena, ja yksilöiden toiminnalla on ei-tarkoitettuja tuloksia. Yhteiskunta on olemassa yksilöiden tekojen seurauksena, mutta se ei tarkoita sitä, että yhteiskunnan toiminta olisi tarkoituksenmukaista palauttaa yksistään yksilöihin. Tavallaan siis realistisen yhteiskuntateorian rakenteelliset oletukset ovat yksinkertaiset: yksilöt tuottavat toiminnallaan kulttuurin,

yhteiskunnan ja itsensä, mutta maailma on olemassa ennen heitä. (Kuusela 2006b, 88, 107.) Näin myös ammatilliset opettajat luovat itse sitä todellisuutta ja tulevaisuutta, jota kuvaavat.

Tieteellisessä keskustelussa realismin ja konstruktionismin kiista on jatkunut, eikä siihen ole lopullisia vastauksia. Kuitenkin suuntauksista konstruktivismi ja konstruktionismi ovat olleet huomattavasti enemmän esillä. (Kuusela 2006a, 9.) Kalli toteaa, että konstruktivismi ja realismi eroavat toisistaan ontologisesti, sillä realismin mukaan totuus on olemassa riippumatta siitä, tiedämmekö sen olemassaoloa vai emme. Konstruktivismissa puolestaan todellisuuden olemassaolon kysymys ei ole olennainen tai sitä ei voida ratkaista, koska todellisuus on olemassa ja rakentuu ihmisen tietoisuuden kautta. (Kalli 2005, 10.) Kuitenkaan konstruktivistisen ajattelutavan omaksuminen yhdellä alueella ei vaadi sen omaksumista jokaisella tietämisen alueella (Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen 2005, 22).

Konstruktivistisen ajattelun mukaan ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Tieto maailmasta rakentuu ja muuttuu koko ajan. Konstruktivistisesti ajatellaan, että todellisuus ei ole yksi, vaan on olemassa eri tavoin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvia todellisuuksia. Tutkimuksen avulla saadaan yksi näkökulma todellisuuteen, mutta uskomus siitä, että voitaisiin päästä objektiiviseen todellisuuteen, hylätään. Postmoderni ajattelu on tuonut objektiivisuuden tilalle tietämisen kontekstuaalisuuden: tietäminen on sidoksissa aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kenttään. (Heikkinen 2002, 187-188.) Tässäkin tutkimuksessa saadaan yksi, tämän aineiston tuottama näkökulma todellisuuteen, tässä historiallisessa tilanteessa ja kontekstissa.

Sosiaalinen konstruktionismi, josta toisinaan käytetään myös termiä konstruktivismi (ks. Kuusela 2006c, 224), on ollut suosittu metateoria sosiaalitieteissä yli vuosikymmenen ajan. Se voidaan määritellä löyhäksi yläkäsitteiksi ajatuksille, joiden mukaan todellisuus rakentuu jatkuvassa ihmisten välisessä kommunikatiivisessa toiminnassa. Sen mukaan maailma on tekstuaalinen, kertomuksista ja merkityksistä syntynyt ja voimme lukea ja tulkita sitä aivan kuten erilaisia tekstejäkin. Tekstuaalisesta maailmasta ei ole löydettävissä lopullisia totuuksia. (Saastamoinen 2006, 175.) Minun on siis syytä haudata joskus tutkijan uran alkuvaiheissa elättelemäni haaveet ”totuuden löytymisestä” ja muistettava Eskolan sanat (2003), että ”ei haeta kauneinta helmeä, vaan sitä, mikä pitää

niitä yhdessä.” Vaikka pyrin nyt antamaa aineiston kertoa enkä tulkitse tai pohdi, mitä ilmausten takana piilee, pyrin kuitenkin löytämään yhdistäviä tekijöitä. Pohdin jossain vaiheessa myös argumentaatioanalyysin (ks. Kakkuri-Knuutila & Halonen 2002) soveltamista aineistoon, siinä olisin päässyt kiinni aineiston tuottamiin väittämiin ja niiden takana piileviin tausta-ajatuksiin, mutta fenomenologisesti olen nyt kuitenkin kiinnostunut siitä, kuinka ihmiset, erityisesti TAOKK-aineistoni, aiheesta kirjoittavat. Argumentaatioanalyysin hylkäsin siinä mielessä, että ajattelin sitä käyttäessäni pohtivani liikaa vastausten takana piileviä tausta-ajatuksia, olisin siis enemmän tulkinnut TAOKK-aineistoani tätä analyysimenetelmää käyttäessäni. Koska aihe, ympäristö ja TAOKK-aineiston edustajat ovat minulle tuttuja, mukaan olisi voinut sekoittaa liikaa muualta tullutta tietoa. Lisäksi olisin saattanut alkaa sekoittaa omaa ajattelua ja tulkintaani mukaan niin että vastaukset eivät enää pääsääntöisesti olisi olleet kerätyn aineiston vaan minun mielipiteitäni. Siksi siis hylkäsin tämän minulle muuten rakkaan ja kiintoisan analyysimenetelmän käytön.

Toinen näkökulmaa avartava pohdinta liittyy merkitysten intersubjektiivisuuteen: merkitysten intersubjektiivisuus ei tarkoita sitä, että ne olisivat samoja kaikille ihmisille ja kaikkialla. Todellisuuden olemassaolo ei ole kielestä riippuvaista, mutta vaikka todellisuuden mutkikkaiden tapahtumien olemassaolo ei riipukaan kielestä, niin niillä voi olla merkityksiä vain kielen sisällä. (Lehtonen 2000, 18, 30.) Kuten Lehtonen toteaa, sydän sykkii ja Pallastunturit kohoavat, nimeämme niitä kielellisesti tai emme. Totuusteoreettiseen pohdintaan liittyy myös näkökulma siitä, että todellisuus on, vaikka sitä ei siis kielellisesti aina ilmaistaisikaan. Todellisuus jakaantuu merkityksellisiin osiin inhimillisissä merkityskäytännöissä (Lehtonen 2000, 31). Näin ollen totuusteoreettinen tarkastelu saa kielellisyyden kautta uudenlaisen näkökulman. Todellisuus ammatillisesta opettajuudesta on siis kielellinen konstruktio, käsitteellinen sopimus.

Fenomenologista lähestymistapaa käytettäessä on tärkeää tehdä selväksi se, mikä on aineiston tuottamaa näkökulmaa ja mikä tutkijan omaa ajattelua. Fenomenologisesta kirjallisuudesta lukemani ohjeet siitä, että omat ennakoajatukset on pyrittävä riisumaan ja lähestyttävä ilmiötä niin puhtaana kuin se on mahdollista, olen pyrkinyt pitämään mielessä, mutta olen oppinut suhtautumaan niihin hieman aiempaa armahtavaisemmin. Järvinen ja Järvinen toteavat, että aikaisempia ilmaisuja ei välttämättä tarvitse olla käyt-

tämättä, pitää vain hieman viivästyttää niiden käyttöönottoa. (Järvinen ja Järvinen 2000, 200.) Oman esiymmärrykseni aiheesta olen pyrkinyt tuomaan julki työni johdannossa ja omaa paikkaani kuvaavassa luvussa. Koska vertaan tässä niin sanottua teoreettista ja empiiristä aineistoa, olen tehnyt niistä molemmista pelkistetyt taulukot ja tulosta vertaan sitten omassa luvussaan. Pyrin tekemään näkyväksi oman ajatteluni ja siten on mahdollista päästä kiinni aineiston tuottamiin vastauksiin sellaisina kuin ne ovat, niin puhtaasti kuin toisen kertoman kokemuksen tulkinta ylipäätään on mahdollista.

Olen käynyt pitkääkin painia siitä, kannattaako sellaista ilmiötä tutkia, jonka oleminen on sosiaalinen konstruktio, se siis syntyy ihmisten mielessä ja kokemuksessa. Mitään absoluuttista totuutta ilmiöstä ei voi löytää vaan se on aikaan, paikkaan ja kokemuksiin sidottu tämänhetkinen todellisuus. Olemme siis empiristisen todellisuuden äärellä, jossa kenenkään kokemusta ja sen oikeellisuutta ei epäillä, vaan luotetaan ihmisten kykyyn ja haluan kertoa kokemuksesta. Kokemuksen oikeellisuutta ei kyseenalaisteta, vaan luotetaan siihen, että kyseessä on aito kokemus, josta halutaan kertoa. Tietokäsityksellisesti tutkimus juontaa juurensa Locken tieto-opillisesta väitteestä, jonka mukaan tavat, joilla me koemme maailmaan, määräävät ne tavat, joilla me käsitämme maailman, me siihen itse mukaan luettuina (Ayers 2008, 145).

Tätä taustaa vasten jokainen aineiston ääni on merkityksellinen. Tietokäsitystä tässä tutkimuksessa määrittää toisaalta empiristinen ajattelu eli luotan aineiston ääneen, mutta toisaalta tärkeää on myös tutkimuksen tuottama käytännöllinen tieto: jokaisella opettajalla on käytännön ja kokemuksen tuottamaa proseduraalista tietoa, sitä on myös minulla opettajankouluttajana omaan työhöni ja kokemukseeni peilaten. Lisäksi opettajilla on omaa ammattialaansa koskevaa teoreettista, käsitteellistä tietoa, joka ei kuitenkaan ilman kokemuksellisuutta riitä syvällisen asiantuntijuuden syntymiseen. Näiden olemassa olevien ja toimintaani ja uskoisin, myös meidän kaikkien opettajien toimintaa ohjaavien tietomäärittysten lisäksi tarvitsemme itsesäätelytietoa, oman toiminnan reflektiivistä arviointia. Itsesäätelytiedon avulla uskon, että pystyn ja pystymme näkemään oman toimintamme ulkopuolisin silmin. Lisäksi tutkimuksella on pyrkimys päästä kiinni sosiokulttuuriseen tietoon eli sellaiseen tietoon, joka on valautunut esimerkiksi työyhteisössämme sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin ja toimintatapoihin. (Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen 2012, 68-70.)



Kuten edellä totesin, perimmäinen intressini on joskus ollut löytää ”totuus” tutkimastani ilmiöstä, tässä tapauksessa ammatillisesta opettajuudesta ja opettajankoulutuksesta osana sitä. Jos olisin realismin edustaja, voisin todeta, että ilmiö on olemassa ja ehkä näillä tutkimuksilla pääsemme ”koskettamaan” sitä, mutta näemme siitä ikään kuin kuusta vain osan kerrallaan. En voi siis löytää totuutta ammatillisesta opettajuudesta, ilmeisesti. Ammatillisen opettajuuden todellisuutta voin kyllä tarkastella ja pyrkiä löytämään tietoa sen todellisuudesta, niin hyvin kuin toisen kokemusta tulkitsemalla voi päästä kiinni hänen todellisuuteensa. Kuten Kalli (2005) toteaa, todellisuus on olemassa ja se rakentuu ihmisen tietoisuuden kautta. Voin siis ajatella, että esimerkiksi TAOKK-aineiston vastaajat kertovat minulle omasta todellisuudestaan siinä määrin kuin ovat itse siitä tietoisia. Todellisuutta rakennetaan myös sosiaalisesti, ihmisten välisissä kertomuksissa (Saastamoinen 2006) ja sitä varten on merkityksellistä olla yhteisön jäsen. Myös tieto rakentuu kertomusten välityksellä (Heikkinen 2002): tieto ja tietäminen on tosin sidoksissa aikaan ja paikkaan, se minun pitää tämänkin tutkimuksen lopputuloksesta muistaa. Tieto ammatillisesta opettajuudesta on paljolti sosiokulttuurista eli se on kiinni työyhteisöjen toimintatavoissa (Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen 2012), puhekulttuureissa ja muissa kulttuurisissa käytänteissä. Tietoon ja todellisuuteen pääsee siis kiinni sosiaalisten suhteiden ja yhteisöjen avulla, totuutta tuskin tästä ilmiöstä saadaan irti. Koska fenomenologisesti on tärkeää tehdä omat ajatukset näkyviksi, niin edellä mainittuun tiivistän oman ajatukseni tiedosta, totuudesta ja todellisuudesta. Varsinaisena analyysimenetelmänä tutkimuksessani käytän grounded teoriaa, jonka prosessin kuvauksesta seuraa vaksi.

### **3.2 Grounded teorian toteutus prosessina**

Fenomenologinen analyysi kytkeytyy eritoten teoreettisen aineiston tarkasteluun. Empiirisen aineiston analyysissä fenomenologia täydennän Grounded Theoryä mukaillen. Prosessi etenee niin, että aineistojen ensimmäisessä analyysivaiheessa tehdään avointa koodausta, joka Straussin ja Corbinin mukaan tarkoittaa aineiston hajottamista, testaamista, vertailua, käsitteellistämistä ja luokittelua. Toisessa vaiheessa aineistoa yhdistellään uudella tavalla ja luodaan yhteyksiä koodausparadigmaa tukevan luokittelun pohjalta. Selektiivisen koodauksen vaiheessa valitaan ydinkategoriat ja systemaattisesti

suhteutetaan ne muihin kategorioihin, vahvistetaan syntyneet suhteet. (Strauss and Corbin 1990, 57, 96, 116-142.)

Analyysi etenee aineiston redusoinnin eli pelkistämisen kautta aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn ja lopuksi aineiston abstrahointiin (ks. esim. Tuomi ja Sarajärvi 2002, 112-115). Redusointivaiheessa tarkastelin aineistoa, aloittaen teoreettisesta aineistosta, lukemalla sitä useaan otteeseen ja pohtimalla, mitä siinä oikeastaan sanotaan. Näin sain teoreettisen aineiston luokat esiin. TAOKK-aineistoa tarkastelin tähän kehikkoon peila-

### **3.3 Tutkijan paikka**

Rehellisyyden nimessä on tunnustettava myös oma rooli osana merkitysyhteisöä, jota tutkin: tunnen olevani jälleen ”vakoojan” roolissa, sillä tutkin omaa työyhteisöäni, yhteisiä opiskelijoitamme ja opetussuunnitelmatyötä, jossa olen ollut osallisena. Vakoojan rooli voidaan nähdä uhkana vallitsevalle järjestykselle ja luottamuksen rakentaminen on ensiarvoisen tärkeää. (Tapani 2009a). Tutkimusta aloittaessani tämä rooli tosiaankin tuntui hieman pelottavalta: tunnistin työyhteisössä tiettyjä jännitteitä ja ”leirejä”, vaikka olen ollut vasta muutaman vuoden tässä työyhteisössä. Eritoten mielenkiintoista tulevat olemaan opettajankouluttajien pohdinnat siitä, mitä uusi opetussuunnitelma ja toimintamalli vaatii meiltä yhteisönä. Kiintoisaa on nähdä, millaisina koetaan haasteet ja mahdollisuudet. Tutkimuksen kriittisin paikka on, kuinka pystyn yhdistämään tutkijan ja työyhteisön jäsenen roolit. Aineiston analyysivaiheessa pyrin niin avoimesti kuin se laadullisessa tutkimuksessa on ylipäättään mahdollista, antaa aineiston ”puhua puolestaan” käyttämällä aineiston omaa kieltä ja heidän merkitysrakenteitaan tutkimuksen tulososassa. Tämän vuoksi aiemman tiedon purkamisen auki ja oman roolin tekeminen näkyväksi on ensiarvoisen tärkeää, että voin arvioida onnistumistani tästä.

Totesin siis olevani osa merkitysyhteisöä, jota tutkin. Olen toiminut opettajankoulutus-tehtävissä noin neljä vuotta. Urani opettajankouluttajan aloitin Haaga-Helian ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ja hetken aikaa olin kahdessa opettajakorkeakoulussa, saaden ohjata kahta varsin erilaista opetussuunnitelmaa. Sitä ennen toimin aikuiskoulutuksen kentällä koordinaattorina, aikuiskoulutuskeskuksessa kouluttajana ja projekti-

päällikkönä, toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa opettajana ja projektitoimijana, ammattikorkeakoulussa uraohjaajana ja yliopistossa opettajana ja tutkijana. Pirkanmaalla olen toiminut kahdessa eri ammatillisessa toisen asteen oppilaitoksessa sekä myös naapurimaakunnassa Satakunnassa kahden toisen asteen oppilaitoksen palveluksessa. Näistä kaikista oppilaitoksista on ammatillisessa opettajakorkeakoulussamme opettajaksi pätevyitä opettajaopiskelijoita. Opettajan pedagogisen koulutuksen olen suorittanut samassa oppilaitoksessa, jossa tällä hetkellä itse opetan. Tunnistan siis myös opiskelijan roolin ja haasteet sekä pohdinnat siitä, mitä lisäarvoa opettajankoulutus antaa (palkan lisäksi). Taustalla on ammatillinen lääkintävoimistelijan koulutus ja työkokemus tältä alalta sekä yliopistollinen sosiaalipsykologin koulutus. Kun sitten eräässä seminaarissa kysyttiin, paljonko olet oppinut koulussa ja paljonko muualla, hämmästyin varmasti ainakin muut toteamalla, että suurimmat ajattelun avaimet olen kuitenkin saanut koulutusteni myötä. Pelkkään empiiriseen havainnointiin perustuva oppiminen ei koskaan ole riittänyt minulle – siksi olen varmasti myös tämän tutkielman parissa – vaan kaipaan teoreettista mallinnusta arkiajattelun tueksi. Useimmat kun väittävät, että 80 prosenttia on opittu muualla kuin koulussa (ks. esim. Heikkinen ja Tynjälä 2012, 17).

Tutkimuksen tekemiseen ja aineistoni ”äänen” ymmärtämiseen ei kuitenkaan voi olla vaikuttamatta se, että tunnen maailmaa, jossa opettajat ja opettajaopiskelijat toimivat. Erityisesti pirkanmaalaisen aikuiskoulutusverkoston, aiko-foorumin, kokoajana vuosina 2008-2009 pääsin kontaktoimaan alueemme oppilaitoksia ja tutustumaan niiden toimintaympäristöihin, joten siksi myös pystyn suhteuttamaan ammatillisten opettajien ajatuksia siihen opetusmaailmaan, josta he puhuvat. Olen myös osa merkitysyhteisöä en vain siksi, että opetan tulevia ammatillisesti päteviä opettajia, vaan myös olemalla opetussuunnitelmaryhmämme jäsen. Pääsen, ja joudun, siis arvioimaan omaa työtäni ja ottamaan vastuuta sen kehittämisestä ja saadusta palautteesta.

Vaikka siis tunnen oman toimintaympäristöni ohella myös pirkanmaalaista oppilaitoskenttää ja opettajien toimintaympäristöjä, tässä tutkimuksessa tutkin teoreettisen analyysin ohella sitä, kuinka ihmiset kertovat kokemuksestaan. Vaikka oman kokemuksen ja toimintaympäristön tuntemisen perusteella olisi houkutus väittää, että voisin tutkia myös ihmisten kokemusta, olen kuitenkin valinnut tutkimukselliseksi lähestymistavaksi sen, että tutkin ihmisten kertomuksia omasta kokemuksestaan. On eri asia puhua koke-

muksesta kuin kokea kokemus ja toisen kokemukseen ei voi päästä kiinni samanlaisena kuin se ihmiselle itselleen ilmenee. Kertomukseen kokemuksesta voi sen sijaan päästä kiinni. Kertomusten oikeellisuutta pyrin myös testaamaan sillä, että tarkistutan omat tulkintani vastaajilla, joten heillä on silloin mahdollista korjata tulkintaani. Olen myös pohtinut omaa paikkaani siinä, että olen osalle vastaajista työkaveri, osalle entinen opettaja, joten tämä saattaa myös vaikuttaa vastaamiseen. Täysin ulkopuoliselle tutkijalle vastaavat voisivat kertoa asioista eri lailla, mutta toisaalta tällaisen tutkijan olisi vaikea ymmärtää sitä, mistä puhutaan ja miksi.

### **3.4 Tutkimuksen aineistot**

Tutkimusaineisto muodostuu teoreettisesta, aiempaan ammatillisen opettajuuden tutkimukseen perustuvasta tutkimuskirjallisesta aineistosta, lakeihin ja asetuksiin sekä linjauksiin ja mietintöihin perustuvasta koulutuspolitiikka-aineistosta. Välillä, kun vertaan aiemman tutkimuksen sekä koulutuspolitiikka-aineiston tuottamaa tietoa toiseen aineistooni, käytän siitä kokonaisuudesta nimeä teoria-aineisto. Toinen aineisto on empiiristä, kokemuksellisesta TAOKK-aineistoa. TAOKK-aineistoja ovat opettajaopiskelijoiden ennakkointitarinat, valmistuneille opettajille suunnattu kysely sekä kolmanneksi opettajankouluttajien itsearviointikyselystä. Opettajaopiskelijat kirjoittavat ennakkointitarinoissaan oman alansa tulevaisuuden näkymistä vuonna 2020. Opettajankouluttajat arvioivat uutta opetussuunnitelmaa ja sen päivittämistarpeita vuoteen 2020 mennessä, samoin he arvioivat sitä, mitä osaamistarpeisiin vastaaminen vaatii opettajakorkeakoulutamme yhteisönä. Valmistuneet ammatilliset opettajat arvioivat samoin opetussuunnitelman vastaavuutta uudenlaiseen opettajuuteen ja he arvioivat myös sitä, mitä uudenlaiseen opettajuuteen ohjaaminen ja kasvattaminen vaatii opettajankoulutukselta.

Miksi valitsin nämä aineistot? Olisin voinut valita vain empiirisen aineiston ja tarkastella sen kokemusten kuvauksia, mutta otin mukaan myös aiemman tutkimuksen, lakien ja asetustenkin säätämisen ”äänen”. Aineistoja vertaamalla pääsen etsimään eroja ja yhtäläisyyksiä sekä miettimään, mikä on tälle TAOKK-aineistolle ominaista ja löytyykö jotain yleisempää sanottavaa. Voiko aineistosta siis löytyä jotain yleispätevää, entä jotain kiintoisia erityispiirteitä.

Olen omassa opetuksessani koettanut ylläpitää elinikäisen oppimisen prosessia, eli opettajankoulutus ei ole vain jonkun loppu, vaan toivottavasti, ja näin on usean kohdalla käynytkin, jonkun alku. Tämän vuoksi olen suunnannut opintojen loppuvaiheessa opiskelijoiden katsetta myös tulevaisuuteen. Tästä syystä oman alan ja oman opettajuuden ennakkointitehtävä on koettu sopivaksi, varsinkin kun sitä on täydennetty ennakkointimateriaaleihin tutustumisella, yhteistoiminnallisella työskentelyllä ja asiantuntijapuheen-  
vuorolla. Tämä aineisto antaa hyvän peilauspinnan aikaisempiin tutkimuksiin, joissa ammatillista opettajuutta on laajalla rintamalla tutkittu.

Pro gradu -työn tekemisen myötä tarjoutui myös tilaisuus arvioida opettajakorkeakoulussa tehtyä opetussuunnitelmatyötä ja ottaa siihen hieman etäisyyttä ja eri näkökulmaa. Opetussuunnitelmatyö on ollut hyvin osallistavaa: meillä on opetussuunnitelmaryhmä ja sen lisäksi viisi alatyöryhmää, joilla kullakin oma osuutensa tuotettavana opetussuunnitelmaan. Lisäksi saimme syksyllä 2012 käyntiin niin sanotut opettajafoorumit. Niissä olemme opettajavoimin voineet keskustella opetussuunnitelmassa askarruttavista asioista. Näitä foorumeja on järjestetty yhteistoiminnallisia menetelmiä hyödyntäen, joten olen saanut niissä kuvaa, miten laajalla skaalalla kysymykset opetussuunnitelmasta liikkuvat. Ennen foorumeja opetussuunnitelmatyötä esiteltiin yhteisissä koko henkilöstön kokouksissa ja myös opetussuunnitelmaan valitut teemat on rakennettu yhteisesti niin sanotun kynnyksäsiteajattelun pohjalta. Toisaalta halusin vielä varmistaa, että jokaisella on mahdollisuus yksityisesti ilmaista omia ajatuksiaan opetussuunnitelmatyöstä. Pidän tärkeänä, että jokainen opettajankouluttaja saa arvioida tehtyä työtä itsekseen asioita ajatellen: vaikka työskentelyote on ollut osallistava ja yhteisöllinen niin silti en ole välttynyt kuulemasta kommentteja siitä, että ”en tiedä, kun en ole opetussuunnitelmatyöryhmän jäsen”. Vaikka olemme opetussuunnitelmatyön aikana testanneet uuden ajattelun pätevyyttä myös yhteistyökumppaneillamme niin valmistuneiden opettajien ajatukset näin tärkeiksi ottaa huomioon myös. Vastanneille ammatillisilla opettajilla on tuoreessa muistissa vanha opetussuunnitelma ja omaan opettajuuteensa ja myös tekemiinsä ennakkointitarinoihin peilaten heillä on avainasema ammatillisen opettajuuden tulevaisuuteen ja opetussuunnitelman sekä yhteisömme toiminnan vastaavuuteen siihen.

Tutkimuksessa empiiriselle TAOKK-aineistolle esitetyt kysymykset saatekirjeineen ovat liitteenä.

## 4 TULOSOSA

Tulososa rakentuu sekä teoria-aineiston että TAOKK-aineiston tuottamista vastauksista kysymyksiini. Kysymykseen 1 käytän molempia aineistoja. Tutkimuskirjallisuus muodostuu ammatillisen opettajuuden tutkimustuloksista ja aiempien tutkimusten visioinnista. Koulutuspolitiikka-aineisto muodostuu laista ja muista hallinnollisista, virallista toimintaa määrittävistä raporteista. Tutkimuskirjallisuudessa otan esiin myös lyhyen historiakatselmuksen, jotta voimme paremmin ymmärtää, mistä tulemme ja mihin olemme opettajuudessa menossa. Luvun loppuun tiivistän taulukkoon tuloksen molempien aineistojen osalta. Kysymyksissä 2 ja 3 pääpaino on TAOKK-aineistolla. Lopuksi tarkastelen skenaariokuvausten avulla sitä, millainen suhde ammatillisella opettajuudella ja ammatillisella opettajankoulutuksella tutkimukseeni perustuen on. Skenaariot on rakennettu aineistojen vuoropuhelua käyttäen.

TAOKK-aineiston muodostavat a. opettajaopiskelijoiden ennakointitarinat, sekä b. valmistuneiden opettajien näkemykset että c. opettajakouluttajien näkemykset opetussuunnitelman muutostarpeista ja näiden muutosten aiheuttamista vaatimuksista opettajakorkeakoululle. Ennakointitarinat on kerätty keväällä 2012 opettajankoulutuksessa olleilta 15 opettajaopiskelijalta. Nämä opettajaopiskelijat opiskelivat 1-vuotisessa ryhmässä, joka aloitti opinnot kesällä 2011 ja valmistui toukokuussa 2012. Syksyllä 2012 pyysin näitä samoja, nyt jo siis pedagogisesti päteviä opettajia, kommentoimaan työn alla olevaa opetussuunnitelmaa ja vertaamaan sitä heidän kokemaansa opetussuunnitelmaan, joka siis tulee tiensä päähän keväällä 2013. Neljä valmistunutta opettajaa kommentoi sähköpostitse opetussuunnitelmamme luonnosta. Lisäksi opettajankouluttajista 11 (N=13) vastasi arviointikyselyyni sähköpostilla.

### 4.1 Ammatillisen opettajan tehtäväkentät

Ensimmäinen tutkimuskysymys on, millaisina nähdään tulevaisuuden ammatillisen opettajan tehtäväkentät? Siihen vastausta tarkastelen ensin tutkimuskirjallisuus- ja koulutuspolitiikka-aineistojen, sitten TAOKK-aineiston avulla.

#### 4.1.1 Tehtäväkentät tutkimuskirjallisuusaineiston valossa

Ammatillisen opettajuuden muutoksen päähuomio lienee, että enää ei riitä, että ”vain” opettaa, vaan opettajan työhön kuuluu paljon muutakin. Koulu ei enää ole tiedon jakamisen paikka, vaan yhä enemmän siellä opitaan yhteiskunnan metataitoja: oppimaan oppimista, tiedonhakua, ongelmien ratkaisua, innovatiivista ja kollektiivista toimintatapa (Helakorpi ja Mahlamäki-Kultanen 2009). Tämä asettaa uusia haasteita perinteiselle opettajan työnkuvalle. Uusi toimintakulttuuri haastaa ja ravistelee opettajuutta. Harva haluaa leimautua behavioristiseksi opettajaksi, joka vain jakaa tietoa, mutta siltikin on havaittavissa, että entiset kalvosulkeiset on korvattu uudella power point –tekniikalla ja esittävä opetus ja opettajan yksinpuhelu pitää pintansa. Tätä perustellaan muun muassa sillä, että asioita on paljon ja ne pitää ehtiä ”käydä läpi”, toisaalta ryhmä on silloin helpompi pitää hallinnassa. (Annala ja Heinonen 2009, 23-24.) Vuorovaikutuksellisessa toimintatavassa on haasteensa: se asettaa opettajan ennalta valmistautumattomiin tilanteisiin, toisaalta ryhmä voi lähteä viemään opetusta eri suuntaan kuin opettajan tunnille laatimat tavoitteet ovat. Silloin voikin pohtia, ovatko opettajan laatimat tavoitteet kohdistuneet oikein. Tyytymättömyyttä opetukseen ja sitä kautta levottomuutta tunneilla aiheuttaa muun muassa se, että opettaja ei ole selvittänyt opiskelijoidensa taustoja ja lähtötasoja ja näin koetaan, että hän ei ole kiinnostunut oppijoistaan (Annala ja Heinonen 2009, 25).

Vuorovaikutuksellisuus on kuitenkin yksi opettajuuden ydin, tai paremmin sanoen kohtaaminen. Wihersaari (2012) viittaa aiheeseen väitöstutkimuksessaan, jossa hän ristiritauttaa sen, että oppilaamme selviävät kyllä hyvin PISA-tutkimuksissa, mutta kouluviihdyvyystutkimuksissa sijoitumme häntäpäähän. Wihersaari pohtii tätä ongelmaa kohtaamisen ja kasvatuksellisuuden kautta: ihminen kaipaa kasvatuksen ääntä ja jos liiaksi eriytämme opetuksen ja kasvatuksen, on sitten mikä kouluaste vaan kyseessä, niin tästä seuraa opiskelijalle tunne välittämättömyydestä. Tämä on yksi tärkeä näkökulma, kun mietitään, millaista osaamista tulevaisuuden opettajalla pitäisi olla enemmän kuin nyt.

Yksi ratkaisu kohtaamiseen voisi olla osallistavan pedagogiikan näkökulma (Stenlund, Mäkinen ja Korhonen 2012, 234), jolloin tarkasteluun nousevat oppimisen kaikkiallituminen, osaamisen kartuttaminen tuottamalla sekä vapauden ja vastuun tasapainon tavoittaminen. Osallistava pedagogiikka nostaa tarkasteluun opettajuuden käsitteen si-

jasta valmentajuuden ja vertaisuuden: esteettömässä tilassa toimivat vuorovaikutuksessa eri vuosiluokkien opiskelijat ja heidän tiimensä, tiimien valmentajat ja valmentajien tiimit ja esiin nousee poikkeuksellisella tavalla vertaisten antama tuki (Stenlund et al. 2012, 223). Voisiko tässä olla mahdollisuus, joka antaisi opiskelijoille tilaa oppia enemmän omina itsinään ja omia tarpeitaan palvelevia asioita, valmentajan ohjatessa prosessia. Tällaisessa toimintamallissa on jo siirrytty aika kauas siitä perinteisestä mallista, jossa opettaja opettaa monologia käyttäen ja tietoa jaellen.

Opettajan osaaminen on tulossa entistä laajemmaksi ja lisäksi opettajuuteen professionaali kuuluu opetustuntien valmistelun, toteutuksen ja oppimistulosten arvioinnin ohella opettajan edustajana toimimista erilaisissa yhteiskunnan riennoissa, osallistumista opettajan moninaisten toimintojen suunnitteluun ja organisointiin, yhteydenpitoa opetuksen kannalta tärkeisiin intressiryhmiin, työelämän kontaktointia. (Sallila 2002, 8; Vaherva 2002, 276). Substanssiosaaminen on opettamisen a ja o, mutta pelkkä hyvä asiantuntijuus ei tee hyvää opettajaa. Opettajan työn ulottuvuudesta voidaan todeta, että vaikka ammattitaidon painotukset vaihtelevat, olennaista on siirtyminen substanssiosaamisesta oppimisen tukemisen ja ohjaamisen suuntaan (Sallila 2002, 8).

Opettaminen on siis taitoa, asennetta, halua ja kykyä, mutta ennen kaikkea oman persoonallisuuden peliin laittamista: opettajan tehtävänä on synnyttää oppimisen hinku, sanoi opetusharjoitteluni ohjannut opettaja Väisänen vuonna 2006. Tämä hinkun synnyttäminen saattaa osoittautua haasteeksi monelle alalle tulevalle uudelle opettajalle, jolla on vahva halu jakaa pitkän työkokemuksensa tuomaa osaamista nuorille innokkaille oppijoille. Monia yllätyksiä saattaa arjen koettaessa tulla eteen, kun pitää irtautua esimerkiksi omista ”vanhoista” oppimiskokemuksista niin tutuista ”opettaja opettaa ja oppijat seuraavat opetusta” -malleista. Yhtenä kouluttajana ja opettajana kehittymisen näkyvistä piirteistä onkin se, että pystytään siirtymään opettajakeskeisyydestä oppijalähtöisyyteen ja osallistavaan työskentelyyn. (Vaherva 2002, 273.) Opettajan työn muuttamista yrittäjämäiseen suuntaan valottavassa Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa (6, 2007) Matti Koiranen toteaa pääkirjoituksessaan, että artikkelien valossa opettajan työn muutokset laajentavat kasvatuksen horisonttia kognitiivisen ohella affektiivis-konatiiviseen suuntaan. Tiedollisen puolen ohella mukaan tulevat motivaatio- ja tunneseikat. Kasvatus ja opetus ovat tulevaisuudessa paljon muutakin kuin tiedon lisäämis-



tä tai tiedon jakamista. Tämän ei toki pitäisi olla kenellekään yllätys edes tällä hetkellä, jos peilaamme ajatuksia aiemmin esille ottamaani lakiin ammatillisesta koulutuksesta. Asia siis ei ole uusi, mutta juuri tätä kirjoittaessani mieleeni palautui opettajaopiskelijan kanssa käymäni keskustelu, jossa hän pohti, kuinka paljon tunteista voi antaa aikaa sille ”muulle”, kun pitäisi opettaakin.

Ammattikuntalaitoksen synnyn alkuvaiheissa mestari opetti oppipojalle ammatillisen taidon ja metodeista käytetyimmät lienevät olleen ”kuri ja herran pelko”. Ammattikuntalaitoksen oppipoika-kisälli-mestari –järjestelmä oli aluksi ainoa ammatillisen koulutuksen muoto. Mitään yksityiskohtaista ohjetta opetuksesta ei tuolloin ollut, pääasia oli, että mestarilla piti olla aikaa opettaa oppipoikia ja kisällit taas veloitettiin sakon uhalla opettamaan oppipoikia. (Olkinuora 2000, 184.) Ammattikasvatus on kulkenut pitkän ja monivaiheisen polun tilanteesta, jolloin useimmat työt opittiin itse työtä tekemällä 1980-luvun lopun tilanteeseen, jossa lähes kaikkiin töihin tarjottiin koulumuotoista ammattiopetusta (Klemelä 1999, 13-14). Modernin ajan murrosvaiheessa 1700-luvulta 1900-luvun taitteeseen käynnistyi eriytyvä ammattikoulutuksen organisointi ja koulutus tapahtui siihen aikaan pääsääntöisesti autenttisissa ympäristöissä. Modernilla ajalla elettiin koulumaisen ammatikasvatuksen toimialaeriytynyttä vaihetta, jolloin koulutus kohdentui suuryritysten tarpeisiin ja ammattikoulutus eteni koti koulumaista mallia. Postmodernin ajan murroksella ammatillisen koulutuksen rakenteet uudistuivat, elettiin ja osin ehkä eletään vieläkin integroinnin ja laajenemisen vaihetta. (ks. esim. Kyrö 2004, 51.)

Opetussuunnitelmat ja tutkintojen perusteet määrittää Opetushallitus, mutta usein oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma jalostuu vielä opettajan tasoiseksi opetussuunnitelmaksi ennen kuin sitten lopulta todentuu opiskelijan kokemana opetussuunnitelmana. Oppilaitostasaisen suunnitelmatyön lisäksi opettajalle jää kuitenkin vielä mahdollisuus ja lopullinen vastuu opetussuunnitelman toteuttamisesta. Tässä mielessä myös opettajan omalla ennakkointityöllä on merkitystä ja hänen olisi hyvä tunnistaa omia osaamistarpeitaan suhteessa näihin tulevaisuuden näkymiin. Ammatillinen koulutus on rakennettu palvelemaan paikallisen yrityselämän tarpeita, mutta millaista osaamista sen tuottaminen vaatii opettajalta? Ammatillisen opettajan työkentällä on meneillään monta samanaikaista prosessia: oman ammattialan kehittymisen seuraaminen, muutokset oppijoissa,

opettajan työn muutos kohti ohjaajuutta, tiimiopettajuutta, oppimisympäristökäsitteen laajennus, oppimisen kaikkiallistumisen tunnustaminen ja tunnistaminen. Opettajan työn vaateina ja haasteina tämä kuvastaa ammatillisen koulutuksen purkamista sen täydellisestä sitomisesta koulumuotoiseen opetukseen (Klemelä 1999, 370).

Oppimistapahtumina voidaan yhä selkeämmin ja tunnustetummin erottaa formaaleja ja informaaleja tilanteita, voidaan siis puhua oppimisen kaikkiallistumisesta. Formaali oppiminen tapahtuu oppimista varten varta vasten suunnitelluissa tiloissa ja ympäristöissä. Informaali oppiminen puolestaan tarkoittaa arkielämässä tapahtuvaa tiedostamattontaa ja tahatonta oppimista. Formaaliin koulutukseen on alettu yhä enemmän kytkeä informaalin oppimisen muotoja, muun muassa keskusteluja pareittain tai työssä tapahtuneiden kokemusten kytkentää osaksi käsiteltäviä ilmiöitä. Lisäksi formaaliin koulutukseen on alkanut kehittyä muotoja, joilla informaalia oppimista voidaan tehdä näkyväksi. Meneillään onkin kaksi vastakkaista prosessia: informaalin oppimisen formalisaatioprosessi ja toisaalta formaalin oppimisen informalisaatioprosessi. (Heikkinen ja Tynjälä 2012, 22-24.) Vastatakseen tähän haasteeseen ammatillisen opettajan on syytä tuntea opiskelijoidensa maailmaa, heidän ajattelutapojaan ja kokemusmaailmaansa (Leinonen 2002, 44). Ammatillisen opettajan työkenttä on varsin laaja ja monisäikeinen ja saattaa hyvinkin yllättää monen alalle tulevan. Toisaalta nämä opettajuuden vaateet ja haasteet tuovat omat haasteensa opettajankoulutukselle: kuinka hyvin pystymme opettajia koulutuksen keinoin tähän valmistamaan. Mielenkiintoista on myös havaita, että sivistyksen tulevaisuusmittarilla (mittaukset 1997 ja uusintamittaus 2007) tärkeimmiksi arvioidut taidot ovat sellaisia, mitä perinteisesti ei ole kouluopetuksessa painotettu (Kuusi 2007):

- kommunikaatiovalmiudet,
- muutoksen sietokyky,
- oppimiskyky,
- ekologisuus,
- erilaisuuden sietokyky,
- ihmissuhdetaitojen osaaminen,
- globaali vastuu- ja tulevaisuusajattelu,

- tietointensiivinen ammattiosaaminen.

Näiden aihealueiden osaaminen vaatii muutosta siinä, miten ymmärretään oppimisen tilat ja paikat. Sen sijaan sivistyksen tulevaisuusbarometrin *vähemmän* tärkeiksi arvioituja taitoja (1997) pystytään opettamaan hyvinkin nykyisin menetelmin. Näitä taitoja ovat usean kielen hallinta, ammatti- ja alaspesifit tietotaidot, eettisyys, tieteellinen osaaminen, fyysinen kuntoisuus, ”käden taidot” ja esteettisyys.

Opettajuutta 2000-luvun alussa kymmenen vuoden perspektiivillä ennakoineet Luukkainen ja Vertanen toteavat opettajan osaamisista, että ammatillisen opettajan on oltava hyvä substanssiosaaja, ohjaaja ja kasvattaja, erityisopettaja, yhteyksien luoja ja ylläpitäjä. Opettajan pitää olla yhteistyökykyinen, yrittäjähenkkinen, kansainvälistyvä, tietotekniikkaosaaja. Lisäksi hänen on hallittava didaktiikkaa monipuolisesti ja hänen on oltava pedagogisesti laaja-alainen kouluttaja. (Luukkainen 2000; Vertanen 2002.) Oman näkemyksen mukaan tuo yli 10 vuotta sitten luotu ennakointikuvaus pitää tällä hetkellä varsin hyvin paikkansa. Tämän hetken opettajan osaaminen on monipuolista ja osin tämä ”vanhan” ja ”uuden” opettajuuden kohtaaminen kuormittaaakin opettajaa, koska esimerkiksi työaikasuunnittelu tehdään pitkälti perinteisen opettamisen varaan. Lisäksi lähes kaikki opettajat tuntevat tarvitsevansa lisää erityisopetuksen osaamista.

Opettajan osaaminen on siis hyvin moninaista, osin pirstaleistakin eli se koostuu monenlaisista osatekijöistä, joilla ei ensituntumalta ole yhteyttä toisiinsa. Opettajasta sanotaan, että hän ei ole ainoastaan oman suppean opetusalan asiantuntija, vaan sen lisäksi ymmärtää elämää, ihmisiä ja heidän elämäntilanteitaan avarasti. Opettaja on kanssaoppija, joka tunnistaa asemansa ja vastuunsa, hän arvostaa itseään, asiantuntemustaan ja työtään. Hän kykenee olemaan empaattinen ja arvostamaan toisia ihmisiä. (Leinonen 2002, 44-45.) Opettajuuden voidaan hyvällä syyllä sanoa olevan myös identiteettityötä, kuten Vaherva (2002, 277) toteaa: opettajuus on jotain sellaista, joka kehittyy pitkän ajan kuluessa muokaten koko persoonaa.

2000-luvun puolivälissä Paaso (2010) esittää vertailun (taulukko 1) Helakorven ja Paason näkemyksistä ammatillisen opettajan osaamisista. Siinä substanssiosaaminen on molemmilla ammatillista osaamista painottavaa, Paaso ottaa mukaan kehittämisnäkökulman. Helakorpi sen sijaan näkee kehittämisosaamisen omana osaamisalueenaan.

Työyhteisöosaamisen Paaso määrittelee monisanaisesti ja lista näyttää siltä, että oppimista tarvitaan jatkuvasti. Mukana on strategia-, laatu-, työturvallisuusosaamista yhtä lailla kuin Helakorven talous- ja hallinto-osaamista.

Taulukko 1. Opettajuus osaamisalueiden valossa

<b>Opettajuus osaamisalueiden valossa</b>		
	<i>Helakorpi 2006</i>	<i>Paaso 2007</i>
Substanssiosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ammatillinen taitotieto</li> <li>• Työelämäosaaminen</li> </ul>	Ammatillinen osaaminen sisältää oman osaamisen kehittämisen, koulutuksen ja työelämän yhteistyöosaamisen, oman alan ja työelämän kehittämisen
Työyhteisöosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talous- ja hallinto-osaaminen</li> <li>• Tiimityö- ja verkosto-osaaminen</li> </ul>	Työyhteisöosaaminen sis. mm. osallistumisen strategiatyöhön, laatutyöhön, työyhteisön toiminnan kehittämiseen ja arviointiin, projektiosaamisen, työturvallisuus- ja hyvinvointiosaamisen, ryhmä- ja tiimityötaidot, verkosto-osaaminen, yhteisöllisyys, alueyhteistyöosaaminen, globaali-osaaminen, johtajuusosaaminen, osaamisen johtaminen, itsensä johtaminen
Kehittämisaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oman osaamisen kehittäminen</li> <li>• Oman alan ja työelämän kehittäminen</li> </ul>	Sisältyy osana ammatilliseen osaamiseen

Tarkasteltaessa tulevaisuuden opettajan pedagogisen osaamisen tärkeyttä vuosina 2007, 2010 ja 2020 voidaan todeta, että vuonna 2007 on korostunut ammattipedagogiikan osaaminen, mutta vuonna 2010 sen rinnalle on noussut erityispedagoginen osaaminen,

opinto-ohjaus ja pedagogisen tietämyksen uudistaminen. Vuonna 2020 mukaan ennakoitua nousevan edellä mainittujen lisäksi myös aikuiskasvatuksen osaamisen tärkeys. Lisäksi verkkopedagogiikka ja yrittäjyyskasvatus ovat nostaneet tärkeyttään vuodesta 2007 vuoteen 2010, mutta vuonna 2020 niiden tärkeyden ei enää katsota lisääntyvän. (Paaso & Korento 2010.) Seuraavassa taulukossa hahmotan opettajan pedagogisen osaamisen tärkeyttä eri vuosina. Olen merkinnyt tummennetulla fontilla ne osaamisalueet, joissa muutosta on tapahtunut eniten.

Taulukko 2. Opettajan pedagogisen osaamisen tärkeys (Paaso & Korento 2010)

<b>Tärkeys</b>	<b>2007</b>	<b>2010</b>	<b>2020</b>
<b>10</b>			
<b>9</b>	Ammattipedagogiikka	Ammattipedagogiikka <b>Erityispedagogiikka</b> <b>Opinto-ohjaus</b> <b>Pedagogisen tietämyksen uudistaminen</b>	Ammattipedagogiikka <b>Aikuiskasvatus</b> Erityispedagogiikka Opinto-ohjaus Pedagogisen tietämyksen uudistaminen
<b>8</b>	Kasvatustieteen perusopinnot Aikuiskasvatus Erityispedagogiikka Opinto-ohjaus Pedagogisen tietämyksen uudistaminen	Kasvatustieteen perusopinnot Aikuiskasvatus <b>Verkkopedagogiikka</b> <b>Yrittäjyyskasvatus</b>	Kasvatustieteen perusopinnot Verkkopedagogiikka yrittäjyyskasvatus
<b>7</b>	Verkkopedagogiikka Yrittäjyyskasvatus		

Pätevyyksien arvostuksen muutoksesta vuodesta 2007 vuoteen 2008 Paaso & Korento (2010) toteavat, että yhteisiä kärkikymmenikössä ovat olleet ammatilliset tiedot ja taidot, oppimiseen innostaminen, työelämän tulevaisuuden haasteiden ja koulutusten osaamisvaatimusten tuntemus. Lisäksi ryhmä- ja tiimityötaidot, ammatillisen kasvun tukeminen, opiskelijalähtöinen ohjaaminen, ohjauksen ja tuen tarpeen tunnistaminen ja erilaisuuden hyväksyminen ovat pysyneet edelleen yhtä tärkeinä.

Näiden lisäksi vuonna 2008 kärkikymmenikköön ovat arvostuksina nousseet yhteisöllisyys, oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja opiskelijalähtöisten opetusmenetelmien käyttäminen. Kymmeniköstä ovat pudonneet oman osaamisen tunnistaminen ja kehittäminen, koulutusprosessin toteuttamisosaaminen ja koulutusprosessin arviointi ja jatkuva kehittäminen.

Seuraavassa taulukossa esitän tulevaisuuden opettajan elinikäisen oppimisen avaintaitojen tärkeyden vuosina 2007, 2010 ja 2020 (Paaso & Korento 2010). Tummalli merkityt osaamiset ovat muuttuneet eniten.

Taulukko 3. Elinikäisen oppimisen avaintaitojen tärkeys (Paaso & Korento 2010)

Tärkeys	2007	2010	2020
<b>10</b>			
<b>9</b>	Viestintä äidinkielellä	Viestintä äidinkielellä	Viestintä äidinkielellä <b>Digitaaliset taidot</b> <b>Oppimistaidot</b>
<b>8</b>	Viestintä vieraalla kielellä  Oppimistaidot	<b>Digitaaliset taidot</b>  Oppimistaidot  <b>Sosiaaliset ja kansalaistaidot</b>  <b>Aloitekyky ja yrittäjyys</b>	Viestintä vieraalla kielellä  <b>Matemaattinen osaaminen</b>  Sosiaaliset ja kansalaistaidot  Aloitekyky ja yrittäjyys
<b>7</b>	Matemaattinen osaaminen  Digitaaliset taidot  Sosiaaliset ja kansalaistaidot  Aloitekyky ja yrittäjyys	<b><u>Viestintä vieraalla kielellä</u></b>  Matemaattinen osaaminen  <b>Kulttuurien tuntemus ja ilmaisumuodot</b>	Kulttuurien tuntemus ja ilmaisumuodot
<b>0-6</b>	Kulttuurien tuntemus ja ilmaisumuodot		

Elinikäisen oppimisen avaintaitojen osalta näyttää siis siltä, että tulevaisuuden taitoina korostuvat entisestään digitaaliset taidot sekä oppimistaidot. Myös matemaattiset taidot kohentavat asemiaan. Sen sijaan viestintä vieraalla kielellä on välillä ollut vähemmän arvostettu taito, mutta sen aseman ennakoidaan taas vahvistuvan vuonna 2020.

Opettajan uudessa osaamisessa uuteen pohdintaan joutuu ja pääsee myös oppimisympäristön käsite. Oppimisympäristö ei ole vain praktinen tai fyysinen, resursseista, tiloista ja laitteista koostuva rakenne, vaan sen osatekijöinä voidaan nähdä praktisten tekijöiden lisäksi sosiaaliset, psykologiset ja teknologiset osatekijät. Oppimisympäristöön sosiaalisena näkökulmana voidaan katsoa kuuluvaksi sosiaaliset suhteet, ihmiset ja vuorovaikutukseen, yhteisölliseen tiedon rakentamiseen kuuluvat seikat. Psykologiseen näkökulmaan kuuluvat käsitykset ajattelusta ja oppimisesta, kognitiiviset ja affektiiviset, yksilölliseen tiedon rakentamiseen kuuluvat seikat. Teknologinen näkemys rakentuu teknologisten ratkaisujen ja käytettävissä olevan median, mediateknologisen tiedonrakentamisen kautta. Näistä neljästä, praktisesta, sosiaalisesta, psykologisesta ja teknologisesta rakentuu pedagoginen oppimisympäristö tarjoutumiseen ja toimintoihin, tehtäviin ja ongelmiin. (mukailen Kukkonen 2011.) Oppimisympäristö ei ole vain tila tai mielentila, se voi olla sitäkin, jos siinä on mukana pedagogiikkaa oppimista edistävänä toimintana. Oppimisympäristön uudelleen ajattelu mahdollistaa aiemmin mainittua informaalin ja formaalin oppimisen vuoropuhelua, toisaalta ”rajalliset resurssit” –ajattelusta irrottautumista luovien ratkaisujen avulla. Monenlaiset tilaratkaisut voidaan hyödyntää oppimisen mahdollisuuksina, jos oppimisympäristöä tarkastellaan edellä mainitun nelikentän avulla. Opettajan oma ammattitaito, alan tuntemus, luovuus ja ratkaisuhakuisuus nousevat keskeiseen asemaan oppimisen mahdollistajina. Opettajan taitona nähdään kyky opastaa näkemään arjen moninaiset oppimismahdollisuudet ja hyödyntämään niitä (Leinonen 2002, 45).

Luukkaisen mukaan tulevaisuuden opettajuus on ajassa elämistä ja suunnan näyttämistä. Opettajuus ilmenee yksilön orientaationa opettajan tehtävään ja toteutuu opettajan työnä. Tärkeää on, että opettajan kuva tehtävästään on sopusoinnussa yhteiskunnan odotusten ja todellisuuden kanssa. Opettajan ammattia voidaan pitää yhä korostuneemmin asiantuntija-ammattina, jossa yhdistyvät sisältötieto, oppimisprosessin ohjauksen asiantuntijuus, eettinen koodisto, pedagoginen ja yhteiskunnallinen asiantuntijuus sekä kehittäjäote.



Tulevaisuuden opettajuuden osatekijöiksi listautuvat:

- sisällön hallinta
- oppimisen edistäminen
- eettinen päämäärä
- tulevaisuushakuisuus
- yhteiskuntasuuntautuneisuus
- yhteistyö
- itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen – jatkuva oppiminen

(Luukkainen 2008, 199-200.)

Oman lisänsä oppimisympäristötarkasteluun tuo puhe uudesta tietoyhteiskunnasta, josta käytetään myös nimitystä ubiikkiyhteiskunta. Tässä uudessa yhteiskunnassa älykkäät koneet yhdistelevät ihmisiä ja helpottavat käytännön toimintoja. Ubi- sana viittaa ”kaikkiällä läsnä olevaan” tekniikkaan ja kielitoimisto suosittaakin käyttämään termiä ”joka paikan tietotekniikka”. Yksi tunnistettava piirre on langattomuus. Muutos ei ole vain teknologinen, vaan siihen liittyy syvällisempää arvomuutosta ja uusien toimintamallien käyttöönottoa. Avainsana on kumppanuus: osaamista jaetaan ja innovoidaan verkossa ja verkostoissa. 2000-luvulla muotoutuvaa yhteiskuntaa voisikin hyvällä syyllä kutsua verkostoyhteiskunnaksi. (Helakorpi 2008, 48-49.) Tämä uusi uljas yhteiskunta luo haasteita, mutta myös mahdollisuuksia opettajan työlle. Pitää pystyä päättämään, missä verkostoissa kannattaa olla mukana, mistä on itselle hyötyä tai apua omaan työhön. Toisaalta tämä tietoyhteiskunnan kehitys tuo mukanaan myös sen, että opettajien on pysyttävä tavalla tai toisella nuorisokulttuurisen ajattelun mukana: esimerkiksi lukiolaisten kanssa keskusteluissa on tullut usein ilmi, että nuoret eivät enää ”mene nettiin tai facebookiin”, vaan he ”ovat” siellä. Lukiolaiselle ei ole mikään ongelma istua bussissa ja päivittää ”statuksia”, kertoa kuulumisia tai kysellä koealueita, ”se on ihan normaalia, että olen tavoitettavissa eri välineillä koko ajan”, sanoi lukion toisen vuosikurssin opiskelija syksyllä 2011. Ehkä moni ”aikuinen” sen sijaan käyttää tuon ajan mieluummin maisemien katseluun, ”olemiseen”. Mutta voiko meillä olla erilaiset ”olemisen” tilat? Huomionarvoista on, että tämä uusi yhteiskunta mahdollistaa entistä vankemmin opettajan roolin uutta määrittelyä: tässä on mahdollisuus päästä pois ”paremmin tietäjän” roo-

lista ja antaa myös opiskelijoille mahdollisuus ”opettaa”, opettajaa ja kanssaoppijoita. Arinan (2008, 185) melkeinpä fataalinen ennustus tulevasta työyhteisöstä kuuluu: ”Tulevaisuus merkitsee siirtymistä teollisen kauden logiikasta tietointensiiviseen yhteisöllisyyteen, kontekstuaaliseen oppimiseen ja vuorovaikutuksen dominoivaan vuorovaikutukseen.” Tässä on siis lueteltuna tiivistetysti niitä taitoja, joita opettajilla, tulevaisuuden työyhteisöjen työntekijöiden kouluttajilla pitäisi olla.

#### **4.1.2 Tehtäväkentät koulutuspoliittisen aineiston valossa**

Ammatillisen opettajan työkenttiä määrittävät lait ja asetukset, säädökset ja viralliset asiakirjat. Olen erottanut ne omaksi aineistoksi, koska ne ovat eräänlaista ”faktaa opettajuudesta”. Perehdytään ensin koulutuspoliittisiin linjauksiin ammatillisen koulutuksen järjestämisestä. Integroinnin ja laajenemisen vaihe näkyy tässä ajassa konkreettisesti suurina oppilaitosfuusioina ja koulutus konsernien syntyinä, jota esimerkiksi valtio yhä painokkaammin sanakääntein ohjaa. Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti vuonna 2006 hankkeen, jonka tavoitteena oli edistää ammatillisen koulutuksen kehittämistä kokonaisuutena ja järjestäjäverkon kokoamista. Vuonna 2007 tarkastusviraston tekemässä kyselyssä ilmeni, että koulutuksen järjestäjät eivät ole mieltäneet ministeriön esittämiä suosituksia tavoitteiksi. Asetetut tavoitteet miellettiin suosituksiksi, joiden noudattamatta jättämisestä ei synny varsinaisia sanktioita. Opetus- ja kulttuuriministeriö ilmoitti valmistelevansa vuoden 2012 aikana ammatillisen koulutuksen palvelukyvyyn vahvistamisen ja rakenteellisen kehittämisen toimenpideohjelman. Sen keskeisiä toimenpiteitä tulevat olemaan ammatillisen koulutuksen järjestäjäverkoston rakenteellisen kehittämisen jatkaminen, koulutuksen läpäisyn tehostaminen, koulutuksen laadun ja laadunhallinnan parantaminen, koulutuksen asiakaslähtöisyyden ja joustavuuden lisääminen sekä koulutustarjonnan alueellinen kohdentaminen. (Toisen asteen koulutuksen rakennejärjestelyt 2012, 30, 43.)

Nykyään ammatillisen opettajan kelpoisuudesta sanotaan:

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
- 4) jolla on pätevyys- tai lupakirja taikka oikeus harjoittaa terveydenhuollon ammattia laillistettuna ammattihenkilönä, jos alan tehtävissä toimiminen edellyttää pätevyys- tai lupakirjaa taikka laillistamista. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986)

Lisäksi määritellään erikseen ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaa ja valmentavaa koulutusta antavien opettajien kelpoisuus, yhteisten opintojen opettajan kelpoisuus, opinto-ohjaajan kelpoisuus, erityisopetusta antavan opettajan kelpoisuus sekä ammatillisten opintojen opetuksen antaminen ilman pedagogisten opintojen suorittamista. Rehtorin kelpoisuus on myös määritelty erikseen. Lisäksi erikseen on määritelty perus- ja esiopetuksen opetus- ja ohjaustehtävissä, aamu- ja iltapäivätoiminnassa kuin myös lukiossa toimivien kelpoisuudet. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.)

Ammatillista koulutusta siis säätelee laki ja asetus, mutta myös muu valtakunnan tasoinen ohjaus. Ammatillisen koulutuksen valtakunnallisista tavoitteista, tutkintojen rakenteesta sekä yhteisistä opinnoista päättää valtioneuvosto ja tarkemmin tutkinnoista ja niiden laajuudesta opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuksen järjestämistä varten opetus- ja kulttuuriministeriö antaa ammatillisen koulutuksen järjestämisluvan ja siihen sisältyvän koulutustehtävän. Ammatillisen koulutuksen järjestämisluvissa määrätään muun muassa minkälaista koulutusta ja missä laajuudessa koulutuksen järjestäjä voi järjestää koulutusta opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän puitteissa.

Opetushallitus vastaa muun muassa ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien ja tutkintojen valtakunnallisista perusteista, joissa määrätään opintojen tavoitteista ja kes-

keisistä sisällöistä. Koulutuksen järjestäjä, joka voi olla kunta, kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö, säätiö tai vaikkapa valtion liikelaitos, vastaa toiminnan käytännöistä. Ammatillisen koulutuksen järjestäjät vastaavat järjestämislupansa puitteissa ammatillisen koulutuksen organisoinnista omalla alueellaan, koulutuksen suuntaamisesta alueensa elinkeino- ja työelämän tarpeiden mukaisesti sekä opetussuunnitelmien sisällöistä opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta. Järjestäjät päättävät itsenäisesti myös sitä, millaisia oppilaitoksia tai toimipisteitä ne ylläpitävät. Koulutuksen järjestäjien toimintaa ohjataan järjestämislupien ohella muun muassa lainsäädännössä ja opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden kautta. (Ammatillisen koulutuksen hallinto, rahoitus ja ohjaus [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen\\_koulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoytus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fi))

Opettajien työtä määrittää heidän oma ammattitaitonsa ja kiinnostuksesta opetusmenetelmälliseen kehittämiseen ja kokeiluun, mutta myös valtakunnan tasoiset raamit opetussuunnitelmien puitteissa. Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet määrittää Opetushallitus. Opetussuunnitelman perusteet on määräys, jolla koulutuksen järjestäjä velvoitetaan sisällyttämään koulu- tai järjestäjäkohtaiseen opetussuunnitelmaan opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Opetushallitus seuraa opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden toiminnallisia vaikutuksia pääasiassa koulutuksen arvioinnin yhteydessä. (Opetushallitus, opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet.)

Opetushallituksen valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta oppilaitokset laativat oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman, joka sitten todentuu opettajan työvälineenä ja käytännön valintoina ja toteutuksina. Useat oppilaitokset käyttävät opetussuunnitelmatyössä ammatillisia neuvottelukuntia, (ks. esim. Ruokoniemi 2010; Kouvola seudun ammattiopisto; Keuda.) Neuvottelukuntien avulla on tarkoitus päivittää opetussuunnitelmat alueen työvoimatarpeita palvelemaan, mutta myös ennakoita tulevaisuuden osaamistarpeita: millaisia tehtäviä on alueen oppilaitoksista valmistuville tarjolla tulevina vuosina. Yleensä neuvottelukuntien jäsenyrityksistä puhutaan yleisellä tasolla ”työelämänä”, mutta useinkaan ei kiistetä niiden edustuksellisuutta. Esimerkiksi Tampereen ammattiopiston Elintarvike-, matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ammatillisessa neuvottelukunnassa (Tampereen kaupungin nettisivut) on seitsemän pirkanmaalaista yritysedustajaa, mutta Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2007 (ks. Pirkanmaan ennakoitipalvelut)

Pirkanmaalla on 1325 majoitus- ja ravitsemisalalan toimipaikkaa. Voidaan siis pohtia, mikä on yritys- tai työelämän määritelmä ja kuinka painava on sen ohjaava rooli tässä kontekstissa. Pohdinnan arvoista on myös se, missä määrin opetus ja oppiminen alkavat hahmottaa itseään liiaksi markkinatalousjärjestelmän välineinä: missä määrin koulutusjärjestelmän edustajina olemme pakotettuja sopeutumaan ulkoa tuleviin muutospaineisiin (Leinonen 2002, 43). Samaa kysyy myös Friman (2008, 105) muotoillen kysymyksen niin, että onko suomalaisella ammattikasvatuksen toiminnan instituutioilla varaa, uskallusta tai rohkeutta kyseenalaistaa markkinalähtöistä ja –vetoista koulutuspolitiikkaa.

Jos vielä jatkamme tulevaisuuden tarkastelua Kuntatyönantajien (KT) näkökulmasta (ks. esim. Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakointiraportti 2011), huomaamme, että huoli tulevaisuudesta on täälläkin läsnä, tosin ennakointi on hieman perinteisempää ja toteavampaa kuin edellä. Kuntatyönantajat (KT) haluaa kiinnittää huomiota seuraaviin seikkoihin:

- Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakointiin vaikuttavat tiedossa olevat taustatekijät perustelevat opettajankoulutusmäärien kasvattamista.
- Yhteiskunnan ja koulutuksen rakenteelliset muutokset tulee huomioida ennakoinnissa, vaikka muutoksien yksityiskohtia ei vielä tunneta.
- Koulutuksen sisällöt uudistuvat ja opettajuus muuttuu.
- Pedagogisten opintojen puute on yleisin syy kelpoisuuden puuttumiselle.
- Haasteena on opettajan ammatin vetovoima, opintojen nopeuttaminen, työssä-jatkaminen sekä kohtaanto-ongelmat.
- Ennakointitietojen tausta ja lähtöoletukset ovat hataria. KT tekee opetuksen työnantajien tavoittamisessa mielellään yhteistyötä.

Kuntatyönantajien yhteenvedossa on paljon huomionarvoisia seikkoja, joita ei voi olla huomioimatta tulevaisuuden opettajuutta rakennettaessa. Kiintoisia ovat esimerkiksi toiveet opettajankoulutusmäärien kasvattamisesta, kun toisaalta korkeakouluilla on jatkuvat säästötarpeet. Lisäksi ammatin vetovoima ja työssäjaksaminen ovat aiheita, jotka ovat mediassa esillä lähinnä silloin, kun on jotakin negatiivista sanottavaa. Ammatin hyvistä puolista ja työ ilosta pitäisi olla enemmän ääntä, jos halutaan lisätä ammatin vetovoimaa.

Mielenkiintoinen lisähuomautus opettajan työn osaamisalueisiin löytyy eduskunnan kirjallisesta kysymyksestä (510/2012). Siellä edustaja Christina Gestrin on kysynyt seuraavaa:

”Opetusministeriö on julkaissut toimintasuunnitelman kestävän kehityksen integroimiseksi Suomen koulutusjärjestelmään. Ministeriö on nostanut kestävän kehityksen edistämisen sopimuskohtaksi yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kanssa solmimissaan tulossopimuksissa. Tästä huolimatta opettajakoulutukseen ei ole liiemmin sisällytetty ympäristökasvatusta eikä kestävän kehityksen opintoja. Tämä on huomionarvioista ottaen huomioon, että vuonna 1992 pidetyn Rion konferenssin jälkeen on laadittu useita poliittisia asiakirjoja ja toimintasuunnitelmia kestävän kehityksen integroimiseksi kaikkeen oppimiseen.

Kestävään kehitykseen liittyvän osaamisen lisäämiseksi kaikilla koulutasoilla tulee kestävän kehityksen aihealue ottaa kasvatustieteen opintoihin opettajien ja muiden kouluttajien peruskoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa.

Tuleeko hallitus huolehtimaan siitä, että ympäristökasvatukseen liittyviä tietoja ja kestävän kehityksen opetusmenetelmiä sisällytetään opettajakoulutuksen ja täydennyskoulutuksen kasvatustieteen opintoihin ja miten tulevia opettajia valmennetaan opettamaan ja jakamaan tietoa kestävästä kehityksestä oppilaille ja opiskelijoille kaikilla koulutasoilla?”

Tähän on eduskunnan puhemiehen pyynnöstä vastannut opetusministeri Jukka Gustafsson muun muassa seuraavasti:

”Yhteistyöverkoston tekemä laaja kysely kestävän kehityksen tilanteesta yliopistollisissa ja ammatillisissa opettajankoulutuksessa osoittaa, että opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa tulevat kestävän kehityksen laajoista aihepiireistä vahvimmin esille kulttuurisen ja sosiaalisen kestävyuden näkökulmat. Vastaajien mukaan kestävän kehityksen eri aiheet on osittain integroitu eri opettajankoulutuksien opetussuunnitelmiin. Osittain näiden aihepiirien koulutustarjontaa on erillisinä kursseina. Vastaajat arvioivat, että opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat mahdollistavat kestävästä kehityksestä edistävien lähtökohtien, kuten tulevaisuusajattelun, kriittisen ajattelun, kokonaisvaltaisen lähestymistavan, yhteisöllisen toimintatavan ja arvopohdinnan opettamisen kohtuullisen hyvin. Sen sijaan käytännön valmiuksien ja toimintaperiaatteiden opiskelumahdollisuuksia tarvittaisiin selvästi enemmän.”

([http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/kk\\_510\\_2012\\_p.shtml](http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/kk_510_2012_p.shtml))

On siis mielenkiintoista huomata, että opettajankoulutustyö kiinnostaa myös valtakunnan tasolla asti. Miten pystymme näihin isoihin saappaisiin astumaan ja haasteisiin vastaamaan, se nähdään tulevien vuosien aikana. Opettajankoulutus tuntuu sisältävän joka

tapauksessa paljon latauksia: jos siis asia on opettajankoulutuksessa otettu esiin, se on kunnossa, niin kuin jo aiemmin todettiin. Missä sitten ovat elinikäisen oppimisen näkökulmat, onkin sitten jo toinen kysymys. Ammatillista opettajankoulutusta linjataan myös Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016 –kehittämissuunnitelmassa (KESU) seuraavasti:

”Ammatillista opettajankoulutusta tulee lisätä erityisesti sosiaali- ja terveysalalla sekä tekniikan ja liikenteen alalla. Myös ruotsinkielisessä ammatillisessa opettajankoulutuksessa on lisäystarpeita. Koulutusta tulee puolestaan vähentää kulttuurialalla ja yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalta.

Opettajien saatavuuden varmistaminen edellyttää opettajankoulutuksen riittävän mitoituksen ja koulutuksen laadun ohella opetustyön säilymistä vetovoimaisena uravalintana. Opetustyön vetovoimaisuutta voidaan tukea hyvällä henkilöstöpolitiikalla sekä kehittämällä opettajien työskentelyolosuhteita ja panostamalla täydennyskoulutukseen. Opetustoimen henkilöstön ammatillisesta osaamisen kehittämisestä vastaa ensisijaisesti työnantaja minkä lisäksi valtio rahoittaa koulutuspoliittisesti merkittävää täydennyskoulutusta.” (KESU 2011-2016, 40.)

Kehittämissuunnitelmassa otetaan kantaa useaan mielenkiintoiseen tulevaisuuden haasteeseen. Ensinnäkin huomiota kiinnitetään opettajankoulutuksen laatuun. Valmisteilla oleva ammattikorkeakoululakiluonnos esittää, että ammattikorkeakoulujen toiminnan kokoamista yhdeksi kokonaisuudeksi, joka tukisi sekä ammattikorkeakoulujen että ammatillisten opettajakorkeakoulujen kehittymistä. Lisäksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta annettu laki ehdotetaan kumottavaksi ja mainittuun lakiin sisältyvät kelpoisuutta ja opiskeluoikeutta koskevat säännökset ehdotetaan lisättäväksi ammattikorkeakoululakiin. Ammatillisen opettajankoulutuksen kelpoisuus muuttuisi niin, että ammatillisen opettajankoulutuksen yliopettajalta ja lehtorilta vaaditaan ammattikorkeakoulun tai ammatillisen oppilaitoksen opettajan kelpoisuus ja vähintään kolmen vuoden opettajakokemus ammattikorkeakoulussa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. (Amk-lakiluonnos 2012). Nykyisellään ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettajien kelpoisuusvaatimuksena on edellä mainitun työkokemuksen ohella ollut lisensiaatin tai tohtorin tutkinto.

Toinen mielenkiintoinen KESUn näkökulma liittyy opettajan työn vetovoimaisuuteen. Viimeaikaiset otsikot mediassa opettajiin kohdistuvasta väkivallasta (”10-vuotias löi

kahta opettajaa nyrkillä kasvoihin”, ”Opettajiin kohdistuva väkivalta lisääntyy Espoossa”; ”Tällaista on koulujen väkivalta”) eivät ole omiaan tätä lisäämään. Miten sitten kaikesta tästä synkstä mediajulkisuudesta huolimatta alan kiinnostavuus saadaan säilymään, se on meidän kaikkien yhteinen kehittämis- ja pohdintatehtävä.

Oma lukunsa on KESUssa mainittu opettajien täydennyskoulutustarve. Toisilla opettajilla on suuri tarve ja halu osallistua koulutukseen, he kokevat, että eivät edes ”pääse” koulutukseen, kun taas toiset kokevat tulevansa sinne määrättyinä ja osa ei määräyksensä huolimatta ilmesty paikalle tai edes ilmoita poissaoloaan (esim. Heinilä & Tapani 2011). Se, että tulevaisuus tuo uusia haasteita ja mahdollisuuksia opettajan työlle, pitäisi olla elinikäisen oppimisen ohjenuora myös opettajan työssä. Mielenkiintoista onkin seurata, herättääkö uudistuva opettajuus kiinnostusta oman osaamisen päivittämiseen myös jo pätevyyden hankkineilla opettajilla.

#### **4.1.3 Yhteenveto tehtäväkentistä kirjallisen aineiston perusteella**

Seuraavaan taulukkoon 4 olen tiivistänyt opettajan tehtäväkentät tutkimuskirjallisuuden ja koulutuspolitiikka-aineistojen perusteella. Olen jaotellut ne yksilölliselle, yhteisölliselle ja yhteiskunnalliselle tasolle. Yksilöllinen viitekehys kuvastaa ”perinteistä” opettajuutta, opettamista luokassa ja oman ryhmän hallinnan taitoja. Yhteisöllinen viitekehys puolestaan on opettajan toimintaa opettajayhteisössä: omassa koulussaan tai siinä viiteryhmässä, joka on hänelle merkityksellinen. Opettajan työn yhteiskunnallinen viitekehys astuu kuvaan ennakkoinnin näkökulmasta myös, sillä opettajan professio on voimakkaasti tunteita ja muistoja herättävää, vaikuttavaa ja siksi siis vahvasti yhteiskuntaa muokkaava voima ja siihen vaikuttava ammatti. Opettajuus on yhteiskunnallisesti vaikuttava professio ja onkin kiintoisa taulukoida, millaisia osaamisalueita siihen liittyy teoria-aineiston perusteella.



Taulukko 4. Opettajan tulevaisuuden osaamisalueet teoria-aineistojen perusteella

	<b>Opettaja yksilöllisenä toimijana</b>	<b>Opettaja yhteisöllisenä toimijana</b>	<b>Opettaja yhteiskunnallisenä toimijana</b>
<b>Osaamisalueet: opettaja vuonna 2020 on..</b>	<b>roolitaiteilija</b> opettajasta → ohjaajaksi, kanssaoppijaksi -opettaja moniosaajana, metataitojen ohjaajana (irrottautuminen vanhasta) -substanssiosaaminen opettamisen perustana	<b>verkostoituja</b> -tiimiopettajuus -yhdessä tekeminen -kumppanuus -integratiivinen pedagogiikka -opetuksen integrointi a. oppiaineiden välillä b. työelämän / yritysten suuntaan	<b>kasvattaja</b> elinikäiseen oppimiseen, hyväksi ihmisiksi, yhteiskunnan jäseniksi (laki) -eettisyys -globaali vastuu -vanhemmuuden tukija
	<b>dialogin taitaja</b> -vuorovaikutus- ja dialogitaidot -kiinnostus oppijoista yksilöinä ja ryhmänä -menetelmävalinnat -tunteet ja motivaatio tiedollisen opettamisen ja oppimisen oheen -ihmissuhdetaidot -aikuiskasvatus -erilaisuus	<b>oppimisympäristöspesialisti</b> oppimisen tilojen, paikkojen, aikojen tunnistaminen -formaali <-> informaali oppiminen	<b>opetussuunnitelmien asiantuntija</b> -muutokseen sopeutuminen, ennakoitaitaidot
	<b>yrittäjähenkinen toimija</b> -kokeilunhalu		

	-teknologian tarkoituksenmukainen hyödyntäminen  -digitaaliset taidot		- oppimiskyky,- taito  -globaalit trendit  -kansainvälisyysosaaminen  -ubiikkiyhteiskunnan mahdollisuudet  -mm. kestävä kehitys, ympäristöosaaminen
--	---	--	---

Vastauksena kysymykseen, mitkä ovat ammatillisen opettajan tehtäväkentät tulevaisuudessa, vastaan tämän aineiston perusteella seuraavasti. Opettajan voidaan nähdä olevan roolitaiteilija, dialogin taitaja, yrittäjähenkinen toimija, verkostoituja, oppimisympäristöspesialisti, kasvattaja, opetussuunnitelmien asiantuntija ja kehittäjä. Näistä *roolitaiteilun* alle kirjasin maininnat, joissa korostui toisaalta substanssiosaaminen toiminnan perustana, mutta tälle pohjalle rakentuvat uudet ja monenlaiset tehtävät ja toimenkuvat. *Dialogin* taitajuus korostui siinä, että opettajan pitää hallita erilaisia vuorovaikutustaitoja erilaisiin ryhmiin ja yksilöihin suhteutettuna, aikuiskasvatus nähtiin yhtenä osaamisena, jossa dialogisuus korostuu, samoin opetusmenetelmävalinnat näyttävät tässä ajassa korostavan keskustelevaa ja osallistavaa opetusta. *Yrittäjähenkisyys* tuli esiin niin, että pitää uskaltaa kokeilla erilaisia, muun muassa teknologisia ratkaisuja opetuksen tukena, samoin monipuoliset digitaaliset taidot pitää hankkia, aika usein yrityksen ja erehdyksen kautta. *Verkostoitumisen* tärkeys näkyy opettajan työssä työyhteisön tasolla muun muassa tiimopettajuuden lisääntymisenä ja oppiaineiden integroinnissa, mutta myös suhteessa ympäröiviin yhteisöihin erilaisina kumppanuuksina yritysten kanssa; tämä korostuu myös esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä ja työ- ja yritys-elämän kuulemisessa osana tätä kehitystyötä. *Oppimisympäristöjen* laaja-alainen hyödyntäminen tulee esiin siinä, että oppimista tapahtuu yhä enemmän koulun seinien ulkopuolella ja sitä pitää pystyä hyödyntämään ja tunnustamaan osaksi opiskelijan oppimisprosessia. *Kasvatustieteissä* korostui eettiset ja globaalit arvot, mutta myös kasvatus yhteiskunnan kansalaisuuteen sekä vanhemmuuden tukijana toimiminen. Suhteessa *opetussuunnitelmiin* opettajan pitäisi olla joustava, pystyä mukautumaan muutoksiin, mutta myös ennakoimaan niitä. *Kehittäjyydessä* näkyi useita tasoja: toisaalta asennetasolla kehittämiseen pitäisi olla avarakatseinen, toisaalta uuden yhteiskunnan tarjoamia mahdollisuuksia pi-

täisi pystyä hyödyntämään osaksi omaa opetusta ja globaalit trendit, kansainvälistyminen ja eettisyys pitäisi pystyä valjastamaan sulautuneeksi osaksi omaa opetusta. Näihin pääsemisen edellytyksenä on oppimisen halu ja taito. Opettajalla voidaan nähdä siis olevan monta tehtävää tulevaisuudessa, osa niistä menee hyvinkin rinnakkain, esimerkiksi kehittäjyydessä voi nähdä vivahteita yrittäjämäisestä asenteesta samoin kuin verkostoitumisesta. Yrittäjämäinen toimija näkee mahdollisuuksia ympäröivässä yhteiskunnassa ja ikään kuin ”automaattisesti” kehittää näin omaa toimintaansa. Toisaalta verkostoituja luo uusia kumppanuuksia ja kehittää näin uusia ideoita ja toimintamalleja kuten tekee kehittäjäkin. Roolitaiteilija ja dialogin taitaja ovat myös lähellä toisiaan: roolitaiteiluun pitää kuulua myös erilaisia vuorovaikutuksen ja dialogin taitoja, koska erilaiset ryhmät ja erilaiset yksilöt ”vaativat” opettajalta erilaisia kommunikoinnin tapoja. Olen kuitenkin nostanut esiin nämä erilaiset tehtäväkentät omina luokkina sen vuoksi, että niissä on eri vivahteita ja antavat oman näkökulmansa opettajan toimintaan ja kentän kirjoon.

Toimintoja olen tulkinnut yksilöllisiksi osaamisiksi, omaan persoonaankin liittyviksi (roolitaiteilija, dialogin taitaja, yrittäjähenkilöinen toimija), kun taas verkostoituminen ja oppimisympäristöosaaminen vaativat ympärilleen myös muita toimijoita, kuitenkin sellaisia, jotka pystytään nimeämään ja tunnistamaan, siksi nimesin ne yhteisöllisen tason toiminnoiksi. Yhteiskunnallinen toiminta kohdistuu opettajuuteen laaja-alaisesti: opiskelijoista kasvatetaan ”yhteiskunnan jäseniä”, vanhempia tuetaan selviytymään ”yhteiskunnan haasteissa”, opetussuunnitelmia kehitetään ”yhteiskunnan vaatimuksia” ennakoiden ja omaa opettajuutta kehitetään jopa globaalit trendit huomioiden. Opettajan tehtävä- ja toimintakentät kuvaavat sitä, että yhteisöllisyyttä, verkostoja, tiedon jakamista tarvitaan opettajien kesken: haasteista ja roolipaineista on hankala selvitä yksin.

Yksi näkökulma, jota en suoranaisesti pysty lisäämään opettajan tehtäväkentäksi, mutta josta haluan nostaa esiin keskustelua, on opettajan ammatin houkuttelevuus, jota koulutuspolitiikka-aineistoissa tuli esiin muun muassa Kuntatyönantajien taholta. Kun seuraamme esimerkiksi tässä siteerattua mediakeskustelua, kuinka voimme säilyttää opettajan ammatin houkuttelevana uravaihtoehtona ja professiona, Toki se on meidän jokaisen opettajan tehtävä, kertoa myös niistä hyvistä ja palkitsevista opettajuuden hetkistä, eikä vain uutisoida ongelmista ja vaikeista tilanteista. Ehkä se on osa *kehittäjyyttä*, tai *yrittä-*

*jähenkisyttä*, että ei anneta asioiden vain tapahtua, vaan olemme jokainen aktiivisia toimijoita ja todellisuutemme luoja, puheen ja tekojen tasolla. Vai onko se niin, että opettajuudessakin tarvitaan enemmän ”sydämen paloa”, jotta siitä voimme aidosti puhua. Onko opettajuudessa kuitenkin mukana jotain kutsumusta?

”-Minä kävin muutaman kerran opettamassa. Lapset olivat hyvin kilttejä, mutta minä en voinut innostua siihen työhön. Te puhuitte minun tarmostani. Tarmo perustuu rakkauteen. Mutta rakkaus ei tule käskemällä. ..

-Minä ymmärrän sen varsin hyvin, Levin vastasi. –Kouluihin ja sentapaisiin laitoksiin ei voi kiinnittää sydäntään, ja minä luulen, että nuo filantrooppiset laitokset juuri siksi tuottavat niin vähän tuloksia.” (Tolstoi, suom. 2007, 777.)

#### **4.1.4 Tehtäväkentät TAOKK-aineiston valossa**

Ennakointitarinoita kirjoitti 15 opettajaopiskelijaa. Heillä kaikilla oli työelämäkokemusta ja he olivat tarinoita kirjoittaessaan valmistumassa ammatillisiksi opettajiksi parin kuukauden sisään. Ennakointitarinat pohjautuivat opettajaopiskelijoiden tekemiin haastatteluihin ja kirjallisiin ennakointiaineistoihin. Ohje kirjoittamiseen on liitteenä 3. Kaikki tarinat alkoivat oman ammattialan taustalla olevan alan kehityksen tarkastelulla. Vaikka kyseessä oli niin sanottu sekaryhmä eli opiskelijat tulivat erilaisista taustoista aina tekniikan alalta hallintotieteisiin ja sosiaali- ja terveysalaan niin taustalla olevien alojen kehityksessä saatoinkin löytää yhteisiä piirteitä. Aineistoon perehtymällä ja sitä nVivo-ohjelman kautta koodaamalla löysin kehitykseen vaikuttaviksi tekijöiksi neljä pääluokkaa, jotka kuvaavat ammattialalla, yhteiskunnassa, oppijoissa ja opettajayhteisöissä tapahtuvia asioita (liite 4). Pääluokkien alle on aineistosta poimittu autenttisia mainintoja. Alan kehitys on tässä taustoittamassa ammatillisen opettajuuden muutostrendejä eli näistä taustalla vaikuttavista asioista rakentuu uudenlainen opettajuus, johon palataan tämän jälkeen.

Suurin luokka ammatillisen opettajuuden kehityskuluista oli *ammattialalla* tapahtuvat muutokset. Yli puolet vastaajista kirjoitti vuorovaikutuksesta ja yhteistyön tarpeesta eri alojen kanssa, sen tuottaman synergiaedun hyödyntämisestä sekä suuntauksesta työpari-työskentelyyn, jossa hyödynnetään eri alojen osaajien erityisosaamisia. Eri toimijoiden

tehtäväjako menee uusharkintaan. Asiat integroituvat entistä enemmän ja ovat entistä enemmän ”sisällä” ihmisten arjessa kuin irrallisia palveluina tai asioina.

”Puheviestinnän asiantuntijat tulevat toimimaan terveydenhuollon ammattilaisten työparina.”

”Laboratorioiden välinen yhteistyö lisääntyy.”

”Tämä terminä niin kutsuttu ympäristökasvatus on sisällä arjessa.”

Vastaajat kirjoittivat myös siitä, että ohjauksellisuuden ja konsultoinnin tehtäväkenttä on tulevaisuudessa alojensa kehityskulkua: kansalaisten osaamistaso kohoaa ja tietoisuus asioista lisääntyy.

”Taloushallinnon työntekijät tulevat toimimaan enenevässä määrin it-toimintojen käynnistäjinä, ohjaajina tai valvojina.”

”Kansalaisten oma tietoisuus terveydenhuollosta, sairauksista ja niiden hoidosta tulee lisääntymään, joten opetuksessa tuleekin korostaa laaja-alaisia osaamisia sekä erityisosaamisia tietyiltä alueilta.”

Toisaalta kansalaisten osaamistason lisääntymisen myötä tulee tarvetta myös palvelujen reaaliaikaistumiselle sekä automatisoitumiselle ja ihmisten välistä kanssakäymistä lisääville menetelmille. Tämä näyttäytyy erityisesti sosiaali- ja terveysalalla, mutta myös ohjelmistoalalla. Yrittäjyyden korostus ja tärkeys jatkuu edelleen, samoin tietotekniikalle on tarvetta ja sen kehityskulku jatkuu, mutta edelleen tulee olemaan myös perinteisiä käsityöaloja, joilla kädentaidoilla on merkitystä.

”Toiminnot tulevat myös automatisoitumaan ja reaaliaikaistumaan entistä enemmän.”

”Vuorovaikutustaidot ovat merkittävä osa sekä ihmisen ammattiosaamista että pian ihan yleisiä kansalaistaitoja.”

”Yrittäjien starttikoulutusten määrä tulee varmasti lisääntymään.”

”Digitalisoituminen, internet ja globalisaatio vaikuttavat toimintaan tavalla, joka haastaa koko viestintäalan arvoketjun rohkeaan rajojen rikkomiseen niin asenteiden kuin toiminnan tasolla.”

”Tietokonepohjaisista ohjelmista huolimatta hammasteknikot näkevät myös käsityön säilyvän.”

Opiskelijat suhtautuivat alansa työllistävyyteen jatkossakin positiivisin odotuksin: alojen sisällä saattaa tapahtua muutoksia eläköitymisen myötä tai että niin sanotut esteettiset arvot alkavat nostaa päätään, mutta aloilla on edelleen osaamisen ja työvoiman tarvetta. Koulutusten rooli saattaa muuttua yhä enemmän täsmäkouluttautumiseksi: halutaan tietty osaaminen kuntoon. Tällaiseen kehitykseen uskotaan esimerkiksi ympäristöalalla, jossa lainsäädäntö pakottaa yritykset ottamaan ympäristöasiat huomioon ja osajia siis tarvitaan yrityksiin.

”Rahoitus- ja vakuutuslalla ikärakenne on vinoutunut ja tulossa on suuri eläköitymisputki vajaan kymmenen vuoden sisällä.”

”Työt näyttävät tulevaisuudessa painottuvan enemmän esteettisiin ratkaisuihin.”

”Alani erityisosajille, erilaisille kaikille suunnatuille lyhytkursseille sekä verkostoitumisosaamiselle [on tarvetta].”

”Yrityksien on tulevaisuudessa pakko herätä ruusun unestaan ja ryhtyä laittamaan ympäristöasiat kuntoon. Lainsäädäntö ja asiakkaiden vaatimukset ajavat yritykset muutokseen.”

Yhteiskunnallisesti tapahtuvista asioista voi mainita toisaalta globalisaation ja kansainvälistymisen, toisaalta ihmisten kulutustottumuksiin liittyvät muutokset. Osittain kulutustottumukset liittynevät kansalaisten osaamistason nousuun ja palvelujen reaaliaikaisuutumiseen sekä sähköistymiseen.

”Gloaalilla tasolla talouden ekologisuuteen ja luonnonvaroihin liittyvät näkökulmat korostuvat.”

”Maailmantalouden painopiste on siirtynyt Aasian suuntaan ja yritykset haluavat olla siellä missä on kasvua.”

”Ensinnäkin ohjelmakoodeja tuotetaan yhä enenevässä määrin ns. halpatuotantomaissa.”

Myös oppijoissa tapahtuu muutoksia: monikulttuurisuus ei enää ole ilmiö, vaan tullut jäädäkseen. Toisaalta vaikka osaamistaso nousee, tietyissä perustaidoissa on jo nyt huomattu heikkenemistä.

”Monikulttuurisuus on tullut jäädäkseen koulutuksiin.”

”Monikulttuurisuuden lisääntyminen Suomessa lisää myös tätä erityisesti tätä ajan tasalla pysymistä.”

”Kolmasosa opiskelijoistani on monikulttuurisia eikä määrä liene vähene-  
mässä.”

”Opiskelijat ovat yhä luontevampia teknologian käyttämisessä ja vaativat  
samoja laitteita ja mahdollisuuksia myös oppilaitoksissa.”

”Eräs asia on kuitenkin selvästi muuttunut ja se on opiskelijat ja heidän pe-  
rustaitonsa. Koneenrakennus perustuu vahvaan matematiikkaan ja fysiik-  
kaan ja nimenomaan tämä osaaminen on pudonnut huimasti viimeisten vuo-  
sien aikana.”

Myös opettajayhteisöjen tasolla tarvetta on jatkuvalla oppimiselle ja tästä ennustetaan  
myös työyhteisöjen kilpailutekijää. Opettajille tulee entistä enemmän paineita yrittäjä-  
mäisyyteen, sillä rahoituksen määrä riippuu tuloksista.

”Uuden teknologian käyttöönotto vaatii taas opettajien kouluttamista. Oppi-  
laitokset kilpailevat opiskelijoista ja voisin kuvitella, että ne oppilaitokset  
pärjäävät, jotka panostavat oman henkilökuntansa kouluttamiseen ja hyvin-  
vointiin.”

”Fiksut oppilaitokset järjestäväkin mahdollisuuden ja resurssit kouluttautu-  
miseen ja kannustavat uuden teknologian käyttöönottoon..”

”Onneksi nykyisessä työpaikassani ollaan perillä uusista tuulista ja valmius  
uuden opetuskulttuurin kehittämiseen on olemassa.”

”Rahoituksen määrä riippuu tuloksista. Mittarit ovat esimerkiksi opiskeli-  
joiden valmistuminen ja työllistyminen.”

Ammattialojen kehityksellä on vaikutuksensa myös siihen, kuinka, mitä ja miten uusia  
alan osaajia pitäisi opettaa. Ennakointitarinoita tarkastelemalla löysin ammatillisen  
opettajan tehtäväkentiksi verkostoitujan, konsultin, innovatiivisen yrittäjän ja opettaja-  
ohjaajan. Koodaukseni mainintoineen löytyy liitteestä 5. *Verkosto-osaajana* opettaja  
tarvitsee yhteisöllisiä kehittelytaitoja, moniammatillisuuden ja –tieteellisyyden rajapin-  
nalla toimimista, poikkitieteellisyyttä ja sen hyödyntämistä, yhdessä toimimista työparin  
kanssa, koulutuksen kehittämistä yritysysteistyön, työharjoittelujen ja kansainvälisten  
kontaktien kautta. Lisäksi opettajan työssä jaksamisessa ja kehittymisessä on verkostoil-  
la merkitystä: tarvitaan vertaistukea, vanhemman kollegan tukea ja mentorointia.

”Tällä tarkoitan sitä, että opiskelu ja opettaminen on vahvasti sidoksissa  
työelämään / yhteiskuntaan.”

”Johonkin kysymykseen tai ongelmaan liittyviä asioita opitaan, kehitetään ja tutkitaan yhdessä opiskelijoiden, kollegoiden, työelämän ja muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa.”

”Koulutuksen kehittämistä tapahtunee lähinnä yritysysteistyön, työharjoittelun ja kansainvälisten yhteyksien monipuolistumisen kautta.”

”Opetusta tehdään usein työparin kanssa.”

”Tähän käytännön opetukseen ja kouluttajaksi kouliintumiseen liittyy vahvasti vertaisten tuki sekä vanhempien kouluttajien tuki ja mentorointi.”

*Konsultteina* opettajat pystyvät suunnittelemaan asiakkaiden tarpeisiin oikeanlaisia ratkaisuja, antamaan palautetta ja tuomaan erilaisia näkökulmia, haastamaan oppijoitaan. Opetuksessa todentuu keskusteleva ja neuvotteleva työote.

”.. taitavia konsultteja ja pystyvät suunnittelemaan asiakkaiden tarpeisiin oikeanlaisia ohjelmistoja..”

”Opettaja luo ja ylläpitää kontakteja, neuvottelee, konsultoi, antaa palautetta, suunnittelee, tuo näkökulmia, haastaa.”

”Opetuksessa korostuu keskusteleva ja neuvotteleva työote”

*Innovatiivisena yrittäjänä* opettaja painottaa ongelmanratkaisua, yksilön vastuuta ottaa selvää asioista ja näkee yrittäjyyden merkityksellisyyden tulevaisuuden yhteiskunnan rakentamisessa.

”Kouluttajan on oltava valmis etsimään vastauksia itse ja oltava valmis soveltamaan tietoa käytäntöön.”

”Täytyy olla valmis kehittymään itse, kouluttautua, toteuttaa oikeastaan elinikäisen oppimisen periaatteita.”

”Tätä koko alalla vaaditaan jo nyt, nopeasti soveltavaa ja joustavaa opetusta.”

”Yritysysteistyö nousee tärkeään rooliin senkin takia, koska valtion perusrahoitus on entistä tiukemmassa ja yrityksiä kautta voidaan saada lisärahoitusta joko T&K-projektien tai suorien opiskelijaprojektien kautta.”

”Mielestäni terveydenhuollon koulutuksissa tulisi olla myös yritys- ja markkinointiopintoja, mitkä kannustaisivat opiskelijoita aktiivisesti innovoimaan uusia ratkaisuja, hoitomalleja sekä kannustaisivat myös yrittäjyyteen.”



Lisäksi opettajuuden uusina aaltoina tarinoissa näkyivät simulaattoriopetuksen lisääntyminen, pelillisuus, teknologiapainotteisuus, muun muassa virtuaaliset palvelut ja hoitotoimenpiteet sekä substanssiosaamisen tärkeys.

”Simulaattorit ovat 2020-luvun arkipäivää.”

”Tietokonepelejä käytetään..”

”Verkko-oppimisympäristöjen hyödyntäminen tulee varmasti lisääntymään”.

”Olen vahvasti sitä mieltä, että vuoden 2020 opettajuus tulee olemaan hyvin monipuolista ammattiopintoihin suuntautunutta opettamista tietotekniikan osaajille, joten sitä pitäisi ehdottomasti osata hyödyntää tulevaisuuden opetustyössä.”

”Substanssiosaamiseen on jokaisen opettajan panostettava ja opettajien työelämäjaksojen määrä kasvaa.”

*Opettaja-ohjaajan* tehtäväkentässä korostuu uudenlaisen teknologian mukanaan tuomat haasteet. Verkkokoulutuksen lisääntymiselle nähtiin tarvetta, mutta sen ohella tarvitaan huolellisesti suunniteltua ohjausta: verkko-opetuksen lisäksi tarvitaan henkilökohtaisuuden tunnetta, aitoja kohtaamisia. Tutkiva oppiminen on lähestymistapa, joka on lyönyt itsensä ”läpi.”

”Etenkin aikuisille opiskelijoille verkko-opiskelu on pääsääntöisesti mielekäs tapa oppia. Ohjaus on suunniteltava huolella ja palautteet saatava nopeassa tahdissa, jotta henkilökohtainen tunne säilyy.”

”Kuitenkin uskon, että tavallisesta lähiopetuksesta ei luovuta kokonaan, koska se on tehokasta ja opiskelijoita motivoivaa (aito opiskelijan kohtaaminen).”

”Vuonna 2020 on siirrytty tutkivan oppimisen malliin kokonaan. Painotus on ongelmanratkaisussa ja opettaja on enemmän ohjaaja kuin tiedonvälittäjä.”

Jos ajatellaan opettajuutta opettamisen huolen näkökulmasta, siihen löytyi aineistosta yksi näkökulma. Huolenaiheena nousi esiin opiskelijoiden osaamisvajaiden paikkaus: millä resursseilla?

”Ammattikorkeakoulut ja yliopistot joutuvat jo nyt paikkaamaan tätä osaamispuutetta preppauskursseilla ja tämä ongelma on varmasti entistä suu-

rempi jatkossa.. Tuutoroinnin tarve suurenee jatkuvasti. Mihinkä vähenevät voimavarat suunnataan, opiskelijoiden sielunhoitoon vai opetukseen?”

Aineistoa tarkastelemalla luokittelin opettajan toimintaa tulevaisuudessa yksilölliseen, yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen toimijuuteen. Yksilöllinen toimijuus on tässä nähty yksilön osaamisen, omaan persoonaankin liittyvänä (opettaja-ohjaaja, innovatiivinen yrittäjä), kun taas yhteisön taseisia toimijuuksia ovat konsulttina ja verkostoitujana toimiminen, mutta myös opettaja-ohjaajan tehtävä löytyy tästä kehikosta. Opettajan toiminnan ohjaajuudellinen elementti kuin myös verkostoituminen löytyvät myös yhteiskunnan taseisina toimintoina. Näiden tehtävien pohjalta jaottelin tulevaisuuden opettajuutta seuraavanlaiseen muotoon:

Taulukko 5. Ammatillinen opettajuus yksilöllisenä, yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena toimintana TAOKK-aineiston viitekehyksessä

<b>Opettaja yksilöllisenä toimijana</b>	<b>Opettaja yhteisöllisenä toimijana</b>	<b>Opettaja yhteiskunnallisena toimijana</b>
<p><b>Opettaja-ohjaaja</b></p> <p>Pedagogisesti taitava substanssiosaaja</p> <p>Vankka teoria- ja etiikkaperusta</p> <p>Uusien opetusmenetelmien käyttö; ohjaustaidot</p> <p>Luova ajattelu ja päätöksenteko</p> <p>Teknologian hyödyntäminen; Teknologisoidut ympäristöt, verkko-oppimisympäristöt</p> <p>Kyky henkilökohtaistaa</p>	<p><b>Opettaja-ohjaaja</b></p> <p>Mentorointi, vertaisohjaus</p> <p>Työparityöskentely, yhdessä tekeminen</p>	<p><b>Opettaja-ohjaaja</b></p> <p>Alojen kehitys ja globalisaatio: esimerkiksi tekniikan alan kehitys, ilmastonmuutos</p>
	<p><b>Verkostoituja</b></p> <p>Yhteisölliset kehittelytaidot</p> <p>Moniammatillisuus, poikkitieteellisyys</p>	<p><b>Verkostoituja</b></p> <p>Verkostotyöosaaminen</p> <p>Kontaktien luominen ja ylläpitäminen</p> <p>Koulutusten kehittäminen yhteistyössä</p>
<p><b>Innovatiivinen yrittäjä</b></p> <p>valmius etsiä, soveltaa; rohkeus kokeilla; kehittyä itse; työskentely yritysten parissa; joustavuus</p> <p>Kannustus yrittäjyyteen</p>	<p><b>Konsultti</b></p> <p>Osaa antaa omasta tietämyksestään ja hyödyntää muiden tietämystä</p> <p>Opetuksessa korostuu keskusteleva ja neuvotteleva työote</p>	

Opettaja-ohjaaja yksilöllisenä toimintana pitää sisällään opettajan substanssiosaamisen, opetus- ja ohjaustaidot, teknologian ja etiikan hallinnan. Yhteisöllisellä tasolla opettaja-ohjaajuus on vertaisuutta ja sen tukemista sekä tiimityötä. Yhteiskunnallisella tasolla opettaja-ohjaajan osaamiseen kuuluu laaja-alainen ennakointi, muun muassa alan kehityksen ja globalisaatiokehityksen seuraaminen. Innovatiivinen yrittäjä on opettajan val-

miutta etsiä, kokeilla ja soveltaa uusia asioita sekä myös valmiutta työskennellä yritysten parissa ja niiden kanssa. Verkostoitujan osaaminen on sekä yhteisön että yhteiskunnan tasoista: yhteisön tasolla se tarkoittaa yhteisöllisiä kehittelytaitoja ja moniammatillisuuden hyödyntämistä, yhteiskunnan tasolla kontaktien luomista ja koulutusten kehittämistä myös kansainväliset verkostot huomioiden. Yhteisön tasolla voidaan löytää vielä konsultin tehtävä, joka korostaa keskustelevaa ja neuvottelevaa työtettä ja oman ja muiden tietämisen hyödyntämistä koko yhteisön kehittymiseksi.

#### **4.1.5 Moniroolisuus määrittää ammatillisen opettajuuden kehitystä**

Kun verrataan teoria-aineiston taulukkoa 4 ja TAOKK-aineiston taulukkoa 5 näkemyksiä ammatillisen opettajuuden tulevaisuudesta, voidaan huomata tiettyjä yhdenmukaisuuksia, mutta myös eroavaisuuksia. TAOKK-aineiston kautta yksilöllisen toiminnan tehtäväkentiksi löytyivät opettaja-ohjaaja sekä innovatiivinen yrittäjä, teoriapuolella taas tehtäväkenttinä ovat roolitaiteilija, dialogin taitaja ja yrittäjähenkiset toimijat. Opettaja-ohjaajassa on samoina piirteinä teoriasta esiin otetun roolitaiteilijan kanssa: ohjausosaaminen korostuu molemmissa samoin kuin substanssiosaaminen toiminnan perustana. Teoria-aineistoon otin omaksi tehtäväksi dialogin taitajan, jonka elementtejä on nähtävissä opettaja-ohjaajuudessa: menetelmävalinnat näkyvät teoriassa, uudet opetusmenetelmät ja teknologia opettaja-ohjaajuudessa. Erilaisuus näkyy aineistossa lausumana ”kyky henkilökohtaistaa” eli sen voidaan tulkita viittaavaan erilaisuuden ymmärtämiseen.

Eroavaisuuksina voidaan nähdä se, että teoria-aineistossa esiin tuli ajatus aikuiskasvatuksen tärkeydestä ja ihmissuhdetaidoista. TAOKK-aineistossa puhuttiin opettajan osaamisina teoria- ja etiikkaperustasta, kun teoriapuolella mukaan olin luokitellut eettisyyden yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Yrittäjähenkisyys näkyi molemmissa tilanteissa opettajan yksilöllisen toiminnan viitekehyksenä; teknologiset oppimisympäristökokeilut olisin TAOKK-aineistosta voinut hyvin laittaa myös yrittäjämäisyyden alle, sillä uuden kokeileminen edellyttää riskinottoa, joustavuutta ja innovatiivisuutta, yrittäjämäisen toiminnan piirteitä siis.

Yhteisöllisessä viitekehyksessä TAOKK-aineistossa tuli esiin konsultin tehtävä opettajan toimintamallina, sitä en teoria-aineiston perusteella pystynyt hahmottamaan. Ver-

kostoituja sen sijaan löytyy molemmista tapauksista yhteisöllisen toiminnan viitekehystä. Eroavaisuutena voi todeta sen, että integratiivisuus ja opetuksen integrointi ei suoranaisesti tullut TAOKK-aineistossa esille, tosin maininta siitä, että opetusta tehdään tulevaisuudessa enemmän työparin kanssa ja eri alojen synergiaetuja käyttäen, antaa viitteitä tähän suuntaan. Oppimisympäristöosaajuuden näin TAOKK-aineiston perusteella kuuluvan enemmän opettajan yksilölliseen toimintakehykseen, luovan ajattelun, teknologian hyödyntämisen ja uusien opetusmenetelmien käytön alle. Esimerkiksi TAOKK-aineistossa todettiin luennoinnin täsmärooli ja ryhmätöiden lisääminen. Informaali ja formaali oppiminen eivät suoranaisesti TAOKK-aineistossa esiintyneet, mutta samaisen maininnan siitä, että luennointia käytetään harkitusti, voisi tulkita tarkoittavan myös sitä, että oppimista voi tapahtua monissa ympäristöissä ja oppiminen siis kaikkiallistuu. Moniammatillisuus, yhteisölliset kehittäelytaidot nähdään tärkeinä verkostoitumisen tehtävinä sekä teoria- että TAOKK-aineiston kautta. TAOKK-aineistossa mukaan tuli myös opettaja-ohjaajan toiminta yhteisölliselle viitekehykselle: siinä korostuu juuri yhdessä tekeminen ja vertaisohjaus.

Yhteiskunnallisena toimintana opettajan tehtäväkentät nähtiin TAOKK-aineiston perusteella olevan opettaja-ohjaaja ja verkostoituja, teoria-aineiston mukaan kasvattaja, opetussuunnitelmien asiantuntija ja kehittäjä. Tässä viitekehyksessä on ehkä eniten ero kirjallisen teoria-aineiston ja TAOKK-aineiston välillä. Koulutusten kehittäminen näkyy TAOKK-aineistossa verkostoitujan toimintana, teoria-aineistossa olen laittanut sen kehittäjän tehtäväksi. Opettaja-ohjaaja toimii tässä lähinnä teoria-aineistossa tarkoittamani opetussuunnitelma-asiantuntijan tehtävässä: ennakoitiosaamisena tuli esiin tekniikan alan kehitys, toisaalta ilmastonmuutoksen huomioiminen. Tässä oltiin siis hyvin konkreettisen asian äärellä. Eroavaisuuksista voisi todeta, että varsinaista ”kasvattajan” tehtävää ei empiirisestä aineistostani löytynyt. Kehittäjäyys näkyi maininnoissa elinikäisestä oppimisesta, globaalit trendit jäivät lähinnä monikulttuurisuuden huomioimisen tasolle. Kestävästä kehityksestä ja ympäristöosaamisesta sen sijaan aineistossa, varsinkin ammatillisen opettajuuden taustalla vaikuttavista tekijöistä, oli paljonkin mainintoja. Kansainvälisyysosaaminen mainittiin TAOKK-aineistossa siinä, että koulutuksia kehitetään yhteistyössä kansainvälisten kumppanien kanssa, tämä oli siis ehkä samalla myös verkostotyöosaamista. Ubiikkiyhteiskunta näkyi parhaiten sosiaali- ja terveysalan kehityspohdinnoissa, joissa todettiin kansalaisten osaamistason kohoavan ja terveyden-

huollon tarjoavan siihen uusia, virtuaalisiakin mahdollisuuksia. Opettajudelle tämä nostettiin yhdeksi haasteeksi.

## **4.2 Ammatillisen opettajuuden ja opettajankoulutuksen kohtaaminen**

Tutkimuksen toinen alakysymys on, millaisia tulevaisuuden osaamistarpeita ammatillisessa opettajankoulutuksessa tunnistetaan. Tässä tarkastelussa hyödynsin TAOKKissa meneillään olevaa opetussuunnitelmatyötä. Vastaajat pääsivät arvioimaan, mistä tulee tarve opetussuunnitelman päivittämisen, he pääsivät arvioimaan opetussuunnitelman osaamiskokonaisuuksia suhteessa omaan näkökulmaansa opettajuuden kehityksestä ja mitä uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen vaatii TAOKKilta yhteisönä (ks. liite 1 ja 2). Kohtaamista hahmotellakseni tarkastelin valmistuneiden opettajien ja opettajankouluttajien näkökulmia. Vertaamalla vastaajien ajatuksia opettajuuden kehityksestä ja opetussuunnitelman suunnitelluista osaamisalueista pääsen kiinni ajatukseen siitä, millainen suhde ammatillisen opettajuuden ja ammatillisen opettajakorkeakoulun tulevaisuuden suunnilla on.

TAOKK-aineiston tarkastelussa ensimmäisen koodauksen jälkeen havaitsin vastausten jakaantuvan ajatuksiin yhteiskunnan, yhteisön ja toiminnan näkökulmiin. Yhteiskunnan näkökulmatarkastelussa tuon esiin maininnat siitä, mistä vastaajat ajattelevat tarpeen opetussuunnitelman päivittämiseksi tulevan. Yhteisön näkökulmassa otan esiin vastaajien ajatukset siitä, mitä uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen vaatii opettajakorkeakoululta yhteisönä. Tässä tarkastelen sekä esiin tulleita haasteita että mahdollisuuksia. Toiminnan näkökulmassa otan esiin vastaukset siitä, mitä muutoksia toiminnassa pitäisi tapahtua – lähinnä siis ajatuksia siitä, minkä toiminnassa pitäisi muuttua. Vastauksia olen saanut yhdeltätoista (N=14) opettajankouluttajalta sekä neljältä keväällä 2012 valmistuneelta ammatilliselta opettajalta. Taulukko kokonaisuudessaan on liitteenä 7.

Muutostarvetta on siis edellä hahmotettu yhteiskunnan, yhteisön ja toiminnan kautta. Isoin paine muutoksen TAOKK-aineiston perusteella tukee yhteiskunnan näkökulmasta: Bolognan prosessista, koulutuspoliittisista linjauksista, yhteiskunnallisista muutoksista ja opettajuuden monimuotoisuuden lisääntymisestä. Bolognan prosessi on selkeä yhteiskunnallisesta näkökulmasta kehitystä säätelevä tekijä. Muutoin yhteiskunnan muu-

tokset painottuvat toisaalta koulutuspoliittisiin linjauksiin, kuten ”ulkoa tulevaan pakoon”, ammattikorkeakoulujen yhteiseen prosessiin,

”ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien yleinen uudistaminen (ulkoinen pakko)”

mutta myös muihin yhteiskunnallisiin muutoksiin, joihin kuuluu opetussuunnitelman jatkuvan päivittämisen tarve, koska

”maailma muuttuu, käytännön työelämä muuttuu, globaali maailma vaatii kansainvälisyysosaamista”.

Lisäksi vastauksissa esiin tulivat opettajaopiskelijoiden muuttuminen ja ennen kaikkea heidän opiskelijoidensa muuttuminen, jonka kohtaamiseen koulutuksen avulla pitäisi saada valmiuksia. Ammatillisen koulutuksen kenttä on muutoksen tilassa ja tätä tilaa on välillä hyvä pysähtyä pohtimaan.

”Ammatillinen (!) koulutus otetaan liian vähän huomioon.”

”Opettajaopiskelijoiden opettamat oppilaat muuttuvat: maahanmuuttajien määrän lisääntyminen, kulttuurilliset muutokset (Y-sukupolvi- jne. tyyppiset asiat).”

”Koulutuksen kenttä on jatkuvassa muutoksen tilassa, joten opsia tulee jatkuvasti arvioida suhteessa muutokseen.”

Yhteisön tasolla perusteiksi tulivat opetussuunnitelmatyön välineellinen arvo: se sitouttaa opettajia toimintaan, toisaalta opetussuunnitelma on ja sen pitäisi olla ohjauksen väline opiskelijoille. Aika ajoin on hyvä keskustella yhteisistä pedagogisista lähtökohdista ja tarkistaa suuntaa, mihin ollaan menossa. Opetussuunnitelmatyö tarjoaa tähän oivallisen mahdollisuuden. Lisäksi valmistuneen opiskelijan kokemuksen entinen opetussuunnitelma oli teoreettinen, joten opiskelijan ohjauksen välineenä se ei silloin toimi.

”Opettajien tarve prosessoida ammatillisen opettajuuden olemusta; OPSin uudistaminen on ehkä tehokkain keino paneutua tällaiseen pohdintaan.”

”Opsia pitää arvioida ja kehittää myös opettajaopiskelijoiden näkökulmasta – miten opiskelijat pystyvät hahmottamaan tarvittavaa osaamista ja miten pystymme opsilla tukemaan opiskelua. Tällöin ops on ohjauksen myös ohjauksen väline.”

”Ops, jonka mukaan opiskelimme oli mielestäni aika teoreettisella tasolla.”

Toiminnan tasolla muutoksia kaipaa opiskelijoiden huomioiminen yksilöinä, kytköksen tiivistäminen koulutettavien maailmaan ja opettajankoulutuksen toiminnallisen muutoksen tarve. Opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioiminen on hämärtynyt ja opetuksen lähtökohtana on jokin muu kuin opiskelijan tarve. Verkostokytkös on löystynyt ja ammatillinen koulutus otetaan liian vähän huomioon. Opettajankoulutuksen toiminta vaatii muutosta: toiminnan todetaan olevan jopa otteeltaan behavioristista. Toisaalta TAOKK-aineistosta löytyy maininta siitäkin, että usein opettajasukupolvilla on tarve jättää puumerkkinsä opetussuunnitelmatyöhön. Kehittäminen ja muuttaminen nähdään myös dynaamisen toiminnan edellytyksiksi.

”Opintojen liian vähäisestä työelämään integroinnista.. behavioristisesta otteesta..”

”Jokainen opettajasukupolvi haluaa jättää puumerkkinsä opetussuunnitelmatyöhön. Näin varmasti pitääkin olla.”

”Yleisestä kehittämissuuntauneisuudesta, sillä organisaation perustehtävän äärelle tulee pysähtyä säännöllisesti. Kehittäminen ja muuttaminen ovat dynaamisen toiminnan edellytys.”

TAOKK-aineistoa tarkastellessa voi huomata, että suurimmat muutostarpeet tulevat yhteiskunnasta sekä toiminnasta. Miten sitten uusi opetussuunnitelma voisi näitä kysymyksiä ratkaista ja solmuja aukaista, siitä seuraavaksi TAOKK-aineiston näkemykset. Tarkastelen aineiston näkemyksiä siitä, mitä käytäntöjä he muistelevat vanhasta tai vanhoista opetussuunnitelmista hyvällä, miten toimivina he näkevät uuden opetussuunnitelman osaamisalueet ja mitä vaatimuksia uusi opetussuunnitelma tuo opettajankoulutusyhteisölle.

Vanhasta opetussuunnitelmasta tai aiemmista opetussuunnitelmista ylipäättään mieleen on jäänyt vastaajille hyvin monenlaisia asioita. Päähuomio kiinnittyy kuitenkin siihen, että pedagoginen lähestymistapa, tutkiva oppiminen, on koettu hyvänä, samoin siihen liittyvä pienryhmätyöskentely. Opetusharjoittelut ovat oleellinen osa opettajankoulutusta. Osa vastaajista muisteli lämmöllä ryhmänohjaajien toimimista opetusharjoittelun ohjaajina, osa taas korosti ohjaavan opettajan merkittävää roolia. Yhteistyöskentelyä on ollut aiempienkin opetussuunnitelmien aikana ja siitä on hyviä kokemuksia vastanneilla. Humoristista, mutta myös huomionarvoista on se, mitä vastavalmistuneille opettajille on opetussuunnitelmasta jäänyt mieleen: opettajan työn eri näkökulmat metaforineen.



”Nykyisessä opsissa ehdottoman hyvät ovat riittävän laajat oppimistehtävät ja tutkivan oppimisen lähestymistapa.”

”Opetus on mahdollistanut opiskelijoiden yhteistoiminnan.”

”Silti opetussuunnitelmasta ei jäänyt mieleen kuin epämääräistä kalastelua ja soihdun kantoa. Siis kolmijakoinen (kalastaja, soihdunkantaja ja oliko se yksi joku majakka???)

Osaamisalueiden arviointi jakaantui vastauksissa kolmeen luokkaan: 1. mitä pitäisi olla enemmän 2. mikä vaikuttaa toimivalta ja 3. käytäntö näyttää aikanaan. Vastaajien mielestä enemmän pitäisi olla kansainvälisyysosaamista, erilaisuuden ja yksilöllisyyden huomioimista, kestäväää kehitystä, viestintätaitoja.

”media- ja televiestintä voisi olla omanaan”

”Viestintätaitojen koulutusta ei voi olla liikaa.”

”Lisää kansainvälisyysosaamista /-teemaa.”

”Opiskelijaosaaminen (liittyy ehkä ohjausosaamiseen) voisi olla oma kokonaisuutensa.”

Toimivia asioita nähtiin olevan myös paljon: näiden osaamisten avulla selviää opettajuudesta 2020, ydinosaamiset ovat hyvin esillä. Toisaalta opettajuuden nähtiin kehittyvän verkostomaiseen suuntaan eli sen osaamisen lisäämiseen pitäisi myös osata tarttua.

”Vastaavat hyvin tulevaa ammatillisen opettajan osaamista – mitä se sitten onkaan.”

”Vastaavat hyvin: erityisesti kulttuuri- ja kumppanuusosaaminen erittäin tarpeellisia ja vanhaan verrattuna paremmin esiin nostettuja kokonaisuuksia.”

”Laadittiin oman väen keskeisellä kartoituksella..sen on sitten meidän ihan oma juttumme.”

Muutama vastaaja oli sillä mielellä, että käytäntö näyttää, miten opetussuunnitelma toimii. Pelkona oli asioiden pilkkominen liian pieniksi kokonaisuuksiksi tai liian samankaltaisten tehtävien määrittely kaikille, opiskelijaryhmästä ja – yksilöstä huolimatta.

”Toimii, jos oppimistehtävät ei liian ahtaasti määriteltyjä.”

”Jos ei tule liikaa pikkupiperrystä.”

”Käytäntö näyttää.”

Tämän aineiston perusteella ammatillinen opettajankoulutus näyttää siltä, että vanhassa opetussuunnitelmassa on paljon toiminnan tasoista hyvää, mikä kannattaa säilyttää mukana hyvinä käytäntöinä. Osaamisalueet saivat kiitosta, lisää kaivattiin vielä yksilöllisyyden ja erilaisuuden huomioimista, viestinnän taitoja, mukaan lukien sosiaalisten suhteiden osaamista, kansainvälisyysosaamistakin. Vertaan tätä tulosta nyt siihen, miltä aineistojen mukaan näyttää ammatillisen opettajuuden tulevaisuus. Olen aiemmissa taulukoissa mallintanut aineistojen perusteella ammatillista opettajuutta ja sen eri tehtäväkenttiä. Otan nyt tarkasteluun mukaan ammatillisen opettajankoulutuksen kehityssuunnat operationalisoituna uuden opetussuunnitelman termein. Kirjaan jokaisen osaamistarpeen jälkeen opetussuunnitelma osa-alueen, joka tuottaa osaamista kyseiseen teemaan. Tarkastelen taulukon avulla, miten ammatillisen opettajuuden kehityssuunnat ja ammatillisen opettajankoulutuksen uusi opetussuunnitelma kohtaavat.

Taulukko 6. Ammatillisen tulevaisuuden opettajuuden ja ammatillisen opettajankoulutuksen kohtaaminen TAOKK-aineiston pohjalta

Opettaja yksilöllisenä toimijana	Opettaja yhteisöllisenä toimijana	Opettaja yhteiskunnallisena toimijana
<p>Opettaja-ohjaaja</p> <p>Pedagogisesti taitava substanssiosaaja <b>ops: ohjausosaaminen, substanssiosaaja opsin rooli?</b></p> <p>Vankka teoria- ja etiikkaperusta <b>ops: ammatitpedagogiset opinnot, kasvatustieteen perusteet</b></p> <p>Uusien opetusmenetelmien käyttö, ohjaustaidot <b>ops: ohjaamisosaaminen, opettajaharjoittelu</b></p> <p>Luova ajattelu ja päätöksenteko <b>ops: yrittäjämäinen työote</b></p> <p>Teknologian hyödyntäminen opetuksessa <b>ops: tätä lisää</b></p> <p>Teknologisoidut ympäristöt, verkko-oppimisympäristöt <b>ops: oppimisympäristöajattelu, opintokokonaisuus 1</b></p> <p>Kyky henkilökohtaistaa <b>ops: ohjausosaaminen, tätä lisää</b></p> <p>Innovatiivinen yrittäjä</p> <p>Valmius etsiä, soveltaa; rohkeus kokeilla; kehittyä itse, työskentely yritysten parissa, joustavuus <b>ops: yrittäjämäinen työote tekemisen perustana, hyvinvointiosaaminen, kumppanuusosaaminen; yksilöllistä työotetta lisää</b></p> <p>Kannustus yrittäjyyteen <b>ops: ohjaamisosaaminen, opettajaharjoittelu, yrittäjämäinen työote</b></p>	<p>Opettaja-ohjaaja</p> <p>Mentorointi, vertaisohjaus <b>ops: ohjaamisosaaminen</b></p> <p>Työparityöskentely, yhdessä tekeminen <b>ops: kumppanuusosaaminen</b></p> <p>Verkostoituja</p> <p>Yhteisölliset kehittelytaidot <b>ops: ohjaamisosaaminen</b></p> <p>Moniammatillisuus, poikkiteollisuus <b>ops: kulttuuriosaaminen, kumppanuusosaaminen, ohjaamisosaaminen</b></p> <p>Konsultti</p> <p>Osoo antaa omasta tietämyksestään ja hyödyntää muiden tietämystä <b>ops: kumppanuusosaaminen, yhteisöllinen työskentelyote</b></p> <p>Opetuksessa korostuu keskusteleva ja neuvotteleva työote <b>ops: menetelmävalinnat (tähän pitää kiinnittää huomiota)</b></p>	<p>Opettaja-ohjaaja</p> <p>Alojen kehitys ja globalisaatio: esimerkiksi tekniikan alan kehitys, ilmastonmuutos <b>ops: alakohmainen ennakoitiosaaminen – tätä lisää?</b></p> <p>Verkostoituja</p> <p>Verkostotyöosaaminen <b>ops: kumppanuusosaaminen</b></p> <p>Kontaktien luominen ja ylläpitäminen <b>ops: kumppanuusosaaminen</b></p> <p>Koulutusten kehittäminen yhteistyössä <b>ops: kumppanuusosaaminen, opettajan käsikirja kehittämistehtävänä</b></p>

Taulukosta voidaan havaita, että ammatillisen opettajuuden tulevaisuudenkuvan sekä ammatillisen opettajankoulutuksen uuden opetussuunnitelman kohtaaminen tapahtuu hyvällä tavalla. Yhteisiä osaamisalueita on paljon. Opetussuunnitelmassa pitäisi huomioida paremmin ennakoitiossaaminen ja villitkin visiot ammatti- ja koulutusalojen kehittymisestä sekä näiden tuomat lisähaasteet opettaja-ohjaajan työlle, eritoten sen yhteiskunnalliselle viitekehykselle. Toisena opetussuunnitelmaan pitäisiin saada lisää dialogitaitoja, viestinnän taitoja, neuvottelevaa ja keskustelevaa työtettä. Myös teknologiaosaamisen lisätarve voidaan kirjata viestinnän lisäosaamistarpeen alle. Keskustelevaa työtettä tarvitaan eritoten uudenaikaisessa konsultin tehtävässä, joka opettajalle yhteisöllisessä viitekehyksessä näyttäisi lankeavan. Lisäosaamista tarvitaan myös henkilökohtaistamiseen ja yksilöllisiin polkuihin, erilaisuuden huomioimiseen opettaja-ohjaajan työssä. Tätä opettaja tarvitsee yksilönä, omana persoonanaan, omista osaamislähtökohdistaan käsin. Yhtenä erityispiirteenä haluan vielä nostaa esiin opettaja-ohjaajan käsitteen: tulevaisuuden opettajuus ei siis näyttäisi olevan enää ”pelkkää” opettamista, mutta ei myöskään ”pelkkää” ohjaamista, vaan kyseessä on näiden yhdistelmä, tehtäväkenttä, jossa opettaja toimii sujuvasti niin yksilöllisessä, yhteisöllisessä kuin yhteiskunnallisessakin viitekehyksessä.

Jos asiaa tarkastellaan toisinpäin, otetaan tarkasteluun uusi opetussuunnitelma ja sen kohtaaminen ammatillisen opettajan työhön. Voidaan havaita, että ainoastaan arviointiosaaminen jäi näyttäytymättä edellisessä taulukossa, mutta eräs vastaaja totesi juuri sen näkyväksi tekeminen olevan oleellinen lisä opetussuunnitelmaan. Ohjaamisosaaminen sai taulukossa seitsemän mainintaa, kumppanuusosaaminen kuusi, yrittäjämäinen työote neljä ja hyvinvointi- ja kulttuuriosaaminen kumpikin yhden. Näin ollen opettajan työn voidaan nähdä painottuvan opettajuuden ja ohjaajuuden taitojen kenttään, mutta lähes yhtä suuren huomion alkaa saada verkostoissa toimiminen ja erilaisten kumppanuuksien luominen ja ylläpitäminen opettajuuden tueksi.

### **4.3 Ammatillisen opettajuuden tukeminen opettajankoulutuksen keinoin**

Kolmas tutkimuskysymys on, miten ammatillinen opettajankoulutus tukee ammatillisen opettajuuden kehittymistä. Taustaksi kysymyksen oleellisuudelle tuon esiin oman visio-

ni ammatillisesta opettajuudesta vuonna 2020: opettajuus palaa takaisin kansankynttilämäisyyteen: nyt opettajan opin liekki ei enää valaise vain opiskelijoita, vaan sen valo säteilee verkostoihin, työyhteisöön, vanhempiin, huoltajiin. Opettajuudesta tulee yhä enemmän huolehtimisen professio, siitä puhutaan jo nyt muun muassa Helsingin Sanomien mielipidepalstalla otsikolla ”Suomessa tarvitaan nyt välittämisen kulttuuria”. Opettaja on yhä enemmän välittäjä, huolehtija; hän siis välittää opiskelijoista ja heidän oppimisestaan, mutta myös välittää eri kanavista tulevaa tietoa ja suodattaa sitä ja kohdentaa omaa toimintaansa tämän tiedon valossa. Enemmin opettajan tehtävä oli välittää, siirtää tietoa, nyt toimintana on enemmän välittämistä opiskelijoista ja valikoidun tiedon välittämistä. Voisi siis sanoa, että ollaan siirtymässä välittämisen kulttuurista välittämisen kulttuuriin. Huoleni kiteytyykin tämän huolehtimisen ja välittämisen kulttuurin ympärille: onko opettajankoulutus valmis näihin haasteisiin, ovatko alalle hakeutuvat ihmiset valmiita tähän?

Yhä suurempi määrä opettajankoulutukseen hakijoista tulee niin sanotuista työ- tai yritys-elämän tehtävistä eli ovat uran- ja ammatinvaihtajia, joille koulutusmaailma kulttuurinakin on uusi. Näillä ihmisillä on vankka substanssiasiantuntemus, mutta vielä vähän tai ei lainkaan kokemusta opettajuudesta ja ohjaajuudesta, lukuun ottamatta omia opiskelukokemuksia, mutta opettajan profession uudet vaatimukset saattavat olla avautumatta. Tutkimuksessa tarkastelenkin juuri opettajankoulutuksen kohtaantoa tämän uudenlaisen profession kanssa, toisaalta kiintoisa kysymys on, voidaanko 1-2 –vuotisella koulutuksella ”opettaa” kaikkea tätä opettajuudesta vai tarvittaisiko mukaan niin sanottua opettajuuteen valmentavaa koulutusta, jolloin mahdollisille hakijoille tulisi kuva opettajuudesta ja sen jälkeen opintoihin ehkä suhtauduttaisiin motivoituneemmin ja sitoutuneemmin.

Yhtenä tarkastelunäkökulmana ja TAOKK-aineiston arvioitavana oli se, mitä vaatimuksia uusi opetussuunnitelma asettaa opettajankoulutusyhteisölle. Se todellakin tarjoaa kumpaakin puolta, haasteita ja mahdollisuuksia. Se tarjoaa uudenlaista ajattelutapaa opettajuudesta, oppilaitoksen toimintakulttuureista ja käytänteistä, yhteisten pelisääntöjen tarkastelua ja mahdollisuuksia opetuksen uudelleenjärjestelyihin. Se tarjoaa mahdollisuuksia jaettuun asiantuntijuuteen, tiimiopettajuuden kautta. Tiimiopettajuus herätti aineistossa eniten kommentteja ja käytännön kysymyksiä: miten tiimeihin jako tapah-

tuu, kuinka valtaa ja vastuuta jaetaan, kuinka onnistumme siinä asenteellisesti, kun emme kukaan ole siinä vielä ”valmiita”. Tiimimäisyys herätti myös positiivisia ajatuksia sen mahdollisuuksista: uudelta työnjaosta ja yhteisestä sitoutumisesta. Vastaajat nostivat esiin tahtotilan merkityksen ja luottamuksen omaan ja kollegoiden sekä opiskelijoiden osaamiseen sekä hyvä keskustelukulttuurin merkityksellisyyden. Verkostoitumiseen ja tiimimäisyyteen tuli kehotusta myös valmistuneilta: pois luokkahuoneopetuksesta. Lisäksi opetussuunnitelma tarjoaa työkaluja opiskelijoille osaamisalueisiin liittyen, näin toivotaan; toisaalta osaamisalueisiin päästään tehtävien määrittelyn kautta. Opetussuunnitelma nähtiin myös eräänlaisena matriisina, haastavana, mutta mahdollisuuksia tarjoavana. Erikseen vielä toiminnan näkökulmasta valmistuneen opettajan kommentti lähiopetuksen tärkeydestä, joka on hyvä muistaa tässä uudelta oppimisympäristöajattelun vallatessa alaa. Opiskelijoille on tärkeää vaihtaa ajatuksia muiden samassa tilanteissa olevien kanssa. Pienryhmien toiminnan tärkeys ja opiskelijoiden yhteistoiminta tulivat esiin myös vanhojen opetussuunnitelmien hyvien käytäntöjen muistelemisessa.

Jos edellä esitettyä vielä tiivistää erikseen haasteiksi ja mahdollisuuksiksi, voidaan saada aikaan seuraavanlainen jako:

**Uusi opetussuunnitelma**

## Vaatii uudenlaista ajattelutapaa

- opettajuudesta
- oppilaitoksen toimintakäytänteistä
- pelisäännöistä

## Mahdollistaa

- oppimistehtävät osaamisperustaisesti
  - uudenlaisen ajattelumallin
- (suorituksen kontrolloinnista → mahdollisuuksien tarjoamiseen)

**Tiimiopettajuus**

## Vaatii

- heittäytymistä epävarmaan
- luottamusta osaamiseen
- vastuun ottamista
- jatkuvaa toiminnan modifiointia
- osallistavaa pedagogiikkaa myös meiltä
- hyvää keskustelukulttuuria
- yhteistä ymmärrystä

## Mahdollistaa

- uudenlaisen työnjakoon
- työtehtävien pohdinnan
- yhteisen sitoutumisen kehittämiseen
- yhteisen ymmärryksen rakentamisen
- yhteistyön oppimistehtävien parissa

Jos tarkastellaan yllä olevaa kahtiajakoa haasteet – mahdollisuudet, jako on melko tasainen. Vaatimuksien puolella on kolme mainintaa enemmän. Mahdollisuudet houkuttavat, mutta heittäytyminen epävarmaan on uutta ja ehkä vähän pelottavaakin. Aineiston perusteella näyttää siltä, että tiimiopettajuus kiinnostaa, siitä on erilaisia ja eritasoisia kokemuksia, mutta käytännön toteutus on vielä epäselvää. Tämän perusteella yhteinen tahtotila näyttää olevan, mutta käytännön asiat, kuten jako tiimeihin ja monessa tiimissä mukana olo, ovat mieltä askarruttavia tekijöitä. Vastauksissa painottuu yhteisen ymmärryksen tärkeys, niin vaatimuksena kuin mahdollisuutenakin. Avainasia onnistumisessa lieneekin, kuinka hyvin pystymme erilaisia osaamisiamme hyödyntämään ja ennen

kaikkea kuulemaan ja kuuntelemaan toistemme näkemyksiä. Luottamus osaamiseen, omaan ja toisten, on keskeinen asia, samoin kuin hyvä keskustelukulttuuri. Vaatimukset voi yhteisön toiminnassa nähdä uhkina, mutta ne voidaan myös helposti kääntää mahdollisuuksiksi. Samoin mahdollisuudet ovat niitä, joilla toiminnan onnistumista on helppo mitata: mukana on niin konkreettisia mainintoja, että niihin olisi helppo tarttua ja kehittää niistä tavoitetaso ja mittari onnistumiselle, jos yhteisössä niin haluttaisiin.

Oma näkemys opettajan ja opettajankoulutuksen toimijana on, että uusi opetussuunnitelma vaatii uudenlaista opettajuutta myös meiltä ammatillisen opettajankoulutuksen toimijoilta. Suuri muutos tulee olemaan uuden opetussuunnitelman käyttöönoton yhteydessä siirtyminen tiimiopettajuuteen. Tätä kirjoittaessani, huhtikuussa 2013, oma havaintoni on, että käsite tiimiopettajuus tarkoittaa meille jokaiselle eri asiaa ja eri asioita. Kokemuksia kysyttäessä ne vaihtelevat materiaalien vaihdosta yhteisopettajuuteen ja jokaiselle oma käsitys tiimiopettajuudesta tuntuu olevan juuri ”se oikea”. Opettajien keskuudessa tiimiopettajuus herättää ajatuksia opettajan autonomian menettämisestä, mutta koska en pysty täysin samaistumaan muiden ajatuksiin, oma ajatukseni ja pelkoni liittyy enemmänkin siihen, kuinka tiimeissä uskalletaan toimia: ottaa valtaa ja vastuuta kehittämiseen ja uudella lailla tekemiseen, opiskelijaryhmälähtöisesti. Tiimiopettajuus on herättänyt puheissa pelkoa myös siitä, miten tasalaatuisesti tiimit voivat toimia. Kukaan ei kuitenkaan ”pelkää” sitä nyt, kun toimimme lähes täysin yksin oman opettajankoulutusryhmämme kanssa. Oma pelko on lähinnä tässä vaiheessa sitä, kuinka sitoudumme tiimeihin, jäävätkö ne lähinnä näennäisiksi ja ”toimitaan niin kuin ennenkin” ja toisaalta, kuinka tiimit tosiaan uskaltavat tehdä ratkaisuja, vai jatkuuko ”johtajalta kysymisen ja varmistamisen tarve” edelleenkin. Kuitenkin omana kokemuksena odotan paljon tiimiopettajuudelta: se voisi tarjota mahdollisuutta työssäoppimiseen meille opettajankouluttajillekin: voisimme oppia toisiltamme ja samalla saada uusia, virkistäviä elementtejä omaan työhömmeh. Toisaalta se voisi mahdollistaa keskittymisen omiin vahvuusalueisiin niin, ettei nykyiseen tapaan tarvitsisi olla opettajuuden kaikkien osa-alueiden erikoisasantuntija. Pidemmän päälle tämä kaiken tietäjän rooli voi käydä ras-kaaksi, joten toiveita tiimiopettajuuden suuntaan on.

Täytyy tunnustaa, että itsekin olen jo hieman kääntynyt, ainakin heikkoina hetkinäni, tiimiopettajuutta vastaan, sillä sen lanseeraaminen tuntuu raskaalta ja rasittavalta. Mutta



onneksi en ole sitä tekemässä yksin, vaan olen saanut työkavereikseni sellaisia, joilta saa voimia hädän hetkillä. Ensinkään siis en ole vastuussa tiimiopettajuudesta, mutta olen yhteisöllisyystaustani vuoksi vahvasti ollut kannustamassa ja innostamassa yhteisöllisiin rakenteisiin, muun muassa opettajafoorumitoiminnan aikaansaamiseen. Nyt aika ajoin ajatus hiipii mieleen, että olisiko sittenkin helpompi jatkaa yksin tekemisen autonomisella linjalla, omia verkostosuhteita opettajuudessani hyödyntäen. Vaikka nyt tuntuu tältä, tiedän, että muutaman kannustavan kollegan kanssa keskusteltuani, ja muistellessani hyviä kokemuksia tiimiopettajuuksista, olen ehkä kohta taas täysin palkein asian takana. Työyhteisömme tarvitsisi myös hieman enemmän yhteistä huumoria, ettemme ottaisi itseämme niin valtavalla asiantuntijan vakavuudella koko ajan. Omassa opetuksessa olen huomannut, että pienet kevennykset ja se, että välillä voidaan myös nauraa yhdessä, tuottaa oppimisen iloa, mutta se tuottaisi iloa myös työyhteisöön. Otamme työn toki vakavasti ja teemme sitä täysillä, mutta pieni kevennys silloin tällöin olisi omiaan parantamaan työssäviihtymistä ja –jaksamista. En sitten tiedä, mistä johtuu vakavahenkisyys, formaalisuus, osin muodollisuuskin – onko se aitoa vai roolia. se olisi toisen tutkimuksen aihe. Kiintoisa ajatuksenkulku tästä lähti kyllä aidon dialogisuuden ja kohtaamisen opettamiseen muille: kuinka aitoja kohtaamisia ja dialogisuutta voi opettaa muille, jos itse ei ole asian kanssa ”sinut”. Onneksi muutaman kollegan kanssa pienet kevennykset ja ”keskeneräiset ajatukset” ovat sallittuja, niistä usein poikii hienoja yhteisiä oivalluksia. Eikä tämä vähennä kenenkään meidän asiantuntijuutta, päinvastoin lisää sitä.

Tuntuu, että yksin tekemisen kulttuuri, ”opettajan autonomia”, on sen verran syvällä, että se on imaissut jo minutkin mukaansa. Yritän kuitenkin muistaa muun muassa EK:n Oivallus (2012) raportin sanomaa, että yksin tekemällä ei voi tulevaisuuden työelämässä selvitä eikä kenenkään osaaminen yksin riitä osaamistarpeisiin vastaamaan. Niin se on varmasti myös tämän ammatillisen opettajuuden alalla: kukaan ei voi yksin pystyä vastaamaan tulevaisuuden opettajien osaamistarpeisiin, ei, vaikka niitä kuinka pyrittäisi ennakoimaan ja valmistautumaan niihin etukäteen. Opettajaopiskelijat ovat kuitenkin aitoja ihmisiä henkilökohtaisine taustoineen eikä kukaan pysty täysin etukäteen määrittämään, mitä heistä kunkin yksilönä pitäisi osata. Osaamistarve on heidän jokaisen henkilökohtainen tunne ja sen tunteen tunnistamiseen ja siitä oppimiseen tarvitsemme myös opettajankouluttajina toisiamme. Nyt jo kirjoittaessani tätä alan taas hieman uskoa, että

tiimiopettajuus on oikea ratkaisu ja lähden sitä taas huomenaamalla iloisiin mielin edistämään.

Uusi toiminta vaatii siis opettajankouluttajilta heittäytymistä uudenlaiseen toimintatapaan, se vaatii luottamusta omaan, muiden ja opiskelijoiden osaamiseen. Se vaatii uudenlaista ajattelutapaa opettajuudesta ja toimintakäytännöistä. Se vaatii osallistavaa pedagogiikkaa myös meiltä – niin että eläisimme itsekin niin kuin opetamme – ja se vaatii hyvää ja avointa keskustelukulttuuria, aitoutta olla sellaisia kuin olemme. Se vaatii opettajankouluttajilta myös opiskelijoidemme maailmojen tuntemusta ja osaamisalueiden osaamista ja niiden tärkeyden ymmärrystä niin henkilökohtaisella kuin tiimienkin tasolla.

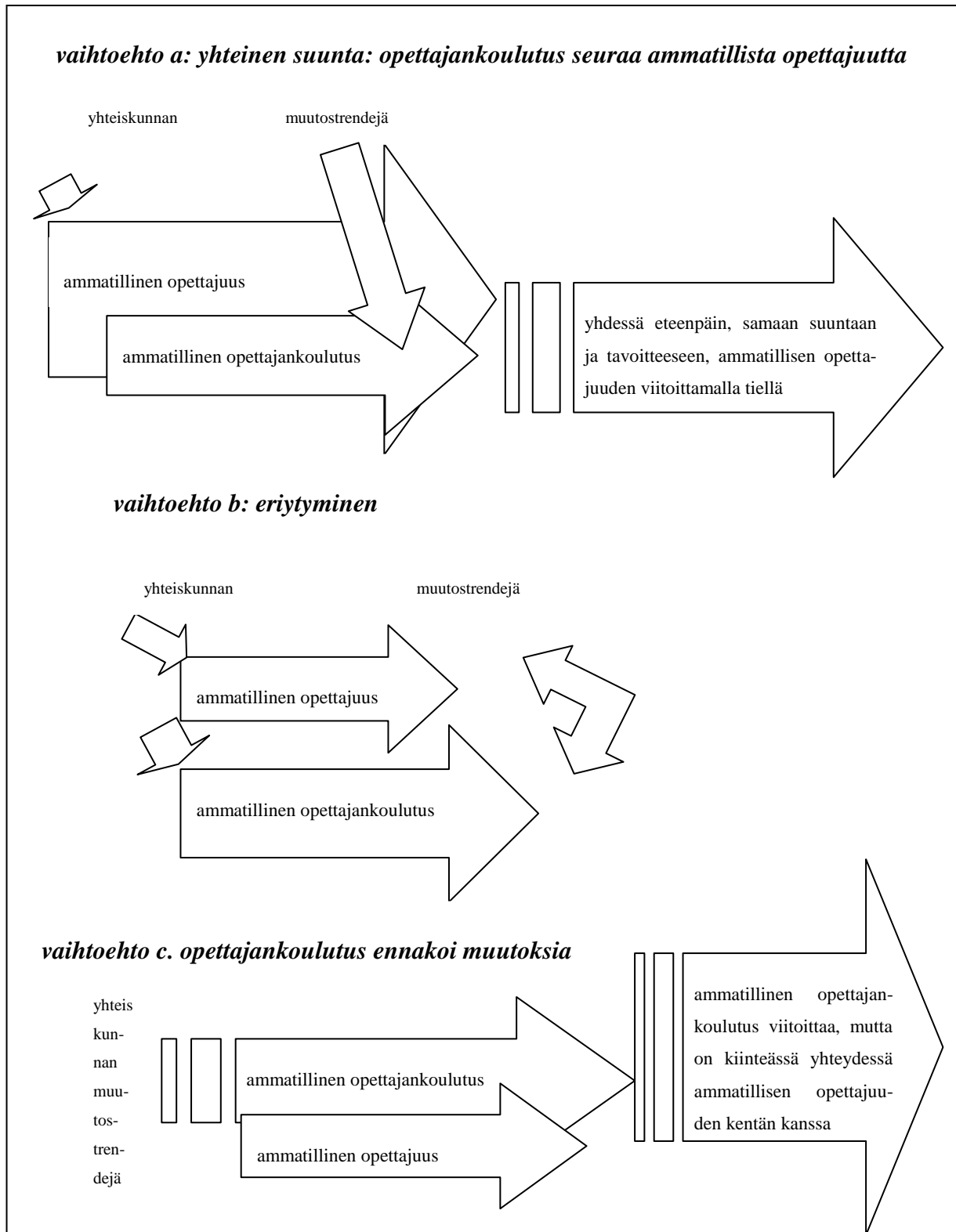
#### **4.4 Ammatillinen opettajuus ja opettajankoulutus – yksin vai yhdessä?**

Tutkimuksen pääkysymys on, millaista näköalaa ammatillinen opettajankoulutus voi antaa ammatillisen opettajan työn tulevaisuuden haasteisiin. Tarkastellaan vastausta tähän ensin skenaariohahmottelun kautta: mitä sitten tämän jälkeen voi sanoa skenaarioista ja siitä lauseesta, jolla työni aloitin: Väitin, että

”Ammatillinen opettajuus on liikkeessä. Liikettä ja liikehdintää tapahtuu, mutta onko liikkeen suunta selvillä, päämäärä tiedossa vai onko itse asiassa vain itse liike tärkeintä.”

Olen rakentanut ammatillisen opettajuuden ja ammatillisen opettajankoulutuksen välille kolme mahdollista suhdetta, joiden todentumista seuraavaksi tarkastelen (kuva 1). Kuvan tarkoituksena on hahmottaa sitä, kuinka ammatillinen opettajuus ja ammatillinen opettajankoulutus kohtaavat toisensa: kumpi ennakoii ja kumpi seuraa tai tekee korjausliikkeitä. Perusajatus kuvan esiinottamisella on se, että jos opettajakorkeakoulu haluaa kouluttaa osaajia tulevaisuuden tarpeisiin, mutta myös nykyhetkessä tiivistä yhteistyötä tehden, opettajakorkeakoulun on oltava edelläkävijä ja suunnannäyttävä, mutta aktiivinen verkostoituja, kuuntelija ja signaalien tulkitsija. Vaihtoehtona a kuvataan tilanne, jossa ammatillinen opettajuus tunnistaa yhteiskunnan muutostrendejä ja ammatillinen opettajankoulutus seuraa näitä muutoksia, samaan suuntaan edeten. Vaihtoehtona b esitetään tilanne, jossa yhteiskunnan muutostrendit koettelevat sekä ammatillista opetta-

juutta että opettajankoulutusta, molemmat reagoivat niihin tahoillaan, mutta yhteinen tulevaisuuden kuva puuttuu tai se on samea. Vaihtoehtona c esitän mallin, jossa ennakoin ote on ammatillisella opettajankoulutuksella ja koulutuksella on vaikutusta siihen, millaiseksi ammatillinen opettajuus muotoutuu.



Kuvio 1. Ammatillisen opettajankoulutuksen ja ammatillisen opettajuuden tulevaisuuden skenaariot: yhdessä vai erikseen?

Olen tarkastellut asiaa ammatillisen opettajuuden kehityskulkua seuraten, peilaten sitä kehitystä ammatilliseen opettajankoulutukseen, jonka määrittelin jossain vaiheessa ammatillisen opettajuuden metatarkasteluksi, sillä siinä ei keskitytä vain yhden alan opettajuuteen, vaan pitää olla selvillä opettajuuden peruseriaatteista eri aloilla niiden erityispiirteineen. Olin työssäni ”huolissani” siitä, olemmeko me opettajankouluttajat ”vain” perässähiihtäjiä vai avaammeko latua ja kuljemme eturintamassa, luotseina, niin kuin vanha opetussuunnitelmamme opettajan työtä kuvaa. Aineistoa tarkastelemalla, niitä ristiinkin taulukoimalla kallistun tämän pohdinnan jälkeen skenaarioon c, jossa ammatillinen opettajankoulutus viitoittaa tietä ammatilliselle opettajuudelle. Perustelen sitä opetussuunnitelmamme kautta: opetussuunnitelmaan kirjatut osaamisalueet todettiin tulevaisuuden ammatillisen opettajan ydinosoamisiksi. Lisäksi ammatillisen opettajan osaamista tarkastellessani kaikki osaamisalueet, arviointiosaamista lukuun ottamatta, löytyivät ammatillisen opettajan tulevaisuusosaamisista.

Osaamisalueisiin toivottiin myös lisäyksiä, ne pitää huomioida, mutta ne kaikki ovat sellaisia, että pystymme ne huomiomaan ja tässä vaiheessa ”ottamaan kiinni” tästä palautteesta. Oman käsitykseni mukaan opetussuunnitelmaan toivotut lisäykset olivat hienosäätöä ja toiminnan suuntausmahdollisuuksia, toki niin, että ne pitää huomioida, mutta kuitenkin nähdäkseni tuleva syksyllä 2013 käyttöön otettava malli opetussuunnitelmasta on hyvin kokonaisvaltainen ja siinä huomioidaan hyvin opettajuuden eri roolivaariaatiot. Tarkennuksia voidaan tehdä yksilö- ja ryhmäkohtaisesti ja tässä näen toimivan tiimiopettajuuden mahdollisuudet: tiimeissä voidaan jakaa osaamista opettajankouluttajien kesken, mutta myös eriyttää opiskelijoita erilaisiin opiskeluryhmiin kiinnostusten ja osaamisen kehittämistarpeiden mukaan. Tiimiopettajuuden avulla pystymme vastaamaan entistä useampiin ammatillisen opettajan työn tulevaisuuden haasteisiin kuin yksin tekemällä. Lisäksi opettajatiimissä toimimalla ja opettajaopiskelijaryhmiä kuulemalla voimme saada myös proaktiivista osaamista esiin eli voimme yhä aikaisemmassa vaiheessa ennakoita ja ottaa kiinni niistä asioista, joihin opettajaopiskelijat oppia kaipaavat. Tähän meitä luotsaa ja tämän meille mahdollistaa mahdollisimman avoin opetussuunnitelma. Aikaisemman opettajankoulutuksen opetussuunnitelman vertauskuvat olivat opettaja soihdunkantajana, luotsina ja kalastajana. Voisimmekohan nyt siirtyä kohti vertauskuvaa opettajankoulutuksesta majakkana, joka valaisee kauas tulevaan, näkee menneen ja ottaa turvalliseen huomaan kaikki sitä kohti kulkevat.

Tämän perusteella voidaan siis sanoa, että ammatillinen opettajankoulutus on ammatilista opettajuutta ennakoivaa ja sitä myöten voimme luottaa siihen, että näköalat ovat avaria ja tulevaisuuden osaamiseen kohdentuvia. Perustelen asiaa vielä muutamalla teoria - aineisto -poiminnoilla. Ammatillisten opettajien pitäisi tulevaisuudessa pystyä toimimaan kriittisenä muutosvoimana ja oman toimintansa subjekteina. Tällä on vaikutusta opettajan työssäjaksamiseen ja –viihtyvyyteen, siis opetussuunnitelman termein hyvinvointiosaamiseen, mutta tärkeää on myös tutkiva ja kehittävä ote, jota voimme opettajankoulutuksen aikana edistää: onko kaikki verkostoituminen ja osallistuminen tärkeää tai toisinpäin, millaisia verkostoja pitäisi olla lisää, jotta ammatillisena opettajana saisimme muutosta aikaan, yksilöllisellä, yhteisöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla.

Toisena otan tarkasteluun opettajuuden palvelutehtävän, johon suuntaan opettajuus aineistojen perusteella näyttää entistä enemmän olevan menossa. Tähän opettajankoulutus pystyy antamaan eväitä kumppanuuksien merkitystä korostamalla, toisaalta vuorovaikutus- ja dialogiosaamiseen yhä enemmän ohjaamalla. Näitä ei opetussuunnitelmassa suoranaisesti erillisinä osaamisina ole mainittu, mutta niihin ohjaaminen pitää tapahtua läpileikkaavasti: on vaikea kuvitella mitään viidestä osaamisalueesta ilman vuorovaikutusosaamista. Jotta voimme palvelutehtävään ammatillisille opettajille tukea antaa, meidän on se myös kouluttajina tunnistettava.

Vaikka teoria- ja TAOKK-aineiston opettajan tehtäväkenttien kuvauksissa oli eroavaisuuksia, opettajankoulutuksen avoin opetussuunnitelma antaa mahdollisuuksia tukea rooleihin valmistautumista ja kasvua. Tuen antamisen haaste on siinä, että tunnistamme opettajan eri tehtäväkentät ja näemme ne laaja-alaisesti opiskelijaryhmää kuunnellen, ei vain omin silmin asioita tarkastellen. Keskiöön tuleekin osallistavuus ja opiskelijoiden oma toimijuus, tiimiopettajuuden rinnalla. On tärkeää, että opettajaksi opiskelijat tunnustavat vertaisoppimisen mahdollisuudet ja hyödyntävät niitä. Ammatillisen opettajankoulutuksen keskeinen tuki ammatilliseen opettajuuteen kasvussa onkin opiskelijaryhmän ja –ryhmien hyödyntäminen. Tämä on tärkeä asia saada myös opiskelijoille aidoksi toimintatavaksi, sillä oppiminen edellyttää myös opiskelijataitoja. Ryhmä- tai tiimiopettaja moderoi ryhmän toimintaa eli ryhmän toiminnassa opettajan sallivuus, luovuus ja yhteistoiminnallisuuden kannustaminen on avainasemassa. Yksin ”opettamalla” ei tähän kuvattuun rooliviidakkoon pysty eväitä antamaan.

Yksi kiintoisa näkökulma tuen antamisessa on tiimiopettajuuden käynnistyminen omassa yhteisössämme. On kiintoisa huomata, että tiimiopettajuus eri muotoineen on jo monissa ammatillisissa oppilaitoksissa arkea, kun opettajuutta opinahjossa siihen vasta ”harjoitellaan”, osin jopa pelonsekaisin, mutta ainakin sekavin tuntein, niin kuin omaakin tunnetilaani aiemmin kuvasin. Tiimiopettajuus on kuitenkin onnistumisen ehdoton edellytys, jos pyrimme antamaan ammatillisille opettajille tukea heidän tehtäviinsä ja osaamiseensa nyt ja tulevaisuudessa. Tiimiopettajuudessa, niin kuin opettajayhteisöissä muutenkin, kannattaa kuitenkin muistaa myös heimoajattelu: on hyvä, että yhteisöissä on substanssikeskeisiä, mutta myös kumppanuusorientoituneita opettajia. Näin se tulee olemaan varmasti tulevissa opettajankoulutusryhmissä, joten oppimistilanteet on tarpeen rakentaa niin, että kumpikin heimo oppii toisiltaan ja toisistaan ja sitä kautta myös itsestään: taas tulevat vuorovaikutus- ja dialogitaidot sekä kumppanuusosaaminen keskeiseen rooliin.

## **5 AMMATILLINEN OPETTAJUUS JA OPETTAJANKOULUTUS MATKALLA – KUMPPANEITA VAI JARRUMIEHIÄ?**

Ammatillinen opettajuus on liikkeessä. Liikettä aiheuttavat muutokset ammattialalla, yhteiskunnassa, oppijoissa ja työyhteisöissä. Näillä kaikilla on vaikutusta siihen, että opettajan tehtäväkentiksi rakentuvat tulevaisuudessa teoria-aineiston perusteella roolitaiteilija, dialogin taitaja, yrittäjähenkisen toimija, verkostoituja, oppimisympäristöspesialisti, kehittäjä, kasvattaja ja opetussuunnitelmien asiantuntija. TAOKK-aineiston perusteella tehtäväkentiksi nimesin opettaja-ohjaaja, verkostoituja, konsultti ja innovatiivinen yrittäjä. Opettajan toiminta jakaantuu yksilölliselle, yhteisölliselle ja yhteiskunnalliselle viitekehykselle. Opettaja-ohjaajan, dialogin taitajan ja innovatiivisen yrittäjän/yrittäjähenkisen toimijan toimintarooleja on nähtävissä yksilöllisessä viitekehyksessä, konsultin, verkostoitujan, opettaja-ohjaajan ja oppimisympäristöspesialistin tehtäviä yhteisöllisessä ja verkostoitujan, opettaja-ohjaajan, kasvattajan, kehittäjän ja opetussuunnitelmien asiantuntijan tehtäväkenttiä yhteiskunnallisessa kehyksessä. Teoria-aineistoon verrattuna voidaan sanoa, että vain kasvattajuus jäi TAOKK-aineistossa yllättävästi pienemmälle huomiolle. Muutoin teemoja käsiteltiin eri näkökulmista ja hie- man eri sisällöin.

Ammatillisen opettajuuden vastaavuutta ammatillisen opettajankoulutuksen kehitykseen tarkastelin tulevaisuuteen suuntautuvaa opetussuunnitelmatyötä arvioimalla. TAOKK-aineistosta voitiin todeta opetussuunnitelman muutostarpeet yhteiskunnan, yhteisön ja toiminnan näkökulmista. Yhteiskunnan näkökulmassa korostui aineiston perusteella paine opetussuunnitelman päivittämiseen Bolognan prosessin, koulutuspoliittisten linjauksien, yhteiskunnallisten muutosten ja opettajuuden monimuotoisuuden lisääntymisen vuoksi. Yhteisön tasolla perusteiksi tulivat opetussuunnitelmatyön välineellinen arvo: se sitouttaa opettajia toimintaan, toisaalta opetussuunnitelma on ja sen pitäisi olla ohjauksen väline opiskelijoille. Aika ajoin on hyvä keskustella yhteisistä pedagogisista lähtökohdista ja tarkistaa suuntaa, mihin ollaan menossa. Toiminnan tasolla muutoksia kaipaa opiskelijoiden huomioiminen yksilöinä, kytköksen tiivistäminen koulutettavien maailmaan ja opettajankoulutuksen toiminnallisen muutoksen tarve. Aineiston perus-

teella suurimmat muutostarpeet tulevat yhteiskunnasta sekä toiminnasta. Näitä kysymyksiä pyrin ratkaisemaan tarkastelemalla hyviä käytäntöjä vanhasta tai vanhoista opetussuunnitelmista, miten toimivia ovat uuden opetussuunnitelman osaamisalueet ja mitä vaatimuksia uudenlainen ammatillinen opettajuus ja uusi opetussuunnitelma asettavat opettajankoulutusyhteisölle.

Vanhasta opetussuunnitelmasta tai aiemmista opetussuunnitelmista ylipäättään mieleen oli jäänyt vastaajille hyvin monenlaisia asioita. Päähuomio kiinnittyy kuitenkin siihen, että pedagoginen lähestymistapa, tutkiva oppiminen, on koettu hyvänä, samoin siihen liittyvä pienryhmätyöskentely. Opetusharjoittelut ovat oleellinen osa opettajankoulutusta. Osa vastaajista muisteli lämmöllä ryhmänohjaajien toimimista opetusharjoittelun ohjaajina, osa taas korosti ohjaavan opettajan merkittävää roolia. Yhteistyöskentelyä on ollut aiempienkin opetussuunnitelmien aikana ja siitä on hyviä kokemuksia vastanneilla.

Osaamisalueiden arviointi jakaantui vastauksissa kolmeen luokkaan: 1. mitä pitäisi olla enemmän, 2. mikä vaikuttaa toimivalta ja 3. käytäntö näyttää aikanaan. Vastaajien mielestä enemmän pitäisi olla kansainvälisyysosaamista, erilaisuuden ja yksilöllisyyden huomioimista, kestäväää kehitystä, viestintätaitoja. Toimivia asioita nähtiin olevan myös paljon: näiden osaamisten avulla selviää opettajuudesta 2020, ydinosaamiset ovat hyvin esillä. Toisaalta opettajuuden nähtiin kehittyvän verkostomaiseen suuntaan eli sen osaamisen lisäämiseen pitäisi myös osata tarttua. Muutama vastaaja oli sillä mielellä, että käytäntö näyttää, miten opetussuunnitelma toimii.

TAOKK-aineiston perusteella ammatillinen opettajankoulutus näyttää siltä, että vanhasa opetussuunnitelmassa on paljon toiminnan tasoista hyvää, mikä kannattaa säilyttää mukana hyvinä käytäntöinä. Hyvinä asioina muisteltiin muun muassa pedagogista lähestymistapaa, pienryhmätoimintaa ja opetusharjoittelua. Osaamisalueet saivat kiitosta, lisää kaivattiin vielä yksilöllisyyden ja erilaisuuden huomioimista, viestinnän taitoja, mukaan lukien sosiaalisten suhteiden osaamista, kansainvälisyysosaamistakin.

Kun sitten vertasin tulevaisuuden ammatillisen opettajuuden ja ammatillisen opettajankoulutuksen kohtaamista, saatoinkin havaita tämän kohtaamisen tapahtuvan positiivisella tavalla. Yhteisiä osaamisalueita on paljon. Opetussuunnitelmassa pitäisi huomioida paremmin ennakoitiosaaminen ja villitkin visiot ammatti- ja koulutusalojen kehittymises-



tä sekä näiden tuomat lisähaasteet opettaja-ohjaajan työlle, eritoten sen yhteiskunnalliselle viitekehykselle. Toisena opetussuunnitelmaan pitäisin saada lisää dialogitaitoja, viestinnän taitoja, neuvottelevaa ja keskustelevaa työtettä. Myös teknologiaosaamisen lisätarve voidaan kirjata viestinnän lisäosaamistarpeen alle. Keskustelevaa työtettä tarvitaan eritoten uudenaikaisessa konsultin tehtävässä, joka opettajalle yhteisöllisessä viitekehyksessä näyttäisi lankeavan. Lisäosaamista tarvitaan myös henkilökohtaistamiseen ja yksilöllisiin polkuihin, erilaisuuden huomioimiseen opettaja-ohjaajan työssä. Tätä opettaja tarvitsee yksilönä, omana persoonanaan, omista osaamislähtökohdistaan käsin. Yhtenä erityispiirteenä haluan vielä nostaa esiin opettaja-ohjaajan käsitteen: tulevaisuuden opettajuus ei siis näyttäisi olevan enää ”pelkkää” opettamista, mutta ei myöskään ”pelkkää” ohjaamista, vaan kyseessä on näiden yhdistelmä, tehtäväkenttä, jossa opettaja toimii sujuvasti niin yksilöllisessä, yhteisöllisessä kuin yhteiskunnallisessakin viitekehyksessä.

Jos asiaa tarkastellaan toisinpäin, otetaan tarkasteluun uusi opetussuunnitelma ja sen kohtaaminen ammatillisen opettajan työhön. Voidaan havaita, että ainoastaan arviointiosaaminen jäi näyttäytymättä edellisessä taulukossa, mutta jo aiemmin eräs vastaaja totesin juuri sen näkyväksi tekeminen olevan oleellinen lisä opetussuunnitelmaan. Aineistossa painottuivat ohjaamis- ja kumppanuusosaaminen, seuraavana tuli yrittäjämäinen työote ja myös hyvinvointi- ja kulttuuriosaaminen saivat maininnat. Näin ollen opettajan työn voidaan nähdä painottuvan opettajuuden ja ohjaajuuden taitojen kenttään, mutta lähes yhtä suuren huomion alkaa saada verkostoissa toimiminen ja erilaisten kumppanuuksien luominen ja ylläpitäminen opettajuuden tueksi.

Yhtenä tarkastelunäkökulmana ja TAOKK-aineiston arvioitavana oli se, mitä haasteita ja mahdollisuuksia uusi opetussuunnitelma tuo opettajankoulutusyhteisölle – samalla siis se, mitä uudenaikainen toimintatapa ja tulevaisuuden opettajuuteen ohjaaminen vaatii opettajankouluttajilta. Se todellakin tarjoaa kumpaakin puolta, haasteita ja mahdollisuuksia. Se tarjoaa uudenlaista ajattelutapaa opettajuudesta, oppilaitoksen toimintakulttuureista ja käytänteistä, yhteisten pelisääntöjen tarkastelua ja mahdollisuuksia opetuksen uudelleenjärjestelyihin. Se tarjoaa mahdollisuuksia jaettuun asiantuntijuuteen, tiimiopettajuuden kautta. Tiimiopettajuus herätti aineistossa eniten kommentteja ja käytännön kysymyksiä: miten tiimeihin jako tapahtuu, kuinka valtaa ja vastuuta jaetaan,

kuinka onnistumme siinä asenteellisesti, kun emme kukaan ole siinä vielä ”valmiita”. Tiimimäisyys herätti myös positiivisia ajatuksia sen mahdollisuuksista: uudenlaisesta työnjaosta ja yhteisestä sitoutumisesta. Vastaajat nostivat esiin tahtotilan merkityksen ja luottamuksen omaan ja kollegoiden sekä opiskelijoiden osaamiseen sekä hyvän keskustelukulttuurin merkityksellisyyden. Verkostoitumiseen ja tiimimäisyyteen tuli kehotusta myös valmistuneilta: pois luokkahuoneopetuksesta. Lisäksi opetussuunnitelma tarjoaa työkaluja opiskelijoille osaamisalueisiin liittyen, näin toivotaan; toisaalta osaamisalueisiin päästään tehtävien määrittelyn kautta. Opetussuunnitelma nähtiin myös eräänlaisena matriisina, haastavana, mutta mahdollisuuksia tarjoavana. Erikseen vielä toiminnan näkökulmasta valmistuneen opettajan kommentti lähiopetuksen tärkeydestä, joka on hyvä muistaa tässä uudenlaisen oppimisympäristöajattelun vallatessa alaa. Opiskelijoille on tärkeää vaihtaa ajatuksia muiden samassa tilanteissa olevien kanssa. Pienryhmien toiminnan tärkeys ja opiskelijoiden yhteistoiminta tulivat esiin myös vanhojen opetussuunnitelmien hyvien käytäntöjen muistelemisessa.

Tarkasteltaessa kahtiajakoa haasteet – mahdollisuudet, jako on melko tasainen, molemmilla puolilla on yhtä monta mainintaa. Mahdollisuudet houkuttavat, mutta heittäytyminen epävarmaan on uutta ja ehkä vähän pelottavaakin. TAOKK-aineiston perusteella näyttää siltä, että tiimiopettajuus kiinnostaa, siitä on erilaisia ja eritasoisia kokemuksia, mutta käytännön toteutus on vielä epäselvää. Tämän perusteella yhteinen tahtotila näyttää olevan, mutta käytännön asiat, kuten jako tiimeihin ja monessa tiimissä mukana olo, ovat mieltä askarruttavia tekijöitä.

Tiimiopettajuus tulee olemaan yksi ratkaiseva tekijä siinä, kuinka ammatilliseen opettajuuteen kasvua voidaan tukea. Yhteisöllisyyden innoittamana olin sokaistunut yhdessä tekemisen kaikkivoipaisuudesta, siinä ohessa unohdin kaikki ohjeet, raamit, säännöt ja määräykset, joita osa toimijoista kaipaa toimintansa tueksi. Oman kokemukseni mukaan, aineistoonkin peilaten, yhteisössämme näyttää olevan kahdenlaisia toimijoita: niitä, jotka uskovat asioiden olevan kunnossa, kun ne on paperille kirjoitettu ja sitä kautta huolellisesti ohjeistettu, toisaalta niitä, jotka uskovat sanalliseen ohjaukseen, keskusteluun ja neuvotteluun. Aika näyttää, kuinka näkemykset yhteensovittuvat. Kummallakin puolella on vahvuutensa, myönnän.

Mitä tästä tutkimuksesta sitten kasvatustieteellisesti, erityisesti ammattikasvatuksellisesti opimme, mitä tällä haluan sanoa? Olen halunnut sukeltaa ammatillisen opettajuuden ja opettajankoulutuksen kohtaamisen maailmaan. Olen tarkastellut kahdentyyppistä aineistoa, aiempaa tutkimusta ja raportteja sekä itse keräämääni ja pyrkinyt niiden avulla ensinnäkin hahmottamaan ammatillisen opettajuuden tulevaisuutta, mutta myös ammatillisen opettajankoulutuksen paikkaa opettajuuden tulevaisuuden kentässä. Tämä opettajien ja heidän koulutuksensa suhde ei ole ollut mutkaton ja olen pyrkinyt luotaamaan ajatuksia suhteen parantamiseksi. Keinona siihen on ollut uusi opetussuunnitelma, jonka sisällöin uudet ammatilliset opettajat opiskelevat syksystä 2013 lähtien. Tutkimus on minun näkemykseni tilanteesta ja koska olen itse osallinen tutkimassani yhteisössä niin se on myös minun näköiseni. Toisinaan pyrin kyllä ulkoistamaan itseäni tutkimusaineistosta ja katsomaan sitä ”vakoojan” silmin: mistä tässä puhutaan ja miksi. Enemminkin olisi tätä ulkoistamista voinut tehdä, mutta huomaan olevani niin monessa työryhmässä mukana, toisaalta pohtivani ammatillisen opettajuuden olemusta päivittäin oman opettajantyöni kautta, että tässä tilanteessa, varsinkin, kun olen tätä tutkimusta tehnyt täysipäiväisen työni ohella, en parempaan ulkoisin silmin –tarkasteluun päässyt.

Lähdin liikkeelle huolesta, kuinka hyvin ammatillinen opettajankoulutus pystyy kohtaamaan ammatillisen opettajan tai siksi aikovan tarpeet ja hänen työnsä haasteet. Olemmeko liian akateemisia, liian kaukana ammatillisuudesta. Usein opettajaopiskelijat kun tulevat koulutukseen hakemaan ”keittokirjaa” luokassa selviytymiseen. Aiempaan tutkimusaineistoon nojautuen löysin kuitenkin ammatilliselle opettajalle kahdeksan erilaista tehtäväkenttää, TAOKK-aineistoa tarkastelemalla neljä ja useat näistä tehtävistä vielä jakaantuivat yksilölliselle, yhteisölliselle ja yhteiskunnalliselle tarkastelutasolle. Olisi siis vallan yksisilmäistä, jos 60 opintopisteen koulutuksemme keskittyisi ”vain” eväiden antamiseen luokkaopetuksessa selviytymiseen.

Toisaalta haluan tutkimuksellani ottaa kantaa ammatillisen opettajankoulutuksen kivijalkoihin, jotka ovat ammatillisuus ja opettajuus. Kuinka nämä jalat kantavat opettaa tulevaisuudessa, kun työhön tulee yhä enemmän haasteita ja vivahteita? Ammatillisuus on monella valmiina ”takataskussa” oman ammatissa toimimisen kautta, toki substanssiosaamisen päivittämiselle pitää löytää aika ja paikka. Opettajuus sen sijaan kokee tulevina vuosina, jo nytkin, isoja muutoksia, johtuen opiskelijoiden monimuotoistumis-

ta, mutta myös turbulenssista oppilaitoskentällä. Yhdistymisiä, lakkautuksia tapahtuu lakkaamatta – saman turbulenssin kohteena on yhtä lailla ammattikorkeakoulusektori ja tätä kirjoittaessani en vielä tiedä, mikä on ammatillisen opettajakorkeakoulun asema vuoden 2014 alusta, vieläkö niitä ylipäättään on vai organisoidaanko koulutus jotenkin toisin. Lakiluonnos ainakin antaa uuteen organisointiin avoimet ovet.

Kun sitten mietin tulevia mahdollisia ammatillisen opettajankoulutuksen skenaarioita, palaa taas mieleeni elävästi muutamat opiskelijani, joilla ammatillisuus on hallinnassa, mutta akateemiset opiskelutaidot eivät. He ja heidän kaltaisensa tarvitsevat jatkossakin mahdollisuuksia yksilöllisiin oppimispolkuihin. Oma pelkoni on se, että me ammatilliset opettajankouluttajat emme tunne tarpeeksi sitä kenttää, jossa opiskelijamme toimivat ja siksi tehtävämme ja aiheemme, joita käsittelemme, tai kieli ja termistö, jota käytämme, eivät kohtaa opiskelijoidemme maailmaa. Meillä on monella todella paljon teoreettista tietoa, mutta emme tunne tämän kaltaisia tutkimuksia, joihin itse olen tämän tutkielmani kautta päässyt perehtymään, mutta emme myöskään tunne opettajaopiskelijoidemme arkea. Jo se, että annamme opiskelijoiden osallistua oppimisensa ja opetuksen suunnitteluun, avaa ovia heidän todelliseen maailmaansa.

Onko meillä rohkeutta luottaa myös opiskelijoiden osaamiseen, välitämmekö heistä aidosti ja olemmeko läsnä niissä hetkissä, kun olemme heidän kanssaan. Tiedän kokemuksesta, että kuuntelemalla aktiivisesti ja tarttumalla opiskelijoilta tuleviin syötteisiin pystyy konkretisoimaan melkein asian kuin asian. Toivon tutkimukseni olevan elävä esimerkki ja kannanotto siitä, että ammatillinen opettajuus on ilmiönä huomattavan monisäikeinen ja ammatilliset opettajat elävät jatkuvasti ”hetkessä”, muuttuvissa olosuhteissa erilaisten oppijoidensa kanssa. Siksi meidän kouluttajina on huolehdittava siitä, että opettajankoulutus pitää sisällään ammatillisen opettajuuden molemmat elementit. Opetussuunnitelma on helppo hyväksyä toimintaa ohjaavana asiakirjana ja saada se ”paperilla” toimimaan ja näyttämään tulevaisuuteen luotsaavalta. Toiminnan taso eli kentän ja opiskelijoidemme tunteminen ja heidän äänensä kuuleminen sekä omien kokemusten tarinallistaminen osaksi opetusta ovat niitä elementtejä, jotka saavat opetussuunnitelman muuttumaan opettajuutta tukevaksi, tässä hetkessä ja tulevaisuudessa. Pelkästään reagoiminen kentän ääniin ei kuitenkaan riitä, vaan skenaarioni mukaan ammatillinen opettajankoulutus myös viitoittaa tietä tulevaan. Koulutuskentän turbu-

lenssissa olisikin ehkä syytä kirkastaa ammatillisen opettajankoulutuksen profiilia, pitäen mielessä keskeiset kivijalat ja perustehtävän. Kysymys tässä vaiheessa kuuluukin, onko ammatillisen opettajuuden olemismuodot selviä opettajankouluttajille ja ennen kaikkea, haluammeko niiden olevan.

Se, mitä haluan tällä tutkimuksella lopputulemana sanoa, on seuraava julistus: olemmeko opettajankouluttajina valmiita niihin osaamishaasteisiin, jotka heitämme opiskelijoillemme. Miten sujuu meiltä osallistava pedagogiikka, yrittäjämäinen, tutkiva, kehittävä ja reflektiivinen työote? Onhan meillä kunnossa niin kumppanuus- arviointi- ohjaamis-, hyvinvointi- kuin verkosto-osaaminen? Onhan?

## 6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA JATKOTUTKIMUSAIHEITA

Aloittaessani tutkimusta kollegani kysyi, aiotko saada aikaan tuloksen, joka on yleistettävissä laajempaan yhteiskuntaan vai onko siinä jotain ”pirkanmaalaista”. Pirkanmaalaista on tosiaan tutkimuksen TAOKK-aineisto, ja tekijä. Kuitenkin nyt tarkastellessani tutkimuksen tulosta, voisin väittää niiden soveltuvan myös laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun ammatillisen opettajan työn todellisuudesta. Totuutta ammatillisesta opettajuudesta ja sen tukemisesta opettajankoulutuksen keinoin en löytänyt, sen sijaan sosiokulttuurista tietoa, yhteisöjen käytänteitä ja puhetapoja kyllä, sekä ammatillisilta opettajilta että opettajankouluttajien yhteisöltä. Tietoa tässä mielessä tutkimuksen avulla pystyin tuottamaan, ainakin avaamaan joitakin säikeitä ja paljastuneen tiedon varassa myös avaamaan ammatillisen opettajuuden todellisuutta ja sen tukemisen mahdollisuuksia.

Ammatillisen opettajuuden kehityskulun yhteiskunnallisuutta perustelen sillä, että se ei suurelta osin eronnut aiemmista tutkimuksista ja teoriataustan avulla löytämistäni ammatillisen opettajuuden kehityskuluista. Ainoastaan kasvattajuuden elementin poissaolo hieman hämmentää minua tutkijana: olenko opettajankouluttajana jättänyt sen käsittelyn liian vähälle, kun sen sijaan vertaan nykyistä ryhmääni, joka parhaillaan opiskelee saman ”vanhan” opetussuunnitelman ja suunnilleen samojen opetussisältöjeni parissa, on jo nyt korostanut oppimistehtävissään ammatillisen opettajan työn kasvatuksellista elementtiä. Vai pitääkö ajatella niin, että ”kasvattajuus” on itsestään selvää; onhan jo 1990-tutkimuksessa todettu seuraavasti.

”Kaikilla aloilla, myös niillä, joilla on voitu aiemmin valita motivoituneimmat, on kokemattomuus, kypsymättömyys, motivoimattomuus ja ammatillisen orientaation puute lisännyt kasvatuksellista orientaatiota. Osa opettajista kokeekin, että tämä tehtävä kuuluisi jonnekin muualle”. (Heikkinen, Tiilikala ja Nurmi 1994, 45.)

Toisena tuloksena oli pohdinta uuden opetussuunnitelmamme vastaavuudesta ammatillisen opettajuuden tulevaisuuden haasteisiin. Olen vahvasti sitä mieltä, että syksyllä 2013 käyttöön otettava opetussuunnitelmamme on tarpeeksi laaja-alainen, jotta sen vas-

taavuutta voi todella perustellusti tarkastella myös kehityskulkuna laajemminkin suomalaisessa viitekehyksessä, eritoten myös siksi, että opettajakorkeakoulullamme on opetusta valtakunnallisesti myös Kuopiossa, Lappeenrannassa, Porissa, Seinäjoella ja Kokkolassa. Valtakunnallista vastaavuutta siis pitää löytyä.

Viimeinen tulos on selvästi vain omaa työyhteisöämme kuvaava. Itselläni on aiempaa kokemusta 17 työyhteisössä työskentelystä ja jokaisella niillä on omat erityispiirteensä. Niinpä näitä tiimiopettajuuden haasteita ja mahdollisuuksia en pysty tällaisenaan ajattelemaan mihinkään muuhun yhteisöön siirrettäväksi, tosin samanlaista pelkotilaa uuteen hyppäämisestä, on se sitten organisaatiomuutos tai tiimiopettajuus, voidaan kyllä löytää.

Kuinka uskollinen pystyin olemaan aineistolle ja jättämään oman ääneni taustalle? Olen jättänyt taulukoihin näkyviin aineistosta koodattu lauseita ja lauseenosia, jotta jokainen lukija voi seurata aineiston analyysin kulkua. Tällä tavoin olen pyrkinyt tekemään näkyväksi analyysiäni. Myös teorian ja oman esiajattelun näkyväksi tekemisellä pyrin varmistamaan sitä, että aineisto saa ”puhua” omalla äänellään ja kielellään. Työn tekeminen on ollut kiintoisa matka yhteisöme ajatteluun, mutta myös ammatillisen opettajuuden syvempään tarkasteluun. Tämä on ollut opiksi omaan opetustyöhöni sekä toivon sen avaavan vielä näkökulmia opetussuunnitelmatyöhömmekin.

Entä sitten ammatillisen opettajuuden liike, onko se tapahtumassa kohti uusia tuulia vai kenties paluuna juurille. Tämän tutkimuksen perusteella ammatillinen opettajuus on liikkeessä kohti uudenlaisia tehtäviä ja toimintojen yhä monipuolistuvaa kenttää. Opettajankoulutuksen haaste tulee olemaan tämän kehityksen ja osaamistarpeiden jatkuva ennakointi. Toisaalta kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella tulevaisuuden osaamiset keskittyivät muutamaa keskeiseen teemaan ja kokonaisuuteen. Teemoja pohtimalla ja niihin keskittymällä osaamiset voidaan kuitenkin ottaa haltuun. Edellytys haltuunotolle on, että osataan kuunnella ja kuulla aidosti, mitä opettajaopiskelijoiden kentällä tapahtuu ja otetaan nämä esiin tulevat asiat osaksi opettajantyöhön opiskelua. Tämä edellyttää opetussuunnitelmalta avoimuutta eli uusia asioita koulutukseen mukaan otettavaksi tulee uusien opiskelijaryhmien myötä ja heidän tarpeensa laaja-alaistuvat, eriytyvät ja yksilöllistyvät, ainakin jos opiskelijoiden suuntaus näyttää nykyisenkaltaiselta, että aiempaa oppilaitostaustaa ei enää opettajankoulutuksessa olevilla itsestään selvästi ole-

kaan. Voi olla, että kasvattajuuden tehtäväkin sieltä uudelleen keskiöön ja tarkasteluun pääsee.

Otan vielä lopuksi esiin kaksi näkökulmaa, jotka eivät suoraan ole tulleet aineistosta eivätkä teoriasta, vaan ne ovat kiteytyneet tutkimusta tehdessäni mielessäni. Ensimmäinen liittyy opettajankouluttajien osaamisiin suhteessa opetussuunnitelman osaamisalueisiin. Tällä hetkellä olen hieman huolissani siitä, olemmeko me opettajankouluttajina valmiita tulevaisuuden opettajuuteen. Puhumme paljon, millaista osaamista opettajaopiskelijoilla pitäisi olla ”siellä kentällä”, mutta onko meillä itsellämme nämä osaamiset kunnossa ja onko meillä kiinnostusta niiden kehittämiseen sekä tunnustamiseen, että emme yksin voi kaikkia teemoja hallita. Tiimiopettajuuspuhe on tällä hetkellä sillä tasolla, että ahdistaa ajatella sen tulevaisuutta. Olemme enemmän huolissamme itse tiimeistä, kenen kanssa ja millä resursseilla, kuin siitä, mitä tiimeissä voisi toiminnan tasolla tehdä. On ristiriitaista, että puhumme teoriassa verkostoitumisen tärkeydestä ja tiimiopettajuudesta, yhdessä tekemisestä ja kumppanuudesta, mutta käytännössä ”vedämme” omat ryhmämme täysin yksin suljetuin ovin luokkahuoneissa ja moodleissamme. Se, olemmeko opettajankouluttajina valmiita siihen uudenlaiseen opettajuuteen ohjaamis-, arviointi-, kumppanuus-, hyvinvointi- ja kulttuuriosaamisinemme, teoriassa vai käytännössä, yksin vai yhdessä, ratkaisee paljon, miten hyvin onnistumme opettajankoulutuksessa olevien osaamistarpeisiin vastaamaan.

Toinen asia liittyy osin TAOKK-aineiston mainitsemiin ammatillisen opettajuuden kehitykseen vaikuttaviin tekijöihin. Siinä opettajankoulutuksessa olevat ottivat esiin teeman ”oppijoissa tapahtuvaa”: he kuvasivat niitä asioita, joita heidän opiskelijoissaan tapahtuu yhtenä opettajuutta raamittavana tekijänä. Nyt samaa voisi pohtia ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden suhteen. Olen jo aiemmin kuvannut hakijatrendiä eli sitä, että koulutukseen näyttää hakeutuvan ja pääsevän yhä enemmän niitä, joilla ei ole oppilaitostaustaa tai on sitä hyvin vähän. Pohdintani pääpaino ei ole hakijoiden taustassa vaan siinä, että uudenlainen opettajuus ja siksi opiskeleminen vaatii uusia asioita myös opiskelijoilta itseltään: voisi puhua opiskelijataidoista. Opiskelija ei voi enää odottaa, että hän tulee lähiopetuspäiviin olemaan läsnä, hän ei voi vain tulla saamaan opetuksia, eikä keskittyä siihen, miten saa poissaolot korvattua. Opiskelijalla pitäisi olla uudenlainen orientaatio oman opiskelunsa haltuunottamiseen: jos mietitään tulevaisuu-



denkuvaa siitä, että jatkossa on ammatillinen opettajuuskin on vain täsmäluennointia ja opettaja toimii omille opiskelijoilleen enemmän resurssihenkilönä, tähän pitäisi saada oppia ja mallia omana opiskeluaikana. Jos oppimisen kaikkiallistuminen otetaan tosisaan, niin kuin se ammatilliseen koulutukseen tulevien uudenlaisten sukupolvien myötä on pakko, samaan pitäisi pystyä saamaan harjoitusta omana opettajaksi opiskeluaikana.

On hieman ristiriitaista, jos opettajaopiskelija ajattelee saavansa opettajankouluttajalta kaiken viisauden istumalla lähipäivissä kahdeksan tuntia ja sitten hänen pitäisi omassa opetuksessaan toteuttaa erilaisten oppimisympäristöjen ja opetusteknologioiden, erilaisen oppimismahdollisuuksien hyödyntämistä. Opettajaopiskelijoiden pitäisi siis saada kokemuksellista oppia kasvusta verkostoitujaksi, innovatiiviseksi yrittäjäksi, konsultiksi, unohtamatta opettaja-ohjaajuutta. Näitä asioita ei voi oppia istumalla ja kuuntelemalla vaan oppiminen edellyttää uutta roolimallia myös opiskeluun. Monella opiskelijalla aikaisemmat opiskelukokemukset liittyvät vielä siihen kovin monologiseen opettajakeskeiseen opettamiskulttuuriin, nyt ensimmäinen haaste on saada aikaan uusille opettajaopiskelijoille käsitys siitä, mitä oppiminen on nykyään. Vain sitä kautta päästään oivaluksiin siitä, mitä opettajuus nykyään on. Lopetan julistukseni mainitsemalla kesäisen kurssini loppupalautteen. Opiskelijat olivat sellaisia, jotka olivat päässeet opettajankoulutukseen, mutta heillä ei ollut siitä vielä juuri lainkaan kokemusta. Eräs opettajaopiskelija kirjoitti havaintonaan, mitä oppi kurssin aikana: ”opettajuus onkin tätä”. Jätän tulokinnan lukijalle, mutta itse olen sitä mieltä, että prosessi uudenaikaiseen opettajuuteen oli alkanut.

Jatkotutkimuksen ja lisätarkastelun aiheita on tullut mieleen tämän tutkimusmatkan varrella useita. Jo aluksi kiinnostusta herätti tulevaisuuden opettajuuden ajatusten vertailu ammatillisten ja peruskoulu- ja lukio-opettajien kesken – ehkä silloin myös tuo kasvatuksellisuuden elementti asettuisi uuteen valoon, kuka tietää. Samoin koulutusalojen merkityksellisyys opettajuudelle ja ohjaajuudelle olisi kiintoisaa tarkastella tarkemmin, ehkä jopa koulutusalojen sisäisiä eroja voisi ottaa tutkimuksen alle. Ainakin muutaman keskustelun kuultuani olen kiinnostunut siitä, kuinka ohjaajuus vaihtelee muun muassa tekniikan ja liikenteen alalla. Loppumetreillä aineistoja analysoidessani jatkotutkimusaiheeksi tuli mieleen vielä ”miksi otamme itsemme niin vakavasti työyhteisöissä” – teema. Rakentuuko asiantuntijuus vakavuudelle, siis ajatukselle, että työyhteisön vaka-

vin henkilö, joka aina formuloi sanansa tarkasti, on myös paras asiantuntija. Sitä olisi työyhteisöissä kiintoisaa tutkia. Itse ainakin vakavasti toivon, että asiantuntijuus ei rakennu pelkästään sille.

# LÄHTEET

AMK-lakiluonnos 1.10.2012.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulu-oulu-tus/ammattikorkeakoulu\\_uudistus/aineistot/liitteet/amk\\_lakiluonnos.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulu-oulu-tus/ammattikorkeakoulu_uudistus/aineistot/liitteet/amk_lakiluonnos.pdf)

Ammatillisen koulutuksen hallinto, rahoitus ja ohjaus.  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/amatillinen\\_koulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoytus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/amatillinen_koulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fi)

Annala, Johanna ja Heinonen, Pirjo 2009. Yhteistoiminnallisuus opettajan työssä, s. 19-28. Teoksessa Jaakko Helander (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Arina, Teemu 2008. Sosiaalinen web ja uudet verkko-oppimisen muodot. Teoksessa Seppo Helakorpi (toim.) Postmoderni AMMATTIKASVATUS –haasteena ubiikkiyhteiskunta. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008, s. 177-188. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

Ayers, Michael 2008. Locke. Ideat ja oliot. Teoksessa Ray Monk & Frederic Raphael (toim.) Suuret filosofit II, s. 137-212. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Cavanagh, S. 1997. Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher* 4, 5-16.

Friman, Mervi 2008. Eettinen kasvatus ammattikasvatuksessa. Teoksessa Seppo Helakorpi (toim.) Postmoderni AMMATTIKASVATUS –haasteena ubiikkiyhteiskunta. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008, s. 97-109. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Gorner, Paul 2001. Reid, Husserl and Phenomenology. *British Journal for the History of Philosophy* 3, 9. Printed 28.3.2003.

Heikkinen, Anja, Tiilikkala, Liisa ja Nurmi, Hanna 1997. Tulevaisuuden ammattikasvatuksen ammatillisuus? *Ammattikasvatussarja* 16. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Heikkinen, Anja 1994. Ammattiin kasvattajan muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla. Teoksessa Anja Heikkinen, Mervi Kaarninen ja Leena Kuusisto (toim.) Suomalainen ammattiin kasvattaja. Lähtökohtia tutkimukseen. Ammattikasvatussarja 11. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Heikkinen, Hannu L.T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen ja Leena Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, Hannu L. T. ja Tynjälä, Päivi 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen, Hannu Jokinen, Ilona Markkanen ja Päivi Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla, s. 17-25. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, Hannu L.T., Tynjälä, Päivi ja Jokinen, Hannu 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen, Hannu Jokinen, Ilona Markkanen ja Päivi Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla, s. 45-85. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heinilä, Henna ja Tapani, Annukka 2011. ”Enää ei olla kuin myyrät koloissaan” – yhteisöllinen työskentely opettajien täydennyskoulutuksessa. Aikuiskasvatus 1/2011, s 52-57.

Helakorpi, Seppo 2008. Globaalit muutokset ja koulutus –alueelliseen verkostokoulutukseen. Teoksessa Seppo Helakorpi (toim.) Postmoderni AMMATIKASVATUS –haasteena ubiikkiyhteiskunta. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008, s. 49-63. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Helakorpi, Seppo ja Mahlamäki-Kultanen, Seija 2009. Johtajuus ja koulun uusi toimintakulttuuri, s. 7-18. Teoksessa Jaakko Helander (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Järvinen, Pertti ja Järvinen, Annikki 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opin pajan kirja.

Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa & Halonen, Ilpo 2002. Argumentaatioanalyysi ja hyvän argumentin ehdot. Teoksessa Marja-Liisa Kakkuri-Knuuttila (toim.) Argumentti ja kritiikki. Helsinki: Gaudeamus.

Kalli Pekka 2005. Johdanto. Teoksessa Pekka Kalli ja Anita Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Klemelä, Kirsti 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1900-luvulle. Turun yliopisto, koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48. Väitöskirja.

KESU 2011-2016. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Keudan nettisivut

[http://www.keuda.fi/portal/tyoelama\\_ja\\_hankkeet/yhteistyoelimet/neuvottelukunnat/](http://www.keuda.fi/portal/tyoelama_ja_hankkeet/yhteistyoelimet/neuvottelukunnat/)

Koiranen, Matti 2007. Kokemus puhuu: Kuvauksia muuttuvasta opettajan työstä ja yrittäjyyteen kasvattamisesta. Pääkirjoitus, s. 4-7. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2007.

Kouvolan seudun ammattiopiston nettisivut

<https://www.ksao.fi/tyoelamalle/amatillisetneuvottelukunnat.html>

Kuulusa-Kuoppala, Reija 2006. Vitsasta ohjaukseen. Ammatillisen opettajan matka nykyaikaan. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Kuusela, Pekka 2006a. Realismi, kriittinen realismi ja sosiaalitieteet. Teoksessa Pekka Kuusela & Vuokko Niiranen (toim). Realismin haasteet sosiaalitieteissä. Kuopio: UNIpress.

Kuusela, Pekka 2006b. Rakenne, toimijuus ja realistinen yhteiskuntateoria. Teoksessa Pekka Kuusela & Vuokko Niiranen (toim). Realismin haasteet sosiaalitieteissä. Kuopio: UNIpress.

Kuusela, Pekka 2006c. Kriittisen realismin keskeisiä käsitteitä. Teoksessa Pekka Kuusela & Vuokko Niiranen (toim). Realismin haasteet sosiaalitieteissä. Kuopio: UNIpress.

Kuusi, Osmo 2007. Sivistys, osaaminen ja teknologia.

<http://www.worklifeability.fi/aineisto/Sivistys%20tulevaisuus%20-%20kuusi.pdf>

Kyrö, Paula 2004. Yrittäjyyskasvatus ammattikasvatuksen kentässä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2004, s. 45-63.

Laine, Martti 2010. Tietoyhteiskunta: vanhat luokat vai uudet jaot? Suomalaisnuoret verkkokäyttäjinä. Sosiologian Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980631>.

Lehtonen, Mikko 2000. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

Leinonen, Markku 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa Pekka Sallila ja Anita Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja, s. 17-48. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Luukkainen, Olli 2008. Uudistuva ja uudistava opettajuus. Teoksessa Sepo Helakorpi (toim.) Postmoderni AMMATTIKASVATUS –haasteena ubiikkiyhteiskunta. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008, s. 189-205. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Luukkainen, Olli 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti, Opetushallitus.

Mikkola, Armi 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa Pekka Sallila ja Anita Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja, s. 187-200. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Miles, Matthew B. & Huberman, A.M. 1994. Qualitative data analysis. California: Sage.

Mäki, Kimmo 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Jyväskylä Studies in Business and Economics 109.

Oivallus 2012. Elinkeinoelämän keskusliitto EK. Loppuraportti.  
[www.ek.fi/oivallus](http://www.ek.fi/oivallus)

Olkinuora, Anita 2000. Ammatillinen opettajankoulutus ammattikasvatuksen esivaihe. Teoksessa Suomalaisen ammattikasvatuksen historia, s. 184-205. Saarijärvi: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö.

Opetushallitus, opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet,  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet)).

Paaso, Aila & Korento, Kati 2010. Osaava opettaja 2010-2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Loppuraportti, Opetushallitus.

Pirkanmaan ennakointipalvelut

<http://www.pirkanmaanennakointipalvelu.fi/?area=7645&lang=1>

Polit, Denise F. & Hungler, Bernadette P. 1997. Nursing Research. Principles and Methods. Philadelphia: JB Lippincott Company.

Priest, Helena 2002. An approach to the phenomenological analysis of data. Nurse Researcher 10, 2. Printed 28.3.2003.

Puolimatka, Tapio 2002. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja to-  
tuusteoriat. Kasvatus 33, (5), 466-474.

Rajander, Tuula 2008. Suomen kielen ja viestinnän opetuksen integraa-  
tiomahdollisuudet ammattikorkeakoulussa. Kehittämishankeraportti. Jy-  
väskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Ruokoniemi, Marjo 2010. Ammatillinen neuvottelukunta – yhteys työelä-  
mään. Opinnäytetyö. Saimaan ammattikorkeakoulu.

Saastamoinen, Mikko 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina.  
Teoksessa Pertti Rautio ja Mikko Saastamoinen (toim.) Minuus ja identi-  
teetti. Tampere: Tampere University Press.

Sallila, Pekka 2002. Johdannoksi. Teoksessa Pekka Sallila ja Anita Mali-  
nen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja, s.  
7-14. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Stenlund, Antero, Mäkinen, Marita & Korhonen, Vesa 2012. Rajoja ylittä-  
vä korkeakouluopiskelu – kokemuksia osallistavasta pedagogiikasta, s-  
212-240. Teoksessa Vesa Korhonen ja Marita Mäkinen (toim.) Opiskelijat  
korkeakoulutuksen näyttämöillä. Campus Conexus –projektin julkaisuja  
A:1.

Tampereen kaupungin nettisivut

[http://www.tampere.fi/hallintojatalous/paatoksenteke/toimijaneuvotteluku  
nnat/taoammatillisetneuvottelukunnat.html](http://www.tampere.fi/hallintojatalous/paatoksenteke/toimijaneuvotteluku<br/>nnat/taoammatillisetneuvottelukunnat.html)

Tapani, Annukka 2009a. ”Is Becomig a Researcher Some Kind of Role-  
playing” – Roles of the Researcher in the Process of Forming the Identity.  
TAMARA Journal for Critical Organization Inquiry. Vol 7 Issue 7.3.& 7.4  
March 2009.

Tapani, Annukka 2009b. ”Onko yhteisöllisyydellä väliä” – identiteettipro-  
sessi ja sosiaalinen pääoma epävarmuuden sietämisen merkityksellisinä  
elementteinä. Väitöskirja, Helsingin yliopisto, sosiaalipsykologia.

- Tiilikkala, Liisa 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 236. Jyväskylä: University Library of Jyväskylä.
- Tikkanen, Kaija 2012. 15-20-vuotiaiden nuorten toivo, sen ylläpitäminen ja vahvistaminen. Tampereen yliopisto, terveystieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 1707. Väitöskirja.
- Toisen asteen koulutuksen rakennejärjestelyt 2012. Tuloksellisuustarkastukertomus. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 11/2012.
- Tuomi, Jouni ja Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, Päivi, Heikkinen, Hannu L.T. ja Huttunen, Rauno 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Pekka Kalli ja Anita Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Töttö, Pertti 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Uusikylä, Kari 2004. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Vaherva, Tapio 2002. Opettajuuden muotoutuminen aikuiskasvatuksen perinteessä. Teoksessa Pekka Sallila ja Anita Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja, s. 264-277. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 15.5.2003/357. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030357>
- Vertanen, Ilkka 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Väitöskirja, kasvatustiede. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Virtanen, Anne; Stenström, Marja-Leena ja Tynjälä, Päivi 2012. Työssäoppimisen ohjauskäytänteet sosiaali- ja terveysalalla sekä tekniikan ja liikenteen alalla. Esitys AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivillä Tampereella 8.11.2012.  
[http://www.tamk.fi/cms/hakumm.nsf/lupGraphics/AV\\_MLS\\_PV\\_ohjausk](http://www.tamk.fi/cms/hakumm.nsf/lupGraphics/AV_MLS_PV_ohjausk)



%C3%A4yt%C3%A4nteet\_20121108.pdf/\$file/AV\_MLS\_PV\_ohjausk%C3%A4yt%C3%A4nteet\_20121108.pdf

Muut materiaalit:

Eskola, Antti 2003. Haastattelu ohjelmassa Voimala. TV2 25.10.2003.

Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti ja Lipponen, Lasse 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Mäkinen, Petteri 2012. Herätys, miksei kasvatuksesta puhuta? Tampere-lainen 1.-2.12.2012.

Karhukorpi, Marjaana 2012. Toivoa lämpimästä makaronilaatikosta. Kolumni Aamulehden Sunnuntai-liitteessä, s.3. 23.9.2012.

Kasvatussosiologia. Oulun yliopiston nettisivut  
<http://apumatti oulu.fi/apumatti/lcms.php?am=313-313-1&page=691>

Kirjallinen kysymys 510/2012.  
[http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/kk\\_510\\_2012\\_p.shtml](http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/kk_510_2012_p.shtml)

Koulussa opetellaan entistä enemmän vuorovaikutusta. STT Helsinki. Aamulehti 20.11.2012.

Kukkonen, Harri 2011. Näkökulmia oppimisympäristöjen arviointiin. Diaesitys Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmatyöryhmän kokouksessa.

10-vuotias löi kahta opettajaa nyrkillä kasvoihin. Vantaan Sanomat 12.9.2012. <http://www.vantaansanomat.fi/artikkeli/139432-10-vuotias-loi-kahta-opettajaa-nyrkilla-kasvoihin>

Nyman, Göte; Suni, Paul ja Wilenius, Markku 2012. Suomessa tarvitaan nyt välittämisen kulttuuria. Helsingin Sanomat 20.11.2012.

Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakointiraportti 2011.  
<http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/ajankohtaista/lausunnot/2011/Sivut/opettajankoulutustarpeiden-ennakointi.aspx>

Opettajien kohtaama väkivalta lisääntyy Espoossa. Yle Uutiset 27.6.2011.  
[http://yle.fi/uutiset/opettajien\\_kohtaama\\_vakivalta\\_lisaantyy\\_espoossa/5381859](http://yle.fi/uutiset/opettajien_kohtaama_vakivalta_lisaantyy_espoossa/5381859)

Saksa, Juha-Matti 2012. Massoille tarkoitettuja luentosaleja ei kannata enää rakentaa. Helsingin Sanomat 9.11.2012.

TAOKK OPS JA TOTS 2012. Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, opetussuunnitelma ja toteutussuunnitelma.

Tammilehto, Mika 2010. Työelämän palvelu- ja kehittämistehtävä osana aluehallintoa. Esitelmä 3.11.2010. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Ammatillisen koulutuksen yksikkö.

Tolstoi, Leo (suom. 2007) Anna Karenina. Helsinki: WSOY.

Tällaista on koulujen väkivalta. IL-raportti 29.9.2012.

[http://www.iltalehti.fi/uutiset/2012092916138099\\_uu.shtml](http://www.iltalehti.fi/uutiset/2012092916138099_uu.shtml)

Vanas, Antti 2012. Opettajankouluttaja viihtyy poterossaan. Opettaja-lehti 46/2012.

Wihersaari, Jari 2012. Kohtaaminen –opettajuuden ydin. Luento ammatillisen ja ammattikorkeakoulun tutkimuspäivillä 8.11.2012 Tampereella.

Väisänen, Aarre 2006. Näkökulman 2 opetusharjoittelun alkukeskustelu Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

# LIITE 1. AINEISTOPYYNTÖ VALMISTUNEILLE OPISKELIJOILLE

Hei taas ja vielä kerran tutkimukseni tiimoilta!

Kiitos teille, kun annoitte luvan käyttää tehtäviänne aineistona.

Opiskelen tosiaan Tampereen yliopistossa ammattikasvatusta ja teen parhaillaan pro gradu-tutkielmaa, jonka aiheena on ”Ammatillinen opettajuus liikkeessä”. Tutkimukseni pohdin sitä, millaista on ammatillinen opettajuus vuonna 2020. Olen tehnyt aiheeseen teoriatarkastelua sekä omaan kokemukseeni perustelevaa päättelyä, nyt kerään aineistoa opettajuuden eri vivahteiden arviointiin opettajankouluttajiltamme mutta myös valmistuneilta ammatillisilta opettajilta. Tutkimukseni palvelee myös ammatillisen opettajakorkeakoulumme toimintaa, sillä olemme laatimassa uutta opetussuunnitelmaa, joka otetaan käyttöön syksyllä 2013. OPS on nyt vielä prosessissa, joten siihen on mahdollista vaikuttaa ja sitä on tärkeää arvioida. Arviointi on tässä vaiheessa avainsana: on hyvä hetki arvioida tehtyä työtä ja miettiä, onko uudelleen ajattelemisen tai päivittämisen tarvetta tässä vaiheessa, jos näkökulmana on se, mitä on ammatillinen opettajuus vuonna 2020: onko opetussuunnitelmamme riittävän proaktiivinen tulevaisuuden kehitysnäkymät huomioiden.

Minulla on sekä valmistuneille opettajille että opettajankouluttajille neljä kysymystä, johon saa vastata ihan omana itsenään, rehellisesti! Mikäli tuntuu, että voisit vastata kysymyksiini ja auttaa näin tutkimukseni etenemistä, niin ilmoita siitä minulle näin sähköpostilla. Laitan sitten kysymykset tulemaan. Toivoisin vastauksia joulukuun mennessä, niin voin sitten joululoman käyttää vastausten analysointiin.

Ilmoittelethan siis, jos vastaaminen onnistuu – kaikille jo tässä vaiheessa yhteisesti valloa pimeyteen, kohtahan se on taas joulukuun ja sen jälkeen kohti kevättä mennään!

t. Annukka

## OPETTAJANKOULUTTAJILLE

Hyvät opettajakollegat ja johtaja Maarit,

opiskelen Tampereen yliopistossa ammattikasvatusta ja teen parhaillaan pro gradu-tutkielmaa, jonka aiheena on ”Ammatillinen opettajuus liikkeessä”. Tutkimuksessani pohdin sitä, millaista on ammatillinen opettajuus vuonna 2020. Olen tehnyt aiheeseen teoriatarkastelua sekä omaan kokemukseeni perustelevaa päättelyä, nyt pyydän opettajuuden eri vivahteiden arviointiin juuri sinun ajatuksiasi. Kuten tiedät, olemme laatimassa opettajakorkeakouluumme uutta opetussuunnitelmaa, joka otetaan käyttöön syksyllä 2013. OPS on nyt vielä prosessissa, joten siihen on mahdollista vaikuttaa ja sitä on tärkeää arvioida. Arviointi on tässä vaiheessa avainsana: on hyvä hetki arvioida tehtyä työtä ja miettiä, onko uudelleen ajattelemisen tai päivittämisen tarvetta tässä vaiheessa, jos näkökulmana on se, mitä on ammatillinen opettajuus vuonna 2020: onko opetussuunnitelmamme riittävän proaktiivinen tulevaisuuden kehitysnäkymät huomioiden. Esitän sinulle neljä kysymystä, johon pyydän vastaustasi 14.12.2012 mennessä. Teen analyysiä joulutauolla, joten siksi olisi kiva, jos ehtisit vastata tähän määräaikaan mennessä.

1. Mistä mielestäsi tulee tarve opetussuunnitelman päivittämiseen?
2. Mitä hyviä käytäntöjä muistelet lämmöllä vanhasta opsista / vanhoista opseista?
3. Uuden OPSin osaamisalueet ovat arviointi-, kulttuuri, ohjaamis-, hyvinvointi- ja kumppanuusosaaminen. Miten hyvin ne vastaavat sinun mielestäsi ammatillisen opettajan osaamista vuonna 2020? Mitä muuta voisi opettajan osaaminen tuolloin olla? (Osaamisalueet määritelty liitteessä ops-luonnoksen mukaisesti)
4. Mitä näihin osaamisalueisiin ja uuteen opetussuunnitelmaan pääseminen vaatii TAOK-Kilta, meiltä yhteisönä? Millaisia muutoksia toivot, mihin ja miksi?

Odottelen vastauksia innolla! Käsittelen vastaukset teemoitellen eikä kenenkään yksittäisen vastaajan vastaukset tule näkyviin, kirjoita vapaasti mitä ajattelet, sillä nyt on todellakin hyvä mahdollisuus saada äänensä kuuluviin! Esittelen vastauksia mielelläni sopivan tilaisuuden tullen meille kaikille, vaikkapa opettajafoorumissa kevään aikana, jos aihe kiinnostaa..

Tutkimuksellisin terveisin,

Annukka

Aineistopyynnön liite: OPS-luonnosteksti

### *Osaamisalueet ja niiden kuvaukset*

TAOKKin toteuttaman ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on edistää kehittymistä elinikäisenä oppijana, viestijänä, oppimisen ohjaajana ja kasvattajana sekä työyhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Opettajankoulutuksen tavoitteet on jaettu viiteen ydinosaamisalueeseen. Ne edustavat opettajan työn moniulotteisuutta sekä käsitystä opettajan työn muutoksesta kohti ohjauksellista ja yhteisöllistä opettajuutta. Opettajaopinnot on rakennettu niin, että niiden aikana opettajaopiskelija voi laajentaa ja syventää osaamistaan seuraavilla alueilla:

**Ohjaamisosaaminen** liittyy oppimista tukevien prosessien suunnitteluun, toteutukseen, ohjaamiseen ja arviointiin. Opettamisessa ja ohjaamisessa on tärkeää viestintä, joka tukee opiskelijan ja ryhmän oppimis-, työskentely- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä. Tähän kuuluu myös tieto- ja viestintäteknologian käyttö. Opettajan on tärkeää osata arvioida ja kehittää oppimista tukevia ja ohjaamisen kannalta tarkoituksenmukaisia ympäristöjä. Opettaja tarvitsee myös eettisten kysymysten ja näkökulmien huomiointia, tietoa opettajan toimintaa ohjaavista laeista, asetuksista ja ohjeista sekä käsitystä siitä, miten opettaja toimii myös yhteiskunnallisena vaikuttajana

**Arviointiosaamiseen** kuuluu opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien oppimisen ja osaamisen arviointi erilaisissa oppimisympäristöissä ja opiskeluprosessin eri vaiheissa. Opettajan on tärkeää osata arvioida omaa toimintaansa erilaisten yhteisöjen sekä myös opiskelijaryhmän ja sidosryhmien jäsenenä. Tärkeä osa opettajan työtä on myös opintojen, opetussuunnitelman ja oppilaitoksen toimintaprosessien työelämävastaavuuden arviointi ja lisääminen. Tiedonhankinnan ja –käsittelyn sekä kriittisen arvioinnin taidot erilaisissa oppimisympäristöissä ovat myös tärkeä osa ammatillisen opettajan työtä.

**Kulttuuriosaaminen** tarkoittaa opiskelijoiden elämäntilanteen, erilaisten työelämään ja omaan koulutusalaan liittyvien kulttuuristen tekijöiden sekä kansainvälisyyden merkityksen tunnistamista ja hyödyntämistä. Opiskelijalähtöisyyden toteutuminen edellyttää opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien moninaisuuden hyödyntämistä oppimisessa. Oman organisaation ja erilaisten oppimisympäristöjen toimintakulttuurien tunnistaminen, arviointi ja kehittäminen ovat osa kulttuuriosaamista. Opettajan on tärkeää tunnistaa oppilaitoksen toiminta osana suomalaista ja kansainvälistä koulutuksen kontekstia,

**Kumppanuusosaaminen** tarkoittaa vastuullista yhteisö(je)n, verkostojen ja sidosryhmien jäsenenä toimimista. Opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien kanssa tämä ilmenee oppimiskumppanuuden toteutumisena, oppilaitoksen tasolla tasolla tiimi- ja ryhmätoiminnan taitoina sekä työelämäsuuntautuneena kehittämisenä. Verkostomainen toimintatapa edellyttää jaetun ja hajautuneen asiantuntijuuden toteutumista yritys-, työelämä- ja muussa yhteistyössä.

**Hyvinvointiosaamisessa** on keskeistä oppimis- ja työskentely-ympäristöjen turvallisuutta ja terveellisyttä edistävä toiminta. Itsestä huolehtiminen, itsen johtaminen ja

itsensä kehittäminen sekä toisesta välittäminen ja toisen hyvinvoinnin tukeminen auttavat sekä yksilöllisen että yhteisöllisen hyvinvoinnin toteutumisessa. Hyvinvointiosaamisen lähtökohtana on oppijalähtöinen suunnittelu, hyvinvointia aiheuttavien tekijöiden tunnistaminen ja ylläpitäminen erilaisissa toimintaympäristöissä. Koulutuksen eettiset ja arvokysymykset luovat pohjaa opintoihin kiinnittymisen ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi osana hyvinvoinnin edistämistä.

### **LIITE 3. SKENAARIOT: OPETTAJUUS VUONNA 2020**

Tutustu ennakointiaineistoihin ja kirjoita sen pohjalta tarina, millaista on oman alasi opettajuus vuonna 2020. Pohdi myös tulevaisuudenkuvan haasteita opettajuudellesi.

## LIITE 4. AMMATILLISEN OPETTAJUUDEN KEHITYKSEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Taulukossa kuvaan ammatillisen opettajuuden kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Luku maininnan perässä ilmoittaa, jos asiasta on ollut samantyyppinen maininta myös toisessa tarinassa.

Ammattialalla tapahtuvaa	Yhteiskunnassa tapahtuvaa	Oppijoissa tapahtuvaa	Opettaja-yhteisöissä tapahtuvaa
vuorovaikutus lisääntyy	globalisaatio (2), kansainvälistyminen	monikulttuurisuus (4) tullut jäädäkseen koulutuksiin	teknologian käyttöönotto vaatii koulutusta (3)
konsultointi lisääntyy	kulutustottumukset, luonnonvaroihin liittyvät näkökulmat korostuvat	opiskelijat luontevia teknologia käyttäjiä	ne työyhteisöt pärjäävät, jotka panostavat henkilöstön kouluttamiseen ja hyvinvointiin (3)
kansalaisten osaamistasonousee	kotimaan palvelutarve muuttuu	opiskelijoiden perustaitotason lasku (matematiikka, fysiikka)	rahoituksen määrä riippuu tuloksista
yrittäjyyttä tarvitaan		opiskelijat eivät tiedä, mitä haluavat	
osaajille on tarvetta			



# LIITE 5. AMMATILLISEN OPETTAJAN TEHTÄVÄKENTÄT VUONNA 2020 JA TAIDOT JA OSAAMISET NIIDEN TAUSTALLA

Seuraavassa taulukossa aineiston perusteella määritellyt tehtäväkentät ammatilliselle opettajalle vuonna 2020. Tehtävien sisältöä olen avannut aineistosta poimituilla maininnoilla. Mikäli asiasta on ollut useampi maininta, olen laittanut sen lukuna kunkin asian perään.

<b>Verkostoituja</b>	<b>Konsultti</b>	<b>Innovatiivinen yrittäjä</b>	<b>Opettaja-ohjaaja</b>
verkostotyöosaaminen	konsultointi eri suuntiin: osaa antaa omasta tietämyksestään ja hyödyntää muiden tietämystä	valmius etsiä itse vastauksia, soveltaa tietoa käytäntöön, rohkeutta soveltaa osaamiaan asioita uusin keinoin	amk-opettajuudella vahva teoria- ja etiikkaperusta
yhteisölliset kehittäytävät	opetuksessa korostuu keskusteleva ja neuvotteleva työote	valmius kehittyä itse, kouluttautua	pedagogisesti taitava
kontaktien luominen ja ylläpitäminen	opettajat ovat taitavia konsultteja, jotka pystyvät suunnittelemaan oikeanlaisia ratkaisuja asiakkaiden tarpeisiin	opetus on nopeasti soveltavaa ja joustavaa	substanssiosaaja
liikkuminen moniammatillisuuden ja -tieteellisyyden rajapinnoilla, poikkitieteellisyys		opettajalta vaaditaan entistä enemmän joustoa ja venymistä	kyky tehdä henkilökohtainen opintosuunnitelma
koulutuksen kehittäminen tapahtuu yritys yhteistyön, työharjoittelun ja kansainvälis-		moni opettaja on työskennellyt aiemmin yritysten palveluksessa	teknologian hyödyntäminen opetuksessa

ten yhteyksien monipuolistu- misen kautta			
tehokas verkostoituminen yritysten ja muiden oppilaitos- ten kanssa, T&K-hankkeisiin osallistuminen			
opetusta tehdään työparin kanssa, yhdessä tekeminen lisääntyy		opettaja on innovatii- vinen yrittäjä, joka kannustaa opiskelijoijoi- taan kasvamaan oman alan ammattilaisiksi	tekniikan opetus painottuu ilmastonmuutoksen, energia- muotojen ja automaation ympärille
		yritys- ja markkinoin- tiopintona sosiaali- ja terveysalalle	uusien opetusmenetelmien käyttö (6)
			ohjaustaidot

## LIITE 6. AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN MUUTOKSEN TARVE YHTEISKUNNAN, YHTEISÖN JA TOIMINNAN NÄKÖKULMISTA

Samassa taulukossa on sekä opettajankouluttajien että valmistuneiden opettajien vastaukset.

Yhteiskunnan näkökulma	Yhteisön näkökulma	Toiminnan näkökulma
Bolognan prosessi: opsin rakenteiden ja käytetyn termistön pitää vastata uutta puhetapaa	OPSin kehittäminen mahdollistaa opettajien sitoutumisen toimintaan	Opiskelijoiden huomioiminen yksilönä entistä enemmän
Koulutuspoliittiset linjaukset, yhteiskunnalliset muutokset		Verkostokytkös löyhtynyt
Opettajuuden monimuotoisuus lisääntynyt	OPS ohjauksen välineenä	Opettajankoulutus toimintana vaatii muutosta

## LIITE 7. UUDET SUUNTAUKSET: MITÄ HYVÄÄ VANHASTA, MITÄ UUSIA HAASTEITA?

Taulukossa on kuvattu sitä, mitä uusia suuntauksia uusi opetussuunnitelma tuo tullessaan ja mitä hyviä käytäntöjä vanhasta kannattaisi säilyttää. *Kursivoidulla* valmistuneiden opettajien vastauksia. Jos samanlaisia vastauksia on ollut useampia, olen laittanut määrän lauseen tai lauseenosan jälkeen

Hyviä käytäntöjä entisistä opseista	Osaamisalueiden arviointia	Haasteita ja mahdollisuuksia yhteisölle
<p>Pedagoginen lähestymistapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tutkimuksellinen ja kokemuksellinen lähestymistapa (3),</li> <li>• tutkivan oppimisen peruskysymykset toimivia (2)</li> <li>• kasvatustieteen perusopinnot 25 op toi pohjaa kaikille</li> <li>• yksi laaja oppimistehtävä per lukukausi ja tutkiva oppiminen – sellainen on tuottanut tulosta</li> </ul>	<p>1. Pitäisi olla enemmän:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kansainvälisyysosaamista /-teemaa</li> <li>• ehkä yrittäjyysosaamista</li> <li>• moninaisten opettajaopiskelijoiden huomioimista</li> <li>• media- ja televiestintä voisi olla omanaan</li> <li>• opiskelijaosaaminen (liittyy ehkä ohjausosaamiseen) voisi olla omanaan               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ erityisopetukseen liittyvä osaaminen</li> <li>○ yksilön huomioiminen</li> </ul> </li> <li>• kasvatustieteen osaaminen ammatillisen osaamisen yleissivistyksellinen perusta</li> <li>• substanssi/pedagogiikka-ristikonteksti mukaan – kohoako abstraktiotaso nyt liikaa?</li> <li>• tarpeeksi väljät raamit – keskeneräisyys voisi olla toimivaa</li> <li>• <i>kestävä kehitys / ympäristöasiat pitäisi olla näkyvämmiin esillä</i></li> <li>• <i>viestintätaitojen koulutusta ei voi olla liikaa (3)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ esiintymistekniikkaa ja suullista</li> </ul> </li> </ul>	<p>Uudenlainen ajattelutapa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opettajuudesta</li> <li>• opettajan työstä yhteisömmes sisällä</li> <li>• oppilaitoksen toimintakulttuureista ja käytänteistä</li> <li>• yhteiset pelisäännöt (kevyitä, ei liikaa)</li> <li>• opetuksen uudelleen järjestelyt               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ pois rintamaopetuksesta</li> <li>○ koulutusten tarjoamisesta ja suoritusten suunnittelusta mahdollisuuksien tarjoamiseen ja ohjaamiseen</li> </ul> </li> </ul>

	<p>ilmaisua tulisi painottaa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ atk-osaaminen hyvä varmistaa</li> <li>○ teknologiaosaaminen – opetusteknologian mahdollisuudet</li> <li>• <i>oppeja toiminnallisista menetelmistä – ei vain kirjallisia tuotoksia ja luentomaisilla lähipäivillä istumista!</i></li> <li>• <i>näyttötutkintojärjestelmän läpikäyminen</i></li> <li>• <i>sosiaaliset suhteet tärkeitä, jotta välinpitämättömyys ei lisääny</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>koskee myös ekologisia arvoja</i></li> </ul> </li> <li>• <i>oppimisympäristöissä voisi mainita, että sen voisi ”valita” opettaja itse tarkemmin.. jotta oppiminen tapahtuisi enemmän aidoissa oppimisympäristöissä, ei vain luokahuoneissa</i></li> </ul>	
<p>joustavuus ryhmän, yksilön ja opettajan tarpeiden mukaan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• väljyys (2), o</li> <li>• piskelijoiden yhteistoiminta mahdollistunut,</li> <li>• oppimistehtävien laaja-alaisuus</li> </ul>	<p>2. Toimii</p> <p>Osaamisalueet ovat ennakoitavissa olevaa ydinosaamista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pitävät sisällään monenlaista</li> <li>• kuvaavat hyvin opettajan uudenlaista ammatillista osaamista</li> <li>• vastaavat hyvin tulevaa ammatillisen opettajan osaamista – mitä se sitten onkaan</li> <li>• <i>vastaavat hyvin: erityisesti kulttuuri- ja kumppanuusosaaminen erittäin tarpeellisia ja vanhaan verrattuna paremmin esiin nostettuja kokonaisuuksia</i></li> <li>• <i>mielestäni viiden osaamisalueen haasteisiin vastaamalla opettaja on jo varsin pitkällä myös vuonna 2020</i></li> <li>• <i>arviointiosaaminen ehdottoman tärkeä liissä</i></li> </ul> <p>Voitaisiin varmaan määritellä monella muullakin</p>	<p>Jaettu asiantuntijuus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• heittäytymistä epävarmaan</li> <li>• miten tiimimäisyys onnistuu, miten tiimit jaetaan: ajankäyttö ja osallistuminen useaan tiimiin?</li> <li>• luottamusta osaamiseen, itseeseen, kollegoihin ja opiskelijoihin</li> <li>• työaikojen ja –tehtävien uusi pohdinta</li> <li>• opiskelijoiden ohjaus mallit uusharkintaan (sähköpostiohjausta paljon ja se vie aikaa)</li> <li>• <i>”pois luokahuoneista” - kulttuuria</i></li> <li>• tiimimäisyys: ohjattu prosessi</li> </ul>

	<p>tavalla ilmeisen onnistuneesti.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• laadittiin oman väen keskeisellä kartoituksella.. se on sitten meidän ihan oma juttumme.</li> </ul> <p>Ammatillisen opettajan työ muuttuu yhä enemmän suuntaan, jossa yhteistyö- ja kehittämiskumppaneina ovat opiskelijoiden lisäksi muut organisaatiot, työpaikat ja alueelliset toimijat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• keskeistä tilanteiden/osaamisen laaja-alainen arviointi ja siitä lähtevä yhteinen toiminta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tiimiopettajuus <ul style="list-style-type: none"> <li>○ kukaan ei vielä ole siinä ”valmis” (asenteellinen toiminnan onnistumisen edellytys)</li> </ul> </li> <li>• vastuun ottamista (edellyttää, että yksilöille, tiimeille tai ryhmille annetaan valtaa eri tavalla kuin ennen)</li> <li>• jatkuvaa toiminnan modifiointia yksilötasolla ja yhteisönä</li> <li>• reflektiivistä, tutkivaa, kehittävää ja yrittäjämäistä työtettä, osallistavaa pedagogiikkaa</li> <li>• yhteinen sitoutuminen: kaikki on omissa käsissä ja yhteinen tahtotila auttaa aina</li> <li>• hyvä keskustelukulttuuri</li> <li>• yhteinen ymmärrys ja käsitys opsista <ul style="list-style-type: none"> <li>○ aikaa ja resursseja uuden OPSin opiskeluun</li> <li>○ miten uusi ops toteutetaan käytännössä</li> </ul> </li> <li>• työnohjauksellinen ote</li> <li>• yhteistyöllä esim. opettajan käsikirjan laatiminen</li> </ul>
opetusharjoittelut ryhmänohjaajan ohjaamina (2)	<p>3. Mahdollisesti toimii</p> <p>Käytäntö näyttää</p>	<p>Uusi ops on eräänlainen matriisi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• haastava, mutta tarjoaa mahdollisuuksia</li> </ul>
opettajaopiskelijoiden pitämät	Toimii, jos oppimistehtävät ei liian ahtaasti määri-	Työkalut osaamisiin

opetustuokiot	teltyjä	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaamisalueisiin päästään onnistuneiden tehtävien pohjalta</li> <li>• <i>Työkaluja opiskelijoille osaamisalueisiin liittyen</i></li> </ul>
vierailut opiskelijoiden toimipaikoissa	<p>Jos arviointi ei ole liian ruudukkomaista</p> <p>Jos ei tule liikaa pikkupiperrystä</p>	
<p>yhteistyöskentely</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• yhteissuunnittelu opettajapareittain</li> <li>• mentorointi</li> <li>• erityisosaamisen hyödyntäminen</li> </ul>		<p><i>Lähiopetus tärkeää: tiedonvaihto, jossa opiskelijat voivat lähestyä osaamisaluetta omasta näkökulmastaan ja vaihtaa ajatuksia vastaavassa tilanteessa olevien kanssa</i></p>
oppimistehtävistä mediaseuranta		
<i>erilaisten ryhmäteknikoiden läpikäynti ja testaaminen</i>		
pienryhmätyöskentely (3)		
<p>opetusharjoittelu (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ohjaavan opettajan merkittävä rooli</li> <li>• <i>opetuksen havainnoinnit</i></li> </ul>		
<i>erilaisten käsitysten avaaminen ja täsmentäminen</i>		
<p><i>hauskuudella muistelen ”opettaja luotsina/soihdunkantajana jne.”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>opettajuuden näkökulmat olivat hauskat, mutta myös avaavat (hyvä tapa lähestyä ohjaamiseen liittyviä aspekteja)</i></li> </ul>		

<p>○ <i>ei jäänyt mieleen kuin epämääräistä kalastelua ja soihdun kantamista. Siis kolmijakoinen (kalastaja, soihdunkantaja ja oliko se yksi joku majakka???)</i></p>		
---	--	--