





ABSTRACT

Tiilikkala, Liisa

From Master to Tutor. Change and Continuity in Finnish Vocational Teacherhood

Jyväskylä: University of Jyväskylä 2004, 281 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 236)

ISBN 951-39-1721-5

Summary

Diss.

The purpose of this research was to produce new knowledge and interpretation on Finnish vocational education (VET), specifically on vocational teacherhood. Firstly, the study explains vocational teacherhood as a cultural phenomenon and shows how vocational teacherhood has developed. Secondly, an attempt is made to find out if there is a shared, common core of vocational teacherhood in different fields and between genders. Thirdly, the change and development in the paradigms of vocational teacherhood is investigated in the three different fields of VET: health care, metal industry and business and administration.

The study was made from cultural and historical perspective. The main research material was based on biographical discussions with vocational teachers of different age and from different fields of VET. Research literature, achieve material, documents of legislation and administration documents formed the other part of my research material

Four cornerstones of vocational teacherhood were found: vocational, educational, interactional and personality. By means of the four cornerstones it was possible to describe the changes of paradigms in vocational teacherhood. The study shows that historical and cultural factors have formed Finnish vocational teacherhood. The paradigms seemed to be variable between the different fields of VET. Before 1980s teachers were instructors or guides to the occupation but after the reform of secondary education they have become educators. In addition, teachers' experiential paradigms have differentiated from official paradigms after the reform. Competing paradigms emerged within the same field of VET. For example, the interpretations of teachers in the secondary and polytechnic level were clearly different.

Keywords: vocational teacherhood, vocational education and training (VET), vocational teacher, vocational teacher training

Author's address Liisa Tiilikkala
Department of Education
University of Jyväskylä, Finland

Supervisor Professor Anja Heikkinen
Department of Education
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Leena Koski
Department of Sociology
University of Joensuu, Finland

Docent Marja-Leena Stenström
Institute for Educational Research
University of Jyväskylä, Finland

Opponent Docent Marja-Leena Stenström
Institute for Educational Research
University of Jyväskylä, Finland

ALKUSANAT

Tahtoisin kiittää lukuisia ihmisiä, jotka ovat olleet tukenani tällä elinikäisen oppimisen polulla. Oppimispolkuni on ollut pitkä, ja siksi kaikki kiitokset eivät mahdu esipuheeseen, mutta haluan kuitenkin tässä esittää kiitokseni väitöskirjatyössä tukeneille ihmisille ja yhteisöille. Ensimmäiseksi haluan kiittää työni ohjaajaa professori Anja Heikkistä, joka viritti kiinnostukseni ammattikasvatuksen kulttuuriseen ja historialliseen tutkimukseen jo maisteriopinnoissa. Silloin saatu kipinä jäi kytemään ja virittyi uudelleen lisensiaattiopintojen yhteydessä. Haluan kiittää Anja Heikkistä kannustuksesta sekä yksilöllisestä ja pitkämielisestä ohjauksesta, joka on suonut mahdollisuuden tehdä ”näköiseni” tutkimusraportti. Ilman Anjaa tätä tutkimusta ei olisi syntynyt. Suuret kiitokset!

Haluan kiittää myös väitöskirjani esitarkastajia professori Leena Koskea ja dosentti Marja-Leena Stenströmiä rakentavasta palautteesta, joka auttoi minua tarkastelemaan työtäni jälleen kerran kriittisesti. Olen pyrkinyt hyödyntämään saamaani arvokasta palautetta.

Kiitän kasvatusalan valtakunnallisen tutkijakoulun ohjaajia ja opiskelijoita palautteesta. AMKER-ryhmä on ollut kaipaamani tieteellinen yhteisö, jonka kokoontumisten yhteydessä käydyt keskustelut ja yhdessä työstetyt raportit ovat laajentaneet näkökulmaani ja vieneet työtäni eteenpäin. Kiitos mukana olleille, erityisesti Pirjolle, Mailikselle, Leenalle ja Merjalle!

Kiitän myös Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskusta sekä professori Pekka Ruohotietä saamastani kannustuksesta. Kiitokset Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselle apurahasta, joka antoi minulle mahdollisuuden keskittyä työni loppuunsaattamiseen.

Opiskelutoverini Mervi Friman on jaksanut paneutua lukuisiin työversioihin ja kommentoida niitä rakentavasti. Myös tutkija Lea Henrikssonilta olen saanut arvokasta palautetta työni loppuvaiheessa. Kiitos Mervi ja Lea! Haluan lausua lämpimät kiitokset ystäväilleni, etenkin Tiialle, Airille, Kaijalle, Sirpalle, Annukalle ja Ritvalle myötäelämisestä ja innostavista keskustelutuokioista. Eri-tyiskiitokset ystävälleni Eeva Yliselle tuesta tekstinkäsittelyssä ja elämän eri käänteissä. FM Pekka Santakivi ja FM Leena Öfversten ovat ystävällisesti auttaneet minua erilaisten kielellisten kysymysten ratkaisemisessa. Kiitos teille! Kiitokset myös julkaisusarjan tieteelliselle toimittajalle, professori Leena Lauriselle ja julkaisusihteeri Marja-Leena Tynkkyselle asiantuntemuksesta työni loppumetreillä.

Kaikki tutkimuskeskusteluihin osallistuneet opettajat, tulkintojeni kommentaattorit ja muut keskusteluihin antautuneet opettajat ansaitsevat sydämelliset kiitokseni. Teidän tarinanne ja kommenttinne ovat olleet paras innoittajani ja motivaationvirittäjä.

Rakkaat kiitokset elämäkumppanilleni Karille tuesta, kannustuksesta ja monimuotoisesta huoltotyöstä kaikissa opiskeluni vaiheissa. On hyvä kiivetä vuorelle, kun rinnalla on ihminen, joka uskoo ja luottaa minuun.

Rakkaat lapseni Tero, Jasse ja Maria ovat saaneet seurata äidin opiskelua koko ikänsä. Kiitän heitä siitä, että he ovat aina kannustaneet minua ja kestäneet elämässään ja huoneissaan, ajoittain koko kodissa vallinneen kirjallisen ja muun sekamelskan. Maria, Jasse ja Tero, ja väitöskirjavaiheessa myös poikien elämäkumppanit, ovat onneksi auttaneet minua muistamaan mikä on tärkeintä elämässä. Ehkä minun täytyy myös kiittää Aleksia, joka on piikkisillä tassuillaan pakottanut minut nousemaan ylös tietokoneen äärestä ja pelastamaan hänet uhkaavalta nälkäkuolemalta.

Toivon, että voin olla esimerkkinä elinikäisestä iloisesta oppijasta. Uskon ja toivon, että oppimiseni ei pääty tähän.

*Minun toivoni on siinä
ettei tässä ole kaikki, että on
tuntemattomia aamuja tutkimattomia metsiä
vuoria joita ei ole ylitetty
ja uusia pilviä syntyy järven syövydessä. ...
(Eeva Tikka 2003, 89)*

Omistan tämän kirjan lapsilleni Terolle, Jasselle ja Marialle.

Jokioisten Vaulammilla helmikuun 21. päivänä 2004

Liisa Tiilikkala

SISÄLLYS

I	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	11
1	JOHDANTO	13
1.1	Suomalaisen ammattikasvatusjärjestelmän ja ammatillisen opettajuuden muotoutuminen.....	13
1.2	Muutos ja historiattomuus	14
1.3	Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet	15
1.4	Tutkimuksen rakenne	16
2	SUOMALAINEN AMMATILLINEN OPETTAJUUS TUTKIMUSKOHTENA.....	18
2.1	Tutkimuksen tausta ja lähtökohdat	18
2.1.1	Suomalainen ammattikasvatus.....	18
2.1.2	AMKER- ja Europrof -hankkeet	21
2.2	Ammatillinen opettajuus suomalaisten tutkimusten valossa.....	29
2.3	Opettajuusparadigmat ja ammatillisen opettajuuden paradigmat.....	33
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	38
3.1	Tutkimuskysymykset.....	38
3.2	Kvalitatiivinen tutkimusorientaatio ja taustasitoumukset	40
3.3	Tutkimuksen menetelmälliset valinnat	44
3.4	Haastatteluaineiston hankinta ja analysointi.....	45
3.4.1	AMKER-hankkeen aineisto.....	45
3.4.2	Tämän tutkimuksen opettaja-aineisto.....	46
3.4.3	Tutkimuskeskustelujen toteutus	46
3.4.4	Opettaja-aineiston analysointi ja tulkinta	49
3.5	Dokumenttiaineisto	53
3.6	Tutkijan paikka.....	54
II	AMMATILLISEN OPETTAJUUDEN PARADIGMOJA ETSIMÄSSÄ.....	57
4	AMMATILLINEN OPETTAJUUS TERVEYSALALLA	59
4.1	Esiymmärrys	59
4.1.1	Ylihoitajattarista koulutettuihin opettajiin	59
4.1.2	Hyvä hoitotyönopettaja ja muita tutkimuksia	62
4.2	Opettajien tulkinta terveysalan ammatillisesta opettajuudesta: osaaminen ja persoonallisuus	66
4.2.1	Terveysalan opettajien esittely	66
4.2.2	Terveysalan opettajan urapolku	68
4.2.3	Ammatillisen opettajuuden perustekijät terveysalalla.....	74
4.2.4	Terveysalan opettajuus on elämäntapa.....	80
4.2.5	Yhteenvedo.....	80

4.3	Terveysalan opettajuuden muutos: hoitajaksi kasvattajan roolista kohti äidin roolia.....	85
4.3.1	Terveysalan opettajuuden perinneparadigma.....	86
4.3.2	Perinneparadigma alkaa murtua	90
4.3.3	Terveysalan opettajuusparadigmojen eriytyminen	98
4.4	Terveystyön ammattikulttuuri jatkuvuuden varmistajana.....	109
5	AMMATILLINEN OPETTAJUUS METALLIALALLA	112
5.1	Esiymmärrys	112
5.1.1	Mestareista opettajiksi – koulutuksen ja opettajuuden kehityslinjoja.....	112
5.1.2	Hyvä metallialan opettaja ja muita tutkimuksia	120
5.2	Opettajien tulkinta metallialan ammatillisesta opettajuudesta: teorian ja työn professionaalinen omistus.....	123
5.2.1	Metallialan opettajien esittely.....	123
5.2.2	Kaksi vaiheittaista polkua opettajaksi.....	125
5.2.3	Ammatillisen opettajuuden perustekijät metallialalla.....	131
5.2.4	Opettajan työ on teorian ja työn opettamista	135
5.2.5	Yhteenveto.....	136
5.3	Ammatillisen opettajuuden muutos metallialalla: insinöörejä, mestareita ja lehtoreita	137
5.3.1	Ammattimies- ja insinööriparadigma rinnakkain ja vastakkain.....	137
5.3.2	Kasvattajuus-paradigman esiinmarssi	141
5.3.3	Opettajuusparadigmojen eriytyminen.....	146
5.4	Pysyvää on ammattimiehen ideaali	156
6	AMMATILLINEN OPETTAJUUS KAUPAN ALALLA.....	161
6.1	Esiymmärrys	161
6.1.1	Kauppiasisännistä lehtoreihin – historiallinen katsaus.....	161
6.1.2	Suomen Liikemiesten Kauppaopisto tutkimusten kohteena...168	
6.2	Opettajien tulkinta kaupan alan ammatillisesta opettajuudesta: elämään ja yritys-elämään opastaja.....	170
6.2.1	Kaupan alan opettajien esittely	170
6.2.2	Urapolku kauppaopettajaksi	172
6.2.3	Ammatillisen opettajuuden perustekijät kaupan alalla	176
6.2.4	Opettajan työ on tuntien pitämistä ja niiden suunnittelua	181
6.2.5	Yhteenveto.....	182
6.3	Kaupan alan ammatillisen opettajuuden muutos: tapakasvatusta, valistamista ja markkinoille valmentamista	183
6.3.1	Ammattisivistys-paradigma	184
6.3.2	Paradigmamuutoksen vastarinta.....	186
6.3.3	Kasvattajaparadigma valtaa alaa	188
6.3.4	Opettajuusparadigman eriytyminen 1990-luvulla	193
6.4	Pysyvää: esimerkillinen elämään ja liike-elämään kasvattaja.....	205

7	MESTARIT, LEHTORIT JA TUUTORIT.....	209
7.1	Ammatillinen opettajuus ja sen rakentuminen.....	209
7.1.1	Ammatillisen opettajuuden kolme polkua.....	209
7.1.2	Opettajuutta rakentavat tekijät.....	215
7.2	Ammatillisen opettajuuden yhteiset ja pysyvät kulmakivet	221
7.3	Opettajuusparadigmojen muutos: mestari-kasvattajat Suomea rakentamassa, tuutorit Euro-Suomen kättilöinä	230
7.3.1	Ammatillisen opettajuuden paradigmat 1950–60 luvulla	230
7.3.2	Ammatillisen opettajuuden paradigmat 1980-luvulla.....	232
7.3.3	Ammatillinen opettajuus 1990-luvulla: Onko opettaja äiti, isä, valvoja, poliisi tai mahdollistaja, ohjaaja ja tuutori?	235
III	MATKA AMMATILLISEN OPETTAJUUDEN PARADIGMOIHIN	243
8	TUTKIMUSPROSESSIN JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA.....	245
8.1	Näin matka tehtiin.....	245
8.2	Kenelle matkasta on hyötyä?	251
9	POHTIMISTA SEURAAVALLE MATKALLE.....	253
9.1	Ammatillisen opettajuuden erilaiset paradigmat ja kulttuurinen erityisyys	253
9.2	Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys.....	255
9.3	Muutos – edistystä vai innovaatioiden rotaatiota?.....	255
9.4	Ammatillisen opettajanidentiteetti uhattuna	257
	SUMMARY	259
	LÄHTEET	262
	LIITTEET	276

KUVIOT

KUVIO 1	Ammatillisen opettajuuden paradigma ja siihen yhteydessä olevat tekijät.....	39
KUVIO 2	Aineiston analyysivaiheet.....	51
KUVIO 3	Terveysalan ammatillisen opettajuuden perinneparadigma.....	90
KUVIO 4	Koettujen ja virallisten opettajuusparadigmojen eriytyminen.....	97
KUVIO 5	Terveysalan ammatillisen opettajuuden eriytyneet paradigmat	107
KUVIO 6	Virallinen didaktis-managerialistisen ekspertiisin paradigma	108
KUVIO 7	Ammattimies- ja insinööri-paradigma.....	141
KUVIO 8	Metallialan opettajuuden kokemuksellinen kasvattajuusparadigma ja virallinen ammattikoulutus-paradigma	145
KUVIO 9	Metallialan opettajuuden eriytyvät paradigmat.....	155
KUVIO 10	Kauppan alan opettajuuden ammattisivistysparadigma	186
KUVIO 11	Kasvattajuus-paradigma ja ammattikoulutus-paradigma	192
KUVIO 12	Kauppan alan opettajuusparadigmojen eriytyminen 1990-luvulla	204
KUVIO 13	Ammatillisen opettajuuden kolme polkua.....	211
KUVIO 14	Ammatillinen opettajuus	229
KUVIO 15	Ammatillisen opettajuuden paradigmat 1950 - 1960 -luvulla	231
KUVIO 16	Opettajien kokemukselliset opettajuusparadigmat ja ns. virallinen opettajuusparadigma 1980-luvulla	234
KUVIO 17	Ammatillisen opettajuuden paradigmojen eriytyminen 1990-luvulla.....	241

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Hegemonististen ammattikasvatusparadigmojen luokitus.....	23
TAULUKKO 2	Tutkimusaineisto ja sen kokoamisvaiheet	46

LIITTEET

LIITE 1:	Ammatillinen opettajuus vuonna 2010.....	276
LIITE 2:	Haastattelurunko	277
LIITE 3:	Tulkintakartta A.....	280
LIITE 4:	Tulkintakartta B.....	281

I TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkimukseni nimi *Mestarista tuutoriksi – suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus* kertoo, että on olemassa ilmiö nimeltä ammatillinen opettajuus, jossa on tapahtunut muutoksia, mutta myös jotain on pysynyt muuttumattomana. Ennen kuin lähdän tarkastelemaan ammatillista opettajuutta ja etsimään ammatillisen opettajuuden paradigmoja, selvitän tutkimuksen taustaa ja tavoitteita sekä metodologisia ratkaisuja.

1 JOHDANTO

1.1 Suomalaisen ammattikasvatusjärjestelmän ja ammatillisen opettajuuden muotoutuminen

Suomalainen ammattikasvatus alkoi kehittyä omaan, erityiseen suuntaansa 1800-luvulta lähtien. Perinteinen ammattikuntapohjainen oppilaskasvatus ja elinkeinoelämän käynnistämä ammatillinen koulutus muuttuivat vähitellen yhteiskunnan kustantamiksi, valtion ohjaamiksi ja kontrolloimiksi koulumaisiksi järjestelmiksi, joissa ammatilliset opettajat saivat suuren vastuun. Ammatillisen opettajuuden muotoutuminen on kytkeytynyt yhteiskunnan, talouden, teknologian ja koko koulutusjärjestelmän muutoksiin. Ammatillisten opettajien ammattikunta on syntynyt alakohtaisesti, koulumaisen ammattikasvatuksen yhteydessä. Koulumaisen ammattikasvatuksen alku Suomessa sijoittuu 1800-luvun alkupuolelle, jolloin syntyivät ensimmäiset sunnuntaikoulut, kauppakoulut, tekniset reaalikoulut ja maanviljelyskoulut. 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa perustettiin lisää eri alojen ammatillisia kouluja, mutta ammatillisen koulutuksen määrällinen ja järjestelmällinen laajeneminen alkoi varsinaisesti vasta sotien jälkeen 1950-luvulla. (Heikkinen 2000.)

Tässä tutkimuksessa mielenkiintoni kohdistuu ammatilliseen opettajuuteen. Ammatillinen opettajuus ei ole yksi ja samana pysyvä ilmiö, vaan se on ajassa määräytyvä, muuttuva ja suhteessa esimerkiksi työhön ja ammattialaan. Ammatillista opettajuutta voidaan pitää myös yksilöllisenä kasvuprosessina, johon vaikuttavat muun muassa yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja historialliset tekijät. Tutkimuksessani ammatillisella opettajalla tarkoitetaan yleensä ammatillisessa oppilaitoksessa, nykyään sekä toisella asteella että ammattikorkeakoulussa työskentelevää opettajaa. Laajasta ammatillisten opettajien ryhmästä on tähän tutkimukseen valittu ammattiaiaineiden opettajia kolmelta eri ammattikoulutuksen alalta: terveys, metalli ja kauppa. Ammatillisiin opettajiin kohdistuva tutkimus antaa tietoa myös ammattikasvatuksen muutoksista, koska opettajilla on ollut keskeinen asema ammattikasvatuksen koulumaisen järjestelmän kehittymisen alusta alkaen. Opettaja on ollut auktoriteetti, tiedollisesti ja siveellisesti ylivertainen ammatillisuuden edustaja. Muiden ammattikasvattajaryhmien,

esimerkiksi työpaikkakouluttajien, asema on Suomessa ollut marginaalinen. (Ks. Heikkinen, Nurmi & Tiilikkala 1997.)

Koulumainen ammattikasvatusjärjestelmä rekrytoi opettajia aluksi taitavien ammattilaisten tai yleiskoulun opettajien joukosta. Melko varhain pidettiin tarpeellisena opettajien pedagogista koulutusta. Ensimmäisiä ammatillista opettajankoulutusta koskevia säädöksiä annettiin vuonna 1881. Taideteollinen keskuskoulu sai tuolloin tehtäväkseen valmistaa tulevien käsityöläiskoulujen opettajia. Opettajankoulutusta annettiin myös kotiteollisuuskoulujen ja kansakoulujen opettajille. Myös naisopettajien pedagogista oppia pidettiin tärkeänä, sillä Helsingin naiskäsityökoulu alkoi kouluttaa opettajia kansakouluihin ja käsityöläiskouluihin vuonna 1881. Muutkin ammattikasvatuksen alat saivat vähitellen omat opettajankoulutusjärjestelmänsä.

Ammatillinen koulutus ja opettajankoulutus kehittyivät alakohtaisesti eri keskusvirastojen hallinnon alaisuudessa. Toisen maailmasodan jälkeen ammatillinen koulutus ja sen myötä ammatillinen opettajankoulutus ulottuivat kaikille aloille. Opettajankoulutus systematisoitui vähitellen. Kaikkien koulutusalojen opettajankoulutusta – ylempää teknistä koulutusta lukuun ottamatta – yhtenäistettiin keskiasteen koulu-uudistuksen yhteydessä 1980-luvulla. Vuonna 1985 ammattikasvatushallitus (Ammatillista opettajankoulutusta koskevat ohjeet 1985) vahvisti ammatillisen opettajankoulutuksen lukusuunnitelman ja määritteli sille 40 opintoviikon rakenteen. Poikkeuksena tästä oli terveydenhuollon opettajankoulutus, joka toteutettiin opettajankoulutukseen suuntautuneena terveydenhuollon kandidaattitutkintona. Ammatillisen opettajankoulutuksen yhtenäistyminen jatkui 1990-luvulla ja alakohtaisuus hävisi vähitellen.

Ammatillisten oppilaitosten ja opettajankoulutuksen erilaiset taustat muovasivat oppilaitostyypeittäin, linjoittain ja opettajaryhmien kesken eriytyviä tulkintoja ammattiin kasvattamisesta ja ammatillisesta opettajuudesta. Opettajuustulkinnat eriytyvät myös sukupuolten kesken. 1990-luvulla alkanut oppilaitosten yhdistäminen, toisen asteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun eriytyminen, opetusteknologian kehitys ja kansainvälistyminen ovat asettaneet uusia vaatimuksia ammatillisille opettajille.

1.2 Muutos ja historiattomuus

Ammatillisilta opettajalta odotetaan muuttumista ja uudistumista – tämä koskee kaikkia opettajia ja työntekijöitä. Ammatillisiin opettajiin kohdistuvat muutosvaatimukset ovat monitahoisia, sillä heidän on pysyttävä sekä uusien pedagogisten haasteiden että työelämän kehityksen mukana. 1990-luvun lopulla alkaneet ammatillisen koulutuksen rakenne- ja organisaatiouudistukset ovat tuoneet omat vaatimuksensa ja epävarmuutensa. Yhteiskunnallinen kehitys ja teknologian merkityksen kasvu tuovat paineita ammatillisen koulutuksen ja opettajuuden kehittämiseen. Muutosvaatimuksia esittävät myös opetushallinto, työelämä, opiskelijat ja vanhemmat. Opettajilta vaaditaan uudistumista, ja vaa-

timusten ohella heitä myös syyllistetään ja heidät saatetaan leimata urautuneiksi kehityksen vastustajiksi.

Opettajat pyrkivät reagoimaan edellä kuvattuihin uudistuksiin, mutta muutokset eivät tapahdu hetkessä. Ne vaativat aikaa ja yhteistä ymmärrystä opettajuuden olemuksesta. Muutokset ovat hitaita, sillä vuosikymmenten aikana tapahtunut alakohtainen kehitys ja perinne eivät pyyhkiydy pois yhdessä yössä, viikossa tai edes vuodessa. Opettajat kantavat mukanaan vuosikymmenten kuluessa kehittyntä perinnettä opettajuudesta. Siihen on yleensä saatu malli omassa (ammattillisessa) koulutuksessa ja omassa opettajankoulutuksessa. Opettajuuteen on kasvettu oppilaitosyhteisöissä, jotka on muotoutunut historiallisesti ja alakohtaisesti. Tämän päivän nopeat muutokset vaativat kuitenkin unohtamaan menneen perinteen, omaksumaan uutta ja muuttamaan toimintaa aina kulloisenkin trendin mukaan. Jotta voitaisiin luoda uutta, olisi kuitenkin tunnettava menneisyys tai ainakin nykyisyys.

Suomalaiset koulutusreformit, niin myös ammatillisen koulutuksen reformit, ovat viime vuosikymmeninä olleet ylhäältä päin johdettuja. Opettajien on oletettu sopeutuvan uudistuksiin ja toteuttavan opetushallinnon määräyksiä kirjaimellisesti. Nytkin ammatillisten opettajien työhön liitetään kiihtyvällä vauhdilla uusia vaatimuksia. Tässä tilanteessa opettajilta saattaa hävitä näkemys omasta opettajuudestaan ja työn tavoitteista. Siksi on syytä pohtia seuraavia kysymyksiä: Mitä on ammatillinen opettajuus? Mistä se syntyy? Miten se syntyy? Edellyttävätkö muutokset opettajuuden perustan tai ytimen muuttamista? Onko yleensäkin olemassa jokin ammatillisen opettajuuden ydin, joka on pysyvää ja johon opettaja voi tukeutua vai eriytyykö opettajuus eri ammattialoilla niin ratkaisevasti, että mitään yhteistä ei ole löydettävissä?

Koko kasvatusjärjestelmä ja sen ohessa ammattiin kasvattaminen on uusiin haasteiden edessä. Opettajuuden uudet haasteet ovat mittavat ja opettajuus tulee muuttumaan hyvin merkittävästi. Siksi juuri nyt on tarpeen tutkia menneiden aikojen opettajuutta ja siihen liittyneitä vahvuuksia ja heikkouksia sekä erilaisten koulutusreformien positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia opettajuuteen ja sitä kautta ammattikasvatukseen. On tarpeen tuoda esille toimijoiden eli ammatillisten opettajien omat näkemykset ja kokemukset opettajuuden muutoksista ja kytkeä nämä opettajien tulkinnat historiallis-kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin.

1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet

Ammatilliset opettajat ovat olleet Suomessa keskeisessä asemassa opettaessa ammattitaitoa uusille sukupolville. Tutkimuksessani keskityn selvittämään, mitä tämä ammatillinen opettajuus on, miten se syntyy ja rakentuu. Olen kiinnostunut siitä, miten ammatillinen opettajuus on muuttunut 1900-luvun toisella puoliskolla ja myös siitä, onko ammatillisessa opettajuudessa jotain pysyvää tai jatkuvaa. Lisäksi minua kiinnostaa, onko löydettävissä yhteistä, jaettava amma-

tillisen opettajuuden tulkintaa eri ammattikasvatuksen aloilla ja eri sukupuolten kesken. Etsin ammatillista opettajuutta opettajien haastattelujen ja erilaisten dokumenttien avulla. Dokumenttiaineistona käytän esimerkiksi opettajuuteen ja opettajankoulutukseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta, ammatillisen koulutuksen, oppilaitosten ja opettajankoulutuksen historiikkeja, opetussuunnitelmia, komiteamietintöjä ym. asiakirjoja. Tutkimuksessani keskeisin aineisto on eri-ikäisten ammatillisten opettajien elämäkerralliset teemahaastattelut, joita nimitän tutkimuskeskusteluiksi, koska ne toteutuivat kahden ammattikasvatuksen ammattilaisen (tutkijan ja opettajan) keskusteluna.

Sodan jälkeen kehitetty ammatillisen koulutuksen järjestelmä mahdollisti vahvan ja autonomisen kasvatuksellisesti orientoituneen ammatillisen opettajuuden syntymisen, josta muotoutui koulutusaloittain erilaisia alakohtaisia tulkintoja. Opettajuus on vuosikymmenten aikana muuttunut, mutta 2000-luvulle tultaessa teknologian, yhteiskunnan ja ammatillisen koulutuksen kehitys on ollut niin nopeaa, että entisiä opettajuustulkintoja ei pidetä enää relevantteina, vaan vaaditaan uudenlaista opettajuutta. Onko ammatillinen opettajuus häviämässä? Käykö niin, että ammatti opitaan tulevaisuudessa työpaikoilla ja tietoverkoissa? Opettajan ei enää tarvitse olla ammatillinen asiantuntija, jos ammatillisuus ja ammattialan erityisyys halutaan häivyttää. Kasvattajuutta ei enää tarvita, jos ammatillisesta opettajasta tulee yleispedagogi tai paremminkin tuutor, joka mahdollistaa itseohjautuvan oppimisen ja dialogin verkossa. Mihin ammatillisia opettajia enää tarvitaan? Mikä oikeuttaa enää puhumaan ammatillisesta opettajasta?

Tavoitteenani on löytää uutta ymmärrystä ammatillisesta opettajuudesta, sen muutoksista ja jatkuvuuksista. Tavoitteenani on siis selvittää, mikä on ammatillinen opettajuus kulttuurisena ilmiönä ja miten se rakentuu sekä miksi ammatillinen opettajuus on muotoutunut Suomessa juuri siksi, mitä se on. Lisäksi pyrin hahmottelemaan eri ammattikasvatuksen aloilla, eri aikoina ilmenneitä opettajuusparadigmoja. Lähestyn ammatillista opettajuutta opettajien omien tulkintojen avulla ja suhteutan niitä virallisiin (hegemonistisiin) ammattikasvatus- ja opettajuusparadigmoihin sekä yhteiskunnan, työelämän ja ammatillisen koulutuksen ja koulutushallinnon kehityskuluihin.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Olen jakanut tutkimukseni kolmeen eri osaan. Tutkimuksen ensimmäinen osa on *Tutkimuksen lähtökohdat*, jossa käsittelen tutkimukseni lähestymistapaa, tutkimusongelmia ja -menetelmiä. Ensimmäisen osan toisessa luvussa määrittelen ammatillista opettajuutta tutkimuskohteena ja kerron tutkimukseni juurista. Lähden liikkeelle suomalaisesta ammattikasvatuksesta ja sen muotoutumisesta, koska ammatillinen opettajuus on kehittynyt osana suomalaista ammattikasvatusta ja osana suomalaista elinkeinoelämää eli osana kansallisia ”Suomi-projekteja”. Tarkastelen tutkimuskohdettani – ammatillista opettajuutta – aikaisemmin tehtyjen tutkimusten valossa. Esittelen myös AMKER-hanketta ja Europrof-hanketta niiltä osin kuin ne liittyvät omaan tutkimukseeni. Luvussa 3

esittelen tutkimuskysymykset, seuraavaksi pohdin tutkimusmenetelmiäni sekä jatkan esittelemällä tutkimusaineistoa ja sen hankintaa. Luvun lopuksi selvitän aineiston analysointia ja tulkintaa.

Tutkimuksen toinen osa, *Ammatillisen opettajuuden paradigmoja etsimässä*, esittelee tutkimuksen tuloksia. Toisen osan luvuissa 4–6 tarkastelen ammatillisen opettajuuden kehittymistä erikseen terveys- metalli- ja kaupanalalla. Jokaisessa luvussa tuon ensin esiin alan ammattikasvatuksesta ja ammatillisesta opettajuudesta kertovaa historiaa ja tutkimustietoa (esiymmärrystä). Tällä alakohtaisella ammattikasvatuksen ja opettajuuden kehittymistä kuvaavalla katsauksella pyrin tekemään ymmärrettäväksi, millaiseen kehukseen ja aikaan opettajuuden tulkinnat sijoittuvat. Toiseksi tarkastelen opettajien kokemuksia opettajuudesta (opettajan tulkinta) ja kolmanneksi opettajuudessa ilmeneviä muutoksia ja jatkuvuuksia. Luvussa 7 muotoilen ammatillisen opettajuuden yhteisiä tekijöitä, muutoksia ja jatkuvuuksia (ammatillisen opettajuuden paradigmoja).

Raportin kolmannen osan kahdeksas luku sisältää tutkimusprosessin arviointia ja luotettavuustarkastelua ja luku 9 on yhteenveto tutkimuksessa löytyneistä aihealueista, joista toivon kriittistä jatkokeskustelua.

2 SUOMALAINEN AMMATILLINEN OPETTAJUUS TUTKIMUSKOHTEENA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni juuria ja ammatillista opettajuutta aikaisempien tutkimusten valossa. Otan esille myös omaan tutkimukseeni ja ajatteluuni vaikuttaneet tutkimushankkeet. Lopuksi teen yhteenvedon ammatillisesta opettajuudesta ja opettajuusparadigmoista sekä tutkimuksen keskeisistä käsitteistä.

2.1 Tutkimuksen tausta ja lähtökohdat

2.1.1 Suomalainen ammattikasvatus

Tutkimukseni juuret ovat suomalaisuudessa ja tarkemmin suomalaisessa ammattikasvatuksessa. Tarkastelen ammatillista opettajuutta kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissaan. Tutkin suomalaisen ammattikasvatuksen ja suomalaisen ammattikasvattajuuden kehittymistä ja muotoutumista osana suomalaista ammatillisen koulutuksen järjestelmää. Ammatillinen opettajuus on nimenomaan suomalainen ilmiö ja suomalainen ammattikasvatus on erityistä verrattuna muihin Euroopan maihin: se on muotoutunut koulumaiseksi, valtion kontrolloimaksi, opettajakeskeiseksi toiminnaksi, jolle on ollut ominaista etäisyys työ- ja yrityselämästä.

Suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutumiselle oli merkityksellistä se, että ammattikuntaisella kasvatusperinteellä oli yhteiskunnassa vähäinen merkitys. Suomeen ei syntynyt tehtaiden oppilaskasvatusjärjestelmää oppilastyöpajoinen ja työpaikkojen muodollinen ammattikasvatus jäi heikoksi. Ammattiin kasvattamisen perinnettä siirtävät ja kehittävät mestarit puuttuivat työpaikoilta. Jo 1850-luvulla teollisuuden johto ja teknisen alan ammattikunnat olivat esittäneet, että koulussa hankittu teknologinen asiantuntemus olisi parempi kuin työkokemukseen perustuva ammattipätevyys. Kouluilla ja opettajilla oli pätevää tietoa teknologiasta ja heidän neutraalin asiantuntemuksensa uskottiin es-

tävän yksityisiä etuja ajavien yrittäjien mielivallan. Yksityisen oppilaskasvatuksen sijasta alkoi yhteiskunnan ylläpitämistä kokopäiväisistä käsityön, teollisuuden, maatalouden ja kaupan alan ammattikouluista jo 1910-luvulla tulla tärkein ammattiopetuksen muoto. (Heikkinen 1995.)

Suomi oli hyvin pitkään maatalousmaa, teollistuminen alkoi myöhään ja eteni nopeasti. Teollisuuden rakenne oli pääomaintensiivistä eikä asiantunte-
musta ollut omasta takaa. Näissä olosuhteissa sisäistettiin korkeatasoisen ammattikoulutuksen kansallisen järjestämisen tarkeys ja sen valtiollisuus tai kunnallisuus Suomessa monia muita maita aikaisemmin. Valtion ja kuntien ylläpitämä ammattikasvatusjärjestelmä sopi suomalaiselle teollisuudelle ja yritysmaailmalle ja sai sen hyväksynnän. Suomalaisen ammattikasvatuksen kehittyminen valtiollisesti organisoiduksi, koulumaiseksi järjestelmäksi alkoi näyttää selvältä jo 1910-luvulla, mutta vuoden 1958 Laki ja asetus ammatillisista oppilaitoksista (SA 184/1958 ja SA 3/1959) viimeisteli nämä näkymät. Vuoden 1958 lainsäädäntö asetti kunnille velvoitteen huolehtia ammatillisesta koulutuksesta. Tämä lainsäädäntö vahvisti ammattikasvatusjärjestelmää, jossa kouluista ja opettajista tuli hallinnon määrittämässä puitteissa ammatillisen pätevyyden ja osaamisen tuottajia ja kontrolloijia. Suomalainen järjestelmä antoi tilaa kasvatuksellisesti orientoituneen ammatillisen opettajan elämänmuodon kehittymiselle.

Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyytenä voidaan pitää juuri koulumaisuutta, valtiojohtoisuutta ja opettajakeskeisyyttä. Koulua on pidetty näennäisen puolueettomana sosiaalisen liikkuvuuden näyttämönä eikä sitä ole voitu siten epäillä työnantajien etuihin sitoutumisesta. Suomalainen ammatillinen oppilaitos on ollut valtion kontrollista huolimatta suhteellisen autonominen ammattiin kasvattamisen paikka, jossa työelämällä tai oppilaiden vanhemmilla ei ole ollut juurikaan sanottavaa. Tässä kontekstissa opettajasta tuli ammatillisuutta edustava virkamies, jonka ammatin professioluonne on jatkuvasti vahvistunut. (Heikkinen 1995.)

Suomalaisena erityisyytenä on yleissivistävän koulutuksen ja ammatillisen koulutuksen, mutta myös eri alojen ammatillisen koulutuksen kehittyminen erillään toisistaan. Eri ammattikoulutusaloilla oli myös oma keskushallinto ja eriytynyt opettajankoulutus. Erityispiirteisiin kuuluu myös naisten laaja osallistuminen koulutukseen ja työelämään sekä selvä sukupuolen mukainen eriytyminen etenkin alemmilla ammattikasvatuksen asteilla. (Heikkinen 1995, 296, 345.) Tässä tutkimuksessa otankin tarkasteluun kolme erilaista alaa, terveys, metalli ja kauppa, ja tarkastelen opettajuutta myös sukupuolen mukaan eriytyneenä ilmiönä.

Suomalaisen ammattikasvatuksen ammatillisuuden rakentuminen on ollut yhteydessä ammattikasvatuksen järjestämisperiaatteisiin suomalaisen talouden, politiikan ja työelämän rakenteissa. Suomalainen järjestelmä poikkeaa monista muista Euroopan maista esimerkiksi siten, että maamme suurteollisuuden ja pienyrittäjyyden välillä on perinteisesti ollut jyrkkä kuilu niin taloudellisesti, kulttuurisesti kuin myös ammattikasvatuksellisesti. Niiden välillä ei ole ollut juurikaan yhteistyötä, ei edes koulutuksessa. Erona muihin Euroopan maihin on ollut myös se, että työelämän ja koulutuksen välisiä suhteita koskeva

päätöksenteko ja säätely on pääosin perustunut keskitettyihin ja edustuksellisiin mekanismeihin. Tässä järjestelmässä tärkeimpinä vaikuttajina ovat olleet keskushallinnon, työmarkkinajärjestöjen ja osittain määrättyjen ammatillisten oppilaitosten johto. Tänä päivänä usein ihannoidaan muiden maiden ammattikasvatusjärjestelmiä ja suomalaista järjestämistapaa pidetään epäonnistuneena. Tässä vertailussa on syytä muistaa, että suomalainen koulumainen ja vahvaan opettajuuteen perustuva ammattikasvatusorganisaatio ei ole syntynyt vahingossa, vaan se on rakennettu Suomen olosuhteet huomioiden. Se on ollut eri osapuolten hyväksymä ja rakentama, taloudellinen ja tehokas sekä kasvatuksellisesti perusteltu tapa hoitaa uusien työntekijöiden valmistaminen työmarkkinoille. (Heikkinen ym. 1997, 7.)

Suomalaisessa ammattiin kasvattamisessa on ammatillinen opettaja saanut poikkeuksellisen suuren vastuun. Muiden ammattikasvatuksen ammattilaisryhmien – työpaikkakouluttajien, henkilöstönkehittäjien ja ammattikasvatuksen asiantuntijoiden – merkitys on ollut marginaalinen. Tämä kehitys on kulkenut käsi kädessä suomalaisen yhteiskunnan ja elinkeinoelämän muuttumisen kanssa. Historialliset ja kulttuuriset kansallisen rakentamisen ohjelmat ovat vaikuttaneet vastaaviin ammattikasvatusprojekteihin ja niistä voi katsoa seuraavan myös erilaisia opettajuusparadigmoja. Opettajuuden kehittämisessä on ollut alakohtaisia eroja, mutta yhtenäisiä linjoja on myös havaittavissa.

Ammattikasvatuksen historiallinen tarkastelu osoittaa, että ammattikasvatus on kasvatuksen erityinen muoto. Sen erityisyyttä ilmentää mm. se, että sillä on muista kasvatuksen muodoista poikkeava suhde työhön, työnjakoon ja ammatillisiin elämänmuotoihin. Tästä seuraa, että ammatillista opettajuutta on tarpeen tarkastella osana suomalaista ammattikasvatusta, kasvattajuuden erityisenä muotona ja erityisesti ammattikasvattajuuden muotona. Tätä näkemystä eivät nykyiset opettajuustutkimukset yleensä jaa, johtuen siitä, että niiden lähtökohtana on useimmiten ns. yleisopettajuus ja siihen liittyvien tutkimustulosten soveltaminen ammatilliseen opettajuuteen.

Tässä tutkimuksessa pidän tarpeellisenä tarkastella ammatillista opettajuutta osana ammattikasvatusta myös siksi, että sen kehittyminen poikkeaa monella tapaa yleisopettajuudesta. Yhtenä esimerkkinä eroista on se, että kansakoulun opettajien koulutus ja heidän toimintansa oli 1860-luvulta alkaen hallinnon kontrolloimaa, mutta ammatillisten opettajien ja oppilaitosten suhde hallintoon ja on ollut väljempi. Toinen tärkeä ero on, että suomalaisten ammatillisten opettajien vaikutusvalta hallinnon suuntaan on ollut harvinaisen suuri. Tämä valta ilmeni mm. siinä, että ammattikasvatuksen keskushallinnon tehtäviin rekrytoitui opettajia ja oppilaitosten rehtoreita, jolloin opettajien ääni kuului myös hallinnossa. Lisäksi toimijoiden rooli vaihteli usein työelämän, oppilaitosten ja hallinnon välillä. (Tulkki 1996, 105; Heikkinen ym. 1999, 220.)

Vaikka ammatillinen opettajankoulutus on ollut eri toimialojen hallinnon kontrollissa, ei sen merkitystä opettajuuden määrittelyssä voi verrata yleissivistävien koulujen opettajiin. Ammatillisia opettajia koskeva lainsäädännön yhtenäistäminen alkoi vasta keskiasteen uudistuksen yhteydessä. Aiemman ammatin- ja toimiala-asiantuntemuksen sijaan alettiin tuottaa kaikille aloille yhteistä

opettajaidentiteettiä. Opettajuuden yhtenäistäminen ei ole kuitenkaan sanottavasti edistynyt, vaikka ammatillinen opettajankoulutus siirtyi 1990-luvulla opetusministeriön kontrolliin. Ammatillista opettajankoulutusta toteutetaan nykyään ammattikorkeakoulujen yhteydessä ja se on edelleen erillään yliopistossa toteutettavasta luokan- ja aineenopettajakoulutuksesta. (Heikkinen ym. 1999.)

2.1.2 AMKER- ja Europrof-hankkeet

Seuraavaksi tarkastelen ammatillista opettajuutta kahden tutkimushankkeen näkökulmasta, sillä nämä hankkeet ovat muodostuneet osaltaan tutkimukseni juuriksi. Ne ovat vaikuttaneet merkittävästi tutkimukseni muotoutumiseen monella tavalla. Nämä tutkimushankkeet ovat *Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsivä* tutkimushanke, josta jatkossa käytetään lyhennettä AMKER, ja *Europrof-hanke*. Seuraavaksi kerron lyhyesti hankkeista ja oman tutkimukseni suhteesta niihin.

AMKER-hanke edustaa historiallista ja kulttuurista lähestymistapaa ammattikasvatukseen. Se ei ole varsinaista opettajuustutkimusta, mutta se tukee tutkimustani mm. hahmottelemalla ammattikasvatuksen paradigmoja, joita voin käyttää opettajuusparadigmojen taustana ja peilinä. Hanke on ollut vireillä vuodesta 1995 lähtien, ja siinä on työskennellyt tutkijoita ammattikasvatuksen eri aloilta vaihtelevin kokoonpanoin. Tutkimushankkeen laajempuna tavoitteena on ollut tuottaa uutta tietoa ja ymmärrystä suomalaisesta ammattikasvatuksesta sekä palvella kasvatustieteen teorianmuodostusta. Hanke etsii ammattikasvatustutkimuksen spesifejä piirteitä ja määritteitä erityisesti suomalaisessa kulttuurisessa kontekstissa: keskeisenä tutkimuskohteena on ammattikasvatustutkimus kulttuurisena, historiallisesti muodostuneena ilmiönä. (Heikkinen ym. 1996; 1999.)

Tutkimushanke on monivaiheinen. Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle ammattikasvatustutkimuksen pedagogisesta perustasta ja ammatillisten opettajien ammattikasvatustutkimuksista. Toiseksi tarkasteltiin ammattikasvatustutkimuksen järjestelmällisyyttä ja siirryttiin ammattikasvatustutkimuksen ammattikasvatustutkimuksiin ja kolmanneksi tutkimuksen kohteena oli ammattikasvatustutkimus ja työelämä. Tutkimushanke on myös vertaileva sekä teoreettista ja empiiristä lähestymistapaa yhdistävä.

AMKER-tutkimushankkeelle on erityistä se, että siinä on keskeistä kasvatuksellinen pohdinta: ammattikasvatustutkimuksen spesifiys kasvatustutkimuksen muotona – vaikka se kytkeytyy vahvasti esimerkiksi sosiaalisuuteen sekä yhteiskunnallisiin ja tuotannollisiin valtaisteluihin. Lisäksi ajatellaan, että ammatillisessa elämässä ja ammattikasvatustutkimuksessa valta ja valtio ilmenevät taloudellisina ja sosiaalisina, kansallisen ja kansainvälisen tilanteen historiallisesti muotoilemina. Esimerkkinä tästä on ns. professionaalinen järjestelmä, joka ei muotoutunut pelkästään kansallisessa kontekstissa, vaan siihen ovat vaikuttaneet mm. Suomen sisäisten ja ulkoisten taloudellisten olojen muutokset sekä Suomen aseman muutos kansainvälisesti. (Heikkinen ym. 1996, 11–12.)

Suomi-projektit ja paradigmat

Suomalaisen sosiaalipolitiikan kehityskausien yhteydessä on pyritty toteuttamaan erilaisia Suomi-projekteja. (Anttonen & Sipilä 1993). Kirjallisuudessa puhutaan Pienviljelijäprojektista, jonka pohjalle rakentui kansalaissodan jälkeinen sosiaalipolitiikka. Itsenäisen pienviljelijän työ nostettiin tässä projektissa koko yhteiskuntapolitiikan keskeiseksi arviointiperustaksi. Sosiaalivaltioprojekti tai Hyvinvointivaltioprojekti taas oli suomalaisen yhteiskuntapoliittisen strategian ydin, hegemonistinen projekti, laajan yhteiskunnallisen kehityksen ja kasvun strategia 1960-luvulta aina 1970-luvun lopulle saakka. 1970-luvun taloudellisen laskukauden myötä hyvinvointivaltio joutui kriisiin ja Hyvinvointivaltioprojekti on joutunut vähitellen väistymään. (Ks. esim. Heinonen 1993; Julkunen 1992; Kalela 1989.)

Suomalaisen ammattikasvatuksen kehitystä on tarkasteltu suhteessa suomalaisen valtion ja kansalaisuuden erityisyyttä koskeviin tulkintoihin ja yhteiskunnallisiin, työelämänsisäisiin ja kasvatuksellisiin projekteihin. Ammattikasvatuksen muotoutumista voidaan tarkastella myös suhteessa sosiaalipoliittisten käsitysten muotoutumiseen. Ammattikasvatus on kytkeytynyt työvoiman ja sen rakenteiden uusintamiseen, ja siten myös työvoimapolitiikkaan, joka on osa sosiaali- ja yhteiskuntapolitiikkaa. Keskeiset Suomi-projektit, Teollisuus-Suomi, Maatalous-pienviljelijä-Suomi ja Hyvinvointi-Suomi, ovat siten yhteydessä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutumiseen. (Heikkinen 1995.)

Yksi tutkimushankkeen peruskäsitteistä on *ammattikasvatuksen paradigma*.¹ Tutkimushankkeessa paradigmalla tarkoitetaan historiallisesti muuttuvaa, ammattikasvatuksen tavoitteita, sen pedagogista, tiedollista ja toiminnallista luonnetta sekä kasvattajuutta koskevaa vallitsevaksi pyrkivää käsitystä. (Heikkinen ym. 2001, 1.) Ammattikasvatusta koskeva esiyymmärrys hahmoteltiin *ammattikasvatuksen paradigma* -asetelman avulla, jossa ammattikasvatus nähdään

¹ Paradigma voidaan tieteellisessä mielessä määritellä joukoksi tieteellisen tutkijayhteisön hyväksymiä periaatteita, uskomuksia ja arvostuksia: "A paradigm is what the members of scientific community share, and conversely, a scientific community consists of men who share a paradigm" (Kuhn 1970, 176). Tiedettä koskevassa keskustelussa on kuhnilaista ajattelua hyödynnetty lähinnä kuvattaessa tieteellistä toimintaa ja tieteen tuloksia makronäkökulmasta eli tutkijayhteisöä koskevana kokonaisuutena. Sitä voidaan myös hyödyntää mikrotarkastelussa eli yksityisen tutkijan työlleen asettamien lähtökohtien, edellytysten ja painotusten selvittelyyn. Kuhnilainen paradigman käsite on kuitenkin laaja, monitahoinen ja -kerroksinen ja sitä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Paradigmaa ei ole myöskään rajattu suhteessa sen lähikäsitteisiin, kuten koulukuntaan, tutkimusohjelmaan, tutkimustraditioon tai sääntöihin. (Heikkinen, V. 1997, 1–2.) Heikkinen V. (emt. 2–3) toteaaakin paradigman käsitteen olevan lähempänä ohjausjärjestelmää kuin sääntökokoelmaa. Burrelin ja Morganin (1992, 23) paradigman käsite on kapea-alaisempi kuin Kuhnille: "Paradigm is defined by very basic meta-theoretical assumptions which underwrite the frame of reference, mode of theorising and modus operandi of the social theorists who operate within them. It is a term which is intended to emphasise the commonality of perspective which binds the work of a group of theorists together in such a way that they can usefully be regarded as approaching social theory within the bounds of some problematic." (Ks. myös Hannus, Lindroos & Seppänen 1999.) Heikkinen (1995, 434) toteaa, että vaikka Kuhnin "alkuperäiset paradigmatkuvaukset koskevat (luonnon) tieteitä, voi niitä heuristisesti käyttää luonnehtimaan myös tieteen ulkopuolisia käsityksiä. (Vrt. myös Halliday 1990.)

erilaisten ohjelmallisten (hegemonististen) määrittely-yritysten ja ammattikasvatuksen toimijoiden (mm. opettajat, hallinnossa toimijat, työelämän edustajat) omien merkitystenantojen tuottamiksi ilmiöiksi ja käsitteiksi. (Heikkinen ym. 1996; 1999.)

Ammattikasvatuksen ja erilaisten "Suomi-projektien" välisestä historiallisesta yhteydestä voi tuottaa hypoteesin koulumaista ammattikasvatusta muotoilleista kolmesta paradigmasta, jotka on nimetty *teknokraattiseksi*, *nationalistis-agraariseksi* ja *kollektiivisen hoivan paradigmaksi*. Kussakin kolmessa paradigmassa yhdistyvät

- 1) ammattikasvatuksen yleistavoitteet, suhde yhteiskuntaan, käsitys taidoista ja teknologiasta eli "kasvatuksellinen makro-orientaatio"
- 2) ammattikasvatuksen suhde työhön ja ammattiin, tulkinta työn merkityksestä eli "amatillinen ja pedagogis-antropologinen orientaatio"
- 3) tulkinta koulun ja opettajan asemasta ja tehtävistä ammattikasvatuksessa eli "kasvatuksellinen mikro-orientaatio". (Heikkinen ym. 1996, 14, 1999, 64.)

Ammattikasvatuksen paradigmojen kehittymisen voi havaita 1800-luvun puolivälistä ainakin 1960-luvulle saakka. Ne ovat keskenään kilpailevia, toisiaan täydentäviä ja myös toisiinsa sulautuvia. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 1) hahmotellut ammattikasvatuksen (hegemonistiset) paradigmat ovat ilmenneet eri tavoin eri aloilla ja eri aikoina ja ne ovat myös sukupuolisesti tyypillisiä tiettyille koulutusaloille. Suomi-projektien ja ammattikasvatusparadigmojen yhteyksiä toisiinsa selviää tarkemmin esim. Heikkisen ym. teoksista. (ks. Heikkinen 1996, 66; Heikkinen ym. 1996, 1999.)

TAULUKKO 1 Hegemonististen ammattikasvatusparadigmojen luokitus

	"teknokraattinen"	"nationalistinen"	"kollektiivinen (professionaalinen) hoiva"
makroorientaatio	❖ kosmopoliittisuus ❖ teknologinen asiantuntemus ❖ teknologian ja eksperttityden tuonti ja jäljittely	❖ (agraarinen) kansallisuus ❖ kokemukselliset taidot ❖ kansallinen asiantuntemus	❖ vanhemmuus ❖ järjestys, turvallisuus, terveys, hyvinvointi (fyysinen, sosiaalinen, moraalinen) ❖ kuri/kontrolli & integraatio
työkäsitys	❖ työ (voima): "inhimillinen koneisto" ❖ koulumisen ja motiivoinnin tarve	❖ työ: perusta toimeentulolle, ehto kansallaisoikeuksille, osallistumiselle	❖ työ: "inhimillisen" olemassaolon perusta, kutsumus ❖ huolenpidon/suojelun tarve
opettajan rooli	❖ opettajat ja koulut: (teknologinen) eksperttisyys	❖ opettajat ja koulut: virkamiesmäisyys, mestarius	❖ opettajat ja koulut: "kollektiivinen vanhemmuus"

Tässä tutkimuksessa suhteutan AMKER-hankkeessa hahmoteltuja ammattikasvatuksen paradigmoja ja opettajuus-paradigmoja. Seuraavaksi käsittelen lyhyesti oman tutkimukseni kannalta tärkeitä tutkimushankkeen tuloksia.

Opettajatutkimus

AMKER-hanke alkoi ammatillisista opettajista ja heidän ammattikasvatustulkinnoistaan. Syynä siihen, että ammatilliset opettajat otettiin kohteeksi ensimmäisenä, oli opettajien ja oppilaitosten perinteisesti vahva asema suomalaisen ammattikasvatuksen määrittelijöinä ja toteuttajina. Tutkimushankkeen ensimmäisessä vaiheessa (1995–96) kerättiin tutkimuskeskusteluksi nimetyllä aineistonhankintamenetelmällä lähes 100:n eri ammattikasvatusalan opettajan aineisto. Aineistosta pyrittiin löytämään opettajien ammattikasvatustulkintaa. Opettajatutkimuksen yhteydessä tehtiin alustavia johtopäätöksiä ammattikasvatustulkinnoista, joita tarkastelen seuraavaksi lyhyesti.

Opettajatutkimuksen alussa asetetut hypoteesit ammattikasvatuksen erityistymisen neljästä aspektista näyttivät alustavan analyysin perusteella todennäköisiltä. Nämä neljä aspektia ovat:

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

Näytti myös siltä, että opettajakeskusteluista löytyi tukea edellä esitetyille kolmelle ammattikasvatusparadigmalle. Heikkinen ym. (1996, 143) tähdentää, että valtio otti sodan jälkeen vastuulleen suomalaisten kasvattamisen yhteiskunnalliseen osallistumiseen myös työelämässä, ei vain poliittisina kansalaisina. Tämä edellytti teknokraattis-teollisen, agraaris-nationalistisen ja hoiva-hyvinvointivaltiollisen ammattikasvatusparadigman välistä kompromissia.

Opettaja-aineisto vahvistaa myös sen, etteivät hegemonistiset paradigmat eriydy selkeästi eri alojen ja sukupuolen mukaan. Vaikka esimerkiksi hoivan paradigma esiintyy selvästi hoiva-alalla, se näkyy ainakin teknisen alan alemmalla asteella, jossa ammatillinen valmistus yhdistyy vastuulliseen vanhemmuuteen. Nationalistinen paradigma ilmenee taas erityisesti maa- ja metsätalouseläällä sekä kaupan alalla, jossa opettajat näyttävät ottavan valistuksellisen ja tuotannollis-yhteiskunnallista edistystä tukevan roolin. (Heikkinen ym. 1996, 143–144.)

Opettajatutkimuksen perusteella syntyi myös uusi paradigma: ”didaktisen reduktionismin paradigma”. Tämä paradigma on noussut esiin 1960-luvulta lähtien, jolloin ammattikasvatuksen redusoiminen opetukseen ja oppimiseen on vahvistunut. Tätä ilmentää se, että hallinnon, opettajankoulutuksen ja viime vuosina myös työelämän valta ammattikasvatuksen paradigman määrittelyssä on lisääntynyt suhteessa opettajiin. (Heikkinen ym. 1996, 144.)

Kytkeä tähän tutkimukseen

AMKER-hankkeen ensimmäisessä vaiheessa lähdettiin kartoittamaan ammatillisten opettajien ammattikasvatuskäsityksiä – tarkoituksena ei siis ollut tehdä opettajatutkimusta. Tässä yhteydessä kerätyt aineistot toivat kuitenkin paljon tietoa ammatillisesta opettajuudesta, sillä niissä yhdistyi elämäkerrallisuus sekä näkemykset ja kokemukset ammattikasvatuksesta. Näkemystä ammatillisesta opettajuudesta on hyödynnetty hankkeen ensimmäisessä väliraportissa (Heikkinen ym. 1996) jonkin verran, vaikka analyysin kohteena ei varsinaisesti ollut ammatillinen opettajuus. Ensimmäisessä vaiheessa kerätty opettaja-aineisto on osa tutkimukseni aineistoa. Myös ensimmäisessä vaiheessa syntyneet tulkinnat ammattikasvatuksesta ja ammatillisesta opettajuudesta ovat oman tutkimukseni tukena. Tulkinnat ovat vaikuttaneet esimerkiksi tutkimukseni teemoitteluun.

Hallinnon tutkimus

Hankkeen toisessa vaiheessa, vuosina 1997–98, tutkijat keskustelivat 15 erikäisen ja eri aloja edustavien ammattikasvatushallinnon toimijain kanssa. Toinen osa tämän vaiheen tutkimusta oli hallinnon asiakirjoihin ja hallintoa koskevaan tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen. Aineiston tulkinnan tarkoituksena oli tuoda esiin, mm. ammattikasvatuksen hallinnossa toimineiden näkemyksiä ammattikasvatuksesta. (Heikkinen ym. 1999).

Ammattikasvatushallinnon toimijoiden tulkinnat vahvistivat asiakirjojen ja tutkimuskirjallisuuden pohjalta muodostettua kuvaa ammattikasvatuksesta. Aineisto vahvistaa esimerkiksi, että ennen yhteistä ammattikasvatushallitusta hallinto orientoitui tiettyjen elinkeinojen edistämiseen. Valtiollisen ja kansalaisyhteiskunnan ammattikasvatuksen toisiaan kompensoivuus säilyi hallinnon tulkinnoissa aina 1980-luvulle saakka. (Heikkinen 1999, 232.)

Toisen vaiheen tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että nationalistinen, teknokraattinen ja vanhemmuuden paradigma vaihtelivat eri aikoina ja eri aloilla ammattikasvatushallinnossa, mutta alakohtaisista eroista huolimatta hallinnossa toimivia näyttää yhdistävän nationalistinen - tosin ei enää agraarinen - ammattikasvatustapa, jota heijastaa valtion ja yleisen hyvän edistämiseen suuntautuva virkamiesideaali. Hallinnossa näyttää muotoutuneen myös vaihtoehtoinen Hyvinvointi-Suomi-projektia vastaava makro-orientaatio. Jo ennen 1900-lukua hallinnossa korostettiin ammattikasvatuksen sosiaali- ja nuorisopoliittista merkitystä, mutta ammattikasvatushallinnossa yritettiin kuitenkin aina keskiasteen uudistukseen saakka torjua ammatillisen opetuksen tulkinta hyvinvointipalveluksi. (Heikkinen 1999, 232 – 233.)

Tutkimuksen mukaan teknillisten alojen tulkinnat alkoivat dominoida ammattikasvatuskäsityksiä, kun kauppa- ja teollisuusministeriöön muodostettiin ammattikasvatushallitus. Toisaalta myös teknisen alan edustajat kokivat ei-ammattillisten, yleisten yhteiskuntapoliittisten näkemysten tulleen vielä dominoivammiksi. Kun tullaan lähemmäs nykyaikaa, alkavat kaikkien alojen hallinnon edustajat vetäytyä puheissaan suhteestaan Suomi-projekteihin. Opettaja- ja vaikuttajatutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että entiset Suomi-projekteihin kytkeytyneet paradigmat ovat korvautuneet 1990-luvulla ”didaktis-managerialistisen eksperttisen -paradigmalla”, jossa elinkeinojen kansallisen

edistämisen tavoite katoaa. Nuorimmat hallinnon toimijat näyttivät hyväksyneen tämän uuden paradigman ja olivat viemässä sitä aktiivisesti myös opettajien keskuuteen. (Heikkinen 1999, 233.)

Työn ja ammatin tulkinnat näyttävät olleen ennen 1960-lukua toisaalta elinkeinosidonnaisia, toisaalta ammatillista työnjakoa ja hierarkioita noudattavia. Ammattikeskeinen ajattelu on tukenut Suomi-projektin ja erilaisten ammatikasvatusparadigmojen konsensuksen muodostumista. Keskiasteen uudistuksen koulutusammatti -käsitteen voi nähdä jatkaneen tätä ajattelua. Tuolloinhan pyrittiin luomaan toimi- ja koulutusalat ylittävä ammattikäsitys, joka edesauttaisi koulutuksen yhtenäistämistä ja laaja-alaistumista. Aiempi ammattisidonnaisten tehtävien tuntemus ja spesifien taitojen hallinta korvautui sektoreilla (peruslinjat) ja ammatillisen osaamisen tietoperustan painotuksella. (Heikkinen ym. 1999, 234–235.)

AMKER-hankkeessa muotoiltujen ammatikasvatuksen paradigmojen yksi ulottuvuus liittyy kasvatuksellisuuteen ja ammatillisuuteen. Ammatikasvatuksen kasvatuksellinen luonne on vaatinut toistuvasti hallinnon kannanottoja. Ammatikasvatuksen ja yleissivistävän kasvatuksen välistä rajanvetoa on käyty jatkuvasti. Jo 1800-luvulla mm. teollisuushallituksen tarkastajien kertomuksissa todetaan välttämättömäksi erottaa ammatillisesti suuntautunut kasvatusta ja yleissivistävä kasvatusta toisistaan. Ammatikasvatuksen tehtävä oli kaksijakoinen: oppilaan oikeus sivistymiseen ja elinkeinon tarvitsema ammattitaito. Siitä alkaen kaikilla toimialoilla voimistui näkemys, jonka mukaan kasvatuksellisuuden kehittyminen edellytti ammatikasvatuksen ammattikohtaista eriyttämistä. Ammatti- ja teknisessä opetushallinnossa voimistui 1920-luvulta alkaen ammattipedagogiikan psykotekninen ja työpsykologinen tulkinta. Tässä yhteydessä pyrittiin tukemaan Teollisuus-Suomi-projektia vientiteollisuuden uudessa kilpailutilanteessa. 1940-luvulla erityisesti kauppa- ja teollisuushallinnossa pidettiin tärkeänä eri kasvatuksen muotojen – ts. kansalais- ja ammatillisen kasvatuksen – erillään pitämistä. Vaadittiin ammatillista oppivelvollisuusvaihtoehtoa ja siihen liittyen oppikoulun alaosan eli keskikoulun linjoittamista ammatilliseen ja yleissivistävään linjaan. (Emt. 235–236.)

Ammatikasvatuksen kasvatuksellisuuden pitkänä linjana on ollut ammatillinen erityisyys. Ajatus työelämälähtöisyydestä johti opetuksen linjoittamiseen, opetussuunnitelmien eriyttämiseen, työpajaopiskeluun, työharjoitteluvaihtumukseen tai todellisten työympäristöjen (esim. harjoitusyritysten rakentamiseen) oppilaitoksiin. Ammatillinen eriyttäminen ei merkinnyt yleissivistävien aineiden poistamista opetusohjelmasta, vaan niiden opetus tulkittiin alisteiseksi ammatillisille kasvatustavoitteille. Kasvatuksellisuuden kytkentä ammatilliseen eriyttämiseen oli vahvimmillaan 1950–1960-luvuilla, mutta se alkoi murtua jo 1970-luvulla keskiasteen uudistuksen myötä. Tämä uudistus toi yleisen koulutuspoliittisuuden ohessa yleispedagogisuuden ammatikasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Nuorisoasteen ja ammattikorkeakoulureformit jatkanevat keskiasteen uudistuksen pyrkimyksiä. ”Kun elinkeinoelämän sijasta ”työelämä”, ”työllisyys” ja ”asiantuntijuus” ovat tulleet ammatikasvattajien kasvatuksellisuuden referensseiksi, siinä alkavat 1990-luvulla nousta esiin 1920–1930-

luvun teemat. Kasvatuksellisesti ensisijaisiksi nousevat luotettavuus ja suostumus työelämän edellyttämille työvoiman käyttötavoille, didaktisesti työssä oppiminen ja työpsykologia”. (Heikkinen 1999.)

Kytkeä tähän tutkimukseen

Hankkeen toisen vaiheen tutkimuskeskustelut hallinnon toimijoiden kanssa sisälsivät runsaasti tietoa ammatillisesta opettajuudesta ja sen muutoksista. Hallinnon toimijoiden opettajuuspuhe ei juurikaan erottunut opettajien puheesta, koska poikkeuksetta hallinnon toimijat ovat olleet opettajia ennen rekrytoitumistaan hallinnon tehtäviin. Käytän tutkimuksessani siis myös hankkeen toisessa vaiheessa kerättyä haastattelu- ja dokumenttiaineistoa kontekstoimaan esittämiäni tulkintoja ammatillisesta opettajuudesta. Keskusteluaineistoista välittyy vanhempien opettajuussukupolvien näkemys ammatillisesta opettajuudesta. Tutkimukseen osallistuneilla hallinnon toimijoilla on kaikilla takanaan varsin pitkä ura ammattikasvatuksessa. Voin myös suhteuttaa opettajatutkimuksen tulkintoja hallinnon toimijoiden tulkintoihin.

Työelämä tutkimus

”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” -hanke on kolmannessa vaiheessa. Nyt ollaan keskittymässä työelämän ammattikasvatustulkintoihin. Sen osana annettiin ääni eri-ikäisille ja erilaisissa ammatillisen elämän vaiheissa oleville työelämän toimijoille. Aineistoa kerättiin yli viideltäkymmeneltä eri alaa edustavalta työntekijältä tutkimuskeskustelujen avulla, jolla pyrittiin etsimään mm. työelämätoimijoiden ammattikasvatuskäsityksiä. Yhtenä tämän vaiheen tuloksista haluan nostaa esiin eri toimialoilla työskentelevien työntekijöiden huolen siitä, että ammatilliselle kasvulle ei ole enää aikaa, paikkaa eikä tilaa. (Heikkinen, Borgman, Henriksson, Korhokangas, Kuusisto, Nuotio & Tiilikkala 2001.)

Työelämätoimijoiden kanssa käydyissä tutkimuskeskusteluissa oli elämäkerrallinen ote. Yleensä keskustelut etenivät lapsuudesta koulu-aikaan ja ammatilliseen koulutukseen ja ammatissa kasvamiseen ja ammattikasvatustutkimuksiin. Näiden keskustelujen puitteissa sivuttiin yleensä myös ammatillisia opettajia, heidän rooliaan ja tehtäviään. Työelämän edustajilla on myös paljon annettavaa tutkimukselleni, vaikka keskustelut eivät ole keskeistä aineistoani. Aineistot ovat olleet työssäni lähinnä tukemassa opettajien näkemyksiä ja kokemuksia ammattikasvatuksesta ja opettajuudesta.

Ammatillisen opettajuuden voidaan katsoa kehittyneen ammattikasvatuksen paradigmojen ja Suomi-projektien sisällä ja ohella. Ammatilliset opettajat ovat taas toisaalta olleet muotoilemassa ammattikasvatustulkintoja. Ammattikasvatuksen projektit yhdistyvät tiettyihin yhteiskunnallisiin ja kansallisvaltion rakentamisen ohjelmiin. Tämä ei tarkoita sitä, että rakentajat olisivat tietoisesti pyrkinneet aikaansaamaan tietynlaisen kansallisen yhteisön, mutta ammattikasvatuksen muutokset tulevat ymmärrettäväksi niiden latenttien vaikutusten perustalta. AMKER-hanke on tunnistanut tällaisina pitkäkestoisina, 1800-luvun alusta ammattikasvatukseen vaikuttaneina ideaalityyppisinä projekteina Teolli-

suus-, Maatalous-pienviljelijä- ja Hyvinvointi-Suomi -projektit alaprojekteineen. (Heikkinen ym. 1999.)

Seuraavaksi esitän pääosin hallinnon näkökulmasta hahmotellun ammattikasvatuksen vaiheistuksen (Heikkinen ym. 1999, 214–219), johon voin jatkossa suhteuttaa opettajien tulkintaa ammattikasvatuksesta ja opettajuudesta.

I Julkishallinnollinen, valtakunnallinen vastuu elinkeinon edistämisestä koulutuksen avulla – ammattikasvatuksen ensimmäinen pioneerivaihe 1820–30-luvulta 1860–70-luvulle: vaikuttajina talouden ja hallinnon eliitit; elinkeinoja ymmärtävien virkamiesten ja maatalouden neuvontatoiminnan kehittäminen

II Suomi-projektin täsmentyminen – ammattikasvatuksen (toimi)aloittainen eriytyminen 1860–70-luvulta 1910-luvulle: toimialahallinnon aktiivinen rooli; käsitöiden, teollisuuden, maatalouden eri alojen ja hoiva-alojen ammatillistuminen; vaihtoehdon tarjoaminen yleissivistävälle ja akateemiselle koulutukselle, ammatillisten hierarkioiden oikeuttaminen

III Ammattikasvatushallinnon aloittain eriytyvä itsenäistymisvaihe 1910-luvulta 1960-luvulle: toimiala/elinkeino – hallinto – koulutusverkostojen muodostuminen; kansallisten elinkeinojen ja ammatillisen kansalaisuuden yhteiskunnan rakentaminen

IV Konsensus Suomi-projektien kesken ja kohti suunnitteluyhteiskuntaa – koulutuksellisen tasa-arvoistamisen, yhtenäistämisen ja yleiskoulumaistumisen vaihe 1960-luvulta 1980-luvulle: hallinto-koulutusyhteys voimistuu; koulutusammattien muodostaminen

V Teknokraattinen suunnitteluyhteiskunta – ammatillisuudesta työelämärelevanttiin, uusi suhde tieteeseen ja tutkimukseen 1980-luvulta 1990-luvulle: hallinto – tiedeyhteys voimistuu; osaamistarpeiden ennakointi ja arviointi keskeistä

VI Uusliberalistiseen EU-Suomeen – työllistämisen ja asiantuntijakoulutuksen eurooppahallintoon 1995 alkaen: ylikansallisen koulutuspalveluklusterin rakentaminen; ammatin ja kasvatuksen sijasta työllistyvyys ja asiantuntijuus, elinikäinen ja työssä oppiminen keskeisiä tietoyhteiskunnalle

Ammatillisen opettajuuden muutoksia voidaan suhteuttaa edellä esitettyihin vaiheisiin, vaikka oma keskusteluaineistoni käsittääkin vain kolme viimeistä vaihetta. Tutkimuskeskustelijoista vanhimmat ovat aloittaneet toimintansa opettajana 1940-luvulla ja ovat kokeneet ammattikasvatuksen ja opettajuuden muutokset aina 1990-luvulle saakka. Nuorimmat opettajat ovat aloittaneet opettajan uransa 1990-luvulla ja kasvaneet opettajuudessaan EU-Suomeen ja sen hyvänä pitämiin ammattikasvatussuuntauksiin. Tutkimuksessa pyrinkin suhteuttamaan em. vaiheistuksia opettajuuden ja opettajan työn muutoksiin.

Europrof-hanke on toinen tutkimukseeni taustaa antanut tutkimushanke, joka oli Euroopan Unionin tukema kansainvälinen hanke, jonka tarkoituksena oli tutkia ja kehittää ammattikoulutuksen alalla toimivien ammattilaisten toimenkuvia ja koulutusta tulevaisuuden Euroopassa. Hankkeen yhteydessä selvitettiin "ammattikasvatuksen ammattilaisten" (VET professionals) toimenkuvia ja nykytilaa Suomessa. Selvityksessä käytettiin aineistona asiakirjoja, säädöksiä, tilastoja sekä ammattikasvatuksen ammattilaisia ja heidän koulutustaan kuvaavaa kirjallista aineistoa sekä asiantuntijahaastatteluja. Haastateltaviksi valittiin hallinnon, työelämäorganisaatioiden, opettajien, työpaikkakouluttajien, henkilöstönkehittäjien sekä ammattikasvatuksen ammattilaisia kouluttavien tahojen edustajia. Tutkimuksessa nousi keskeisimmäksi haastatteluosuus, jonka muodosti tämän hankkeen yhteydessä haastatellut 39 henkilöä ja toisen tutkimuksen yhteydessä haastatellut 25 henkilöä. (Heikkinen, Nurmi & Tiilikkala 1997.)

Tutkimuksesta ilmenee muun muassa, että Suomessa eri ammattikasvatuksen ammattilaisryhmillä on edelleen omat toimintakenttensä, mutta haastatellut asiantuntijat kannattivat ammatillisten opettajien, työpaikkakouluttajien ja henkilöstön kehittäjien roolien lähentämistä ja yhteistyön kehittämistä. Toimenkuvista keskusteltaessa kaikki ryhmät kuvailivat opettajien toimenkuvaa muutoksen näkökulmasta hyvin normatiivisesti. Kaikki haastatellut korostivat vahvaa ammatillista asiantuntemusta, johon tulisi yhdistyä pedagoginen asiantuntemus. (Heikkinen ym. 1997.)

Europrof-hanke oli suppeahko kartoitus lähinnä sen omien tavoitteiden tukemiseksi, mutta sen puitteissa kerätty aineisto ja siitä tehdyt alustavat tulokset antavat osaltaan tukea tälle opettajuustutkimukselle. Tutkimuksessa haastateltiin eri ammattikasvatuksen ammattilaisryhmiä, mutta kaikissa haastatteluissa hahmottui kuva ammatillisesta opettajasta, joskin jokaisen omasta positiostaan käsin. Käytän tutkimuksessani myös tämän hankkeen yhteydessä kerättyjä dokumenttiaineistoja. Ne toimivat kontekstina etenkin 1990-luvun opettajuuspuheelle.

2.2 Ammatillinen opettajuus suomalaisten tutkimusten valossa

Opettajuutta on lähestytty sekä suomalaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa runsaasti, mutta ammatilliseen opettajuuteen kohdistuvia tutkimuksia on ilmestynyt varsin niukasti. Tässä luvussa tarkastelen tuoreimpia ammatillista opettajuutta käsitteleviä tutkimuksia terveyden kaupan ja tekniikan alalta. Tarkasteluni jää tässä yhteydessä tutkimusten esittelyksi, mutta palaan niihin tarkemmin tulososiossani. Tässä pyrin lähinnä tuomaan esille suunnan, jolla ammatillista opettajuutta näissä uusimmissa tutkimuksissa on lähestytty.

Ammatillisen opettajuuden tutkimus on ollut Suomessa varsin vähäistä ja julkaistu tutkimus on ollut lähes puhtaasti yleisopettajatutkimusta, josta puuttuu kulttuuris-historiallinen ulottuvuus. Opettajuustutkimus on liittynyt opettajankoulutukseen, ja se on ollut didaktisesti tai psykologisesti suuntautunutta.

Koulutushistoriallinen ja -sosiologinen tutkimus on rajoittunut usein hallinnon tuottamiin teksteihin tai se on ollut instituutiohistoriaa. Myöskään kansainvälisessä keskustelussa ei ole lähestytty ammattikasvatusta tai ammatillista opettajuutta kulttuurisesta ja historiallisesta näkökulmasta. Vastaavan tyyppistä tutkimusta ei ainakaan englanninkielisellä kielialueella ole saatavilla.

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

Ilkka Vertasen (2002) väitöskirja *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä* on tuore ammatillista opettajuutta käsittelevä tutkimus. Vertanen suuntautuu tutkimuksessaan tulevaisuuteen ja rajaa sen pääasiassa toisen asteen ammatillisiin opettajiin, mutta tarkastelee myös ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen opettajan työtä. Tutkittava ilmiö on ammatillinen opettajuus ja ammatillisen opettajan työssä lähiaikoina tapahtuvat muutokset.

Vertanen keskittyy nykyiseen ja tulevaisuuden opettajuuteen. Hän tarkastelee myös lyhyesti ammatillisen koulutuksen kehityksen päävaiheita 1900-luvun puolivälistä tähän päivään ja on tehnyt myös runsaan viiden sivun mittaisen katsauksen ammatillisen opettajuuden kehitysvaiheista Suomessa. (Emt. 57–59 ja 117–22.) Vertanen pyrkii suhteuttamaan ammatillisen koulutuksen historiallisen kehityksen ammatillisen opettajuuden muutosvaiheisiin, mutta valitettavasti tarkastelu jää ylimalkaiseksi ja kapeaksi. Katsaus keskittyy pääosin teknisellä alalla tapahtuneisiin muutoksiin.

Vertasen tutkimuksen merkittävä ansio on siinä, että hän on määritellyt ammatillisen opettajuuden. Lähtökohtana tässä määrittelyssä on kuitenkin yleisopettajuus. Vertanen toteaa: ”Yleistä opettajuutta on tutkittu pitkään ja opettajuudesta on useita määritelmiä. Niiden pohjalta voidaan määritellä myös ammatillinen opettajuus” (Emt. 95). Myöhemmin hän toteaa: ”Ammatillinen opettajuus poikkeaa joiltakin osiltaan perusasteen opettajuudesta. Ehkä suurin ero perusasteen opettajuuteen nähden ammatillisessa opettajuudessa on se polku, jota pitkin ammatillisen opettajan työhön hakeudutaan. Varsinainen opetus työ ei poikkea oleellisesti perusasteen ja ammatillisen koulutuksen välillä toisistaan muuten kuin oppisisältöjen, opetusjärjestelyjen ja opiskelijoiden iän osalta.” (Emt. 111.)

Näkemykseni on, että yleisopettajuus ja ammatillinen opettajuus poikkeavat olennaisesti toistaan. Ammattikasvatuksen ja yleissivistävän kasvatuksen historiallinen tarkastelu osoittaa, että ne on pyritty Suomessa pitämään erillään toisistaan. Tässä järjestelyssä myös opettajuudet ja opettajankoulutusjärjestelmät ovat kehittyneet erillään. Ammatilliseen opettajuuteen on liittynyt vahva

ammattillinen erityisyys ja vasta keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä 1970-luvulla alkoi ammatillinen opettajuus saada yleispedagogisia vaikutteita.

Vertanen vetää johtopäätöksiä ammatillisesta opettajuudesta nojautuen teknisen alan ammatilliseen koulutukseen ja siinä muotoutuneeseen opettajuuteen. Tulevaisuuden ammatillisen opettajuuden määrittelyissä on lähtökohtana se, millaisia ovat tulevaisuuden osaamisvaatimukset ja millaisia muutoksia ne edellyttävät ammatilliselta koulutukselta. Vertanen ajattelussa tulevaisuuden ammatillinen opettajuus määrittyy siis työelämän ja koulutuksen muutosten mukaan. Tämän logiikan mukaan opettajuus olisi tulevaisuudessa valjastettu palvelemaan työelämän kehittymistä.

Vertanen (2002, 214–219) päätyy määrittelemään tulevaisuuden ammatillisen opettajan osaamisvaatimukset hyvin monipuolisesti: opettajan on oltava hyvä substanssiosaaja, pedagogi, työnsä tutkija, ohjaaja, kasvattaja ja oppimisympäristöjen luoja. Lisäksi opettajan tulee olla moniosaaja: yhteyksien luoja, kouluttaja, markkinoija ja konsultti. Opettajan täytyy olla vielä kansainvälistynyt tietotekniikka- ja tiimityöosaaja ja yrittäjä.

Vertanen tiivistää ammatillisen opettajuuden vuonna 2010 liitteenä 1 olevan ammatillisen opettajuuden kuvion avulla. Lähtökohtana on ammatillisen opettajuuden teoreettinen määrittely, joka perustuu Niemen (1995) määrittelemään ja Haimion (1997) mukailemaan yleisopettajuuteen. Vertanen nostaa tulevaisuuden ammatillisen opettajuuden päälinjaksi elementiksi opettajan persoonan. Opettajan sosiaalisuus ja siihen liittyvä vuorovaikutus ovat yhteydessä persoonaan. Opettaja on myös oman työnsä tutkija ja kehittäjä ja opettajalla on oltava reflektiivinen ote opetustyöhön. Tärkeä asia on opettajan pedagogiset valmiudet, joiden osa-alueina ovat mm. pedagoginen ajattelu ja didaktiset taidot. Ammatillisella opettajalla tulee olla substanssiosaamista, mikä tarkoittaa sekä tiedollista että käytännöllisiä valmiuksia, mutta hänellä on myös substanssialueen ammatti-identiteetti. Vertanen kiteytys ammatillisesta opettajuudesta on, että se liittyy kunkin opettajan persoonaan ja ammatillisen opettajuuden tarkempi määrittely on mahdotonta. Näin ollen kuvio esittää parhaiten ammatillisen opettajuuden moninaisuutta. (Vertanen, 222–227.)

Ilma Tahvanainen (2001) on myös käsitellyt ammatillista opettajuutta väitöskirjassaan *Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana*. Tutkimus liittyy ammatilliseen opettajuuteen, mutta tarkempi tutkimuskohde on opettajien kasvatustietoisuus ja lähestymistapa on kasvatustieteellinen. Tahvanaisen työssä esille tuleva opettajuus on hyvin monitahoista. Hän sai tuloksiksi 12 aineistolähtöistä teemaa, joista yleisimmät liittyivät mm. ammattitaitoon, omatoimisuuteen, yrittäjyyteen, yhteistyöhön ja myös opettajan vastuullisuus sekä opettajuus olivat kokoavana teemana laajasti esillä.

Kimmo Mäen (2000) tutkimus *AMK-opettaja on kuin luotsi, pitää tietää karrikat* tutkii ammattikorkeakouluopettajan käsityksiä sitoutumisesta työhön ja opettajan osaamisalueita. Työ rakentuu ammatillisen sosialisoinnin käsitteelle, ja sen perustana on symbolinen interaktionismi, jonka mukaan yksilö eli opettaja ja organisaatio eli ammattikorkeakoulu soisaalistavat toisiaan omin arvoin ja

normein. Tästä syntyy ammattikorkeakouluopettajan työkuultuuri, jonka suurimpana vaikuttimena on ammattikorkeakoulu missioineen ja tavoitteineen. (Emt. 9.)

Mäen (emt. 50–51) saamista tuloksista voidaan mainita se, että opettajat kokivat keskeiseksi henkilökohtaista sitoutumista edistäväksi tekijäksi opiskelijat. Heidän ammatillisen kehittymisensä seuraaminen, opiskelijoilta saatu välitön palaute, opiskelijoiden positiivinen asenne ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa antoivat sisäisiä sitoutumisen aineksia opettajan työhön. Vastaavasti sitoutumista heikensivät alituinen jatkuvaa muutosta hakeva, ilman syvällistä pohtimista tapahtuva kehittäminen sekä riittämätön keskustelu koulutuksen tavoitteista.

Hilkka Mommon (1999) tutkimus on nimeltään *Hoito-opin opettajana ammattikorkeakoulussa*. Hän selvitti ammattikorkeakoulun opettajille asettamia haasteita, opettajien valmiuksia vastata näihin haasteisiin sekä opettajien yhteistyötä oppilaitoksen sisä- ja ulkopuolella. Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että hoito-opin opettajat ovat kokeneet osan ammattikorkeakoulun tuomista haasteista parantaneen opetuksen laatua. Osa opettajiin kohdistuneista haasteista koettiin vaikeina, kuten esimerkiksi kansainvälisyysteeman integroiminen opetukseen.

Leena Salminen (2000) tutki hoitotyön opettajan toiminnan laatua selvittämällä hoitotyön opettajaan kohdistuvia vaatimuksia ja niiden toteutumista. Tutkimus tuotti tietoa 1990-luvun hoitotyön opettajasta. Salminen (emt. 101) lopettaa työnsä toteamukseen, että opettajat pitivät itseään hyvinä, osin lähes täydellisinä. Omasta mielestään opettajat toteuttivat hyvän opettajan vaatimuksia omassa toiminnassaan, vaikka opiskelijoiden mielestä opettajat eivät aina niin toimi. Salmisen työssä on mielenkiintoista juuri vertaileva ote. Vertailua tehdään opettajien ja opiskelijoiden kesken, mutta myös kansainvälisesti, sillä tutkimus on kohdennettu suomalaisille, saksalaisille ja englantilaisille opettajille ja opiskelijoille.

Reijo Miettisen (1993) tutkimus on analyysi opettajien työn ja opettajakoulutuksen kehittämisestä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986-1991. Tutkimus on akateeminen opinnäyte ja raportti opetuksen sisällöllisestä ja pedagogisesta kehittämisestä, sen ongelmista ja ehdoista. Miettisen lähtökohtana on opettajankoulutuksen rakenteen ja siihen kiinnittyneiden ajattelu- ja toimintatapojen taustan analyysi. Hän etenee J.V. Snellmanin normaalikouluideasta SLK:n opettajankoulutuksen ongelmiin 1980-luvulla. Tutkimus valottaa varsin perusteellisesti kaupan alan ammatillisen opettajankoulutuksen kehittymistä ja sen taustoja. Se antaa hyvän pohjan tutkia opettajien näkemyksiä ja kokemuksia omasta opettajankoulutuksestaan. Historiallinen ja kulttuurinen tarkastelu vahvistaa oman tutkimukseni näkemyksiä. Tutkimus keskittyy kuitenkin pääasiassa vuonna 1986 alkaneeseen kehittämishankkeeseen, sen organisointiin, työtä ohjanneisiin ajattelutapoihin sekä tuloksiin. Siinä pohditaan jonkin verran opettajan työtä ja tehtäviä, mutta varsinaista opettajuuden määrittelyä tai yleensäkkään opettajuuteen liittyvää analyysia siinä ei ole. Tutkimuksen lähestymistapana oli kehittävä työntutkimus.

Jatta Herrasen (2003) tutkimus *Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta* on uusi ammatillista opettajuutta sivuava tutkimus. Herranen lähestyy ammattikorkeakoulua diskursiivisena tilana ja hänen tutkimuksensa empiirinen aineisto muodostuu kaupan, terveyden ja tekniikan aloilla työskentelevien ammattikorkeakouluopettajien haastatteluista ja samoilla aloilla opiskelevien tuottamista kirjoitelmista. Herrasen tutkimus on mielenkiintoinen oman työni kannalta, sillä hän tutkii myös tekniikan, kaupan ja terveysalan ammattikorkeakouluopettaja eli samoja opettajaryhmiä, jotka ovat tämän tutkimuksen kohteena.

Ammatillista opettajuutta koskevia tutkimuksia on julkaistu Suomessa varsin vähän ennen 1990-lukua. Edellä käsitellyt, ammatilliseen opettajuuteen liittyvät tutkimukset ovat uusia, koska vanhempaa kirjallisuutta ei juurikaan ole. Palaan kuitenkin vanhempaan tutkimuskirjallisuuteen tutkimukseni toisen osan alakohtaisissa luvuissa, sikäli kun sitä on ollut saatavissa.

2.3 Opettajuusparadigmat ja ammatillisen opettajuuden paradigmat

Tarkastelen tutkimuksessani ammatillista opettajuutta osana suomalaista ammattikasvatusjärjestelmää. Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyytenä on ollut valtiojohtoisuus, koulumaisuus ja opettajien suuri vastuu ammattikasvatuksen todentumisessa. Ammatillista opettajuutta ei voi tarkastella irrallaan ammattikasvatusjärjestelmästä tai ammatillisesta substanssista, vaan ammatillisen opettajuuden paradigmojen etsiminen on syytä suhteuttaa eri aikoina ilmenneisiin hegemonistisiin ammattikasvatusparadigmoihin sekä myös pedagogiikan ja toimi- tai ammattialan kehitykseen.

Edellä esitellyistä opettajuustutkimuksista voi päätellä, että ammatilliseen opettajuuteen liittyvät tutkimukset ovat keskittyneet käsittelemään opettajan työnkuvaa ja ydintehtäviä, opettajan persoonallisuutta ja minäkuvaa, opettajan tietoa, teoriaa tai kasvatustietoisuutta. On tutkittu hyvän opettajan ominaisuuksia ja esitetty osaamisvaatimuksia. Viimeaikaisissa opettajuustutkimuksissa on selvitetty ”uutta” opettajuutta ja opettajuuden muutosta tulevaisuudessa. Uusi opettaja on moniosaaja, joka järjestää oppimismahdollisuuksia, luo yhteyksiä, tutkii, markkinoi, konsultoi ja on verkostoitunut myös kansainvälisesti. Hän on sitoutunut oman oppilaitosyhteisönsä visioihin ja missioihin. Hän kehittää itseään lakkaamatta ja on oman substanssialansa asiantuntija ja hyvä pedagogi.

Muissa opettajuutta koskevissa tutkimuksissa, jotka yleensä kohdistuvat yleisopettajuuteen, on korostunut opettajan aloitteellisuus, kyky uudistaa opetusta ja oppimista sekä osallistua yhteiskunnalliseen kehittämiseen. Opettajan ei enää oleteta vain pysyvän muutoksen mukana, vaan heidän olisi kyettävä ennakoimaan muutoksia ja tulevaisuuden kehitystä (Niemi & Kohonen 1995, 16–17.) Opettaja ei ole enää vain hallinnon määräämien opetussuunnitelmien toteuttaja, vaan opettajan pitäisi omaksua aktiivinen rooli opetuksen kehittäjänä.

(Fullan 1993; Niemi & Kohonen 1995.) Opettajan tulisi siis olla kompleksisen yhteiskunnan mallityöläinen, muutosagentti, joka on aina valmis oppimaan uutta ja kehittämään itseään (Värri 2001, 42).

Uusikylä ja Atjonen (2000, 178) katsovat, että nykyopettajuutta kuvaavat luonnehdinnat liittyvät kahteen ilmaisuun: muutos ja eettinen kasvattaja. Opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja ja hänellä on emansipatorinen rooli. Opettajan ydintehtävänä pidetään silti yhä kasvattajana toimimista (Tahvanainen 2001). Opettajaa kuvataan termeillä valmentaja, fasilitaattori, näytelmän ohjaaja, orkesterin johtaja, konsultti. (Luukkainen 2000, 3; Raivola & Vuorensyrjä 1998.) Opettaja on työnsä tutkija ja kehittäjä (Syrjälä 1993, 117; Uusikylä & Atjonen 2000, 191). Raivola (1993) käyttää opettajasta luonnehdintaa reflektiivinen praktikko. Progressiivisen ja kriittisen kasvatustajattelu edustajien mukaan opettajat ovat intellektuelleja ja kansalaiskeskustelijoita (Suoranta 1997). Koulu ja opettajat ovat tässä diskurssissa yhteiskunnallinen muutosvoima (Tahvanainen 2001, 59–60).

Tirri (1996) ja monet muut tutkijat korostavat, että kasvatust perustuu aina johonkin tietoiseen ja tiedostamattomaan eettiseen näkemykseen. Jokainen opettajan on silloin myös arvokasvattaja ja moraalinen opettaja. Opettaja on eettisen ammatin edustaja, joka edistää oppilaansa yksilöllistä kasvua (Niemi & Kohonen 1995, 20).

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

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

AMKER-hankkeen tutkimusvaiheet keskittyvät ammattikasvatustuksen tutkimiseen ja siinä ohessa myös ammatillisen opettajuuden tarkasteluun suomalaisessa historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Hankkeissa pyritään katsomaan menneisyyteen, mutta niissä tulee vahvasti esiin myös nykyisyys. Tutkimuksissa on hahmoteltu eri aikoina ja eri aloilla ilmenneitä ammattikasvatustuksen paradigmoja suhteessa Suomi-projekteihin. Tässä tutkimuksessa pyrin hahmottamaan ammatillisen opettajuuden muutosta ja jatkuvuutta sekä mah-

dollisia opettajuusparadigmoja suhteessa ammattikasvatuksen paradigmoihin ja suhteessa yleisiin opettajuusparadigmoihin.

Opettajiin liittyvissä tutkimuksissa *opettajuus-termiä* käytetään paljon, mutta sitä ei ole yleensä määritelty. Poikkeuksiakin on, ja niistä on mainittu jo edellä Vertasen (2002) väitöstutkimus. Lindén (2001) lähestyy opettajuutta diskursiivisesti. Opettajuus on hänen mukaansa osaltaan opettajuuspuheessa rakennettua konstruktiota opettajan ammatillisesta identiteetistä ja työstä. Myös Simola (1995) on ollut kiinnostunut opettajuudesta, joka tuotetaan valtiollisessa koulutusdiskurssissa. Luukkainen (2000) rajaa opettajuuden opettajan työn sisältämiin osa-alueisiin. Patrikainen (1999) taas tarkoittaa opettajuudella niitä pedagogisen ajattelun ja toiminnan sisällöllisiä ja laadullisia ulottuvuuksia, joita nykyinen opetussuunnitelma-ajattelu edellyttää. Räisäsen (1998) mukaan opettajuus on opettajana olemista sekä asema työyhteisössä ja yhteiskunnassa eli se on enemmän kuin hallinnollisesti määritellyt tehtävät. Tämä lyhyt katsaus opettajuuden määritelmiin osoittaa, että käsitteen ymmärrys on varsin värikästä ja näkökulmia on monenlaisia.

Näkemykseni opettajuudesta on, että siinä yhdistyy opettajan omaksuma ammatti-identiteetti², rooli³ ja opettajan työ. Opettajuus ei voi olla vain yksilöllisesti muodostuvaa, vaan se muodostuu kollektiivisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Se on enemmän kuin toimenkuva tai työnkuva. Se on opettajan työn ja roolin henkilökohtaista hallintaa ja haltuunottoa – persoonallista orientaatiota – vaikka siihen osaltaan vaikuttavat kulloisetkin rakenteelliset reunaehdot ja opettajuutta määrittelevät tahot. Katson kuitenkin, että ammatillista opettajuutta ei voida sijoittaa samaan muotiin yleisopettajuuden kanssa, vaikka niillä on yhteisiä piirteitä. Ammatillista opettajuutta on tutkittava omana opettajuuden ”lajinaan”.

Käytän tässä tutkimuksessa termejä *ammatillinen opettaja ja ammatillinen opettajuus*. Ammatillisella opettajalla tarkoitan ammatillisessa oppilaitoksessa tai ammattikorkeakoulussa työskentelevää opettajaa. Tämä sanavalinnan olen tehnyt siksi, että opettaja ja opettajuus ovat suomalaisen yleiseen ajatteluun ja

² Identiteetin käsite on yksi keskeisimpiä käsitteitä sosiologian, sosiaalipsykologian ja muidenkin yhteiskuntatieteiden parissa ja siitä on olemassa erilaisia tulkintoja eri tieteenaloilla ja aikoina. Sosiologi Zygmunt Bauman (2001, 140–141) toteaa ettei mikään nykyaikaisen elämän ulottuvuus ole saanut osakseen niin paljon huomiota filosofien, sosiaalitieteilijöiden ja psykologien taholta kuin identiteetti. Identiteetti-käsitteen yksiselitteinen määrittely on erittäin vaikeaa ja kirjallisuudesta löytyykin lukuisia erilaisia määritelmiä. Identiteetti on koettu käsitteenä toimivammaksi kuvaamaan juuri ihmisen sijoittumista osaksi kulttuuria ja yhteiskuntaa. Identiteetin käsite jaotellaan usein persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin. Identiteetti vastaa esimerkiksi kysymyksiin: Kuka minä olen itselleni ja muille? Mikä on paikkani yhteisössä ja ihmisten joukossa? (Huotelin 1992, 52–53). Ihmisen identiteetti koostuu useista alaidentiteeteistä (Hall 1999; Ruohotie 2000). Ammatti-identiteetti pitää sisällään sekä persoonallisen identiteetin että kollektiivisen identiteetin (H.L.T. Heikkinen 2000). Anja Heikkinen (2001) näkee ammatillisen identiteetin muodostumisen osana persoonallisen identiteetin muodostumista.

³ Rooli on identiteetin lähikäsite. Yleensä rooli tarkoittaa tiettyyn asemaan ja tehtävään liittyvää opittua, vakiintunutta tapaa käyttäytyä tiettyssä tilanteessa. Rooliteorian mukaan rooli koostuu sisäistetyistä, muiden meihin kohdistamista odotuksista. Roolien sisäistämisen ajatellaan alkavan jo lapsesta (esim. sukupuoliroolit) tai niihin opitaan vähitellen roolin esittämisen myötä (ammattiroolit).

myös kasvatustieteelliseen tutkimukseen omaksuttuja termejä. *Ammatillinen* opettajuus puolestaan on selkeä suomalainen, yleisessä käytössä oleva termi, joka erottaa tarkasteltavana olevan ilmiön yleisopettajuudesta ammatilliseen suuntutuvaksi opettajuudeksi. Olisi tietysti ollut mahdollista käyttää *ammattikasvatuksen ammattilaiset* tai *ammattikasvattajuus* -termiä, mutta ne ovat ammatillista opettajuutta laajempia käsitteitä, joilla voidaan tarkoittaa työpaikkakouluttajia, henkilöstön kehittäjiä, ammattikasvatuksen hallinnon edustajia tai myös opettajia (ks. Heikkinen ym. 1997). Ammattikasvattajuus tai ammattikasvatuksen ammattilaiset (VET-professionals) ei myöskään ole vielä suomalaisen kielenkäyttöön vakiintunut termi.

Ammatillisen opettajuus eroaa yleisopettajuudesta, mutta aikaisempiin tutkimuksiin perustuva oletukseni on, että opettajuus on erilaista myös eri ammattikasvatuksen aloilla. En voi kuitenkaan tutkia kaikkien ammattikasvatusalojen opettajia, koska se olisi liian laaja yhden tutkimuksen tehtäväksi, vaan olen valinnut ammatillisten opettajien laajasta joukosta tutkimukseni kohteeksi kolme erilaista opettajaryhmää:

1. *terveysalan opettajat (edustaa naisalaa)*
2. *metallialan opettajat (edustaa miesalaa)*
3. *kaupan ja hallinnon opettajat (edustaa ns. seka-alaa).*

Nämä ryhmät edustavat hyvin erilaisia ammattikasvatuksen aloja⁴ sekä sukupuolen suhteen että esimerkiksi alan vetovoiman suhteen. Metallialaa ja terveysalaa voidaan pitää ääripäinä, jos tarkastellaan opiskelijoita: terveysalalle on perinteisesti valikoitu testein avulla ”paras” opiskelija-aines, kun taas metallialan koulutukseen ei ole tarvittu karsintaa; ”metalliin joudutaan, ei päästä”, sanovat alan opettajat. Kaupan ala sijoittuu kahden edellisen välimaastoon sekä vetovoiman että sukupuolijakautuman suhteen.

Etsin ammatillisen opettajuuden paradigmaa tai paradigmoja suhteuttamalla ammatillisten opettajien elämänkulkuja, opettajana kehittymistä ja opettajuuden muuttumista – persoonallisesti koettua opettajuutta – ammattikasvatuksen yleisiin kulkuihin ja koulutusrakenteisiin sekä ammattikasvatuksen paradigmoihin ja myös opettajuutta käsittelevään virallispuheeseen. *Opettajuusparadigmalla* tarkoitan tässä tutkimuksessa historiallisesti muuttuvaa, yhteisesti jaettua opettajuutta koskevaa, vallitsevaksi pyrkivää käsitystä opettajuudesta. Keskityn tässä tutkimuksessa ammatillisten opettajien itsensä määrittelemiін paradigmoihin, mutta on selvää, että opettajuuden määrittämiseen ei riitä ainoastaan opettajien itsensä tuottama ymmärrys. Opettajuusparadigmojen määrittelyyn osallistuvat myös esimerkiksi hallinto, opettajankoulutus ja elinkeinoelämä, joiden näkemykset saattavat erota opettajien tulkinnoista. Näitä mui-

⁴ Kun puhutaan eri ammattikasvatuksen aloista, tarkoitetaan yleensä jakoa toimi- tai koulutusalan mukaan, joka on koulutuslaluokituksen mukainen. En käytä nykyisen koulutuslaluokituksen mukaisia termejä, vaan termejä terveys-, metalli- ja kaupan ala, jotka ilmaisevat lyhyesti jotain alan ytimeistä ja historiasta.

den tahojen tulkintoja ammatillisesta opettajuudesta etsin dokumenttiaineistosta.

Tarkastelen ammatillista opettajuutta *kulttuuris-historiallisesta näkökulmasta*. Se tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että näen kulttuurin todellistuvan toisiinsa kytkeytyvien kollektiivisten ja persoonallisten identiteettien muodostuksen kautta. Ammattikasvatus ja ammatillinen opettajuus on osa kulttuurista liikettä. Ihminen, siis myös ammatillinen opettaja, on työssään ja ammatissaan kulttuurinen persoona, joka kehittää ammatillista identiteettiään kollektiivisten opettajuusidentiteettien suunnassa alakohtaisesti muodostuneissa oppilaitoskulttuureissa. Alakohtaiset ammattikasvatuskulttuurit ilmenevät kollektiivisten ja persoonallisten opettajuusidentiteettien kautta.

Ammatillinen opettajuus ei rakennu vain yksilössä itsessään, vaan se on kollektiivisesti rakentunutta ja on yhteydessä ammattialaan, sukupuoleen, koulutuksen hallintoon ja sitä kautta on muotoutunut myös suhde työelämään ja opettajankoulutukseen. Ammatti ja kollektiiviset yhteisöt – niin ammatilliset kulttuurit kuin koulutusinstituutioiden kollektiiviset kulttuurit – ovat rakentamassa alakohtaista opettajuutta. *Opettajuusparadigmat muotoutuvat kulloisissakin rakenteissa, mutta viime kädessä ne todentuvat opettajien ja opiskelijoiden elämismääilmojen kohtaamisissa.*

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

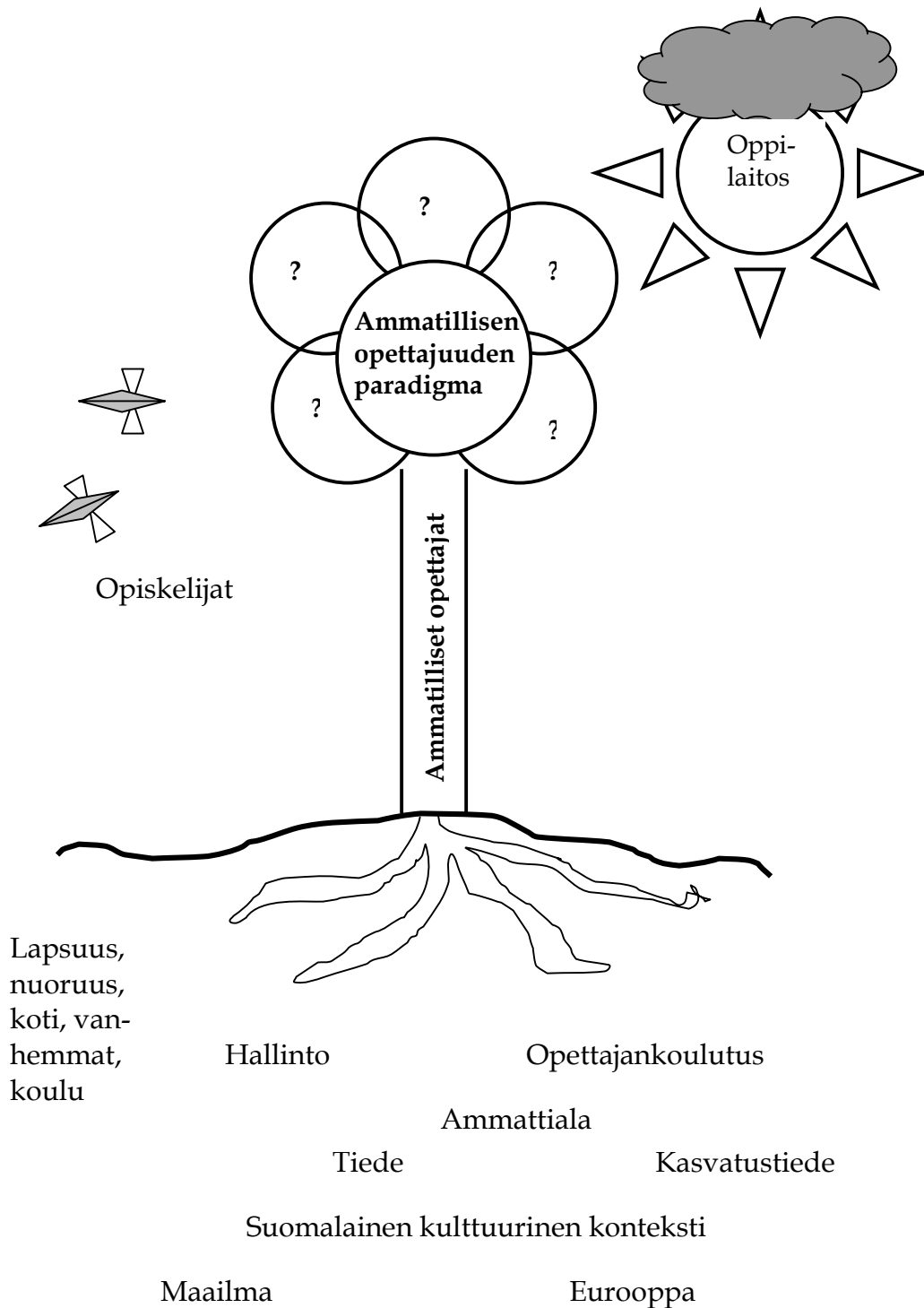
3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoite on tuottaa uudenlaista ymmärrystä suomalaisen ammatillisen opettajuuden ilmiöstä ja sen rakentumisesta. Tavoitteena on myös tuoda esiin niitä yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja historiallisia tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet ammatillisen opettajuuden syntyyn ja kehitykseen. Etsin ammatillisen opettajuuden paradigmoja ja niiden muutoksia. Tarkastelen ammatillista opettajuutta suomalaisen yhteiskunnan, työelämän ja ammatillisen koulutuksen muutoksen kontekstissa. Ammatillista opettajuutta ovat voimakkaasti muokanneet myös opettajankoulutus ja opiskelijasukupolvet.

”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” -hankkeen yhteydessä on tuotettu ymmärrystä ammattikasvatuksen paradigmoista (ks. esim. Heikkinen ym. 1996, 1999). Kunakin aikana dominoiva ammattikasvatuksen paradigma todentuu monien määritysten jännitteessä, jossain ajallisesti ja paikallisesti erityisessä kulttuurisessa kontekstissa. Suomalaista ammattikasvatusta määrittäviä tahoja tämän ajattelun mukaan ovat olleet mm. hallinto, työelämä, opettajankoulutus ja tiede. AMKER-hankkeen tutkimusten ja muiden ammatillista opettajuutta käsittelevien tutkimusten perusteella olen kehittänyt heuristisen viitekehyksen ammatillisen opettajuuden rakentumiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Tämän asetelman esitän kuviossa 1.

Asetelmani ammatillisen opettajuuden paradigmoihin yhteydessä olevista tekijöistä lähtee siitä, että ammatillisten opettajien lisäksi opettajuutta määrittelevät myös opettajankoulutus ja ammattikasvatushallinto. Oppilaitoksilla ja opiskelijoilla on myös merkitystä opettajuusparadigmojen muotoutumisessa. Ammatialalla katson olevan myös merkitystä juuri ammatillisen opettajuuden muotoutumisessa esimerkiksi siten, että alakohtainen ammatinhallinta ja ammatillaisen eetos välittyvät oppilaitoksen kulttuuriin ja myös opettajankoulutukseen. Opettajien lapsuudella ja koulukokemuksilla oletan olevan myös yhteyttä opettajuuteen. Ammatillinen opettajuuden paradigmat ovat muuttuvia

ja todentuvat ajallisesti erilaisessa kulttuurisessa kontekstissa, joka koulumaisen ammattikasvatuksen alussa oli hyvin suomalainen, mutta on laajentunut myöhemmin eurooppalaiseksi ja vähitellen myös globaaliksi kontekstiksi. Kuviossa 1 esitetyt osatekijät ovat yhteydessä opettajuusparadigmoihin, mutta myös toisiinsa, vaikka näitä yhteyksiä ei tässä kuviossa esitetäkään. Pysin selvittämään jatkossa näiden tekijöiden yhteyttä opettajuuden rakentumiseen eri aikoina kolmella eri ammattikasvatuksen alalla.



KUVIO 1 Ammatillisen opettajuuden paradigma ja siihen yhteydessä olevat tekijät

Tutkimusongelmat ovat:

1. Mikä on ammatillinen opettajuus kulttuurisena ilmiönä ja miten ammatillinen opettajuus rakentuu ja kehittyy?
2. Onko löydettävissä yhteistä suomalaisen ammatillisen opettajuuden tulkintaa tai opettajuuden ydintä eri aloilla ja eri sukupuolten kesken?
3. Miten ammatillisen opettajuuden paradigmat ovat kehkeytyneet terveys- ja metallialan sekä kaupan alan ammatillisessa koulutuksessa eri aikoina?

Keskeisimpänä aineistona käytän terveys-, metalli- ja kaupan alan ammatillisten opettajien elämäkerrallisia haastatteluja, joita nimitän tutkimuskeskusteluiksi. Toisena aineistona käytän erilaisia dokumenttiaineistoja: opettajuuteen ja opettajankoulutukseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta, ammatillisen koulutuksen, oppilaitosten ja opettajankoulutuksen historiikkeja, opetussuunnitelmia, komiteamietintöjä ym. virallisia asiakirjoja.

Tutkimuskeskustelujen avulla etsin sitä, miten opettajat määrittelevät opettajuuden, miten he tuottavat opettajuuden ja sen muutokset puheessaan. Olen kiinnostunut siitä, miten opettajat kuvaavat ammatillisen opettajan kasvupolun ja opettajaksi kehittymisen prosessin sekä miten aika, ammattikasvatustajärjestelmä ja ammattikasvatuksen ala näyttäytyvät opettajien puheessa. Tutkimuskeskustelut tuovat vastauksia kaikkiin tutkimuskysymyksiin toimijanäkökulmasta.

Dokumenttiaineistot kertovat niistä rakenteista, joissa ammatillinen opettajuus muotoutuu. Ne antavat vastauksia etenkin kolmanteen tutkimuskysymykseen, mutta niistä löytyy myös ns. julkipuhetta tai virallispuhetta, jolla opettajuutta määritellään. Dokumenttiaineistojen avulla on rakennettu mm. kolmen ammattikasvatuksen alan koulutuksen ja opettajankoulutuksen tiivistetty kuvaus. Tekstit ovat historiallisesti muuttuvan kontekstin konstruoinnin ja tulkinnan apuvälineitä, jotka lisäävät ymmärrystä ja antavat heijastuspintaa opettajien puheelle. Ne tuottavat opettajatekstien luentaan kulttuurisia ja historiallisia juuria.

3.2 Kvalitatiivinen tutkimusorientaatio ja taustasitoumukset

Tutkimuksen taustalla on kvalitatiivinen orientaatio. Kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan laajaa joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Keskeisenä periaatteena on, että kvalitatiivinen tutkimus pyrkii käsittelemään tutkimuksen kohdetta osana kokonaisuutta, se on aineistolähtöistä ja prosessiluontoista eikä sitä pelkistetä variaabeleiksi tai hypoteeseiksi niin, että ne muodostavat asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksen toimenpiteitä. (Kvale 1996, 32.) Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla on mahdollista tutkia myös muutosta, joka tapahtuu elämänkulun aikana prosessimaisesti (Maxwell 1996,

19). Tällöin ei olla kiinnostuneita lainalaisuuksista tai säännönmukaisuuksista, vaan tutkimusintressinä on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä.

Olen valinnut laadullisen tutkimusorientaation siksi, että tutkittava kohde, ammatillinen opettajuus, on muuttuva ja monitasoinen ilmiö. Se on yhteydessä yksilöihin, yhteisöihin ja kulttuuriin, yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin. Sillä on lisäksi historiallinen ulottuvuus. Olen kiinnostunut opettajuuden elämäkulullisesta rakentumisesta ja sen suhteesta yleiseen opettajuuden rakentumiseen. *Elämäkerrallisilla tutkimuskeskusteluilla* ja erilaisten *dokumenttiaineistojen* avulla katson pääseväni lähelle tutkittavaa kohdetta ja löytäväni uuden tulkinnan ammatillisesta opettajuudesta. Narratiivinen ja elämäkerrallinen tutkimus on Syrjälän (2001) mukaan luonnollinen tapa tutkia opettajia ja heidän tapaansa toteuttaa ja ymmärtää työtään. (ks. myös Goodson 1992; Kelchtermans 1994; Syrjälä ym. 1996.) Tarinat ovat monikerroksisia, niissä kaikuu koko kulttuurinen ja yhteiskunnallinen konteksti, mutta myös tutkijan oma elämä. Koska ihmisten elämä on osa kulttuuria, voidaan elämäkertatutkimuksella saavuttaa uutta ymmärrystä laajemminkin koko kulttuurissa (Erben 1998). Tässä tutkimuksessa en ole varsinaisesti kiinnostunut yksittäisten opettajien elämästä tai heidän elämäntarinoistaan, vaan käytän tutkimuskeskusteluissa syntyneitä elämäkertaan liittyviä opettajuustarinoita ammatillisen opettajuuden ilmiön selvittämiseen. Etsin siis yhden opettajan kokemusta laajempaa ymmärrystä ammatillisesta opettajuudesta.

Sosiaalisen konstruktionismin ajatukset antavat pohjaa tutkimukseeni sikäli, että näen ihmisen/opettajan aktiivisena, yksilöllisenä, kokonaisvaltaisena ja intentionaalisenä olentona. Ihminen sopeutuu olemassa olevaan, mutta samalla myös muokkaa sosiaalista maailmaansa jatkuvasti uudelleen (Huotelin 1996, 22–23). Näen ammatilliset opettajat opettajuutensa sekä roolinsa omaksujina kuin myös oman opettajuutensa rakentajina. Ontologisena perusajatuksena on, että opettajien puhe on merkityksellistä ja intentionaalista. Puhe ei ole opettajien maailmasta irrallista, vaan se on ammattikasvatuksen maailmaan liittyvää ja sitä kuvaavaa, koska opettajat ovat osa ammattikasvatuksen maailmaa. Opettajien kertomus ei ole ”totuus” ammatillisesta opettajuudesta, vaan tutkimustani varten haastateltujen opettajien näkemys asiasta, mutta sillä on kuitenkin vastaavuus muussa maailmassa. Ammatillinen opettajuus on muotoutunut institutionaalisissa yhteyksissään, historiallisten, kulttuuristen ja toiminnallisten tapojen kautta. En pyri työssäni etsimään yhtä ”totuutta” ammatillisesta opettajuudesta, vaan pyrin etsimään haastattelemieni opettajien tulkintoja ja tarkastelemaan niitä ajallisesti ja kulttuurisesti.

Tutkimukseni on historiallisesti suuntautuvaa, vaikka en pyri kirjoittamaan varsinaisesti ammatillisen opettajuuden tai opettajankoulutuksen historiaa. Sen sijaan tutkin ammatillista opettajuutta, sen muutoksia ja mahdollisia jatkuvuuksia. Tutkimus ei ole historiantutkimusta ainakaan perinteisessä mielessä. Mitä historiantutkimus sitten on ja kuka sitä saa tehdä? Tätä kysymystä pohtii mm. Natalie Zemon Davis (1999) artikkelissaan *Who owns history?* Davisin (1999) mukaan historian tutkimus on ahtaasti määriteltynä ollut historian-tutkijoiden harjoittamaa, tiukkaan lähdekritiikkiin ja standardoituihin ana-

lyysimenetelmiin perustuvaa ”professionaalien historiaa”. Käsitys historian tutkimuksesta on kuitenkin muuttunut viime vuosikymmeninä. Nyt hyväksytään muutkin lähteet kuin korkeakoulujen kirjastojen ja arkistojen kirjalliset dokumentit. Aineistona käytetään esimerkiksi elokuvia, teatteria, museoita ja myös suullista historiaa (oral history). Uudessa historiantulkinnassa ovat saaneet tilaa myös naisten ja perheiden historia, arkipäivän historia ja mikrohistoria. Menneisyyttä voivat tutkia nyt jopa ns. ei-professionaalit tutkijat, joiden tutkimus on omiaan hyödyttämään myös ammattihistorioitsijoita. (Emt. 19–34.)

Kalela (1999, 139–154) pohtii suullisen historian asemaa historiantutkimuksessa. Hänen mukaansa ihmisten muistelmia ja kertomuksia on pitkään pidetty epärelevanttina lähdemateriaalina siitä syystä, että ihmiset saattavat muistaa väärin. Suullinen historia on kuitenkin 1970-luvulta lähtien ollut tärkeä osa historiantutkimuksesta. AMKER-hankkeessa kerätyt opettajien ja vaikuttajien haastattelut ovat arvokasta suullisen historian aineistoa, jonka informaatio on tarpeellista hyödyntää. Heikkisen ym. (1996, 149) mukaan ammattikasvatuksen toimijoiden puheen tutkiminen on eräänlaista ammattikasvatuksen arkeologiaa tai geneologiaa – ammattikasvatuksen käsitteellisen historian polkujen jäljittämistä. Vaikka jäljitänkin ammattikasvatuksen historian polkuja, en voi kuitenkaan tavoittaa menneisyyttä autenttisenä. Nykyisyys vaikuttaa siihen mitä menneisyydestä luen. Menneisyyden representaatioihin sisältyy helposti nykyisiä tutkijan ja tutkimuskontekstin representaatioita. Hyvänä tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää sitä, että menneisyyden ihmisten näkemykset maailmasta vastaavat heidän maailmaansa, eivät meidän maailmaamme. (Kaartinen 2001, 389–390.)

Tutkimukseni on luonteeltaan myös kulttuurista. Tässä tutkimuksessa kulttuurisuus merkitsee kohdeilmion moniulotteisuutta ja -kerroksellisuutta. Kulttuurisina muodostelmina työ ja ammatillinen elämä, kasvatus ja sen muotojen eriytyminen ovat ihmisten maailman kanssarakentajia (co-constituters). Se on arvojen, merkitysten ja tulkintojen tekemisen ihmishistoriallisia projekteja. Työ ja ammattikasvatus saavat merkityksensä, kun ne ovat yhteydessä muihin ihmiselämälle ja -maailmalle merkityksellisiin projekteihin aina yksilöllisen elämismaailman tasolta organisaatioiden, instituutioiden ja yhteiskunnallisen järjestyksen tasolle saakka. Kaikkien näiden eri tasojen määritelmät työstä, ammattikasvatuksesta ja ammatillisesta opettajuudesta ovat historiallisia ja muuttuvia. (Steinbock 1995; Heikkinen ym. 1999, 6; 2001, 11)

Kulttuurin olemassaolon tapaa voi luonnehtia staattiseksi, dynaamiseksi ja generatiiviseksi. Kun tarkastellaan kulttuurin kerrostuneisuutta, sen pysähtynyt, staattinen luonne korostuu. Staattisena (pysähtyneenä, paikallaan olevana) kulttuuri on rakenne, tilapäisesti muuttumaton, merkityksellinen, esineellinen ja ajatuksellinen maailmantila, jolla on tietty arvosisältö. Staattinen luonne ei kuitenkaan millään kulttuurin tasolla ole irrallinen sen liikkuvasta ja luovasta luonteesta. Dynaamisena kulttuuri on maailmojen todentamisen prosessia, muotoutuva ja liikkuva. Kulttuurin generatiivinen puoli viittaa uusiin arvosisältöihin ja niitä vastaavien esineellisten, ajatuksellisten ja toiminnallisten maailmojen luomiseen. Generatiivisena kulttuuri on olemassa vain monikossa, si-

säisten, keskinäisten ohjelmien tai projektien kaltaisena, joka yhdistyy politiikkaan. Silloin siinä on kysymys myös vallasta ja kulttuurisesta hegemoniasta. Projektina kulttuuri on myös tarkoituksellista tekemistä ja pyrkimistä. Se on merkitysten, tulkintojen, arvojen ja eetoksen sekä niiden objektivoitumisen tila, se on niiden tekemistä, niiden tuottamista, se on niiden (uudelleen) luomista ja aikaansaamista. (Heikkinen ym. 1999, 6; 2001, 11.)

Litzenin (1981, 8) mukaan kulttuurin muodostavat ne ratkaisut ja toimitatavat, joita ihmiset ovat keksineet vastauksena ympäristöstä (laajasti käsitettynä myös sosiaalisesta ympäristöstä, muut ihmiset mukaan lukien) saamiinsa haasteisiin. Ihmisen tavoiksi muodostuneet reaktiot ympäristön haasteisiin, vastausten kaava sekä itse vastaukset – sekä henkiset että aineelliset – muodostavat kokonaisuuden, jota sanotaan kulttuuriksi.

Virtanen (1993, 11) määrittelee kulttuurin suhteessa kulttuurihistoriaan: ”Siinä tutkitaan ihmisen suunnitelmia, tapoja ja tekoja, joilla hän on muodostanut suhteensa elämäänsä, ja joiden avulla hän on kommunikoinut. Yksilöstä tulee historiallinen vain suhteessa elämäänsä, ympäristöönsä ja aikaansa. Hän ei toimi kuin kone, mutta ei myöskään kuin luonto. Saadakse hänestä otteen tutkija lähestyy menneisyyttä kokonaisvaltaisesti ja ymmärtää kulttuurin kollektiivisesti. Menneisyyden ihmisen elämisen muodon (design for living) selittämiseksi tutkimuskohde on sijoitettava aikaansa ja kulttuurijärjestelmäänsä.”

Ihmisen toiminta on kulttuurisesti määräytynyttä, koskee se sitten taidetta, tiedettä, politiikkaa, taloutta tai ammatillista opettajuutta. Olemme kulttuurisesti ja historiallisesti muovautuneita. Kaikki toimintamme, koko elämismailmamme on kulttuurihistorian tarkoittamassa mielessä kulttuurista. Tämä ei tarkoita sitä, että me emme olisi toimivia ja ajattelevia subjekteja, jotka tekevät itsenäisiä ratkaisuja. Ratkaisumme ovat kyllä itsenäisiä, mutta kulttuurisesti ja historiallisesti ehdollistuneita. (Immonen 2001, 21.) Myös suomalainen ammatikasvatus on kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutunutta. Ammatikasvatuksen toimijoiden puhe on muotoutunut ja muuntunut omalaatuisessa kasvatuksellisen ja ammatillisen välimaastossa todentuvassa elämänmuodossa. (Heikkinen ym. 1996, 149).

Kulttuuri on monitasoista ja kerroksellista ja sitä voidaan tarkastella kansallisella tasolla edeten esimerkiksi alueellisten, uskonnollisten, etnisten ja kielellisten tasojen kautta sukupuolten, sukupolvien, sosiaaliluokkien ja organisaatioiden tasolle (Hofstede 1993). Oppilaitoksen toimintakulttuuri rakentuu historiallisesti. Se käsittää organisaatiossa vaikuttavia kulttuurisia tekijöitä, joista rakentuu yhteinen toimintamalli. Yhteisössä toimivat toteuttavat käytännössä tätä toimintamallia tai malleja ja pyrkivät siirtämään sitä yhteisön uusille toimijoille. (Koskinen 2003, 64.)

Pidän tätä tutkimusta lähinnä konstruktionistisena kulttuuritutkimuksena, jolloin katson, että todellisuus on sosiaalisesti rakentunutta, ei kaikille sama, mutta ei täysin erilainenkaan: merkitykset syntyvät ja yhdistyvät jossain sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa. (esim. Burr 1997.) Todellisuus on jossain määrin sekä yksilöllinen että kollektiivinen, koska yksilöillä on osin jaettu sosiaalinen perusta. Myös ammatillinen opettajuus on yksilöllisesti ja kollek-

tiivisesti tuotettua ja rakennettua. Ammatillinen opettajuus on kulttuurinen, monikerroksinen ilmiö, jonka materialisoitumista tai todentumista on tarpeen tarkastella kollektiivisten ja persoonallisten kerrostumien kautta.

Tutkimukseni sijoittuu *kasvatustieteelliseen tutkimuksen alaan*. Sen kohteena on kasvatuksellinen osa-alue, ammattikasvatus ja ammattikasvatuksen ammatillaiset sekä heidän toimintansa. Ammattikasvatus on kasvatuksellista toimintaa, jossa kohtaavat opiskelija ja opettaja, kasvatettava ja kasvattaja. Ammattikasvatus muotoutuu lopulta opettajien kasvatusteoissa ja niissä välittyvissä käsityksissä sekä opiskelijoiden elämismaailmallisten lähtökohtien ja odotusten mukaisissa tulkinnoissa (Heikkinen 1995, 433).

3.3 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat

Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkimus pyritään raportoimaan tarkasti. Tästä syystä kuvaan seuraavaksi tutkimusmenetelmiä, aineistoa, aineiston hankintaa ja analyysiä yksityiskohtaisesti. Näin haluan avata lukijalle tutkimuksen lähtökohdat ja menettelytavat sekä mahdollistaa lukijalle tutkimusprosessin arvioinnin.

Lähestymistavan ja metodin kautta opettajuus hahmottuu eri tavalla. Käytän tutkimuksessani kahta erilaista aineistoa: *elämäkerrallisia tutkimuskeskusteluja* ja *dokumenttiaineistoa*. Elämäkerrallisten tutkimuskeskustelujen avulla katson saavani esiin opettajien äänen ammatillisen opettajuuden olemuksesta ja rakentumisesta. Pyrin antamaan äänen toimijoille eli ammatillisille opettajille ja suhteuttamaan heidän tulkintaansa kulttuurisiin ja rakenteellisiin toimintaehtoihin. Tutkimuskysymyksiin ei kuitenkaan löydy vastauksia pelkästään toimijanäkökulman avulla, ja sen tähden käytän toisena aineistona erilaisia dokumentteja kontekstoimaan opettajapuhetta. Katson, että ammatillisen opettajuuden määrittelyssä ammattikasvatuksen rakenteistuminen ja toimijuus vaikuttavat toisiinsa.

Elämäkertoissa lähdetään yksilöstä ja hänen näkemyksistään (antamistaan merkityksistä), mutta nämä näkemykset ovat kiinteässä yhteydessä hänen oman elämänsä historiaan ja laajempaan yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. ”Avainasemassa on subjektiivinen elämäkerta, jonka kautta ja jossa sosiaalinen ilmenee.” (Huotelin 1996, 32). Tämän ajattelutavan mukaan ammatillisten opettajien elämäkertoista voidaan hahmottaa ammatillista opettajuutta ja sen kehittymistä.

Aineiston hankintatapa vaikuttaa merkittävästi siihen, millaista aineistoa saadaan. Elämäkerrallisilla tutkimuskeskusteluilla saatiin suhteellisen laaja ja syvä aineisto. Keskustelun kiinnittäminen omaan elämäkertaan auttoi orientoitumaan ammatilliseen opettajuuteen itsestä ja omista kokemuksista käsin, jolloin saatiin paremmin esiin opettajan oma ääni ja hänen kokemansa muutokset. Toisenlaisella otteella olisi saatu esiin esimerkiksi opettajuuden muutosten tai reformien ”virallinen” puhe. Nimitän aineistonhankintaani elä-

mäkerralliseksi tutkimuskeskusteluksi, mutta sitä voisi kutsua myös asiantuntijakeskusteluksi⁵. Keskusteluihin osallistujat on valittu siten, että he ovat ammatillisen opettajuuden asiantuntijoita ja koen itseni myös ammattikasvatuksen asiantuntijaksi.

Tutkimuskeskusteluilla on tässä tutkimuksessa tärkeä sija, mutta ammatillisen opettajuuden paradigmoja ei voi määritellä vain opettajien puheen kautta, vaan tarvitaan myös muita aineistoja. Käytän siksi erilaista dokumenttiaineistoa, kuten oppilaitosten historiikkeja, viranomaisten laatimia dokumentteja sekä ammattikasvatusta ja ammatillista opettajuutta käsittelevää kirjallisuutta. Lisäksi käytän tukiaineistona yhden metallialan opettajien täydennyskoulutusprojektin yhteydessä opettajien kanssa käymiäni keskusteluja ja tekemiäni havaintoja. Olen ollut mukana kahden vuoden ajan tässä opettajien täydennyskoulutusprojektissa, jonka kokoontumisten yhteydessä olen voinut keskustella opettajien kanssa heidän työstään sekä tutkimukseeni liittyvistä kysymyksistä ja tulkinnoista (vrt. kommunikatiivinen validointi).

3.4 Haastatteluaineiston hankinta ja analysointi

3.4.1 AMKER-hankkeen aineisto

AMKER-projektissa on koottu mittava haastatteluaineisto. Tutkimusprojektin ensimmäisessä vaiheessa annettiin ääni ammatillisille opettajille (ammattiin kasvattajille) ja kerättiin eri alojen opettajahaastatteluja lähes 100 kappaletta. (Heikkinen ym. 1996). Toisessa vaiheessa haluttiin selvittää hallinnon toimijoiden näkemyksiä ammattikasvatuksesta. Tällöin haastateltiin oppilaitos- ja keshallinnossa toimineita/toimivia yhteensä 15 henkilöä (Heikkinen ym.1999). Kolmannessa vaiheessa tutkimuksen kohderyhmänä ovat olleet eri-ikäiset ja eri aloja edustavat työelämän toimijat. (Heikkinen ym. 2001). Ammatillista opettajuutta on selvittänyt lisäksi kansainvälinen Europrof-hanke, jonka yhteydessä kerättiin ammattikasvatuksen ammatillisuutta käsitteleviä haastatteluja yhteensä 54 kappaletta. (Heikkinen ym. 1997.)

Nämä kaikki edelliset aineistot ovat olleet käytettävissäni, mutta aineiston runsauden vuoksi en ole voinut ottaa analysoitavakseni kaikkea materiaalia. Olen kuitenkin voinut käyttää koko aineistoa ja tulkintoja oman analyysini tukena. Olen ottanut laajemmasta aineistosta myös joitakin täydennyksiä ja kommentteja tutkimusraporttiini.

⁵ Menettelyä kutsutaan saksankielisessä metodikirjallisuudessa ”asiantuntijahaastatteluksi” (esim. Flick 1998, 91-93.)

3.4.2 Tämän tutkimuksen opettaja-aineisto

Olen rajannut tämän tutkimuksen kolmeen keskeiseen ammattikasvatuksen alaan, terveys- ja metallialaan sekä kaupan alaan. Näistä kolmen alan tutkimuskeskusteluista olen vielä rajannut aineistoni käsittämään 30 haastattelua (noin 420 sivua litteroitua tekstiä). Rajauksesta huolimatta tukeudun myös muihin tutkimushaastatteluihin, sillä tunnen koko aineiston hyvin.

Tutkimuksen kohteena olevien alojen opettajat ovat eri ikäisiä, he työskentelevät, tai ovat työskennelleet hyvin erilaisissa oppilaitoksissa eri puolilla Suomea. Vanhin opettajista on syntynyt vuonna 1919 ja nuorin 1968. Suurimmalla osalla opettajista on pitkä työkokemus, mutta nuoremmilla on kokemusta opettajan työstä vain muutama vuosi. Mukana on sekä toisella asteella että ammattikorkeakoulussa työskenteleviä opettajia. Ammattikorkeakouluopettajat olen halunnut ottaa mukaan siksi, että ammattikorkeakoulu on asettanut opettajille uudenlaisia haasteita ja on oletettavaa, että ne vaikuttavat opettajuuteen. Lähempään tarkasteluun olen ottanut kaikkiaan 27 asiantuntijakeskustelua. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 2.) on koottuna tiedot tutkimusaineistosta ja niiden kokoamisajankohdista.

TAULUKKO 2 Tutkimusaineisto ja sen kokoamisvaiheet

Ammattikasvatuk- sen ala	Vuonna1995-96 haastateltu	Vuosina 1997-98 haastateltu	Vuosina 2000-01 haastateltu	Yht.
Terveysala	5 opettajaa (MV/PK)	2 opetushallinnossa toimivaa	1 opettaja ja 2 AMK- opettajaa	10
Metalliala	3 opettajaa (AH)	1 opetushallinnossa toimiva	5 opettajaa ja 1 AMK- opettaja	10
Kaupan ja hallinnon ala	3 opettajaa (AH)	1 opettaja, 1 opetus- hallinnossa toimiva, 1 AMK-opettaja	2 opettajaa (AMK+II aste) ja 2 AMK- opettajaa	10
Yht.	11	6	13	30

3.4.3 Tutkimuskeskustelujen toteutus

Osa tutkimuskeskusteluista (17) on suoritettu vuosina 1995–1998 AMKER-projektin yhteydessä. Olen osallistunut itse tuolloin kuuden keskustelun toteutukseen, muiden tutkijoiden suorittamia on 11. Olen käynyt uusia tutkimuskeskusteluja vuosina 2000–2001 kaikilla kolmella alalla yhteensä 12 kappaletta. Katson uudet keskustelut välttämättömiksi, koska ammatillisen koulutuksen muutokset 1990-luvun lopussa (esim. ammattikorkeakoulun toteutuminen) ovat olleet niin nopeita, että niiden vaikutuksia ei vielä vuonna 1995 voitu aa-

vistaa. Olen siis ottanut mukaan opettajuuden muutokset aina 1950-luvulta 1990-luvun loppuun saakka.

Opettaja-aineistoni on siis koottu vuosien 1995–2001 aikana. Ammatillinen koulutus on ollut sekä vuonna 1995 ja vuonna 2001 muutoksessa, mutta tilanne on ollut kuitenkin erilainen. Esimerkiksi vuonna 1995 oltiin vasta suunnittelemassa ammattikorkeakoulujärjestelmää, mutta vuonna 2001 ammatillinen toinen aste ja ammattikorkeakoulu olivat jo toiminnassa. Tutkimuskeskustelujen sijoittumisen viiden vuoden ajanjaksolle en oleta olevan ongelma tutkimuksen luotettavuuden kannalta, sillä opettajat muistelevat kuitenkin menneiden aikojen tapahtumia tämän päivän perspektiivistä.

Opettajat valittiin tutkimuskeskusteluihin harkitusti eli voidaan puhua harkinnanvaraisesta otannasta. Tutkimuskeskusteluihin haluttiin saada erikäisiä ja eri aloja edustavia opettajia ja vielä eri puolilta Suomea. Kuvaan seuraavaksi tarkemmin toteuttamiani tutkimuskeskusteluja. Keskusteluihin osallistuneiden opettajien etsintä toteutui kaupan ja terveyden aloilla pääsääntöisesti niin, että otin yhteyttä oppilaitoksen rehtoriin/johtajaan ja kysyin luvan tiedonhankintaan oppilaitoksessa. Yleensä kysyin myös häneltä vihjeitä opettajien valintaan. Kaikki rehtorit eivät halunneet antaa vihjeitä, vaan kehottivat katsomaan opettajatietoja oppilaitoksen kotisivuilta. Periaate kuitenkin oli, että rehtori ei tiennyt, keitä opettajia valitsin tutkimushaastatteluihin, vaikka hän olisikin tehnyt omia ehdotuksiaan. Lähes kaikki metallialan opettajat on valittu erääseen koulutusprojektiin osallistuneiden henkilöiden joukosta.

Ammatillisten opettajien elämäkerralliset tutkimuskeskustelut eivät lähteneet täysin avoimesta tilanteesta, vaan tutkimukseen suostuneille opettajille lähetettiin etukäteen teemarunko (Liite 2). Keskusteluissa käytetty teemarunko on syntynyt AMKER-hankkeen yhteydessä. Teemat perustuvat tutkijaryhmän omiin näkemyksiin ja kokemuksiin siitä, mikä on keskeistä ammatillisen opettajan ja vaikuttajan työssä, mutta oma esiymmärrykseni on vaikuttanut aiheiden painotuksiin. Myös haastateltavat ovat tuoneet mukaan teemoja, jotka ovat tuntuneet merkityksellisiltä. Keskustelut käsittelivät ammatillisen opettajan elämän, työn ja ammatillisen kasvun ja kasvatuksen historiaa, hänen käsityksiään työstä ja ammatista, kasvatuksesta, työn ja kasvatuksen suhteesta, ammatillisesta opettajuudesta sekä niissä tapahtuneista muutoksista. Tilanteissa ei edetty yleensä teemarungon mukaan, vaan keskustelu sujui vapaamuotoisesti ja vuorovaikutuksellisesti. Tutkimuskeskustelut toteutettiin yleensä opettajan omassa työhuoneessa tai oppilaitoksen kokoushuoneessa, mutta tutkimuskeskusteluja käytiin myös esimerkiksi kirjastossa, laivassa, opettajan kotona ja kesämökillä. Keskustelupaikka ja -aika pyrittiin tekemään mahdollisimman rauhalliseksi ja häiriöttömäksi, mutta kaikissa tutkimustilanteissa häiriöitä ei voinut välttää – suurin häiriön aiheuttaja oli auki unohtunut kännykkä.

Käytin tutkimuskeskusteluissa apuna nauhuria. Keskustelun nauhoittamatta jättämistä toivoi yksi henkilö ja yksi henkilö pyysi sulkemaan nauhurin puhuessaan mielestään arkaluontoisia asioita. Hän halusi puhua niistä vain ”meidän kesken”. Kolmessa nauhoituksessa oli äänen kuuluvuusongelmia ja niistä kahden muistiinpanot kirjattiin heti tilaisuuden päätyttyä ja yksi haastat-

telu tehtiin osittain uusiksi. Nauhuri ei tuntunut mitenkään häiritsevän keskustelutilannetta, sillä opettajat ovat tottuneita puhumaan ja esiintymään erilaisissa tilanteissa.

Ammatilliset opettajat suhtautuivat tutkimuskeskusteluihin poikkeuksetta positiivisesti. Kukaan keskusteluun pyytämistäni henkilöistä ei kieltäytynyt yhteistyöstä. Tutkimuskeskustelut sujuivat yleensä varsin myönteisessä hengessä ja vaivattomasti. Joidenkin opettajien suhtautuminen oli aluksi hieman jännittyneenä, mutta keskustelu muuttui yleensä vapaammaksi, kun kerroin toimineeni itsekin ammatillisena opettajana. Yhteisen kokemusmaailman ja kielen löytäminen helpotti kommunikaatiota. Vaikka tilanteet tuntuivat keskusteluhetkellä varsin ongelmattomilta, huomasin analyysivaiheessa, että jotkut opettajista olivat olleet varautuneita puheissaan. Tästä kertoo esimerkiksi seuraava opettajan kommentti:

Mulla on jotain semmosta, että en tiedä pitääkö se mua itteeni sitten nuorena vai mitä, *mutta toivottavasti ei joku kasvatustieteilijä ajattele, että se on jotenkin poikkeavaa, kun tykkää olla nuorten kans.*

Muutamia opettajista olivat tutustuneet ennalta lähettämääni teemalistaan, mutta yleensä siihen ei ollut ehditty perehtyä. Keskustelu sujui yleensä alussa teemalistaan mukaan, koska pyysin opettajia muistelemaan lapsuutta ja koulukokemuksia. Sen jälkeen keskustelu polveili teemalistaan myötäillen. Keskustelujen elämäkerrallisuus tuntui onnistuneelta ratkaisulta, sillä oma elämä oli helppo lähtökohta ja hyvä keskustelun käynnistäjä. Siitä oli luonteva päästä vapaaseen keskusteluun. Moni mainitsi jälkeensä keskustelun olleen *vapauttava kokemus* tai jopa terapeuttilinen tilanne.

Opettajat puhuivat laajasti omasta elämästään, opettajuudestaan ja opettajuuden muuttumisesta oman opettajanuransa aikana. Objektiivisuuden ongelma saattaa tulla esiin elämäkertahaastatteluissa, koska asioita muistellaan usein vasta vuosien jälkeen. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tärkeää tapahtumien ja vuosilukujen yksityiskohtainen muistaminen vaan se, että tutkimusongelman kannalta oleelliset asiat ja muutokset tuodaan esille. Joissain haastatteluissa oli havaittavissa ”muistojen kultautumista”, mutta toisaalta merkittävät tapahtumat kuitenkin muistettiin hyvin. Myös haastateltavan elämäntilanne haastatteluajankautana saattaa vaikuttaa näkemyksiin. Kiireistä ja stressaavaa kouluelämää elävän opettajan ja eläkkeellä olevan opettajan suhtautuminen asioihin on erilainen

Heti alkuun tein selväksi, että keskustelut ovat ehdottoman luottamuksellisia eikä osallistujien nimiä tai oppilaitoksia mainita. Opettajat eivät yleensä arastelleet puhua. Keskustelut olivat sujuvuudestaan huolimatta kuitenkin hyvin erilaisia. Suurin osa opettajista oli minulle vieraita, mutta joitakin tunsin jotenkin entuudestaan. Yleensä opettajat kertovat ajatuksistaan hyvin runsaasti, mutta muutamien kohdalla keskustelun sujuminen oli paljolti tutkijan aloitteen varassa. Vanhemmat opettajat ja hallinnossa toimineet ottivat yleensä ”ohjaket omiin käsiinsä” ja puhuivat juuri niistä asioista, jotka olivat heille itselleen tärkeitä. Keskustelut käsittelivät kuitenkin tutkimukseni teemoja, joten

menettelytavasta ei ollut haittaa tutkimuksen tuloksille. Keskustelut kestivät runsaasta tunnista kolmeen tuntiin. Kirjoitin tilaisuuden jälkeen muistiin keskeisiä huomioita, ajatuksia ja tunnelmia keskustelusta tutkimuspäiväkirjaan.

3.4.4 Opettaja-aineiston analysointi ja tulkinta

Jokainen kvalitatiivinen tutkimus on ainutkertainen, joten myös analyysimenetelmä muotoutuu ainutlaatuiseksi. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää kuvata ja perustella analyysiprosessi mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti (Eskola & Suoranta 1996, 15, 128, 168), kuten seuraavaksi pyrin kuvaamaan.

Alustava analyysi on alkanut jo aineistonkeruuvaiheessa ja se jatkuu koko tutkimuksen ajan. Tein alustavia päätelmiä jo kerätessäni aineistoa ja keskustelin niistä myös joidenkin opettajien kanssa. Varsinaisen analyysin tein sen jälkeen, kun nauhoitetut keskustelut oli litteroitu. Analyysiin mukaan otetuista nauhoitetuista tutkimuskeskusteluista tuli noin 420 sivua tekstiä. Ne on purettu sanatarkasti, mutta litterointi ei sisällä esimerkiksi kielentutkimukselle tyypillisiä merkintöjä, kuten huokauksia tai taukoja. Osa on litteroitu jo aikaisemmin tutkimusavustajien toimesta, osan olen litteroinut itse. Osa aiemmin litteroidusta tekstistä on ainoastaan paperiversiona, mikä rajasi pois mahdollisuuden käyttää tietokonepohjaista analyysiohjelmaa.

Varsinaisessa aineiston analyysissä käytän kvalitatiivista sisällön analyysiä. Pyrin lähestymään aineistoa sekä analyttisesti että tulkinnallisesti. En voi eritellä, mikä vaihe on analyysiä ja mikä on tulkintaa, sillä tulkintaa tapahtui koko analyysin ja toki myös koko tutkimusprosessin ajan. Analysoidessani litteroitua tekstiä en pyri ainoastaan vastaamaan tutkimuskysymyksiin, vaan pyrin myös löytämään aineistosta uusia näkökulmia ja ideoita ammatillisesta opettajuudesta ja siihen liittyvistä asioista.

Seuraavaksi kuvaan tarkemmin analyysin ja tulkinnan vaiheita. Analyysimenetelmä muotoutui työn kuluessa juuri tähän työhön sopivaksi. *Ensiksi* luin puhtaaksikirjoitettua aineistoa läpi useita kertoja. Keskityin lukemaan aineistoa keskustelu kerrallaan ja tein yhteenvedon kunkin opettajan keskeisistä ajatuksista. Lisäksi kirjasin kunkin opettajan puheesta sen mistä hän puhuu, miten hän puhuu ja kenen äänellä (opettajan, hallinnon, uuden retoriikan jne.) hän puhuu. Vielä kiinnitin huomiota puheen erityisyyksiin. Esimerkkinä erityisyyksistä voisi mainita yhden opettajan voimakkaan kritiikin esimiehiä kohtaan ja toisen, joka taas korosti toistuvasti sitä, että täytyy sopeutua muutokseen ja yhä uudelleen ansaita paikkansa työyhteisössä. Tein lukiessani merkintöjä litteroituihin keskusteluihin ja tein alustavaa teemoittelua.

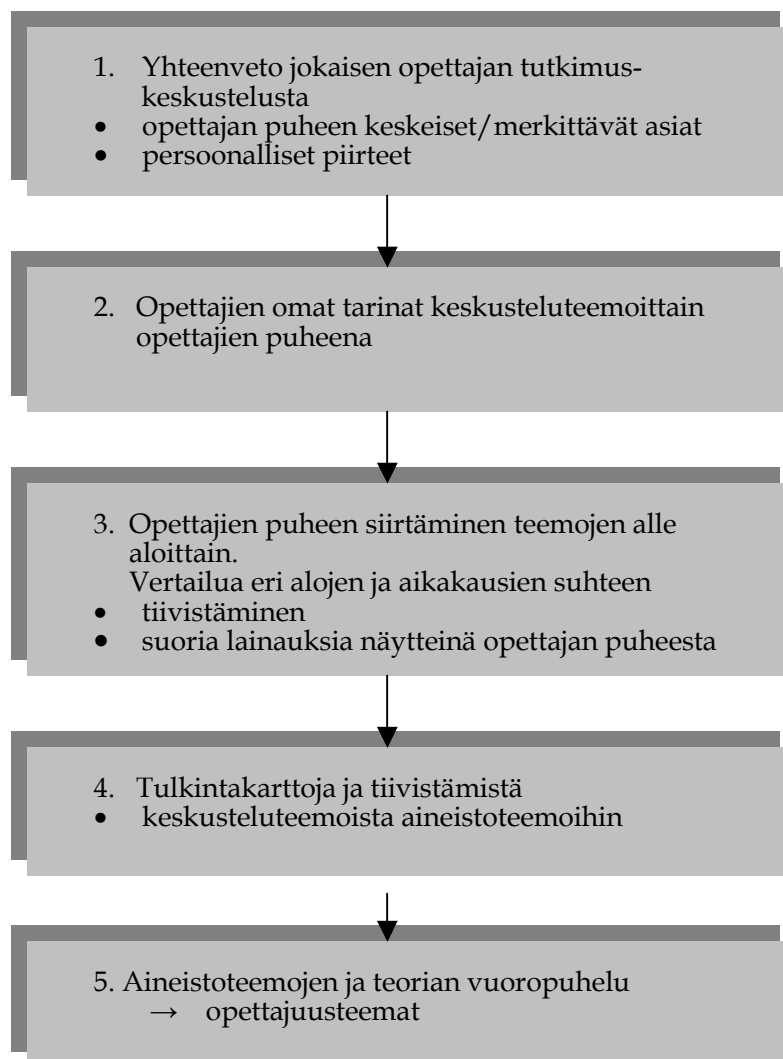
Toiseksi keräsin jokaisen opettajan ”tarinan” opettajaksi kehittymisestä ja ajatukset opettajuuteen liittyvistä asioista teemoittain *suorina lainauksina*. Tässä vaiheessa alustavina ”analyysiluokkina” olivat alkuperäiset *keskusteluteemat*, joita yhdistelin jonkin verran. Näin menetellen pyrin näkemään jokaisen opettajan ”kokonaisuutena” tai yksilönä, koska seuraavassa vaiheessa opettajien ajatukset pirstottaisiin teemojen mukaisesti ja irrotettaisiin kokonaisuudestaan.

Kolmannessa vaiheessa luin aineistoa teema kerrallaan ja kokosin opettajien ajatukset *teemoittain ja aloittain keskusteluteema kerrallaan*. Näitä teemoja olivat esimerkiksi lapsuus, kouluaika, ammatillinen koulutus ja työkokemus, opettajaksi rekrytoituminen, ammatillinen kasvu, opettajantyö, opiskelijat, työyhteisö jne. Eli teemat noudattivat kuvion 1 esittämää hypoteettista asetelmaa. Pysin löytämään tutkimustehtävän kannalta olennaisia ja yhteisiä piirteitä sekä myös eroja ja ristiriitaisuuksia. Merkitsin ylös yllättäviä asioita, poikkeavia kertomuksia ja sellaisia seikkoja, jotka vaikuttivat opettajista tärkeiltä. Tarkastelin myös eri opettajaryhmien ja teemojen välisiä yhteyksiä ja eroja. Sen jälkeen tein kunkin keskusteluteeman keskeisistä näkemyksistä yhteenvedon ja valitsin opettajien puheesta suoria lainauksia (esimerkkejä, edustajia) eli pyysin tiivistämään aineistoa. Olen kuljettanut analyysissä mukana myös ajallisten kehityskulkujen tarkastelua, joka on välttämätöntä muutoksen ja jatkuvuuksien määrittämisessä. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 176).

Neljänneksi otin tarkasteluun keskeiset keskusteluteemat ja piirsin kustakin teemasta *tulkintakarttoja* (ks. Liite 3. ja 4). Käytin kartoissa opettajien omista ilmauksista johdettuja yleisempiä käsitteitä eli pyysin käsitteellistämään opettajien puhetta. Tätä vaihetta voisi nimittää ”kategorisoinniksi”, jolla tarkoitan sellaisten käsitteiden ryhmittelyä, jotka näyttävät ilmaisevan samaa asiaa tai ilmiötä. Näin järjestelin aineistoani uudelleen ja löysin uusia laajempia teemoja, joita nimitän *aineistoteemoiksi*.

Viidenneksi vertailin tutkimuskeskusteluissa esiintyneitä teemoja sekä uusia löytämiäni aineistoteemoja ja pyysin yhdistämään teemojen antamaa informaatiota aikaisempiin tutkimuksiin, muuhun dokumenttiaineistoon ja tekemiini havaintoihin. Pysin näin pääsemään tulkinnassani uudelle tasolle, jossa voin yhdistää (teoriaa ja/tai) aikaisempia tutkimuksia. Tässä tutkimusanalyysin viimeisessä vaiheessa aikaisempi tutkimuskirjallisuus ja aineisto asetettiin vuoropuheluun ja muodostettiin lopulliset *opettajuusteemat eli ammatillisen opettajuuden kulmakivet*, jotka olivat: ammatillisuus, kasvatuksellisuus, vuorovaikutus ja persoonallisuus. Nämä alustavat opettajuusteemat kulkevat läpi koko lopullisen analyysin, mutta niiden painotus ja nimitykset vaihtelevat hieman eri aikoina ja eri aloilla. Olen pitänyt analyysissä mukana koko ajan myös opettajuuden muutokseen liittyvän näkökulman.

Analyyysin vaiheet on esitetty kuviossa 2. Kuvion esittämä vaiheistus on kuitenkin yksinkertaistettu, sillä analyysin eteneminen on ollut hyvin polveileva prosessi. Tässä kuvattu analyysitapa ei ole myöskään ollut alusta asti yhtä jäsentynyt ja selkeä. Sopivan analyysitavan löytäminen on vaatinut useita epäonnistuneita analyysiyrityksiä ja sivupolkuja. Tässä kuvattu prosessi kuitenkin tuntui jälkeenpäinkin sopivalta tavalta saada esiin yksittäisten opettajien näkemykset ja koota niistä yleisiä ja yhteisiä piirteitä ammatillisesta opettajuudesta eri aloilta ja eri aikoina.



KUVIO 2 Aineiston analyysivaiheet

Edellä esitetty tapa noudattelee syklisyyden ja totaliteetin periaatetta. Syklisyyden eli kehämäisyyden periaatteen toteuttaminen tarkoittaa aineiston kiertämistä toistuvasti alusta loppuun ja lopusta alkuun, jolloin aineiston rakenne-elementtien ja yksittäisten tietojen osuudet muotoutuvat ja täydentyvät uusilla rakenne-elementeillä (Eskola & Suoranta 1998, 151–152). Totaliteetin eli kokonaisvaltaisuuden periaate merkitsee tutkittavan kohteen hahmottamista konkreettisesti, elävästi ja yksityiskohtaisesti eri näkökulmista siten, että kokonaisuudesta muodostuu enemmän kuin osiensa summa (Syrjälä 1996, 13).

Edellä kuvatun analyysin yhteydessä etsin aineistosta seuraavia asioita:

- Mitä ja miten opettajat puhuvat ammatillisesta opettajuudesta ja siihen liittyvistä asioista?

- Millaisia ilmauksia ja tunnelatauksia he käyttävät?
- Kenen äänellä opettajat puhuvat ja mistä sanasto on peräisin?
- Mitä yhtäläisyyksiä ja eroja opettajien puheesta aloittain ja opettajasukupolvittain on löydettävissä?
- Mistä opettajat vaikenevat tai mitä ilmaisevat "rivien välissä"?

Tutkimusaineistoni on rikas, monivivahteinen ja informatiivinen, joten sen analysoiminen pelkästään teema-analyysillä ei tuntunut tuovan oikeutta aineistolle. Opettajien eksplisiittisten ilmausten lisäksi olen kiinnostunut seikoista, joita ei sanota suoranaisesti tekstissä. Tällaisessa merkitysten tulkinnassa tutkija ei tyydy pelkän näkyvissä olevan tarkasteluun vaan pyrkii löytämään piirteitä, joita ei ehkä löydy tekstistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 137). Tulkinta on silloin enemmän tai vähemmän spekulatiivista. Derrida (1988, 65), kehottaa tutkijaa katsomaan myös rivien väliin ja marginaaleihin. Vaiettu ja peitetty, se mitä ei sanota ja mistä vaietaan, on myös informatiivista aineistoa. "Rivien välistä lukeminen" ilmenee konkreettisesti esimerkiksi siinä, että käytän tulkinnassani metaforia. Metaforat ja vahvat termit paljastavat tiettyjä asioita. Arkikielemme on täynnä metaforia, vaikka emme ajattele niitä sellaisina. Metaforat ovat syväällä länsimaisessa kulttuurissa (Lakoff & Johnson 1980). Yksi esimerkki usein käytetystä metaforasta on muutos, joka on vahva modernin ja edistyksen kielikuva. Muutoksen rinnalla jatkuvuuden ja sosiaalisen paikantamisen analyysi on toisinaan jäänyt unohduksiin. (Tolonen 2001, 25.)

Kaikkia teemoja tai kaikkia metaforia en ole voinut kuitenkaan ottaa mukaan. Olen joutunut tekemään valintoja ja yrittänyt löytää aineistosta keskeisiä teemoja. Tutkija valitsee sen, mitä hän nostaa esiin aineistosta ja tutkimuksen tulokset muotoutuvat sen mukaisesti. Immosen (2001, 108) mukaan vaatimus lopullisen objektiivisen totuuden löytämisestä on turhaa, sillä dialogi tekstin kanssa avaa jatkuvasti mahdollisuuden uusille ymmärtämisen tavoille. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleispätevän totuuden sijasta on parempi puhua sellaisista tulkinnoista, jotka ovat jostakin olennaisesta näkökulmasta – tässä siis tutkimuksen tavoitteiden näkökulmasta – parhaalla mahdollisella tavalla perusteltuja.

Kvalen (1996) mukaan merkitysanalyysia voidaan tehdä ns. ad hoc –menettelyin eli tutkijalla ei ole käytössään yhtä analyysitapaa, vaan hän toimii parhaaksi katsomallaan menetelmällä saadakseen merkitykset esiin. Milesin ja Hubermanin (1994, 245–246) esittelemästä merkitysten tuottamisen tekniikoista olen käyttänyt tutkimukseni analysoinnissa mm. teemojen ja toistuvuuden etsintää, asioiden ja ilmiöiden yhtäaikaista esiintymistä, metaforien tarkastelua ja vertailua ja vastakohtien etsintää.

Ennen varsinaista raportin kirjoittamista kirjoitin aineistosta "auki" työpapereita, joita olen analysoinut sekä yksin että tutkimuksessa mukana olleiden sekä muutamien muiden ammatillisten opettajien kanssa. Tällä menettelyllä pyrin luotettavuuden varmistamiseen mutta myös mahdollisten uusien tulkin-tojen löytämiseen. Aineiston analysointi oli polveileva prosessi, jossa aineiston koodaus, analyysi, tulkinta ja tutkimusraportin kirjoittaminen sekä teoreettiseen viitekehykseen ja kirjallisuuteen palaaminen vuorottelivat.

Tutkimusaineiston analyysin apuvälineenä olisi voinut käyttää laadullisen aineiston analyysiin kehitettyjä tietokoneohjelmia. Tietokoneohjelmien käyttäminen edellyttää kuitenkin sitä, että aineisto on olemassa digitaalisessa muodossa. Yhtenä syynä siihen, että en ole käyttänyt näitä ohjelmia, on se, että kaikki ”vanha” aineisto (1995–1996 kerätty) on olemassa vain paperilla ja sen siirtäminen digitaaliseen muotoon olisi vaatinut kohtuuttoman suuren työn. En ole kuitenkaan tehnyt kaikkea pelkästään manuaalisesti, vaan olen käyttänyt apunani tekstinkäsittelyohjelmaa. Toinen syy on se, että en katsonut olemassa olevien ohjelmien auttavan juurikaan varsinaisessa analyysissä, varsinkaan tekstin taakse menemisessä. Opettajat puhuvat lisäksi niin vivahteikasta kieltä, että sen luokittelu pelkkien hakusanojen perusteella olisi ollut vaikeaa. Esim. opiskelijasta käytetään lukuisia eri nimityksiä: oppilas, oppilapsi, lapsukainen, tytär, poikanen, riiviö, pulmunen, tytteli jne.

Olen pyrkinyt raportissani kuvaamaan tekemiäni ratkaisuja ja tulkintoja mahdollisimman selkeästi. Aineiston hankinnan ja analysoinnin tarkalla kuvaamisella sekä tekstiin sisällytetyillä suorilla keskustelulainauksilla olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Varsinaiseen tekstiin liitetyjä lainauksia on pyritty esittämään kohtuullisesti, jotta lukeminen ei vaikeudu liikaa. Sitaattien luettavuutta on pyritty parantamaan jättämällä tekstistä pois esimerkiksi *niinku-* ja *sit-* sanat ja muu vastaava ”änkytys”. Lauseiden sisältöä tai rakennetta ei kuitenkaan ole muutettu. Tutkimiskeskusteluihin osallistuneiden opettajien anonyymius on pyritty takaamaan muuttamalla henkilöiden nimet, oppilaitokset tai paikkakunnat. Näin ollen siis jokaisen lainatun tekstin perässä oleva opettajan nimi on keksitty. Anonymiteetin takia korvatut paikan tms. nimet tai epäselvyyttä täsmäntävät omat lisäykset on merkitty hakasulkeiden sisään. Opettajien lauseiden katkaiseminen ja epäoleellisen puheen poisjättäminen on merkitty tekstissä kahdella peräkkäisellä ajatusviivalla .

3.5 Dokumenttiaineisto

Ammatillisen opettajuuden paradigmojen hahmottaminen edellyttää kahta tutkimuksellisesti rinnakkaista näkökulmaa: opettajien elämäkerrallista toimijanäkökulmaa ja opettajapuheelle kontekstia antavaa dokumenttiaineistoa. Käyttämäni dokumenttiaineisto koostuu useista erilaisista lähdetyypeistä. *Virallisjulkaisut*, kuten *asetuskokoelmat* ja *komiteamietinnöt* edustavat hallinnon virallista kantaa. Aineistona on ollut myös ammatillista koulutusta koskevia julkaisuja, esimerkiksi *opetussuunnitelmia*, koulutusta ja opettajankoulututusta ja hallintoa koskevia *asiakirjoja*. Olen käyttänyt myös ammattikasvatushallituksen ohje- ja kiertokirjeitä, tarkastuspöytäkirjoja, ammattikasvatusneuvoston pöytäkirjoja sekä muuta *arkistomateriaalia*, jotka antavat viitteitä esimerkiksi hallinnon opettajuustukinnoista. Olen ottanut mukaan myös ammatti- ja kasvatusalan aikakauskirjoja ja lehtiä. Herrasen (2003, 16)) mukaan virallisissa asiakirjoissa ja dokumenteissa esitettyä puhetta pidetään yleensä arvostettuna.

Herranen käyttää nimitystä virallis- tai julkipuhe, joka sisältää oikean tavan puhua esimerkiksi ammatillisesta opettajuudesta ja kertoo, millaisia opettajien tulee olla ja miten toimia. Tästä syystä virallisten asiakirjojen näkemys ammatillisesta opettajuudesta on tässä tutkimuksessa tärkeä tutkimuskohde.

Ammatillista koulutusta käsittelevää *historiallisesti suuntautunutta tutkimuskirjallisuutta* on saatavilla vähän. Siksi olen käyttänyt tutkimuksessani *oppilaitosten historiikkeja ja toimintakertomuksia*. Olen käyttänyt myös erilaista suomalaista ja jonkin verran myös ulkomaista *tutkimuskirjallisuutta* sekä Ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä -tutkimushankkeen ja Europrof-hankkeen yhteydessä syntyneitä *raportteja* ja tutkijoiden tutkimusseminaarien *muistioita* sekä tutkijoiden aiempiin tutkimusvaiheisiin ja aineistoihin nojaavia keskusteluja.

Jari Eskola (2001, 136–137) kysyy, mikä on tutkijan suhde teoriaan tai kenties teoretisointiin. Hän antaa vastaukseksi kolme vaihtoehtoa: aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen tutkimus. Ensimmäisessä tapauksessa teoria pyritään konstruoimaan aineistosta. Toisessa tapauksessa voidaan tehdä teoriasidonnaista analyysia, jolloin analyysillä on teoreettisia kytköksiä, mutta se ei suoraan nouse teoriasta tai pohjautu teoriaan. Kolmanneksi voidaan tehdä teorialähtöistä analyysia, jolloin lähdetään teoriasta, tehdään empiirisiä havaintoja ja lopuksi palataan jälleen teoriaan. Tämän tutkimukseni analyysitapa on lähinnä ensimmäisen ja toisen vaihtoehdon yhdistelmä. Aineistolähtöistä se on sikäli, että pyrin lähtemään mahdollisimman paljon opettaja-aineistosta, mutta en voi kuitenkaan sulkea pois omia kokemuksiani ammatillisesta opettajuudesta. Etenen aineistokeskeisesti, mutta käytän dokumenttiaineistoja, aikaisempia tutkimuksia ja niissä esitettyjä (teoreettisia) tulkintoja oman analyysini tulkin-takehyksenä. (Vrt. Eskola 2001, 138).

3.6 Tutkijan paikka

Tutkijan rooli laadullisessa tutkimuksessa on merkittävä, vaikka ei se missään tutkimuksessa ole merkityksetön. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksen väline, minkä vuoksi tutkijan on pohdittava omaa asemaansa tutkimuksessa. Periaatteena on, että kaikki henkilökohtainen ja ammatillinen tieto, joka saattaa vaikuttaa aineiston keräämiseen, analysointiin ja tulkintaan on tuotava esille. (Lincoln & Cuba 1985, 362.) Tämä on yhteydessä tutkimuksen luotettavuuteen.

Oma pitkäaikainen työkokemukseni terveysalan ammattilaisena ja ammatillisena opettajana sekä myöhemmin ammattikasvatuksen tutkijana antaa minulle esiyymmärryksen ammatillisesta opettajuudesta. Osittain tämä tieto on ns. arkipäivän tietoa, mutta myös teoreettinen tieto on karttunut osana aikaisempaa tutkimustyötä. Esiyymmärrykseen on vaikuttanut myös toimiminen Europrof- ja AMKER-hankkeissa sekä tehdessäni lisensiaatin tutkimusta ammatti-

kasvatuksen kehittymisestä kaupan alalla. Tätä tietämystä pidän etuna tutkimuksen tekemisessä.

Tutkija on läsnä tutkimusprosessissa persoonana kokemuksineen ja asenteineen. Oma kokemukseni ammattikasvatuksesta lähtee terveystieteen koulutuksesta; opiskelijana, sairaanhoitajana, erikoissairaanhoitaja-kätilönä ja myöhemmin opettajana ja oppilaitoksen rehtorina. Korkeakouluopintoni, jotka olen suorittanut pääsääntöisesti kasvatustieteen, erityisesti ammattikasvatuksen opiskelijana, veivät minut ammattikasvatuksen tutkijaksi ja opettajaksi. Tässä viimeisessä roolissa olen kokenut käsitykseni ammattikasvatuksesta laajentuneen ja syventyneen niin, että enää katsele ammattikasvatusta pelkästään terveystieteen silmälasit silmilläni. Hoitoalan ammattilaisena, sairaanhoidon opettajana ja ammattikasvatuksen tutkijana minulla on monta erilaista tarkkailijaposiitiota, jotka avaavat erilaisia tarkastelukulmia, jotka katson eduksi tässä työssä. Koen olevani ammattikasvatuksen asiantuntija ja pystyväni olemaan tasapuolinen keskustelija eri alojen opettajien kanssa käymässäni tutkimuskeskusteluissa.

Pyryn olemaan tietoinen taustaoletuksistani niin haastatteluissa kuin aineiston analysointivaiheessakin. Olen myös koko tutkimusprosessin ajan pyrkinyt pohtimaan kriittisesti suhdettani omaan kokemustaustani ja omaksumiini käsityksiin ammattikasvatuksesta, opettajista, opiskelijoista jne. Olen kokenut olevani aktiivinen toimija, kyselijä, kuuntelija ja keskustelija, joka yrittää löytää aineistosta uusia näkökulmia.

Kortteisen (1992) mukaan tutkijan subjektiivisuus liitetään tavallisimmin aineiston keräykseen, silloin kun se on vuorovaikutuksellista, vaikka tutkija vaikuttaa myös muissa tutkimuksen vaiheissa. Haastattelu, kuten tutkimuskeskustelukin, on vuorovaikutuksellinen tilanne ja tällöin tutkija väistämättä vaikuttaa tutkimukseen osallistujiin. Tätä ei voi estää, vaikka tutkija yrittäisi olla mahdollisimman neutraali, sillä hänen persoonallisuutensa on väistämättä osa sosiaalista tilannetta. Haastattelu on Kvalen (1996) mukaan kahden ihmisen välistä näkemysten vaihtoa, vuorovaikutusta ja dialogia, jonka avulla voidaan tuottaa tieteellistä tietoa. Tutkimuskeskustelut etenivätkin tutkijan ja opettajan mielipiteiden ja ajatusten ohjaamana ja kumpikin toi tilanteeseen oman asiantuntijuutensa ammatillisesta opettajuudesta. Menettelytapani muistuttaa Holsteinin ja Gubriummin (1997) tapaa käyttää käsitettä *aktiivinen haastattelu* (active interviewing), jolla he tarkoittavat haastattelijan ja haastateltavan yhteistoimintaa. Se poikkeaa perinteisestä haastattelun käsitteestä siten, että siinä sekä haastattelija että haastateltava ovat aktiivisessa roolissa. Haastateltava tulkitsee ja ilmaisee tunteitaan. Haastattelijalla on lupa tuoda esiin erilaisia näkökulmia ja stimuloidaan haastattelua. Merkitysten rakentaminen on yhteistoiminnallista.

Dialogisuus on läsnä myös nykyisen ja menneen välisessä kohtaamisessa. Immonen (2001, 23) lainaa tätä dialogisuuden käsitettä Gadamerilta: dialogissa kaksi nykyaikaa eli tutkijan aika ja mennyt aika kohtaavat. Gadamerilainen tiedekäsitys määrittelee tutkimuksen dialogiksi. Tutkimuskysymys on keihään kärki, jonka tutkija suuntaa menneisyyteen, se on korkkiruuvi, joka avaa menneisyyden pullon. Tutkija ei siis pysty hälventämään itseään ja hylkäämään

perusajattelutapojaan, vaan hän lähestyy menneisyyttä aina esiymmärryksensä ohjaamana. (Immonen, 2001, 23–24.)

En voi olettaa olevani objektiivinen, sillä tutkijakin näkee tai rakentaa kohteensa vain niiden välineiden puitteissa, joita hän kulloinkin käyttää (Suoninen 1997, 13–14). Käyttämäni lähestymistapa, metodiset valinnat ja tekemäni johtopäätökset ovat yhteydessä esiymmärrykseeni, tutkimuskontekstiini, tieteenalaan ja omaan aikaani. En voi kieltää omaa näkökulmaani, mutta pyrin tekemään sen näkyväksi ja pitämään sen mielessä koko tutkimusprosessin ajan, erityisesti tehdessäni tulkintoja opettajien puheesta.

II AMMATILLISEN OPETTAJUUDEN PARADIGMOJA ETSIMÄSSÄ

Tässä osassa tarkastelen aluksi alakohtaisesti kolmen keskeisen ammattikasvatuksen alan – terveys-, ja metallialan sekä kaupan alan – ammatillisen opettajuuden kehittymistä historiallisten dokumenttien, tutkimuskirjallisuuden ja opettajien kanssa käymieni tutkimuskeskustelujen pohjalta. Alakohtainen tarkastelu on tarpeen siksi, että kaikki ammattikasvatuksen alat, ja niiden myötä syntynyt ammatillinen opettajuus, ovat kehittyneet pitkään hajallaan omanlaisikseen kulttuurisiksi ilmiöiksi. Myös opettajien tulkinta ammatillisesta opettajuudesta on eriytynyttä. Ammatillisen opettajuuden erityisyys ja erillisyyt tulee näkyviin vain alakohtaisessa tarkastelussa. Yhteenvedon kesken tehdään tämän osan viimeisessä luvussa. Terveys- ja metallialan sekä kaupan alan erillinen esittäminen mahdollistaa myös sen, että vain yhdestä alasta kiinnostunut lukija voi tutustua kiinnostuksensa kohteeseen helpommin, mutta ymmärtääkseen ammatillisen opettajuuden erityisyyden ja alaspesifityden, lukijan on tietysti toivottavaa tutustua kaikkiin käsittelemiini aloihin tai ainakin lukuun 7.

Jokainen alakohtainen luku jakautuu kahteen eri osaan, joista ensimmäinen on alaan liittyvä yhteiskunnallinen ja institutionaalinen kehys, jota kutsun *esiymmärrykseksi* opettajien tulkinnalle. Toiseksi tarkastelen *opettajien tulkintaa ammatillisesta opettajuudesta* ja siinä tapahtuneista muutoksista ja jatkuvuuksista. Esitän hyvin paljon opettajien autenttista puhetta, mutta jokaiseen lukuun olen ottanut yhteenvedon omaisesti kytköksiä aikaisempiin tutkimuksiin. Olen halunnut tuoda esiin opettajien äänen, ja siksi alakohtaiset luvut sisältävät runsaasti opettajan puheen suoria lainauksia. Osa otteista on lyhyitä ja osa suhteellisen pitkiä. Joissakin kohdin pitkät lainaukset ovat välttämättömiä asian kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta. Esimerkiksi opettajan ammatillisen työuran kuvaamiseen ei riittäisi se, että otteesta olisi poimittu pelkkä työpaikkojen luettelo. Kokonaisen työuraa koskevan kertomuksen esittäminen antaa syvällisemmän kuvan erilaisten työkokemusten merkityksestä ammatillisen opettajuuden kehittymiselle.

Keskityn terveys- ja metallialan sekä kaupan alan luvuissa alakohtaisesti erityiseen ja jätän ammatillisen opettajuuden yhteisen kuvauksen ja pohdinnan

lukuun seitsemän. On kuitenkin joitakin alaspesifin erityisyyden ylittäviä, kolmelle alalle yhteisiä ammatillista opettajuutta määrittäviä teemoja, joita oli havaittavissa jo AMKER- ja Europrof-hankkeiden yhteydessä: ammattikasvatuksessa ja myös ammatillisessa opettajuudessa on keskeistä ammatillisuus ja kasvatuksellisuus. (Heikkinen ym. 1996; 1997.) Yhteistä on myös se, että kaikki opettajat puhuvat paljon opettajan persoonallisuuden merkityksestä ja opettajan työn vuorovaikutuksellisuudesta. Nämä teemat tulevat väistämättä esille sekä alakohtaisissa luvuissa että yhteenvetoluvussa.

Terveys- ja metallialan sekä kaupan alan opettajien kokemuksellinen opettajuus jaetaan temaattisesti ammatillista opettajuutta rakentaviin/määrittäviin teemoihin (perustekijöihin). Näitä teemoja ovat:

- Ammatillisen opettajuuden polku
- Ammatillisen opettajuuden keskeiset aineistoteemat: ammatillisuus, kasvatuksellisuus, persoonallisuus ja vuorovaikutus
- Opettajuuden muutos ja jatkuvuus

Tämä tutkimuksen osa ei pyri olemaan kuvaus ammatillisen opettajuuden historiasta, vaan se on toimijoiden kertomuksiin perustuva tulkinta kolmen alan ammatillisesta opettajuudesta, jossa käytän dokumenttiaineista opettajapuheen kontekstina. Tarkasteluni on alakohtaista, temaattista ja kronologista tarkastelua, jota on ohjannut opettajuutta luonnehtivien perustekijöiden tunnistaminen yhteisten elementtien (aineistoteemojen) ja erojen avulla.

4 AMMATILLINEN OPETTAJUUS TERVEYSALALLA

4.1 Esiymmärrys

Tässä luvussa tarkastelen ammatillisen opettajuuden muotoutumista terveysalalla kirjallisuuden ja tutkimustiedon varassa. Käytän tässä tutkimuksessa termejä terveysala ja terveysalan opettaja. Terveysala on lyhempi versio terveydenhuoltoalasta ja terveysalan opettaja vastaavasti lyhennetty muoto terveydenhuoltoalan opettajasta. Lähtökohtana on siis terveydenhuolto, koska se on yläkäsite, joka pitää sisällään sekä sairaanhoidon että hoitotyön. Käsitettä *terveysalan opettajuus* voi perustella sillä, että se on sujuvampi termi kuin pidempi versio *terveydenhuoltoalan ammatillinen opettajuus*. Luvun alkuosa painottuu opettajankoulutuksessa tapahtuneisiin muutoksiin ja loppuosassa tarkastelen terveysalan opettajuuteen liittyviä tutkimuksia.

4.1.1 Ylihoitajattarista koulutettuihin opettajiin

Suomalaisen terveysalan koulutuksen syntyä pidetään kätilökoulutuksen alkamista. Kätilökoulutus käynnistyi Suomen autonomian aikana keisari Aleksanteri I:n kirjeellä Collegium Medicumille vuonna 1816. Kirjeellä määrättiin perustettavaksi Turkuun kätilöiden opetuslaitos ja synnytysairaala. Sairaanhoidajakoulutuksen alkuna voidaan pitää Kirurgisessa sairaalassa vuonna 1889 alkanutta sairaanhoitajattarien koulutusta. Alkuvaiheessa terveysalan koulutuksen opettajina toimivat lääkärit ja ylihoitajat sekä osastonhoitajat käytännön hoitotyössä. Koulutuksen alusta alkaen opetustyössä on ollut mukana myös eri alojen asiantuntijoita, kuten voimistelun ohjaajia, kotitalousopettajia, kemian, anatomian ja fysiologian asiantuntijoita. Ensimmäiset puolen vuoden mittaiset *kasvatusopilliset kurssit* opetustehtävissä toimiville sairaanhoitajille järjestettiin vuonna 1924 Suomen Sairanhoitajataryhdistyksen toimesta ja vuonna 1926 Kenraali Mannerheimin Lastensuojeluliiton toimesta.

Vuonna 1929 säädettiin laki (SA 424/1929) ja asetus (SA 426/1929) sairaanhoitajattarien koulutuksesta. Koulutus tuli kolmevuotiseksi, se sai yhtenäis-

sen opetussuunnitelman, samalla se valtiollistettiin ja saatettiin lääkintöhallituksen alaiseksi. Tuolloin annetut sairaanhoitajattarien koulutusta koskevat säädökset edellyttivät opettajana toimivalta alan työkokemusta (vähintään yksi vuosi sairaanhoitajana sairaalassa), mutta pedagogista pätevyyttä ei edellytetty. 20-luvulla alkaneet kasvatusopilliset jatkokurssit siirrettiin vuonna 1931 lääkintöhallituksen järjestettäväksi ja niiden pituus lyheni kolmeen kuukauteen. Kursin keskeisiä oppiaineita olivat *sielutiede, kasvatus- ja opetusoppi, sairaanhoitajakoulutus ja sairaalahallinto*. Sosiologia ja kansanterveystyö tulivat ohjelmaan 1940-luvulla. *Sairaanhoitajien jatko-opisto* perustettiin 1947 ja opettajien koulutus siirtyi jatko-opiston opetus- ja hallintolinjalle. Jatkokoulutus kesti tuolloin 3,5 kuukautta. 1950-luvulla⁶ opetus- ja hallintolinja jaettiin erillisiksi sairaanhoitajakoulutuksen ja hallinnon opintolinjoiksi ja koulutuspituuksi tuli yksi vuosi. Sairaanhoitajakoulutuksen opintolinjan tavoitteena oli perehdyttää opiskelijat sairaanhoito-oppilaitoksen tavoitteisiin, asemaan ja tehtäviin sekä valmistaa opiskelijat työhönsä opettajina ja kasvattajina sekä antaa heille harjaannusta tulevassa opetustyössä. (Terveystieteiden tutkimuskeskus ry 1973; Kuronen 1985; Tuomaala, Leino-Kilpi & Tosikallio 1986, 10–11.)

Opetusohjelma muutettiin vuonna 1955 *kaksivuotiseksi kasvatusopilliseksi opintosuunnaksi*, jolloin opintoihin lisättiin kahden lukukauden pituinen palkallinen kokelasaika. Kokelasaikana opiskelijoiden oli tarkoitus perehtyä sairaanhoito-oppilaitoksen toimintaan ja saada kokemuksia opetustyön jatkuvuudesta ja opetusvastuusta (Kuronen 1985; Tuomaala, Leino-Kilpi ym. 1986, 10–11).

Vuonna 1958 perustettiin Helsingin sairaanhoito-opiston jatko-opintojen jaosto, joka jakautui rinnakkain kasvatustieteelliseen ja hallinnolliseen opintolinjaan. Vastaavia opintolinjoja perustettiin myöhemmin Turkuun, Ouluun ja Tampereelle sekä ruotsinkielinen koulutus Helsinkiin. Opettajankoulutuksen pääaineena oli *kasvatustiede* ja siinä keskityttiin pedagogiseen koulutukseen. Koulutuksen pituus oli 100 opintoviikkoa ja siihen sisältyi 200 tuntia opetusharjoittelua.

Uusi sairaanhoitajien opetussuunnitelma saatiin vuonna 1964. Se perustui kaksi- ja puolivuotiselle peruskoulutukselle, josta oli irrotettu puolen vuoden mittainen jatko-opetus. Peruskoulutuksen käynyt sairaanhoitaja sai jatkaa opintojaan lukuvuoden kestävässä sairaanhoitajien erikoiskoulutuksessa.

Terveysalan koulutuksen valvonta siirtyi lääkintöhallitukselta ammattikasvatustieteelle ja opetusministeriön alaisuuteen vuonna 1968. Laki (SA 592/67) ja asetus (SA 418/68) sairaanhoitotoimen ja muun vastaavanlaisen henkilöstön kouluttamisesta sääteli koulutusta aina vuoteen 1987 saakka. Opettajankoulutus siirtyi myös lääkintöhallituksen alaisuudesta ammattikasvatustieteelle ja opetusministeriön alaisuuteen vuonna 1968 ja vuonna 1969 annettiin opetusministeriön päätös (OPM 266/69) *sairaanhoitajien jatko-opiston tutkinnosta*. Päätöksessä määrättiin opettajankoulutuksen pääsyvaatimukset, opetusharjoittelu, tutkintoaineet ja tutkintovaatimuksiin kuuluvat yliopistolliset arvosanasuoritukset. Koulutus oli kaksivuotinen ja se toteutettiin yhteistyössä yliopiston kasvatustieteen lai-

⁶ Sairaanhoitajien jatko-opisto ja Valtion terveydenhuolto-opisto yhdistettiin 1950-luvulla ja uusi opisto alkoi hoitaa sairaanhoitajien jatkokoulutusta.

toksen kanssa. Vuonna 1972 ilmestyi opinto-ohjelmaan ensimmäisen kerran hoitotieteeseen viittaava kurssi *sairaanhoidon teoria*. Koulutuksen pääaineeksi tuli myöhemmin *hoitotiede*, ja se enteili opettajan työn muuttumista.

Vuonna 1979 annettiin asetus yhteiskuntatieteellisistä tutkinnoista, joka mahdollisti yliopistollisen terveyden- ja sairaanhoitotieteen, myöhemmin hoitotieteen, opetuksen ja tutkimuksen. Terveydenhuollon koulutusohjelman suorittaneet saivat pätevyys- ja terveydenhuollon hallinnon tehtäviin. Asetus eräistä terveydenhuollon tutkinnoista (SA 626/1984) mahdollisti myös *yliopistotasoisena opettajankoulutuksen*. Koulutus käynnistettiin seitsemässä yliopistossa ja pohjakoulutusvaatimuksena oli alan opistoasteen perus- tai erikoistutkinto. Koulutusohjelman laajuus oli 160 opintoviikkoa, jotka jakautuivat hallinnon, asian- ja oikeustieteen ja opettajan koulutusohjelmiin. Tutkinnot olivat *terveydenhuollon kandidaatin (maisterin)*, *lisenssiaatin ja tohtorin tutkinnot*. Vanhamuotoinen koulutus jatkui kuitenkin terveydenhuollon kandidaattikoulutuksen rinnalla vuoteen 1994 saakka.

Keskiasteen koulunuudistus vuonna 1987 muutti myös terveystieteiden koulutusta. Silloin perustettiin terveydenhuollon peruslinja, johon kuului 19 koulutusammattia: 11 opistoasteen ja 8 kouluasteen ammattia. Koulutus piteneik- aikaisemmasta: esimerkiksi sairaanhoitajan koulutus kesti ylioppilaspohjalta 3 ½ vuotta ja peruskoulupohjalta 4½ vuotta. Keskiasteen uudistuksen peruslinjara- kenteen mukaista koulutusta aloitettiin viimeisen kerran vuonna 1995 ja viimeiset opiskelijat valmistuivat vuonna 1999. Terveystieteiden koulutus on tällä hetkellä kaksiportainen: toisen asteen tutkintona on sosiaali- ja terveystieteiden perustutkin- to ja ammatillisen korkeasteen tutkintona on ammattikorkeakoulututkinto.

Merkittävä opettajankoulutuksen uudistus 1990-luvun alussa oli opetta- jankoulutusta antavien yksikköjen laajeneminen monialaisiksi. Tällöin esimer- kiksi Hämeenlinnassa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa aloitti opintonsa useiden eri koulutusalojen opettajaopiskelijoita. Monialaisuus on edelleen mu- kana nykyisessä opettajankoulutuksessa. Ammatillista opettajankoulutusta sää- telee laki (SA 452/1996) ja asetus (SA 455/1996) ammatillisesta opettajankoulu- tuksesta. Lain 452/1996 mukaan ammatillinen opettajankoulutus järjestetään ammattikorkeakoulun yhteydessä toimivassa viidessä ammatillisessa opettaja- korkeakoulussa. Opintojen tavoitteista, rakenteesta ja opintojen perusteista sää- detään asetuksella. Opiskelijaksi ammatilliseen opettajankoulutukseen voidaan ottaa henkilö, jolla on sellainen koulutus ja työkokemus, joka vaaditaan ammat- tikorkeakoulun tai ammatillisen oppilaitoksen opettajan virkaan tai toimeen. Tämä tarkoittaa sitä, että *myös terveystieteiden ammattilainen voi hankkia opettajan pä- tevyys- ja terveydenhuollon ammatillisessa opettajakorkeakoulussa*.

Vaikka terveystieteiden opettaja voi suorittaa opettajankoulutuksensa amma- tillisessa opettajakorkeakoulussa, edellyttävät ammattikorkeakoulujen hoito- opin opettajille asetetut kelpoisuusvaatimukset terveydenhuollon kandidaa- tin/maisterin tutkinnon suorittamisesta. Nykyistä terveystieteiden opettajankoulu- tusta ohjaa asetus terveystieteiden opinnoista (SA 628/1997). Pääsyvaatimuksena alan opettajankoulutukseen on terveydenhuollon opisto- tai ammattikorke- akoulututkinto. Opiskelijat suorittavat ylempään korkeakoulututkinnon (*terveys-*

tieteiden maisteri), jonka laajuus on 160 opintoviikkoa. Pääaineena on *hoitotiede* ja pedagogiset opinnot, hoidon didaktiikka ja kasvatustiede, 35 opintoviikkoa, sisältyvät tutkintoon sivuaineina. Opiskelu kytkeytyy tieteelliseen tutkimukseen ja ammattikäytäntöihin. Opintoihin liittyy harjoittelu, jonka tavoitteena on mm. uusien opetuskäytäntöjen etsiminen, kokeilun herättäminen ja kriittisen ja itsenäisen ajattelun kehittäminen. Opinnot tuottavat kelpoisuuden ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen terveysalan ammatillisten aineiden opettajan tehtäviin.

4.1.2 Hyvä hoitotyön opettaja ja muita tutkimuksia

Opettajuutta ja hyvän opettajan ominaisuuksia on tutkittu kasvatustieteessä melko paljon (Uusikylä 1997). Myös ammatillista opettajuutta on alettu tutkia, mutta usein tutkimusten lähtökohtana on ollut yleisopettajuus. Ammattitaitoiselle opettajalle asetetut vaatimukset on kuvattu useimmiten persoonallisuuden piirteinä kuin varsinaiseen opettamiseen liittyvinä tekijöinä (Vähätalon 1990). Hyvän opettajan vaatimusten ja ominaisuuksien kuvaamisessa tulee esiin ajan, yhteiskunnan ja kasvatustieteiden muutos: 1950-60-luvuilla opettajan asennoituminen työhön, oppiaineeseen, opetustavan hallinta ja opettajan persoonallisuus esitettiin samantasoisiksi. 1970-luvulle tultaessa ja etenkin 1980-luvulla opettajan persoonallisuuden piirteiden merkitys hyvän opettajan ominaisuuksissa kasvoi ja opetustaidon osuus jäi vähemmälle huomiolle. 1990-luvulla opettajan vaatimuksissa alkoi korostua tuutorointi ja opetusteknologiaan liittyvä osaaminen. (Lehtinen & Jokinen 1996; Saranto 1997; Tella 1997; Manninen & Pesonen 1997.)

Leino-Kilven (1991) tutkimuksen mukaan opiskelijat pitivät tärkeimpänä opettajan osaamiskategoriana hoitokompetenssin hallintaa. Hyvän opettajan tärkeimmäksi ominaisuudeksi opiskelijat arvioivat oikeudenmukaisuuden. Hyvä opettaja on ammattitaitoinen, selkeä, joustava, tasavertainen, inhimillinen ja johdonmukainen. Hoitokompetenssi ja opetustaidot ovat tutkimuksen mukaan kaksi tärkeintä vaatimusryhmää, suhdetta opiskelijoihin piti tärkeänä 43 % opiskelijoista (Leino-Kilpi 1991, 1992).

Leino-Kilven ym. (1995) tutkimuksessa kartoitettiin hyvän hoitotyön opettajan ominaisuuksia ja niiden toteutumista sairaanhoidon opiskelijoiden, opettajien, ohjaavien hoitajien ja opetushallintoviranomaisten näkökulmasta. Leino-Kilpi ym. jaotteli hoitotyön opettajan ominaisuudet viiteen kategoriaan: hoitokompetenssi, opetustaidot, arviointitaidot, persoonallisuustekijät ja suhteet opiskelijoihin. Vastaajaryhmien näkemykset hyvästä opettajasta vaihtelivat, mutta keskeistä on, että hyvän hoitotyön opettajan tärkeimmät ominaisuudet liittyvät suhteeseen opiskelijoihin. Opettajat ja hallintoviranomaiset pitivät tärkeimpänä opetustaitoihin liittyviä ominaisuuksia, kun taas opiskelijat ja ohjaavat hoitajat arvioivat suhteet opiskelijoihin tärkeimmiksi.

Mäkisalonen ja Kinnunen (1995) tutkimuksessa muotoillaan terveydenhuolto-oppilaitoksen opettajien ydintehtäviksi seuraavat kymmenen:

1. ammatissa tarvittavien perusvalmiuksien opettaminen
2. opiskelijoiden motivoiminen, kannustaminen ja ohjaaminen itsenäisyyteen, oppimaan oppimiseen ja itsenäiseen tiedonhankintaan
3. opiskelijan ohjaaminen ja tukeminen kasvamaan ihmisenä ja hoitotyöntekijänä
4. yhteistyö eri tahojen kanssa, erityisesti työelämän kanssa
5. opetettavissa sisällöissä ajan tasalla pysyminen
6. opiskelijan ohjaaminen ja tukeminen käytännöllisen opiskelun aikana
7. yhteiskunnassa laaja-alaisena asiantuntijana toimiminen oman alan ja hoitotyön asioissa
8. hallinnollisista tehtävistä huolehtiminen
9. hyvän ilmapiirin luominen ja yhteistyön kehittäminen opiskelijoiden keskuudessa ja koko oppilaitoksessa
10. valmistuvien hoitotyöntekijöiden ammattitaidon tasosta vastaaminen.

Mäkisalonen ja Kinnusen tutkimus kuvaa opettajan ydintehtäviä varsin kattavasti, mutta luettelosta puuttuu hyvin olennainen opettajan työn osa eli opetussuunnitelmatyö ja muu opetuksen suunnittelu.

Janhosen ja Vatasen (1996) tutkimuksen tulosten mukaan terveydenhuollon opettajan työ on monipuolista ja vaativaa. Työ edellyttää opettajalta sekä hoitotyön sisällön että opetus- ja oppimisprosessin tuntemusta. Työssä tarvitaan myös monipuolista yhteistyökykyä, eettistä tietoisuutta opettajan työstä ja laaja-alaista sivistystä. Opetettavan aineen asiantuntemus on tärkeää, mutta tulevaisuuden opettajan tulee vastata myös yhteiskunnallisiin haasteisiin.

Salmisen (2000) tutkimus hoitotyön opettajan muotokuvasta edustaa uusinta suomalaista terveystieteiden opettajuuteen liittyvää tutkimusta. Salminen tarkastelee opettajan työtä kokonaisuutena erottamatta teoreettista opetusta harjoittelusta, onhan koulutuksen tavoitteena nimenomaan hyvä teorian ja käytännön integrointi. Salminen jaottelee hoitotyön opettajaan kohdistuvat vaatimukset Leino-Kilven (1991) tavoin viiteen kategoriaan: hoitokompetenssi, opetus- ja arviointitaidot, persoonallisuustekijät ja suhteet opiskelijoihin. Tutkimus on kuvaileva survey-tutkimus, jonka aineisto on koottu opettajille ja opiskelijoille kohdistetuilla kyselylomakkeilla Suomesta, Iso-Britanniasta ja Saksasta. Hyvän opettajan ominaisuuksia tai vaatimuksia on tutkittu aiemminkin kasvatustieteessä ja jonkin verran hoidon didaktiikan osana hoitotieteessä. Kansainvälisiä vertailuja opettajaan kohdistuvista vaatimuksista ei ole kuitenkaan tehty ennen Salmisen tutkimusta.

Salminen (2000, 91–93) esittää tutkimuksensa tuloksissa hoitotyön opettajiin kohdistuvia vaatimuksia edellä esitetyn viiden kategorian mukaisesti. Tutkimuksesta käy ilmi, että suomalaiset opettajat arvioivat hoitokompetenssiin liittyvät vaatimukset neljänneksi ja opiskelijat toiseksi tärkeimmäksi opettajaan kohdistuvaksi vaatimukseksi. Tämä tulos poikkeaa ulkomaisista tuloksista, joissa hoitokompetenssi arvioidaan opetustaitoja tärkeämmäksi.

Tutkimustulosten mukaan suomalaiset ja englantilaiset opettajat sekä opiskelijat pitivät suhteita opiskelijoihin opettajan tärkeimpänä vaatimuksena ja

ne myös heidän mielestään toteutuivat hyvin. Kaikkien vastaajaryhmien, opettajien ja opiskelijoiden, näkemys tärkeimmistä vaatimuksista oli hyvin samanlainen. Hyvä opettaja *toimii luottamuksellisesti, on rehellinen ja rohkaiseva, kohtaa opiskelijat tasa-arvoisesti ja kunnioittaa heitä*. Hänellä ei kuitenkaan tarvitse olla aikaa olla opiskelijoiden kanssa eikä hänen tarvitse viihtyä heidän kanssaan. Tulokset ovat saman suuntaisia myös aikaisemmissa tutkimuksissa. (Emt. 97.)

Tutkimuksen johtopäätöksenä Salminen toteaa, että kuva hoitotyön opettajasta on melko traditionaalinen ja hoitotyön opettajaan kohdistuvat vaatimukset ovat lähes samanlaisia tutkimukseen osallistuneissa kolmessa Euroopan maassa, tosin kulttuureista ja koulutusjärjestelmästä johtuvia eroja löytyi. Verrattaessa tuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin voidaan niiden sanoa pysyneen samanlaisina viime vuosikymmenien ajan, ainoastaan painotukset ovat vaihtuneet. Suomessa oltiin siirtymässä ammattikorkeakoulujärjestelmään silloin, kun Salminen keräsi tutkimusaineistoa. Tulosten mukaan opettajan rooli näytti kuitenkin pysyneen entisenlaisena. Muutokset näkyvät aineistossa vain yksittäisten opettajien vastauksissa, mutta eivät suuressa joukossa. (Emt. 90.) Salmisen johtopäätös opettajakuvan vähäisestä muutoksesta on mielenkiintoinen, sillä voisi olettaa ainakin 1990-luvulla alkaneiden nopeiden muutosten vaikuttaneen opettajan rooliin edes jonkun verran.

Terveysalalla on tehty varsin paljon tutkimuksia hyvästä opettajasta. Useimmat tutkimukset on tehty opiskelija-kyselyinä ja niillä on omat heikkouksensa. Kotimaisten tutkimusten lisäksi on olemassa lukuisia ulkomaisia tutkimuksia, joissa käsitellään hoitotyön opettajan ominaisuuksia. Näitä tutkimuksia ovat tehneet mm. Jacobson (1966), Kiker (1973), Knox ja Morgan (1987) ja De Young (1990).

Sandra DeYoung (1990) pohtii hyvän opettajan ominaisuuksia ja toteaa, että opiskelijat voivat helposti määritellä hyvän ja huonon opettajan, mutta kun opiskelijasta itsestään tulee opettaja, ei hänen olekaan helppo seurata hyvän opettajan mallia. Hyväksi opettajaksi kehittymisessä tarvitaan tietoa kasvatuksesta, sen teorioista ja tutkimuksista jne. Hyvä opettaja on vuorovaikutustaitoinen (interpersonal relationship). Tämä tarkoittaa sitä, että hän on kiinnostunut opiskelijoista, ottaa huomioon opiskelijoiden ongelmat ja tunteet sekä pyrkii luomaan ilmapiirin, jossa on helppo kysyä. Toinen hyvän opettajan piirre on ammatillinen kompetenssi (professional competence). Professionaalinen kompetenssi tarkoittaa sitä, että opettajalla on uran aikana hankitut taidot ja tiedot, joita hän pitää jatkuvasti ajan tasalla. Tämä taitojen päivitys tapahtuu lukemalla, tutkimalla ja työskentelemällä käytännön hoitotyössä sekä opiskelemalla. Opettaja oppii myös elämäkokemuksesta ja opiskelijoiltaan. Professionaaliseen kompetenssiin liittyy myös se, että osaa esittää opetettavan asia selkeästi ja mielenkiintoisesti. Hyvällä hoitotyön opettajalla on myös joitakin merkittäviä persoonallisia ominaisuuksia. Opiskelijat arvostavat mm. opettajan rehellisyyttä, joustavuutta ja huumorintajua. (Emt. 4-5.)

Hyvää opettajaa on luonnehdittu luovaksi, suunnitelmalliseksi, opiskelijoiden ehdoilla eteneväksi ja käytettävissä olevaksi (Jacobson 1966). Hyvä opettaja on kannustava, haastava, vaativa ja hyviä kysymyksiä esittävä sekä halukas

jakamaan tietonsa, taitonsa ja kokemuksensa opiskelijoiden kanssa (Windsor 1987). Hän hallitsee opettamansa tiedot, on selkeä ilmaisussaan sekä on ammattitaitoinen ja johdonmukainen (Leino-Kilpi 1991). Opettaja on oppimisen asiantuntija (Salminen 2000, 18).

Hoidon opiskeluun ja opetukseen liittyy olennaisesti teorian ja käytännön integrointi, joka on usein keskustelun aiheena ja on liittynyt moniin suomalaisiin ja ulkomaisiin tutkimuksiin (esim. Karuhije 1986, Jarvis 1992, Leino-Kilpi ym. 1995, Perälä 1997). Huolena näissä keskusteluissa on ollut se, miten autetaan opiskelijaa integroimaan teoreettinen opiskelu ja hoito-organisaatioissa tapahtuva käytännöllinen opiskelu. Tämä on hoitotaidon oppimisen ja opetuksen keskeinen kysymys, joka liittyy sekä terveysalan opettajan että hoitotyössä toimivan ohjaajan kompetensseihin. (Raij 2000, 3-5.) Salmisen (2000, 92) tutkimuksessa teorian ja käytännön integrointia pidettiin yhtenä opettajan tärkeimmistä vaatimuksista ja yhtenä opettajan opetustaitoon kuuluvan tekijänä. Opiskelijoiden näkemyksen mukaan opettajat kylläkin hallitsivat teoriaa ja hoitomenetelmiä, mutta käytännön hoitotyön hallinta ei ollut opiskelijoiden mukaan ajan tasalla.

Hilkka Mommo (1999) on tutkinut ammattikorkeakoulukokeiluun osallistuneiden opettajien kokemuksia hoito-opin opettamisesta. Tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulussa opettaminen koettiin positiiviseksi ja haasteelliseksi, osa opettajista piti opettamista raskaana. Hoitotiede oli saanut merkittävän sijan ammattikorkeakoulun opetuksessa. Osa opettajista otti huomioon teorian ja käytännön yhdistämisen. He pitivät tärkeänä näkemystä käytännön hoitotyöstä ymmärtääkseen, millaisia hoitajia tulevaisuudessa tarvitaan. Kliinisen harjoittelun ohjaaminen antoi yhden mahdollisuuden käytännön taitojen ylläpitoon. Heidän mielestään opettajien tehtävä oli tukea, ohjata ja arvioida opiskelijaa kliinisen harjoittelun aikana. (Emt. 99-100.)

Mommon (1999, 101-103) tutkimuksesta ilmeni myös, että opettajat pitivät opiskelijoita itsenäisinä, aktiivisina ja motivoituneina, mutta ylioppilaspohjaiset ja aikuiskoulutusryhmät erottuivat toisistaan aktiivisuuden suhteen. Suuret opiskelijaryhmät ja opetustuntimäärien supistukset vaikeuttivat opetusta ja aiheuttivat järjestyshäiriöitä tunnilta. Opetuksen etukäteissuunnitteluun meni entistä enemmän aikaa mm. itsenäisen opiskelun lisääntymisen takia. Yhteistyö muiden opettajien kanssa oli vielä liian vähäistä, samoin kollegoilta ja organisaation johdon taholta saatu tuki. Kansainvälisyys koettiin vielä vaikeana asiana, vaikka se onkin ammattikorkeakoulun yksi keskeisiä painopistealueita

4.2 Opettajien tulkinta terveysalan ammatillisesta opettajuudesta: osaaminen ja persoonallisuus

Tässä luvussa käsittelen sitä, mitä ja miten terveysalan opettajat puhuvat opettajaksi kasvamisesta, opettajuudesta ja ammattikasvatuksesta. Aluksi kuvaan lyhyesti tutkimuskeskusteluihin osallistuneiden opettajien koulu- ja ammatillisista uraa. Seuraavaksi tarkastelen opettajien lapsuutta ja nuoruutta ja niiden yhteyttä ammatilliseen suuntautumiseen. Sitten tarkastelen opettajaksi rekrytoitumista ja opettajankoulutuskokemuksia sekä opettajan ammatillista kasvua. Seuraavaksi siirryn ammatillista opettajuutta rakentaviin tekijöihin, kulmakiiviin ja opettajan työhön. Viimeksi hahmottelen terveysalan ammatillisen opettajuuden muutoksia ja jatkuvuutta.

4.2.1 Terveysalan opettajien esittely

Tässä tutkimuksessa terveysalan opettajalla tarkoitetaan sairaanhoidon opettajan tutkinnon ja/tai yliopistossa terveydenhuollon kandidaatin, nykyisin terveystieteiden maisterin, tutkinnon suorittanutta opettajaa, joka työskentelee toisella asteella, opistoasteella tai ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksessa käytetään seuraavien opettajien keskusteluotteita:

Eeva on aineistoni vanhin terveysalan opettaja. Hän on syntynyt Karjalassa, mutta lapsuuden kotikaupunki on sijainnut Etelä-Suomessa. Eeva pääsi ylioppilaaksi vuonna 1945 ja aloitti samana vuonna sairaanhoitajan opinnot Helsingissä. Hän suoritti myös terveystieteiden kurssin, josta valmistui 1949. Valmistumisen jälkeen Eeva työskenteli Saksassa työleirillä ja terveystieteiden alalla. Syksyllä 1951 hän lähti lukemaan yliopistoon psykologiaa, kasvatustiedettä ja sosiologiaa. Yliopistokoulutuksen jälkeen hän meni opettajaksi sairaanhoitajien opettajankoulutukseen vuoden ajaksi, josta siirtyi psykologin työhön sairaalaan. Hän työskenteli jonkin aikaa myös tutkijana, mutta siirtyi sitten opettajaksi sairaanhoito-oppilaitokseen. Opettajankoulutuksen Eeva suoritti vasta vuonna 1975 ja työskenteli sen jälkeen opettajana eläkeikänsä saakka.

Ritva on syntynyt vuonna 1949 Etelä-Suomessa. Hän pääsi ylioppilaaksi vuonna 1968 ja haaveili ensin kaupallisesta alasta ja hakeutui myyntityöhön, mutta päätyi kuitenkin ystävättärensä houkuttelemana sairaanhoito-opistoon. Ritva valmistui sairaanhoitajaksi vuonna 1972 ja meni töihin yliopistolliseen sairaalaan. Hän teki pääasiassa yötyötä. Ritva hakeutui erikoistumaan terveydenhoitajaksi vuonna 1982, koska halusi pois yötyöstä. Terveydenhoitajan paikka löytyi Hämeestä ja hän toimi virassa 10 vuotta, kunnes hakeutui opettajankoulutukseen vuonna 1992 – ilman aikaisempaa opettajakokemusta. Ritva valmistui sairaanhoidon opettajaksi vuonna 1994 ja on toiminut siitä lähtien opettajana pääasiassa lähihoitajakoulutuksessa.

Asta syntyi Hämeessä vuonna 1950. Ylioppilaaksi valmistumisensa jälkeen Asta opiskeli jonkin aikaa korkeakoulussa, mutta ei tuntenut paikkaa omakseen ja hakeutui sairaanhoitajakouluun. Hän valmistui sairaanhoitajaksi vuonna 1971 ja teki sen jälkeen töitä erilaisissa hoitolaitoksissa, kunnes kiinnostui psykiatrisesta hoitotyöstä. Hän erikoistui psykiatrisen sairaanhoitoon 1974 ja aloitti sairaanhoidon opettajankoulutuksen vuonna 1977. Sen jälkeen Asta toimi opettajana ja suoritti työn ohessa kasvatustieteen maisterin opinnot. Asta on toiminut opettajana hyvin erilaisissa tehtävissä mm. sairaanhoitajakoulutuksessa ja opettajankoulutuksessa.

Riitta syntyi vuonna 1951 Pirkanmaalla ja suoritti ylioppilastutkintonsa vuonna 1970. Hän hakeutui talouskoulun jälkeen sairaanhoitajakoulutukseen ja valmistui sairaanhoitajaksi 1973. Riitta työskenteli sairaanhoitajana leikkausosastolla ja kirurgisella osastolla ja lähti erikoistumaan leikkaussalin sairaanhoitoon vuonna 1978. Opettajan työhön hän meni vuonna 1991 ja aloitti seuraavana vuonna opettajankoulutuksen ja suoritti samaan aikaan, vuosina 1992–94 sekä sairaanhoidon opettajan- että terveydenhuollon kandidaatin tutkinnot. Riitta on toiminut opettajana sekä lähihoitaja- että sairaanhoitajakoulutuksessa.

Iidan syntymävuosi on 1955 Hän syntyi ja kävi koulunsa Pohjanmaalla. Ylioppilastutkinnon hän suoritti vuonna 1973 ja pääsi sairaanhoitajakouluun seuraavana vuonna. Sairanhoitajaksi Iida valmistui vuonna 1976 ja toimi sen jälkeen sairaanhoitajan töissä erilaisilla osastoilla, mutta päätyi erikoistumaan lasten sairaanhoitoon vuonna 1978. Erikoistumisen jälkeen Iida toimi hoitajana lastenosastolla, mutta sai sitten diabeteshoitajan viran, josta hakeutui opettajankoulutukseen vuonna 1988. Hän valmistui sairaanhoidon opettajaksi vuonna 1990. Koulutuksen jälkeen hän oli jonkin aikaa töissä terveydenhuoltooppilaitoksessa, mutta sai sitten viran sosiaalialan oppilaitoksesta, joka myöhemmin yhdistettiin terveydenhuolto-oppilaitokseen.

Sirpa on syntynyt Etelä-Suomessa vuonna 1957. Koulunsa hän on käynyt eri puolilla Etelä- ja Keski-Suomea. Ylioppilaaksi Sirpa kirjoitti vuonna 1976 ja hakeutui ensin opiskelemaan kieliä. Vuosi yliopistossa riitti Sirpalle ja hän lähti opiskelemaan sairaanhoitajaksi vuonna 1977. Valmistumistuttuaan Sirpa työskenteli sairaanhoitajana neurologisella ja psykiatrisella osastolla, ja hakeutui sitten erikoistumaan psykiatriseen hoitotyöhön. Erikoistumisen jälkeen hän työskenteli erikoissairanhoitajana ja apulaisosastonhoitajana neljä vuotta ja hakeutui sitten opettajankoulutukseen vuonna 1986 ja valmistui sairaanhoidon opettajaksi 1988. Sirpa on opettanut uransa aikana hyvin monenlaisia opiskelijoita.

Tuula on syntynyt vuonna 1961. Hän on asunut ja opiskellut eteläisessä Suomessa ja Pirkanmaalla. Ylioppilaaksi pääsytensä jälkeen Tuula pääsi välinehoitajan koulutukseen ja toimi noin puoli vuotta välinehoitajana ennen kuin aloitti sairaanhoitajan opinnot. Hän valmistui sairaanhoitajaksi vuonna 1983. Tuula

teki sairaanhoitajan työtä teho-osastolla kaksi vuotta, jonka jälkeen hän erikoistui sisätautien hoitotyöhön vuonna 1985. Erikoistumisen jälkeen Tuula työskenteli erilaisissa tehtävissä mm. tehohoidossa, vanhusten hoidossa ja vankien hoidossa. Vuonna 1990 häntä pyydettiin opettajan sijaiseksi terveydenhuolto-oppilaitokseen. Samana vuonna hän aloitti sairaanhoidon opettajan koulutuksen ja seuraavana vuonna terveydenhuollon kandidaatin koulutuksen, josta valmistui vuonna 1993. Hän on toiminut opettajana sekä peruskoulu- että ylioppilasohjelmilla sairaanhoitajaryhmillä.

Lea on nuorin terveystieteiden opettaja ja on syntynyt vuonna 1967 Kaakkois-Suomessa. Ylioppilaksi valmistumisensa jälkeen Lea työskenteli vuoden sairaala-apulaisena. Hän opiskeli puoli vuotta tekstiilialalla, mutta hakeutui sitten terveydenhuolto-oppilaitokseen opiskelemaan terveydenhoitajaksi. Lea opiskeli keskiasteen uudistuksen jälkeen, eli hän valmistui suoraan terveydenhoitajaksi vuonna 1992. Valmistuminen tapahtui pahimman lamakauden aikana, joten tarjolla oli vain lyhyitä sairaanhoitajan sijaisuuksia. Lea hakeutuikin jo vuonna 1994 opiskelemaan yliopistoon hoitotiedettä terveydenhuollon opettajan koulutusohjelmaan ja valmistui vuonna 1998. Opettajan työt Lea aloitti jo vuonna 1997 terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Hän siirtyi 1998 ammattikorkeakoulu-opettajaksi ja oli siirtynyt juuri ennen haastattelua yliopiston täydennyskoulutuksikkoon hoiva-alan projektityöntekijäksi.

4.2.2 Terveystieteiden opettajan urapolku

Kutsumusammattiko?

Terveydenhuoltoalan opettajien suuntautuminen ammattiin ja osittain myös opettajuuteen näyttää alkaneen jo lapsuudessa. Opettajat ovat viihtyneet ja menestyneet koulussa hyvin tai ainakin keskitasoisesti. Kaikki tutkimuksessa mukana olevat opettajat ovat ylioppilaita. Kaikki ovat olleet lapsena ja nuorena aktiivisia ja heillä on ollut runsaasti erilaisia harrastuksia.

Mää oon ollu eläväinen lapsi, mulla on ollu paljon harrastuksia. Mää oon voimistellu ja mää oon tanssinu balettia, mä oon soittanu viulua ja pianoa. Elikkä mulla oo ollu hirveen paljon tämmöstä muuta kun koulu. Että se koulu on sillä lailla menny, ettei oo ollu hankaluutta, mutta mä sanosin, että mä oon ollu semmonen keskiverto oppilas. En oo ollu kauheen, mä en muista, että mää olisin ollu hirveen kunnianhimonen, että oon joutunu tekeen töitäkin koulussa ja sen takia, että oon laiskotellu. Koulunkäynti oli sillain ihan mukava, että mää viihdyin koulussa ja mulla oli kavareita, jotka kävi koulua, että mulla oli ihan hyviä muistoja. (Lida)

Tässä aineistossa *sairaanhoitajaksi hakeutumiseen* on ollut selvästi kaksi reitettä. Ensimmäisen reitin nimeän *kutsumukseksi*. Kutsumuksellista reittiä kuvaa halu aikaansaada hyvää tai tarve hoivata toisia. Tähän ryhmään kuuluvat kertovat sairaanhoitajan ammatin olleen lapsuuden haave. Toista reittiä kutsun *rationaaliseksi valinnaksi*. Sairaanhoitajan ammattiin on hakeuduttu ystävän vanavedessä tai hakeutumisen syyton ovat olleet hyvin käytännölliset.

Sitten minulle tuli semmoinen ajatus, että mä haluaisin jotain hyvää tehdä elämässäni, jotain oikeasti hyvää. Ja mä hain sitten sairaanhoitajakouluun ja pääsin sitten sinne. (Asta)

Olin ehkä viiden vanha silloin ja luin jotain terveydenhoitoon liittyviä asioita, kun muut luki Aku Ankkaa. Tämä on vähän kärjistetyksi, mutta semmoinen on kyllä aika vahvasti ja hoivaamisen ja sentyyppisen hoitamisen puolen tunnistanut itsessäni. (Sirpa)

Kutsumus ilmenee Iidan, Astan, Tuulan, Sirpan ja Riitan kertomuksissa, kun he pohtivat syitä sairaanhoitajaksi hakeutumiseen. He kertovat, että heitä on jo lapsena kiinnostanut hoitotyö ja se on ollut pienestä pitäen haaveena. Toisena kutsumuksellisena piirteenä on halu aikaansaada elämässä jotain hyvää ja palvella toisia.

Rationaalista valintaa edustavat tässä aineistossa Eeva, Lea ja Ritva.

Luokkatoverini oli tulossa tänne ja hänen äitinsä oli sairaanhoitaja ja jotenkin innostuin siitä. Yhdessä haimme syksyllä 1945 sairaanhoito-opistoon. Halusin opettajaksi ja ensin piti käydä sairaanhoitajaksi. (Eeva)

Se [sairaanhoitajan ammatti] ei ole semmoinen mikään lapsuuden haave – – Se, että olin kauheen innostunut ompelun, ja sen takia olinkin siellä kansanopistossa vuoden. Mutta totesin sitten, että en oo taiteellisesti riittävän lahjakas sille puolella. En nyt haluu olla joku ompelija jossain tehtaalla tai joku pukuompelija, yrittäjä, et se jäi sitten sen vuoden jälkeen pois. Tietysti ihan kiva harrastus on jäänyt. Ja toisaalta, kun olin ollu siellä Helsingissä sairaala-apulaisena, niin ehkä se siitä heräs. *Mutta ei se nyt mikään ihana haave ollu, että musta tulee hoitaja. Ei kutsumus millään tavalla.* (Lea)

Rationaalisen koulutusvalinnan tehneet eivät tunnusta, että olisivat hakeutuneet sairaanhoitajan ammattiin kutsumuksellisista syistä tai lapsuuden haavekuvan johdattamana. Valinnassa ei ole ollut kyse mistään tunnepohjaisesta asennoitumisesta, vaan valinta on tehty jatko-opiskelumahdollisuuksien tai hyvien työllistymismahdollisuuksien takia.

Kaikille terveystieteiden opettajille on yhteistä se, että he ovat menestyneet ja viihtyneet koulussa suhteellisen hyvin. Miellyttävillä koulukokemuksilla saattaa olla oma merkityksensä opettajaksi hakeutumiseen. Koulukokemuksilla voi olla yhteys myös siihen, että kaikilla opettajilla on riittänyt motivaatiota palata aina uudelleen opiskelemaan, sillä terveystieteiden uralla eteneminen on vaatinut työn ja opiskelun vuorottelua.

Opettajaksi ja hyväntekijäksi

Terveydenhuoltoalan opettajille on yhtä lukuun ottamatta pitkä työkokemus – viidestä vuodesta 20 vuoteen – ennen opettajaksi rekrytoitumista. Pitkä työkokemus on osittain ollut ajan koulutusrakenteen mukainen vaatimus, koska kaksi ja puolivuotisen sairaanhoitajatutkinnon jälkeen oli oltava vähinään vuosi työelämässä, suoritettava vuoden erikoistumiskoulutus ja vasta sen jälkeen saattoi hakeutua opettajakoulutukseen. Erikoiskoulutuksen jälkeen oli vielä oltava töissä, sillä sairaanhoidon opettajakoulutukseen edellytettiin yhdestä kahteen vuoden pituista alan työkokemusta.

Nuorimmalla haastatelluista terveystalouden opettajista oli työkokemusta vain erilaisista lyhytaikaisista sijaisuuksista. Hän on suorittanut tutkintonsa vuonna 1990 keskiasteen koulutuksen rakenteen mukaan, jolloin valmistuttiin suoraan koulutusammattiin. Hänen terveydenhoitajaksi valmistumisensa ajoittuu juuri pahimman taloudellisen laman kynnykselle, jolloin koulutusta vastaavaa työtä oli vaikea saada.

No se ura ei oikein urjennut, koska 1992 oli just pahin lama-aika, et ei olis voinnu huonompaan aikaan ja vielä terveydenhoitajaks valmistuu. Et tota pätkätöitähän oon nyt tehny koko elämäni. Se ura on urjennu niin, että mä oon tehny pääsääntöisesti sairaanhoitajan sijaisuuksia, sen ammatillisen puolen, et terveydenhoitajalla oli todella huono tilanne täällä. Mä oon ollu sairaanhoitajana ihan terveystaloudessa, kotisairaanhoidossa, siellä kotihoidossa, vuodeosastoilla, et mitä löyty. Kiertäny pätkissä sitten ennen kuin tuln yliopistoon. Varsinaisesti terveydenhoitajan työtä en oo tehny, jos ei sitä kotisairaanhoitoa oteta huomioon. Se oli huono valinta, se terveydenhoitaja. Jos olis ollu fiksu, niin ois ehkä valinnu sairaanhoitajan. Yliopistoon oon menny sit sisälle 1994, hoitotiede pääaineena, terveydenhuollon opettajan koulutusohjelma. Muistan sen hyvin, et silloin terveydenhoitajakoulutuksessa, en muista, oliko se silloin luokanvalvojan nimellä, niin esitteli tätä yliopistovaihtoehtoa, kun hän itse oli käynyt. Ajattelin silloin, että olis kiva joskus kolmenkymmenen kiepeillä mennä yliopistoon ja siitä se siten jäi. Ja kun työtilanne oli aika huono ja mun perhetilanne oli seemmonen, et avoliitossa asuin, et oli aikaa lähteä opiskeleen, niin sit lähin jo - 98 kun mulla oli jo paperit jo yliopistosta ulos. (Lea)

Opettajaksi hakeutumiseen löytyy monia erilaisia syitä, mutta myös yhteisiä syitä on havaittavissa. Joillakin on virinnyt ajatus opettajankoulutukseen hakeutumisesta oman ammatillisen opettajan kehotuksesta tai kannustuksesta.

Mutta oikeastaan se mun sairaanhoidon opettajaksi hakeutuminen lähti siitä, että meillä oli rehtorina [HM], kun mä sairaanhoitajaksi valmistuttuani lähin erikoistumaan lasten sairaanhoitoon. Siitä alasta mä tykkäsin jo silloin opiskeluaikana ja mä ajattelin, että lastenosastolle mä haluaisin töihin. Ja tuota, [HM] oli sitten myöskin erikoistunut lapsille ja aina kun hän sairaalassa kävi opiskelijoita tapaamassa, niin hän jostain syystä aina sitten sano mulle, että sun täytyy läheä jatkamaan opettajaksi. Ja mä kauheesti sitä aina ihmettelin, että minkä takia hän sitä mulle kauppaa ja tarjoaa, että se on [HM]:n syy, et musta on tullut opettaja. (Iida)

Toiset olivat saaneet kipinän opetustyöhön jo lapsuudessa tai myöhemmin toimiessaan itse opiskelijanohjaajana. Motiivina opettajanuralle hakeutumiseen saattoi olla myös pettyminen tai väsyminen hoitotyöhön tai työnantajaan ja halu päästä urallaan eteenpäin.

Jos ajattelen sitä ammatinvalintaa, niin minulla oli selkeästi hoitotyö ja opetustyö, että ne oli ne kaksi. Ja silloin kun jossain vaiheessa ajattelin myös niitä vieraita kieliä, niin ihan selkeästi olisin tähdännyt opettajaksi, etten mitään muuta kuvitellutkaan. Olin opiskelijaohjaajana heti erikoistumisen jälkeen ja pidin siitä tehtävästä ja koin sen mielekkäänä. (Sirpa)

Yhteisenä motiivina, jota kylläkään kaikki eivät aivan suoraan sano, mutta jonka voi löytää esimerkiksi opettajantyötä tai opettajuutta kuvaavasta puheesta, on halu aikaansaada jotain hyvää. Tämä hyvän tekeminen kohdistuu joko opiskelijoihin, nuoriin tai hoitotyöhön. Kukaan terveystalouden opettajista ei mainitse opettajaksi hakeutumisen syyksi uralla etenemistä, parempaa palkkaa, pitkiä

lomaa tai haluaa päästä kolmivuorotyöstä päivätyöhön. Nämä ovat luultavimmin olleet ainakin yhtenä jatko-opintoihin hakeutumisen syynä, mutta niistä vaietaan ehkä siitä syystä, että terveysalalla ei kuulu puhua edellisen kaltaisista materialistisista rekrytoitumismotiiveista.

Opettajankoulutus antoi ajokortin

Haastattelemani opettajat ovat suorittaneet opettajankoulutuksensa eri vuosikymmenillä. Asta ja Eeva ovat suorittaneet opettajankoulutuksensa 1970-luvulla, Sirpa ja Iida 1980-luvulla ja muut 1990-luvulla. Lea on ainut, joka on suorittanut yksinomaan yliopistollisen opettajankoulutuksen, kaikilla muilla on takanaan opistotasoinen sairaanhoidon opettajan koulutus, joka kesti yleensä kaksi vuotta. Tuula ja Riitta ovat suorittaneet myöhemmin myös terveydenhuollon kandidaattiopinnot ja Iida on haastatteluhetkellä opinnoissaan loppusuoralla. Astalla ja Eevalla on myös takanaan korkeakouluopinnot.

Sairanhoidon opettajan koulutukseen sisältyi sekä pedagogisia että ammattialan opintoja. Kaikki opettajat kertovat olleensa tyytyväisiä opettajankoulutukseensa. Koulutus oli antanut valmiuksia opettajan työhön. Se oli antanut didaktisia valmiuksia, mutta ennen kaikkea valmiuksia kriittiseen ajatteluun:

Siis ilman muuta sillä tavalla oli, että kaikki se kokonaisuus ja se mitä siihen opetustyöhön kuuluu, että se on muutakin kuin tunnin pitämistä, niin kyllä se koulutus anto paljon ajateltavaa ja monenlaisia valmiuksia. Mä sanoisin, että nimenomaan sitä ajattelemista ja kyseenalaistamista, omien ajatusten kyseenalaistamista ja perusteitten hakemista. Sillai mä koin sen opettajankoulutuksen. – – Mulla sattui niin, että hän [ryhmän opettaja] oli semmonen *pelle peloton*, uskalsi kokeilla, kannusti ylittää rajojaan, mutta oli myös värikäs tyyppi. Ja sitten hän sattui olemaan sen opettajankoulutuksen ajan mulla sen ryhmän vetäjä. Ja hän edelleen kannusti mua siellä opettajankoulutuksessa tämmösiin uuenlaisiin kokeiluihin, erilaisiin opetusmenetelmiin, opetustapoihin. Ja hän aina sano, että älä ajattele sitä onnistumista vaan sitä, että uskalta kokeilla jotain uutta, joka oli musta hirveen arvokasta. Hän oli kyllä niitä hyvin harvoja sen aikaisia opettajankoulutuksen opettajia – – että suurin osa oli niitä perinteisiä tietyllä tavalla byrokraatteja, jotka teki niinku aina ennenki on tehty. Ja mää luulen, että tämmöset opettajat on jääny mieleen ajatusten herättäjänä, on laittanu miettimään ja pohtimaan asioita. Se koulutus oli hyvä, mutta sit se todellisuus siihen hoitotyön opettajan työhön, niin se työ piti oppia sitten siinä työssä. Et vaikka niitä näytetuntia pidettiin, niitä 45 minuutin näytetunteja, jossa oli tuntirakennelmat tietyn sapluunan mukaisesti minuuttiaikataululla, niin nehän ei sitten toiminu enää siellä todellisuudessa Mäkin tein 20 näytetuntia ja niitä oli hirveen paljon niitä kuunneltavia tunteja. (Iida)

Muutkin opettajat kuvaavat sairaanhoidon opettajan koulutustaan suurin piirtein samaan tapaan kuin Iida. Se on sisältänyt hoitotieteen ja kasvatustieteen opintoja sekä näytetunteja ja tuntien kuuntelua. Sama tarina näytetuntien tarkasta suunnittelusta ja muodosta tulee esiin opiskelupaikasta ja ajankohdasta riippumatta. Tietynlainen kaavamaisuus on leimannut opettajankoulutusta huolimatta siitä, että kaikki opettajat kertovat saaneensa koulutuksesta uusia eväitä ja uudenlaista ajattelua.

No jotenkin siitä meillä oli se didaktinen osuus siinä opetusharjoittelussa niin sehän oli semmoista minuuttiaikataulun vääntämistä, ja sit mitä tässä tapahtuu opiskelijoissa, minkä kanssa mä motivoin, miten mä arvioin jne. Et toivottavasti se on jonkun

pohjan antanut, mutta yhteen tuntisuunnitelmaa ei oo sen jäkeen tehny, kun ei oo kukaan pakottanut. (Ritva).

Terveysalan opettajat kuvaavat opettajankoulutusta "itsensä likoon panemise-na" ja vahvana ryhmäprosessina. Opistotasoinen opettajankoulutus ja yliopistollinen opettajankoulutus näyttävät tässä kohtaa erottuvan toisistaan. Kolmella opettajista on molemmat koulutuskokemukset ja he voivat näin arvioida molempien koulutusten antia. Nuorin opettajista on käynyt vain yliopistollisen opettajankoulutuksen, joten hänellä ei ole asiassa vertailukohtaa. Riitta kuvaa kokemuksiaan kahdesta erilaisesta opettajankoulutuksesta seuraavasti:

Niin mielestäni se kaksivuotinen opistossa suoritettu opettajankoulutus edellytti paljon enemmän oman persoonan likoon laittamista. – – Semmoinen eri, että todella ryhmädyttiin aika tiiviisti ryhmäksi ja niissä opiskelutilanteissa jouduttiin todella antamaan itsestämme paljon niihin keskusteluihin.. Se oli sitä reflektiota, oman itsensä kanssa selvittämistä ja sen ryhmän tuella. Nyt on yliopistokoulutuksessa aivan mahdollista istua yhtenä auditoriossa, kuunnella, tehdä jotkut tietyt tehtävät, palauttaa ne ajallaan, katsoa taululta arvosana ja käydä se koko matka sillä lailla läpi. (Riitta).

Riitta siis pitää kaksivuotista sairaanhoidon opettajan koulutusta parempana persoonallisen kasvun ja ryhmäprosessien kannalta. Yliopistollinen koulutus oli enemmän yksin puurtamista ja arvosanojen suorittamista. Lea, nuorin opettajista, on käynyt vain yliopistokoulutuksen, mutta pohtii omaa koulutustaan kuitenkin hyvin samansuuntaisesti kuin sairaanhoidon opettajankoulutuksen suorittaneet opettajat. Hän kuitenkin arvelee koulutuksen antaneen erilaisia valmiuksia kuin vanha koulutus.

Kyl mä omasta mielestäni sitä terveydenhuollon opettajankoulutusohjelmaa arvostan kyllä, vaikka se silloin kun tuli työhön, tuntu, että se ei anna semmosia kauheen valmiita, et nyt teet jutun näin ja näin. Mut väittäisin, et se akateeminen pohja – ja mitä nyt puhutaan oppimisesta ja näistä uusista näkemyksistä – niin sillä on aika vahva merkitys. Ja nimenomaan, kun on käynny vielä *opettajankoulutusohjelman, mis ollaan kasvettu siin ryhmässä* ja niiden opetusharjoittelujen mukaan eteenpäin, niin kyl itte pidän sitä paljon enemmän arvossa kuin, että joku käy auskultoimassa itsensä, siellähän on valmiit lukujärjestyksetkin ja kaikki. Se on kuitenkin aika *koulumainen* (Lea)

Lea arvostaa omaa yliopistollista opettajankoulutustaan, vaikka ei oikein osaa määritellä, mikä siitä teki hyvän. Hän on hyvin vakuuttunut oman koulutuksensa paremmuudesta verrattuna entiseen sairaanhoidon opettajankoulutukseen ja ammatilliseen opettajankoulutukseen. Kuitenkin hän kuvaa omaa terveydenhuollon kandidaattikoulutustaan hyvin samaan tapaan kuin sairaanhoidon opettajan koulutuksen suorittaneet opettajat. Sekä entinen opistotasoinen sairaanhoidon opettajan koulutus että nykyinen terveystieteiden maisteriohjelmassa suoritettu opettajankoulutus korostivat ryhmäprosessia ja pyrkivät vaikuttamaan opettajan hoidolliseen ja pedagogiseen ajatteluun.

Opettajankoulutuksen anti on ollut hyvä ja se on tukenut opettajuuden kehittämisessä, vaikka määrämuotoisten näytetuntien pitämistä onkin ollut paljon. Opettajat näkevät ne kuitenkin käyttökelpoisina työkaluina ja apuvälineinä, joista on helppo aloittaa. Opettajankoulutus on ollut alkusysäys ammat-

tiin kasvamisen prosessille, joka jatkuu varsinaisessa opettajantyössä eli Astan sanoin *se oli ajokortin saamiskohta*.

Opettajuuden kehittyminen on pitkälinen kasvuprosessi

Terveydenhuollon opettajille näyttää kehittyneen hyvin voimakas ja vahva sairaanhoitajan ammatti-identiteetti pitkän työkokemuksen aikana. Hoitajasta opettajaksi kasvaminen on yhden opettajan mukaan *pitkälinen, hitaasti etenevä kasvuprosessi, että minä en itse sitä edes tunnista, missä kohtaa se tapahtui*. Yleensä opettajat pitävät tärkeänä sitä, että ensin täytyy hankkia vahva hoitajan identiteetti, jotta voi omaksua opettajan identiteetin. Tämän voi tulkita niin, että hyväksi hoitotyön opettajaksi voi kasvaa vain hoitajan ammatin kautta.

Sehän on kai semmoinen aika tavallinen kysymys, kumpi on [hoitaja vai opettaja]. Minä ajattelen jotenkin niin, että olisi toivottavaa ja tarpeellista ja toivon, että omalla kohdallani olisin sen kohtalaisesti läpikäynyt, että se hoitajaksi kasvaminen tai sen identiteetin saavuttaminen, sen tulisi olla mahdollisemman selkeä, jotta voisi siitä siten kasvaa, kehittyä ja siirtyä sen alan opettajaksi – joku on sanonut, että sinusta ei koskaan voi tulla hyvää hoitotyön opettajaa, jollet ole rakastanut sitä hoitajan työtä. Ajattelin, että siinä on se totuus, että minä en pysy olemaan vakuuttava hoitotyön opettaja, jollen ole itse aidosti sisäistänyt hoitotyötä. (Sirpa).

Aikuisilla {opiskelijoilla} on paljon ongelmia ja se opettajan rooli on myös pitää sitä tietty välimatkaa, et vaikka olet hoitapuolen ihminen, niin et sää mikään terapeuttiparantaja ole. Opettajan rooli on myös on pysyä opettajan roolissa. (Lea)

Opettajan on jätettävä taakseen hoitajan rooli ja opetettava uusi opettajan rooli. Opettajan ei kuulu hoitaa opiskelijoita, opettajakollegoita eikä potilaita, vaan opettajan ja hoitajan roolit pitää osataan erottaa toisistaan.

Opettajan työn alku on ollut oman opettajuuden etsimistä. Oman opettajan roolin löytyminen on vaatinut useamman vuoden. Opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien erilaisuus on ollut yllätys. Jokaisen ryhmän kanssa on täytynyt omaksua erilainen opettajan toimintatapa. Aikuisiin ja nuorisoryhmiin on suhtauduttava eri tavalla. Aloittelevan opettajan arki näyttää olevan aika raskasta, kun hän joutuu kuljeksimaan oppilaitoksen käytävillä ja kyselemään apua ongelmiinsa ensimmäiseltä vastaantulevalta opettajalta. Opettajan työn yksinäisyys on yllättänyt lähes kaikki opettajat. Toisaalta myös intensiivisen vuorovaiikutuksen määrä on ollut yllätys. Tämä jatkuva vuorovaikutus ei kuitenkaan korvaa turvallisen, kokeneen kollegan tukea, jota uudet opettajat tuntevat kaipeaan.

Oli yllätys, kun sairaalatyöstä siirryin opettajaksi, niin ensimmäinen yllätys oli sellainen sosiaalinen yksinäisyys ja tyhjä. Toisaalta kun se sairaalatyö, jota minä tein, oli niin tiiviisti tiimityötä, että siellä oli aina semmoista yhteistyötä. Vaikka siinäkin on oma vahvuus eikä se ole toiseen turvautumista, niin se on olemassa se ryhmä.. Mutta se yksinäisyys, se että jos oli jotain epäselviä asioita, niin piti vaan sitten pyydystellä käytävissä. Sitten kun minä siitä jollekulle valitin tai mainitsen, että se on ihan järkyttävää, miten sosiaalisesti yksin tässä on, niin sitten vaan joku kokenut konkari naurahti ja sanoi, että hyvänen aika, monta kymmentähän teitä siellä luokassa aina on. Niinhän onkin, mutta eihän se ole sitä. (Riitta)

Edellä opettajat kertovat arvostaneensa opettajankoulutuksen aikana kokemiaan ryhmäprosesseja ja yhteisöllisyyttä, mutta nämä opettajankoulutuksessa koetut yhteisölliset toimintamuodot eivät näytä siirtyneen oppilaitosmaailmaan, jossa vallitsee edelleen uudelle opettajalle yllätyksellinen yksin tekemisen perinne.

Edellisissä luvuissa muotoutuva lapsuudesta alkava ja ammatilliseksi opettajaksi päätyvä urapolku on tyypillinen terveystalan opettajalle. Urapolku on vaihteellinen peruskoulutuksen, erikoistumis- ja jatkokoulutuksen ja tavallisesti vielä akateemisen koulutuksen muodostama pitkä koulutusväylä. Toinen toistensa päälle rakentuvien koulutusjaksojen väliin on vielä täytynyt hankkia kokemusta ammatillisesta työstä, jotta seuraava vaihe on ollut mahdollinen.

4.2.3 Ammatillisen opettajuuden perustekijät terveystalalla

Tarkastelen jatkossa neljää aineistosta löytämäni keskeistä ammatilliseen opettajuuteen liittyvää teemaa. Nämä ammatillisen opettajuuden teemat tai osatekijät nousevat tutkimukseni aineistosta, mutta ne saavat myös tukea aikaisemmista ammatillista opettajuutta käsittelevistä tutkimuksista. Tässä tutkimuksessa käyttämäni aineiston mukaan ammatillisuus ja kasvatuksellisuus ovat olennaisia ammatillisen opettajan työssä, mutta niiden lisäksi nousee esiin myös kaksi muuta teemaa: persoonallisuus ja vuorovaikutus. Nämä kaksi ilmenevät opettajien puheessa eri tavoin ja eri aikoina erilaisella painotuksella. Vanheman opettajuussukupolven opettajat korostavat varsin paljon opettajapersoonan merkitystä, nuoremmilla taas painottuvat runsaat ja monipuoliset kontaktit, suhdetoiminta ja vuorovaikutus. Persoonallisuus ja vuorovaikutus voidaan tietysti sisällyttää myös ammatillisuuden ja kasvatuksellisuuden sisään ja niiden erottaminen perustoiminnoista tai toinen toisistaan opettajan työssä on keinotekoisia, mutta ne kuuluvat mielestäni niin olennaisesti ammatilliseen opettajuuteen, että niitä tulee käsitellä erillisinä.

Seuraavassa tarkastelenkin terveystalan ammatillisen opettajuuden ilmiötä neljän ammatillista opettajuutta kuvaavan tekijän avulla. Nämä ovat:

- 1) Ammatillisuus
- 2) Kasvatuksellisuus
- 3) Persoonallisuus
- 4) Vuorovaikutus

Edelliset tekijät nousevat tutkimusaineistostani, mutta niiden olemassaoloon olen saanut vahvistusta tutkimuksista, joissa on käsitelty hoitotyön opettajan vaatimuksia (ks. esim. Jacobson 1966; Reeve 1994; Leino-Kilpi ym 1995; Salmi-nen 2000). Käytän perustekijöistä tässä yhteydessä neljää edellä mainittua nimitystä, mutta ne eivät ole kaikilla aloilla ja kaikkina aikoina samat tai painoarvoltaan samanlaiset. Ne ovat keinotekoisia, mutta ne toimivat tässä tutkimuksessa opettajuutta jäsentävinä osa-alueina.

Ammatillisuus on hoitotaidon hallintaa

Ammatillisuus tulee esille opettajien puheessa jatkuvasti ja erilaisissa merkityksissä. Opettajuus kytkeytyy ammatillisuuteen mm. opettajan omana ammatillisena osaamisena, ammatti-identiteettinä, ammatin opettajana ja ammatillisen kasvun tukijana. Opettajat korostavat kuinka tärkeää on oma ammatillinen kokemus ja jatkuva yhteys ammattikäytäntöön, koska hoitotyön opettaja liikkuu sekä teoreettisen opetuksen että ammattikäytännön alueella ja pyrkii integroimaan niitä.

Kyllähän meillä tietysti vähän hoitamisen vimmaa on kaikilla ja kyllähän meidän opettajuutta leimaa tämä meidän oma ammatillinen tausta. Ne kysymykset miksi me aikanaan olemme hoitajiksi hakeutuneet ja sitten opetustyöhön, ne sivuavat toisiaan aika läheltä. (Sirpa)

Mut kyl mun mielestäni hoitamisen opettaminen vaatii sen, että osaa sen hoitamisen itse. Sitä mä oon joskus ajatellu, että miten semmoset opettajat, joilla ei ole paljon käytännön kokemusta, niin mihin ne perustaa sen opettamisen. Kun mä aattelen, että mä joka käänteessä käytän sitä kokemusta, tietyllä tavalla hyödynnän. Mä oon oikein miettinyt, et mistä mä sen tiedon löytäisin, jollei mulla olis niin pitkää käytännön kokemusta. Ja se, että kun sen kanssa saa opiskelijoillekin asiat huomattavasti lähemmäksi ja elävämmäksi, kun on niitä kertomuksia elävästä elämästä. (Ritva)

Hoitotyön opettajien puheessa toistuu useaan kertaan oman ammatillisen taustan ja osaamisen tärkeys. Se on se kivijalka, johon ammatillinen opettajuus nojaa. Opettajien puheesta voi tehdä tulkinnan, että hoitotyön ammatilliseksi opettajaksi voi tulla vain oman ammatillisen taustan kautta. Poikkeavaa näkemystä edustaa Lea:

Totta kai se on silleen, että kun on konkareita opettajakollegoita, jotka on vuosikymmenet olleet töissä, mutta mä oon ainakin nähny sen opettajanroolin erilaisena; ei mun tarvi tietää kaikkee, vaan nimenomaan niin, että voi opiskelijoitten kokemuksia ja ajatuksia hyödyntää. Et mä nään sen opettajan roolin ihan erilaisena, et se ei oo todellakaan semmonen asiantuntija rooli. Vaan että sit, että saa ne opiskelijat oppimaan ja ettimään tietoa. (Lea)

Lean, nuorimman opettajuussukupolven edustajan mielestä ammatillisen opettajan ei tarvitse olla asiantuntija. Johtuuko tämä näkemys erilaisesta opettajan koulutuksesta vai vähäisestä työkokemuksesta vai edustaako se uudenlaista opettajuusajattelua? Lean näkemys on aiheuttanut kuitenkin ristiriitoja vanhempien kollegojen kanssa.

Ammattikäytännön opetus ammatillisuuden vahvistajana

Terveysalan opettajuuden ammatillisuutta tukee ammattikäytännön opetus, jota opettajat pitävät erittäin tärkeänä oman työnsä elementtinä. Ammattikäytännön opetus käsittää oppilaitoksessa tapahtuvan laboraatio-opetuksen ja työelämässä tapahtuvan opiskelijoiden ohjauksen. Työelämässä toteutuva käytännön ohjaus on vaativaa ja raskastakin, kun on nopeasti orientoitettava erilaisiin hoitoyksiköihin, niiden henkilökuntaan ja toimintaan. Opettajat eivät kuitenkaan halua luopua käytännön ohjauksesta, sillä he näkevät sillä olevan hyvin paljon positiivisia vaikutuksia omaan työhönsä ja opetukseensa.

Sanotaan, jos nyt ajattelee opetustyön näkökulmasta sitä, niin en oikein ymmärrä miten minä voisin kouluttaa hoitajia, jollei minulla ole todella semmoista kosketuspintaa todellisuuteen. Tietysti meillä on se oma työkokemus, joka on merkittävä, mutta terveydenhuoltokin on semmoisessa jatkuvassa muutoksessa. Meidän käsitykset hoitamisesta on kehitymässä ja muuttumassa. Minä en henkilökohtaisesti voi ymmärtää sitä ajatusta, että meillä olisi eri opettajat, jotka opettaisivat teorian ja opettajat, jotka ovat ammattikäytännössä. Siinä helposti tapahtuu sitten tämmöistä etäännyttämistä, puhutaan tästä teorian ja käytännön välisestä kuilusta. (Sirpa)

Käytännön opetuksen etuina opettajalle itselleen on ensinnäkin se, että se auttaa pysymään työelämän tapahtumien tasalla. Toinen tärkeä asia on mahdollisuus käytännön ja teorian integrointiin aidoissa hoitotilanteissa.

Eniten mä oon ehkä kokenu siellä olevani semmoinen opiskelijoiden tukihenkilö, et kun heillä on ollut jottain ongelmia kentällä, niin he voi kertoo ne mulle, kun mä menen sinne. Ja sit taas, jos siel on jottain valittamista ollut, niin he kertoo ne mulle. – – Enempi mä koen, että mä käyn siellä opiskelijoitten takia plus tietysti, kun on uudesta koulutuksesta kysymys, niin semmosena lähihoitajan lähettiläänä. Et oon koulutusta selvittämässä, kentällä kertomassa. (Ritva)

Tietysti on paljon tämmöisiä käytännöntason kysymyksiä, että miten opiskelijaa ohjataan, nää käytännön järjestelyt. Ja sitten ihan tämmöinen ammatillinen vuorovaikutus näitten ohjaajien kanssa, että opettajana pysyis siinä selvillä, että missä siellä mennään, mitkä on ongelmat, mitä koulutuksessa tulisi ottaa huomioon. Onko jotain sellaista antia mikä voisi tulla koulun puolelta, että opettaja on siinä myöskin semmoinen liikkeellepanija. Se on ihan semmoinen pr-tehtäväkin ja näiden suhteiden ylläpitämistä ja luomista. Sitten on aika paljon myöskin tällä hetkellä opettajalla se, että hän on tavallaan sellainen ahdingon vastaanottaja. Kyllä se on hyvin moniulotteista. (Sirpa)

Terveysalan opettajat pohtivat rooliaan ammattikäytännössä muun muassa metaforien kautta. Opettaja on *tukihenkilö, lähettiläs, liikkeellepanija, pr-henkilö, ahdingon vastaanottaja* jne. Metaforat kuvaavat sitä, että opettajan rooli käytännössä on olla organisoija, koordinoija ja opiskelijoiden tukija. Opettaja vie myös uutta tietoa hoitotyöhön, sekä substanssietoa että koulutusta koskevaa tietoa. Varsinainen potilashoito ei kuulu opettajalle, koska opettaja ei ole hoitoorganisaation palveluksessa. Organisaation oma henkilökunta tuntee potilaansa ja on heistä vastuussa. Opettajan osallistuminen hoitotilanteisiin ei ole sopivaa vastuukysymysten ja eettisten periaatteiden takia. Hoitoyksikön oma hoitaja ohjaa opiskelijaa konkreettisissa hoitotilanteissa, hän on niissä asiantuntija, ja niihin ei opettajalla ole tarpeellista puuttua tai sekaantua. Opettajan tehtävä on auttaa opiskelijaa yhdistämään teoreettista ja käytännöllistä osaamista.

Kasvatuksellisuus on ammatilliseen kasvuun saattamista

Tutkimuskeskusteluissa nostettiin esille kysymys siitä, onko opettajan työ terveysalalla kasvatusta vai opetusta. Yleensä opettajat kokevat olevansa sekä opettajia että myös kasvattajia. Opettaja opettaa ammatillisia perusvalmiuksia, mutta on myös kasvattaja ja kasvun tukija.

Semmoisesta ammatilliseen kasvuun saattamisesta on kysymys. Opettaja on matkalle saattaja ja pyrkii antamaan eväitä (Sirpa)

Että olen kasvun tukija, että se ei oo sillon kasvattamista eikä oikein opettamista, se on jotakin, missä on vähän kumpaakin. (Tuula)

Kasvatuksellisuus terveystalalla pitää sisällään ne opettajan taidot ja tiedot, joiden avulla hän tukee opiskelijoiden ammatin oppimista, ammatillista ja persoonallista kasvua. Se on laaja käsite, johon kuuluu kaikki se opettajan pedagoginen ja didaktinen toiminta, joka edistää oppimisprosessia. Kasvatuksellisessa toiminnassa on sekä opettamista että kasvattamista, vaikka on kyse ammatin opettamisesta usein jo aikuisille tai nuorille aikuisille.

Terveysalan opettajuus on kasvatussuhteessa elämistä

Ammatillisuus ja kasvatuksellisuus kietoutuvat terveystalan opettajuudessa toisiinsa. Ammattitaidon opettaminen ja kasvatus kulkevat opettajan työssä käsi kädessä. Terveystalan työ pitää sisällään kasvatusta ja kasvun tukemista. Työntekijän oma ammatillinen ja persoonallinen kasvu on välttämätöntä, jotta voi toimia toisten ihmisten apuna ja tukena. Ammatillinen opettajuus rakentuu henkilökohtaisella tasolla suhteessa opiskelijoihin eli ammatillinen opettajuus on kasvatussuhteessa olemista ja elämistä. Tämä ilmenee esimerkiksi opettajien pohtiessa sitä, mitä he haluavat antaa opiskelijoilleen.

Varmaan konkreettisesti se on se hoitajuuden ammatillinen osaaminen, mutta sen sisällä siten – että kyllä se sellainen, jotta sitä työtä edes jaksaisi, niin se vaati musta ennen kaikkea semmosta itsensä kanssa peilin edessä olemista, semmosen itsetuntemuksen ja semmosen kipinän saaminen. Se alkutaipaleelle lähteminen, eli mitä mä ajattelen elämästä ja ihmisistä ylipäänsä. Sit jokin sellainen, hirvittävän syvä kysymys, on ihmisenä olemisen ja ihmisen kunnioittaminen, siis semmoinen perusasia, että millä hoitotyö lepää viime kädessä, että kaikki nämä hoitamisen temput on ihan turhia, jos siellä ei ole semmoista näkyä siitä ihmisyydestä oo absoluuttisena toiseutenakin. Jos sitä ei siellä ole, niin silloin se muu on turhaa. – – että me on eletty ryhmän kanssa pitempiä prosesseja, koska se mahdollistaa ne asiat mitkä on siellä työssäkin, ne pitkät linjat ja niiden kiipeidenkin asioiden läpikäyminen eikä väistäminen tai ohittaminen Niin se on ollut semmoinen yhteisöllisyys se ryhmä samalla, jossa on opittu yhteistyötä, toistensa kunnioittamista ja sellaista kasvua siihen ammattiin (Asta)

Ammattiala ja alan arvomaailma leimaavat hyvin vahvasti terveystalan ammatillista opettajuutta ja siinä toteutuvaa kasvatus- ja opetustyötä. Hoitotyön ihmiskäsitys näkyy opettajan kasvatustyössä ja omalle työlleen asettamisissa tavoitteissa. Opiskelija ja opiskelijaryhmät ovat opettajien puheessa keskeisessä asemassa Opettaja pitää opiskelijoita ikään kuin oman opettajuutensa peilinä. Terveystalan opettajat kuvaavat opiskelijoita ja suhdettaan heihin myös seuraavasti:

Minusta on ihanaa tehdä opiskelijoiden kanssa työtä. SE on sitä ydintä, mikä mua kiehtoo ja musta on mielenkiintoista, jos mulla on ryhmä joka panee mut töihin. (Ida)

Opettaja työskentelee hyvin erilaisten opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien kanssa. Aikuisten kanssa vuorovaikutus voi olla hyvin pitkälle ammatillista ja ohjauksellista, mutta nuorten kanssa opettajan täytyy joskus ottaa äidin rooli. Silloin opettaja saattaa joutua toimimaan auktoriteettina tai joutuu pohtimaan opiskeli-

jan henkilökohtaisia kysymyksiä esim. ongelmia poikaystävänsä kanssa tai tavallisia arkielämään liittyviä asioita. Opettaja – opiskelija –suhteessa on kysymys pedagogis-didaktisesta suhteesta, mutta etenkin aikuisopiskelijoiden kanssa voi syntyä myös kollegiaalinen suhde. Terveysalan opettajille on kuitenkin leimallista korostaa henkilökohtaista suhdetta opiskelijoihin ja yhteisöllisyyttä yhtenä ammattiin kasvamisen perustana. Opettajuutta kasvatuksellisenä toimintana terveysalalla kuvaavat hyvin opettajien käyttämät metaforat *matkalle saattaja, eväiden antaja, kasvun tukija*, mutta nuorten opiskelijoiden opettaja on myös *äiti ja holhooja*. Ominaista on myös ammatillisuuden ja kasvatuksellisen kietoutuminen toisiinsa.

Persoonallisuus on vahvasti mukana

Opettajan ominaisuuksia ammattitaidon kriteerinä on tutkittu paljon. Ammattitaitoisen opettajan vaatimuksiin on tavallisesti liitetty sekä hyvän opettajan persoonallisuuden piirteitä että varsinaiseen opettajan toimintaan kuuluvia tekijöitä. Tässä aineistossa persoonallisuus tulee esille esimerkiksi Riitan pohdinnassa:

Opettajan työssä on tietyt asiat, jotka on tapahduttava, mutta sitten se laadullisuus rakentuu siihen päälle ja se rakentuu hyvin paljon siitä, että kuinka minä ihmisenä olen siinä tilanteessa. Se on sitä laatua, jossa tarvitaan jo persoonallisuus mukana. (Riitta)

Kun opettajat muistelevat omaa opiskeluaikaansa, he usein kertovat merkittävistä opettajista, jotka ovat olleet suuria persoonallisuuksia – ainakin opiskelijan itsensä kokemana. Kun opettajilta on kysytty mahdollisista opettajaesikuvista, he kertovat yleensä juuri näistä *Pelle Pelottomista, hyvistä tyypeistä tai karismaattisista persoonallisuuksista*.

Kyllä minä koen, että olen ammattiin kasvattaja tai ammattiin kouluttaja, vaikkakin tämä persoonallinen puoli hoitoalalla on siinä vahvasti mukana. Semmosesta ammatilliseen kasvuun saattamisesta on kyse. (Sirpa)

Terveysalan ammatillinen opettaja tuo kasvatussuhteeseen mukana oman ammatillisen ja kasvatuksellisen kokemuksensa ja näkemyksensä, mutta myös persoonallisuutensa. Persoonallisuus on merkittävä työväline hoitotyössä ja sitä kautta on myös ymmärrettävissä sen merkitys terveysalan ammatillisessa opettajuudessa. Terveysalan opettajuuteen kuuluu, että opettaja voi olla työssään läsnä kokonaisuutena persoonana, omine kokemuksineen ja määrittellä opetuksensa ja opettajuutensa.

Siinä on melkoinen vuorovaikutusverkosto

Terveysalan ammatillisten opettajien puheesta välittyy yhtenä keskeisenä opettajuuden ulottuvuutena vuorovaikutus ja suhdetoiminta. Opettajalla on päivittäin lukuisia erilaisia kontakteja ja vuorovaikutustilanteita, joiden moninaisuus on lisääntynyt jatkuvasti.

Hirveän tärkeä osa on tämä opiskelijoiden kanssa tapahtuva vuorovaikutus. Minä ajattelen, että on harvoja ammatteja, jossa on niin paljon, jatkuvasti ja niin intensiivi-

sesti [vuorovaikutusta]. Esimerkiksi tämmöisessä terveydenhuollon koulutuksessa, kun usein pyritään suht pieniin ryhmiin ja varsin intensiiviseen opetuskeskustelutyyppiseen etenemiseen. Se toinen vuorovaikutuksen ulottuvuus on siihen työyhteisöön, näihin opettajatovereihin. Se kolmas siellä ammattikäytännössä, mikä on minun mielestäni ehdottoman tärkeä. Minun mielestäni, jos ajatellaan hoitotyön opettamista ja ammatin opettamista, niin minusta se on aivan ehdoton, että myöskin siihen ammattikäytäntöön, siihen todellisuuteen tällä hetkellä täytyy sillä opettajalla olla jokin kosketuspinta. Se käy todella työstä, kun siirryt päivän aikana moneen työyhteisöön ja työryhmään ja yrität aistia sieltä ja viestiä. Siinä on melkoinen se vuorovaikutusverkosto. (Sirpa)

Leimallista ammatillisen opettajan työlle on suuri kontaktien määrä päivittäin. Opettajat kertovat olevansa jatkuvassa vuorovaikutuksessa hyvin monien erilaisten tahojen kanssa. Yksi keskeinen ryhmä on erilaiset opiskelijat, toinen päivittäinen kontaktiryhmä on oman oppilaitoksen opettajat ja vierailevat asiantuntijaopettajat sekä hallinto. Kolmas keskeinen ryhmä on ohjaajat erilaisissa ammattikäytännön työyksiköissä ja yleensäkin kokonaiset hoitoyhteisöt ja myös niissä hoidettavat asiakkaat/potilaat.

Työyhteisössä ollaan yksinäisiä susia

Paradoksaalista on, että terveystalon opettajat puhuvat vakuuttavasti vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tärkeydestä, mutta kertovat olevansa myös *yksinäisiä susia*.

Ehkä täällä tehdään yksin semmoista, jokainen nyhrää kammiossaan jotain ja enempi me voitais tehdä varmaan yhteistyötä säännöllisesti ja muutenkin. Et sit kun käy vaikoilemassa niin kuin jonkun pöydällä, niin huomaa, et siinä on tommosiakin kirjoja taas, et semmonen meiltä ehkä puuttuu. (Ritva)

Terveydenhuolto-oppilaitos työyhteisönä on jokseenkin yksinäinen paikka. Opettajilla ei ole juurikaan halua tai mahdollisuuksia yhteissuunnitteluun tai -opetukseen. Opettajat kätkeytyvät oman asiantuntijuutensa taakse, koska ilmeisesti kokevat sen helpoksi ja turvalliseksi. Jokaisella opettajalla pitäisi olla kuitenkin valmiudet opettaa hoitamisen perustaitoja esimerkiksi lähihoitajakoulutuksessa, mutta se ei tunnu kaikille opettajille sopivan. Voisi olettaa, että jako II asteen ja opistoasteen - nykyisin ammattikorkeakoulun - opetukseen olisi aiheuttanut hierarkkista jakoa opettajien keskuudessa. Tämä ei kuitenkaan tule ilmi terveystalon opettajien puheesta. Ainoastaan Ritva puhuu siitä, että opettajat saattavat olla eriarvoisessa asemassa opettaessaan eri asteilla, mutta hänkään ei ole itsen tunnistanut hierarkkisuutta:

Mä en noitten muitten osastojen opettajien kanssa ole sillä tavalla tekemisissä. Kyllähän jotkut viestittää, että siinä rupusakki on sitten opettamassa tätä koulutusoaa, mutta en mä oo tuntenu mitään eriarvosuutta. (Ritva)

Suhteet työelämään monipuolisia

Hirveen tärkeä on olla yhteistyössä ton käytännön kentän kanssa niin, että korostas sellasta näkökulmaa, että heillä on sen käytännön hoitotyön, hoitokäytännön asiantuntijuus ja meiltä tulee tää opettajuuden suoma tuki tähän asiaan, mutta semmonen tasa-arvoinen asetelma. Tietysti on tärkeä se, että voitasi enemmän kollegiaalisesti

toimia niin se ois musta hirveen tärkeä asia, koska mä ehkä ajattelen sitä kautta, että mä koen edelleenkin, että mä oon se sairaanhoitaja. Mä koen, että se ihminen siellä sairaalassa se on se sairaanhoitaja se on mun kollega. Täällä mulla on eri kollegat, opettajakollegat. (Tuula)

Terveysalan opettajan erityinen, merkittävä ja luonnollinen vuorovaikutussuunta on työelämä. Työelämäsuhteet ovat olleet hyvin moninaiset ja niiden määrä on edelleen lisääntynyt.

4.2.4 Terveysalan opettajuus on elämäntapa

Opettajia pyydettiin kuvailemaan tavanomaista työpäivää, työviikkoa tai muuten määrittelemään omaa arkista työtään. Opettajan työpäivä muodostuu haastateltavien kertomusten perusteella hyvin pirstaleiseksi:

Mun työ pitää sisällään kaiken mahdollisen; et mun tyypillinen viikko on se, jos mä lähen helpommasta päästä: Lauantaina on joku hoitotieteen aluekoulutus, missä mä oon, sitten sillä viikolla on ollu mahdollisesti johonkin muuhun hoitotieteen opintokokonaisuuteen kuuluvia opintopiirejä, joissa mä oon työskennelly näitten hoitotieteen appron suorittajien kanssa, ohjannu niitä, käynny erinäkösiä keskusteluja. Sit mulla on omia tunteja, mahdollisesti tutkimuksen opetusta, tutkimussuunnitelmaseminaareja, hyvin tällasia herkkiä, että milloin poksahtaa johonkin suuntaan ja kuka käy kenenkin päälle – – Sit mulla on tällasta tammikuussa alkaneen sakkiryhmän opetusta, jotka voi hikki; että kun mä en kerkii enkä mä osaa enkä mä ymmärrä ja mistä mä nyt saan tällasen kirjan ja mun tuunnit ei riitä. Ja sit me mietitään miten ne nyt riittäis ja miten tätä asiaa kannattais opiskella. Sitten joka välitunnilla suurin piirtein käy joku jonkun tutkimuksen kanssa piruttamassa ovea, että onko sulla hetki aikaa, kun mulla olis pieni asia. Niin, että mulla on niitä pieniä asioita sitten niin paljon, että mä välillä aattelen, että oonkohan mä syönny tänään mitään. Ja sitten mun omat sakkioiskelijat käy kysymässä vähän väliä, että kun mä tätä nyt oon miettiny – – Erinomaisen sekavaa, joka suuntaan irtoavaa ja suuntaavaa opetusta, ohjausta, siis kaikkee mahdollista. (Tuula)

Opettajan työpäivä ja työviikko on hyvin vaihteleva, vaatii jatkuvaa venymistä, orientoitumista uuteen tilanteeseen ja uuteen ihmiseen sekä hänen ongelmiinsa. Ongelmana on aikapula, 24 tuntia vuorokaudessa ei tunnu riittävän. Tuulan kertomuksesta näkyy, että opettajan työviikko on kuusipäiväinen eikä tunteja lasketa. Tuulan kuvauksesta puuttuu kuitenkin työelämäulottuvuus ja erilaiset tiimi- ja työyhteisökokoukset, joita toiset opettajat tuovat esille.

Terveysalan opettajien työ näyttää tämän tutkimuksen perustella jatkuvalta kamppailulta aikapulaa vastaan. Opettajilla ei ole mahdollisuutta pysähtyä työpäivän tai työviikon aikana pohtimaan opetustyöhön liittyviä asioita. Lukujärjestys ja muut aikataulut määrittävät opettajien työpäivää. Päivät eivät kuitenkaan mene aina ennalta suunnitellun käsikirjoituksen mukaisesti, vaan muutoksia tulee jatkuvasti.

4.2.5 Yhteenveto

Terveysalan opettajan identiteetti rakentuu elämän palasista

Tämän luvun otsikossa kiteytyy terveysalan ammatillinen opettajuus. Seuraavana Astan pohdinta ammatillisesta opettajuudesta:

Ja mä jotenkin näkisin, että tässä mun opettajuudessa, ammattikasvatuksen opettajuuteen liittyy se, että mun identiteetti on rakennettu kaikista niistä palasista, jotka tähän asti on ollut. Siellä on myöskin sairaanhoitajan identiteetti ja mä olen saanut ikään kuin toteuttaa sitä tässä samassa eikä se ole ollut minulle rasite tai niin kun taakka, vaan päinvastoin mä koen että se on ollut niin kun huikea asia, että ite kullakin on ne aikaisemmat kokemukset. (Asta)

Astan pohdinta pitää sisällään *aikaisemmat kokemukset*. Näiden aikaisempien kokemusten voidaan katsoa alkavan jo lapsuudesta tai nuoruudesta, koska tuolloin on usein syntynyt haaveita tai kokemuksia tulevasta ammatista. Monilla tutkimukseni opettajilla on ollut lapsuudessa haaveena hoitajan tai opettajan ammatti ja monilla on oman opiskelunsa aikana ollut sellaisia positiivisia kokemuksia jotka ovat suunnanneet ammatinvalintaa. Muissakin tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia. Muun muassa Jukka Koron (1998, 136) mukaan varhaisin opettajuuteen sosiaalistaja on yksilön lapsuuteen liittyvät kokemukset, joiden kautta me muodostamme usein varsin pysyvän tai ainakin vaikeasti muutettavan käsityksen siitä, mitä opettajuus ammattina on. Hän viittaa opettajan ammatin voimakkaaseen periytyvyyteen ja pitää sitä osoituksena varhaisten, runsaasti tunnesiteitä sisältävien kokemusten merkityksestä opettajuuteen sosiaalistumisessa.

Opettajasta saattaa muodostua syystä tai toisesta lapselle ja nuorelle tärkeä henkilö, jolloin se vaikuttaa opettajan ammattiin hakeutumiseen ja oman ammattikuvan muodostumiseen jo ennen opettajankoulutusta. ”Samastumisen voimakkuus on yhteydessä niiden tunnesiteiden laatuun ja syvyyteen, joka samastujan ja samastumiskohteen välillä vallitsee” (emt. 136.) Muutamat tutkimukseeni osallistuneista opettajista kertovat hyvin tunnepohjaisesti suhteestaan omiin sairaanhoitajakoulutuksen aikaisiin opettajiinsa ja tunnistavat itselleen merkittäviä opettajaesikuvia.

Terveysalan opettajankoulutus on ollut voimakas opettajuuteen sosiaalistaja. 1950-luvulla alkunsa saanut kaksivuotinen sairaanhoidon opettajankoulutus sosiaalisti opettajat kulloinkin vallalla olleeseen opettajuusideaaliin ja opettajan työhön. Vaikka opettajankoulutuksen pääaineet ovat vuosikymmenten aikana muuttuneet, kuvaavat opettajat omaa opettajankoulutusta hyvin samalla tavalla. Opettajankoulutusta on pidetty hyvänä ajokorttina opettajantyöhön ja sen aikana koettuja ryhmäprosesseja on pidetty merkityksellisinä. Kritisoitavaa löytyy kuitenkin koulutuksen didaktisesta osasta: lukuisten määrämuotoisten oppituntien pitäminen ennalta tehdyn suunnitelman mukaan ei ole palvellut opettajan arkista työtä. Opettajankoulutuksessa saadut mallit on kuitenkin omaksuttu ja niiden muuttaminen myöhemmin ei ole ollut helppoa. 1980-luvulla alkanut yliopistollinen opettajankoulutus ei ainakaan näiden opettajien puheessa tunnu suuresti eroavan entisestä sairaanhoidon opettajankoulutuksesta. Syynä samankaltaisuuteen saattaa olla se, että ainakin hoitotieteellisen koulutuksen alkuaikoina laitoksille rekrytoitui entisiä sairaanhoidon opettajankoulutuksen opettajia.

Opettajan ammatillista kasvua voidaan hahmottaa esimerkiksi jakamalla se Salmisen (2000, 4) tapaan kolmeen osa-alueeseen: yksilölliseen kasvuun, asiantuntijuuteen ja ammattiyhteisöön sosiaalistumiseen. Yksilöllisellä kasvulla

tarkoitetaan henkilökohtaisten ominaisuuksien eli persoonallisuuden, kehittymistä pedagogisessa mielessä. Tavoitteena on silloin hyvän opettajan erityispiirteet. (Aarnio, Helakorpi & Luopajarvi 1991.) Asiantuntijuus on sekä opetustaidon että alan kompetenssin hallintaa. (Heikkinen ym. 1997). Sosiaalistumisella ammattiyhteisöön tarkoitetaan puolestaan opettajan yhteistyötä organisaatiossa ja mukautumista oppilaitoksen normeihin. (Aarnio ym. 1991; Mäki 1996). Tutkimukseni opettajakeskusteluissa korostuu erityisesti opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja hoitokompetenssi ja niiden välinen suhde. Opettajaksi kasvamisen merkitsee sairaanhoitajan identiteetin korvautumista opettajan identiteetillä. Salmisen (2000, 4) mukaan hoitotyön opettajan toiminnassa on olennaista hoitajuuden ja opettajuuden suhde. Tämä entisen ammatin ja opettajan ammatin välisen suhteen esille nostaminen näyttää olevan terveystalon opettajille ominainen piirre, jolla he erottuvat muista opettajista. Muut opettajat eivät pohdi aikaisemman ammatin, esimerkiksi restonomin ja opettajan roolin tai insinöörin ja opettajan roolin sekoittumista toisiinsa.

Opettajuuteen sosiaalistuminen on jatkunut oppilaitosyhteisössä ja terveydenhuolto-oppilaitoksissa vallinnut omaa asiantuntijuutta korostanut yksin tekemisen kulttuuri on sosiaalistanut opettajat hyvin nopeasti. Terveystalon opettajien kohdalla opettajuuden omaksuamiseen ovat vaikuttaneet myös hoitotyön käytännön työyhteisöt ja niiden käsitys hyvästä terveystalon opettajasta. (Vrt. Salminen 2000.) Hoitotyössä omaksutut ajatus- ja toimintamallit ja arvo maailma muokkaavat opettajaopiskelijana oppimista ja myöhemmin hänen toimintaansa opettajana. Opettajan hoitotyössä hankkima ammattiin liittyvä käytännön tieto on se pohja, jonka päälle hän rakentaa opettajan työssä tarvitsemansa tiedon. (Toiskallio 1991, 1994; Heikkinen ym. 1997; Salminen 2000.) Hoitotyössä muodostunut vahva hoitajaidentiteetti näyttää muokkaavan opettajan työtä hyvin vahvasti. Tähän tulokseen voi päätyä esimerkiksi siitä, miten pitkän hoitotyön kokemuksen omaavat opettajat tuovat esiin opetustyön tavoitteen: opetustyön tavoitteena on ihmisen kunnioittamisen oppiminen. Tavoitteiden erilaisuus saattaa tietysti johtua monista muistakin tekijöistä kuin vahvasta hoitajaidentiteetistä.

Suurimmalla osalla opettajista on kuitenkin ollut pitkä hoitotyön kokemus ja se on koettu hyvin merkittäväksi avuksi opetustyössä. Oma hoitotyön asiantuntijuus on se vankka pohja, johon koko ammatillinen opettajuus nojaa. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on korostettu ammatillisen substanssin vahvaa hallintaa terveystalon opettajan tärkeänä vaatimuksena.

Opettajuuden kulmakivet kietoutuvat toisiinsa

Ammatillisuus ja kasvatuksellisuus kietoutuvat terveystalon opettajuudessa yhteen. Niitä ei voi erottaa ja opettaja kokee olevansa lähinnä *ammatillisen kasvun tukija ja tien näyttäjä* eli kasvatuksellisuus on itse ammatin ytimessä ja sisältäytyy ammatin oppimiseen.

Ammatillisuus on tässä tutkimuksessa laaja käsite, mutta se sivuaa muissa tutkimuksissa esiintyvää hoitokompetenssin käsitettä. Leino-Kilven (1991, 1995) ja Salmisen (2000) tutkimuksissa korostuu hoitokompetenssin hallinta. Salminen (2000, 15) määrittelee hoitokompetenssin opettajan hoitotyötä koskevaksi

teoreettiseksi ja kliiniseksi tiedoksi ja taidoksi sekä opettajan asennoitumiseksi hoitotyötä kohtaan. Hän liittyy kompetenssiin myös uskottavuuden, joka tar koittaa sitä, että opettajan osaamisen kompetenssin tulee olla uskottavaa. Aineistoni opettajien puheesta välittyy ajatus, että uskottava voi olla vain, jos tuntee opetettavan asian. Silloin vaaditaan hoitotyön todellista osaamista opetettavalla alueella (Cave 1994; Janhonen & Vatanen 1996). Hoitokompetenssi pitää sisällään teorian ja käytännön integroinnin, hoitotieteellisen tiedon käyttämisen opetuksen pohjana, yhteistyön ohjaavien hoitajien kanssa ja hoitokulttuuriin opastamisen (Salminen 2000, 15).

Oman aineistoni terveystieteiden opettajat pitävät substanssin hallintaa tärkeänä. He tuovat esiin myös opettajan uskottavuuden. Heidän näkemyksensä on, että opettaja ei voi olla uskottava eikä voi opastaa opiskelijoita uskottavasti hoitotyön maailmaan, jos ei itse hallitse substanssiaan ja ole aidosti sisäistänyt hoitotyön arvoja. Ammatillisuus pitää sisällään myös suhteet käytännön työyhteisöihin. Tässä tutkimuksessa ammatillisuuteen liittyy myös ammattijärjestön suhde opettajuuteen. Historiallisesti ammattijärjestöllä on ollut merkitystä: ensimmäiset kasvatustieteelliset kurssit järjestettiin Suomen Sairaanhoidajatyhdistyksen toimesta. Sairaanhoidajatyhdistys on ollut aktiivisesti kehittämässä terveystieteiden koulutusta ja sillä on ollut merkittävä rooli oppimateriaalin tuottajana. Sairaanhoidajien koulutussäätiön perustaminen 1950-luvulla ja sen oppikirjakirjatuotanto on helpottanut opettajien työtä.

Ammatillisuus ja kasvatuksellisuus liittyvät kasvatussuhteeseen. Opettajat puhuvatkin työstään yleensä suhteessa opiskelijoihin. Voisi väittää, että opiskelijat ovat ikään kuin opettajuuden peili. Opettajuus todentuu viime kädessä suhteessa opiskelijoihin.

Suhteet opiskelijoihin ovat tutkimusten mukaan hyvin tärkeä opettajien vaatimuskategoria (Leino-Kilpi 1995; Salminen 2000). Samaa ilmentää mielestäni se, että tutkimuksessani mukana olleet terveystieteiden opettajat puhuvat opiskelijoista paljon ja hyvin lämpimästi. Opiskelijoiden kasvu ja ammatillisen identiteetin kasvu tuo mielekkyyttä työhön. Onnistunut yhteistyö opiskelijaryhmän kanssa ja opiskelijoilta saatu palaute luo motivaatiota. Tätä onnistunutta yhteistyötä yksi opettaja kuvaa varsin syvällisesti:

Meillä on jonkinmoinen *rakkaussuhde* sen ryhmän kanssa suorastaan menossa, että he aina antavat todella palautetta joka käänneessä ja mä tosiaan tykkään siitä ryhmästä, et tää toinen ryhmä on - no, niin on siellä nuorempiakin selvästi, mutta on kypsämpiäkin. (Ritva)

Ammatillisen opettajan persoonallisuutta pidetään yhtenä opettajuuden osa-alueena. Opettajan ammatillisen kasvun nähdään tapahtuvan alueilla, jotka liittyvät opettajan persoonallisuuteen, kognitiivisiin prosesseihin ja ammatillisiin toimintavalmiuksiin. Opettajan persoonallisuuteen liittyy käsitys omasta minästä ja sen merkitys opettajan työväliseenä. (Salminen 2000, 22.) Opettajan persoonallisuudella, hyvällä ilmaisukyvyllä ja kannustamisella oli opiskelijoiden mielestä motivaatiota lisäävä vaikutus.

Tässä tutkimuksessa opettajat toivat esille opettajan persoonallisuuden merkityksen opettajuuteen liittyvänä asiana. Jos ajatellaan, että terveystieteiden

opettaja tuo kasvatussuhteeseen oman hoitotyöhön liittyvän ammatillisen kokemuksensa ja kasvatuksellisen tietämyksensä, niin hän tuo siihen väistämättä myös oma persoonallisuutensa. Terveysalan opettajien aikaisemmassa työssä, hoitotyössä, käytetään persoonallisuutta yhtenä työvälineenä. Tämä sama ajattelu siirtyy luontevasti myös opetustyöhön.

Että mun mielestä pedagogi on pedagogi, hän on voinut olla monenlainen pedagogi. Ja se mitä se sitten käsitteenä sisällään pitääkin, niin se voi olla hyvin persoonallista työtä ja toimintaa. Mutta se on aina oma tapansa ja laatunsa olla olemassa ihmisenä. Musta se on identiteettikysymys. (Asta)

Tässä tutkimuksessa terveystalan opettajan persoonallisuus korostuu, vaikka sitä ei muissa alan suomalaisissa tutkimuksissa (esim. Salminen 2000, 22, 57) ole pidetty yhtä tärkeänä kuin ulkomaisissa tutkimuksissa. Yhteiskunnallisella tilanteella ja kasvatustilanteella saattaa olla myös vaikutusta siihen, miten opettajan eri piirteitä arvostetaan. Hyvän opettajan ominaisuuksia on kuvattu yleensä liittyneenä yleissivistävän koulun opettajiin, mutta ammatillisen opettajuuden voi katsoa kulkevan samansuuntaisia linjoja. Salminen (2000, 10) kirjoittaa, että opettajan asennoituminen työhön, oppiaineksen ja opetustavan hallinta sekä opettajapersoonallisuus esitettiin samantasoisina vaatimuksina 1950–1960-luvuilla. 1970- ja 1980-luvuilla alkoi korostua opettajan persoonallisuuden piirteiden merkitys ja opetustaitojen merkitys jäi vähemmälle huomiolle. 1990-luvulla opettajan vaatimuksissa korostui tuutorointi ja opetusteknologia (mm. Lehtinen & Jokinen 1996; Saranto 1997). Krokforsin (1998, 78) mukaan viimeaikaisessa kirjallisuudessa on alkanut uudestaan esiintyä näkökulmia, jotka tarkastelevat opettajan persoonasta nousevia opetuksen elementtejä. Hän siteeraa Banneria ja Cannonia (1997), jotka toteavat pedagogisen eksperttityden ja teknisten opetusmenetelmiin liittyvien tietojen ja taitojen olevan keskeisiä, mutta kuitenkin pohjimmiltaan *opetus on luova tapahtuma, jossa opettajuuteen liittyvien persoonallisten elementtien on ajateltu muodostuvan tietyistä tekijöistä, kuten innosta, mielikuvoituksesta tai luonteen korkeatasoisuudesta*. Tätä samaa ajattelua löytyy tutkimuksessani mukana olleiden terveystalan opettajien puheesta. Esimerkiksi Riitan pohdinnassa, *että opettajan työssä on tietyt asiat, jotka on tapahduttava, mutta itten se laadullisuus rakentuu siihen päälle*. Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että opettajan persoonallisuudella on edelleen merkitystä ainakin terveystalan koulutuksessa, jossa ihminen on kaiken keskiössä.

Terveystalan ammatilliseen opettajuuteen on aina liittynyt monipuolinen vuorovaikutus. Vaikka opettajat kuvaavat työtään itsenäiseksi, jotkut jopa yksinäiseksi, sävyttää työtä kuitenkin jatkuva vuorovaikutus. Opiskelijat ovat tietysti luonnollisin vuorovaikutussuunta, mutta sen lisäksi suhteet työtovereihin, hoitotyön asiantuntijoihin (esim. lääketieteen asiantuntijat), käytännön opiskelupaikkoihin (sairaalat, hoitolaitokset yms.) ja opetushallinto ovat keskeisimmät yhteistyötahot. Sirpan puhe siitä, että on harvoja ammatteja, jossa on niin paljon, jatkuvasti ja niin intensiivisesti vuorovaikutusta kuin terveydenhuollon opettajan työssä, kuvaa vuorovaikutuksen ja erilaisen suhdetoiminnan keskeisyyttä opettajan työssä. Opettajat kokevat vuorovaikutuksen pääosin positiivi-

senä, mutta jatkuva vuorovaikutuksessa ja tavoitettavissa oleminen aiheuttaa myös väsymistä.

Harjusen (2002, 468) tutkimuksessa peruskoulun opettajat pitivät työssään keskeisenä yhteistyön henkeä oppilaiden kanssa, vuorovaikutusta, hyvää ilmapiiriä ja luottamusta. Vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tavoittelu on tärkeää. Harjusen mukaan kouluyhteisön merkitys opettajan ja oppilaan hyvinvoinnin heidän suhteensa ja opettajan työn kannalta on tärkeää. Tässä yhteydessä voidaan puhua koulun eetoksesta. Eetoksessa kuvastuu se henki, joka on olennaista kasvatusyhteisölle. (Emt. 468.) Myös tässä tutkimuksessa tulee esille se, että opettajat pitävät tärkeänä oppilaitoksessa vallitsevaa yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys on yksi kasvatusmuoto:

Se on ollut semmonen yhteisö se ryhmä samalla, jossa opittiin yhteistyötä, toisten kunnioittamista ja sellaista kasvua siihen ammattiin. (Asta).

Voidaan ajatella, että terveydenhuolto-oppilaitoksissa on vallinnut oma juuri alalle ominainen eetos. Tätä terveysalan oppilaitoksen eetosta kuvaa hyvin Astan ajatus, että *oppilaitoksen tulisi olla kasvun ja kehityksen yhteinen pedagoginen koti*.

4.3 Terveysalan opettajuuden muutos: hoitajaksi kasvattajan roolia kohti äidin roolia

Kuvaan tässä luvussa terveysalan ammatillisen opettajuuden muutosta keskusteluaineistosta nousevien, opettajuuteen oleellisesti liittyvien teemojen ammatillisuuden, kasvatuksellisuuden, vuorovaikutuksen ja persoonallisuuden avulla. Nämä neljä teemaa yhdessä näyttävät kuvaavan hyvin eri ajankohtina terveysalalla esiintyneitä hegemonistisia ammatillisen opettajuuden tulkintoja. Käytän näistä opettajuustulkinnosta nimitystä *opettajuusparadigmat*. Opettajien kokemuksellinen paradigma ei ole aina sama kuin ns. virallinen opettajuustulkinta ja muutenkin samaan aikaan saattaa ilmetä useampia erilaisia tulkintoja opettajuudesta. Keskityn tässä opettajien tulkintaan, mutta otan esille myös muiden tahojen tuottamia tulkintoja ammatillisesta opettajuudesta.

Tutkimukseeni osallistuneiden terveysalan opettajien vanhimmat muistikuvat ammatillisesta opettajuudesta liittyvät omaan opiskeluaikaan eli 1940-luvulle. Vanhin opettaja on aloittanut oman opettajanuransa 1950-luvulla ja nuorimmat 1990-luvulla. Aineistoni antaa siis hyvän kuvan terveysalan ammatillisen opettajuuden muutoksista, mutta siitä voi löytää myös opettajuuden pysyviä elementtejä. Seuraavaksi tarkastelen terveysalan ammatillisen opettajien kokemuksia muutoksista suhteessa ammattikasvatuksen rakenteellisiin muutoksiin ja yhteiskunnalliseen muutokseen.

4.3.1 Terveysalan opettajuuden perinneparadigma

Tässä tutkimuksessa varsinaisena aineistona olleet opettajat eivät ole työskennelleet opettajina vielä 1950–1960-luvuilla, joten näkemykseni tämän ajanjakson opettajuudesta perustuu kirjallisuuteen, opettajien omiin opiskeluaikaisiin kokemuksiin ja yhden sairaanhoito-opistossa vuonna 1965 opetustyönsä aloittaneen yleisaineiden opettajan kertomukseen.

Sotien jälkeisessä Suomessa, 1950-luvun alussa, oli toiminnassa seitsemän valtion sairaanhoitajakoulua ja neljä sisäasiainministeriön hyväksymää koulua. Kätilöopisto koulutti kätilöitä. Mielisairaanhoitajia, lastenhoitajia, apuhoitajia, röntgen- ja laboratorioteknisiä apulaisia koulutettiin erilaisilla kursseilla järjestöjen ja sairaaloiden toimesta. Sairaanhoitajien ja muun henkilökunnan tarve lisääntyi sairaalalaitoksen laajenemisen ja keskussairaalaverkoston valmistumisen takia. Kouluissa järjestettiin ylimääräisiä kursseja ja suurennettiin oppilasryhmiä. Kouluissa oli pulaa henkilökunnasta ja opetustiloista. (Järvinen 1997; Sorvettula 1998.)

Terveysalan oppilaitokset olivat lääkintöhallituksen alaisia eli suorassa suhteessa elinkeinon. Oppilaitokset toimivat kuitenkin hyvin itsenäisesti, josta on osoituksena mm. se, että opinto-ohjelma oli johtajattaren laatima ja johtokunnan hyväksymä. (Järvinen 1997, 118; KM 1954:9.) Vuonna 1964 lääkintöhallitus antoi sairaanhoitajakoulutuksen opetussuunnitelman, jolla se kumosi vuonna 1930 annetun sairaanhoitajatarkoulutuksen opinto-ohjelman. Opetussuunnitelma oli lähinnä malliohjelma, joka toi mukanaan lukukausijärjestelmän ja uuden oppiaineryhmittelyn. (Sorvettula 1998.) Lukukausijärjestelmään siirtyminen lisäsi opetuksen koulumaisuutta ja selkeytti oppilaiden ja opettajien asemaa. Hallinto ei ollut ohjaamassa eikä määrittelemässä opettajien työtä. Sitä ohjasivat ammatilliset ja hoitotyön tavoitteet.

Koulujen lukumäärä kasvoi, mutta niihin otettujen oppilaiden määrä pysyi edelleen pienenä. Oppilaitosten keskikoko oli 1950- ja 1960-luvulla vain noin 60 oppilasta (=vuosittain valmistuneiden määrä!). Pienet koulut olivat kiinteitä yhteisöjä, jotka elivät yhteistyössä sairaaloiden kanssa. Opettajat ja oppilaat tunsivat toisensa. Koulun johtajatar, rehtori oli arvossa pidetty henkilö, jonka sana oli laki. Opetusohjelmien laatiminen oli koulujen tehtävä, mutta opettajien yhteissuunnittelua ei juurikaan ollut, vaan jokainen opetti oman aineensa. Suhteet sairaaloihin olivat kiinteät, koska suurin osa opiskelusta tapahtui käytännön hoitotyössä.

1950-luvun lopulla luotiin sairaanhoitajakoulujen ja opetussairaaloiden välinen sopimuskäytäntö, joka myös selvensivät oppilaan asemaa sairaalassa. Sairaanhoitajien jatko-opisto määrättiin järjestämään uusien opetussairaaloiden osastonhoitajille kursseja opetustehtävään orientoitumiseksi. (Sorvettula 1998, 259–260.) Voitaneen sanoa, että perusteet terveysalan sopimus pohjaiselle työssäoppimiselle luotiin jo vuonna 1957, jolloin sisäasiainministeriö hyväksyi käytännön opetusta koskevan sopimusmallin (KM 1988:42).

Sairaanhoidon opettajista oli pulaa 1960-luvun alussa, koska heitä koulutettiin ainoastaan Helsingin sairaanhoito-opistossa. Koska opettajina toimi paljon epäpäteviä lääkintöhallitus katsoi tarpeelliseksi järjestää tilapäisiä kasvatus-

opillisia kursseja, joilla voitaisiin pätevöittää pitkään opetustehtävissä toimineita. Turun sairaanhoito-opisto päätti järjestää ensimmäisen kasvatusopillisen täydennyskurssin vuonna 1962. Kurssin pituus oli kahdeksan viikkoa ja sen suorittaminen antoi sairaanhoidon opettajan pätevyyden, mikäli opintoja täydennettiin kahdella yliopistollisella arvosanalla. Kasvatusopista oli suoritettava vähintään approbatur-arvosana ja toinen approbatur- arvosana oli suoritettava joko sosiologiasta, sosiaalipolitiikasta tai psykologiasta. Ensimmäistä kurssia seurasi toinen ja sen jälkeen saatiinkin Turun sairaanhoito-opistoon jatkokoulutusosasto, joka aloitti toimintansa vuonna 1965. (Ylimaa-Häyrinen 1993, 50–53.) Opettajankoulutuksen laajentuessa sen ote terveystieteiden opettajuuden määrittelyssä lisääntyi.

Vuonna 1968 tuli voimaan asetus sairaanhoitotoimenharjoittajien ja muun vastaavanlaisen henkilöstön kouluttamisesta. Asetuksella oli vaikutuksensa myös alan opettajuuteen. Sen myötä sairaanhoitajakoulutuksen hallinto siirtyi lääkintöhallituksen alaisuudesta ammattikasvatustieteiden hallituksen alaisuuteen. Sairaanhoito-opetus liitettiin muuhun ammatilliseen koulutusjärjestelmään ja erotettiin terveystieteiden hallinnosta. Sairaanhoitajakoulujen ja -opistojen hallinto organisoitiin uudelleen ja oppilaitosten yhteisnimikkeeksi tuli sairaanhoito-oppilaitos, koska samaan oppilaitokseen koordinoitiin eriaikaisen terveydenhuoltohenkilöstön koulutus. Myös sairaanhoidon opettajan koulutus siirtyi lääkintöhallituksen alaisuudesta ammattikasvatustieteiden hallituksen alaisuuteen. (SHKS 1994; Järvinen 1997; Sorvettula 1998.)

Uusi vuoden 1968 asetus loi terveystieteiden koulutukselle ne puitteet, jotka heijastuivat kauan terveystieteiden koulutuksessa ja opettajien työssä. Se määritteli varsin tarkasti sairaanhoito-oppilaitoksissa suoritettavat tutkinnot, niiden koulutuspituuudet, lukuvuoden ja opiskelijoiden työviikon pituuden ja opiskelijaryhmän koon. Ammattikasvatustieteiden hallitus määräsi oppilaitoksen opetusjaostot, päätti erillisistä kursseista, vahvasti tuntijaot, opetussuunnitelmat ja oppikirjat. Hallinto muuttui siten, että johtokunnan tilalle tuli neuvottelukunta. Oppilaitoksen hallinnosta huolehtivat jatkossa neuvottelukunta, rehtori ja opettajakunta. Asetuksessa määriteltiin tarkasti rehtorin, opettajakunnan ja opettajan tehtävät. Se muotoili osaltaan opettajien tehtäviä ja toimenkuvia oppilaitoksessa. Viisipäiväiseen työviikkoon siirryttiin yleisesti oppilaitoksissa 1960-luvun loppupuolella. Vuoden 1968 säädökset merkitsivät lopun alkua terveystieteiden oppilaitosten ja opettajien pitkään jatkuneelle itsenäisyydelle ja elinkeinokytkenä.

1950- ja 1960-luku oli terveystieteiden hallituksen eli toimialahallintoon kytkeytyneen oppilaitosverkon muodostumisen aikaa. Suomi-projektien konsensuksen mukaisesti myös terveystieteiden ammattikasvatuksessa tuli tärkeäksi elinkeinon, työntekijöiden ja kansakunnan tarpeet ja hyvä edistäminen. Hoivatyön ammatillistamisen myötä alettiin rakentaa hyödyllistä ammatillista naiskansalaista. Toisaalta myös terveystieteiden hallituksen alaisuudessa muodostumassa toimialayhteydestä itsenäistynyt ammattikasvatustieteiden virkamieskunta, rehtorit ja päätoimiset opettajat, jotka korostivat kasvatuksellisia ja pedagogisia painotuksia. (Heikkinen ym. 1999.)

Yleisaineiden opettaja kuvaa 1960-luvun oppilaitoskulttuuria seuraavasti:

Tässä talossa koin, että täällä oli tiukat normit siitä, miten opettajan pukeutuu esimerkiksi. – – Alussa kapinoin systeemiä vastaan. Se oli ahdas ja ahdistava, kaksinaismoraalinen: päälle näytettiin toista. Koin, että piti olla tietynlainen. Kulttuuri oli sellainen. – – elettiin ruususen unta: maailmassa tapahtui ja täällä vain elettiin omaa elämää erillään – – kieli on oma, ollaan todellisuudesta irrallaan. – – (Yleisaineiden opettaja)

Tämä yleisaineen opettajan kertomus oppilaitosten sisäänpäin kääntyneestä ja ahtaasta kulttuurista on varmaan hyvin pitkälle totta, ainakin hänelle. Voi kuitenkin olettaa, että jos kulttuuria olisi kuvannut sairaanhoidon opettaja, olisi kokemus ollut erilainen. Sairaanhoidon opettaja on itse kasvanut samanlaisessa kulttuurissa, eikä ehkä olisi kokenut sitä ahdistavana eikä olisi edes huomannut mitään merkittäviä käytettävissä kielellä tai pukeutumistavassa. Sairaanhoidon opettaja edusti hoitotyön arvoja ja asenteita ja käyttäytyi sen mukaisesti. Mutta Asta – itse sairaanhoidon opettaja – kuvaakin omia opiskeluaikaisia kokemuksiaan 1960-luvun lopulta saman suuntaisesti kuin yleisaineiden opettaja.

– – että siinä oli jotain hyvin samanlaista totalitäärisyyttä kuin oli tässä entisessä helsinkiläisessä opiskelijameiningissä [viittaa vasemmistolaiseen opiskelijaliikkeeseen], mutta toisella lailla. Se taas liittyy tähän hoitajuuden kulttuuriin ja siihen, koska sai nauraa ja heittää vitsejä. Se maailma oli äärettömän kapea siihen aikaan. Mä muistan, kun rehtori mittasi näitä hameen helmoja lattiasta, se piti olla 35 senttiä, ja oli minihameaikakausi. (Asta)

Ammatillisuus ja kasvatuksellisuus toisiinsa kietoutuneena

Terveysalan opettajuus 1950–1960-luvuilla oli ammatillisten taitojen opettamista (sairaanhoito-opin) eli *ammattillisuus* korostui opetuksessa ja opettajan työssä. Sairaanhoitajakoulutuksen tietopuolisesta opetuksesta vastasi esimerkiksi Turun sairaanhoitajatarkoulussa johtajatar, yksi vt. opettaja, vakituinen kotitalousopettaja ja lääninsairaalan lääkärit (Ylimaa-Häyrinen 1993). Terveysalan opettaja oli hoitotyön ammattilainen, joka oli mahdollisesti suorittanut 1- tai 2-vuotisen opettajankoulutuksen, jossa hän oli saanut opetusteknologisen tai humanisoidun opetuksen mallin opetukseensa. Ammatillisuus korostui myös sikäli, että terveystalouden koulutus painottui käytännölliseen opetukseen hoitolahtoksissa, jossa osastonhoitajat opettivat käytännön toimenpiteitä. Lisäksi opiskelijoiden edellytettiin vielä 1950–60-lukujen vaihteessa tapahtuneen lukukausijärjestelmään siirtymisen jälkeenkin työskentelevän kesäsijaisina sairaaloissa⁷ Opettaja oli sairaanhoidon käytäntöön ja kulttuuriin kiinteässä yhteydessä oleva kutsumusopettaja ja ammattilaisen malli.

Kasvatuksellisuuden osuus oli 1950–1960-luvulla varsin vähäinen. Opiskelijat olivat valikoituja, testattuja⁸, pääosin maalta tulleita ahkeria tyttöjä tai virkamies- ja kauppiasperheiden tyttöjä (Kaarninen 1995). Opettajien tehtävänä oli

⁷ Lääkintöhallituksen vuonna 1964 hyväksymän malliohjelman mukaan 25 % kaksi ja puolivuotisesta sairaanhoitajan koulutuksesta tapahtui oppitunneilla ja 75 % käytännöllisessä harjoittelussa (Sorvettula 1998, 257–273).

⁸ Soveltuvuuskokeet otettiin käyttöön vuonna 1954 sairaanhoitajakouluissa lähes yhdenmukaisella tavalla. (Järvinen 1997, 277).

lähinnä ammattiin kasvattaminen, toisaalta sisäoppilaitosmaisuuksien vahvistaminen kasvatuksellisia päämääriä. Kasvatuksellisuus siis merkitsi ammattiin ja sen normeihin sekä kulttuuriin kasvattamista. Oppilaitoksessa vallitsi tarkka kuri ja järjestys sekä yhtenäinen kulttuuri, mistä ovat esimerkkinä edelliset opettajien puheen otteet. Kasvatuksellisuuden korostumista ja sen tieteellistämistä voisi ajatella merkitsevän opettajankoulutuksen aloittaminen 1950-luvun alussa erillisellä kasvatustieteellisellä opintolinjalla, jonka pääaineeksi tuli vuonna 1958 kasvatustiede.

Ammattikulttuurin määrittämä persoonallisuus ja vuorovaikutuskenttä

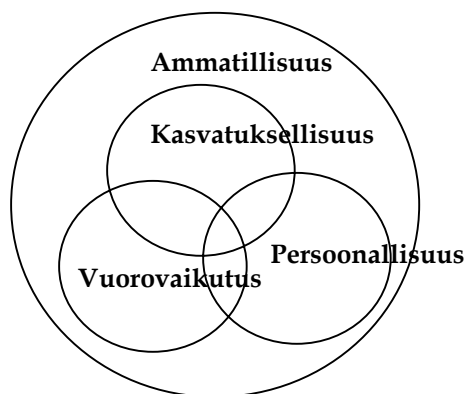
Opettajien työ oli tiivistä vuorovaikutusta opiskelijoiden, työtovereiden ja sairaaloiden henkilökunnan kanssa. Työyhteisö oli pieni ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa oli muodollista, mutta kiinteää. Edellä oleva yleisaineiden opettajan ja terveysalan opettajan kertomus oppilaitoskulttuurista kuvaa sisänpäin kääntynyttä kulttuuria, joka sai vaikutteensa kurinalaisesta hoitotyön ammattikulttuurista. Opettajapersoonallisuus oli kiinteässä yhteydessä ammattiin ja sen ihanteisiin, ja hänessä yhdistyi opettajuus ja hoitoalan ammattipersoonaa, jotka yhdessä määrittivät opettajan toimimisen.

Terveysalan ammatillinen opettajuus alkoi kehittyä itsenäisenä, mutta kuitenkin kutsumuksellisenä ammattina 1950–1960-luvuilla. Sen kehitys oli yhteydessä ”kollektiivisen hoivan” ammattikasvatusparadigmaan. Sotien jälkeen alkanut hyvinvointivaltion kehittäminen käsitti sekä terveys- että koulutuspalvelujärjestelmän rakentamisen. Näiden järjestelmien rakentaminen oli yhteydessä terveysalan ammatillisen opettajuuden syntyyn. Valtiolla oli sekä hoivatyön että opetustyön ammatillistamisessa merkittävä rooli. Se sääteli ammatinharjoittajien oikeuksia ja velvollisuuksia, organisoivat koulutusta ja pätevyysvaatimuksia.

Terveysalan ammatillisen opettajuuden paradigmaa 1950–1960-luvuilla kuvaavat osuvasti tuon ajan opettajuuteen liittyvät määreet: *ahdasmielinen oppilaitoskulttuuri, elettiin ruusun unta erillään muusta maailmasta, totalitäärinen kulttuuri, käytännön opiskelu korostui, opettaja oli normeihin ja arvoihin johdattaja, kutsumusopettaja ja ammatillaisen malli, terveystyön ammattikulttuurin siirtäjä*. Terveysalan ammatillisen opettajan ideaali oli ammattikulttuuriin tiukasti kytkeytyneen ammatillisen opettajan, jonka tehtävänä oli johdattaa tulevat sairaanhoitajat omaksumaan siveellisen naistyöntekijän paikka sekä normit ja arvot. 1950-luvulla alkanut opettajankoulutus toteutui terveysalan oppilaitosten yhteydessä ja se oli osaltaan tukemassa terveysalan ammatillisuuteen kytkeytyvää opettajuutta. Opettajuusparadigmaa määrittää sairaanhoidon ammattikulttuuri, joka vielä 1950- ja 1960-luvulla oli ”Nightingale-retoriikan” läpitunkemaa. Kuten Henriksson (1998, 82–83) sanoo: ”Nightingale-retoriikka on sairaanhoitajien ammattikulttuurin ideaalittyyppinen argumentaatiotapa ja se on yhä elinvoimainen. Nightingale-hagiografia, sankarikertomus ja pyhimyselämäkerta, on ammatillistumisen toistuva ideaalikuva, jonka variaatioihin on eri aikakausina kerätty ammattikulttuurin normeja ja käyttäytymismalleja. Hagiografia ylläpitää ammattikulttuurista jatkuvuutta ja toimijaihanteita. Sen tarkoitus on lujittaa ammattikuntaa ja sen uskoa kutsumukseen. Se luo toivoa ja unelmia ankaran

työn arkeen. Tähdentäessään tottelevaisuutta, kuria, järjestystä ja naisjohtajan suvereenisuutta, joskin lääkärielle alisteisena vaimona, se samalla luo ja ylläpitää naishierarkiaa.”

Terveysalan ammatillisen opettajuuden paradigma 1950–60-luvulla on nimetty tässä perinneparadigmaksi ja se on esitetty kuviossa 3.



KUVIO 3 Terveysalan ammatillisen opettajuuden perinneparadigma

Perinneparadigma kuvaa sitä, että terveysalan ammatillinen opettajuus oli vahvasti kytkeytynyt hoitoalan ammattiin, jolloin muiden opettajuuden ulottuvuuksien voidaan nähdä sisältyneen ammatillisuuteen tai saaneen merkityksen ja sisällön ammatillisuudesta.

Kasvatus oli aikuisten naisten johdattamista ammattiin, sen normeihin ja kulttuuriin. Vuorovaikutus tapahtui lähinnä terveysalan ammattilaisten kesken, sillä myös hallinto edusti alan ammatillisuutta ja opettajan persoonallinen orientaatio työhön oli vahvasti kytkeytynyt ammattikulttuuriin. Onko edellä esittämäni kuva sotia seuranneiden vuosikymmenten terveysalan ammatillisesta opettajuudesta sitten vain jonkinlainen opettajuuden ideaalikuva? Vai onko se myös opettajien kokemuksissa todentunut opettajuusparadigma? Näihin kysymyksiin ei tämän tutkimuksen opettaja-aineisto anna vastausta, mutta kirjallisuuden pohjalta voi tehdä sen tulkinnan, että kyseisenä ajankohtana ns. virallinen paradigma ja opettajien kokema paradigma – jolleivät olleet aivan yhtenevät – olivat saman suuntaiset.

4.3.2 Perinneparadigma alkaa murtua

Suomesta kehittyi 1960- ja 1970-luvuilla suunnitteluyhteiskunta, jonka koulutuspoliittisia tavoitteita olivat tasa-arvoisuus, yhtenäistäminen, yleiskoulumaisuus, hallinto ja kouluuyhteyden voimistuminen ja ammatillisella puolella koulutusammattien muodostuminen.

1970-luvun alussa erillisiä terveysalan oppilaitoksia yhdistettiin niin, että vuonna 1975 niitä oli enää 36 ja oppilaitosten keskipakko oli noin 280 opiskelijaa (Järvinen 1997, 123). Vuonna 1972 astui voimaan kansanterveyslaki, joka lisäsi koulutetun terveysalan työvoiman tarvetta. Hoitohenkilökunnan koulutusta oli

lisätty jo 1960-luvun lopulla, mutta koulutusmäärät lisääntyivät edelleen 1970-luvulla ja vuosikymmenen loppupuolella aloitettiin kokonaan uusien ammattiryhmien koulutus (mm. lääkintävahtimestari-sairaankuljettajat, jalkojenhoitajat, kuntohoitajat.) Sairaanhoidon oppilaitoksissa noudatettiin vuonna 1968 voimaan tullutta lainsäädäntöä ja sen ohjeistus määritteli myös terveysalan opettajuutta. Ammattikasvatustahallituksen alaisuuteen oli siirretty 1960-luvun lopulla, mutta hallinnon muutoksen vaikutukset näkyivät oppilaitoksissa konkreettisesti vasta seuraavalla vuosikymmenellä. 1970-luku oli pysyvyyden aikaa eikä suuria muutoksia tapahtunut, vaikka ammattikasvatustahallitus oli vähitellen kiristänyt otettaan. Keskiasteen uudistuksen kynnyksellä koulutustarjonta laajeni, oppilaitoksia perustettiin lisää ja niiden keskikoko kasvoi hitaasti.

Keskiasteen koulutuksen kehittämislaki (SA 478/1978) annettiin vuonna 1978. Kehittämislakiin sisällytetyissä tavoitteissa korostuivat ammattitaidon laaja-alaisuus, aloituspaikkojen sovittaminen työelämän tarpeisiin, koko ikäluokalle järjestettävän ammatillisen koulutuksen järjestäminen ja korkeakouluväylien avaaminen korkeakouluasteelle saakka. (Numminen 1980.) Koulutuksellinen tasa-arvo oli yksi keskiasteen koulunuudistuksen merkittävä tavoite. Koulutuspalvelujen lisäämisellä pyrittiin vähentämään alueellista ja perheen varallisuudesta johtuvaa eriarvoisuutta koulutusratkaisuissa. Keskiasteen koulunuudistus toteutettiin asteittain vuosina 1982–1988. Kaupan ja hallinnon ala oli yksi ensimmäisiä aloittaneita, terveysala tuli uudistuksen piiriin viimeisenä vuonna 1987.

Keskiasteen ammatillisessa koulutuksessa rakennettiin 25 peruslinjaa. Peruslinjat oli muodostettu niin, että työelämän ammatit oli ryhmitelty koulutusammateiksi ja saman alan koulutusammatit yhdistetty yhdeksi yhteiseksi peruslinjaksi. Peruslinjat sisälsivät 220 erikoistumislinjaa. Terveysalalle muodostettiin terveydenhuollon peruslinja, jolla opiskelivat kaikki alan koulu- ja opistoasteen opiskelijat. Terveysalalle muodostettiin terveydenhuollon peruslinja käsitti yleisjakson ja sen jatkon erikoistumislinjan, pohjakoulutuksena oli peruskoulun oppimäärä. Vuoden mittainen yleisjakso muodosti peruslinjan kaikille ammattilaisille yhteisen tiedollisen ja taidollisen perustan. Yleisjakso ja sitä seurannut erikoistumislinja muodostivat yhdessä koulutusammatin. Ylioppilaspohjainen koulutus oli vuoden lyhempi, koska se ei sisältänyt yleisjaksoa.

Terveydenhuollon koulunuudistus perustui keskiasteen koulutuksen kehittämistä annettuun lakiin, lakiin ammatillisista oppilaitoksista (SA 487/87) ja asetukseen terveydenhuolto-oppilaitoksista (SA 501/87). Lisäksi koulutusta säätelivät valtioneuvoston hyväksymät kehittämissuunnitelmat. Kehittämissuunnitelmassa oli määritelty terveydenhuollon koulutuksen rakenne, suuntaviivat laadulliselle kehittämiselle ja kehykset koulutusmäärille. Asetus terveydenhuolto-oppilaitoksista määritteli kehykset opetussuunnitelmien valtakunnallisten perusteiden laadinnalle. Asetus määritteli kehykset oppilaitoksen kokonaistoiminnalle ja opetukselle. Asetuksen mukaan lukuvuosi jakautui syys- ja kevätlukukauteen ja lukuvuoteen sisältyi 190 työpäivää. Tämä tarkoitti, että oppilaitos antoi opetusta vain lukukausien aikana eikä enää esimerkiksi kesäaikaan.

Keskiasteen uudistus on terveysalan opettajien kertomuksissa suuri muutos, mutta sen vaikutukset näkyvät opettajien puheessa vasta 1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alussa, koska se toteutettiin viimeisenä terveysalan oppilaitoksissa.

Ammatillisuuden uusi merkitys

Ammatillisuutta oli aikaisemmin määrittänyt opettajien oma ammatillinen asiantuntijuus, jota työelämä oli tukenut. Nyt ammatillisuuden määrittäjäksi tuli hallinto valtakunnallisten opetussuunnitelmien muodossa. Opetussuunnitelmien ja muun ohjeistuksen kautta välittyi opetustyöhön keskiasteen uudistukseen huipentunut keskushallinnon tiukka normiohjaus, johon myös opettajakoulutus sitoutettiin.

Opettajankoulutuksessa oli AKH:sta tarkastaja puhumassa niistä [opetussuunnitelmista] - olin opettajankoulutuksessa juuri kun keskiasteen uudistus oli kovimmillaan. En pidä hyvänä, että hoitoalan koulutus piti ympätä tähän keskiasteen koulutukseen. - - Mielestäni semmoisen ammatillisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta on ihan selkeästi ollut puolustettavissa tämä, että olisi yleissairaanhoidajan koulutus, sitten työelämään hakeutuminen ja sen jälkeen sitten sen kokemuksen ja semmoisen kasvun kautta valinta tähän erikoisalalle ohjautumiseen. (Sirpa)

Sirpa kritisoi sairaanhoitajakoulutuksen rakenteen muuttamista. Aikaisempi koulutusrakenne, jossa suoritettiin ensin 2½-vuotinen sairaanhoitajan tutkinto ja vähintään vuoden työkokemuksen jälkeen vuoden mittainen erikoiskoulutus, jäi nyt historiaan. Keskiasteen uudistuksen yhteydessä sairaanhoitajien perus- ja erikoistumiskoulutus yhdistettiin. Opiskelu tapahtui 3½-vuotisella ylioppilaspohjaisella ja 4½-vuotisella peruskoulupohjaisella linjalla. Sekä koulu- että opistoasteen peruskoulupohjaiset opiskelijat suorittivat ensin vuoden mittaisen yleisjakson. Opiskelijoiden tuli valita erikoistumislinjansa jo tullessaan opiskelemaan yleisjaksolle eli usein jo 16-vuotiaana. Tämän valinnan tekeminen ilman minkäänlaista käytännön tuntumaa hoitotyöhön osoittautui vaikeaksi ja usein virheelliseksi. Kritiikki sisältää myös ammatillisuuden murentumisen ajatuksen. 1950-luvulla hyväksytty kolmiportainen terveysalan koulutusrakenne piti sisällään ajatuksen, että koulutustasolta toiselle siirtymisen edellytyksenä oli vuoden ammatillinen työkokemus. Koulutuksen väliin jäävän työkokemuksen ajateltiin vahvistavan ammattitaitoa ja selkeyttävän erikoisalalan valintaa. Uuden "koulutusputken" ja koulutusammattien ei enää koettu antavan entisenlaisia ammatillisia valmiuksia.

Sirpan puheesta välittyy myös hallinnon kiristynyt ote eli AKH:n vahva rooli koulutusreformin organisoijana. Opettajankoulutus oli merkittävässä roolissa uudistusta toimeenpantaessa ja virassa olevat opettajat velvoitettiin osallistumaan toimeenpanokoulutukseen, jossa uudistus "myytiin" opettajille ainoana oikeana vaihtoehtona. Terveysalan opettajat kritisoivat uutta rakennetta, mutta olivat kuitenkin pakotettuja elämään sen kanssa.

Kyllähän tietysti tavoitteet ohjaa sitä ja ajattelin, että aikaisemmin tai ihan alkuvaiheessa opettajana tietysti yritin, kun tuli nämä valtakunnalliset perusteet ja tavoitteet, jotenkin yritin tarttua niihin tavoitteisiin ja huolehtia, että nyt kaikkiin näihin jotain

sisältöä tulisi. Toisaalta tässä vuosien varrella ehkä vielä kriittisemmin, että kyllä niitä tavoitteitakin on muotoiltu sitten monella tavalla. – – Kyllä se sisältö kaiketi on sen opettajan vastuu aika pitkälle, että hän sen joutuu ratkaisemaan, että mitä hän siihen valitsee. (Sirpa)

Keskiasteen uudistus toi terveystieteen oppilaitoksiin valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, jotka ohjasivat koulutuksen totuttamista hyvin yksityiskohtaisesti. Opetussuunnitelmassa oli määritelty oppikurssit ja niiden tavoitteet, sisällöt ja toteuttamistavat hyvin tarkasti. Oppilaitoksissa oltiin ensimmäistä kertaa tilanteessa, jossa opettaja ei itse saanut määrittellä mitä ja miten opetti. Sirpan puheesta voi tehdä tulkinnan opettajien toimintamallista: ensi yritettiin noudattaa annettuja ohjeita, mutta kun huomattiin niiden ongelmat, otettiin käyttöön oma kokemus ja näkemys eli käytännössä ammatillisuuden määrittäjiksi tulivat edelleen opettajat ja opettajien oma ammattitaito. Sirpan pohdinnasta voi tulla siihen tulokseen, että yksityiskohtaisista opetussuunnitelmista huolimatta opettajat säilyttivät edelleen oman persoonallisen otteensa ja määräysvallan opetustyössä.

Yksityiskohtainen opetushallinnon ohjaus oli uutta terveystieteen oppilaitoksissa. Opiskelijaryhmien koon määrittely ja tuntikehysjärjestelmä aiheuttivat pohdintaa. Aina niitä ei voitu sellaisenaan noudattaa. Sen sijaan terveystieteiden periaatteita noudattanut opetussuunnitelmien terveystieteiden ja terveyden edistämisen näkökulma otettiin yleensä positiivisesti vastaan, vaikka ajattelu ei aina soveltunutkaan sairauspainotteiseen käytännön opiskeluun, koska uuden opetussuunnitelman mukaan esimerkiksi sairaanhoitajaopiskelija pääsi perehtymään erilaisiin sairauksiin vasta IV tai V lukukaudella.

Keskiasteen uudistus määritteli myös käytännön opetuksen, josta asetuksessa käytettiin termiä käytännöllinen opetus ja joka jaettiin laboraatio-opetukseen ja kliiniseen opetukseen. Laboraatio-opetuksella tarkoitettiin oppilaitosten harjoitusluokissa tapahtuvaa opetusta. Kliinistä opetusta taas oli todellisissa terveystieteen työympäristöissä tapahtuva opetus. Koulusta erikoistumislinjoilla piti olla käytännön opetusta vähintään 60% ja opistoasteella vähintään 50% erikoistumislinjan pääaineen tuntimäärästä. 25–30 % tuli järjestää laboraatio-opetuksen ja 70–75% terveyden- ja sosiaalihuollon palvelujärjestelmän erilaisissa yksiköissä kliinisenä opetuksena. Opetussuunnitelman tietopuolinen ja käytännöllinen opetus olivat saman kurssin osia ja niillä oli samat tavoitteet.

Terveydenhuollon käytännön opetusta asetettiin pohtimaan komitea, joka antoi mietintönsä joulukuussa 1988 (KM 42:1988). Mietinnössään komitea esitti lukuisia määräyksiä käytännöllistä opetusta koskevia ehdotuksia. Se ehdotti esimerkiksi vuodelta 1957 olevan oppilaitosten ja käytännön kentän välisen sopimusmallin uusimista ja määritteli mm. ohjaajan (terveydenhuollon laitoksen edustaja) ja opettajan tehtävät käytännön opetuksessa. Komiteamietinnössä (KM 42:1988, 79–82) opettajan tehtäviksi käytännön opetuksessa luetaan ensinnäkin *hallinnolliset tehtävät*: työyksikön hoitotyön tasoon vaikuttaminen, työyksikön henkilökunnan perehdyttäminen, opiskelijoiden perehdyttäminen työyksikköön sekä ohjauksen suunnittelu yhteistyössä ohjaajan kanssa. Toiseksi opettajalle osoitetaan *opetus- ja ohjaustehtävät*, johon luetaan tietopuolinen opetus,

laboraatio-opetus, opetuskentän perehdyttäminen, opiskelijoiden lähtötilanteen kartoitus, ohjaus, opetus ja arviointi sekä roolimallina toimiminen.

Toimikunnan mietinnössään määrittämät opettajan tehtävät eivät juuri-kaan poikenneet siitä käytännöstä, joka oli syntynyt jo ennen keskiasteen uudistusta. Nyt ne vain kirjoitettiin virallisesti julki. Muutosta tapahtui sen sijaan siinä, että opettajan koulussa antaman käytännöllisen opetuksen määrä lisääntyi. Opiskelijamäärien kasvu vaikeutti opiskelijoiden sijoittamista käytännön kentille, mikä johti siihen, että osa ennen työssä opituista asioista opiskeltiin nyt oppilaitosten harjoitusluokissa ja opiskelijat pääsivät todellisiin potilas/asiakastilanteisiin aikaisempaa myöhemmin. Tällä on oma osuutensa ammatillisuuden muuntajana (mutta ei murentajana) terveystieteiden koulutuksessa, sillä se lisäsi opettajien vastuuta käytännöllisen opiskelun toteuttamisessa, kun osa käytännön opetuksesta toteutettiin oppilaitosten uusissa sairaalamaisesti varustetuissa harjoitusluokissa.

Terveystieteiden koulutuksen teoretisoituminen ja tieteellistyminen alkoi voimistua vähitellen 1980-luvulla. Se tapahtui yhtä aikaa yliopistojen hoitotieteellisen koulutuksen ekspansion kanssa. Myös uuden opetussuunnitelman viitekehystenä oli hoitotiede Hoitotieteen aseman vahvistuminen näkyy tässä aineistossa toisin, kuin esimerkiksi Herrasen (2003) aineistossa.

Kyl mä aattelen ainakin tällä seudulla, niin kyllä tän hoitotieteenlaitoksen syntyminen ja hoitotieteen tulo tänne oli hyvin merkittävä kaikelle hoitoalan koulutukselle monessa suhteessa, ihan jo siksi, että opettajat lähti opiskelemaan sinne. Ja tää tieteellisen ajattelutavan kehittyminen on se kaikkein merkitsevin, se oman alan tieteellinen ymmärrys, niin kyl se on ihan selkeesti se. Mutta tässä hoitoalan koulutuksessa, niin ehkä toi, koska se tuli 1980-luvun lopulla sairaanhoitajakoulutukseen, niin se [hoitotiede], oli nyt kuitenkin varmaan sitten hoitoalan koulutuksen ajattelutapana se joka opettajan työssä vaikutti eniten. (Asta)

Herrasen (2003, 53) mukaan opettajat eivät puhuneet hoitoalan koulutuksen teoretisoitumisesta, mutta tässä aineistossa hoitotyön teoretisoituminen ja hoitotieteellisen ajattelun tulo hoitajakoulutukseen tulee esille useaan kertaan, esimerkiksi edellä Astan puheessa ja seuraavassa Sirpan pteessa:

Hoitotyön koulutuksessa hoitotieteen kehittyessä tämmöinen abstraktiotaso nousee koko ajan ja vaatii opiskelijoilta enemmän. (Sirpa)

Opetuksen teoretisoituminen on aiheuttanut ongelmia: hoitotiede on lisännyt vaatimuksia opiskelijan käsitteellisen ajattelun suhteen, mutta vastaavasti opiskelijat ovat nuorentuneet ja opiskelija-aines on muuttunut siten, että kaikki opiskelijat eivät kykene pohdintaan ja abstraktiin ajatteluun. Hoitotyön opetus on opettajien mukaan muuttunut teoreettisemmaksi ja abstraktimmaksi, mutta herää kysymys, onko itse hoitotyö muuttanut luonnettaan ja vaaditaanko hoitajilta entistä enemmän käsitteellistä ajattelua. Joka tapauksessa hoitotieteen kehittyminen alkoi myös muotoilla ammatillista opettajuutta, opettajan toimintaa ja ajattelua sekä myös pätevyysvaatimuksia. Opettajista alkoi tulla ”hoitotieteilijöitä”, eli myös hoitotiede tuli osaltaan määrittelemään ammatillisuutta.

Yhdessä kasvamisesta kasvattajaksi

Suurin opettajia puhuttanut keskiasteen koulu-uudistuksen aiheuttama muutos tapahtui opiskelijoissa, ja tämä muutos lisäsi opettajuuden kasvatuksellisten tehtävien määrää.

Mä tulin opettajaksi vuonna 1988. Silloin alkuvaiheessa minulla oli kaikkein kirjavin kirjo näitten opiskelijoiden suhteen, että minulla oli yleisjaksolla jonkin verran opetusta. Ja sitten minulla oli tämmöisen vanhamuotoisen perussairaanhoidajan ihan sitä viimeistä lukukautta ja vanhamuotoisesta erikoiskoulutuksestakin jonkin verran. Se oli aikamoinen yhdistelmä sitten ja oli ammattikäytännön ohjausta jonkun verran ja sitten teoriaopetusta. (Sirpa)

1980-luvun lopussa ja vielä 1990-luvun alussakin oppilaitoksissa oli hyvin monenlaista koulutusta. Tuossa vaiheessa puhuttiin vanhamuotoisesta koulutuksesta, jolla tarkoitettiin vanhan koulutusrakenteen mukaista koulutusta ja uusimuotoisesta, jolla tarkoitettiin keskiasteen koulunuudistuksen mukaista peruskoulu- ja ylioppilaspohjaista koulu- ja opistoasteen koulutusta. Opettajien oli orientoiduttava sekä vanhamuotoisen koulutuksen että uusimuotoisen koulutuksen opetukseen ja opiskelijoihin.

Uusimuotoinen eli keskiasteen uudistuksen mukainen koulutus tuli kuitenkin vallitsevaksi, mutta opettajat eivät oikein jaksaneet ymmärtää nuorten opiskelijoiden tuloa terveysalan oppilaitoksiin. Terveysalan koulutukseen oli ollut ennen 18-vuoden vähimmäisikä. Koulunuudistus olisi mahdollistanut jo 16-vuotiaiden pääsyn koulutukseen, mutta ikäraja saatiin kuitenkin sovittua 17 vuoteen. Toinen opiskelija-aineksien muuttumiseen vaikuttanut tekijä oli yhteisvalintajärjestelmän kautta tapahtunut koko ikäluokan koulutukseen pääsyn mahdollistaminen tai opettajien mielestä pakottaminen. Sen katsottiin vähentäneen oppilaitosten oppilasvalintaa koskevaa päätösvaltaa. Psykologisia testejä käytettiin edelleen, mutta silti nuoret opiskelijat eivät tuntuneet kuuluvan terveysalan oppilaitoksen. Tuula ja Sirpa muistelevat uuden koulutuksen tuloa seuraavasti:

Se oli aika turhauttavaa ja siinä vaiheessa. Mä mietin, et onks nykyajan opiskelijalla minkäänlaista käsitystä siitä, että musta tulee sairaanhoitaja. Voinko mä silloin seistä pöydällä vai pitääks mun ehkä käyttäytyä jotenkin muuten. (Tuula)

Kyllä opiskelijoilta itseltäänkin on tullut sitä, että muistan semmoisiakin, yksi opiskelija tulee tässä erityisesti mieleen, kun hän sanoi, että tänne ei saisi päästää näin nuorena. Tämä on hirveää, kun ihminen laitetaan näin nuorena näin vaikeitten asioitten kanssa vastakkain, kun oma kehitys on vielä kesken. – – Ja näin ollen he valmistuu-kin niin nuorena. (Sirpa)

Opiskelijoiden nuorentuminen 1980-luvun lopulla ja heterogeeniset ryhmät muuttivat myös opettajan työtä. Opiskelijat olivat aikaisemmin olleet hoitotyöhön suuntautuneita, usein jo alan työkokemusta hankkineita nuoria aikuisia. Nyt nuorten, lähes suoraan peruskoulusta tulleiden opiskelijoiden tulo terveysalan oppilaitoksiin muutti opettajan työtä kasvatuksellisempaan suuntaan. Muutos ei ollut kuitenkaan niin radikaali kuin muilla aloilla, sillä 17 vuoden

ikäraja saatiin pidettyä terveystalon pääsyvaatimuksissa pidempään kuin muilla aloilla.

Vuorovaikutus lisääntyy opettajien kesken – vai lisääntyykö?

Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa muuttuu jonkin verran aikaisemmasta, koska opiskelijat ovat nuorentuneet. Opettajat ovat enemmän yhteistyössä muiden ammatin opettajien ja myös keskiasteen uudistuksen myötä oppilaitoksiin tulleiden yleisaineiden opettajien kanssa syystä, että uusi opetussuunnitelma edellytti yhteistyötä, mutta vielä ei varsinaisesti voida puhua yhteissuunnittelusta laajemmassa mielessä. Keskiasteen koulunuudistus lisäsi alkuvaiheeseen kontakteja työelämään, kun opettajien tehtävänä oli ”myydä” uudistus työelämälle. Vuorovaikutus keskushallinnon ja lääninhallituksen kouluosaston kanssa oli myös mahdollista, mutta yleensä sen hoiti oppilaitoksen johto.

Ammatinopettajan roolista kohti äidin roolia

Keskiasteen uudistuksen todentuessa opettajan oma ideaali näkemys opettajuudesta, opettajan työn uudet vaatimukset ja vielä virallinen näkemys ammatin opettamisesta joutuivat vastakkain. Opettaja joutui määrittelemään oman asemansa ja toimintatapansa uudelleen esimerkiksi opiskelijaryhmän iän mukaan. Tähän saakka opettajat olivat tottuneet määrittelemään itsensä suhteessa nuoriin aikuisiin, nyt heidän oli otettava uusi rooli: äidin ja holhoojan rooli, mikä tarkoitti lähinnä kasvattajan roolia sen perinteisessä mielessä. Toisaalta keskiasteen uudistuksen virallisissa teksteissä kasvatuksellisuus korvautui koulutus-termillä. Opettajat kuitenkin pyrkivät edelleen pitäytymään oman näkynsä mukaisessa roolissa ja vahva ammatillinen tausta auttoi heitä uskomaan omaan opettajuustulkintaan.

1980-luvun puolessa välissä alettiin purkaa keskitettyä hallintoa. Toimivaltaa siirrettiin ammattikasvatushallitukselta lääneille, kunnille ja oppilaitoksille. Samaan aikaan alkoi myös ammatillisten oppilaitosten kunnallistaminen. Nämä suunnanmuutokset tuntuivat merkittävästi terveydenhuolto-oppilaitoksissa, jotka olivat pääsääntöisesti olleet valtion omistuksessa. (Järvinen 1997.)

1970- ja vielä 1980-luvullakin terveystalon ammatillinen opettajuus kytkeytyy kollektiivisen hoivan ja vanhemmuuden ammattikasvatusparadigmoihin, joskin siinä alkoi olla merkkejä teknokratisoituvasta paradigmasta. Terveystalon opettajuutta leimasi edelleen vahva sitoumus ammattikulttuuriin, mutta ammatillisen opettajan identiteetti oli ohittanut kutsumuksellisen hoitajan identiteetin.

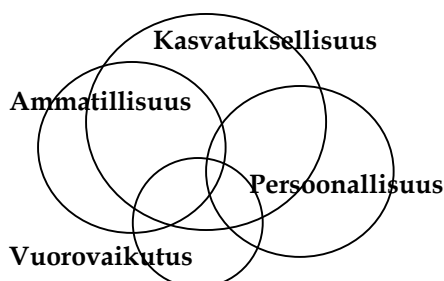
Teknokraattinen Hyvinvointi-Suomi-projekti ja keskiasteen uudistus merkitsivät koulutuspolitiikan irrottautumista elinkeinopolitiikasta yhteiskuntapolitiikan itsenäiseksi lohkoksi. Oppilaitosten elinkeino- ja ammattialayhteydet alkoivat korvautua hallinto- ja koulutusosuunnittelu-yhteyksillä. Sen seurauksena päädyttiin paradoksaaliseen tilanteeseen, jossa ammatillisuus alkoi kadota ammattikasvatuksesta. Kouluissa saaduilla koulutusammateilla ei saavutetakaan sitä itsenäisyyttä ja työelämän hallintaa, mitä keskiasteen uudistuksessa haviteltiin. Hyvinvointi-Suomi-projektiin sitoutuminen soveltui terveystalon

ammattillisille opettajille hyvin, joskin terveysalan ammatillisen koulutuksen ymmärtäminen hyvinvointipalveluksi sai opettajilta kritiikkiä.

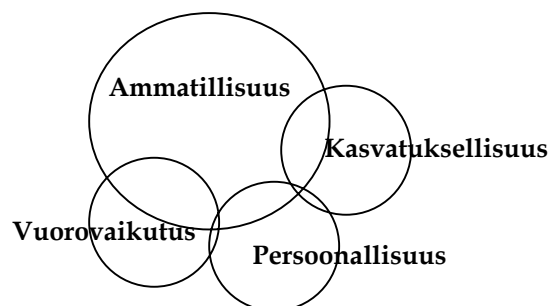
Heikkisen ym. (1999, 213) mukaan keskiasteen uudistus merkitsi Suomi-projektien ohjelmiin kytkeytyneen ammattikasvatuksen kehittämistyön korvaantumista yhtenäisellä suunnittelu-, ohjaus- ja kontrollijärjestelmällä - erityisellä suunnittelukoneistolla, jonka toimivalta suhteessa alakohtaiseen opetuksen suunnitteluun kasvoi. Keskiasteen uudistuksen tuoma yleispedagogisuus ja hallinnon ohjaus ei juurtunut terveysalan opettajuuteen kuitenkaan vielä 1970- ja 80-luvuilla. Sen esti terveysalan opettajien perinteinen vahva ammatillinen orientaatio ja oma ammatillinen työkokemus sekä osaltaan hoitotieteen aseman vahvistuminen koulutusta ohjaavana tieteenä. Opettajat kokivat kuitenkin terveysalan opettajuuden omakseen, työ oli mielekästä ja merkityksellistä, vaikka opiskelijoiden nuorentuminen ja ylhäältä päin tiukkeneva ote saikin kritiikkiä opettajilta.

Opettajien puhetta ja dokumenttiaineistoa tulkiten terveysalan ammatillista opettajuutta voitaisiin kuvata kahdella erilaisella paradigmalla: opettajien kokema *ammattiin kasvatuksen paradigma* ja virallinen *ammattikoulutus-paradigma*. Kasvatuksellisuus, persoonallisuus ja vuorovaikutus eivät tässä paradigmatuviassa sijoitu enää ammatillisuuden sisään, mutta ne ovat edelleen päällekkäisiä eli ovat kuitenkin kiinteästi yhteydessä toisiinsa.

Ammattiin kasvatuksen paradigma



Ammattikoulutus-paradigma



KUVIO 4 Koettujen ja virallisten opettajuus-paradigmojen eriytyminen terveysalalla

Ammatillisuus on edelleen merkittävässä asemassa opettajien kokemuksissa, mutta kasvatuksen muuttuminen ammattiin kasvattamisesta nuorten yleiseksi kasvattamiseksi ja kasvatuksellisuuden vähittäinen korostuminen pedagogisen koulutuksen otteen vahvenemisen myötä kavensi ammattiin kasvattamisen mahdollisuuksia. Opettajan vuorovaikutusverkko on hieman laajentunut, ja persoonallinen ote työhön on edelleen mahdollinen virallisten määräysten sallimissa rajoissa.

Virallinen ammattikoulutus-paradigma tuli vallitsevaksi keskiasteen kouluuudistuksen yhteydessä, jolloin koulutusjärjestelmän yhtenäistäminen ja

koulutusväylien avaaminen näytti merkitsevän yleissivistävän kasvatuksen tulkinnan tulevista vallitsevaksi koko koulutusjärjestelmässä, vaikka tuolloin eksplisiittisesti vältettiin kasvatukseen sanan käyttöä ja pyrittiin kokoamaan kaikki kasvatuksen muodot koulutus-termin alle. (Heikkinen ym. 1999, 167). Opettajien oletettiin kaikilla aloilla sopeutuvan koulumaiseen toimintakulttuuriin sekä opetushallinnon taholta tapahtuvaan ohjaukseen ja kontrolliin. Terveysalan opettajat eivät kuitenkaan kaikilta osin suostuneet taipumaan ylhäältä päin annettujen opetussuunnitelmien ja toimintaohjeiden passiivisiksi toteuttajiksi, vaan tunnustavat varovasti, että käyttivät edelleen omaa ammatillista asiantuntemustaan ja työelämäyhteyksiään opettajan työn perustana.

4.3.3 Terveysalan opettajuusparadigmojen eriytyminen

1990-luvun alussa Suomea kohtasi syvä lama. Se vauhditti myös laajamittaista oppilaitosverkoston saneerausta. Vuonna 1992 valtioneuvosto antoi periaatepäätöksen (VNp 117/400/92) ammatillisen koulutuksen oppilaitosverkon kehittämiseksi. Opetushallitus julkaisi vuoden 1992 lopussa ehdotuksen opetustoimen rakenteellisen kehittämisen toimenpideohjelmaksi, jonka lähtökohtana oli koulutusjärjestelmän tehostaminen ja koulutuksen laadullinen kehittäminen. Ohjelmassa ehdotettiin mm., että oppilaitosten tulisi muodostaan laaja-alaisia oppimiskeskustoja. Oppilaitosten yhteistyön, verkottumisen ja yhdistämisen uskottiin tuovan toimintaa joustavuutta ja pienentävän kustannuksia. (OPH 1992.) Tämä merkitsi uusia oppilaitosten yhdistämiä ja myös oppilaitosten lakkauttamisia. Oppilaitosten yhdistäminen oli kuitenkin ongelmallista, koska eri oppilaitosmuotojen käytännöt olivat muotoutuneet historian kuluessa hyvin erilaisiksi. Samaan aikaan rakennettiin Suomeen ammattikorkeakouluverkkoa, joka toi oman lisänsä sekavaan oppilaitosverkoston uudelleenmuotoiluun. Käytännössä ammattikorkeakouluverkon kehittäminen ja ammatillisen oppilaitosverkon muutokset toteutuivat samanaikaisesti, mutta täysin erillään toisistaan (Järvinen 1997, 223).

Kasvatus lisääntyy

Terveysalan opettajien puheissa 1990-luku näyttäytyy erilaisten muutosten aikana. Yksi suuri muutos on ollut kasvatuksellisuuden nouseminen esille 1980-lukua painokkaammin. Tämä johtuu siitä, että terveysala tuli viimeisenä keskiasteen koulu-uudistuksen piiriin ja ala avautui peruskoulusta suoraan tuleville opiskelijoille vasta 1990-luvulla. Opiskelijat aletaan nähdä terveysalallakin kasvatuksellisenä haasteena, sillä opettajat kokevat, että nuorten kanssa yhdessä kasvaminen ei enää onnistu.

Opiskelijoiden nuoruus vaikuttaa opettajan työhön ja asettaa opettajan uuteen rooliin. Nuorten opiskelijoiden kanssa on osattava toimia toisin kuin aikuisten kanssa.

Mutta nyt jos mä aattelen mejän opiskelijoita, jotka tulee 16-vuotiaina mejän oppilaitokseen lähihoitajakoulutuksen, niin semmonen konkreetinen uus asia on ihan viimisen vuojen ajan tullu, että - mä oon omasta mielestäni aika vapaa tunnilla, meillä ei oo mikään armeijameininki - mutta nyt ihan tulee tämmöset *kurinpitoasiat*.

Jotta luokassa voi tehdä rauhassa töitä, niin täytyy kyetä myös ihan puuttumaan järjestykseen – *järjestyksenpitäjä* – ja se on semmoinen uus asia, jossa mä joudun kyllä tekemään paljon töitä. Mä en tykkää siitä, että mä tunnistan itessäni, että se ei oo minulle, että mun pitää koko ajan pitää *suitsista kiinni*. Enkä mä tarkoita, että se on joku semmoinen perinteinen luokkatilanne, vaan yleensä tehämpä mitä tahansa, niin koko ajan joutuu tekemään sopimuksia opiskelijoiden kanssa, ihan siis siitä, että miten ollaan, miten tullaan, ollanko kaikki paikalla. (Iida)

Terveysalan opettajat kuvaavat, että heistä on tullut *äiti, järjestyksen pitäjä ja suitsista kiinnipitäjä*, eli entinen kasvatuksen kietoutuminen ammatillisuuteen alkaa muuttua kurinpidoksi ja muualla puutteelliseksi jääneen kasvatuksen paikkaamiseksi.

Riitta puhuu opiskelijoiden heterogeenisuudesta, nuoruudesta ja sitoutumattomuudesta vuonna 1995 seuraavasti:

Minulla oli se aikaisempi kokemus näistä opistotason eri lukukaudesta. Siinä on eri ikäisiä ihmisiä ja eri vaiheessa ammatillista kasvua, mutta silti minulle oli aika iso kasvun paikka itselleni nyt siirtyä tähän peruskoulupohjaisten ja näiden nuorten ihmisten kanssa – – Minulla oli tosiaan vaikeuksia tavoittaa sitä ja hakea jo ihan semmoista kielellistäkin tasoa, että millä käsitellään ja kuinka keskustellaan – – Ja sitten sellaista tavallaan asioihin paneutumista tai se on niin kuin sitoutumista, niin mielestäni siinä oli jotakin eroa, enkä minä vielä tiedä onko se ihan kaikki selitettävissä iällä – – Yksi mikä tuli uutena ja erilaisena vastaan, on juuri tämä, että ikäjakausma ryhmässä voi olla niin iso. Viime keväänä (1994) minulla oli oikeastaan eniten opetusta semmoselle ryhmälle, jotka olivat omaehtoisessa täydennyskoulutuksessa. Sitteen kun minä tulin tänne (1995) niin minusta alkoi tuntua, että hyvänen aika, minun pitäisi olla äiti ja opettaja ja kaikkea mahdollista, että mikä tämä rooli on. Ryhmissä on eroja ja minulle sattui sellainen ryhmä, missä sitä äidin ja holhoojan roolia tuntui riittävän vaikka kuinka paljon. (Riitta)

Opettajat joutuvat opettamaan hyvin erilaisia opiskelijaryhmiä ja yhdenkin ryhmän sisällä saattaa olla eri-ikäisiä opiskelijoita. Myös opiskelijoiden heikko sitoutuminen puhuttaa. Opiskelijoiden sitoutumattomuus saattaa liittyä opiskelijoiden nuoruuteen, mutta niillä ei ole aina yhteyttä. Nuorissakin opiskelijoissa on oppimiseen sitoutuneita ja kykeneviä, mutta terveysala jo itsessään vaatii opiskelijoita kypsyyttä ja kykyä kohdata vaikeita asioita. Tähän eivät kaikki opiskelijat pysty.

Eliikkä meillä voi olla 15-vuotiaita ja mä en sano, että nuoruus ois pahasta, mä en sitä tarkoita. Nuoret on monessa tosi ihania, avoimia ja vanhemmat saattaa olla hyvinkin luotuneita omien juttujen kanssa. Mutta nyt semmosesta, että voiko se nuori olla valmis, kun omakin kasvu on kesken. Nyt pitää sitten muistaa, että on kuitenkin nuoria, jotka on tosi fiksuja ja tosi kykeneviä, mutta että on se aika rankka se meidän koulutus. Kun ajatellaan että siellä on ihmisen kasvu ja kehitys ja kriisitilanteet, kuolevan ihmisen hoitaminen, mielenterveys, päihdeongelmaiset. Vanhuus on monelle – niin kuin yks opiskelija sano, että mä en oo ikinä nähny vanhaa ihmistä. (Iida)

Opiskelijoiden levottomuus ja sitoutumattomuus ei ole vain toisen asteen terveysalan opettajien ongelma, vaan myös Asta, ammattikorkeakoulun opettaja, kuvaa samaa problematiikkaa.

Mutta nuorten kohdalla niin, en tiedä, onko se aina ollut siinä nuoruudessa, mutta silmiinpistäväpää tässä nyt on semmoinen, jokin sellainen *sitoutumattomuus tämmöisiin pitkäaikaisempaan työskentelyyn*. Se on ihan *malttamaton!* Ja vaikka on 18 tunnista

kysymys, vaikka jossakin kriisi- ja katastrofihoidon kurssilla, niin kun se on nyt joka päivästä; kun sä aloitat sen, niin - ”hei minun pitäisi lähteä tuossa klo 15 ja tulen sitten takaisin puolen tunnin päästä” - se on semmoista tuloa ja menoa kuule. Ja mä olen niinku markkinapaikalla, ja heillä on tuhat rautaa tuleksa. Heistä se on itsestään selvää, että näin toimitaan. Ja sitten heille on vieraampaa sellainen, että pohditaan ja yhdessä ajatellaan mitä niitä asioita. He saattaa kysyä, et eikö sulla oo antaa mulle materiaalia, kun eihän tässä kuitenkaan, kun kerran te vaan sitä mietitte. Ja mä olen miettinyt, että onko se kuitenkin tämmöinen, kun lukiosta tullaan, niin kuinka iso harppaus se on muuttaa sitä oppimisentapa semmoiseksi todella pohtivaksi ja reflektioivaksi, että se aika onkin olennaista, eikä se, että tuleeko siitä kuinka monta kalvoa sillä hetkellä, että se on musta iso kysymys. (Asta)

Terveysalan oppilaitoksissa on nuorten lisäksi paljon aikuisopiskelijoita, joiden opetustyöhön on orientoiduttava eri tavalla kuin nuorten opettamiseen.

Tuo on jännä, kun mulla on sekä tuolla ylioppilaspohjaisella ryhmällä jonkin verran, hyvin vähän, mutta kuitenkin, mulla on enemmän aikuispuolella, ja sittenhän mulla menee tää 1/3 tähän ostokoulutukseen, eli siellä on valmiit työntekijät työpaikoilla. Mutta, niin semmoista rohkeutta on tullut hirveän paljon enemmän, semmoista rohkeutta ilmaista mielipiteitä, ajatuksiaan, mutta sitten mä sanon, et on kaks ihan eri asiaa, kun opetan kahta eri sukupolvia oikeastaan - tässä on joku selvä sukupolvien harppaus - mä opetan näitä, joilla on jo ammatti, jotka ovat kolmenkymppien kummallakin puolella, mutta ovat jo sillä lailla jo elämässä kiinni, aikuisia. Niin se ajattelutapa ja pohdinta, niin se on upeata ja semmoista syväpohdintaa ja jaksetaan pysähtyä, ei ole mitään hätää ei ole mitään kiirettä. Ja semmoista olisi, jos vaan se olisi mahdollista tässä, niin heidän kanssa voisi todella pähkiä tätä maailmaa ja rakentaa sitä ihan heidän ehdoilla. (Asta)

Nythän mulla on aikuisia ihmisiä ja sitten tän lisäksi tässä sivussahan mä teen hoitotieteen appron tuutorointia - - Tämmösessä monimuotoaikuiskoulutuksessa se opettajuus onkin aika pitkälle sitä tuutorointia vaikka siinä on myös vastuu itse sisällön opettamisesta (Tuula)

Asta kuvaa nykyistä tilannetta, että se on kahden eri sukupolven opettamista. Nuoret ovat rohkeita ja ilmaisevat ajatuksiaan avoimesti, mutta heidän kanssaan on pidettävä kuria ja järjestystä. Aikuisopiskelijoiden kanssa voi taas toimia kiireettömästi opiskelijan ehdoilla. Tuulan näkemys on, että opettaja voi olla aikuiskoulutuksessa lähinnä tuutorin roolissa. Myös Mommon (1999) tutkimuksessa tuli esille, että nuorisoryhmien ja aikuisopiskelijaryhmien opettaminen on erilaista. Nuorten ja aikuisten erilaisuutta opiskelijoina voi pitää itsensä selvytensä, mutta terveysalan opettajille tämä ero tuntuu olevan merkityksellinen. Syynä saattaa olla se, että koulutukseen liittyy monia vaikeita ja syvällisiä asioita, joiden käsitteleminen elämää kokeneiden aikuisopiskelijoiden kanssa onnistuu paremmin.

Ammatillisuus ja kasvatuksellisuus hämärtyvät, tärkeintä on itsensä työllistäminen

Aikaisemmin opettajan ydintehtävänä oli selkeästi ammatin opettaminen, sen suunnittelu ja arviointi oppilaitoksessa ja käytännön kentillä. Se ei kuitenkaan tarkoittanut pelkkää luokkaopetusta, vaan opettajan työhön on kokonaistyöajan puitteissa kuulunut paljon muutakin. Ammatin opettaminen ja siihen liittyvä kasvatustyö on edelleenkin opettajan keskeinen tehtävä, mutta 1990-luvulla se on muuttanut muotiaan ja toisaalta tuntuu osittain hävinneen tai ainakin hä-

märtyneen opettajan tehtäväkentän pirstoutumisen myötä, joka vaatii jatkuvaa venymistä, uuteen tilanteeseen ja uuteen ihmiseen ja hänen ongelmiinsa orientoitumista. Ammattikorkeakoulussa työskentelevä Lea kertoo vaihtelevasta työstään 1990-luvun lopulla.

Työ on ollu kauheen monenlaista. Mähän oon ollu sillon, täydennyskoulutuspuolella ollu pääasiassa. Se ensimmäinen syksy oli vain sitä ihan tutkintoon johtavaa. Eli täydennyskoulutuspuolella mä oon tehny kaikkee mitä eteen on tullu ja mitä työelämä on toivonu. Meillä on hirveen monella rahoitusmuodolla ja hirveen monenlaista koulutusta täällä. Mulla on ollu oppisopimus-, työvoimapoliittista koulutusta, läänin lyhyessä ja pitkässä ja opetustyön lisäksi oo tehny osittaista koulutus suunnittelua siinä. Mulla oli tuntihelpotuksia, että koko ajan myös hankittiin niitä koulutuksia myös itsellemme. *Tehtiin itsellemme töitä.* Eli ne on liittynyt voimakkaasti työelämään. Esimerkiksi kaupungin toiveista on suunniteltu koulutuksia. Sitten on esimerkiksi työvoimapoliittisessa ollu näitä lähihoitajan osioita. AMK-puolella on ollu joitain lyhyitä täydennyskoulutuksia. Hyvin monenlaista ja jos oppiaineita ajattelee, niin *mä oon opettanu kaikkee mahdollista, mitä on tyrkytetty.* Hirveen määrän. (Lea).

Opettajuuden ammatillisuuden heikkenemisen voidaan ajatella tapahtuneen myös työssäoppimisen vahvistumisen myötä. Tutkimuskeskusteluihin osallistuneet terveysalan opettajat eivät kuitenkaan puhu työssäoppimisesta, lukuun ottamatta Leaa, nuoren opettajuussukupolven edustajaa, joka siirtää ammatin opettamisen työelämän vastuulle. Työssäoppimisen sivuuttaminen keskusteluissa voi olla merkki siitä, että siihen liitetyt periaatteet ovat olleet arkipäivää terveysalan koulutuksessa koko sen institutionaalisen koulutushistorian ajan eikä sen esille nostamista nähdä tarpeelliseksi.

Vuorovaikutusta vailla aikaa ja paikkaa

Edellä olevista opettajien kertomuksista voi havaita vuorovaikutusverkoston laajentuneen huomattavasti 1990-luvulla. Se on ollut terveysalan opettajilla laaja, mutta nyt ovat mukaan tulleet hoitotieteen laitokset, toiset ammatilliset oppilaitokset, työvoimaviranomaiset, oppisopimustoimistot, erilaiset kansalaisjärjestöt ja maksullisen palvelutoiminnan myötä myös yritykset ja yhteisöt sekä ulkomaiset yhteistyökumppanit.

Tän päivän opiskelijat osaa olla, aikuisopiskelijatkin, osaa olla joskus hyvin vaativaisia. Se rajan vetäminen kuitenkin, et opettaja on opettaja ja se ei auta ehkä kaikissa henkilökohtaisissa asioissa. Se on se logiikka vähän, kun on kännykkä käytössä, niin että otanpa puhelimen ja soitan opettajalle on sitten sunnuntaipäivä tai juhannuspäivä tai joku. (Lea)

Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa on myös muuttunut. Toisella asteella opiskelijat vaativat erilaista suhtautumista kuin ammattikorkeakoulun aikuisopiskelijat. Kontaktituntien määrän vähentyminen on lisännyt puhelimitse ja sähköpostilla tapahtuvaa vuorovaikutusta, joka vaatii opettajalta erilaista orientaatiota kuin kontaktiopetus, ja se tuntuu vievän myös runsaasti aikaa ja vaatii jatkuvaa tavoitettavuutta.

Opettaja on kameleontti, persoonallisuus muuttuu ja mukautuu

Että vielä tästä omasta ristiriidasta, että mä kuuntelen tätä slouganismia siitä, että meidän ylin johto sanoo, että ei ole olemassa tutkimusta, joka todistaisi, että opettajalla on merkitystä oppimisessa, niin kyllä mä ymmärrän silloin, että eihän meidän paljon kannata. Tää on hirveän traagista, ja silloin jos teknisen alan ihmiset ohjaavat ja suunnittelevat meidän alan koulutusta, niin se johtaa tähän. Meillä on mielettömän upeat tietotekniikan välineet ja laitteet itsenäisen opiskelun kehittämiseen ja muuta tämmöistä, mutta se tää substanssi on minusta se – – ja mä olen surullinen, että mä koen, että oman alan johtajat eivät ole nyt osanneet puhua sitä ääneen, mistä on kysymys, mitä me tarvitaan, vaaditaan. Ei voi laittaa ammattikorkeakoulun oppilaitosten oppimista samaan pakettiin! Tää on musta tämmöinen joku käsittämätön virhe synergiaedun ajattelussa. Siinä on menny lapsi pesuveden mukana. Tääl on omia itsenäisiä ajattelurakenteitaan vaativia yhteisöjä ja ne vaatii erilaisia oppimis- ja opettamistapoja myöskin.(Asta)

Terveysalan vanhemman sukupolven opettajien puhetta leimaa voimakas kriittikki nykyisiä ammatillisen koulutusjärjestelmän ja oppilaitosjärjestelmän yhtenäistämis- ja tasapäistämisyrittämyksiä kohtaan. Terveysalan ammatillinen opettajuus on ollut vahvasti sitoutunut terveystieteen perinteiseen ammattikulttuuriin ja oppilaitoskulttuuriin. Sitoutuneisuus on nähty voimavarana ja siihen liittyy myös yhteisöllisyys, joka antaa voimaa ja kantaa opettajan työssä ja tukee opettajapersoonallisuutta. Voi ajatella, että yhtenäistämispaineet ja oman alakohtaisen erityisyyden hävittäminen vievät pohjan ammattialaan sitoutuneelta opettajuudelta ja opettajapersoonalta. Kun perinteiset oppilaitoskulttuurit ovat kadonneet, on kadonnut myös opettajuuden kollektiivinen määrittely. Kun opettaja ei saakaan enää olla omaan substanssialaansa ja oppilaitosorganisaatioonsa sitoutunut ammatillinen opettaja, vaan suuren, monialaisen ammattikorkeakoulun markkinahenkinen puolestapuhuja, hän kokee myös persoonallisesti ja kollektiivisesti määritellyn opettajuuden olevan uhattuna. Muutokset koulutusperiaatteissa yms. koetaan henkilökohtaisesti ja omaa persoonallista orientaatiota loukkaavina.

Astan mielestä ammattikorkeakoulu on nyt *opetuspaikka, ei semmoisen kasvun ja kehittymisen yhteinen pedagoginen koti*, joka se on ennen ollut. Asta jatkaa vielä kokemuksiaan ammattikorkeakoulusta hyvin kriittiseen sävyyn:

Et mä koen jotenkin semmosen analogian, et jos mä en koe opettajana tässä yhteisössä, et mun johtajani – monikossa – ei arvosta tai tue sitä työtä ja mun työnäkyäni, niin se on tämmöinen joka menee paralelliprosessina opiskelijoihin ja sitä kautta potilashoittoon. Ja siitä mä haluaisin, että kouluissa puhuttaisiin enemmän.(Asta)

Astan puheella on yhteys Pelttarin (1996) näkemykseen, että opetuksen ja johtamisen kulttuurin tulisi olla ihmisiä arvostava, tukeva ja auttava jotta se voisi siirtyä tuleville hoitoalan työntekijöille. Opiskelijoita ja henkilökuntaa tulee kohdella kunnioittavasti ja arvokkaina yksilöinä. Tällöin myös he voivat kohdata toiset ihmiset ihmisarvoa korostavalla tavalla (vrt. Paterson & Crawford 1997).

Me ollaan semmosessa kaaoksessa. Meillä ei oo sitä omaa johtajuutta ja omaa johtaja ja mä toivoisin, että meidän johtajat ottais myöskin pedagogisen johtajuuden ja hoitotyön opetuksen johtajuuden eikä vain ammattikorkeakoulun johtajuuden, joka on tästä meidän työstä niin kaukana ja niin vieras. Ja se tulee konkreettisesti esiin sillä tavalla esiin, että silloin tuodaan perusteena, tai vedotaan, että koska me kaikki, koska

me olemme niin suuri ja iso. Tässä on jossain samaa kuin jossain sisarkateussysteemissä, se ei vie eteenpäin tätä. Meidän pitäis saada olla hyvin ainutlaatuisia täällä, siinä omassamme. Tätä mä kritisoin, et meidän johtajat ei nää sitä. On hirvittävä tarve olla isona yhteisönä. Tää tuli konkreettisesti nyt viime viikolla, et opiskelijat tekevät kirjelmää, että haluaisivat oman päättöjuhlan ja me opettajat oltiin sen takana. He haluais tuoda omaisensa, semmoset vanhanaikaiset päättäjäiset, kun sairaanhoitajaksi valmistuu. Meidän johto kielsi sen, perusteella että saadaan yhteisöllisyyttä syntymään. Nyt koko ammattikorkeakoulu pitää ison juhlan auditoriossa, jossa on mielettömän monta sataa ihmistä eri pienissä huoneissa, jossa on skriinit, mitä siellä tapahtuu. Ja mä en tiedä, mistä tää tulee. Täällä ei saa kokee semmosta "Me", joka musta on ensiarvoisen tärkeätä. Ensin pienissä koetaan "me", sit voidaan liittyä. Se on musta tyhmyyttä. (Asta)

Asta kokee, että monialainen, tekniikkavetoinen ammattikorkeakoulu on vienyt terveysalan omaperäisyyden. Synergiaetujen nimissä yritetään pakottaa kaikki alat samaan muottiin, vaikka alat ovat erilaisia ja vaatisivat erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Ammattikoulutuksen alojen kehittyminen erillään on muokannut alakohtaisesti erialaisia ihmiskäsityksiä ja opettamis- ja oppimiskäsityksiä, joiden yhdistäminen ei kaikilta osin onnistu. Ammattikorkeakoulun johto ei tätä ole ymmärtänyt, vaan on tehnyt yhtenäistämispäätöksiä synnyttääkseen yhteisöllisyyttä.

Asta tuo esiin yhden terveysalalle historiallisesti erittäin merkittävän ja perinteikkään asian – sairaanhoitajien valmistujaisjuhlan – jonka johto on nyt kieltänyt. Tämä päätös on ollut joko tietämättömyyttä tai piittaamattomuutta, mutta joka tapauksessa siinä on katkaistu vuosikymmenten takainen hoitajien valmistumiseen kuulunut perinne. Valmistujaisjuhla on historiallinen ja kulttuurinen rituaali, joka luo turvallisuutta ja yhtenäisyyttä. Perinteisistä rituaaleista luopuminen ei ole ainoastaan ammattikorkeakoulujen suuntaus, vaan se on tyypillistä myös toisen asteen monialaisissa oppilaitoksissa. Astan kertomusta voidaan tulkita niin, että persoonallinen orientaatio on vähentynyt opettajan työstä. Omat ja entisen kollektiivisen yhteisön mahdollisuudet määritellä ja toteuttaa opettajuutta ovat kadonneet.

Asta käyttää myös puheessaan persoonapronominia *me*. Yleensä hän viittaa tällä muihin terveysalan opettajiin tai työyhteisöönsä. *Me* ei tarkoita hänelle koko ammattikorkeakoulua. Koskinen (2003) lainaa Potteria (1996) ja toteaa, että persoonapronominien käyttö kertoo sosiaalisesti idenfikaatiosta ja siitä, millaisen yhteisön ja kulttuurin edustajaksi haluaa kuulua. Tämän ajatuksen mukaan Astan puhetta voi tulkita niin, että hän haluaa edelleen identifioitua terveysalan opettajuuteen eikä koe "uutta ammattikorkeakouluopettajuutta" ja siihen kytkeytyvää kulttuuria omakseen.

Se [työyhteisö/LT] on just se, joka on katoamassa. Se on se joka kantaa, kun on rankkaa, se miks jakso tulla – ne upeet, ihanat kollegat. Ne joitten kanssa tehdään töitä, suunnitellaan pohditaan, tuetaan toisamme, että jaksetaan. Kun tää alkaa kadota, kun tää organisaatio ikään kuin tulee tämmöseks, että sä tuut tekeen vain jonkun osan sieltä. Se rakenne jotenkin rikkoo myöskin sen yhteisöllisyyden ja sen yhteenkuuluvuudentunteen, et mä en koe kuuluvani tämmöseen yhteisöön nimeltä ammattikorkeakoulu, koska mä en tunne enkä tiedä tätä rakennetta edes, mutta tiedänhän mä sen konkreettisesti ja mulle on se opettettu, mutta se ei elä mulle – mutta sellasta yhteisöllisyyttä, johon mä uskon ja mä aattelen, että joku Kyösti Variksen väitöskirja tästä ilosta ja jaksavuudesta työkuultuurissa niin jotenkin musta se on pois. Ja jotenkin mä pelkään, että meidän johtajilla kaikilla taitaa olla kadoksissa se. Tässä pitää vain nyt kauheesti yrittää ja näyttää ja koko aika me kuul-

laan, että pitää antaa näyttöä. Ja me koko ajan osoitetaan, että tää on ihan kuin lastentarhassa, että me näytetään, että sulla ei oo enää vaippoja ja sää oot jo iso tyttö! Mä en pitä tällasesta tavasta. Et se joku rohkeus olla se oma hoitoalan yksikkö ylpeesti, tehdä sitä omalla tavallansa. Eikä siitä varmaan tuu niin kauheesti paperia näkyville, kuinka upeesti me tehdään tätä, mutta se sellanen – – Niin se surettaa, että kilpajuoksu – sadan metrin aidat, vaikka on maratonista kysymys – niin se on traagista. (Asta)

Asta ei hahmota omaa paikkaansa nykyisessä työyhteisössään. Hän kokee, että terveysalan oppilaitokselle tärkeä yhteisöllisyys on nykyisessä organisaatiossa kadonnut. Työkulttuurista on hävinnyt ilo ja kollegoiden tuki. Opettajia pidetään kuin lastentarhassa, mutta toisaalta on jaksettava jatkuvassa kilpajuoksussa. Asta suhtautuu hyvin kriittisesti ammattikorkeakouluun, mutta ei Leakaan kaikkia asioita siinä hyväksy, vaikka tuntuukin omaksuneen ammattikorkeakouluun liittyvän retoriikan.

Siinä on sitten vielä, nuoremmathan on määräaikaista ja niitä sitten koko ajan tietyllä tavalla hypytetään ja ahdistellaan. Siis semmonen ahdistaminen, et ole nyt kiltti, että saat työtä jatkossakin. Tietyllä tavallahan se vähän näin on. Niin kyl se minusta vaikuttaa siihen ja kyl se siihen kehittämistyöhön ja tämmöseen vaikuttaa, koska nythän pitäis valtavasti kehittää työtä. – – Mulla on nimittäin katkastu ammattikorkean puolella täälläkin kuukaudeks työsopimus. – – Et kyl se on myös sitä, et on työntajan markkinat on. – – Just semmonen, et kun tekee vankasti työtä, niin saat lisää ja lisää töitä. Et siinä ei oo semmosta rajaa, etenkin, jos miettii opettajan puolella, kun siinä ei oo työaika. (Lea)

Mutta se mun oma osuuteni, kun mä menen kieli vyön alla. Mä en ehdi koskaan rauhassa etsiä jotain uutta tutkimusta, perehtyä siihen, vaan mä menen sohasten sinne ja tänne. Mä tietysti olen koettanut semmoisen kehittää, että kun mä olen läsnä, niin mä olen ihan oikeasti kokonaan läsnä.. Mutta se oma ikävä tunne, että mä ehdyn. Meidän VES on ihan kesken, kato kun sitä ei ole suunniteltu tai mietitty. Ja tätä – rumasti sanottuna – työnantaja käyttää tätä tilannetta hyväksi – – Se on hölynpölypuhetta, et ammattikorkeakoulussa opettajat kehittävät työtään tutkimalla sitä. Se on kyllä potaskapuhetta, kun ei ehditä edes kirjastossa käymään. Täällä on vanhanaikainen hallinto, mut uudenlaisia toimintatapoja ja nää kaks ei sitten ihan täsmää. – – Kauniissa puheessa puhutaan kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja kokonaisvaltaisesta ihmisen huomioimisesta, mutta käytännössä se ei toimii. (Asta)

Sekä Lean että Astan huolenaihe on opettajien heikko työsuhdeturva. Vaikka Lea toisaalta tuntuu hyväksyvän sen, että oma paikkansa on ansaittava, kokee hän kuitenkin olevansa *hyytettävänä* ja toisten armoilla. Opettajan on oltava *kiltti, mentävä kieli vyön alla* ja hyväksyttävä työnantajan markkinat. Terveysalan opettajuutta ammattikorkeakoulussa leimaa epävarmuus nykyisestä ja tulevas- ta, mutta toisaalta sitä samalla leimaa selviytymisen eetos.

Terveysalan ammatillisen opettajuuden eriytyneet paradigmat

Opettajien kokemuksissa opettajuus on kasvattajana olemista, mutta se on myös tuutorina olemista. Nuorten opiskelijoiden kanssa opettajan täytyy olla *äiti, suitsista kiinni pitäjä ja järjestyksen pitäjä*. Myös kuri on tullut terveysalan opettajien sanastoon 1990-luvulla eli opettajan rooli kasvattajana, sanan perinteisessä mielessä, on lisääntynyt ja se perustuu paljolti kokemuksiin toisen asteen nuorten opiskelijoiden kanssa. Opettajien puhe kertoo, että kasvatuksellisuuden merkitys on muuttunut. Ennen se oli ammattiin kasvattamista, mutta

nykyisin kuvaan on tullut järjestyksen pitäminen ja yleiskoulumainen kasvatus-työ.

Suhteessa aikuisiin opiskelijoihin opettaja on ammattiin kasvattaja, kasvun tukija, ohjaaja ja tuutori. Opettajan rooli kasvattajana ja ammatin opettajana vaihtelee siis opiskelijaryhmän mukaan. Terveysalan opettajat puhuvat 1990-luvulla hyvin vähän substanssitaitojen opettamisesta. He eivät myöskään puhu työssäoppimisesta eikä verkko-opetuksesta, vaikka ne olivatkin 1990-luvun lopun muotivirtauksia.

Terveysalan opettajuuteen 1990-luvulla kuuluu myös opetussuunnitelmi-
en tekemistä ja muuta kehittämis- ja suunnittelutyötä, projektityötä sekä hyvin monenlaisia yhteistyöverkkoja. Opetustyötä on oppilaitoksen ulkopuolisissa organisaatioissa, sitä järjestetään yhteistyössä eri oppilaitosten ja yliopistojen kanssa. Opettaja hoitaa työtään iltaisin, viikonloppuisin, kesäisin ja on aina tavoitettavissa. Opettajan täytyy tarttua uusiin haasteisiin ja lunastaa paikkansa työyhteisössä.

Terveysalan opettajien suhde opiskelijoihin ei tunnu eroavaammattillisella n toisella asteelle ja ammattikorkeakoulussa, sillä samat kasvattajan ja ohjaajan roolit tulevat esille molempien asteiden opettajuuspuheessa. Opettajuuteen kuitenkin vaikuttaa se, että ammattikorkeakoulu tuntuu synergiaedun nimissä unohtaneen alakohtaiset eroavuudet ja terveysalan opettajat kokevat joutuneensa jonkinlaisen "totalitaaripedagogiikan" toteuttajiksi. Oman persoonallisen (ja kollektiivisen) työtteen toteuttaminen ei enää mahdollistu. Terveysalan opettamiseen tyypillisesti liittyvä yhteisöllisyys ja ammatillisen kasvun vaatimat *luovat poukamat* on häivytetty, ja tilalle pyritään luomaan ammattikorkeakoulun "yhteisöllisyys" ja tehokkuus hallinnollisilla määräyksillä. Tämä johtaa siihen, että opettajuus on ei tunnu enää omalta ja sen itsenäinen tai kollektiivinen määrittely on kaventunut.

Tämän tutkimuksen terveysalan opettajat ovat voimakkaasti ammatti-identiteettiin sitoutuneista, Lea lukuun ottamatta. Opettajien puheesta heijastuu selkeästi, että persoonallinen identiteetti ja ammatillinen identiteetti kehittyvät päällekkäin. Terveysalan opettajuus persoonallisena identiteettinä on kehittynyt vaihe vaiheelta aikaisempien ammatillisten identiteettien päälle. Se, että terveysalan opettajat uransa alkuvaiheessa pitävät tärkeänä hoitajuuden ja opettajuuden erottamista, ei sulje pois hoitajan ammatti-identiteettiä vaan opettajuus rakentuu hoitajan ammatti-identiteetin päälle ja saa voimaa ja sisältöä siitä.

Terveysalan opettajat pitävät tärkeänä myös opiskelijoiden ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin muodostumisen tukemista. 1990-luvun elinikäisen työllistyjän kasvattamista tukevaan politiikkaan se ei kuitenkaan enää sovi, vaan perinteisistä ammatti-identiteettiin ja ammattikulttuuriin sitoutuneista perinteistä täytyy luopua. (Vrt. Heikkinen ym. 2001). Etenkin Astan puheesta välittyy kritiikki yhteisöön ja ammattikulttuuriin sitoutumattoman työllistyjän tuottamista kohtaan.

Terveysalan opettajien kanssa käymissäni keskusteluissa ei näy elinikäisen oppimisen retoriikka, ainoastaan Lea puhuu markkinahenkisesti ja hänen pu-

heessaan toistuu usein työllistyminen (itsensä työllistäminen), työelämälähtöisyys, informaali oppiminen, joustavuus ja muutokseen sopeutuminen. Voisi väittää, että 1990-luvulla ammattikasvatukseen ilmaantunut didaktis-manaferialistinen ekspertiisin-paradigma ei vielä näy terveysalan ammatillisten opettajien puheessa, mutta se on sinne tulossa uuden opettajuussukupolven opettajien ja ammattikorkeakoulun myötä. "Vanhat" yrittävät sitä kuitenkin vastustaa, mutta miten he siinä lopulta onnistuvat, jää nähtäväksi.

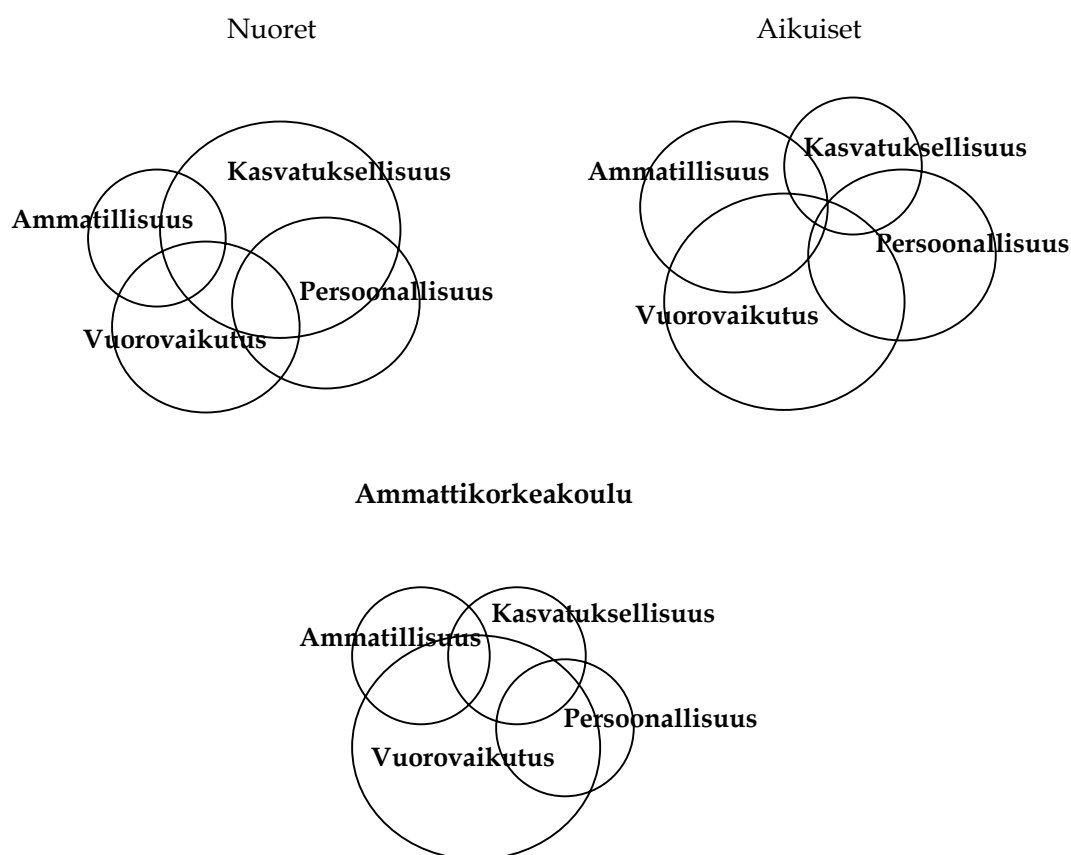
Terveysalan ammatillisen opettajuuden paradigma on 1990-luvulla, etenkin 1990-luvun puolen välin jälkeen jakautunut toisen asteen oppilaitosten ja ammattikorkeakoulun mukaan. Se on edelleen jakautunut eri koulutusasteiden sisällä erilaisten opiskelijoiden kohdalla. Toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa opettajuutta leimaa kasvatuksellinen ote: nuoret opiskelijat vaativat keskittymistä myös ammatillisesta kasvusta eriytyneeseen kasvatustoimintaan. Kasvatuksen painottuessa opetustyö monialaisessa, usein tekniikkavetoisessa ammatillisessa oppilaitoksessa ei enää salli ammatillista painottamista aikaisemmassa määrin. Opettajan harteille on tuotu myös uusia yhteistyö- ja kehittämisvelvoitteita, jotka tuntuvat vievän aikaa varsinaiselta ammatin opettamiselta.

Ammattikorkeakoulun opettajuutta leimaa kasvatuksesta ja ammatillisuudesta irrottautuminen, joka on seurausta mm. erityisyyden kieltämisestä ja uudesta ammattikasvatuspedagogiikasta: itseohjautuva, refleктоiva, työssä oppiva ammattikorkeakouluopiskelija ei kaipaa kasvattajaa eikä ammattiin opastajaa. Opettajan tehtävänä on "keksiä" projekteja, luoda yhteistyösuhteita, markkinoida ja suostua joustamaan ja unohtamaan menneet.

Opettajien kokemuksissa 1990-luvun opettajuus jakautuu ainakin kolmeen erilaiseen paradigmaan. Niitä voitaisiin kuvata ammatillisen opettajuuden komponenttien avulla seuraavan kuvion 5 mukaan.

Toisella asteella nuorten opettaja on kasvattaja ja ammatillisen ja persoonallisen orientaation mahdollisuus jää kasvattajana toimimisen varjoon. Opettaja toimii erilaisissa vuorovaikutusverkostoissa ja joutuu olemaan myös kontaktissa opiskelijoiden koteihin, mikä oli aikaisempina vuosikymmeninä harvinaista. Ammatillisuuden toteutuminen mahdollistuu edelleen aikuisten kanssa. Vastuu opiskelijoiden ammatillisesta kehittämisestä on kuitenkin enenevässä määrin siirtymässä työelämän ja opiskelijan itsensä vastuulle.

Toinen aste

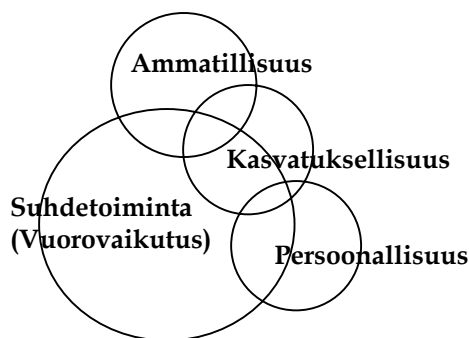


KUVIO 5 Terveysalan ammatillisen opettajuuden eriytyneet paradigmat

Ammattikorkeakoulussa työskentelevät terveysalan opettajat eivät täysin jaa nykyistä opettajuusparadigmaa, mutta yhteistä on se, että he kokevat erilaisen vuorovaikutuksen täyttävän opettajan päivän. Ammattikorkeakoulun opettajan rooli kasvattajana ei ole kovin merkittävä, mutta vanhemman opettajuus-sukupolven opettajan mukaan opiskelijoiden kasvatus kuuluu edelleen opettajan työhön. Ammatillisuus ei saa kovin suurta painoarvoa ammattikorkeakou-lussa, koska opettajan ei enää oleteta olevan substanssin asiantuntija, vaan eri-laisten oppimismahdollisuuksien luoja. Vanhemman opettajuussukupolven edustajan kokemus on myös se, että opettaja ei voi enää ammattikorkeakou-lussa toteuttaa omaa persoonallista opettajuusnäkemystään, koska organisaation yhteinen oppimisenäkemys ylittää alakohtaisen ja opettajan asiantuntemukseen perustuvan näkemyksen.

Tämän tutkimuksen aineistossa todentuvien paradigmojen lisäksi voidaan vielä esittää virallinen opettajuusparadigma (kuvio 6), joka näyttää korvanneen aiemmat Suomi-projekteihin ja ammatikasvatusparadigmoihin kytkeytyneet opettajuusparadigmat. Heikkinen ym. (1999, 234–35) käyttävät nimitystä "di-daktis-managerialitis-teknologisen eksperttiin paradigma", jossa elinkeinojen

kansallisen edistämisen näkökulma on kadonnut. Ammattikasvatuksen ammatillinen oheneminen, yleispedagogisoituminen ja oppilaitosorganisaatiokeskeisyys on tukenut tämän uuden paradigman omaksumista ja hyväksymistä. Nyt ammatillisuuden sivuuttamisen perusteluksi ovat nousseet kulttuurinen ja sosiaalinen yksilöllisyys, postmodernismi ja globaalin työelämän joustavuuden vaatimukset. Ammatin omistamisen sijaan tärkeäksi on tullut elinikäinen työllistymiskykyisenä säilyminen.



KUVIO 6 Virallinen didaktis-managerialistisen ekspertiisin paradigma

Kuviossa 6 esitetty uuden virallisen paradigman mukaan opettajan ei enää tarvitse olla kasvattaja, koska opiskelija on valintoja tekevä ja itseohjautuva yksilö. Opettajan ei tarvitse enää olla ammatilainen, koska ammatin oppiminen tapahtuu työelämässä ja opettajan persoonallisella orientaatiolla ei ole enää merkitystä, koska opettaja on vain oppimiskokemusten mahdollistaja. Opettaja on vuorovaikutuksellinen suhdetoiminta- ja markkinointi agentti, joka pyrkii saattamaan opiskelijat joustaviksi työllistyjiksi. Kuvio 6 noudattelee 1990-luvun loppuun ja 2000-luvun alun koulutuspolitiikan ja -tutkimuksen retoriikkaa, jota käyttävät henkilöt, joilla on valtaa. Näitä uuden opettajuusretoriikan puolesta puhuja ovat muun muassa poliitikot, virkamiehet sekä joukko tutkijoita ja opettajia. (Englund 1999.)

Onko niin, että opettaja on 1990-luvun loppupuolella valjastettu alueellisen koulutus-, sosiaali- ja elinkeinopolitiikan totuttajaksi, jossa ammattiin kasvattaminen ja ammatillinen asiantuntemus ei enää ole tarpeen. Opettajalle riittää yleispedagogiset ja didaktiset taidot ja "asiantuntijuus" ei-ammattillisessa mielessä, markkinahenkisyys ja sopeutuvuus. Opettaja ei tarvitse ammatillista asiantuntemusta, koska työelämä hoitaa ammatin opetuksen. Näyttää kuitenkin siltä, että kaikki aineistoni terveysalan opettajat eivät sitoudu tähän uuteen hegemonistiseen opettajuusparadigmaan.

4.4 Terveystyön ammattikulttuuri jatkuvuuden varmistajana

Opettajien puheesta voi muutospuheen lisäksi löytää myös paljon pysyviä terveysalan opettajuuteen liittyviä asioita. Näistä keskeisin on varmaankin opettajien ja opiskelijoiden suhde opetustilanteissa.

Mutta sitten jos mennään ihan mikrotasolle, niin tietysti niissä opetustilanteissa se on aina se sama suhde, joka sulla on ollu aina. Jokin sellanen säilyy siinä, mihin sä uskot ite siihen opettamiseen ja oppimisprosessiin. Se tietysti säilyy niiltä osin kuin se on mahdollista. Elikkä mulla tää semmonen kasvun ajatus: yhdessä kasvamiseen ja pätkäilyyn ja pohtimiseen. johon yhdistyy vankka tieteellinen ja taidollinen, mutta myöskin sitten emootioiden läsnäolo. Ne hetket, jolloin on mahdollista esimerkiksi tehdä rauhassa työtä opiskelijoiden kanssa. Se tietysti säilyy, mut se on tietysti vaan mun näkökulmasta, jonka mää aattelen ja johon mää uskon, tietysti mä koitan pitää siitä kiinni. (Asta)

Astan tapaan muutkin opettajat tuovat esiin näkemyksen siitä, että terveysalan opettamiseen liittyy kiinteä suhde opiskelijoihin ja yhdessä kasvamisen ajatus, johon yhdistyy tiedollinen, taidollinen ja emotionaalinen ulottuvuus eli samat elementit, jotka liittyvät potilas–hoitaja-suhteeseen.

Pysyvää on opettajan työhön liittyvä monipuolinen vuorovaikutus ja kontaktit ammattikäytäntöön, vaikka opettajan rooli onkin muuttunut hoitotyön opastajasta opiskelijan ja henkilökunnan ohjaajaksi.

Minä ajattelen, että on harvoja ammatteja, jossa on niin paljon ja niin jatkuvasti ja niin intensiivisesti [vuorovaikutuksessa] kuin esimerkiksi tämmöisessä terveydenhuollon koulutuksessa, kun usein pyritään suht pieniin ryhmiin ja varsin intensiiviseen opetuskeskustelutyypin etenemiseen. Se toinen vuorovaikutuksen ulottuvuus on siihen työyhteisöön, näihin opettajatovereihin ja sitten se kolmas siellä ammattikäytännössä, mikä on minun mielestäni ehdottoman tärkeä. Minun mielestäni, jos ajatellaan hoitotyön opettamista ja ammatin opettamista, niin minusta se on aivan ehdoton tämä, että myöskin siihen ammattikäytäntöön, siihen todellisuuteen tällä hetkellä täytyy sillä opettajalla olla jokin kosketuspinta. Se käy todella työstä, kun siirryt päivän aikana moneen työyhteisöön ja työryhmään ja yrität aistia sieltä ja viestiä. Siinä on melkoinen se vuorovaikutusverkosto. (Sirpa)

Suhteellisen pysyvää terveysalalla on opiskelijoiden ja opettajien sukupuolijakautuma. Vaikka miespuolisten opiskelijoiden ja opettajien osuus terveysalalla onkin kasvanut, se on edelleenkin naisvaltainen ala ja sillä on naisvaltaisen alan rasitteet. Terveysalan opiskelijoista noin 10 % on miespuolisia. Miesten määrä on vähitellen lisääntynyt, mutta edelleen miespuolinen hoitoalan opiskelija, hoitaja tai opettaja on harvinainen näky. Opettajilla tuntuu olevan hyvin selvä kuva miespuolisista opiskelijoista ja hoitajista:

Niin miehiin joo – pojat yrittää sitä erityisasemaa. Yrittää hyvin voimakkaasti, miesopiskelijat sitä vejättämistä. Just mun mies on hoitoalalla kans, hän nyt opiskelee hoitajaksi, ja kun hän meni teho-osastolle nyt harjotteleen, niin hän on niinku *Jorma* ja sairaanhoidon opiskelijat on *ne* opiskelijat. Missäs se meidän *Jorma* nyt on, siis tätähän me ruokitaan itekkin. Mutta onhan miesopiskelijat niitä, jotka yrittää, kokeilee niitä erivapauksia ja tän tyyppisiä. (Lea)

Joo sikäli merkityksellinen, että mä aina muistan sen, että miehet haluaa aina päästä helpolla. – – Niitten asema saattaa olla semmonen pikkasen, että pidetään hyvää huolta tuosta meidän mieshoitajasta. Sillä olis kaikista eniten voimaa esim. nostaa potilaita, mutta sen ei välttämättä tarvi tehdä niitä semmosia perusjuttuja sen takia, että se on mies. (Tuula)

Opettajat ajattelevat, että miesopiskelijat haluavat päästä helpolla ja opettajat ja naispuolinen hoitohenkilökunta itse nostavat miespuoliset opiskelijat ja hoitajat erityisasemaan. Toisaalta opettajat kuitenkin toteavat, että sukupuolella ei ole mitään tekemistä sen asian kanssa, tuleeko opiskelijasta hyvä hoitaja vai ei. Yksi haastatelluista opettajista pohtii miesopiskelijoiden sukupuoli-identiteetin ja ammatti-identiteetin suhdetta seuraavasti:

Kyllähän sitten useimmilla on nähtävissä, jos nyt ajatellaan yleisemminkin sairaanhoitajakoulutusta ja miesopiskelijoita siinä ja työelämässä, niin aika usein he hakeutuu tämmöiseen ripeätahtiseen työskentelyyn. Tämmöset pitkäjännitteisyyttä ja hoivaa ja huolenpitoa korostava hoitotyö, niin sinne ei loppujen lopuksi niin kovin paljon ohjautu, mutta kyllä minä näkisin, että se on miehelläkin hyvin paljon siitä persoonasta kiinni ja useampia esimerkkejä on sillä tavalla mielessä, että on hyvinkin semmoisia – kuinka sanoisin – selkeän maskuliinisen identiteetin omaavia miehiä ja se on seikka, jonka minä näkisin henkilökohtaisesti hyvin tärkeänä, jos mies hakeutuu hoitoalalle, että hänellä olisi hyvin selkeästi maskuliininen identiteetti. (Sirpa)

Haastattelupuheessa kuvattu mies on maskuliininen ja hakeutuu ripeätahtiseen työhön eikä hoivaa ja pitkäjännitteisyyttä vaativiin tehtäviin. Tämän puheen voi tulkita kantavan mukanaan perinteistä hoitotyön sukupuolinäkemyksiä. Terveysala oli puhtaasti naisala aina 1960-luvulle saakka. Siitä kertoo jo se, että 1950-luvulle saakka hoitoalan ammattinimikkeissä säilyi naissukupuolesta kertova – tar-pääte. Ennen 1960-lukua miehiä oli toiminut mielisairaaloissa, mutta heitä pidettiin avustavana henkilökuntana, eikä heillä ollut mahdollisuutta edetä osastonhoitajiksi. (Järvinen 1993, 38; Klemelä 1999, 53).

Myös terveystalon opettajat ovat suurimmaksi osaksi naisia. (Ks. Joki-Pesola & Vertanen 1999) Tähän tutkimukseen osallistuneet terveystalon opettajat olivat kaikki naisia. Tutkimukseen olisi ollut mielenkiintoista saada myös miespuolisia opettajia ja nähdä, onko heidän käsityksensä opettajuudesta erilainen kuin naisten.

Pysyvää on myöskin opettajuus elämäntapana, mihin on osaltaan vaikuttanut terveystalon opettajien kokonaistyöaika. Terveystalon opettajan työhön on kuulunut perinteisesti monipuolisen opetuksen – johon on kuulunut sekä teorian että käytännön opetus – lisäksi luokanvalvojan tehtäviä, opiskelijavalintaan, käytännön opetuksen suunnittelua yhteistyössä käytännön kenttien kanssa yms. Eli opettajantyö on hoidettu ja tunteja ei ole laskettu. Opettajuudessa on kutsumuksellisia piirteitä.

Kyllä sen täytyy olla (elämäntapa/LT), koska mä, tietyllä tavalla se täytyy olla. Mä luulen, että jos tekisit opettajantyötä leipäpappimenetelemällä tai ajattelulla, niin mä luulen, että sillon tulis uupuneeks, mistä tänä päivänä paljon puhutaan. – – En mää sillai ole uupunu. Mä tykkään opiskelijoista, niin mä tykkään siitä sen takia, että mä koen, että mä niistä opiskelijoista saan sitte sen voimankin jaksaa. (Iida)

Terveysalan opettajat ovat työhönsä sitoutuneita. Heidän puheestaan huokuu hoitotyölle ominainen velvollisuudentunto, ylivastuullisuus ja uhrautuminen. Hoitotyöhön perinteisesti kuulunut joustavuus ja asiakkaan (opiskelijan) hyvään vetoaminen ovat ominaista ja pysyvää terveysalan ammatillisessa opettajuudessa. Työ ja perhe-elämä sekä vapaa-aika sekoittuvat toisiinsa. Opettajat ovat sisäistäneet terveysalan ammatillisen opettajan elämämuodon, jossa opettajuus on elämäntapa ja työtä tehdään kokonaisvaltaisesti kokonaistyöajan puitteissa. Opettajat näyttävät selvinneen työn ja perhe-elämän yhdistämisessä hyvin ja heillä on vielä riittänyt mielenkiintoa ja aikaa opiskeluun ja itsensä kehittämiseen. Viimeaikaiset opettajuuspuheet kylläkin kertovat työelämän vievän liiaksi aikaa perhe-elämältä, mutta työ halutaan kuitenkin hoitaa hyvin.

5 AMMATILLINEN OPETTAJUUS METALLIALALLA

Tässä luvussa tarkastellaan ammatillista opettajuutta ja sen muotoutumista yleensä tekniikan alalla ja erityisesti siihen kuuluvalla metallialalla. Luvun alkuosa painottuu tekniikanalan koulutuksen ja opettajankoulutuksen kehittymiseen, tutkimustietoon ja loppuosassa tarkastelen tutkimuskeskustelujen kautta syntynyttä kuvaa ammatillisesta opettajuudesta. Tässä työssä puhun metallialan opettajuudesta, sillä se on tämän hetkinen virallista termiä 'kone- ja metallitekniikan opettajuus' sujuvampi. Metallialan opettajuudesta puhuminen on paikallaan myös siksi, että 'metalli' on ollut koulutusalaan liittyvä pysyvä termi.

5.1 Esiymmärrys

5.1.1 Mestareista opettajiksi - koulutuksen ja opettajuuden kehityslinjoja

Metallialan ammattikasvatus on ollut osa käsityön ja teollisuuden alan ammattikasvatusta ja sen alku liitetään usein käsityöläisten oppilaskasvatukseen ja sen oppipoika-kisälli-mestari-järjestelmään⁹. Eriytymättömän ammattikasvatuksen aikana, ennen 1800-luvun puoltaväliä oppilaskasvatus oli kuitenkin yleisin ammattikasvatuksen muoto ja ensimmäisinä ammattikasvattajina - opettajina - voidaan pitää mestareita. Mestarit saattoivat ottaa oppipojaksi 14 vuotta täyttäneitä avioliitossa syntyneitä poikia. Oppipoika-aika kesti kolmesta viiteen vuotta ja sinä aikana oli työskenneltävä yhden ja saman mestarin palveluksessa. Tuolloin ammattikasvatus oli ennen kaikkea oppilaskasvatusta, työssä tapahtuvaa kasvamista tiettyihin tehtäviin sekä työ- ja ammatilliseen asemaan. Ammattiin kasvaminen tapahtui koko työpaikan ja yhteisön ohjauksessa ja kontrollissa. Ammattitaidon ajateltiin kehittyvän ainoastaan alan ammattilaisten kanssa yhdessä työskennellen ja ammattikunnan valvonnassa. (Klemelä 1999; Heikki-

⁹ Heikkisen (2000, 10) mukaan suomalaisen ammattikasvatuksen omalaatuisuus ei kuitenkaan ole lähtöisin saksalaistyyppisestä ammattikuntalaitoksesta

nen 2000.) Kisälliksi päästyään oppipoika sai kiertää eri mestareiden opissa. Näin kisälli hankki itselleen laajan työkokemuksen ja saattoi pyrkiä mestariksi.

Ammattikuntien oppilaskasvatusta säädeltiin ammattikuntajärjestyksellä, joista ensimmäinen annettiin vuonna 1621. Ammattikunnan kokous hyväksyi mestarin. Mestari sai pitää niin monta oppipoikaa kuin kykeni opettamaan. Opetuksen ja kasvatuksen sisältöä ei määritelty, mutta todettiin, että mestarin oli kyettävä opettamaan ja kisällien oli opetettava oppilasta. Oppipojat ja kisällit olivat mestarin kuristusvallan alaisia eli heidän oli osallistuttava kaikkiin niihin tehtäviin joita mestarin tai hänen perheensä kotiyrityksessä suoritettiin. (Heikkinen 2000.)

Sunnuntaikouluista teknisiin opistoihin

Hyvin usein ensimmäisinä ammatillisina oppilaitoksina pidetään *sunnuntaikouluja*, mikä on osittain virheellinen käsitys, sillä niiden opetus oli lähinnä yleissivistävää (lukemista, kirjoittamista, laskentaa, kristinoppia) eikä ammatillista. Ensimmäisiä sunnuntaikouluja oli perustettu maahamme jo 1830-luvulla ja ensimmäinen asetus sunnuntaikouluista vuonna 1842 velvoitti kaupungit perustamaan kouluja oppipojille ja kisälleille. Sunnuntaikoulun käyminen ei ollut pakollista, mutta kirjoitus- ja laskutaito sekä kristinopin osaaminen oli edellytys kisälli- ja mestarikirjan saamiselle. (Kyöstiö 1955, 230–235; Tulkki 1996, 103.) Sunnuntaikouluissa opettajina toimivat paikallisen oppikoulun opettajat ja papit, opettajina ei ollut ammatin edustajia. Ehtookouluissa saattoi olla myös teknisen koulutuksen saaneita opettajia, jotka opettivat luonnontieteitä ja piirustusta. Opettajat olivat yleensä sivutoimisia lukuun ottamatta koulujen johtajia. (Heikkinen ym. 1994, 11.)

Vuonna 1885 annettiin asetus *käsityöläiskouluista*, jonka mukaan sunnuntaikouluista tuli vähitellen muodostaa käsityöläiskouluja, joiden tarkoituksena oli opettaa käsityöharjoittajille tarpeellisia tietoja ja taitoja. Alemmat käsityöläiskoulut edelsivät kisällin tutkintoa ja ylempät mestarin tutkintoa. Käsityöläiskoulujen opetusta kritisoitiin alusta alkaen. Etenkin käsityöläiset arvostelivat sitä, että opetusohjelmasta puuttui yleissivistäviä aineita ja teollisuus- ja ammattielämän kannalta välttämättöminä pidettyjä aineita. (Heikkinen 1995, 305–307; Klemelä 1999, 38–39.)

Tehtaiden ammattikasvatusta sääteli hallijärjestys, joista ensimmäinen annettiin vuonna 1722. Käsityö- ja teollisuusammateissa tarvittavia teknologisia taitoja opettamaan perustettiin vuodesta 1847 alkaen teknillisiä *reaalikouluja*. Niiden oli tarkoitus antaa opetusta teollisuusammatteihin haluaville nuorille. Nämä neljävuotiset reaalikoulut olivat lähinnä reaaliaineisiin suuntautuneita oppikouluja. Opetuksesta suurin osa oli yleissivistävää ja vain noin yksi neljäsosa oppiajasta oli työnopetusta. Asetus sunnuntai-, ehtoo- ja teknisistä reaalikouluista vuonna 1858 uudisti koulutusta. Reaalikouluista poistettiin mm. käytännölliset työt oppilaitoksen työpajassa ja lisättiin uusia aineita, mm. korkeampaa matematiikkaa. (Tulkki 1996; Klemelä 1999.)

Teknisen alan koulutuksen alkuvaiheen muutokset ennakoivat suomalaisen insinööriyden kenttän jakaantumista kahteen osaan; käytännöllistä osaamista vaativaan teollisen osaan ja virkamiesosaamista vaativaan byrokraattisen

osaan (Tulkki 1996, 137–138). Säätyläiset turvasivat tekniikkaan orientoituneet valtionvirat jälkeläisilleen ja säätynsä haltuun sulkemalla tehdasmestarit virkakelpoisuuden ulkopuolelle. Reaalikouluun alkoi valikoitua habitukseltaan ja kulttuuripääomaltaan teollisuudessa käyttökeltvotonta väkeä, jonka keltvottomuutta koulu vielä lisäsi yliteoretisoidulla opetuksellaan. Viimeistään tästä lähtien koulutuksen ja työelämän suhde, teorian ja käytännön suhde, ovat olleet kestopuheenaiheita suomalaisessa insinöörikoulutuksessa. (Tulkki 1993, 45–66; Hyyppä & Tulkki 1996, 118,134). Kysymys käytännöllisestä opetuksen puutteesta tuli entistä akuutimpana esiin, kun Polyteknisen opiston opiskelija-aines muuttui yhä enemmän ylioppilastaustaiseksi ja opisto alkoi pyrkiä myös insinöörityden kentän teollisen osan valtiaaksi. Käytännön työelämän tuntemuksen lisäämiseksi opisto alkoi järjestää 1870-luvulla ”retkeilyä” teollisuuteen. Nämä yritysvierailut olivat opettajien mukaan tärkeitä siksi, että ”nuoret teknikot käymällä työpaikoilla ja tehtaissa saavat nähdä erilaatuista käytännöllistä työtä”. (Tulkki 1996, 186.)

Vuoden 1858 uudistusten yhteydessä *Helsingin teknilliselle reaalikoululle* säädettiin erikoisasema. Koulun opettajavoimaa lisättiin siten, että aiemman yhden vakinaisen opettajan lisäksi palkattiin nyt kaksi vakinaista opettajaa lisää. Opettajavirat määriteltiin matemaattisiin tieteisiin, fysiikkaan ja mekaniikkaan sekä kolmannen vakinaisen opettajan osalta kemiaan. Vakinaisten opettajien määrän lisäksi myös koulun apuopettajien määrää lisättiin. Apuopettajia palkattiin pääasiassa 1860-luvulla ja he tulivat ulkomailta. Esimerkiksi kemian apuopettajaksi palkattiin Pietarin insinöörikoulussa kemian opettajana toiminut entinen luutnantti August Fredrik Soldan ja malli- ja konepiirustuksen apuopettajaksi hankittiin norjalainen, Hannoverissa erikoisella menestyksellä insinööriksi opiskellut Endre Lekve. Koneopin ja konepiirustuksen opettajaksi palkattiin Saksasta insinööri Rudolf Kolster, joka oli työskennellyt kuusi vuotta konepajoissa asentajana ja piirustajana ja mennyt insinöörioppiin Hannoverin polytekniseen kouluun. (Tulkki 1996, 137–138.) Helsingin teknillinen reaalikoulu muutettiin vuonna 1872 *polytekniseksi kouluksi* ja vuonna 1879 *polytekniseksi opistoksi*.

Käsityön ja teollisuuden koulujen opettajat rekrytoituivat 1800-luvun lopulla teknisistä oppilaitoksista, joten niissä vallinneet näkemykset alkoivat muovata ammattikasvatusta. Teknisten reaalikoulujen opetus vastasi vuoteen 1858 saakka lähinnä oppikoulujen alaluokkien opetusta, ainoastaan työpajoissa opettajana oli oltava oppilaskasvatuksen saanut työmestari. Vuonna 1881 käynnistynyt *Kone-, rakennus- ja puutyökoulu* alkoi muovata uutta ammatillisesti suuntautunutta opettajatyyppeä. Lainsäädäntö edellytti vuonna 1885, että teollisuuskoulujen lehtoreista ainakin osan oli oltava polyteknisen opiston tai vastaavan teknisen korkeakoulun käyneitä, mutta matematiikan ja luonnontieteiden yliopisto-opinnotkin kelpuutettiin. Kun kouluista myöhemmin lopetettiin työpajat, jäivät ammattilaismestarit kokonaan pois. Opettajilta ei edellytetty didaktisia opintoja, joten opettajat todennäköisesti hahmottivat toimintansa polyteknisissä opistoissa vallinneiden käytäntöjen mukaan. (Heikkinen ym. 1994, 11.)

Vuoden 1885 laki antoi opettajien pätevyysvaatimuksia ja opettajankoulutusta koskevia suosituksia, joista ilmenee pyrkimys käsityöläiskoulujen ja teollisuuskoulujen ammatillisen luonteen vahvistamiseen. Helsingin Taideteollisen keskuskoulun tehtäväksi tuli järjestää kursseja lähinnä piirustuksen opettajille, mutta kursseihin ei sisällynyt ammattididaktisia aineita. Suurin osa korkeamman teknisen sivistyksen saaneista opettajista työskenteli Taideteollisessa keskuskoulussa, kun muut käsityöläiskoulujen opettajat olivat useimmiten kansakoulunopettajia. Vuonna 1866 perustettujen kansakoulunopettajaseminaarien valmistamia uusia opettajia tuli vähitellen myös sunnuntaikouluihin ja käsityöläiskouluihin ja he toivat tullessaan Uno Cygnaeuksen vaikutteiden mukaisia, kansallisuusaatteen leimaamia näkemyksiä. Opetus alkoi siirtyä vuoroluvusta ja jäljittelystä enemmän oppilasta huomioon ottavaan suuntaan. Kansakoulunopettajien ”kasvattava työopetus” korvasi aiempia oppikoulusta peräisin olevia tiedollisia oppimisvaatimuksia ja käsityöläisyrittysten käytäntöihin liittyviä aineksia ja totutustapaa esimerkiksi kustannuslaskuissa ja asioimiskirjoituksessa. Käsityöläisten opetuksessa vahvistui näin kansakoulumainen isänmaallisuus ja kansalaiskasvatus. (Heikkinen ym. 1994, 11–12.)

Ammattikuntalaitoksen tehdasmestarikoulutus tuotti käytännöllistä teollisuusosaamista. Muodollisen insinöörikoulutuksen asema teollisuudessa oli huono, koska sen valmistamilta insinööreiltä katsottiin puuttuvan käytännöllisen teollisen elämän kokemus. Tätä puutetta yritettiin paikata edellyttämällä insinööriopiskelijoilta työharjoittelua sekä ennen opintoja että opintojen aikana. Vuonna 1868 ammattikuntalaitos lakkautettiin, tilalle määrättiin perustettavaksi käsityöläis- ja tehdasyhdistyksiä. Mestarit vaativat oppilasjärjestelmän palauttamista. Ammattitaitoa vaativaan tehtävään olisi pitänyt olla esim. valtiovallan vahvistama ja ammattiyhdistyksen antama todistus ammattipätevyydestä. Huolimatta ammattikuntien lakkauttamisesta pitivät kouluttamattomat mestarit, ns. tehdasmestarit vielä vuosikymmeniä hallussaan teollisuuden insinööri-paikkoja. (Tulkki 1996.)

Asetus (SA 14.2.1911) teollisuuteen suuntautuneesta *Tampereen teknillisestä opistosta* annettiin vuonna 1911. Tulkin (1996, 245) mukaan Tampereen teknisen opiston opettajilta vaadittiin Suomen Teknillisessä Korkeakoulussa hyvin arvosanoin suoritettu tutkinto. Matemaattisten aineiden opettajalta vaadittiin Teknisen korkeakoulun koneenrakennuksen- tai insinööriosaston kurssin lisäksi filosofian kandidaatin tutkinto, johon sisältyi korkein arvolause matematiikassa (Hautala, Orelma & Tulkki 1995, 26–27).

Päätoiminen opettajuus muotoutuu

Käsityöläiskoulujen opettajakunnissa ei ollut tekniikan ammattilaisia, joten suurin osa näistä kouluista säilytti kansakoulua korvaavan tai täydentävän luonteensa aina 1920-luvulle saakka. Alempien ammattikoulujen opettajuus alkoi kehittyä *valmistavien ammattikoulujen* syntyessä 1900-luvun taitteessa. Opiskelu muuttui kokopäiväiseksi, opetussuunnitelmat teknistyivät ja opettajien palkkaus ja arvostus paranivat. Opettajista tuli päätoimisia ja oppilaitoksiin muodostui opettajakuntia. Opettajiksi ja johtajiksi hakeutui jatkossakin etupäässä teknisen koulutuksen saaneita henkilöitä, joiden osuus oli noin 60–65% ja kansakou-

lunopettajia oli enää noin 10%. *Ammattiopetuksen tuleva jäsenitys ja opettajien jakautuminen eri ryhmiin alkoivat syntyä valmistavissa ammattikouluissa.* Etenkin alkuvaiheessa poikien ammattikoulujen tietopuolisten ammattiaineiden, luonnonopin ja matematiikan opettajista useimmat olivat teknisen korkeakoulun suorittaneita ja samaistuivat siten teollisuuskoulun opettajiin. Yleisaineiden opettajissa oli myös oppikoulun- ja kansakoulunopettajia. Työnopeettajina toimivat ”työnjohtajaopettajat”, joilla oli pitkä ammatillinen työkokemus. Tyttöjen ammattikouluissa taas sekä ammattiteorian opetus että työnopetus kuuluivat samalle kotitalous- tai käsityönopettajakoulutuksen saaneelle opettajalle. Yleisaineiden opettajina saattoi toimia myös kansakoulun tai oppikoulun opettajia. *Teollisuuden omissa ammattikouluissa* opettajakunta oli enimmäkseen tehtaiden omaa teknistä, talous- ja terveydenhuoltohenkilöstöä. (Heikkinen ym. 1994, 13–14.)

Ensimmäiset opettajien yhteiset näkemykset ammattikasvatuksesta käsityön ja teollisuuden alalta tulivat julkisuuteen 1880-luvulla teollisuushallituksen järjestämien teollisuuskoulujen opettajien valtakunnallisten kokousten yhteydessä. Näissä kokouksissa käsiteltiin ylemmän ja aiemman teknisen opetuksen tilaa ja uudistamistarpeita. Käsityöläis- ja ammattioppilaskoulujen opettajien asema oli selkiintymätön ja epävarma. Opetus oli osa-aikaista ja tapahtui iltaisin tuntiopetuksena, työsuhteet olivat tilapäisiä ja työ oli huonoasi palkattua ja arvostettua. Opettajakunta oli yleissivistävästä koulusta poiketen koulutustaustaltaan ja työelämäkokemukseltaan heterogeenista. Yhtenäinen näkemys opetuksesta ja oppisisällöistä puuttui. Ei siis ole ihme, että he eivät ryhmänä julkistaneet näkemyksiään ammattikasvatuksesta. Syynä tähän saattaa olla myös se, että ammattikasvatuksen ja kasvatustieteen väliltä puuttui yhteys, kasvatustiede kun oli sidoksissa yleissivistävään kouluun, lähinnä kansakouluun. (Heikkinen ym. 1994, 14.)

Ammatillisten opettajien kesäkurssit

Ammatillisten opettajien kesäkurssit ja valtakunnalliset kokoukset alkoivat vuonna 1913 ammattikasvatustarkastaja Jalmari Kekkosen aloitteesta. Nämä opettajakoulutuskurssit ja kokoukset alkoivat muovata opettajien itsenäistä pedagogista näkemystä. Ensimmäisillä kursseilla käsiteltiin muun muassa koulutusjärjestelmää, ammattikasvatuksen asemaa hallinnossa, teollisuutta ja työnopetuksen metodeja. Myöhemmin käsiteltiin koulureformeja ja niiden toteuttamisohjeita. Näillä kursseilla käytettiin kouluttajina teollisuushallituksen tarkastajia ja kansakoulunopettajien kouluttajia. (Heikkinen ym. 1994, 15.)

Suomen teollinen kehitys oli hidasta, mutta 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä alkoi teollisuudessa olla pulaa ammattitaitoista työvoimasta. Valtio alkoi ottaa vastuuta ammattitaitoisen työvoiman kouluttamisesta antamalla vuonna 1920 neljä ammatillista koulutusta koskevaa asetusta. Nämä olivat asetus yleisistä ammattikouluista (SA 51/1920), asetus ammatteihin valmistavista kouluista (SA 50/1920), asetus ammattioppilaskouluista (SA 52/1920) ja asetus työnjohtajakouluista (SA 53/1920). (Viimeinen astus ei koskaan toteutunut.) Ammattikasvatuksen koulumaistuesssa tuli myös opettajien koulutus ajan-

kohtaiseksi. Useissa ammattikasvatuskomitean kokouksissa käsiteltiin opettajakysymystä ja opettajankoulutusta.

Teollisuuden omissa ammattikouluissa alkoi opettajien kurssitus 1920-luvun lopulla. Se oli osa opetuksen yhtenäistämisyrittämiä. Yhtenäistämistä tuki myös yhteinen valvontaorganisaatio tarkastajineen. 1920-luvun lopulla ammattikoulunopettajuus alkoi löytää omaa erityisyyttään ja muodostaa traditioita. Oma opettajankoulutuslaitosta ei katsottu tarpeelliseksi tässä vaiheessa, vaan parhaana opettajankoulutuksen organisaattorina pidettiin ammattikasvatusta valvovaa virastoa.

1930-luvulla näkemykset ammatillisen opettajuuden erityisluonteesta alkoivat vahvistua. Vuoden 1939 lakiin ammattioppilaitoksista (SA 154/1939) kirjattiin ammattikoulujen opettajien pätevyysvaatimukset erikseen miesalojen ja naisalojen opettajia varten. Miehille tarkoitettujen oppilaitosten tietopuolisia aineita opettavan opettajan tuli olla omalla alallaan teknisen opiston suorittanut, vähintään kolme vuotta alalla työskennellyt – tai teknisestä korkeakoulusta valmistunut ja kaksi vuotta alalla työskennellyt. Käytännöllisen työn ja siihen liittyvien ammattiaineiden opettajalla tuli olla johtokunnan hyväksymä tietopuolinen tuntemus ja vähintään kuuden vuoden työkokemus ja teknisen tai erikoisammattikoulun käyneellä kolmen vuoden työkokemus alalta. (Heikkinen ym. 1994, 16).

Ammatillisten opettajien opettajanvalmistulaitos

Valtioneuvosto asetti vuonna 1947 komitean laatimaan ehdotuksen ammatinopetuksen opettajanvalmistuslaitosten perustamiseksi ja sen opetusohjelmaksi sekä väliaikaisen opettajanvalmistuksen toteuttamiseksi. Valtioneuvoston vuonna 1947 asettama komitea ehdotti, että opettajien väliaikainen valmistaminen aloitettaisiin kurssitoimintana. Ensimmäinen kurssi toteutettiin jo ennen suunnitelman lopullista hyväksymistä kesäkuussa 1946 Ilmajoen kansanopistolla ja seuraavana kesänä vastaava kurssi pidettiin Jyväskylässä. Kurssien jälkeen osallistujat saivat jatkaa valmentautumistaan kirjeopiskelun ja harjoittelun kautta saavuttaakseen opettajanpätevyyden. Opettajakursseja ja niiden osia järjestettiin aluksi eri puolilla Suomea, myöhemmin kurssipaikaksi vakiintui Etelä-Hämeen keskusammattikoulu Hämeenlinnassa. Kurssin pituus vakiintui Hämeenlinnassa neljäksi kuukaudeksi, joka koostui kahdeksan viikon opiskelujaksosta, kotiopiskeluvaiheesta ja toisesta kahdeksan viikon opiskeluvaiheesta. (Olkinuora 2000, 188.)

Ammattiopetuksen opettajanvalmistuskomitean varsinainen mietintö (KM 1950:2) jätettiin vuonna 1950. Komitea katsoi, että opettajien kelpoisuusvaatimuksiin tulisi ammatillisen pätevyyden lisäksi asettaa vaatimus pedagogisesta pätevyydestä ja ehdotti, että maahamme perustettaisiin ”Ammattikoulujen opettajaopisto” ja opisto sijoitettaisiin sellaiseen kaupunkiin, jossa on valtion keskusammattikoulu. Komitea ryhmitteli opettajat kolmeen ryhmään: 1) Tietopuolisten ammattiaineiden opettajat, joista komitea käyttää nimitystä ”insinööriopettajat”. 2) Yleisten opetusaineiden opettajat ja 3) Käytännöllisen työn ja siihen liittyvän ammattiaineen opettajat, joita komitea nimittää ”työnopeettajiksi”. (Helakorpi, Aarnio, Kuisma, Mäkinen & Torttila 1988, 80.)

Vuoden 1958 laki (SA 184/1958) ammattioppilaitoksista velvoitti kuntia perustamaan yleisiä ammattikouluja. Tämä laki siirsi ammattikasvatusvastuun työnantajilta kunnille ja valtiolle. Samalla myös opettajien rooli ammattikasvatuksen määrittelijöinä vahvistui. Tämän lain ansiosta oppilaitosten määrä lisääntyi ja opettajia tarvittiin entistä enemmän. Myös ammattikoulujen opettajankoulutus sai omat opinahjonsa, kun laki (SA 402/1957) ammattikoulujen opettajaopistoista annettiin vuonna 1957. Lain mukaan perustettiin kaksi kauppa- ja teollisuusministeriön alaista Ammattikoulujen opettajaopistoa: Hämeenlinnaan vuonna 1959 ja Jyväskylään vuonna 1962. Ammattikoulujen Hämeenlinnan Opettajaopisto sai hoitaakseen metalli-, koneenkorjaus-, ja sähköalan sekä rakennus- ja puutyöalan opettajia koulutuksen. Ammattikoulujen Jyväskylän Opettajaopisto taas keskittyi naisalojen opettajien koulutukseen.

Ammattikoulun opettajien kelpoisuusehdot määriteltiin asetuksessa (SA 3/1959, 15§) ammattioppilaitoksista. Kelpoisuusehdot annettiin erikseen ammattiaineiden, yleisaineiden, ammatinopettajan ja työnopettajan toimiin, mutta yleisenä kelpoisuusehtona oli hyvä maine ja sellainen terveys, joka ei ole esteenä opettajan tehtävien hoitamiselle. Kelpoisuusvaatimuksena oli myös ammattikoulun opettajantutkintoon sisältyvä tai sitä vastaava kauppa- ja teollisuusministeriön hyväksymä opettajanvalmistus.

Pedagogisena lähtökohtana tuon ajan opetuksessa oli behavioristinen opimiskäsitys. Opettajan tehtävänä oli tarjota oppilaille oikeita ärsykeitä, joihin oppilas reagoi ja samalla tapahtui oppimista. Tärkeää oli hyvä tunnin suunnittelu ja opetustilanteen hallinta. Tähän tähdättiin opettajankoulutuksessa laatimalla tarkkoja tuntisuunnitelmia, pitämällä harjoitustunteja ja antamalla tietty määrä arvioitavia näytetunteja. (Olkinuora 2000, 190.)

Yhdenmukaistamisen aika

Suomessa siirryttiin peruskoulujärjestelmään vuosien 1972–1977 välisenä aikana. Tämän uudistuksen jatkoksi syntyi keskiasteen uudistus, joka toteutettiin asteittain vuosina 1982–1988. sisällöllinen kehitys ei ollut Helakorven ym.(1988) mukaan sanottavasti edistynyt. Keskiasteen koulunuudistuksen yksi painavimmista syistä, muiden syiden ohella, oli valtaisa teknillinen ja teollinen kehitys¹⁰, joka edellytti ammatillisen koulutuksen sisällöllistä uudistamista. Ammatillinen koulutus yhtenäistettiin ja se jaettiin 25 peruslinjaan. Nämä uudistukset vaikuttivat luonnollisesti myös sekä peruskoulun että keskiasteen opettajien opettajankoulutukseen. Vuoden 1971 opettajankoulutuslain ja vuoden 1973 harjoitteluasetuksen ja opettajankoulutusasetuksen perusteella uudistettiin peruskoulun ja lukion opettajankoulutus, opettajaseminaarit lakkautettiin ja opettajankoulutus liitettiin yliopistoihin.

¹⁰ Työelämän ja teollistumisen kehityksessä on mukaan ollut kolme erilaista vaihetta, joilla on omat vaatimuksensa työntekijän ammatitaidolle ja myös ammatilliselle koulutukselle. Nämä kolme päävaihetta ovat: 1) manuaalisen työn eli käsityön kausi, 2) mekanisaation eli koneistumisen kausi ja 3) automaation kausi. (Toikka (1985); Helakorpi ym. 1988, 85.)

Myös ammatillista opettajankoulutusta alettiin yhdenmukaistaa. Pohjakoulutukseksi ammatilliseen opettajankoulutukseen tuli keskiasteen koulutus. Opettajankoulutus muodostui teoreettisista ja käytännön taitoihin liittyvistä ammattiopinnoista sekä yleis- ja aineopinnoista. Opetukseen sisältyi myös opetusharjoittelua. Ammatillisten opettajien koulutus jäi kuitenkin yliopistojen ulkopuolelle ja pysyi erillään muusta opettajankoulutuksesta.

Ammatillinen opettajankoulutus oli ollut eriytynyttä 1980-luvulle saakka, jolloin Suomessa oli 20 ammatillista opettajankoulutusta järjestävää oppilaitosta, jotka olivat syntyneet oman ammatti- ja hallinnonalansa yhteydessä. Tuolloin annettu opettajankoulutus voidaan jakaa kolmeen ryhmään: 1) Koulutus, jossa annetaan samanaikaisesti sekä ammatillista että pedagogista koulutusta. 2) Koulutus, joka pohjautuu yliopistolliseen loppututkintoon ja antaa opettajille opetusalan edellyttämät pedagogiset valmiudet. 3) Kurssimuotoinen koulutus, joka rakentuu ammatillisen koulutuksen pohjalle. (Olkinuora 2000, 193).

Uusi ammatillisen opettajankoulutuksen sisältö ja rakenne muodostuivat seuraavanlaisiksi:

- Perustutkinto, joka oli ammatillisessa oppilaitoksessa tai korkeakoulussa suoritettu loppututkinto. Tämä tutkinto antoi valmiudet oman ammattialan tai yleissivistävien aineiden hallintaan.
- Työkokemus, jonka tehtävänä oli ammattiosaamisen syventäminen ja yhteiskunnallisten valmiuksien kehittäminen.
- Kasvatustieteelliset yleisopinnot, joiden tehtävänä oli luoda yleiskatsaus kasvatukseen ja koulutuksen kokonaisuuteen.
- Pedagogiikka, jota sovellettiin ainedidaktiikkana sisältöalueisiin tai oppiaineisiin. Ainedidaktiikka yhdisti yleispedagogiikan ja didaktiikan sisältöaineksen opetusmetodiikkaan.
- Kasvatuspsykologia, jossa saatiin tiedot oppilaan kehitysedellytyksistä ja prosessista.
- Tukiaineet, joissa annettiin tietoutta kouluhallinnosta, koulutusorganisaatioista, koulutuksen ja opetuksen suunnittelusta, työsuojelusta ja kommunikoinnista. (Olkinuora 2000, 191.)

Vuonna 1985 ammattikasvatushallitus vahvisti ammatillisille opettajankoulutuslaitoksille uuden yhteisen opetussuunnitelmaohjeiston ja sen mukaiset opetussuunnitelmat otettiin kaikilla aloilla käyttöön elokuussa 1986. Tämä uusi opettajankoulutus sisälsi peruskoulutuksen tai tutkinnon jälkeisen pedagogisen opettajankoulutuksen, jonka laajuus kaikilla muilla paitsi teknisillä aloilla oli 40 opintoviikkoa. Teknisten oppilaitosten opettajien pedagoginen pätevyys voitiin saavuttaa 20 opintoviikossa. Opetussuunnitelmassa yleisopinnot ja yleispedagogiset opinnot olivat samoja kaikille aloille, mutta ammattipedagogiset opinnot ja opetusharjoittelu olivat alakohtaiset. (Olkinuora 2000, 196.)

Opettajankoulutuslaitoksilla oli oleellinen rooli keskiasteen uudistuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Keskiasteen uudistuksen ajatukset näkyivät

opettajankoulutuksen ohjelmassa muun muassa siten, että koulutuksessa paneuduttiin opiskelemaan opetuksen tavoitteiden määrittelyä ja opetuksen suunnittelua ja opetustulosten mittausta. Huomiota kiinnitettiin nyt myös opettajapersoonallisuuteen, oppilaan tuntemukseen, erilaisiin opetusmenetelmiin ja välineisiin. Hyvä opetus sisälsi seuraavat elementit: motivointi, instruktio, uuden opettaminen, kertaus ja opitun tarkistus. Opetuksen muodot tuli osata ulkoa. (Olkinuora 2000, 192.)

Kunkin ammattialan opettajankoulutus on kehittynyt omaan tahtiinsa ja sitä on toteutettu monella eri tavalla. Kullekin alalle on perustettu oma opettajankoulutusyksikkönsä, jossa on opetettu sekä pedagogisia aineita että ammatillisia opettajankoulutuslaitoksista (SA 557/1990) yhtenäisesti opettajankoulutuksen tavoitteet ja koulutuspituudet. Tämä laki muutti Ammattikoulujen Hämeenlinnan ja Jyväskylän opettajaopistot ammatillisiksi opettajakorkeakouluiksi. Entiset 17 opettajanvalmistusyksikköä jatkoivat kuitenkin toimintaansa. Opetushallitus vahvisti ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiensa valtakunnalliset perusteet toukokuussa 1991. Perusteissa määriteltiin opettajan pätevyysalueet, opettajankoulutuksen laajuus ja tavoitteet sekä kuvattiin koulutuksen prosessimainen eteneminen. Opetushallitus täydensi näitä opetussuunnitelman valtakunnallisia perusteita vuonna 1993 ja ne tuli ottaa käyttöön viimeistään vuonna 1995.

Nykyisin ammatillista opettajankoulutusta säätelee laki (SA 452/1996) ja asetus (SA 455/1996) ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Myös metallialan opettajat saavat nyt opettajankoulutuksensa edellisten säädösten mukaisissa ammatillisissa opettajakorkeakouluissa, jotka toimivat ammattikorkeakoulujen yhteydessä.

5.1.2 Hyvä metallialan opettaja ja muita tutkimuksia

Seuraavassa tarkastelen metallialan tai yleisemmin tekniikan alan ammatilliseen opettajuutta sivuavia tutkimuksia. Alan suomalaiset tutkimukset kohdistuvat suurimmaksi osaksi opettajankoulutukseen ja insinöörikoulutukseen sekä viime aikoina ammattikorkeakouluun. Toisen asteen koulutukseen ja opettajan rooliin liittyviä tutkimuksia on varsin niukasti. Tämä tilanne kertoo omaa kieltään tekniikan alan koulutuksen hierarkkisuudesta ja toisen asteen koulutuksen arvostuksesta. Ehkä se kertoo myös jotain siitä, että ammatillinen opettajuus ei ole yhtä arvostettua kuin insinööriys.

Oiva Kyöstiö (1955) on tehnyt ensimmäisiä ammattikoulunopettajia koskevia tutkimuksia Suomessa. Hän tutki ammattikouluopettajien kurssilla olleiden opiskelijoiden näkemyksiä hyvän opettajan ominaisuuksista. Kyöstiö sai tulokseksi seuraavan luettelon hyvän opettajan ominaisuuksista: ammattitaito (teknillinen), oikeudenmukaisuus, esitystaito, opetustaito, itsehillintä, psykologinen kyvykkyys, esimerkillinen käytös ja täsmällisyys. Kyöstiö laati myös työnopettajan persoonallisuuden peruskuvan, jossa hän kiteytti työnopettajalle asetettavat vaatimukset seuraavasti: aloitekyky, auktoriteetti, huolehtivuus, ilomielisyyys, joustavuus, järjestelykyky, kyky yhteistyöhön, kärsivällisyys, luo-

tettavuus ja oikeamielisyys. (Emt. 25–27.) Hän laati myös työnopettajan ihanne-tyypin, jota hän nimitti taloudellis-teknilliseksi tyyppiä.

K.M. Zaichner (1983) on kuvannut opettajankoulutuksen paradigmoja, joiden voidaan ajatella olevan kouluyhteisön hyväksymiä periaatteita, uskomuksia ja arvostuksia. Hän nimeää neljä opettajankoulutuksen paradigmaa, joita voidaan käyttää myös tarkasteltaessa ammatillista opettajuutta. Zaichnerin paradigmat ovat 1) traditionaalinen ammattimiesparadigma, 2) behavioristinen paradigma, 3) persoonallisen kasvun paradigma ja 4) tutkimussuuntautunut paradigma. Traditionaalinen ammattimiestä korostava opettajankoulutus perustuu ajatukseen, että opettaminen on ammatti ja opettajankoulutus on oppi-poika-aikaa. Opettajankoulutus on opetusta koskevan tiedon siirtämistä kokeneilta opettajilta noviiseille. Behavioristisessa paradigmassa kiinnitetään huomio opettajalta edellytettäviin erillisiin, arvioitavissa oleviin taitoihin ja tietoihin. Opettajankoulutuksen tavoitteena on valmistaa tehokkaita opettajia, jotka käyttävät työssään opetusteknologisia sovellutuksia. Persoonallisen kasvun paradigmassa korostetaan yksilön persoonallista kasvua ja kypsymistä, ja koulutuksen tavoitteena on ennen kaikkea yksilön persoonallinen kasvu. Tutkimussuuntautunut paradigma korostaa puolestaan tiedon ja teorian merkitystä. Opettaja nähdään uudistajana ja oman toimintansa arvioijana. Opettajakoulutuksessa kannustetaan opiskelijoita tarkastelemaan kriittisesti kaikkia rutiineja. (Zaichner 1983.) Opettajankoulutuksessa vallalla oleva paradigma vaikuttaa siihen, millaisena opettajat näkevät oman opettajuutensa ja miten he jatkossa toimivat omassa työssään.

Keijo Kaisvuo (1991) on tarkastellut tutkimuksessaan opettajien työmenestystä ammatillisissa oppilaitoksissa. Hän haki vastausta kysymykseen, kenestä tulee hyvä ammatillisen oppilaitoksen opettaja. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien työmenestyksen yhteyttä opettajankoulutukseen, oppilasvalintaan, opettajankoulutuksessa menestymiseen sekä arvioituun opetustaitoon ja opettajien työtyytyväisyyteen. Tutkimusjoukko koostui Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopistosta vuosina 1977–1980 valmistuneista ammatillisista opettajista, työnopettajista ja ammattiaineiden opettajista.

Kaisvuon (emt 147–150, 164) tutkimuksen mukaan valintakokeessa menestyminen ei ennusta hyvää työmenestystä, mutta aikaisemmin teknisissä opinnoissa hyvin menestyneet menestyivät hyvin myös opettajan työssä. Tutkimuksessa päädyttiin kolmeen työmenestyksen ulottuvuuteen, joiden voidaan nähdä edustavan aikaisempien tutkimusten perusteella pysyviä menestystekijöitä: a) Opetuksen systemaattinen suunnittelu ja toteutus, jossa saivat voimakkaita faktorilatauksia suunnittelukyky, oppimateriaalin valmistus, huolellisuus, ahkeruus ja oma-aloitteisuus. b) Sosiaalinen sopeutuvuus, jossa painottuivat lämmintunteisuus, yhteistyökyky, tasapainoisuus, huumorintaju ja oppilassuhde. c) Kannustava aktiivisuus, jossa painottuvat osallistumisaktiivisuus, esittämistaito, kontaktinluomiskyky, itseluottamus ja kunnianhimo.

Kari Kähkönen (1995) on tutkinut opettajaksi kehittymistä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelijoiden kokemana. Tutkimuksen perusjoukko koostui Hämeenlinna ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vuosina 1992–

1993 opiskelleista lähinnä tekniikan ja kuljetusalan opiskelijoista. Opiskelijoiden käsitysten mukaan ammatillisen opettajuuden keskeisiä alueita ovat opetus- ja oppimisprosessin hallinta, persoonallisuus, erityisesti itsetuntemus ja vuorovaikutustaidot, ammattialan asiantuntijuus sekä kollegiaalisuus. Kollegiaalisuutta eli yhteistyön rakentamista ja oppilaitoksen kehittämistä ei kuitenkaan pidetty kovin tärkeänä. Kähkösen mukaan opettajankoulutuksen valintatestissä korostetaan oman ammattialan tuntemusta ja sen kehityksen seuraamista ammatillisen oppilaitoksen opettajan työn tärkeänä lähtökohtana. Opettajalla on oltava pedagogisten taitojen lisäksi oman ammattialan taitoja eli opettajan on hallittava opetettavat asiat.

Ilma Tahvanainen (2001) on tutkinut opettajien kasvatustietoisuutta ja sen kehittymistä ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Tahvanaisen (2001, 200–204) mukaan opettajan työ on luonteeltaan ihmissuhdeammatti, se on yhteistyön tekemistä ihmisten kanssa ja vaatii pitkää pinnaa. Opettajan täytyy selvittää monenlaisten paineiden ristitilussa. Opettajat kokevat työnsä sosiaalisen luonteen positiivisena, motivoivana ja antoisana sekä itseäkin kasvamaan auttavana ja voimia antavana. Opettajuuteen liittyy olennaisena ja koko ajan lisääntyvänä ulottuvuutena yhteistyö ja vuorovaikutus.

Tahvanaisen tutkimuksessa opettaja nähdään kokonaisvaltaisena kasvattajana. Opettajan tulisi olla esimerkillinen, jotta hän voi kasvattaa toivottuun suuntaan. Esimerkillisyyteen ja kasvattajana olemiseen liittyy myös opettajuuden kokeminen kutsumuksena ja työlle omistautumisena. Tahvanaisen tutkimuksen opettajista puolet puhui opettajan työstä kutsumuksena ja osoitti vahvaa työlle omistautumista. Opettajan rooli on siis olla esikuvallinen vaikuttaja, kokonaisvaltainen, kutsumuksellinen ja työlleen omistautuva kasvattaja. Hyvän opettajan ominaisuuksiin luettiin useimmin ammattitaito, opetustaito ja innovatiivisuus. (Emt. 287–293.)

Tekniikan alan opettajuutta sivuaa myös Hannu Koskelan (2003) tekemä väitöskirja, joka selvittää, millaisia ovat opettajien ammattioppilaitoksissa haasteelliseksi kokemat opiskelijat. Tutkimuksessa haasteellisuus oletettiin opiskelijan ominaisuudeksi. Tutkimuksessa selvitettiin myös, mitkä tekijät liittyvät opiskelijoiden opintoihin sitoutumiseen. Aineisto kerättiin haastattelemalla ammattioppilaitoksen opettajia ja opiskelijoita. Koskelan tutkimuksella on yhtymäkohtia tähän tutkimukseen, sillä se pitää sisällään myös luonnehdintoja ammattioppilaitoksen opettajista. Koskelan mukaan esimerkiksi opetustaidoltaan hyvänä opettajan pidettiin opettajaa, joka hallitsee opetettavan aineksen ja pystyy kertomaan keskeiset kohdat ymmärrettävästi kuulijoille. Hyvä opettaja neuvoo tehtävien tekemisessä ja tietää työelämässä käytetyt niksit. (Emt. 197.)

Hämäläinen ja Nurmi (2000) tarkastelevat tutkimuksessaan pääasiassa insinööriopiskelijoiden näkökulmasta, mutta ovat ulottaneet haastattelunsa myös opettajiin. He tarkastelevat insinööriopiskelijoiden muutosta aiemmasta opistokoulutuksesta ammattikorkeakoulukoulutukseksi ja niitä muutoksia, joita on tapahtunut. Tutkimusraportti sisältää myös katsauksia ammattikorkeakouluopettajan työhön. Tutkijat nostavat esiin opettajien työelämäyhteydet, jotka olivat tutkimuksen tekemisen aikaan korostetusti esillä. Työelä-

mäyhteydet tarkoittavat opettajien mukaan muun muassa opiskelijoiden pakollista työharjoittelua, oppinäytetyön tekemistä yritykseen, erilaisia projektitöitä ja yritysmaailmasta vierailevia luennoitsijoita sekä opettajien kontakteja työelämän edustajiin. Tutkimuksen mukaan näyttää siltä, että opettajat joutuvat tasapainoilemaan varsinaisen opetuksen ja muun toiminnan, kuten työelämäyhteyksien ja suhdetoiminnan välillä. Monipuolisten suhteiden ylläpitäminen ei ole mahdollisuuksia, koska aika on rajallista. Opettajan aikaa vievät myös erilaiset ammattikorkeakoulu-uudistuksen tuomat hallinnolliset ja muut tehtävät, jotka joudutaan hoitamaan opetuksen ja muun toiminnan ohella. Työmäärän lisääntyminen ja aikataulujen kiristyminen tuli esiin monessa haastattelussa. (Hämäläinen & Nurmi 2000, 71.)

Edellä esitellyt tutkimukset on tehty eri aikoina, mutta niissä on yhteistä se, että niissä on pyritty määrittelemään hyvän ammatillisen opettajan ominaisuuksia. Kyöstiön 1950-luvulla tekemässä tutkimuksessa ja Kaisvuon ja Kähkösen 1990-luvulla sekä Tahvanaisen 2000-luvulla tehdyt tutkimukset sisältävät samoja hyvän opettajan määreitä. Niissä korostetaan substanssialan ammattitaitoa, opetus- ja esitystaitoa, yhteistyökykyä, esimerkillistä käytöstä ja erilaisia persoonallisia ominaisuuksia. Termit ovat muuttuneet, mutta ajatus niiden takana on sama.

5.2 Opettajien tulkinta metallialan ammatillisesta opettajuudesta: teorian ja työn professionaalinen omistus

Tässä luvussa käsittelen metallialan opettajien tulkintoja ammatilliseksi opettajaksi kasvamisesta, opettajuudesta ja ammattikasvatuksesta. Kuvaan aluksi lyhyesti tutkimuskeskusteluihin osallistuneita opettajia. Seuraavaksi tarkastelen ammattiin ja opettajuuteen kasvua, opettajankoulutuskokemuksia ja ammatillista opettajuutta rakentavia tekijöitä. Kuvaan edellä mainittuja asioita ensin opettajien omalla äänellä ja teen lopuksi yhteenvedon, jossa pohdin opettajuutta myös muiden tutkimusten valossa. Tämän luvun viimeisessä osassa tarkastelen opettajuuden muutosta ja jatkuvuutta – opettajuusaparadigmoja eri aikoina.

5.2.1 Metallialan opettajien esittely

Paavo on syntynyt vuonna 1920 Hämeessä. Hän kertoo käyneensä maalaiskansakoulun ja lyseon, ylioppilaaksi hän valmistui vuonna 1939. Samana vuonna hän joutui armeijaan ja sitten sotaan, jossa kului elämästä viisi ja puoli vuotta. Sota loppui marraskuussa 1944 ja Paavo meni heti ilmoittautumaan Tekniseen korkeakouluun Helsinkiin. Hän perusti jo opiskeluvaiheessa insinööritoimiston ja teki työn ohessa diplomi-insinööriopintonsa loppuun. Hän ”pyöritti” jonkin aikaa omaa toimistoa, mutta siirtyi sitten konepajalle päällikön virkaan ja oli tässä tehtävässä noin neljä vuotta, kunnes kaveri houkutteli opettajaksi. Opetta-

jankoulutus oli kolme viikkoa kestänyt pedagoginen kurssi, joka oli vapaaehtoinen.

Olli on syntynyt Hämeessä vuonna 1928. Kansakoulun jälkeen Olli meni töihin ja opiskeli iltaisin ammattilaiskoulussa. Sitten oli vuorossa teknillinen koulu, josta Olli valmistui teknikoksi ja työskenteli ensin tehtaassa ja sitten yrityksissä tarkastajana ja asentajana. Hän pääsi opettajantehtäviin jatkokouluun vuonna 1955 ja sieltä vuoden kuluttua ammattikouluun. Opettajakoulutuksen Olli suoritti puoliksi Jyväskylässä, puoliksi Hämeenlinnassa 1950-luvun puolenvälin jälkeen.

Matti on syntynyt vuonna 1944 Länsi-Suomessa. Matti kävi kansakoulun ja kansalaiskoulun, jonka jälkeen hän haki ammattikouluun ja pääsi 3-vuotiselle metallilinjalle. Hän valmistui ammattikoulusta vuonna 1962, meni vuodeksi töihin ja sen jälkeen armeijaan. Matti pääsi armeijan jälkeen teknilliseen kouluun, jossa hän suoritti teknikon tutkinnon. Mattin on työurallaan ollut yrityksistä, suunnittelu- ja asennustehtävissä. Opettajakoulutuksen Matti suoritti vuosina 1970-1972 Hämeenlinnassa ja opiskeli vielä 1990-luvulla insinööriksi.

Pentti on syntynyt vuonna 1949. Hän kertoo olevansa kotoisin Saimaan rannalta. Hän on ylioppilas ja käynyt teknisen opiston eli on insinööri. Pentti työskenteli vuoden insinöörinä ja hakeutui sitten vuonna 1977 opettajan sijaiseksi ammattikouluun. Opettajakoulutuksen hän suoritti vuonna 1982 Hämeenlinnassa.

Kosti on syntynyt vuonna 1949 Hämeessä. Hän suoritti ylioppilastutkinnon vuonna 1969 ja onnistui pääsemään heti konetekniikan opintoihin Otaniemeen. Hän valmistui diplomi insinööriksi vuonna 1975. Kosti oli töissä opiskeluaikana yrityksessä ja sijoittui valmistumisen jälkeen samaan yritykseen. Hän pääsi etenemään yrityksessä, mutta koki työn käyneen 1980-luvun puolessa välissä liian raskaaksi. Kosti hakeutui opettajan tehtäviin teknilliseen oppilaitokseen. Opettajakoulutuksen, joka oli Kostin sanoin *pedagoginen pätkä*, hän suoritti Tampereen teknisessä korkeakoulussa.

Samuli on syntynyt vuonna 1959 Varsinais-Suomessa. Lukion jälkeen hän meni teknilliseen oppilaitokseen ja valmisti sieltä insinööriksi vuonna 1983. Samuli työskenteli yrityksen palveluksessa kolmisen vuotta tuotekehitysinsinöörinä ja pääsi vuonna 1987 opettajan sijaiseksi ammattikouluun. Opettajankoulutuksen hän kävi Hämeenlinnassa 1980-luvun lopussa.

Ville on syntynyt vuonna 1965 Hämeessä. Peruskoulun jälkeen Ville meni ammattikouluun asentaja-koneistaja-linjalle. Valmistuttuaan ammattikoulusta hän oli vuoden töissä, jatkoi sitten opintojaan teknillisessä oppilaitoksessa ja valmistui insinööriksi vuonna 1989. Ville meni ensin armeijaan ja sitten töihin vuonna 1990. Hän aloitti opettajanuransa ammatillisessa oppilaitoksessa vuonna 1995. Opettajankoulutuksen hän suoritti Hämeenlinnassa vuonna 1998.

5.2.2 Kaksi vaiheittaista polkua opettajaksi

Metallialan opettajien perhetaustoissa ei ole sellaisia yhteisiä tekijöitä, joiden voisi ajatella vaikuttaneen ammattiin tai opettajaksi hakeutumiseen. Samulin isä on insinööri ja ammattikoulun opettaja, mutta Samuli ei myönnä, että isä olisi vaikuttanut hänen ammatinvalintaansa. Kaikki metallialan opettajat kertovat kuitenkin, että ovat pitäneet aina ”käsillä tekemisestä”, mutta juuri kone- ja metallialalle hakeutuminen on ollut useimmalle opettajalle sattumaa.

Ei, en minä sillä tavalla ikinä ole ajatellut että minä haluaisin samaa ku isäni. Mutta se kyllä jollain tavalla veressä on, että tämä rakentaminen on kiinnostanut. Kyllä mä on insinöörihommiin ajautunut aika vahingossa sillä tavalla. Ku isä oli laivatelakassa töissä niin minä pääsin aina sinne kesätöihin helposti. (Samuli)

Metallialan opettajien ura opettajaksi noudattelee pääsääntöisesti kahdenlaista reittiä:

- 1) kansakoulu/peruskoulu, ammattikoulu, teknillinen oppilaitos ja opettajankoulutus tai
- 2) kansakoulu/peruskoulu, oppikoulu, lukio, teknillinen oppilaitos/tekninen korkeakoulu ja opettajankoulutus.

Koulunkäynti on ollut kaikille itsestään selvä tapa edetä ammatissa. Kaikki haastatellut kertovat viihtyneensä koulussa, vaikka kukaan ei tunnustaudu erityislahjakkuudeksi tai kovaksi lukijaksi:

Kyllä minä koulussa oon aina viihtynyt, mutta minä en ollut mikä ihmelapsi. En mää ikkää mittään läksyjä tehny. Silloin jouduin tekemään paljon töitä, kun lukiossa oli pitkä matikka sitä joutuin harjoittelemaan, muuten ei. (Samuli)

Ammatilliseen koulutukseen pääseminen ei ollut itsestään selvyys ennen keskiasteen uudistusta metallialalla. Matti kertoo hyvin kuvaavan esimerkin omasta ammatillisesta koulu-urastaan:

Pyrittiin ammattikouluun ja pyrkimisessä pistettiin kolme opintolinjaa paremmuusjärjestykseen taikka omasta mielestä halukkuusjärjestykseen. Mä muistan nyt ku mä laitoin ensin sähkölinjan sitten metallilinjan sitten puusepän. Sitten käytiin pääsykokeissa. Ne ei ollut mitään tän päivän valintoja, että ne ketkä liian läheltä koulua kävelee, niin kaapataan mukaan. Ne oli tällaisia, että siellä oli koko päivän kestävätkö keet; siinä laskettiin kirjoitettiin, ratkottiin sellaisia älykkyystehtäviä eli jonkinlaisia soveltuvuustestejä ne oli, väännettiin rautalangasta. Semmoisenkin muuten muistan, että annettiin pätkä rautalangasta sitten taululle piirsi opettaja kuvan, että pitää siitä langasta vääntää ympyrä ja sitten sisälle neliö siten, että kulmat osuu ympyrän kehäl-

le niin, ettei mitään jää yli eikä vaille. Ja piti pystyy arvioimaan, että mikä on neliön sivujen summa ja sitten se kehään pituus, että ne täsmää sitten. Mä en sitä muista, miten mä onnistuin siinä. Kyllä minun piti onnistua. Sitten oli mm. semmoinen käytännön testi muistan, kun kynä oli paperilla ja sitten oli nykyistä tommosta sorvia vastaava kelkkasysteemi, että se liikkui ristiin. Sitte tällä on kammesta pyöritettynä tähän suuntaan ja kammesta pyöritettynä tähän suuntaan, suuntaan tai toiseen. Niillä pysty sitten kahdella veivillä sille kynälle antaa semmoinen liike että se piirsi semmoisen ison nuolen. Ja siinä ilmeisesti mitattiin soveltuvuutta esim. koneistamiseen. No sitten oli kokeita tosiaan kovasti ja se päivä meni siinä ... Sitten mä muistan, kun oltiin jossain perunapellolla, sitten tuli kirje postin mukana ja siinä kirjeessä luki, että mut on valittu ammattikouluun metallilinjalle. Ja se oli silloin semmoinen juttu, että jippii! Mä pääsin! Ja mä pääsin vielä 3-vuotiselle linjalle, eli mä olin ylpeä siitä, että mä pääsin melkein sinne minne halusin. Sillä ei ollut suurta merkitystä, ettei se ollut sähköala, kunhan se oli 3-vuotinen. Eli tarkoitan tuolla sitä, että silloin päästiin ammattikouluun, nyt joudutaan. (Matti)

Kaikki opettajat, nuorinta lukuun ottamatta, ovat menneet ammatilliseen koulutukseen pääsykokeiden kautta. Edellinen Matin kuvaus on hyvin tyypillinen kertomus siitä, miten ammattikouluun päästiin vaativien valintakokeiden kautta. Matti arvostaa oman nuoruutensa valikointijärjestelmää ja kritisoi nykyistä tilannetta, jolloin ammatilliseen koulutukseen pääsee liian helposti. Hänen nuoruudessaan koulutusta arvostettiin enemmän kuin keskiasteen uudistuksen jälkeen, jolloin kaikille aukeni koulutusväylä ilman suurempia ponnistuksia.

Pääsääntöisesti siis kaikkien haastateltujen opettajien ammatillisen asiantuntemuksen kehittyminen on edennyt portaittain eli he ovat edenneet kouluasteelta toiselle ja työskennelleet välillä eri pituisia aikoja kone- ja metallialan tehtävissä. He ovatkin voineet soveltaa oppejaan käytännössä ennen seuraavan vaiheen opintoja. Tämä on tuonut mukanaan vahvan mielenkiinnon ja motivaation opintojen jatkamiseen.

Kaikilla aineistoni metallialan opettajilla on takanaan useampien vuosien työkokemus ennen opettajaksi rekrytoitumista. Kaikki kertovat olleensa kesätöissä jo opiskeluaikana ja hankkineensa työkokemusta aina ennen seuraavaa koulutusvaihetta. Tämä on ollut luonteva tapa hankkia ja ylläpitää työelämärelevanssia, jota opettajat pitävät erittäin tärkeänä tekijänä opettajan työssä.

No tietysti ammattikoulun jälkeen olin vähän töissä sitten menin, mä kun olin tämän pitkän linjan opiskelija niin, sitten mä menin tekniseen oppilaitokseen eli teknikoksi lukemaan. Siinä olin kolme vuotta ja valmistuin vuonna 1966. Mä en lopulta hirveän monta vuotta ehtinyt töissä olemaan välillä - oikein suorittavassa töissä - paitsi, että siellä tekun välikesät, joululomat, pääsiäislomat kaikki tämmöisethän olin nimenomaan siellä suorittavissa hommissa. Sitten kun se teku tuli käytyä siten mä menin töihin. Se oli sitten jo suunnitteluhommaa ja siellä mä olin kaksi vuotta. No sitten tuli sellainen vaihe, että tuli mieleen nyt täytyisi jotain muutakin nyt sitten keksii tekemistä, kun sitä yhtä ja samaa ja mä rupesin sitten hakemaan muita töitä. - - Niin silloinhan oli semmoinen työtilanne, että tekun jälkeen oli aika paljon työpaikkoja tarjolla. Mäkin muistan laittaneeni puolenkymmentä hakemusta, niistä yksi oli mm. siinä vaiheessa [Kosken] ammattikoulu, mutta se oli semmoinen heitto, kun en ollut oikein tajunnut, että siellä pitäisi todella kokenut ja päteväkin olla, mutta anoin sinnekin mut sitten mä anoin mm. [Kuhalaan] ja sitten terästehtaalle. Olisin päässyt terästehtaalle, mä kävin haastattelussa ja mut hyväksyttiin. Sen jälkeen tuli tieto, että pääsen [Kuhalaan]. Pääsin sinne ja siellä oli muutama kymppi kuukaudessa parempi palkka. - - Eli se oli se ammattikouluun opettajaks pyrkiminen kuitenkin siinä vaiheessa, mutta se oli heitto. - - Sitten sieltä [Kuhalasta] lähdin kahden vuoden jälkeen tuonne [M-koneelle]. Siellä oli murskaimia ja tämmöisiä systeemiä valmistava yritys. Ja siellä mä olin suunnittelutehtävissä ja plus sitten asennustyöjohtajan tehtä-

vissä olen kaivoksella ollut sitten. Kolme viikkoa asennettiin kivimurskainta, minkä olin ensin piirtänyt ja sitten se oli siinä verstaalla valmistettu ja oltiin asentamassa kolmestaan sinne luolaan. Se oli mukava kokemus sinänsä 330 m maan alla. Ensimmäinen kerta, kun menttiin etukäteen kattomaan paikkaa sinne ensin menttiin kaivoskoneilla 300 m, sitten viimeinen 30 m semmoisessa isossa muurinpadassa, joka oli vajerin varassa sillä. Laskettiin louhittua reikää pitkin, sekin meni 30 m... Luolahan oli semmoinen ihan kivilohkottu ja sä voisit kuvitella mitä porauksien ja ampumisen jäljeltä on. Että tänne se nyt tulee se murskain. Se pata oli välistä poistettu siitä kuilusta ja sitä Outokummun miehet hinas sen murskaimen osina, osat tuli siihen. Kolme viikkoa oli urakkana siihen hommaan ja meni yhdellä päivällä pitkäksi sen takia, että yksi semmoinen sokkelotiiviste ei mennytkään paikalleen. Minun piti ihan [Salmen] keskuksesta etsiä yksi firma, joka osasi koneistaa sitä kierrettä vähän suuremmaksi, että se meni paikalleen. Tää oli murskauskoneaikaa, mä olin siellä nelisen vuotta. Siellä [M-koneen] aikana oli semmoinen laitossuunnittelun kurssi ja kurssi oli siten rakennettu, että sen johtaja antoi jokaiselle tehtäväksi suunnitella jonkun pätkän, valmistaa oppitunti, miten se hommaa tehdään. Ja mulle tuli justin tämän sen murskaimen kaikki rakenneosat ja siihen liittyvät, miten ne lujuuslaskelmat tehdään, millä tarkkuudella ja tään tyyppistä muistaakseni. Ja mä jostain merkillisestä syystä paneuduin siihen oppituntiin, että mä tein hiivatin monta tuntia töitä sen eteen ja sain siitä sen yhden oppitunnin verran syntymään ja pistin parastani. Mä sain siitä hirveän hyvät keuhut sitten. Johtaja oikein kättäpäivää sano sitten jälkeenpäin, että säähän olit valmistautunut tähän. No tää juonti siihen, että rupesin kuitenkin miettimään uudelleen sitä, että tahtosin haluta opettajaks. (Matti)

Matin kertomus omasta työurastaan on tyypillinen metallialan vanhemman opettajuussukupolven opettajan kertomus. Opettajat puhuvat korostetusti omasta työkokemuksesta, mikä kuvastaa sen merkityksellisyyttä ammatillisen opettajan polulla. Opettajat ovat olleet työelämässä opiskeluaikanaan ja ammatillisen koulutuksen jälkeen on työpaikkoja ollut valittavaksi asti. Monipuolinen työura on antanut kokemusta ja onnistumisen elämyksiä, joita voi sitten hyödyntää opettajan tehtävissä.

Ammattikoulun jälkeen olin vuoden töissä. Tekun jälkeen menin armeijaan ja sitten vuonna 1990 suunnittelutöihin. Mä tein tekun aikana jo suunnitteluhommia ja jatkoin sitten niitä. Tein töitä ennen opettajaksi ryhtymistä kolmessa eri firmassa (Ville)

Kaikilla metallialan opettajilla on työkokemusta, myös Ville, nuoren polven opettaja, on työskennellyt useammassa työpaikassa. Koulutuksen ja työn vuorottelu oli metallialalla pysyvä tapa valmentautua opettajan tehtäviin ja työkokemusta pidetään välttämättömänä asiana, jotta yleensä voisi toimia opettajana.

Opettajaksi hakeutuminen pitkällinen haave

Kiinnostus opettajan työhön oli herännyt useammalla jo jossain aikaisemmassa vaiheessa, mutta opetustyöhön on hakeutumiseen on yleensä ollut jokin erityinen sysäys. Vanhimmat tutkimukseeni osallistuneista tunnustavat, että opettajaksi hakeutumisen motiivina on ollut parempi palkka. Nuorimmalle opettajalle sysäyksenä on ollut 1990-luvun heikko työllisyystilanne. Joillekin syynä on ollut elämänlaatu, mikä tarkoittaa siirtymistä pois yritysmaailmasta siellä vallinneen kovan työpaineen takia. Yhteistä kaikille aineistoni opettajille on se, että heitä on aina kiinnostanut toisten opettaminen tai neuvominen. Seuraavat otteet kertovat opettajaksi hakeutumisen syistä:

Kyl mä oikeastaan jo varmaan ammattikoulussa ajattelin, että opettajana vois olla kivaa, mutta se oli semmosta herjan heittoa. Tekun aikanakin siitä juteltiin luokan kesken, että opetustyö olis kivaa. Mut kyl mä sitten tekun jälkeen menin oikeisiin töihin ja sit aloitin 1995 opettajana. Se kävi puolittain sattumalta ja sitten sillee puolittain tarkoituksella. – Kyllä mä olen ollut kova neuvoon kaikkia. Varmaan se siitä lähtee plus sitten kyl mää tykkään olla tekemisissä nuorten kanssa. Mä oon oikeestaan vähän nuorempi kuin joskus oppilaat. Mut silti joskus täytyy olla vähän semmonen aikuisempi. (Ville)

Mä luulen, että se vaan sitten puhkesi jossain siellä, että mulla ilmeisesti on ollut alusta alkaen se, näin itte oon jälkeenpäin miettiny, että jonkunlainen halu opettaa toisia. (Matti)

Toinen syy oli tietysti raha. Siihen aikaan tämän teknisen oppilaitoksen opettajanvirka oli hyvin, paljon paremmin palkattu kuin tää Tampellan konepajan insinöörin. Sitten mulla oli eräs tuttu vielä opettajana ja hän vähän vihitteli, että jospa tulisit tänne. No jollain tavalla kiinnosti se opettajantyö, ei se raha yksinomaan ollut, mutta minä myönnän, että se oli osatekijä, koska ero oli aika suuri. Mutta jotenkin kiinnosti sitten kyllä tää nuorten ihmisten parissa toimiminenkin, koska välirauhan ajan ja osan jatkosodan aikaa olin alokkaitten kouluttajana ja nuorten miesten kanssa tekemisissä. Hyvinhän noitten kanssa tulin toimeen. (Paavo)

Opettajaksi hakeutumisen motiivina näyttävät siis olevan joko taloudelliset ja elämänlaadulliset motiivit tai kutsumukselliset motiivit eli halu olla nuorten kanssa ja opettaa heitä. Opettajien positiiviset kokemukset opetustyöstä ovat myös edesauttaneet opettajaksi hakeutumista.

Opettajankoulutus oli harjoitustuntien pitämistä

Ammattikoulun opettajien pedagogista koulutusta on järjestetty vuodesta 1958 alkaen Ammattikoulujen opettajaopistossa, sittemmin Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Hämeenlinnassa. Kostia ja Paavo lukuun ottamatta kaikki haastatellut opettajat ovat suorittaneet pedagogiset opintonsa Hämeenlinnassa. Paavo suoritti kolmen viikon pedagogisen kurssin 1950-luvun puolella välissä ja Kosti on suorittanut opettajan pedagogiset opintonsa teknillisen korkeakoulun kurssilla.

Kyllä opetusoppia tosiaan oli, sehän oli yksi oleellinen tekijä siinä, koska olihan meillä tietysti kokemusta siitä opetuksesta jo kaikilla jollakin tavalla, mutta saatiin vahvistusta sitten näihin ideoihimme. Mutta siellä oli erittäin paha puutos, nimittäin kun sanottiin, että tämä tehdään teorian tunnilla näin. Ja me kysyttiin sitten, että millä tavalla se hoidetaan työnopeudessa. Sitten sanottiin, että juu, me tulemme siihen myöhemmin, muttei koskaan tultu siihen. Niin ei, koska ne eivät hallinneet sitä [työnopeudesta]. (Olli)

Olli pitää neljän kuukauden mittaista opettajakoulutustaan hyvänä, mutta pitää huonona puolena sen teoreettisuutta ja liiallista painottumista teorialuentien pitämiseen jolloin työnopeus jäi paitsioon. Opettajat olisivat kaivanneet ohjeita työnopeuteen, mutta sitä ei koulutuksessa saanut.

Kaikki harjoitukset alko tämmöisellä ryhmän omakeskeisellä, sanottiin omakeskeiseksi harjoitukseksi eli yks valmisteli ja piti, toiset oli niin sanottuja opiskelijoita, sitten seurattiin ja analysoitiin. Seuraava oli sitten se, että otettiin siitä Hämeenlinnan ammattikoulusta todellisia luokkia pidettiin niille. Valmisteltiin ja pidettiin niille tunteja. Taas analysoitiin ruodittiin ja vielä haukuttiin ja kehuttiin. Vielä ruotimistakin opetel-

tiin. Ja se ihan kivassa hengessä, ettei kukaan loukkaannu, siellä sitten pysty toisaaltakin sanomaan miten asia oli. (Matti)

Edellinen on Matin näkemys 1970-luvulla suoritetusta opettajankoulutuksesta. Matin opettajankoulutus painottui harjoitustuntien pitämiseen, jossa edettiin vaiheittain lavastetuista opetustilanteista oikeisiin opetustilanteisiin. Harjoitustuntien jälkeen tunti arvioitiin, mutta Matti piti arviointitilanteita hyvinä tilanteina ja arvosti muutenkin saamaansa koulutusta.

Samuli suoritti pedagogiset opintonsa 1980-luvulla ja hänen kokemuksensa poikkesi Matin kokemuksesta:

Minä sanoisin, että opettajakoulutuksella on melko vähän merkitystä. Se täytyisi vaan oppia se homma tietenkin. Kyllä sitä yritetään opettajakoulutuslaitoksilla tehdä, mutta sitä ei voi oppia luentoja kuuntelemalla, sitä vaan pitäisi tehdä. No tietenkin siinä koulutuksessa sitä tehdään ja kyllä sielläkin vinkkejäkin saa, vaan se käytäntö sen sitte opettaa. (Samuli)

Samuli ei juuri arvosta 1980-luvulla saamaansa opettajankoulutusta, vaan kokee, että opettajan työ opitaan käytännössä. Pentillä on positiivisempi kokemus saman vuosikymmenen koulutuksesta:

Se on tää ammattikoulu, niin siellähän oli alakohtaisia ryhmiä, tämä oli metalliryhmä, missä minä olin. Siinä oli yhteensä kahdeksan henkilöä siinä pienessä ryhmässä. Ei sieltä ainakaan ole mitään negatiivista jäänyt mieleen. Tietysti, jos ajatelleen opetusharjoittelua ja harjoitustunteja, niin ainakin alkuvaiheessa oli aika sellaista jännittävää, kun siellä oli joku seuraamassa. Ei niitä oppilaita jännitä, vaan sitä, että miten kä pikkutarkkaa se arviointi on siellä. – – Sanotaan, että tämä ammatillisten aineiden osuus ei varsinaisesti mitään uutta ollut eikä sitä siellä opetettu enää mitään. Se oli lähinnä sitä pedagogiikkaa mitä siinä opetettiin ja tietysti nämä kasvatustieteet. (Pentti)

Nuorimman opettajan kokemukset opettajankoulutuksesta ovat 1990-luvulta ja ne ovat pääsääntöisesti positiivisia:

Varmaan kaikki tämmönen – kyllä Hämeenlinna auttoi. Mä valmistuin noin puoli-toista vuotta sitten (1998). Kyl se auttoi, mutta mä en voi allekirjoittaa, että kaikesta oli hyötyä. Erityisesti kasvatustieteen perusopinnot auttoi. Oppia sai toisilta opiskelijoilta, kun niiden kanssa oli samanlaisia ongelmia. Se häiritsi, että vaikka kysytään ratkaisuja joihinkin ongelmiin ohjaajilta, niin kukaan ei anna kuitenkaan riittäviä ohjeita, neuvoja tai ratkaisuja niihin asioihin. Oman alan kollegojen kanssa olisi saanut olla enemmän järjestettyä yhteydenpitoa tai teemahommaa. (Ville)

Opettajankoulutukseen on kuulunut harjoitustuntien pitämistä ja toisten tuntien kuuntelua. Vanhemman opettajuussukupolven opettajat kertovat määrämuitoisten tuntien suunnittelusta ja pitämisestä, jotka arvioitiin opettajien ja opiskelutovereiden toimesta. Ainoastaan Ville, nuorin opettajista tuntuu saaneen erityyppisen opettajankoulutuksen. Hän kokee, että kasvatustieteestä ja keskusteluista opiskelutovereiden kanssa on ollut apua. Villen puheessa ilmenee ensimmäisen kerran puhe reflektoinnista. Tämä saattaa kertoa opettajankoulutuksen muutoksesta ja Villen omaksumasta uudesta ajattelusta tai sitten opettajapuheeseen omaksutusta uudesta retoriikasta. Ville kritisoi 1990-luvulla

saamaansa opettajankoulutusta siitä, että siinä ylikorostui konstruktivismiin ihailu. Lisäksi hän kaipasi alakohtaista koulutusta, jollaista tekniikan alan opettajankoulutus oli ollut aiemmin.

Opettajan roolin löytyminen vie aikaa

Opettajat kuvaavat opettajanuransa alkuaikoja suurin piirtein samalla tavalla. Mattia lukuun ottamatta he ovat toimineet opettajana jonkin aikaa ennen opettajankoulutusta. On vaikea määritellä, mistä opettajan ammatillinen kasvu alkaa, mutta voidaan sanoa, että se on alkanut viimeistään silloin kun opetustyö on alkanut ja pedagoginen koulutus on ollut osaltaan edesauttamassa tätä kasvua. Tutkimukseni opettajat ovat hieman eri mieltä opettajankoulutuksen hyödyllisyydestä ammattitaidon kehittäjänä, mutta heidän puheestaan voi kyllä ymmärtää, että sillä on ollut merkitystä. Ainakin useimmat ovat omaksuneet sieltä tietynlaisen tuntirakenteen, joka tuntuu leimaavan opetustyötä edelleen.

Opetustyön alku on ollut jokaisella hyvin rankkaa. Opettajat kuvaavat oppituntien valmistelun vieneen paljon aikaa. Myös oman roolin ja toimintatavan löytäminen on vaatinut opettelua. kaikki opettajat kuvaavat opetustyön alkua samalla tavalla aloitusajankohdasta riippumatta.

Kyllä heti viihdyin hyvin opettajan työssä. Aika rehellisesti sanon, että kyllä siinä opettajantyössä ne ensimmäiset päivät ja viikot oli kauhun aikaa. Kun ei ollut sillä tavalla paneutunut. No eräs vanhempi kollega antoi suurta apua ja hän sanoi, että kuule ota uudestaan vähän hitaammin. Mutta kyllä se oli erittäin työllistävää se opettajan toimen alkaminen ja varsinkin, kun ne korkeakoulussa saadut opit oli osittain jo ruostuneet. Mä muistan kun naapuri sano, että etkö sä koskaan nykyään nuku, kun teillä aina palaa valot. Piti seuraavan päivän tunteja itse ensin opiskella. Mutt kyllä se siitä vähitellen luontui ja lähti liikkeelle. Alkuaikoina illat meni luentojen tekemiseen, mutta sitten kun nämä kurssit muotoutui ja niitä tietysti joka vuosi vähän täydensin ja uudistin, niin kyllä sitä ihan kohtuullisesti yöt nukuttiinkin. (Paavo)

Paavo on aloittanut opettajanuransa 1960-luvulla. Hänen puheessaan korostuu oppituntien valmistelu, joka teetti kovasti työtä. Samulin alkuaikojen vaikeudet 1980-luvulla kulminoituvat taas kurinpito-ongelmiin. Opettajan työn muutos näkyi uuden opettajan ongelmien luonteessa.

Kyllä alussa se opettajan homma oli erilaista mitä minä olen kuvitellut. Se luokan kuriin ja järjestykseen saaminen – kun oli metallialan kavereita - se oli hankala. Ja siinä oli aikamoisia yhteenottoja. Kun mä tulin siihen luokkaan siellä oli muutamia kavereita, ei ne minusta silloin kun tulin paljon pitänyt. Se oli sit varmaan et oppirahat täyty maksaa. Sitten vähitellen olen oppinut miten täytyy toimia niiden kanssa. (Samuli)

Ville aloitti opettajan työn 1990-luvulla. Hän kuvaa alkuaikoja seuraavasti:

Kyllä siinä opettajan roolin löytymisessä mulla meni varmaan pari, kolme vuotta just sen takia, että kun mä aloitin ykkös vuosikurssia opettamaan ja sitten mä siirryin kakkoselle ja sitten kolmoselle. Sanotaan, että kaks, kolme vuotta, ehkä kaks vuotta on semmonen, että hain itseluottamusta. Kyllä Hämeenlinna [opettajankoulutus] autto osaltaan. Mut tietysti nää ensimmäiset vuodet oli semmosta hakemista, paikan hakemista ja hyväksyntää, hyväksyntää taivallan myös itselleen. (Ville)

Ville pohtii opettajan roolin löytymistä ja omaa opettajan kehittymistään varsin perusteellisesti. Alku on ollut etsinnän aikaa. Opettajankoulutuksesta on ollut Villelle tukea opettajuuden kehittymisessä. Hän pitää tärkeänä sitä, että voi keskustella ja pohtia opettamiseen ja opettajuuteen liittyviä pulmia muiden kanssa. Tähän Villen 1990-luvun lopussa käymä opettajankoulutus antoi mahdollisuuden ja on osaltaan ohjannut ammatillista kasvua.

Opettajana kehittymiseen liittyi positiivista rutiinia, joka auttaa selviytymään erilaisissa tilanteissa. Ville on huomannut tämän rutiinin auttavan opettajan työssä, mutta pelkää myös liiallista rutinoitumista ja sitä, että työstä ei enää löydy riittävästi haasteita.

Siin tulee rutiini positiivisessa mielessä ja mä toivonkin, et se pysynkin semmosena, ettei siitä tule liian rutiinia. Sitä mä lähinnä tässä hommassa pelkään, että jos tulee semmonen olo, ettei haasteita ole. Tai siis haasteita on aina, mutta mä olen kiinnostunut tekniikasta ja semmosista ammatillisista asioista ja siinä voi ja täytyykin kehittyä. Sitten jos jossakin vaiheessa tulee tilanne, että jos resurssit ei riitä ja oppilaitoksella ei ole rahaa tai halua antaa kehittää oppilaitosta ja opetustyötä, et sit jää liikaa siihen paikalleen ammatillisesti. Sitä paikalleen pysähtymistä mä pelkään. (Ville)

Kertomukset lapsuudesta, nuoruudesta, nuoruuden haaveista ja opetuskokemuksista voi tulkita siten, että opettajuus on alkanut kehittyä jo kouluajana. Miellyttävät muistot ja kokemukset omalta kouluajalta ovat synnyttäneet kiinnostuksen opetustyöhön ja opettajaesikuvat ovat antaneet mallin hyvästä tavasta toimia opettajana. Jotkut opettajat kertovat opettajaesikuvistaan tai merkittävistä opettajista. Opettajaksi kasvaminen on alkanut työssä, jatkunut sitten opettajankoulutuksessa ja jatkuu edelleen opetustyössä. Positiivisen rutiinin ja oman ammatillisen toimintatavan löytyminen ovat kehittyneet ajan myötä.

5.2.3 Ammatillisen opettajuuden perustekijät metallialalla

Seuraavaksi tarkastelen neljää ammatillisen opettajuuden perustekijää, ammatillisuutta, kasvatuksellisuutta, vuorovaikutusta ja persoonallisuutta metallialan opettajien puheessa. Nämä samat tekijät esiintyvät myös edellisessä terveystieteen opettajuutta käsittelevässä luvussa.

Ammatillisuus on ammattitaitojen hallintaa

Ammatillisuus merkitsee metallialalla käytännön ammattitaitoa. Se on sitä, että opettaja osaa itse tehdä työtä ja käyttää koneita eli on itsekin ammattimies. Kaikki alan opettajat korostavat ammatillisen osaamisen tärkeyttä opettajan työssä. Ammatillisuus näkyy myös muun muassa opettajien pohtiessa opetuksensa tavoitteita ja opetuksen painottumista.

Kuitenkin siinä nyt on monta asiaa, semmosia, että niitä määrättyjä koneita osasivat käyttää, etteivät särkeneet niitä, eivätkä itseänsä teloneet ja kuinka menetellään misäkin tilanteessa ja mitä tällä työkalulla tehdään. (Olli)

Ammatin merkitys tulee esiin myös opettajaksi kehittymisen polussa. Osa opettajista on suorittanut diplomi-insinöörin tutkinnon ja ollut työelämässä ennen opettajaksi ryhtymistään. Osa on taas aloittanut uransa ammattikoulusta, eden-

neet teknilliseen kouluun ja opistoon, työskennellen opintojen välillä metallialan tehtävissä. Näin heille on kertynyt vankka käytännön ammattitaito opetettavalta alalta. Kovin moni ei kuitenkaan ole työskennellyt työelämässä opettajaksi rekrytoitumisen jälkeen. Metallialan opettajat korostavat, että täytyy hallita opetettava työ eli substanssin hallinta on heille tärkeää. Metallialan taitojen hallinta on myös keskeistä, kun opettajat pohtivat omaa ammatillista ajan tasalla pysymistään, harva pohtii pedagogisten taitojen päivittämistä.

Kasvatuksellisuus on työhön kasvattamista

Metallialan opettajat puhuvat paljon tekniikasta ja sen tärkeydestä opetustyössä, mutta kasvatuksellinen puhe on lisääntynyt tullessa kohti 1990-lukua. Opettajat ymmärtävät kasvatuksella kuitenkin hyvin erilaisia asioita.

Se [opettajan työ] on lähinnä opetusta, vaikka sen pitäisi olla myös kasvatusta. Kasvatusta yritetään lisätä ja tämä tarkoittaa esim. *ihmissuhdetaitojen ja ryhmätyötaitojen* opettamista. Ammatin osuus on vaikea asia koneinsinöörille. Koulussa olisi pyrittävä antamaan perustaidot ja se ammatillinen maailma tulee vasta siellä firmassa. (Kosti)

No sanotaan, että mitä kypsempää ja pidemmälle pääsystä oppilasaines on, sitä vähemmän sitä tarvitset opettajavoimia. – – Ensimmäinen tietenkään *pitää opetella tulemaan säännöllisesti työpaikalle ja ym.* kaikki muuta tämmöstä. Nämä on ensi opittava ja jos on puutteita niissä ni sellaisil oppilail joutuu sitte puhumaan, – – että kyl tarvitaan kasvatusta. (Samuli)

Se oli perin harvoin, niin joutui ehkä puuttumaan tavalla tai toisella tähän kasvatukseen. Se oli kyllä alla prosentti työstä. – – *Insinöörikoulutukseen kuuluu myös se, ettei myöhästytä hommia ja kyllä kaikki olivat sitten kello kahdeksalta paikalla.* Silloin pysty keskittymään ammatilliseen oppiaineeseen ihan sata prosenttisesti. (Paavo)

Aineistoni metallialan opettajat ymmärtävät kasvatuksella mm. ihmissuhdetaitoja, ryhmätyötaitoja, normien, kurin ja järjestyksen aikaansaamista. Puhuessaan kasvatuksesta he korostavat usein työhön liittyvien sääntöjen noudattamista ja täsmällisyyttä. He kuitenkin ajattelevat, että kasvatusta ja ammatin opettamista ei voi erottaa toistaan.

Kasvatuksellisuuden ja ammatillisuuden painotus vaihtelee

Opettajien kanssa käydyissä keskusteluissa nousi esille se, että opettajan työ on lähinnä opetusta, mutta myös kasvatuksen osuus tuli esille spontaanisti. Joiltakin opettajilta kysyttiin suoraan, onko opettajan työ opetusta vai kasvatusta. Viimeistään tässä vaiheessa opettajat alkoivat pohtia näiden asioiden suhdetta. Kaikki opettajat mieltävät, että opettajan työhön liittyy molempia eli kasvatusta ja ammatin opetusta. Se kumpaan työ painottuu, riippuu aikakaudesta, opiskelijosta ja koulutusasteesta. Jotkut opettajista tuntuvat vierastavan koko kasvatustasanaa, mutta tunnistavat kuitenkin työssään kasvatuksellisia piirteitä.

Kyllähän molempien [kasvatuksen ja ammatin opetuksen] on siinä kuljettava rinta rinnan. Ei se riitä pelkkä opetus, vaan kyllä se täytyy kasvattaa määrättyihin normeihin se oppilas. Ja kyllä minulla on se käsitys, että ne on rinta rinnan kuljettava. – – Tärkein tekijä on, että tulee toimeen itsensä kanssa, mutta myöskin niitten työyhteisön muitten jäsenten kanssa. – – Siis sehän on vaan osa hänen elämänsä se työelämä. Kyllä siihen *muuhunkin elämään täytyy oppilasta kasvattaa.* (Olli)

Ammatillisuuden ja kasvatuksellisuuden rinnakkainen esiintyminen opettajien puheessa näkyy myös silloin, kun opettajat pohtivat sitä, mitä he haluavat antaa opiskelijoilleen. Toisen asteen koulutuksessa toimivat opettajat haluavat antaa opiskelijoilleen sekä ammatillisia taitoja että elämässä selviytymisen taitoja.

Kyl mä haluan antaa niille ammattitaitoa. Kyl mä myös haluan valmentaa niitä elämään. Sillee mitä, tulossa on, että ne selviäis elämässä, että niistä tulis kelvollisia ihmisiä, kansalaisia. (Ville)

Opistotason ja ammattikorkeakoulun opettajat näkevät asian vähän toisin:

Kyllä minä ainakin valtaosaltaan tietysti ajattelin sitä, että kun osaisin tuon liidun ja sanan asettaa niin, että tieto menis perille, toisin sanoen, että oppilas oppisi ne asiat, mitä insinöörin edellytetään tietävän. Ehkä siinä alitajuisesti tuli sivussa tollasta kasvatuksellistakin. Minulle oli ainakin tärkeintä se, että pystyis tolle kaverille antaan tarvittavan ammattitaidon ja tiedon. Ja totta kai jonkun verran eri yhteyksissä piti ottaa myöskin huomioon tällaisia kehityssuuntia teollisuudessa, mutta niitähän otettiin jo valtakunnallisestikin huomioon ammattikasvatustahon toimesta. (Paavo)

Keskustelussa tulee esille se, että Paavon opettajanaoloaikana (jäi eläkkeelle 1983) ei ollut tavoitteena Suomen kilpailukykyyn edistäminen, se ei kuulunut opettajille, vaan tärkeintä oli opiskelijoiden kasvattaminen insinöörin ammattiin. Sama ajatus on myös toisen asteen opettajilla, joiden puheen pääpaino on opiskelijassa ja hänen kasvattamisessaan elämään ja työelämään, toki mainitaan myös kasvattaminen kunnan kansalaiseksi ja perheensä elättäjäksi.

Keskeistä on vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa

Opettajuutta ei voi tarkastella ympäristöstään eristettynä ilmiönä, vaan opettajuus rakentuu vuorovaikutuksessa opiskelijoiden, työtovereiden ja muiden muiden tahojen kanssa. Keskeisin vuorovaikutustaho on opiskelijat. Metallialan opettajat puhuvat opiskelijoistaan hyvin lämpimästi, varsinkin II asteen opettajilla näyttää olevan läheiset välit opiskelijoihinsa. Nykyään opettajalla on varsin hyvät mahdollisuudet oppia tuntemaan opiskelijat, koska he opettavat yleensä sekä teorian että käytännön samalle ryhmälle, mikä ei ollut tapana ennen keskiasteen uudistusta.

Sanotaan näin mun mielestä opettajaksi sopii sellainen henkilö, joka tykkää olla ihmisten kanssa tekemisessä, vaikka siihen tarvitaan tuota ammattitaitoa ja teknisestä osaamista. Eli tavallaan sinun täytyy saada aika paljon just sitä onnistumista myös ihmisistä. Mä tykkään ihmisten kanssa olla tekemisissäsi. Se on mun mielestä hyviä puolia, vaikka ne onkin tommosii. - No se on just sen takia hyvä puoli, et nyt mulla on ne samat oppilaat niin kauan, niin mä opin hyvin tuntee ne. (Samuli)

Vuorovaikutus ihmisten kanssa, lähinnä opiskelijoiden kanssa on opettajan työn ydintä, se on työn positiivinen puoli, mutta se on myös työn rasittava puoli. Samuli ilmaisee jatkuvan vuorovaikutuksen toisen puolen, että *siinä täytyy olla koko aika kokonaisvaltaisesti mukana, koko aika sinun täytyy olla läsnä.*

Opiskelijoiden lisäksi metallialan opettajat ovat yhteistyössä kollegojensa ja muiden työyhteisöön kuuluvien ihmisten kanssa. Opettajien puheesta voi tehdä sen tulkinnan, että opettajien keskeinen yhteistyö on jokseenkin vähäistä,

ja opettajat toimivat enimmäkseen yksin luokkahuoneissa tai työsaleissa. Kontaktit työelämään eivät myöskään nouse kovin merkittävälle sijalle, vaikka teollisuusharjoittelusta ja työssäoppimisesta puhutaankin.

Metallialan opettajat kokevat, että työyhteisössä vallitsee yleensä ottaen hyvä yhteishenki. Kaikista asioista pystytään puhumaan ja työtovereilta saa tukea ongelmatilanteissa, mutta opettajat toteavat kuitenkin, että työ on *aika yksinäistä hommaa*.

Yleinen ilmapiiri niin, että se on sillä lailla avoin. Se tuntuu olevan, että ihmiset pystyy keskustelemaan ihan hyvin keskenään, et semmosia pahoja ei ole. Yksi hyvä on sitten se, mitä me käytetään, mutta mitä toiset ei arvosta, niin on se, että porukka näköjään kasautuu kello 9-9.15 kahvioon. Elikkä siellä on se pöytä, missä sä olit, niin siellä tapaa ihmisiä. Siellä vaihdetaan ihan työasioita ja sitten on tämmösiä mielenkiintoisia lähes työasioita. Et siellä oli kynää ja paperia ja sotkoksia [työsuunnitelmia], että aina siellä joku juttu kulkee. Sitä mä pidän ihan hyvänä. Sit on sellasia ihmisiä, jotka näkis mielellään formaalisempia tapoja viestiä (Kosti).

Yhteiset kahvihetket tuntuvat olevan tärkeä keskustelufoorumi, jossa puhutaan työasioista ja muista päivän tapahtumista. Kahvihetkien ja muiden epävirallisten tapaamisten merkitystä opettajien yksinäisessä työssä ei ehkä ole ymmärretty riittävästi. Metallialan opettajat kertovat olevansa työtovereiden kanssa tekemisissä myös varsinaisen työajan ulkopuolelle.

No on aika paljon tietysti. Kun mä olen kova harrastaa urheilua niin mä olen tietysti pelannut opettajalentopallojoukkues. Kerran viikossa pelataan. Sit mä olen käynyt semmoisia turnauksiskin ja sählöy mä olen pelannut ja kaukalopalloo. Sit opettajaorkesteris, misä nyt kuus opettajaa soittaa ja sit kaikenäköisi muutakin on paljon, jotain kieli kursseja ja tämmöisi näin. (Samuli)

Metallialan opettajilla tuntuu olevan paljon yhteistä aktiviteettia myös työajan ulkopuolelle. Kaikki eivät osallistu yhtä innokkaasti työyhteisön vapaa-ajan harrastuksiin, mutta osalla riittää energiaa ja innostusta moneen toimintaan.

Työtä tehdään koko persoonalla

Metallialan opettajat tekevät työtään omalla osaamisellaan ja persoonallisuudellaan. Opettajan pedagogiset taidot ja ammatilliset taidot kytkeytyvät opettajan persoonallisuuteen ja persoonallisiin ominaisuuksiin. Opettajuuden kehittymiseen liittyy kaksi elementtiä: teknisten valmiuksien kehittyminen ja opettajan persoonan kehittyminen. Samuli ilmaisee asian seuraavasti:

Ja on kaks osa-aluetta: toinen on se persoona ja sit toinen on sen teknisten valmiuksien opetteleminen. Molempia tarvitaan, mut miten sitä persoona sitte pystytty kehittämään sillä tavalla, että niitten oppilaitteen kanssa tule hyvin toimeen. (Samuli)

Pedagogiikasta esimerkiksi, että se on yksi hyvä pedagoginen taito, jos opettaja itse osaa sen mitä hänen pitäisi opettaa ja mieluummin vielä laajemminkin, kun sen mitä opettaa. – – Jotain tämmöstä ja sitten tietysti rehellisyys oppilasta kohtaan ja tasapuolisuus, oikeudenmukaisuus, mutta luulen, että kyllä se kaikilla opettajilla on tavoitteena. (Paavo)

Paavo pitää ammatin hallintaa pedagogisena taitona, mutta luettelee joukon persoonallisia ominaisuuksia, joita opettajalla pitäisi olla. Metallialan opettajat kiinnittävät huomiota varsin paljon opettajan persoonallisiin piirteisiin ja korostavat, että opettajan pitää saada opettaa *omalla tyylillään*. Vapaus toimia omien periaatteiden ja tavoitteiden mukaan on tärkeää. Esimerkiksi Ville toteaa, että *jos mä en itte saa päättää toiminnasta tunneilla, niin sitten minä lähden*.

5.2.4 Opettajan työ on teorian ja työn opettamista

Ja sitten mä tykkäsin siitä, että mä sain opettaa sekä teoriaa että työt, koneistukset, asennukset, levytyöt, hitsaukset, putkityöt laidasta laitaan. Pidän hyvänä sitä, tää on erinomaisen hyvään suuntaan oleva muutos, koska ei oo tämmöistä kahtia jakoa; oot sä nyt sitten kraka tiukalla siellä luokassa ja piirtelet viuruja taululle. Tai oot sä sitten siellä työpajalla se rasvanen, paskanen työtakki päällä. Älä yritäkään tulla tänne luokkaan, pysy siellä vaan ja oo koneittes kanssa. Musta tää oli hölmö jako, se oli ammattiyhdistyspohjainen jako ja siitä on nyt päästy pois. Nythän opettajayhdistys tällä hetkellä on enemmän yhteinen, jossain vaiheessa oli insinööriliitto ja AOL ja oli niin ku kissa ja hiiri, nyt ei enää oo. Ja musta tää oli todella sitä oppilaitosta ja opiskelija ajattelteen hyvä muutos. Myös tämä koko ajattelusysteemi on muuttunut, myöskin on muuttunut tämä opettajien välinen kansakäyminen tässä suhteessa. Aikoinaan ne ei ollut samassa pöydässä edes kahvitunnillakaan nää kaks eri opettajajärjestöä. Tosin mä olin poikkeus, kun mä menin sinne niin mä kyllä menin välillä milloi mihinkin pöytään eikä minua oo pois ajettu, mä tahallani sotkin tilannetta. (Matti)

Metallialan opettajien työ on ollut jaettuna työelämän hierarkioita mukaillen työnopettajan ja teorianopettajan tehtäviin aina 1980-luvulle saakka, jolloin työnjakoa muutettiin siten, että sama opettaja opetti sekä teorian että käytännön työt. Työnjako muokkasi opetustyötä erilaisiin suuntiin, mutta se heijastui myös opettajien arvostukseen ja suhteisiin. Vanhemman polven opettajat puhuivat työyhteisön ristiriidoista, jotka johtuivat opettajien erilaisesta koulutuksesta ja asemasta työyhteisössä. Ristiriidat näkyivät siinä, että ammatin opettajat ja työn opettajat istuivat eri pöydissä tai usein jopa eri rakennuksessa, eivätkä olleet tekemisissä toistensa kanssa. Nyt nämä ristiriidat näyttävät hävinneen eikä työyhteisön ristiriidoista juurikaan puhuta, lukuun ottamatta ongelmia ”nuorten ja vanhojen” opettajien välillä.

Pentti selvittelee metallialan opettajan työnkuvaa 1990-luvun puolessa välissä seuraavasti:

Kun ajatellaan ammatillisia opettajia, niin meillä on semmosia opettajia, jotka opettaa sekä työtä että teoriaa sekä semmoisa, jotka opettaa teoriaa ja jotka opettaa vain työtä. Se on sellainen 30 tuntia noin keskiarvona jokaiselle opettajalle tuota opetusta viikossa, työpäivän pituus vähän vaihtelee. Useampina päivänä on 2-3 tuntia. Pääasias-
sa se on, että opetuksesta maksetaan se palkka ja luokanvalvojalle maksetaan vain 1½ tuntia viikossa. Sitten siihen tietysti kuuluu oppilaanohjausta, ehkä enemmän nykyisin, mitä on ennen ollut. - - Ja tuntien suunnittelua on tietysti vähän riippuen missä vaiheessa vuotta mennään. Kun ollaan perusteissa ehkei sitä tarvita niin paljon. En osaa sanoa edes keskimääräistä tuntimäärää. (Pentti)

Pentin, kuten muidenkin opettajien kuvausta työpäivän sisällöstä hallitsee opetustyö ja oman opetuksen suunnittelu, joka vei alkuaikoina enemmän aikaa, mutta opettajaksi rutinoituminen on vähentänyt suunnittelutyötä. Opettaja hoiti koululla tuntinsa lukujärjestyksen mukaan ja sai niistä palkan. 1990-luvulla

opettajia alettiin kuormittaa suunnittelu- yms. työllä. Opettajien oli vaikea hyväksyä tätä ja he halusivat ylimääräisestä työstä erillisen korvauksen. Nuoremman opettajuussukupolven edustajat ovat kasvaneet opetussuunnitelma-ajatteluun siinä määrin, että mieltävät sen olennaiseksi osaksi opettaja työtä, eivätkä koe opetussuunnitelmien tekemisen olevan ylimääräistä työtä. Kokeneiden opettajien ja uusien opettajien välillä tuntuu olevan selkeä ero siinä, mitä he ymmärtävät opettajan työllä. Kokeneille, vanhemman sukupolven opettajille työ on pääasiassa tuntien pitämistä ja opiskelijoiden kanssa kontaktissa olemista, nuoremmille opettajan työ on enemmän kokonaisvaltaista opetustyön suunnittelua ja toteuttamista yhteistyössä eri tahojen kanssa.

5.2.5 Yhteenveto

Opettajat kuvaavat omia opettajakoulutuksen aikaisia kokemuksiaan varsin saman suuntaisesti, vaikka he ovat käyneet opettajankoulutuksensa hyvin eri aikaan. Opettajat kertovat substanssialueittain eriytyneestä koulutuksesta, jossa on painottunut opetuksen seuraaminen ja määrämuotoisten oppituntien pitäminen. Näistä kuvauksista voidaan päätellä, että metallialalla opettajankoulutus on perinteisesti noudattanut Zaicherin (1983) paradigmajäsennyksen kahta ensimmäistä paradigmaa eli traditionaalista ammattimiesparadigmaa ja behavioristista paradigmaa.

Niikon (1995a, 38, 83–84) mukaan opettajankoulutuksen alussa opettajaksi opiskelevien näkemyksissä itsestä opettajana heijastuvat sekä menneet (entiset opettajat, entinen työkokemus jne.) että nykyiset kokemukset (työtoverit, opiskelijat, johtotaso). Opettajat kokivat saavansa itsearvostusta vahvistavaa myönteistä palautetta opiskelijoilta. Myös tämän tutkimuksen opettajat muistelevat entisiä opettajiaan ja kertovat omista onnistumisen elämyksistä, jotka liittyvät opetustyöhön ennen varsinaista opettajan uraa. Näillä onnistumiskokemuksilla on ollut oma vaikutuksensa opettajaksi hakeutumiseen.

Tämän tutkimuksen mukaan opettajan työn keskeiset elementit ovat ammatin opettaminen ja kasvatustoiminta. Nämä tehtävät painottuvat eri tavalla erilaisten opiskelijoiden kanssa työskenneltäessä. Myös muissa tutkimuksissa, esimerkiksi Vertasen (2002, 78) tutkimuksessa todettiin, että nuorten opettamisessa korostuvat ammatillisen osaamisen lisäksi kasvattajan tehtävät ja vastavasti aikuiskoulutuskeskusten opettajilta edellytetään nuorisoastetta monipuolisempia koulutuksen suunnittelu- ja organisoitintaitoja ja tiiviimpää yhteydenpitoa työelämän suuntaan.

Metallialan opettajien puheissa ammatillisuudesta painottuu voimakkaasti oma ammatinhallinta ja käden taitojen opettaminen opiskelijoille. Myös monissa aiemmissa tutkimuksissa tulee esille opettajan oman teknisen ammattitaidon korostuminen. Esimerkiksi Kyöstiö (1955) nimesi työnopettajan ihannetyypin taloudellis-teknilliseksi tyypiksi ja Kähkösen (1995) ja Vertasen (2002) tutkimuksissa painottui opettajan substanssialan hallinta. Metallialan opettajien puheissa opettajuus on ammatti- ja työkeskeistä ja siitä puuttuu lähes kokonaan pedagoginen ja didaktinen pohdinta. Pedagogiikasta vaikenemisen voi olettaa johtuvan alan historiallisista perinteistä, alan opettajankoulutuksesta tai miehi-

sen alan työkeskeisyydestä. Zaichnerin (1983) esittämän ammattimiestä korostavan opettajankoulutusparadigman mukaan opettajat eivät välttämättä tarvitse työssään pedagogisia teorioita, vaan tekniset taidot ja työkokemus riittävät. Ammattimiesparadigman voi tulkita iskostuneen opettajien ajatteluun niin hyvin, että he toteuttavat oppipoika-kisälli-ajattelua omassa opettajuudessaan. Kaisvuota (1991) mukaillen voi tulkita, että koska ammatilliset opettajat ovat ammattimiehiä jollakin teknisellä alalla ja ovat itse oppineet mestari-oppipoika-tradition mukaisesti, niin se on jättänyt pysyvät piirteet opettajan opettamiskäsitteisiin.

5.3 Ammatillisen opettajuuden muutos metallialalla: insinöörejä, mestareita ja lehtoreita

Tarkastelen seuraavaksi opettajuuden muutosta ammatillisuuden, kasvatuksellisuuden, vuorovaikutuksellisuuden ja persoonallisuuden avulla. Nämä neljä perustekijää näyttävät kuvaavan hyvin eri ajankohtina vallinneita ammatillisen opettajuuden tulkintoja Käytän näistä esikuvallisiksi muodostuneista opettajuustulkintoista nimitystä *opettajuusparadigmat*. Lähden opettajien tulkintoista ja pyrin suhteuttamaan niitä kunkin ajan virallisiin näkemyksiin ja aikaisempiin tutkimustuloksiin.

5.3.1 Ammattimies- ja insinööriparadigma rinnakkain ja vastakkain

Teknillisen alan koulutus nostettiin sotien jälkeisessä Suomessa tärkeälle sijalle. Ammatillisen koulutuksen 10-vuotissuunnitelma alkoi toteutua vähitellen: perustettiin keskusammattikouluja ja kuntayhtymien ylläpitämiä ammattikouluja. Niini (1955) korosti, että ammattikoululaitosta oli laajennettava, koska ammattitaitoisia työntekijöitä tarvittiin Suomen kilpailukyvyn ylläpitämiseksi ja nostamiseksi. Hän piti myös tärkeänä, että ammattikoulujen opettajankoulutus käynnistetään pikaisesti.

Laki ammattioppilaitoksista (SA 184/1958) vuodelta 1958 velvoitti kunnat perustamaan ammattikouluja yleisimmille ja tarpeellisimmille aloille (mm. metallityö-, konekorjaus- sähkö-, puutyöaloille). Varsinaisten ammattikoulujen tuli antaa riittävät tiedot ammatinhallinnassa ja niin hyvä *ammattiopetus koulun työpajassa*, että se riitti pohjaksi ammattitaidon saavuttamiseksi määräaikaisen käytännössä hankitun työkokemuksen jälkeen. Uuden lain mukaan siis ammattiin valmistus tapahtui kouluissa ja niiden työpajoissa. Opettajat opettivat ammattitaidon, mutta opiskelijoiden ”työkokemus” ennen opintoja ja kesätyöt takasivat työelämäyhteyden. Työntekijäasteisen koulutuksen määrä lisääntyi vähitellen ja lisäsi opettajatarvetta. Myös opettajankoulutus tuli ajankohtaiseksi. Ensin järjestettiin opettajien pedagogisia kursseja Kauppa- ja teollisuusministeriön toimesta ja Ammattikoulujen opettajaopisto aloitti toimintansa Hämeenlinnassa

vuonna 1958 kouluttaen metalli-, konekorjaus-, sähkö-, rakennus- ja puutyöalan opettajia.

1950- ja 1960-luvun vaihteessa Suomessa elettiin noususuhdannetta ja kaiken tasoista teknisistä ammattihenkilöistä oli vajausta, mikä johti uusien teknillisten koulujen ja opistojen perustamiseen. 1960-luku oli teknillisen opetuksen kasvuaikaa. Hakijoita kouluihin oli runsaasti (sotien jälkeiset suuret ikäluokat, ylioppilaat) ja opiskelemaan pääsi 1950-luvulla noin 50 % hakijoista ja sama suunta jatkui 1960-luvulla. Koulujen arvostus oli korkea ja myös kone- ja metalliala oli arvostettu, pääsykokeet pitivät yllä tasoa ja varma työpaikka koulutuksen jälkeen lisäsi alan suosiota. Opiskelijat olivat motivoituneita, hyviä oppilaita maalta. Erityistä tukea tarvitsivat lähinnä sotaorvot, joista 1950-luvulla aloittaneet opettajat tietävät kertoa.

Kahdenlaista ammatillisuutta: insinöörien teoriaa ja teknikoiden ammattityötä

Ammatin opettaminen oli 1950–1960-luvulla metallialan opettajan pääasiallinen tehtävä ja kasvatukseen ei tarvinnut paneutua juuri ollenkaan.

Kyllä minun aikana valtaosa mukaan tuli, että he olivat valinneet sen elämäuran ja sen linjan. – – Tultiin pääsykokeitten kautta, kyllä Tampereen tekniseen oppilaitokseen muistaakseni rajumpia karsintoja oli ne, että 10–15 % pyrkijöistä pääsi sisään. Niin se oli kovan takana se oppilaspaikan hankkiminen. (Paavo)

Kyllä ne alkuaikoina oli, koska oli sisäänpääsykokeet, niin siinähan vaan päältä otettiin kerma. Niin se oli yleensä aika hyvä se aines. Yleisesti ottaen alkuaikoina niillä oli kyllä semmoinen vakavampi ote tähän koulunkäyntiin. – – nehän oli vähän vanhempia, semmoisia sotaväen käyneitä ja siellä oli sitten semmoisia, jotka meni suoraan sieltä sotaväkeen. Ne oli siinä 18–19 ja sillä lailla. Niillä oli jo pikkuisen se kuperkeikkavaihe ohi, niin niitten kanssa oli helpompaa. – – Hyvin harva oli ollut töissä. Ja sitten kun vertasi kaupunkilaispoikia ja maalaispoikia, niin sanotaan, että jotka oli maatalosta, niin ainahan ne jouti jotakin tekemään siellä kotona. Niillä peukalo ei ollut niin keskellä kämmentä kuin yleensä näillä kaupunkilasilla. Ei kaikilla, mutta yleensä. (Olli)

Opettaja sai keskittyä ammatin opettamiseen, koska opiskelijat olivat lähes aikuisia ja oppimiseen motivoituneita. Oppilaitokseen pääsy ei ollut helppoa ja pääsykokeet ja lukukauden mittainen koeaika takasivat hyvän opiskelija-aineksen. Opettajat ottivat vastuuta opiskelijoiden ongelmista, esimerkiksi sotaorvot tarvitsivat joskus apua. Opettajien tehtävä oli auttaa, koska oppilaitoksissa ei ollut erikseen ongelmien hoitamiseen erikoistuneita henkilöitä (vrt. kuraattorit, psykologit). Jos ongelmia ei itse voinut ratkaista, sai rehtorilta tarvittaessa apua.

Kaikenlaisiin tämmösiin asioihin sai rehtorilta myöskin tukea alkuaikana (1950–60-luku), jos oli joku hankala oppilas ja minäkin saatoin häntä jalaksille. No ensin keskustelimme keskenämme ja sitten hän oli rehtorin puhuttelussa. Ja kun hän siellä rehtorin puhuttelussa kävi, niin hän siitä rupesi ajattelemaan vähän toisella tavalla, että kai tässä täytyy sitten asettua. (Olli)

Ala oli hierarkkinen, mikä heijastui opettajien tulkintaan ammatillisuudesta. Jo opettajankoulutuksen pääsyvaatimuksissa määriteltiin ammattiaineiden opetta-

jan pohjakoulutusvaatimukseksi insinöörin tutkinto ja työnopettajan vaatimukseksi teknikon tutkinto. Opettajakategorioiden välillä oli ero: insinöörit opettivat teoriaa ja teknikot työtä.

Kyllä mä opettajan työssä, kun mä olin kerran työnopettaja, teknikko ja työnopettaja, niin mä oli tietysti työpajalla, koska silloin oli kaks opettajaa, jotka oli vastuussa. (Matti)

Opettajien käsitykset ammatillisuudesta jakautuivat opettajan oman koulutustason ja työkokemuksen mukaan. Insinöörit hoitivat luokassa teorianopetuksen ja työnopettajat hoitivat käytännöllisen opetuksen oppilaitosten työpajoissa. Kumpikin ryhmä piti kiinni tiukasti omasta reviiristään eikä yhteistyötä tai yhteissuunnittelua juurikaan ollut.

Opettajan työ oli enimmäkseen opetusta ja sitten oli ruokalavalvontaa ja urheiluvalvontaa, arestinvalvontaa ja iltatouhuja: metallikurssia, joka oli kerhotyypistä. Muutosta oli se, että teoriatunteja piti ruveta valmistelemaan, kun sama opetti sekä teorian että työn. Sitten opettajille kuului asiakastöiden suunnittelu ja laskutushommat ja kustannuslaskenta. Se oli kuitenkin pientä. (Olli)

Opettajan työhön kuvataan siis kuuluvan sekä opetusta että muuta työtä. Tämä muut työ oli vähäistä ja opetus on ollut pääasiallinen tehtävä. Muu työ on ollut 1950–1970-luvuilla lähinnä oman opetuksen suunnittelua ja opiskelijoiden valvontaa erilaisissa koulutyöhön liittyvissä tilaisuuksissa. Vanhimmat opettajat puhuvat kerhotoiminnasta, jota opiskelijat järjestivät koulutyön ulkopuolella koulun tiloissa ja jossa opettajan täytyi toimia valvojana. Tämä toiminta oli enemmän ammatillista kuin kasvatuksellista, mutta siihen saattoi liittyä esimerkiksi opettajan ja opiskelijan välistä keskustelua, jota voisi pitää kasvatuksellisenä.

Vuorovaikutusta oman viiteryhmän kanssa

Kyllähän se vähän tahto olla silloin alkuaikoina, että ne oli ne insinöörit siellä omassa talossaan ja me pakerrettiin siellä työpajalla. Kyllä joskus sitten kahvipöydässä vähän keskusteltiin jotakin ja jossakin muussa tilaisuudessa ja alkuun me oltiin samassa opettajayhdistyksessäkin, mutta sitten kun sekin kaatui, niin sitten ei ollut sitäkään. Se oli monen moista pyöritystä. (Olli)

Oppilaitokset olivat pieniä, lähes perheenomaisia ja autonomisia. Oppilaitoksen ulkopuolisia suhteita ei ollut, vaan opettajien pääasialliset suhteet hoituivat oppilaitoksen sisällä. Opettajat kuvaavat toisaalta työyhteisön jakautumista, mutta toisaalta puhuvat, että työyhteisö oli hyvä ja rehtorilta sai apua tarvittaessa. Rehtori oli selkeästi johtaja ja auktoriteetti, joka myös tarvittaessa tuki opettajia esimerkiksi kasvatuksellisissa kysymyksissä. Vanhemmat opettajat puhuvat rehtorista *patruunana*, jolloin rehtori oli hallinnollinen ja pedagoginen johtaja ja hallinnossa hänen lisäksi työskenteli vain sihteeri tai kanslisti.

Persoonallinen määrittely mahdollista

Opettajat määrittelivät pääsääntöisesti itse sen, mitä ja miten opettivat. Opetussuunnitelmia oli kyllä olemassa, mutta niillä ei ollut kovin suurta painoarvoa.

Opettaja määritteli opetettavat sisällöt, koska hän tiesi työelämän vaatimukset työkokemuksensa perusteella ja oli muutenkin kontaktissa työelämän kanssa.

Kyllä sitä sitten näitten yleisohjeitten mukaisesti sitten itse suunnitteli tunnin pidon ja kun kustakin aineesta oli ammattikasvatustahallituksen toimesta että, mitä se kurssi pitää sisällensä, niin sen mukaan sitten. Kyllä siinä oli noin niin kuin suunnilleen siten käytettävä tuntimäärät, sen mukaan sitten itse jaotteli sanomisensa ja tuntinsa. – Ja niin kuin äsken todettiin, niin vuosien mittaan sitä sitten aina vähän muutettiin tarpeitten mukaan, *mutta itse tää yksityiskohtainen oppitunnin suunnittelu, niin se oli sitten opettajan vastuulla!* (Olli)

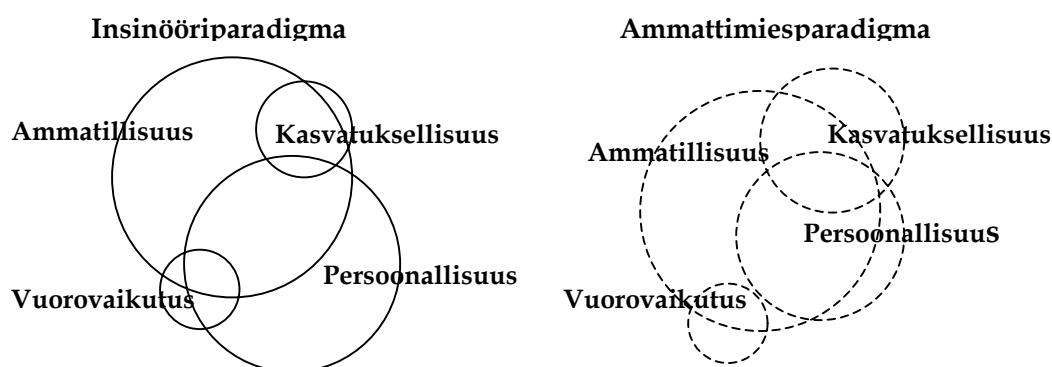
Paavo tuli opettajaksi tekniseen oppilaitokseen 1960-luvun alussa. Hän kertoo työstään seuraavasti:

Olin pääsääntöisesti alkuaikoina (1950-60-luvulla) metalliosaston työnopettajana. Alkuunhan oli pitkät työviikot, oli kahdeksan tunnin päivät, muut paitsi lauantai oli ensin alkuun kuusi tuntia. Lukuvuosi alkoi elokuun puolessa välissä ja sitten 20. päivän vaihteessa joulukuuta alkoi joululoma. Loppiaisen jälkeen taas aloitettiin kevätlukukausi, joka kesti ihan sinne kesäkuun puolelle, että se oli muistaakseni viikkoa ennen juhannusta, kun lopetettiin. Olikohan se alkuun 260 työpäivää ja siitä se sitten vähitellen muuttui 240:nne ja sitten se meni 200:n pintaan myöhemmässä vaiheessa. Ja sitten lauantaista nipistettiin ensin kaksi tuntia pois elikkä se oli neljä tuntia kunnes jäi lauantait sitten vapaaksi. Muuttui se tilanne siinä vähitellen. (Olli)

Ammatillinen koulutus muuttui vain vähän 1960-luvun aikana. Oppilaitoksiin saatiin riittävästi motivoituneita opiskelijoita, opettajille riitti työtä, työ vakiintui ja opettajan palkkataso oli hyvä. Opettajien työtä varjostivat kuitenkin kiistat teknikoiden ja insinöörien työnjaosta: onko jako työn ja teorian opettajiin paikallaan vai voiko teknikko opettaa sekä teoriaa että työtä. (Vrt. Eloranta & Koskela 1999.)

Ammatillisuus oli opettajuutta hallitseva asia 1950-luvulta aina 1970-luvulle saakka. Opettajat saattoivat keskittyä tahollaan – insinöörit luokassa ja työnopettajat työpajassa – ammatin opettamiseen. Kasvatuksellinen toiminta oli vähäistä ja se hoitui ammattiin liittyvänä ammatin opetustyön ohessa. Opettajalla oli hyvin suuri valta päättää opetettavasta aineksesta ja opetustavasta itsenäisesti. Rajauksena oli kylläkin opettajakategorioiden välinen hierarkia, joka *piti työnopettajan haalareissaan koneitten ääressä ja insinöörin kraka kaulassa luokassa.* Hierarkia jakoi myös vuorovaikutusta työyhteisössä. Tuona aikana opettajien pääasiallinen vuorovaikutus tapahtui kuitenkin oppilaitoksen sisällä ja opiskelijat, kollegat ja rehtori olivat tärkeimmät yhteistyösuunnat.

1950–1960-luvulla vallalla ollut metallialan jakautunutta opettajuusparadigmaa havainnollistan kuvion 7 avulla.



KUVIO 7 Ammattimies- ja insinööri -paradigma

Nimitän 1950–1970-luvuilla opettajien kokemuksissa vallalla olleita paradigmoja ammattimies- ja insinööri-paradigmaksi. Nimitys kuvaa tilannetta, jossa ammatillisuus oli hallitsevana, mutta ammatillisuus jakautui kahdeksi erilaiseksi tulkinnaksi opettajakategorioiden mukaisesti. Opettaja saattoi hyvin itsenäisesti päättää omasta opetuksestaan ja toimia omalla persoonallisella tavallaan, sillä keskushallinnosta ei tullut sen kummemmin opetussuunnitelmia kuin muitakaan sitovia ohjeita opettajille. Opettajat toimivat työssään hyvin itsenäisesti ja oppilaitoksen ulkopuolelle suuntautuva vuorovaikutus oli hyvin vähäistä. Motivoituneet opiskelijat eivät tarvinneet kurinpitoa, ja kasvatus liittyi luonnollisesti ammatillisiin kysymyksiin.

5.3.2 Kasvattajuus-paradigman esiinmarssi

Elinkeinoelämässä ja yhteiskunnassa tapahtui muutoksia, rakennemuutos ja kaupungistuminen jatkuivat, Teollisuus-Suomi-projekti vahvistui ja Hyvinvointi-Suomi nosti päätään. Usko suunnitteluyhteiskuntaan alkoi näkyä myös ammatillisessa koulutuksessa. 1960-luvulla alkanut lama jatkui 1970-luvulla. Kouludemokratia käynnistettiin myös ammatillisissa oppilaitoksissa ja siirrettiin viisipäiväiseen työviikkoon ja 195 työpäiväiseen lukuvuoteen entisen 220 työpäivän sijaan.

Tähän kauteen liittyy 1970-luvulla valmisteltu ja 1980-luvulla (vuosina 1982–1988) toteutettu keskiasteen uudistus, joka oli suora seuraus ko. ajan koulutuspolitiikasta. (Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä SA 474/1978).

Ammatillisuus väistyy kasvatuksen tieltä

Koko ikäluokalle tarjottu koulutus, pääsykokeiden ja ennakkoharjoittelun poistaminen sekä opiskelijoiden nuorentuminen vaikutti opettajien työhön. Muutos tuntui opiskelija-aineksen muuttumisena ja sitä kautta koko opetustyössä. Vaikka keskiasteen koulunuudistuksen asiakirjoista poistui kasvatuskäsitteistö, alkoi opettajien työssä ilmetä enemmän kasvatuksellisia haasteita. Opettajan oli sopeuduttava erilaiseen kasvatusvastuuseen.

Sitten vähitellen kouluja tuli lisää, niin meni aina vähän heikommaksi ja heikommaksi se oppilasaines. Jouduttiin ottamaan sitten melkein kuka nimenä osasi kirjoittaa. Ja sisään pääsykokeita ei sitten enää pidetty. .. Myöhemmin suoraan tulivat tuolta peruskoulun puolelta. Kyllä se oli 15 se alaikäraja. Suurin osahan rupes olemaan sitä ikäluokkaa myöhemmässä vaiheessa. – – Alkuaikoina oli erittäin hyvä opiskelija-aines, mutta se huononi sitten ajan myötä. – – Se vaan johti aika paljon siihen kasvatamisen puolelle sitten mitä myöhempään vaiheeseen mentiin. Niillä oli kaikilla ne normit vähän erilaisia ja sitten se ei ollut läheskään niin homogeenista. *Kaiken kaikkiaan aika rumalta vaikutti.* (Olli)

Silloin kun tulin taloon (1977) niin tietystikin se oli pelkästään opetusta työelämän vaatimusten takia, mutta siihen on tullut jonkin verran sitten muutoksia, siinä mielessä, että tuon kasvatuksen osuus lisääntyy jatkuvasti siinä ja sitten toisaalta myös tämän oppilaan hyväksi ajattelu. – – No ehkä silloin 70-luvulla annettiin enemmän kotitehtäviä ja tämän tyyppisiä. Nyt on aika vähäistä. Sellaisia vapaaehtoisia kotitehtäviä ne on antanut, mutta se ei ole niin kuin silloin aikanaan, se oli oikeestaan sääntö, että on kotitehtäviä, nykyään se on oikeestaan poikkeus. (Pentti)

Keskiasteen uudistus muutti opettajan työtä kasvatukselliseen suuntaan. Tilanetta kuvaa Ollin sanonta: *rumalta vaikutti*. Opettajat kokivat nuoret, heikosti motivoituneet opiskelijat ongelmana. He eivät enää tehneet kotitehtäviä eivätkä osanneet käyttäytyä. Opettajat mielsivät kyllä, että ennenkin oli jouduttu kasvattamaan, mutta tuolloin kasvatusta oli liittynyt ammattiin, mutta nyt opettaja joutui järjestyksen- ja kurinpitäjäksi.

1970–1980-lukujen aikana tapahtui hyvin paljon teknisiä uudistuksia ja työn automatisoitumista. Muutokset olivat tapahtuneet teollisuudessa jo aiemmin, mutta oppilaitosmaailmaan ne tulivat vasta nyt. Tekniikan ja automatiikan nopea kehitys vaikutti opettajan työhön hyvin merkittävästi. Opettajilla oli täysi työ pysyä kehityksen mukana. Tätä kehityssuuntaa kuvaa Matti seuraavasti:

No sitten yks mikä on merkittävästi mielestäni muuttanut tätä opetusta on tämä, että tästä kädentaidosta, siitähän on jouduttu tulemaan pois. Tuotanto on automatisoitunut, ensiksi koneellistunut, sitten koneet automatisoitunut eli se mikä ennen tehtiin käsin nyt tehdään välillisesti koneella eli tänä päivänä pyritään tekemään sitä tietokonepohjaisella koneella. Täähän muuttaa hirveästi sitä, että missä kohdassa se peukalo on niitten pojan tai tyttären kämmenessä, onko se keskellä kämmentä vai jossain muualla. Sitten opetussisältö se painottuu nykyään tietysti hurjasti siihen tietotekniikkaan ja sen sovellutuksiin käyttöön eli tämä tietokone ohjaa sitä sorvia, NC-tekniikkaa. Niin mä nytte olen sitten vanha huru-ukko, niin olen tietysti joutunut sitten vanhoilla päivilläni opettelemaan näitä asioita, ei silloin tekun aikana ollut tällaisia, ei ollut kuullut koko asia. (Matti)

Tekniikan ja automatiikan kehitys on muuttanut metallialan työtä ja tuonut oman lisänsä opettajan ammatillisuuteen. Omien ammatillisten opintojen ja työkokemuksen kautta hankittu osaaminen ei enää päde, vaan opettajan on itse hankittava ajantasainen substanssiin liittyvä tietämys. Opettajat näkevät siis ammatillisuuden edelleen tärkeänä opettajuuden osa-alueena, mutta sen painoarvo laskee opiskelijoiden muuttumisen takia.

Opetussuunnitelmat sivuuttavat opettajan persoonallisen orientaation

Opettajat olivat tottuneet suunnitteleman opetuksensa varsin itsenäisesti. Eri-laisia opetussuunnitelmia oli ollut, mutta yleensä opettajat olivat suunnitelleet opetuksensa itse tai yhdessä opettajakollegoidensa kanssa. Perustana oli oma ammatillinen kokemus ja tietämys. Samoilla *sapluunoilla oli menty monta vuotta*. Keskiasteen uudistus toi yksityiskohtaiset valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta tuli rakentaa koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Suhtautuminen yksityiskohtaisiin opetussuunnitelmiin oli opettajien keskuudessa kuitenkin varsin maltillista, jopa vähättelevää. Seuraavat opettajien kommentit kuvaavat sitä, miten keskiasteen uudistuksen mukanaan tuomat opetussuunnitelmat otettiin vastaan.

Sitten tuli se aika, että tehtiin ne opetussuunnitelmat siihen nelikenttään; tavote, sisältö, menetelmät, toteutus. Ja ne oli hirveän pitkät, ei kukaan pystynyt noudattaa semmosta, määräyksistä huolimatta. Ja nehan oli semmoisia papereita, että jos joku satanen joutui siihen väliin niin kukaan, ei edes opettaja, huomannut niin paljolta sitä, että olisi sen satasen ottanut sieltä välistä pois. Sitten mitä niistä oli opettajalle tukee: ei juuri mitään (Matti)

Ei, ei siinä ollut mitään järkeä, mutta opettajan työtähän se helpotti, kun oli valmiiksi suunniteltu, niin siitä vaan.. Se oli, että ei tarttenu miettiä patkääkään. Mutta tekikö opettajat sitten miten ohjeet oli, niin se oli eri asia.[Kysymys: No tekikö he?] En minä sitä tiedä, tuskin tehtiin sillä lailla. Ainahan opettajilla on se halu tuoda sitä mitä osaa ja sitä missä on vahvoilla, niin totta kai se tuo sen siinä. (Kosti)

Ammattikasvatushallituksen toimesta suunnitellut yksityiskohtaiset opetussuunnitelmat eivät saaneet opettajilta ymmärrystä. Vaikka Kosti toteaa, että valmiit ohjeet toivat turvallisuutta, ei hänkään ollut valmis uskomaan, että niitä olisi noudatettu. Tästä voi tulla siihen johtopäätökseen, että opettajat haluavat olla asiantuntijoita opettamallaan alueella, eivätkä kaipaa työtään rajaavia ohjeita tai normeja. Opettajat kokivat keskiasteen koulu-uudistuksen tuoneen mukanaan uhkia persoonallista opettajuutta kohtaan. Osa opettajista ilmeisesti noudatti opetushallinnon ohjeita varsin tunnollisesti, mutta osa hoiti opetuksensa oman mallinsa mukaan.

1970-1980-luvuilla keskushallinnon valta ja kontrolli lisääntyivät. Vuonna 1966 perustettu ammattikasvatushallitus kiristi otettaan oppilaitoksista vähitellen ja keskushallinnon valta oli tiukimmillaan 1980-luvulla. Lait ja asetukset, opetussuunnitelmien perusteet, ohjekirjeet ja määräykset raamittivat oppilaitosten toimintaa. Seuraavassa Paavo kuvaa hallinnon valvontaa.

Opettajankokoukset oli ja silloin tällöin rehtorin velvollisuus oli tulla kontrolloimaan ja kuuntelemaan ihan varoittamatta opetusta, että pelaako pelit. Tällainen kontrollihan oli aina, että kaikki tenttikysymykset ja sitten vastaukset joutui ottaan kansliaan arkistoitavaksi ja rehtori tai ammattikasvatushallitus tai joku halus tarkistaa, että mitä on kysytty, ja mikä on oikea vastaus ja onks opettaja itse osannu tän ratkasta. (Paavo)

Paavon kertomusta voi tulkita niin, että opettajan työtä kontrolloitiin, mutta se näkyi yksittäisen opettajan elämässä lähinnä rehtorin kontrollina ja erilaisten dokumenttien keräämisinä. Näillä toimilla oli tarkoitus seurata opetustyön laadua ja ohjeiden noudattamista. Hallinnon valvonta näkyi myös erilaisten tarkas-

tajien vierailuna oppilaitoksessa. Näiden ammattikasvatusneuvosten yms. käynnit eivät juurikaan vaikuttaneet opettajien elämään, sillä yhteydenpito hallintoon katsottiin rehtorin oikeudeksi ja velvollisuudeksi. Rehtori toimi suodatimena opettajien ja hallinnon välillä, ainakin mitä tuli AKH:n antamiin ohjekirjeisiin yms. määräyksiin.

Mitään systemaattista yhteyttä ei ollut. Tuolta tuli joku tieto sitten rehtorille ja rehtori katsoi, antoiko aihetta pistää eteenpäin vai pistikö sen johonkin mappiin. – – Se oli ainoa mikä oli semmoinen tarkastus, kun tuli kouluun, niin silloin voitiin keskustella sitten näitten tarkastajien kanssa ja ketä nyt oli niitä hallintoalan ihmisiä siellä. Olihan myöhempinä aikoina joku ammattikasvatushenkilö läänissä, niin hänen kanssaan joskus aina keskusteltiin. Se oli jotakin tämmöstä ympäripyöretä sitten. Sanoin, että eihän teillä ole ollenkaan hajuakaan tästä ja tästä asiasta. No kyllä me siitä ollaan tietoisia. Joo, jotakin tämmöistä. Sieltä keskusvirastosta saattoi joku tarkastajakin tulla. Sitten siellä kävi esimerkiksi talouspuolelle tarkastaja aika usein, mutta ne serveeras pöydän koreeks niille. Nehän tuli takasin taas tänne mielellään, sopivan matkan päässä Helsingistä, sai siitä mukavasti matkarahat ja sitten kävi täällä syömässä. (Olli)

Tarkastuskäyntien yhteydessä opettajilla oli mahdollisuus keskustella ammattikasvatushallituksen tai läänin vastaavien viranhaltijoiden kanssa, mutta näillä keskusteluilla ei tuntunut olevan suurta merkitystä opettajille. Olli ja Paavo asemoivat puheessaan keskushallinnon ja lääninhallinnon edustajat lähinnä vallankäyttäjiksi, joilla ei ole käsitystä opettajan työn todellisuudesta. Vaikka keskushallinto yritti omalla kontrollillaan ja ohjeillaan säädellä opettajan työtä, opettajat pyrkivät kuitenkin säilyttämään oman päätösvaltansa ainakin opetustilanteessa.

Vuorovaikutus vapautuu

Opettajien yhteistyö alkoi lisääntyä vähitellen 1980-luvulla, mutta edelleen toimittiin omien ryhmien sisällä tai yksin. Teorian- ja työnopettajat toimivat eri ammattijärjestöissä. Työtehtävien jakoon tuli kuitenkin järkeistystä. Olli muistelee, että opettajan työ muuttui, kun piti ruveta opettamaan myös teoriaa. Muutos lisäsi valmistelun määrää, jota työn opetukseen ei niin paljon kuulunut. Muutosta oli myös se, että opettajille tuli asiakastöiden suunnittelua ja laskutusta. Matti pitää järkevänä sitä, että sama opettaja opettaa sekä teorian että työn opetuksen, mutta suhtautuu epäillen insinöörien taitoihin työnopettajina:

Se pedagogiikkakin ehkä muuttui siitä syystä, että insinööritkin rupes tulemaan sinne työpajalle niin ne ei enää osanneetkaan itse näyttää. Ja ne ei enää osanneetkaan itse työtä, kun ne tuli sinne liitutaulun ja piirtoheittimeen ääreltä. Niitten sitten pitikin opettaakin enemmän siihen suuntaan, että tuossa on työpiirustukset ja tuolla on toi sorvi, niin koetas nyt tehdä tuo. Niin ei ne hallinnutkaan, että se oli käytännön pakko. Tää on semmoinen yleinen ja näin mä vain tulkitsin että se johtuu siitä, että ne tuli sieltä kerroksista alas. (Matti)

Matin mielestä ongelmaperusteinen opetus sai alkunsa siitä syystä, että teoriaopetukseen erikoistuneet opettajat eivät osanneetkaan opettaa käytännön työtaitoja, ja antoivat siksi opiskelijoille tehtäväksi löytää ratkaisut itse. Tämä on entisten metallialan työnopettajille tyypillinen kommentti, jolla halutaan korostaa omaa vahvaa ammattiosaamista.

Se on selvääkin, että rehtorilla oli yhteydet hyvin moneen suuntaan ja oppilaitoksilahan oli silloin nk. neuvottelukumppani, jossa on teollisuuden edustajat, jotka myöskin määrättyllä tavalla vähän seurasi, että pysyykö opetus niin kuin ees tasolla. (Paavo)

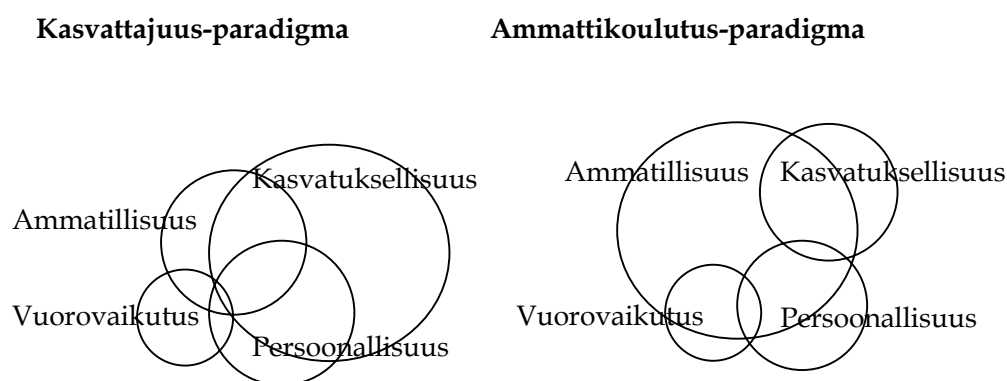
Kone- ja metallialan ammattikasvatus opettajien kokemana oli vielä 1990-luvulle saakka hyvin suomalainen ilmiö, eikä kansainvälisiä yhteyksiä ollut. Uusi tieto tuli ulkomailta. 1800-luvun alkuaikoina opettajia tuli ulkomailta ja vaikutteita saatiin myöhemmin koneiden ja laitteiden ja oppimateriaalin muodossa, mutta ei sen paremmin opettajilla kuin opiskelijoillakaan ollut vielä kokemusta kansainvälisestä yhteistyöstä. Paavon pohdinta kuvaa hyvin tätä tilannetta:

Joo kyllä se siis rajoittui ihan tähän kirjallisen tiedon hankkimiseen. Kyllä muistuu mieleni, että joku opettaja olis joskus tehnyt kesäloman aikana niin ulkomaanmatkoja ja tuon alan teollisuuteen näitten matkojen aikana tutustunut. Kyllä minäkin pari matkaa Ruotsiin tein ja pikkuisen siellä vilkaisin, mutta se nyt jäi niin pieneksi, että eihän sitä järeämmin opintomatkaista kannata puhua. (Paavo)

Kosti kuvailee opettajan yksinäistä ja tasaista elämää 1980-luvulla seuraavasti:

Opettajilla oli kolmen kuukauden kesäloma ja koulussa käytiin pitämässä vain tunnit ja sitten lähdettiin kotiin. Jokainen opettaja teki omat tuntinsa. Keneltäkään ei saanut apua, ei mitään valmista materiaalia, mutta hyviä oppikirjoja oli. Kaikki oli hyvin staattista ja työ oli yksin tekemistä, *oltiin yksinäisiä susia, mutta itsenäinen työ oli myös hyvä puoli.*

Kuviossa 8 havainnollistan metallialan ammatillisten opettajien kokemuksellista kasvattajuus-paradigmaa ja virallista opetushallinnossa määriteltyä ammattikoulutus-paradigmaa neljän opettajuuden perustekijän avulla.



KUVIO 8 Metallialan opettajien kokemuksellinen kasvattajuus-paradigma ja virallinen ammattikoulutus-paradigma

Kuvion 8 mukaan metallialan opettajien 1970-luvulla, mutta etenkin 1980-luvulla kokema opettajuusparadigma voidaan nimetä kasvattajuus-paradigmaksi. Nimitys on paikallaan siksi, että opettajat kokevat kasvatuksen ja kasvattajuuden nousseen keskeiselle sijalle siinä vaiheessa, kun keskiasteen koulunuudis-

tus alkoi toteutua metallialalla. Opettajan mahdollisuudet keskittyä ammatin opettamiseen vähenivät ja opettaja joutui muuttamaan omaa käsitystään opettajan roolista ja toiminnasta. Opettajan mahdollisuus itse määrittellä omaa opettajuuttaan kapeni myös ammattikasvatushallituksen tiukan ohjeistuksen takia, mutta kaikki opettajat eivät kuitenkaan kertomustensa mukaan ottaneet ohjeita kirjaimellisesti, vaan säilyttivät itsellään edelleen oikeuden päättää oman opetuksensa muodosta ja sisällöstä. Oppilaitos eli erillään työelämästä eikä vuorovaikutusta ollut muutenkaan oppilaitoksen ulkopuolelle. Yhteistyötä oli kuitenkin ammattikasvatushallituksen viranomaisten suuntaan, mutta sekin hoiti yleensä oppilaitoksen rehtori. Virallinen paradigma näki opettajan ammattiin kouluttajana ja ammattikasvatushallinnon ohjeiden noudattajana. Opiskelijat koulutettiin – ei kasvatettu – koulutusammattiin oppilaitoksessa, erillään työelämästä. Tässä vaiheessa opettajien oma kokemuksellinen opettajuuskäsitys ja virallinen paradigma erosivat toisistaan ja opettajat joutuivat joskus ristiriitaisiin tilanteisiin omassa toiminnassaan.

5.3.3 Opettajuusparadigmojen eriytyminen

Vuosina 1982–1988 toteutettu keskiasteen uudistus siirsi ammatillisen koulutuksen valtion tiukkaan kontrolliin. Valtion oli tarkoitus ohjata koulutuksen määrällistä kehitystä työelämän tarpeiden mukaan. Työelämän tarpeet ja koulutus eivät kuitenkaan kohdanneet toivotulla tavalla, sillä uudet koulutusammatit eivät vastanneetkaan työelämän ammatteja ja 1990-luvulle tultaessa alettiin yhä enenevässä määrin kritisoida koulutuksen ja työelämän erillisyyttä ja kohtaamattomuutta.

Taloudellinen taantuma vaikutti teollisuuteen ja koko yhteiskuntaan. Ammatillisen koulutuksen uudistukset suunniteltiin ennen laman alkua, mutta niitä alettiin toteuttaa vasta 1990-luvun alussa, eivätkä ne toteutuneet suunnitellussa hengessä, vaan uudistuksista tuli enemmänkin rationalisointiohjelmiä. Oppilaitosten ”pudotuskilpa” ja yhdistämiset alkoivat. Keskushallintoa purettiin ja valtaa siirrettiin paikallis- ja aluetasolle. Tekniikan alan opetus jakautui 1990-luvulla ammatillisiin toisen asteen oppilaitoksiin, jossa on kone- ja metallialan perustutkintoon johtavaa koulutusta ja ammattikorkeakouluihin, jossa koulutetaan insinöörejä. Teknikkokoulutus loppui uudistuksen yhteydessä kokonaan. Kahden eri tason oppilaitoksiin jakautunut koulutus näyttää jakavan myös ammatillista opettajuutta ja ammatillisia opettajuusparadigmoja tekniikan alalla, joten jatkossa käsitellään toisen asteen ja ammattikorkeakoulun metallialan opettajuutta erikseen.

Opettajasta kasvattajaksi toisella asteella

Ammatillisuus yhtenäistyy

1990-luvulla opettajan työhön vaikuttavia asioita olivat laaja-alaiset opetussuunnitelmat ja valinnaisuus, mutta myös opiskelijoiden ongelmat, heikko motivaatio sekä heterogeeniset ja suuret ryhmät. Opettajan tehtävät ovat muuttaneet näiden tekijöiden takia, mutta Samuli tuo esille yhden metallialan opetta-

jan työn organisointiin liittyvän merkittävän muutoksen, johon liittyvät säädökset tulivat voimaan jo vuonna 1987, mutta vaikutukset näkyivät opettajan työssä varsinaisesti vasta 1990-luvulla:

No mulla on muuttunut ihan sen takia itsellä, kun mä olen insinööri, niin ennen vanhaa oli sellainen systeemi, silloin kun mä aloitin, että insinööri piti ne teoriatunnit ja teknikat piti työtunnit. Silloin kun olin toisessa koulussa, niin mä pidin pelkkää luokkasysteemiä ja samaa tein sitten täällä aluks. Se oli sellainen systeemi, että mä opetin teorian ja sitten oli semmoinen toinen kaveri, joka opetti työn. Ja sitten hän jäi eläkkeelle tuota varmaan viisi vuotta sitten, ja sen jälkeen mä olen opettanut sekä työn että teorian. Minun mielestä tuntuu, että se on parempi systeemi opettamiseen. (Samuli)

Metallialan opettajuuteen ennen liittynyt ammatillisuuden jakautuminen kahteen eri tasoon poistui ja sekä teknikat että insinöörit saattoivat nyt opettaa ammattia kokonaisuutena. Vanha jako kahden eri tason opettajiin oli aiheuttanut paljon kiistoja oppilaitoksissa, mutta 1990-luvulla epäluulot toisen ryhmän opetustaitoa kohtaan vähitellen hälvenivät ja uutta käytäntöä alettiin pitää hyvänä. Nuorin opettajista ei enää puhu opettajuuden jakautumisesta, koska hän on voinut koko opettajanuransa ajan opettaa kokonaisvaltaisesti tulevaa ammattia.

Kasvatuksellisuus ylittää ammatillisuuden

Meidän ala ei oo kauheen suosittu ja hakupisteiden perusteella se porukka, niin se ei välttämättä ole sitä 8-9keskiarvoa vaan se on 5-6. Siinä ei sitten käykään nämä samat mallit mitä on joskus ollut. Siinä joutuu meneen hyvin yksilölliseen. - - Opiskelijat niin, suurin osa on suoraan peruskoulun ysiluokalta tulleita. Joitakin poikkeuksia löytyy, semmoisia, että on vanhempia joukossa, mutta ne on aika harvinaisia. 95 % ainakin tulee suoraan peruskoulusta. (Pentti)

Nuoret, heikosti peruskouluopinnoissaan menestyneet opiskelijat ovat muuttaneet opettajan työtä 1990-luvulla. Huono työllisyystilanne vuosikymmenen alkupuolella vähensi entisestään opiskelijoiden motivaatiota ja vaikeutti opettajien ammatillisuuteen painottunutta opetustyötä.

Tosi vaikeuksia on osalla, on jopa päihdeongelmia, kaikennäköisiä kyllä joka vuosi tulee. Ja joka vuosi tulee semmoisia, et osa ei sit vaa jaksa käydä sitä koulua. No keskimäärin jos minun luokiltani kattele, niin 18 otetaan, niin kyllä se vuoden mittaan melkein pari keskeyttää, riippuu vähän vuodesta. Nytkin tänä vuonna on enää 15 oppilasta. - - Mä olen yleensä tosi herkästi kotiinpäin yhteydessä, koska se kannattaa. Ja heti soittelen, jos tulee poissaoloi ja muuta. - - Suuri osa on peruskoulusta tulleita. Kyllä se just on pojilla tommoinen 15-16 ikä, niin sitten, kun menee muutama vuosi eteenpäin, niin kyllä ne sitten oppii elämää kun kasvaa. (Samuli)

Mä koin että se opettaminen ja kasvattaminen jäi taka-alalle ja poliisin hommat tuli hiukan voimakkaammin, tarkoitan sitä vahtimista eli ootko sä nyt paikalla silloin, kun pitää ja ettei hän livistä mihinkään ja teitkö sä niin kun on pitänyt. Mitä pienemmäksi käy poliisi homma, sitä enemmän laajenee se varsinainen kasvatustyö positiivisempi kasvatustyö ja sitten se varsinainen ammatin opettaminen ja ne kulkee käsi kädessä. (Matti)

Opettajat tuovat edellä esille ongelmia, joita ei ollut viisi tai 10 vuotta sitten. Samuli kertoo päihdeongelmista, keskeyttämisistä ja heikosta koulunkäyntimo-

tivaatiosta. Opettaja joutuu ottamaan yhteyttä opiskelijan kotiin entistä useammin. Matti käyttää kuvauksessaan negatiivissävyyisiä ilmauksia *vahtiminen* ja *poliisin hommat* ja näkee näiden tehtävien syrjäyttävän ammatillisen opettajan varsinaisen työn eli ammatin opettamisen ja kasvattamisen. Nuoremmat opettajat näyttävät hyväsyvän nuoret opiskelijat ja nykyisen opiskelija-aineksen. He toteavat olemassa olevan tilanteen ja kokevat sen haasteena opettajan työssä. Vanhemmat opettajat kaipaavat vanhoja hyviä aikoja, jolloin opiskelija-aines oli motivoitunutta, kouluun oli pääsykokeet ja opiskelijat olivat vanhempia, tunsivat jo työelämää. Kuitenkin sekä nuoret että vanhat opettajat kritisoivat nykyistä ”pakkokouluttamista”, joka tapahtuu koulutusmahdollisuuksien muodollisen tasa-arvoistumisen ja vapaan valinnaisuuden varjolla (vrt. Heikkinen ym. 1999, 162; Komonen 2001.)

Toisen asteen opettajat kokevat olevansa auktoriteetteja ja kasvattajia. Opettaja saattaa usein olla nuorelle ensimmäinen rajojen määrittäjä ja isähahmo, koska kotona ei auktoriteettia enää ole. Metallialan opettajat ovat joutuneet arvioimaan kasvatuksen ja opetuksen suhdetta uudelleen keskiasteen uudistuksen jälkeen ja erityisesti 1990-luvulta alkaen yhteiskunnallisten muutosten paineessa.

Mul on nyt semmosiin oppilaita, joita mä oon opettanut ja tulen opettamaan yhteensä kaksi ja puoli vuotta. Me tutustutaan hyvin, mutta mul on silti semmonen olo, että *mä en voi ruvata kaveriks*, vaikka mun tekis mieli olla kaveri. Mut se on asia, et se ei käy. Mun mielestä siinä täytyy olla joku ero kuitenkin, *että sä et voi olla kaveri*. Musta tuntuu tänä päivänä siltä, että vanhemmat yrittää olla kavereita ja jos sitten vielä se opettaja koulussa on kaveri, niin mistä se nuori sitten ne rajansa löytää. Kaveruuden ja auktoriteetin rajan löytäminen on vaikee asia. Siellä on niin paljon fiksuja ja mukavia tyyppejä. (Ville)

Turusen (2000, 21) mukaan kasvatuksen ja opetuksen suhde ymmärrettiin aikaisemmin siten, että kodin ja vanhempien tehtävä on lasten ja nuorten kasvataminen ja koulun tehtävä on opettaa. Näin ollen opettajan päätehtävänä oli ammatillisessa koulutuksessa ammatin opettaminen. Viime vuosina on kuitenkin kasvatustehtävä siirtynyt entistä enemmän kodeilta kouluille. Näin on tapahtunut niin perusasteella kuin ammatillisessa koulutuksessa Edellisestä Villen pohdinnasta heijastuu se, että metallialan opettaja on kasvattaja, joka ei voi olla opiskelijan kaveri, vaan hän joutuu olemaan paremminkin auktoriteetti ja varaisä, koska kotoa ei enää löydy turvallista kasvatustuun kantavaa aikuisia.

Opettajuuden persoonallinen muotoilu mahdollistuu tietyissä rajoissa

Ammatin opettamista ohjasivat 1980-luvulla ammattikasvatushallituksesta tulleet tarkat säädökset, joista merkittävin opettajan työn kannalta oli yksityiskohtaiset valtakunnalliset opetussuunnitelmat. 1990-luvulla keskitettyä ohjausta purettiin, valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet väljenivät ja oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien tekemisestä tuli yhä merkittävämmiin opettajan työtä, jolloin opettaja sai itse vaikuttaa opetukseen.

Oon paljo ollu mukana opetussuunnitelmatyössä. Ja haluaisin lähettää terveisiä opetushallitukseen, että olen vähän eri mieltä monesta asiasta, kun rakennettiin se malli näihin perustutkintoihin. Mä uskallan sen sanoa, että paljon on sinne hienoja asioita kirjoitettu, mutta todellisuus on muuta. ... Siis nää oppilaitoksen opetussuunnitelmat jouduttiin tekemään niitten pohjalta kovassa kiireessä opettajien kesken Koko aika tiedettiin, että vaaditaan liikaa, kun tavoitteita ei saanut muuttaa tarpeeksi. Sit on oppilaita tutustutettu niihin ja pyydetty mielipiteitä, mutta niiltä ei saa minkäänlaista palautetta. (Ville)

Samuli puhuu opetussuunnitelman merkityksestä:

No minun mielestä merkitys on käytännössä hyvin pieni. Katos, kun se opetushomma on sitä, että *sä oot oppilaiden kanssa*, eikä se o mitään paperin siirtelyä. Siellä on enemmän semmoisia henkilöitä, jotka hoitaa muita hommi, ne siellä kiikuttelee kaikkii papereja edestakaisin. Tietenkin on tärkeä et asiat suunnitella, miettiä mitä tekee *mut kyl sanotaan semmoisesta opettajasta, joka on monta vuotta tehnyt, niin se sit suunnittelee omasta päästä. Kyl se tietää mitä sen pitää opettaa.* Onhan se hyvä, että se on paperilla ja hyvä jos joku halua sen lukea tai katsoa, niin se on hyvä asia ja jos oppilas on saanut lukea. Kyl mä periaatteessa ne selitän sit mitä se suunnitelma on. (Samuli)

Villen ja Samulin puhetta voi tulkita niin, että valtakunnalliset suunnitelmat kyllä noteerataan, mutta koetaan enemmän korulauseiksi kuin opettajan työn apuvälineiksi. Opetussuunnitelmien tavoitteet on tehty liian vaativiksi useimmille metallialan opiskelijoille, joten opettajat joutuvat toteuttamaan niitä soveltuvin osin. Oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien tueksi pyritään saamaan myös työelämän ja opiskelijoiden näkemykset, mutta näiltä ryhmiltä ei todellisuudessa saada kovin paljon apua. Käytännössä opettajalla on 1990-luvulla painava sanansa sanottavana opetettavasta asiasta, vaikka valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet antavatkin kehykset opetukselle eli opettaja tietää, mitä pitää opettaa.

Matilla on pitkä kokemus opetustyöstä ammatillisessa koulutuksessa. Hänen mielestään:

Opettajilta on nyt viety pois valta, niin se on oikeastaan yks muutos, että opettajilla aikaisemmin oli valtaa. Jos sanon, että ennen kun vähän läksytin tuossa oppilasta, niin se saattoi lähteä siitä eikä se ihan heti tullutkaan takas. Mutta esimerkiksi nyt mä saatan sanoa sille oppilaalle jotain, ja se tekee taas mitä vaan. Ei tehoa! Mutta sitten, jos joku huumejengiläinen siihen sittä tulee, niin mähän joudun turvautumaan sittä tähän byrokraatiaan, kuraattoriin, opinto-ohjaajiin, mahdollisesti tekemään itse kirjallisen rikeilmoituksen. Jossakin se käsitellään siellä sitten omalla hitaalla aikataulullaan. Eli mä tätä pidän huomiona, mun mielestä se pitäisi olla semmoinen "pikaoikeudenkäynti" - -. Nyt mä voin puuttua, mä voin puuttua työsuojelupykälien mukaan. Mähän teen virkavirheen, jos mä en saa huomautettua, kun on kännissä ja huumeiden vaikutuksen alaisena enkä pistä pois. *Eli mä pystyn puuttumaan, mutta se itse prosessi, että autettais sitä "jäkälää" eteenpäin niin se on liian pitkä.* - - Onneksi niitä on vähän, mutta on olemassa ja sitten vielä on se tiedostamaton taika se mitä me tiedetään, että se on olemassa ja epäillään, mutta ei ole näyttöä - koululla on vielä asuntola ja poliisi käy siellä kerran viikossa. (Matti)

Matin puhe kulminoituu opettajalta riistettyyn valtaan, mutta se sisältää todellisen huolen vaikeuksiin joutuneen opiskelijan auttamisesta. Ennen opettaja kykeni puuttumaan opiskelijoiden ongelmiin, mutta nyt opettajan kasvatustehtävä on jaettu useille eri henkilöille ja järjestelmille. Nykyisessä systeemissä opettajan kokonaisvastuu opiskelijasta ei enää onnistu eli opettajan mahdolli-

suus käyttää omaa opettajuuttaan kokonaisvaltaisesti on tässä mielessä rajoitunut eli Matin puheen voi tulkita opettajan persoonallisen otteen vähentymiseksi.

Vuorovaikutus lisääntyy

Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa näyttää olevan opettajille edelleen tärkeää. Opettajat puhuvat paljon *opiskelijoiden kanssa olemisesta* ja suhteestaan opiskelijoihin. Vuorovaikutus työyhteisössä näyttää 1990-luvulla jonkin verran lisääntyneen, mutta edelleen käytetään opettajien yhteistyöstä puhuttaessa metaforaa *opettajat ovat yksinäisiä susia*.

Oppilaitosten yhdistämiset ovat koskettaneet myös tekniikan alan oppilaitoksia. Kun opettajilta kysyttiin ammatti-instituutin tai vastaavan toisen asteen oppilaitosyhteenliittymän vaikutuksesta metallialan opettajien työhön, vastasivat he seuraavasti:

Ei sillä kauheesti oo yhteistyön kannalta merkitystä. Siis harmi! Kyl meillä yhteistyötä pitäis olla, mutta sitä on vain meidän osastolla sisäisesti, eikä sitäkään tarpeeksi. Opettajan työ on aika yksinäistä hommaa.... Kyl mä ammatti-instituutissa olen töissä. Se nimenmuutos ei haittaa yhtään. Mun mielestä on ihan turhanpäivästä keskustella jostain nimityksistä. Meillä on siinä meidän toimipisteessä aika hyvä henki. Eikä semmosta joka paikassa todellakaan ole. Se on hyvä, auttaa kyllä jaksamaan. (Ville)

Onhan se taas uusi koulutustarjonta. Sitten on lentopallojoukkue, niin mä tunnen eniten ne ketkä pelaa lentopalloa tai jonkun verran jossain pikkujoulujuhlissa nähdään. Se [ammatti-instituutti] on niin laaja meillä. En mä oikein tunne sen kummallsemmin kuuluvani siihen. (Samuli)

Oppilaitosten yhdistämisellä ei tunnut olevan merkitystä metallialan opettajien työssä. He toimivat omassa yksikössään, eivätkä ole juurikaan tekemisissä muiden yksikköjen kanssa. Monialainen oppilaitos merkitsee ainakin Samulille lähinnä yhteistä lentopallojoukkuetta ja ihmisiä, joita näkee joskus joulujuhlissa.

Toisen asteen metallialan opettajien vuorovaikutus oppilaitoksen ulkopuolelle on lisääntynyt. Opettajien kontaktit opiskelijoiden koteihin ovat lisääntyneet 1990-luvulla erilaisten opiskelijaongelmien myötä. Myös kontaktit työelämän suuntaan ovat lisääntyneet pakollisen 20 opintoviikon työssäoppimajaksojen myötä. Opettajat toteavat, että työharjoittelu on pakollinen, joten suhteita täytyy pitää yllä. Opettajat käyttävät sekä termiä *työssäoppiminen* että *työharjoittelu* mikä kertoo siitä, että vanha termistö elää vahvana opettajien mielessä. Matti uskaltaa sanoa, että työssäoppiminen on pahimmillaan vain uusi termi entiselle teollisuusharjoittelulle. Myös Honkonen (2002) kritisoi työssäoppimisen asettamista uudeksi ja ainoaksi ammatin oppimisen paradigmaksi. Hän väittää, että teknis-funktionalistinen paradigma ei tee kuolemaa, vaan elää ja voi hyvin työssä oppimisen diskurssissa. Matti ei ehkä tarkoita samaa asiaa, mutta kritisoi kuitenkin työssäoppimisen retoriikkaa.

Kansainvälisistä suhteista tutkimukseni metallialan toisen asteen opettajat eivät puhu, joten oppilaitoksen ulkopuoliset kontaktit suuntautuvat ilmeisesti pääosin kotimaiseen teollisuuteen.

Ammattikorkeakoulu yhden opettajan kokemana

Ammatillisuus korostuu ammattikorkeakoulussa, kasoatusta ei tarvita

Kosti, aineistoni ainut kone- ja metallialan ammattikorkeakouluopettaja, pitää opiskelijoitaan aikuisina eikä koe, että opiskelijoita täytyisi kasvattaa. Hänen puheessaan opiskelija on itseohjautuva ja valintoja tekevä nuori aikuinen, joka pääosin selviää opinnoistaan hyvin. Nykyiset opiskelijat eivät toisin ole matemaattisesti suuntautuneita eivätkä niin lahjakkaita kuin ennen. He ovat kuitenkin aktiivisempia ja vaativampia, mutta eivät yhtä kilttejä kuin ennen. Vaikka opiskelijat kuvataan aikuisina ja itseohjautuvina, ei opiskelun itsenäinen suunnittelu tunnu aina onnistuvan. Erilaiset valinnaisuudet tuntuvat olevan edelleen ongelma, vaikka valinnaisuus on ollut käytäntönä jo ammattikorkeakoulu-kokeiluista alkaen.

Aikuisopiskelijat on sillä lailla töissä olevia ja heillä on opintoja takana. Heillä on pakollisia aineita, mitä täytyy tehdä ja sitten on näitä syventäviä ja tämmösiä valinnaisia. Heidän kanssaan käydään keskustelu siitä, että mitä he haluaa ja meillä on tätä tarjontaa. Se valinnaisuus on semmonen pulma. (Kosti)

Joillakin opiskelijoilla on luonnollisesti ongelmia, mutta ne eivät näyt opettajan työssä konkreettisesti:

Ei me oo sillä lailla törmätty niihin [huumeongelmiin], että ei oo näkyny. Sanotaan niin, että kun me on henkilökuntaa koulutettu siihen asiaan, niin kyllä ne kouluttajat sanoo, että kun täällä on melkeen tuhannen opiskelijaa, niin täällä on niin ja niin monta käyttäjää tilastollisesti. Kyllä se varmaan pitää paikkansa, mutta ei me oo sillä lailla törmätty siihen. Sehän voi olla sillä lailla, että jos ne on pilvessä, niin ne ei tuu kouluun. Sitten on nää poissaolot ja keskeyttämiset yksi ongelma. En mä tiedä, kuinka paljon niistä sitten johtuu näitten aineitten käytöstä. Alkoholin kanssa jotkut on, ne on selvempiä ongelmia. – – Se saattaa olla keskeyttäminen tota 30 % alottaneista, erilaisista syistä. Se on lisääntyny. Ei aikasemmin oikeastaan tapahtunu sitä. Ne tuli kiltisti kouluun, kun ne sai sen paikan, niin ne istua napitti sen ajan ja sillä siisti. Nyt tuntuu, että ne miettii enemmän, valitsee ja jotkut ei ehkä pärjää ja jaksa vääntää ja menee sen takia töihin, jotkut vaihtaa alaa. Semmosta liikehdintää on enemmän. – – Kyllä siellä ehkä on joillakin, että on liian vaikeeta. Sitten työelämä tuntuu houkuttelevan joitakin, että jos sattuu, että tulee perhettä ja pitää rahaa tienata, ne tuntuu olevan jonkinlaisia esteitä kanssa. (Kosti)

Ammattikorkeakoulussa opiskelijoiden ongelmat näkyvät opintojen keskeyttämisinä ja poissaoloina, mutta Kosti ei osaa sanoa näiden ongelmien syytä. Hän mainitsee, että noin 30 % keskeyttää erilaisista syistä johtuen, mutta keskeyttämisen syyt eivät tule opettajien tietoon, koska opiskelijoita on paljon ja kontaktiopetusta on varsin vähän ja muutenkin suhteet opiskelijoihin näyttävät Kostin puheen perusteella olevan etäisemmät kuin toisen asteen opettajilla.

Vanhemmat, kypsemät ja motivoituneemmat opiskelijat kykenevät keskittymään paremmin oppimiseen ja siten myös opettajat pystyvät paneutumaan ammatin opettamiseen. Opettaja kokee olevansa vastuussa opiskelijoista, vaikka puhe itseohjautuvuudesta on muodikasta. Tämä ilmenee esimerkiksi Kostin puheesta:

On tässä yks puoli tässä muutoksessa; tässä kehityksessä tahtoo tavallaan unohtua muuttajilta se, että se *opetustyö* ja se mitä siihen liittyy, niin se on *pirun vaikeeta*. Se on

ihan oikeesti vaikeeta ja haastavaa ja jos opettaja on stressaantunu, niin se voi olla siitä kiinni, että hän on ajatellu sen asia syvällisesti sillä tavalla, että hänelle annetaan eräänlainen resurssi. Täällä on nuoria ihmisiä, joilla on tavoitteita ja hänen pitäis vastata niihin haasteisiin. Se on tosi kova paikka. Kyl siitä voi limboomalla mennä ylitte, mutta jos hakee sen vastuun sieltä yksilötasolta, niin tosi kovassa prässissä on se. (Kosti)

Kosti on tyytyväinen työhönsä ammattikorkeakoulussa. Hän haluaa korostaa opettajan työn haasteellisuutta ja vastuullisuutta. Kosti nimeää työn hyvät puolet samoin kuin toisen asteen opettajat: työ nuorten kanssa, työn itsenäisyys ja suora palaute opiskelijoilta. Sen sijaan ennen 1990-lukua etuna koettu pitkä kesäloma ei enää tunnu olevan todellisuutta.

Teknologian nopea kehitys vaikuttaa ammatillisuuteen

Kosti puhuu ammattikorkeakoulun opiskelijoista, alan opetuksesta ja sen muutoksesta 1990-luvulle tultaessa, joka on vaikuttanut ammatillisuuteen.

Kyllä tää informaatioyhteiskunnan tulo on semmonen. Se tavallan se ympäristö, missä ihmiset toimii, niin se on ihan erilainen. Silloin kun mä tulin, niin olihan meillä kait yks kopiokone, mutta siinä ne aparaatit oli sitten. Ensimmäisen PC:n osti meillä oli kolme opettajaa, jotka oli aktiivisia. Koulussa ei ollu ensimmäistäkään PC:tä. Ne ostettiin joskus - 86 kotia sen takia, että haluttiin päästä sen sisään. - - Nythän meillä on 350 konetta ja siitä lähtee sitten kaikki. Tää ympäristö on muuttunut reilusti, siihen verkot ja CAD:t ja koko tää puoli. Jos se perattas pois, silloin kun mä tulin, niin meillä oli yks tietokone, oli high teciä se joka opetti BASIC-ohjelmointikieltä. Se oli se huippu. Siitä sitä voi sitten miettiä, missä maailmassa tavallaan opiskelijat nyt on ja missä ne oli silloin. Jos nyt mä lähden opettaan BASICIÄ niin ei sitä kukaan noteeraa. Vaan se kuitataan, että tuossa on manuaalit, lukekaa siitä jo tarvitte. Tää kaipuu vanhoihin aikoihin, ja että oli sillon helppoa, niin se on huuhaata tietyllä lailla. Jos lähettään käsky käskyltä opettaan jotakin, niin ei se mee lävitte opiskelijoille ollenkaan. Vaikka jotkut sanoo, että ne ei oo niin hyviä nää, ne vanhat jakso kopioida taululta sitä ohjelmointikieltä. Nyt mennään koneelle ja ruvetaan vääntään. Se on eri juttu. Maailma on muuttunu. (Kosti)

Metallialalle on tyypillistä nopea automatisoituminen. Automatisoituminen ja teknologian kehitys ovat pakottaneet opettajat kehittämään itseään ja opetustaan. 1990-luvun lopun opiskelijat ovat tottuneet tietotekniikkaan jo lapsesta asti, joten he vaativat myös opettajalta uudenlaista otetta opetuksessa. Opettajat puhuvatkin paljon omasta teknisestä osaamisestaan, mutta eivät pohdi pedagogiikan kehittymistä ja opetuksen uusia virtauksia. Metallialan opettajien - sekä toisen asteen että ammattikorkeakoulun - ammatillinen ajan tasalla pysyminen on ollut niin suuri haaste, että pedagogiseen kehittämiseen ei ole ollut aikaa. Uuden teknologian ja uusien välineiden hallinta on ollut niin vaativaa, että muulle ei ole jäänyt aikaa. Kostin puheesta kuvastuu teknologian ja opiskelijoiden muutos, jonka hän toteaa tapahtuneeksi ja siihen on sopeuduttava. Hänen mielestään ei ole tarpeen muistella vanhoja, hyviä aikoja.

Vuorovaikutusta kaikkiin suuntiin

Työyhteisö on kasvanut ammattikorkeakoulun syntymisen myötä. Oppilaitos ei ole enää kiinteä työyhteisö, mutta vuorovaikutus kollegojen kanssa on edelleen helppoa ja joustavaa. Kosti mainitsee, että tiedon kulku on oppilaitoksessa on-

gelmallista ja se vaatii kehittämistä. Luonnollista kanssakäymistä tapahtuu kahvipöydässä ja informaalit tiedotustilaisuudet tuntuvat olevan tehokkaita. Kostin työyksikkö, entinen teknillinen oppilaitos, yhdistettiin ammattikorkeakoulun syntyessä suureen monialaiseen ammattikorkeakouluun. Kosti pohtii tätä yhdistymistä seuraavasti:

Se on iso juttu. Kyllä me kuulutaan AMK:iin, kyllä tää on AMK:lainen yksikkö. Sillä tavalla ne toimii, että mehän ollaan aktiivisesti oltu tekemässä sitä, että ollaan AMK:in osa ja saadaan sieltä palveluita. Ollaan kehitetty yhteisiä systeemeitä ja saatu sanoa sanamme siitä ja se on meille helppo asia. Täällä ei oo semmosia ihmisiä enää, jotka haluais nostaa sitä paikallista yksikön statusta ohitte AMK:n statuksen. Vaikka me halutaan paikallisesti toimia ja vaikuttaa, niin me ollaan kuitenkin AMK, mikä vaikuttaa. Paremmin me pärjätään AMK:ssa kuin ilman AMK:a. ... (Kosti)

Kosti näkee ammattikorkeakoulun positiivisena. Se muodostaa *yhteisen systeemin* ja antaa hyvän statuksen. Enää ei löydy ammattikorkeakoulun vastustajia eikä paikallisuuden korostajia, jotka ilmeisesti ovat olleet haitaksi työyhteisössä. Kuuluminen monialaiseen, suureen koulutusyhteenliittymään on hyväksytty eikä sitä pidä kritisoida.

Ammattikorkeakouluun liittyy moneen suuntaan kurottautuva vuorovaikutus ja suhdetoiminta. Tämä kehitys näkyy myös Kostin puheessa. Yhteistyö teollisuuden suuntaan tuntuu olevan arkipäivää ja se on opettajien hoidossa.

Kyllähän meillä on olemassa tällainen verkko joka koulutusohjelmalla, että tässä on Valmetti ja Kone on näitä isoja, jotka jatkuvasti ottaa väkeä ja teettä päättöitä. Onhan ne aika kiinteät ne yhteydet. Nää on semmosia vuosien mukanaan tuomia ja ihmisten välisiä yhteyksiä oikeestaan. Mä en usko, että laitokset voi tehdä yhteistyötä keskenään, vaan ne on ne ihmiset. (Kosti)

Suhdetoiminta paikallisiin kunnallisiin ja kuntayhtymiin kuuluu myös ammattikorkeakoulun opettajille. Tämä ilmenee Kostin puheesta seuraavasti:

Kaupunginjohtaja tuntuu viihtyvän täällä, eli se tulee kun kotia, välillä kutsuttuna ja välillä kutsumatta. Meillä on niin paljon yhteisiä intressejä liittyen tän alueen kehittämiseen. Hän kokee, et me ollaan täällä paras toimija ja voimavara ja hän sillä tavalla tukee meidän toimintaa oikeesti. Käyttää paljon aikaansa meidän kanssa, hankkeisiin ja sillä lailla menee ihan hyvin. Sitten AMK:ssa on liittovaltuuston ja -hallituksen edustajia. Nyt kun taas ne valitaan, niin kyllä sitten niitä on kutsuttu ja pidetty yhteyttä - tämmöstä lobbsaustyötä. (Kosti)

Suhteet teollisuuteen, yrittäjiin ja paikallisiin vaikuttajiin ovat tärkeitä ammattikorkeakoulun opettajille. Toinen ammattikorkeakouluun vuorovaikutusverkkoihin liittyvä asia, kansainvälisyys tulee myös esille Kostin puheessa.

Opettajalla on enemmän vapautta, vai onko

Ammattikorkeakoulun etuna pidetään yleensä itseohjautuvuutta ja autonomiaa, joiden ajatellaan heijastuvan myös opettajan työhön. Kosti pohtii opettajan työn muuttumista ammattikorkeakoulussa vertaamalla vanhaa käytäntöä ja nykyistä uutta käytäntöä tosiinsa.

Se [AMK] vaikuttaa niin, että opettajat joutuu – en mä tiedä – jos siitä putsataan tavallaan tämä ajan trendi pois, niin en mä tiedä, vaikuttaako se sitten millään tavalla. Me mietitään nyt käytäntöjä ja systeemeitä, ja saattas olla, että ne täytys mieltä kuitenkin, ollaan me AMK:ssa tai ei. Ehkä tulis enemmän sillä lailla, jos me oltais pieniä yksiköitä, niin kuin ennen vanhaan oltiin, niin ne tulis ehkä sanelutekniikkana tuolta keskusvirastolta. Nyt me saadaan tehdä ne ite, et sielt tulee vaan sopimusneuvottelut taikka mikä se nyt sitten onkaan. Niitten linjojen mukaan sitten toimitaan. Ehkä enemmän on vapautta opettajalla kun ilman AMK:ia. (Kosti)

Kosti muistelee, että ennen oppilaitoksiin saatiin yksityiskohtaiset ohjeet keskusvirastosta ja opettajat joutuivat noudattamaan niitä. Valmiit ohjeet helpottivat opettajan työtä, mutta silloin ei voinut itse päättää asioista. Nyt kuuluminen suureen ammattikorkeakouluun on tuonut vallan lähemmäksi. Suunnittelutyö tehdään ammattikorkeakoulussa yhteisesti tai omassa yksikössä. Kosti kokee, että opettaja pystyy itse määrittämään työtään ja opettajalla on nyt *ehkä enemmän vapautta kuin ilman ammattikorkeakoulua*.

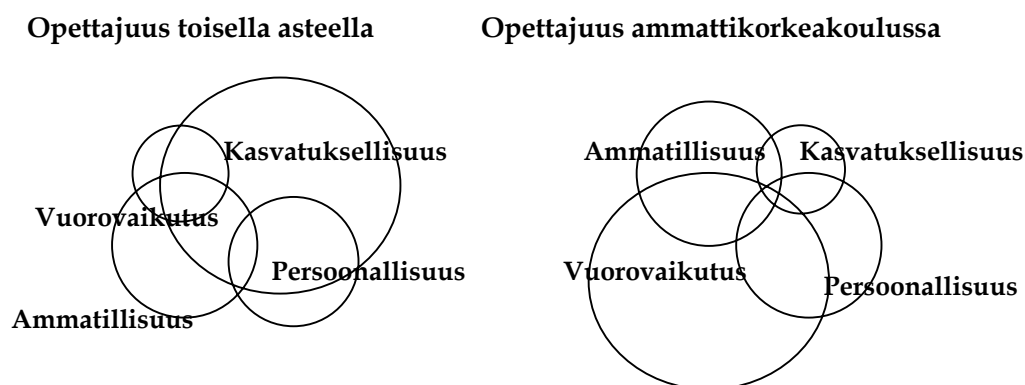
Ammattikorkeakoulu näyttäytyy aineistoni metallialan opettajien puheessa hyvin vähän. Entiset opistoasteen opettajat ja toisen asetteen opettajat eivät ota keskusteluissa esille ammattikorkeakoulua ja siitä kysyttäessä he toteavat, että sillä ei ole merkitystä heille. Kosti on ainut alan ammattikorkeakouluopettaja ja hän puhuu ammattikorkeakoulusta hyvin myönteiseen sävyyn eikä juurikaan kritisoi sitä. Kosti toistaa Herrasen (2003, 60), Hämäläisen & Nurmen (2000, 141), Jaatisen (1999) ja Orelman (1996, 201) näkemyksen siitä, että tekniikan alalla ammattikorkeakoulu ei tuonut tullessaan suurta muutosta, koska teknisen alan opistoasteen koulutus vastasi ammattikorkeakoulutasoa ilman suurempia muutoksia. Herrasen (2003) ja Tulkin (1993) tutkimustulosten vastaisesti, Kosti näkee ammattikorkeakoulussa vain myönteisiä puolia. Ainut ongelma tuntuu olevan opiskelun yksilöllisyys, joka aiheuttaa erityisjärjestelyjä ja ylimääräistä työtä. Erityisjärjestelyt kuitenkin hoidetaan, koska yksilöllinen eteneminen kuuluu ammattikorkeakoulun toimintaperiaatteisiin.

Tämmönen yksilöllisyys on se mikä opiskelijoille annetaan. Se teettää aika paljon töitä loppujen lopuksi. Kun ne heittää ulkomaankeikan, se on aina sekasi. Jos ne on vähän aikaa pois tai heittää työkeikan Malesiaan – tuossa nytkin on pari kaveria siellä – aika soppa siitä tulee, mutta täytyy vain aatella, että ne on oppinu siellä jotakin. (Kosti)

Kostin tapaan muutkin opettajat kertovat ristiriidasta, joka vallitsee yksilöllisyyttä korostavan opetussuunnitelmaideologian ja oppilaitoksen arkisen toiminnan välillä. Oppilaitoksen resurssit ja ryhmittäin organisoitu toiminta eivät useinkaan mahdollista yksilöllistä etenemistä. Ammattikorkeakouluun liitetty opiskelijälähtöisyys ei Herrasen (2003, 114) mukaan toteudu – ainakaan opiskelijoiden mielestä. Saukkosen (2003, 23) tapaan voi myös kysyä, onko joukko-organisoidussa toiminnassa kuitenkin jotain mieltä. Hän ehdottaa, että joukossa syntyvään yhteisöllisyyteen voisi sisältyä kasvamisen mahdollisuus.

Metallialan opettajuuden eriytyvät paradigmat

Metallialan ammatillinen opettajuus on jakautunut 1990-luvulla opettajan kokemuksissa kahteen erilaiseen paradigmaan. Toisella asteella on hallitsevana 1980-luvulla alkanut kasvatuksellinen orientaatio, kun taas ammattikorkeakoulussa opettajuutta leimaa ammatillisen substanssin opettaminen ja eri tahoille suuntautuva vuorovaikutus. Seuraavassa kuviossa 9 havainnollistetaan paradigmojen jakautumista.



KUVIO 9 Metallialan opettajuuden eriytyvät paradigmat

Toisen asteen opettajuusparadigmaa 1990-luvulla voi tulkita siten, että kasvatuksellisuus lisääntyi edelleen ja ammatillisuus kapeni, etenkin kun työssäoppiminen siirsi ammatillisen substanssin oppimisen työelämän vastuulle. Toisaalta opettajat kuitenkin kokevat, että juuri ammatillinen aines ja käsillä tekeminen on se seikka, joka saa opiskelijat motivoitumaan opiskelusta. Ammatillisten asioiden oppimisen ohessa hoituu kasvatukseenkin paremmin ja luontevammin. Opettajien työssä painottuu suunnittelu ja kehittäminen, mutta toisaalta koetaan huonoa omaatuntoa siitä, että ei ehdi opettaa ja kasvattaa. Jatkuva työn ja oman itsensä kehittämisvelvollisuus haastaa opettajia, mutta kaikki eivät haasteeseen vastaa, vaan haluavat jatkaa edelleen tuntityötä, pitkiä kesälomia ja selkeää työ-vapaa-aika-jakoa.

Kostin kertomuksen perusteella ammattikorkeakoulun opettajuudessa ei ole tarvetta kasvattajuudelle, koska opiskelijat ovat aikuisia ja itseohjautuvia. Todellisuudessa ammattikorkeakouluun liitetty opiskelijälähtöisyys ja valinnan mahdollisuus pakottavat opettajat kuitenkin ohjaamaan opiskelijoitaan yksilöllisesti. Suhde opiskelijaan on kuitenkin etäisempi kuin toisella asteella. Ammatillisten perustaitojen antaminen on opettajalle tärkeää, käytännön työ opettaa sitten ammattitaidon. Metallialan ammattikorkeakoulun opettajuuteen liittyy 1990-luvulla monensuuntainen vuorovaikutus ja suhdetoiminta ja samaistuminen suureen, monialaiseen ammattikorkeakouluun.

5.4 Pysyvää on ammattimiehen ideaali

Metallialan ammatillisessa opettajuudessa on tapahtunut paljon muutoksia viimeisen 50-vuoden kuluessa, mutta on myös monia pysyviä asioita, jotka eivät ole juurikaan muuttuneet. Tämän tutkimuksen perusteella pysyvinä piirteinä voidaan pitää ammatillisuuden ja kasvatuksellisuuden tärkeyttä.

Ammatillisuus ja kasvatuksellisuus

Kasvatuksen ja ammatin opettamisen yhdistelmä tuntuu olevan pysyvää ja yhteisesti jaettavaa, mutta ei tule esille suoraan eikä kovin vahvana entisen opiston tai nykyisen ammattikorkeakoulun opettajilta.

Kyllähän molempien [kasvatuksen ja opetuksen] on siinä kuljettava rinta rinnan. Ei se riitä pelkkä opetus, vaan kyllä se täytyy kasvattaa määrättyihin normeihin se oppilas. Ja kyllä minulla on se käsitys, että ne on rinta rinnan kuljettava. – Tärkein tekijä on että tulee toimeen itsensä kanssa, mutta myöskin niitten työyhteisön muitten jäsenten kanssa. – Siis sehän on vaan osa hänen elämänsä se työelämä. Kyllä siihen muuhunkin elämään täytyy oppilasta kasvattaa (Olli)

Se on lähinnä ammatinopetusta, vaikka sen pitäisi olla myös kasvatusta. Kasvatusta yritetään lisätä ja tämä tarkoittaa esim. ihmissuhdetaitojen ja ryhmätyötaitojen opettamista. Ammatin osuus on vaikea asia koneinsinöörielle. Koulussa olisi pyrittävä antamaan perustaidot ja se ammatillinen maailma tulee vasta siellä firmassa. (Kosti, AMK-opettaja)

Kaikki aineistoni metallialan opettajat myöntävät, että kasvatusta kuuluu ammatilliseen koulutukseen, mutta he näyttävät tarkoittavan kasvatuksella vähän eri asioita. Joillekin kasvatusta on kurinpitoa joillekin ihmissuhdetaitojen tai ryhmätyön opetusta, mutta yhteistä metallialan opettajille on se, että kasvatusta liitetään työhön ja ammattiin. Sen sijaan ammattitaidon käsitteestä ja sen tärkeydestä oltiin samaa mieltä.

Niin ne kyselivät, että onko tämä minkälainen ammattimies, niin minä yleensä sanoin; no ei se voi olla mikään ammattimies vielä, mutta sillä on ammattimiehen basilli. Lähdetään nyt siltä linjalta, ettei me voida täällä kaikkia asioita opettaa, mitä sinullakin on siellä verstaalla. (Olli)

Pysyvää ja yhteistä on ajatus siitä, että oppilaitos ei kykene valmistamaan ammattilaisia, vaan opiskeluaikana voidaan saada ammattimiehen basilli ja varsinaisen ammattitaito omaksutaan työelämässä. Opettajien tavoitteena on määrätty perustaidot omaava ammattimies tai että oppis ne asiat, joita insinööri edellytetään tietävän. Kaikki metallialan opettajat korostavat myös oman ammatillisen osaamisen merkitystä ja tekniikan, koneiden ja laitteiden hallintaa. Pedagogiset painotukset jäävät vähemmälle tai lähes olemattomiksi. Tekniikka on se joka ohjaa opetusta. Pysyvää on myös se, että itse tää yksityiskohtainen oppitunnin suunnittelu, niin se oli sitten opettajan vastuulla eli opettajan oma ammatillinen asiantuntemus menee opetussuunnitelmien ja muiden ohjeiden ohi. Opettajat kokevat, että heillä on autonomia opetuksen suhteen, vaikka kaikenlainen yhteistyö ja yhteissuunnittelu on vähitellen tullut ammatillisen koulutuksen maailmaan.

Pysyvää ja merkityksellistä on myös vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä. Se on opettajien keskeisin vuorovaikutussuhde, vaikka varsinkin 1990-luku on tuonut myös tekniikan alan opettajille muita vuorovaikutustahoja. Kostin pohdinnasta voi löytää vuorovaikutusta korostavan näkemyksen:

Sanotaan niin, että pysyvää on se, että on olemassa tällöisiä ihmisten välisiä suhteita ja ne on ne mitkä toimii tai ei toimi. Kyllä toi opiskelijoitten ja opettajan väline suhde täytyy olla oikeanlaatuinen. Pedagogiikasta en sano mitään. Taas on uusia juttuja ja sitäkin on mietitty varmaan 500 vuotta tässä historiassa ja edelleen tuntuu siltä, että nyt tehdään ihan jotain uutta. Kuitenkin vuorovaikutuksesta on kyse. En tiää miten siihen suhde tautus. Ei ne tyhmiä ollu nuo vanhat ihmiset vanhaan aikaan. (Kosti)

Edellisten otteiden perusteella voi tulkita, että eri-ikäisille ja eri aikoina aloittaneille ja myös eri koulutuksen tasoa edustaville kone- ja metallialan opettajille on yhteistä ja pysyvää se, että he kokevat olevansa sekä ammatin opettajia että kasvattajia. Vastuu opiskelijasta ei ulotu vain ammattitaitoihin, vaan opettajat kantavat huolta myös opiskelijan muustakin menestymisestä elämässä. Sen sijaan opettajat eivät koe tehtäviinsä kuuluvan suomalaisen kilpailukyvyen edistämisen. Se ei tule keskustelussa esille, vaikka haastattelija sitä kysyykin. Opettajien tulkinta omasta roolistaan ammatillisen koulutusinstituution jäsenenä on tutkimuskeskustelujen valossa hyvin yksilö- tai opiskelijakeskeinen. Opettajat hoitavat näin ajateltuna lähinnä ammatillisen koulutuksen sosialisaatiotehtävää, mutta myös työssä tarvittavien kvalifikaatioiden tuottaminen koetaan tärkeäksi.

Työelämäyhteyksien ohuus

Työelämäyhteyden vähäisyys voidaan katsoa metallialalla ja yleisemminkin tekniikan alalla pysyväksi ilmiöksi. Tässä aineistossa se näkyy aina 1950-luvulta alkaen, jolloin alan koulutus keskitettiin opettajien valvontaan oppilaitoksiin ja niiden työsaleihin. Teollisuusharjoittelun tulo lisäsi kosketusta käytännön työhön, mutta vasta 2000-luvulle tultaessa on tapahtunut muutos työssäoppimisen muodossa. Opettajavetoisuus ja työelämäyhteyden vähäisyys ei ole kuitenkaan 1950-luvun jälkeinen asia, vaan sen lähtökohdat ovat 1800-luvulla ainakin insinöörikoulutuksen kohdalla. Teknisen alan opettajat ovat olleet Suomessa merkittävä vaikuttajaryhmä insinöörikoulutuksen perustamisessa ja kehittämisessä. Tämä piirre erottaa Suomen insinöörikoulutuksen teollisen kehityksen ydinalueista, joissa insinöörikoulutuksen syntyyn ja kehitykseen ovat vaikuttaneet ammattikunnat, teollisuus ja valtiovalta. (Särkikoski 1987, 92–94; Hyyppä & Tulkki 1996, 23.) Tämä suomalaisen insinöörikoulutuksen opettajavetoisuus merkitsi oppilaitosten etäistä suhdetta työelämään. Tämä työelämäyhteyden vähäisyys on huolestuttanut suomalaisen tekniikan alan työelämän ja koulutuksen edustajia jo 1800-luvulta lähtien ja sama huoli on edelleenkin olemassa.

Ammattikorkeakoulujen vakinaistamisprosessissa kiinnitettiin huomiota oppilaitosten työelämysuhteisiin. Kuitenkin Hyyppän ja Tulkin (1996) tutkimuksessa opettajien työelämätuntemukseen suhtauduttiin kriittisesti. Noin 90 % insinööreistä piti nykyistä opettajien työelämätuntemusta puutteellisenä ja oli valmis lisäämään työelämän asiantuntijoiden osuutta opetuksessa. Vaikka kou-

lutuksen ja työelämän suhteet ovat viime aikoina tiivistyneet, on vastuu insinöörikoulutuksen kehittämisen suunnittelusta edelleen valtiovallalla ja opettajayhteisöillä. (Emt. 26).

Työssäoppiminen on ajatuksellisesti hyvä uudistus, mutta se hajottaa ammattikasvatuksen vastuuta koulun ja työelämän keskeiseksi. Tietysti varsinaisen vastuu tulisi olla opiskelijalla, mutta opiskelija ei aina ole kypsä ja kykeneväinen ottamaan tätä vastuuta. Voidaankin kysyä Heikkisen ym. (2001) tavoin: missä ja kenen vastuulla on nykyisessä ammatillisessa koulutuksessa ammatillisen kasvun aika, paikka ja tila.

Ammattimiehen ja insinöörin ero

Metallialan ammatillinen opettajuus on ollut 1950-luvulta 1990-luvun alkuun saakka eroteltu kahteen ryhmään: työnopettajiin ja teorian opettajiin. Näiden kahden ryhmän koulutus oli eritasoinen ja myös opettajaryhmien tehtävät ja arvostus olivat erilaiset. Keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä asetus ammattioppilaitoksista muutti opettajanimikkeitä niin, että aikaisemmin käytössä olleet nimikkeet työnopettaja ja ammattiaineiden opettaja korvattiin lehtori-nimikkeellä. Nimikkeiden muutos ei kuitenkaan tutkimukseni opettajien puheista päätellen kokonaan häivyttänyt tätä jakoa insinööreihin (*ja kun mä olen insinööri*) ja muihin opettajiin. Entisille työnopettajille oli tärkeään hankkia muodollinen pätevyys myös ammattiteorian opettamiseen. Siihen ei aina riittänyt 40 opintoviikon ns. Kelpo-koulutus, joka antoi virassa toimivalle teknikko-opettajalle pätevyyden opettaa myös teoriaa, vaan monet ovat hankkineet itselleen myös insinöörin pätevyyden. Tähän tutkimukseen osallistuvien opettajien puheesta voi tehdä sen tulkinnan, että uudesta pätevyydestä huolimatta entiset teknikot, nykyiset insinöörit ovat kuitenkin pohjimmiltaan edelleen työnopettajia. Jako insinööreihin ja diplomi-insinööreihin ei kuitenkaan keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä muuttunut, vaan diplomi-insinöörit toimivat pääsääntöisesti opistoasteella ja heillä oli korkeampi status.

1990-luvun ammatillisen koulutuksen uudistuksiin liittyy teknikkokoulutuksen loppuminen ja opistoasteen poistuminen ammattikorkeakoulujen tieltä. Teknikkokoulutuksen loppuminen merkitsi yhden askelman poistumista tekniikan ammattilaisten koulutuksesta. Jako kahden alemman ja ylemmän tutkinnon opiskelijoihin ja opettajiin juontaa juurensa teknillisen koulutuksen alkua ajoista 1800-luvulta eikä se ole 1990-luvun loppuun tultaessa kadonnut, vaan se on ehkä entisestään voimistunut, kun laaja-alaiset, puolitieteelliset ammattikorkeakoulut ovat erottautuneet jyrkästi toisen asteen koulutuksesta.

Sukupuoli

Pysyvä metallialan opiskelijoihin ja opettajiin liittyvä piirre miesvaltaisuus. Ala on ollut alkuunsa tarkoitettu lähinnä vain miespuolisille opiskelijoille, joka näkyy esimerkiksi vuoden 1908 komiteamietinnöstä (KM 1909:10), jossa todetaan, että "maallemme ei ole yhdentekevää kuinka ja missä *pojat* saavat tekniset taitonsa". Edelleen enemmistö opiskelijoista ja opettajista on miehiä: tekniikan ja liikenteen opiskelijoista ja opettajista noin 85 % on miehiä ja 15 % on naisia. (Klemelä 1999; Jokipiesolan & Vertasen 1999.) Metalliala on ollut perinteisesti

miehinen ala, mutta naisille soveltuvia tehtäviä ovat olleet tarkkuutta ja huolellisuutta vaativat tehtävät. Tällaisia tehtäviä ovat mm. kokoonpanotyöt, NC-koneiden käyttö koneistuksessa ja levytyökeskuksissa sekä suunnittelutyöt, viestintätekniikka ja sen suunnittelu ja asennustyöt. Naisvaltaisia tehtäviä ovat myös metalliteollisuuden erilaiset pintakäsittelytyöt ja erilaiset vaativat hitsaus-tehtävät. Nämä tehtävät eivät myöskään ole raskaita eivätkä likaisia.

Käsitys siitä, että metallityö on liian raskasta ja likaista naisten työksi, tulee hyvin kaukaa historiasta. Nykyinen tilanne on se, että alalla on paljon erilaisia töitä, joista osa on edelleen raskaita ja likaiseksi määriteltäviä. Haastateltujen kone- ja metallialan opettajien mukaan tyttöjen osuus opiskelijoista ei ole juurikaan kasvanut viimeisten 20 vuoden aikana.

Tekniikassa on tyttöjä kauheen vähän. Ehkä joku 10 %, välillä on porukoita, joissa ei oo ensimmäistäkään. (Kosti)

Joskus voi olla yks tyttö tai tässä oli kaks tyttöä, yleensä ei ole yhtään. (Samuli)

Aineistoni opettajien näkemykset alan miesvaltaisuuden syistä ja alan soveltuvuudesta naisille olivat hyvin yhteneviä:

No se johtuu varmaankin monestakin asiasta, koska pojat yleensä pyrkii rakentamaan jotain. Ja se voi johtua jonkun verran aivojen rakenteesta ja jonkun verran tästä kulttuuritaustasta mikä meitä ohjaa. Ja sitten sil olis aika orpo olo, jos siel olis yks tyttö. (Samuli).

No ehkä noita koneita ja moottoreita pidettiin enemmän niin kuin ensin poikien ja sitten miesten leikkikaluna ja ehkä sitä hellaa ja paistinpannaa ja ompelukonetta sitten taas tyttöjen. Ehkä siinä on joku tällainen, sanoisinko ihan jopa perinteinen työnjako. (Paavo)

Miesvaltaisuuden syyksi määritellään alan historia sekä vanhat asenteet ja perinteet. Toinen syy liittyy miesten ja naisten erilaisuuteen: naisilla ja miehillä on erilaiset aivot ja miehet ovat luontaisesti rakentajia ja kiinnostuneita erilaisista koneista, naiset taas hääraävät hellan, paistinpannun ja ompelukoneen kimpussa. Opiskelemaan uskaltaneet tytöt kuitenkin menestyvät alan opinnoissa siinä missä pojatkin:

Kunhan puristaa, kyl tytötkin pärjää. (Samuli)

Kone- ja metallialan ammattityö ei myöskään aseta esteitä naisten alalla työkentelylle.

Osittain tarvitaan että jos sä teet jotain asennustöitä niin sä tarvit voimaa enemmän tai vähemmän. No tietenkin ainakin tykkäätkö sä, ett sun kädet on ihan rasvaiset tai jotain muuta. Siinä on moni syytä ne kaikki töihin sit vaikuttaa. Ei se nyt mitään niin ku siis metallialalla on niin paljon erilaisia töitä, että ei kaikki o raskaita ollenkaan, ei kaikki o likaisia. (Samuli)

Opettajilta kysyttiin miten he kokevat sukupuolen vaikuttavan opetukseensa. Opettajien vastukset noudattelevat yhtenäistä linjaa:

Käsittääkseni se ei vaikuta, ei ainakaan tietoisesti pitäisi. Ihan samanlaisia tehtäviä. Yleensä ottaen tytöt on aika harvinaisia täällä ja ne on suht' koht' lahjakkaita, jotka tänne tulee. Ne on motivoituneita, kun ne on siinä mielessä poikkeus tästä massasta. Että ne on silloin jo tiennyttä, että ne haluaa sinne. – Ne harvat tytöt, jotka on ollut, niistä on pelkkää positiivista kerrottavaa. Ne jopa *toimii vähän semmoisina rauhoittajina siellä ryhmässä. Elikkä pojat ehkä käyttäytyy vähän toisella tavalla, jos siellä on yksi tai useampi tyttö luokassa, kun jos olis pelkästään poikia.* – Ehkä ne pojat ei sitten ilkeä kaikkea niitä tehdä mitä ne tekis sitten muuten. (Pentti)

Kyllähän siinä kulkivat ihan tasavertaisina, ei mitään eroa, en huomannut oppilaiden kesken enkä opettajien kesken. Ja jo siitäkin syystä, että silloin oli sitten tyttö tai poikaoppilas, niin kaikilla oli yhtä pitkä tukka ja samanlaiset farkut, eli ei niitä olis erotanutkaan. (Paavo).

Yleensä ottaen opettajat olivat sitä mieltä, että sukupuoli ei vaikuta heidän opetustyöhönsä. Opetus on neutraalia, sukupuoletonta? Tytöt ovat yleensä lahjakkaita ja motivoituneita, mikä johtuu siitä, että he ovat harkinneet opiskeluaan- sa vakavasti, onhan se naisille poikkeuksellinen ala. Tyttöillä on opiskelijaryhmässä tasapainottava vaikutus, eli yksikin tyttö saa aikaan sen, että pojat käyttäytyvät kunnolla. Olli tuli kyllä siihen tulokseen, että tytöt olivat arkoja, kyse- livät enemmän ja tarvitsivat enemmän ohjausta kuin pojat. Oletusarvona tun- tuu olevan, että tyttöjen täytyykin pärjätä.

Näyttää siltä, että metallialan miehisuus pitää edelleen pintansa, vaikka työ on muuttunut kevyemmäksi ja ”puhtaammaksi”. Ala ei edelleenkään vedä naisia opiskelijoiksi tai opettajiksi. Opettajat vakuuttavat, että tytöt ovat terve- tulleita opiskelemaan, mutta muutamat tytöt opiskelijaryhmässä ovat edelleen kummajaisia. Onneksi 1990-luvun lopulla aikuiskoulutusryhmiin on alkanut tulla yhä enemmän naisia, jotka myös menestyvät opinnoissaan ja työssään.

6 AMMATILLINEN OPETTAJUUS KAUPAN ALALLA

Tässä luvussa teen ensin katsauksen kaupan alan ammatillisen opettajuuden ja opettajankoulutuksen historialliseen kehittymiseen dokumenttiaiheiston valossa. Toiseksi tarkastelen kaupan alan ammatillista opettajuutta koskevia tutkimuksia. Luvun loppuosassa keskityn opettajien kokemukselliseen tulkintaan kaupan alan ammatillisesta opettajuudesta ja sen muutoksesta ja jatkuvuuksista. Luvun 6 kokemuksellisessa tulkinnassa keskityn lähinnä kaupan alan opettajille ominaisten näkemysten esille nostamiseen. Käytän tässä termiä *kaupan alan opettaja*, jolla tarkoitan eri aikoina kauppaoppilaitoksissa, nykyisin ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa työskenteleviä kaupan ja hallinnon alan opettajia.

6.1 Esiymmärrys

6.1.1 Kauppiasisännistä lehtoreihin – historiallinen katsaus

Kauppaopetuksen varhaisvaiheet

Ensimmäisinä kaupan alan opettajina voidaan pitää kauppiaita, jotka opettivat omaa ammattiaan oppipojille. Vuosina 1734 ja 1868 annetut Keisarilliset asetukset antoivat ohjeita siitä, mitä isännän tuli oppipojalleen opettaa; oppipojan tuli saada isännältään opetusta ja kasvatusta sekä täysi ylöspito. Kauppiasisännät hoitivat opetusvelvollisuutensa hyvin vaihtelevasti, joukossa oli hyviä kasvattajia ja opettajia, mutta huonojakin isäntiä varmasti löytyi. Koulumuotoisen kauppaopetuksen alkuaikoina 1800-luvulla opettajina toimivat ulkomailta tulleet kauppaopettajat, joilla oli kielitaitoa, kaupallista ammattitaitoa ja kirjanpito-taitoja. Myös kauppiaita käytettiin opettajina, jos muita opettajia ei ollut tarjolla. Monet ensimmäisistä kauppaoppilaitoksista valmistuneet oppilaat hakeutuivat myöhemmin opettajiksi kauppaoppilaitoksiin. (Heikkinen 1995, 284; Santonen 1989, 31–33.)

Kauppaoppilaitoksissa oli 1900-luvun alussa rehtorin lisäksi vain muutamia päätoimisia opettajia. Suurin osa opettajista oli tuntiopettajia ja heillä oli päätyö muualla, esimerkiksi kansakoulussa tai lyseossa. Opettajat saattoivat olla myös päteviä ja kokeneita liikemiehiä, kuten Helsingin kauppaopiston ensimmäisen ylioppilasluokan opettajisto. Opettajina toimi Tampereen osakepankin tuleva toimitusjohtaja, lakitieteen kandidaatti Ernst Borenius sekä filosofian tohtori, vakuutusyhtiöiden tarkastaja August Ramsay. Hänestä tuli sittemmin senaattori ja valtiovarainministeri. Suomen Yhdyspankin pääjohtaja, filosofian kandidaatti, lakitieteen tohtori, apulaisprofessori Kaarlo Juho Ståhlberg, myöhemmin Suomen tasavallan presidentiksi, toimi myös ensimmäisen ylioppilasluokan opettajana. (Kastemaa 1981, 104.)

Vuoden 1904 asetus (SA 28.1.1904) kauppaopetuksesta määräsi, että opettajien tuli suorittaa samat opinnäytteet kuin valtion alkeis- ja tyttökoulujen opettajien ja lisäksi kauppaopettajilla tuli olla tiedot ja taidot opettamistaan aineista sekä kykyä opetuksen hoitamiseen ko. aineissa. Vuodesta 1904 alkaen tuli Suomen Liikemiesten Kauppaopistoon tuli nuoria filosofian kandidaatteja tarkoituksenaan valmentautua opettajiksi kauppaoppilaitoksiin. Harjoittelupaikkoina käytettiin myöhemmin myös muita kauppaoppilaitoksia. (Heikkinen 1995, 284; Santonen 1989, 51, 93.)

Kaupallisen korkeakoulun perustamisesta Suomeen oli esitetty monia kannanottoja jo 1800-luvulla. Ruotsinkielinen korkeakouluopetus alkoi Helsingissä vuonna 1909 ja suomenkielinen vuonna 1911 Suomen Liikemiesten Kauppaopiston yhteydessä. Kauppakorkeakoulussa voitiin suorittaa erityinen kauppaopettajatutkinto, johon kuului vähintään kaksi kaupallista oppiainetta ja auskultointi, harjoitustuntien anto ja opettajanäytteet. Kauppakorkeakoulut tuottivat vähitellen opettajia alan oppilaitoksiin, vaikkakin monet kaupallisten aineiden opettajat olivat vielä pitkään normaalilyseoissa auskultointeina filosofian kandidaatteja. Kun kauppakorkeakouluun 1920-luvun alussa tuli kauppatieteiden kandidaatin tutkinto, lakkautettiin kauppaopettajatutkinto tarpeettomana, mutta auskultointimahdollisuus säilyi edelleen. (SLK 1950, 9; Santonen 1989, 93; 1998, 34.)

Jo 1920-30-luvulla käytiin keskustelua kauppaopettajien opetusharjoittelusta, mutta sota siirsi normaalikauppaoppilaitoksen perustamista muutamalla vuosikymmenellä eteenpäin. Vuonna 1939 annettu laki (SA 155/1939) ja 1942 annettu asetus (SA 47/1942) kauppaoppilaitoksista sisälsi muutoksia opettajien määrään ja pätevyysvaatimukseen. Säädöksissä määriteltiin vakinaisten opettajien minimimäärä ja heidän kelpoisuusehtojaan täsmennettiin ja tiukennettiin. Opettajaksi oli pätevä filosofian ja kauppatieteiden kandidaatti ja vaatimuksena oli myös yliopistollinen arvosana kasvatus- ja opetusopista sekä kaksi lukukautta kestänyt opetusharjoittelu normaalilyseossa tai tähän tarkoitukseen hyväksytyssä kauppaoppilaitoksessa. Hakijan oli lisäksi suoritettava ”käytännölliset opettajakokeet”. (SA 165/42.)

Sotien jälkeinen aika

Uusia kauppaoppilaitoksia syntyi sotien jälkeen nopeaan tahtiin ja samalla kaupan alan opettajien tarve lisääntyi. Keskustelu normaalikauppaoppilaitok-

sesta tuli jälleen ajankohtaiseksi ja asiaa selvittelemään asetettiin valtion komitea. Vuonna 1950 kauppa- ja teollisuusministeriö antoi päätöksensä (KTM 510/1950) kauppaopettajiksi valmistuvien harjoittelusta ja opetusnäytteiden järjestämisestä. Samalla Suomen Liikemiesten Kauppaopistosta tuli Normaali-kauppaoppilaitos. Tämän ratkaisun on sanottu liittyneen Korkeamman Kauppaopetuksen Kannatusyhdistyksen ja valtion välisiin kiinteistökauppoihin. Opiston johto sai neuvoteltua valtiolta takaisin kannatusyhdistyksen myymän kiinteistön suostuttuaan hoitamaan Normaali-kauppaoppilaitoksen tehtäviä. (Miettinen 1993, 32; Santonen 1989, 148.)

Uuteen Normaali-kauppaoppilaitokseen perustettiin aluksi kuusi yliopettajan tointa. Yliopettajien tehtäväkuva muotoutui oppiainejakoisesti, opettajat toimivat esimerkiksi kauppaopin ja -oikeuden, kirjanpidon tai saksan ja englannin kielen yliopettajina. Normaali-kauppaoppilaitoksen opettajakunta näki tehtäväkseen auskultoimaan tulleiden opetusharjoittelijoiden ohjaamisen ohella myös koko kauppaopetuksen kehittämisen. (Santonen 1998, 55–56.)

Normaali-kauppaoppilaitokseen alettiin ottaa kokelaita kevätlukukaudella 1951. Auskultointi piti sisällään aluksi:

- 200 tuntia opetuksen kuuntelua ja kahdeksan näytetunnin pitämisen
- osallistumisen arvostelukokouksiin ja opettajien järjestämiin seminaariharjoituksiin
- kahden tunnin opetusnäytteet, jotka arvosteli erillinen ministeriön määräämä arvostelulautakunta
- yliopistossa suoritettava kasvatus- ja opetusopin tutkinto. (KTM:n päätös 510/1950.)

Auskultointimalli oli suora kopio normaalikoulun mallista. Miettisen (1993, 32–33) mukaan on mentävä aineenopettajakoulutuksen ja normaalikoulun juurille, jotta voidaan arvioida 1950-luvulla muotoutuneen kauppaopettajakoulutuksen toiminnallisen rakenteen mieltä ja tarkoitusta. Opettajankoulutusmalli siirtyi tradition ja säännösten muodossa sukupolvelta toiselle. Säännöksiin ei sisällytetty mitään perusteluja menettelytavan tarkoituksesta ja mielestä, vaan malli esiintyi annettuna yhteiskunnallisena tosiasiana.

Opetusharjoittelu keskittyi oppitunteihin ja opettajan keskeiseen rooliin opetuksessa. Opettajan toiminta luokassa, ilmeet, eleet, kyselytekniikka, taulun käyttö ym. pienet yksityiskohdat olivat merkittäviä. Useimmat auskultantit pitivät oppituntien kuuntelua liiallisena, varsinkin kun ne olivat eri oppiaineiden yksittäisiä oppitunteja. Yhteisiä koulutustilaisuuksia tai teorialunteja ei vielä 1950- ja 1970-luvuilla ollut, sillä auskultantit eivät olleet yhtä aikaa paikalla. Kuuntelu ja omien tuntien pitäminen tapahtuivat irrallaan pedagogisista opinnoista. Auskultoinnin sisältö riippui suuresti opetusharjoittelua ohjanneesta yliopettajasta ja yliopettajan arvosana oli painava ratkaistaessa näytetuntien arvosanaa. Tämä johti yliopettajan arvostuksia ja odotuksia myötäilevän paraatioppituntien pitämiseen. (Miettinen 1993.) Tavallisesti opetustaidon arviointi perustui hyvän opettajan ominaisuuksien luetteloihin. Opetustaitoluettelot si-

sälsivät irrallisia opettajan menestystä kuvaavia kriteereitä, joilla ei ole tekemistä opettajan työn kokonaisuuden kanssa. (Kaisvuo 1991, 55.)

Opetusnäytteillä oli merkittävä sija auskultoinnissa. Tähän johtopäätökseen voidaan tulla mm. sen perusteella, että kauppaopettajien valmistusta koskeneessa vuoden 1950 päätöksessä puolet pykälistä käsitteli juuri opetusnäytteitä. Esimerkiksi opetusnäytteitä vastaanottava arvostelulautakunta määriteltiin tarkasti: lautakuntaan kuului kauppaoppilaitoksen rehtori, KTM:n kauppaopetuksen toimiston toimistopäällikkö ja ylimääräinen kauppaopetuksen tarkastaja, kyseessä olevan aineen lehtori, KTM:n määräämä liike-elämän edustaja sekä kasvatusopin edustaja. Opettajanäytteiden perusteella annettiin kokelaalle todistus hänen opetustaidostaan. Miettinen (1993, 33–34) arvostelee voimakkaasti tätä käytäntöä, joka jatkui aina 1970-luvulle asti. Hänen mielestään on kyseenalaista ensinnäkin se, onko ministeriön nimittämä lautakunta ollut kykenevä arvioimaan näytteiden perusteella henkilön opettajataitoja, ja toiseksi hän epäilee, että oppitunnin pito ei ollut olennainen asia arvioitaessa kauppaopettajan taitoja.

Opettajaksi opiskelu näyttää perustuneen lähinnä mallioppimiseen: auskultantit seurasivat kokeneiden opettajien opetusta ja pitivät harjoitustunteja heidän ohjeidensa mukaan (Hukka 1998, 13). Hyvällä oppitunnilla oli tietty perusoppitunnin malli. Tällainen pitkään käytössä ollut malli muotoutui mm. opetusmenetelmäkurssilla, jonka Kauppaopettajain yhdistys järjesti Turussa vuonna 1966. Kurssin aineisto julkaistiin vuonna 1968 ”Tehokkaampiin opetusmenetelmiin” -nimisenä kirjana. Erkki Lahdes esittää kirjassa tuntikaavion, joka sisälsi sekä uuden valmistamisen että harjoituksen tai tehtävän ja sen tarkistuksen. Soveltaminen kytkettiin malliin kotitehtävien kautta, jotka tarkistettiin seuraavan tunnin alussa. Tämä Lahdesen malli jatkoi todellisuudessa opettajakeskeisyyttä ja oppilaiden passiivisuutta, vaikka sillä pyrittiin luomaan jotain uutta. (Miettinen 1993, 45–46.)

Opettajakoulutuksen järjestelmä pyrki sosiaalistamaan uudet opettajat näin perinteiseen opettajakeskeiseen luokkaopetuksen malliin. Oppitunnin pito, opettajan esiintyminen ja luokkatilanteen hallinta oli opettajan työn ydinpätevyys. Oppituntien tärkeä rooli ilmeni myös kauppaoppilaitosten tarkastuskertomuksista. Kauppaopetuksen tarkastukseen kuului oleellisena asiana opettajien tuntien seuraaminen ja niiden arvostelu.

Auskultanttien määrä oli uudessa Normaalikauppaoppilaitoksessa aluksi kymmenen ja kahdenkymmenen henkilön välillä, mutta 1960-luvulla määrä lisääntyi vähitellen jo yli sataan. 1960-luvulla auskultoineiden joukkoon tuli myös merkonomeja, jotka toimivat kauppaoppilaitoksissa ns. harjoitusaineiden esimerkiksi konekirjoituksen opettajina. Vuonna 1966 perustettu ammattikasvatushallitus alkoi ohjata ja säädellä myös ammatillista opettajankoulutusta. Kiertokirjeellään (AKH 65/73) ammattikasvatushallitus poisti opetusharjoittelusta annettavat arvosanat. Muuten uudet ohjeet eivät muuttaneet kauppaopettajakoulutuksen perusrakennetta ja mieltä, vaan koulutus vahvisti edelleen samoja perinteisiä opetuskäytäntöjä, joihin kokelaan olivat jo omassa koulunkäynniss-

sään sosiaalistuneet. Voidaan sanoa, että opettajakoulutuksen perusrakenne pysyi pohjimmiltaan muuttumattomana.

Vuonna 1971 annetussa uudessa asetuksessa (SA 339/1971) kunnallisista ja yksityisistä kauppaooppilaitoksista säädettiin myös kauppaopettajien kelpoisuusvaatimuksista. Opetusministeriön kauppaopettajien koulutusta koskeva määräys (OPM:n päätös 5788/39/71) poisti opettajakokeet. 1978 AKH antoi auskultoinnista uudet ohjeet, joissa kuunteluvollisuutta vähennettiin 100 tuntiin. Edelleen oli seurattava 30 muiden opettajakokelaiden pitämää harjoitustuntia. Yhteisiä seminaari- ja koulutusjaksoja lisättiin myös.

Kohti yhtenäistä opettajankoulutusta

Ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistä pohti 1970-luvulla moni komitea ja työryhmä, mm. ammatillisten oppilaitosten opettajakomitea (KM 1971:30) ja opettajakoulutustoimikunta (KM 1975:75). Nämä molemmat komiteat pyrkivät opettajakoulutuksen yhtenäistämiseen. Ammattikasvatushallitus asetti myös kauppaopetuksen opettajavalmistusta suunnittelevan työjaoston vuonna 1973 selvittämään auskultointiin liittyviä kysymyksiä. Vuonna 1979 ammattikasvatushallitus asetti ns. Saurin työryhmän laatimaan selvityksen ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisestä. (Kyrö, Vasiljeff & Virtanen 1988, 38.)

Ammatillisten oppilaitosten opettajankoulutuksen kehittämistyöryhmä (Ammatillisten oppilaitosten 1980) esitti 1980 valmistuneessa muistiossaan seuraavan 40 opintoviikon laajuisen ehdotuksen opettajankoulutuksen sisältöalueilta:

Yleispedagogiset opinnot	10 ov
Ammattipedagogiset opinnot	14 ov
- ammattikasvatuksen perusteet	
- ammattikasvatuksen didaktiikka	
- muut tehtävät ja oppilaan tuntemus	
Opetusharjoittelu	12 ov
Seminaarit	4 ov

Työryhmä perusteli opettajankoulutuksen yhtenäistämistä eri oppilaitosten tutkintojen kestoa ja rakennetta koskevilla numerotiedoilla sekä opetusteknologisen tradition mukaisella monimutkaisella tavoitteiden järjestelmällä. Opettajankoulutuksen yleinen päämäärä määriteltiin seuraavasti: 1) Opettajalla on valmius suoriutua opettajan tehtävistä, 2) nämä valmiudet ovat kehitysprosessin alaisia, 3) opettaja pystyy kehittymään ammatin muuttuvia vaatimuksia vastaavasti. Työryhmä toteaa, että ehdotusten tavoitteena ja sisältöjen lähtökohdana ovat olleet opettajan tehtävien asettamat vaatimukset. Tarkastelun viitekehystenä on ollut ensinnäkin Clarcken ja Lahdeksen erittely opetustaidosta ja toiseksi Gestreliuksen ja Grahnin erittely opettajan tehtävistä. Ensimmäinen kanadalaisen Clarcken (1970) julkaiseman opetuksen yleisen teorian mukainen näkemys opetustaidosta oli Suomessa tuolloin vallalla. Clarcken teoria tuli suomalaiseseen opettajankoulutukseen Lahdeksen (1975) kautta. Gestreliuksen ja Grahnin erittely on ruotsalaisessa opettajankoulutuksen oppikirjassa esitetty

jaottelu opettajantehtävistä. Lähtökohtana ovat siis olleet kahden oppikirjan pohdinnat eikä tieto opettajien tulevaisuuden työstä (Kaisvuo 1991, 56–57; Miettinen 1993, 47–48, 67.)

Alakohtaisten ammatillista opettajankoulutusta käsitelleiden mietintöjen pohjalta AKH antoi vuonna 1985 ohjeet ammatillisten oppilaitosten opettajankoulutuksen järjestämisestä. Ohjeet noudattivat em. vuonna 1980 valmistunutta Saurin komiteamietinnön rakennetta. Komitea edellytti mm. ammattipedagogisten opintojen rakentamista saumattomasti yleispedagogisten opintojen pohjalle sekä ammattididaktiikan yhteydessä toteutettavan teorian ja käytännön yhdistämistä. Tämän periaatteen toteutus oli kuitenkin ongelmallinen: opetushallinnon, korkeakoulujen ja ammatillisen opettajankoulutuksen edustajat yrittivät tuloksetta sovittaa yhteen näkökantojaan ammattipedagogisten ja yleispedagogisten opintojen lähentämisestä. Ongelmana oli lähinnä korkeakoulujen haluttomuus muuttaa omia ohjelmiaan. (Miettinen 1993, 49.)

Yleispedagogisten ja ammattipedagogisten opintojen lähentämistä pidettiin tärkeänä. Tätä ajattelua tuki mm. syksyllä 1987 tehty kysely, jossa auskultanteilta tiedusteltiin miten kasvatustieteen opinnot ovat auttaneet heitä omien opetus- ja oppimisenäkemyksien muodostamisessa. Vain 14 % vastanneista kykeni kuvailemaan, millä tavalla ja mitä hyödynsi oppimisessaan. Uuden opettajankoulutuksen suunnittelussa tuli esille myös kysymys koulun ja työelämän vuorovaikutuksen turvaamisesta. Edellä mainittu Saurin työryhmä korosti tätä tavoitetta, mutta jätti avoimeksi, miten tämä työelämäkehityksen seuraaminen järjestetään opettajankoulutuksessa. (Emt. 50.)

Kauppaopettajakoulutuksen työelämäkytkennän tavaksi tuli ammattianalyysi, jolla ymmärrettiin erilaisissa tehtävissä toimivien merkonomien työhön ja työtehtäviin tutustumista. Keskiasteen ammatillisen koulutuksen uudistus synnytti erityisen käsitteistön ja tavan hahmottaa työelämän ja koulun suhdetta. Kytkeä tutkimusjärjestelmän ja työelämän (koulutusammatti – työammattien kehitys) välillä oli määrä rakentaa ammattikuvatutkimuksen avulla. Tämä suunnitelma jäi kuitenkin toteutumatta. (Emt. 52–53.)

Keskiasteen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1984–1986 määriteltiin ammatillisten oppilaitosten opettajien koulutuksen yhteiset kehittämissuunnitelmat, joita on tarkasteltu tarkemmin jo edellä metallialan opettajuutta käsittelevän luvun 5.1.1. yhteydessä. Vuonna 1986 ammatillinen opettajankoulutus yhdeni. Kaikissa ammatillista opettajankoulutusta antavissa yksiköissä koulutuksen kestoksi tuli 40 opintoviikkoa ja koulutus muuttui monimuotokoulutukseksi.

Vuonna 1986 perustettiin Suomen Liikemiesten Kauppaopistoon opettajankoulutusosasto, myöhemmin opettajankoulutuslaitos, joka edelleen hoiti kauppaopettajien koulutusta. Vuosi 1986 merkitsi Hukan (1998, 13) mukaan suurta muutosta kauppaopettajien koulutuksessa: tuolloin aloitettiin opettajankoulutuksen kehittämistyö SLK:ssa. Kehittämishankkeen avulla lähdettiin hakemaan ratkaisua kauppaopetuksen pedagogiikan kehittämiseksi ja opetuksen lähentämiseksi työelämän kanssa. Miettisen (1993, 66) mukaan SLK:n opettajankoulutus omaksui toimintatapansa normaalikoululta. Tämä järjestelmä sosi-

aalisti opettajakokelaat opettaja- ja oppituntikeskeiseen ajatteluun. 1980-luvun ammatillisen opettajankoulutuksen uudistus säilytti opettajankoulutuksen perusrakenteen entisen kaltaisena lisäten siihen vain seminaarityön ja kenttäharjoittelun.

Vuonna 1990 (SA 557/1990) annetun lain mukaan Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa suoritettu koulutus antoi pätevyyden muihinkin opettajan tehtäviin kuin vain kauppaopettajaksi. Vuoden 1990 alusta kauppaopettajien täydennyskoulutus siirtyi ammattikasvatustahallitukselta osaksi Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutusosastoa. Näin opettajankoulutusosasto sai hoidettavakseen myös lain edellyttämän täydennyskoulutustehtävän. Vuonna 1997 SLK:n opettajankoulutus siirrettiin osaksi Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun ammatillista opettajakorkeakoulua. 1990-luvun opettajankoulutusta on leimannut mm. kansainvälistyminen ja yhteistyön tiivistäminen työelämän kanssa. Opettajien täydennyskoulutuksessa on siirrytty pidempikestoisten, Suomen koulutuspoliittisia linjauksia tukevien koulutusohjelmien järjestämiseen. (Hukka 1998, 13.)

1990-luvun lopulla opettajankoulutusohjelman päämääränä on opettajien ammatillista koulutusta ja opetusta koskevan tietämyksen syventäminen ja toiminta- ja kehittämisvalmiuksien parantaminen erilaisissa toimintaympäristöissä. Koulutuksessa pyritään laaja-alaiseen opettajan kelpoisuuteen. Opettajankoulutusohjelman rakenne on seuraava:

1) Kasvatustieteelliset (yliopistolliset)opinnot	10 ov
2) Orientoivat opinnot	3 ov
3) Ammattididaktiikan perusopinnot	30 ov
4) Syventävät opinnot	4 ov
5) Opetusharjoittelu	4 ov
6) Kehittämishanke	5 ov
7) Ammatillisen koulutuksen ajankohtaiset teemat	1 ov
8) Valinnaiset opinnot	5 ov.

SLK:lla on ollut merkittävä rooli suomalaisen kauppaopettajakunnan kouluttamisessa aina 1950-luvulta 1990-luvulle asti. SLK:n rehtorien, yliopettajien ja muun opettajakunnan voi olettaa olleen vahvoja vaikuttajia ja esikuvia koko kauppaopettajakunnalle. Jos tarkastellaan kauppaopettajien opettajankoulutuksen kehitystä 1900-luvun alusta tähän päivään, voidaan havaita ainakin yksi pysyvä tekijä; kasvatustieteellisen arvosanan suorittaminen on ollut tutkinto-vaatimuksissa aina jossakin muodossa. Varsin pysyvää on ollut myös opetuksen kuuntelun ja näytetuntien suuri määrä, joskin niiden osuus koko opettajankoulutuksesta on vähentynyt koko ajan. Todellinen muutos tunti- ja opettajakaskeisyydestä kohti yhteistoiminnallisuutta tapahtui vasta 1990-luvulla.

Opettajankoulutuksen yhtenäistyminen

Merkittävä uudistus 1990-luvun alussa oli se, että opettajankoulutusta antavat yksiköt laajensivat toimintaansa monialaisiksi. Nykyistä ammatillista opetta-

jankoulutusta säätelee laki (SA 452/1996) ja asetus (SA 455/1996) ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Lain 452/1996 mukaan ammatillinen opettajankoulutus järjestetään ammattikorkeakoulun yhteydessä toimivassa viidessä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Opintojen tavoitteista, rakenteesta ja opintojen perusteista säädetään asetuksella. Koulutuksen tavoitteena oleva opettajan pedagoginen pätevyys voidaan määritellä seuraavasti:

1. Kyky ymmärtää oppimisen tiedeperusta ja erityisesti tiedon prosessointi sekä kyky ohjata erilaisten opiskelijoiden aktiivista tietojen ja taitojen oppimista sekä arvioida oman toiminnan vaikuttavuutta yhdessä asetettujen tavoitteiden suunnassa (eettiset ja pedagogiset perusvalmiudet).
2. Kyky toimia innovatiivisesti erilaisissa oppimisympäristöissä käyttäen mm. hyödyksi uutta koulutusteknologiaa ja yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita (tiimityö, toimintavalmiudet).
3. Kyky tulokselliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön erilaisten ihmisten kanssa niin työyhteisössä kuin lähi- ja etäympäristössä, myös kansainvälisesti (sosiaalistaidolliset valmiudet).
4. Kyky kehittää aktiivisesti toimintayhteisöään sekä omaa opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien sekä muut koulutuksen toimintaympäristön ja koulutuspolitiikan muutokset (kehittämisvalmiudet).

Ammatillisiin opettajankoulutusopintoihin kuuluu asetuksen mukaan kasvatustieteellisiä opintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua ja muita opintoja. Opintojen laajuus on 35 opintoviikkoa. Jokaisessa opettajakorkeakoulussa on omat opinto-ohjelmansa ja eroja on saman korkeakoulun sisälläkin sen mukaan, millaisessa opiskelumudossa (päätoiminen tai monimuoto-opiskelu) opintojaan suorittaa.

6.1.2 Suomen Liikemiesten Kauppaopisto tutkimusten kohteena

Kaupan alan opettajuutta ja kauppaopetuskäytäntöjä on Suomessa dokumentoitu varsin vähän. Kauppakorkeakouluissa ja kasvatustieteen laitoksilla on tehty joitakin opinnäytetöitä ja ne ovat yleensä liittyneet opettajankoulutukseen. Ammattikorkeakouluun ja ammattikorkeakoulun opettajan työhön liittyviä tutkimuksia on ilmestynyt viime vuosina kiitettäväksi. Käsittelen seuraavassa muutamia kaupan alan opettajuuteen liittyviä tutkimuksia, jotka antavat vertailukohdan omille tutkimustuloksilleni.

Vaala Haavisto (1990) on tutkinut Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa opettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia kolmesta teema-alueesta ennen opettajankoulutusta ja opettajankoulutuksen jälkeen. Tavoitteena oli selvittää, onko tutkimuksen kohteena olleiden opettajien keskuudessa syntynyt uusi ajattelu- ja toimintamalli, jossa opetuksen lähtökohtana on merkonomin ja merkantin työn kehitys ja keskeisenä työvälineenä aihekokonaisuussuunnitelma. Haaviston tutkimus on kvalitatiivinen evaluaatiotutkimus. Tutkimuksen kohde-ryhmänä oli lukuvuonna 1986–1987 SLK:ssa opetuskokeiluun osallistuneet las-

kentatoimen ja talousmaantieteen opettajakokelaat ja tiedonhankintamenetelmänä oli teemahaastattelu. Ensimmäinen haastattelu tehtiin opettajankoulutuksen alkaessa ja toinen yhdeksän kuukautta koulutuksen päättymisen jälkeen.

Haaviston (1990, 48–53, 103) tutkimuksen tuloksista ilmenee, että opettajankoulutuksen alkaessa kauppaopettajat toteuttivat pitkälti tuntikeskeistä, oppikirjasidonnaista ja työelämän vaatimuksista suhteellisen erillään olevaa kouluopetusta. He olivat kuitenkin tiedostaneet koulun ja työelämän erillisyyden ongelmallisena. Opetuksen ennakkosuunnittelu perustui useimmiten oppikirjojen antamaan runkoon ja opetuksen tukena olivat käytännön kokemus ja muilta saadut käyttäytymismallit. Opetuskokeilun vaikutukset näkyivät opettajan haastatteluvastauksista löytyvän uuden ajattelutavan ja toimintamallin mukaisina aineksina. Tärkeimpiä uudesta ajattelutavasta kertovia seikkoja oli se, että opettajat korostivat opetettavan asian hyödyllisyyttä opiskelijalle tulevaisuudessa ja että oppiminen tapahtuu parhaiten itse tekemällä. Haaviston tutkimus on tehty 1980-luvun lopussa, jolloin toteutettiin keskiasteen uudistusta ja sen hengen mukaista opettajankoulutusta.

Reijo Miettisen (1993) tutkimus on analyysi opettajien työn ja opettajankoulutuksen kehittämistä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986–1991. Tutkimus on akateeminen opinnäyte ja myös raportti opetuksen sisällöllisestä ja pedagogisesta kehittämistä, sen ongelmista ja ehdoista. Miettinen lähtee liikkeelle opettajankoulutuksen rakenteen ja siihen kiinnittyneiden ajattelu- ja toimintatapojen taustan analyysistä. Hän etenee J.V. Snellmanin normaalikouluideasta SLK:n opettajankoulutuksen ongelmiin 1980-luvulla. Tutkimus valottaa varsin perusteellisesti kaupan alan ammatillisen opettajankoulutuksen kehittymistä ja sen taustoja. Se antaa hyvän taustan tämän tutkimuksen opettajien näkemyksille ja kokemuksille. Historiallinen ja kulttuurinen tarkastelu osaltaan vahvistaa oman tutkimukseni näkemyksiä. Tutkimus keskittyy käsittelemään pääasiassa vuonna 1986 alkanutta kehittämishanketta, sen organisoitua, työtä ohjanneita ajattelutapoja sekä tuloksia. Siinä pohditaan jonkin verran opettajan työtä ja tehtäviä, mutta varsinaista opettajuuden määrittelyä se ei sisällä. Tutkimuksen lähestymistapana on ollut kehittävä työntutkimus.

Ammattikorkeakoulun opettajuuteen liittyviä tutkimuksia, jotka ovat kohdistuneet mm. kaupan ala ammattikorkeakouluopettajiin, on tehty viimeaikoina useampia. Esimerkiksi Kyösti Kurtakko ja Juho Mutka (1996) ovat tutkineet ammattikorkeakouluopettajien näkemyksiä työstään ja sen muutoksista ammattikorkeakoulujärjestelmän alkutaipaleella. Tutkimukseen otettiin mukaan edustajia kaikista ammattikorkeakoulukokeilussa mukana olleista oppilaitoksista, kaikilta aloilta ja eri opettajaryhmistä. Enemmistö tutkimukseen osallistuneista työskenteli kuitenkin kaupan alalla. Tutkimuksen aineisto kerättiin postikyselyllä, jolloin se ei anna kovin syvällistä kuvaa oppilaitostodellisuudesta. Tutkimuksen tuloksista voisi mainita, että opettajat näkivät tärkeiksi työnsä kehittämisalueiksi työ- ja elinkeinoelämän ja kansainvälisyyden.

Pirjo Santosen vuonna 1989 julkaisema kauppaopetuksen historiikki ja vuonna 1998 julkaisema Suomen Liikemiesten Kauppaopiston historiikki selvittävät monella tavalla kauppaopetuksen, opettajankoulutuksen ja myös kau-

pan alan opettajuuden historiaa vuoden 1734 ensimmäisestä Ruotsi-Suomen kauppasetuksesta 1990-luvun ammattikorkeakouluistumiseen saakka. Santosen historiikit ovat hyvä pohja kaupan alan koulutuksen ja opettajuuden tutkimuksessa.

Marjaliisa Hentilän (1999) tutkimus *Keikkavaaka ja kousikka – kaupan työ ja tekijät 1800-luvulta itsepalvelu-aikaan* tarkastelee kauppaa, kaupan työtä ja työntekijöitä tähän mennessä sivuutetusta sosiaali- ja naishistoriallisesta näkökulmasta. Vaikka Hentilän tutkimus ei liity opettajuuteen, se antaa mielenkiintoista taustaa kaupan alan koulutuksen ja opettajuuden sukupuolitulkinnolle ja auttaa hahmottamaan kaupan, tarkemmin vähittäiskaupan, työn kehitystä ja muutoksia.

6.2 Opettajien tulkinta kaupan alan ammatillisesta opettajuudesta: elämään ja yrityselämään opastaja

Tässä luvussa esittelen kaupan alan opettajien tulkintaa ammatillisesta opettajuudesta. Tulkinnassa olen käyttänyt tutkimuskeskusteluihin osallistuneiden opettajien ajatuksia opettajuudesta ja opettajuuteen liittyvistä asioista alkaen lapsuudesta, nuoruudesta, ammattiin suuntautumisesta sekä opettajaksi rekrytoitumisesta, opettajankoulutuksesta ja opettajuudesta opettajan työn ja neljän opettajuuden perustekijän avulla. Nämä ovat ammatillisuus, kasvatuksellisuus, vuorovaikutus ja persoonallisuus. Kappaleen aluksi esittelen lyhyesti ne opettajat, joiden puhetta näkemyksiä ja kokemuksia käytän tässä raportissani. Muiden tutkimuskeskusteluihin osallistuneiden opettajien ajatukset ovat tukena.

6.2.1 Kaupan alan opettajien esittely

Kaupan alan opettajilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaupan ja hallinnon alan ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa työskenteleviä opettajia. Yksi tässä tutkimuksessa mukana oleva opettaja on kuitenkin ehtinyt siirtyä tutkimuskeskustelun sopimisen ja toteutumisen välisenä aikana täydennyskoulutusyksikköön, jossa hän on alansa koulutussuunnittelutehtävissä.

Sulo on vanhin haastatelluista opettajista ja on syntynyt vuonna 1919 Etelä-Suomessa opettajaperheeseen. Isä toimi kauppaoppilaitoksen rehtorina ja äiti saman oppilaitoksen opettajana. Sulo pääsi ylioppilaaksi vuonna 1936. Hän aloitti seuraavaksi kielten opiskelun yliopistossa. Opinnot keskeytyivät sodan takia ja hän lähti suorittamaan asevelvollisuuttaan. Sota-aikana hän toimi mm. tulkin ja kouluttajan tehtävissä. Sodan loputtua hän suoritti opinnot loppuun, meni auskultoimaan ja pääsi sivutoimiseksi kielten opettajaksi kauppaoppilaitokseen. Myöhemmin hän sai päätoimisuuden, lehtoraatin ja hänet valittiin loppulta saman oppilaitoksen rehtoriksi 1970-luvulla. Eläkkeelle hän jäi 1980-luvulla oltuaan saman oppilaitoksen palveluksessa 37 vuotta.

Raija on syntynyt vuonna 1941 Itä-Suomessa. Isä oli töissä rautateillä, joten Raijan kotipaikka muuttui useamman kerran. Raija pääsi ylioppilaaksi 1960-luvun alussa ja suoritti yo-merkonomien opinnot kauppaoppilaitoksessa 1960-luvun puolessa välissä. Vuosina 1968–69 hän auskultoi opettajaksi ja toimi kahdessa kauppaoppilaitoksessa konekirjoituksen ja konttoriopin opettajana. Raija suoritti työn ohessa yliopisto-opintoja ja valmistui filosofian kandidaatiksi. 1970-luvulla hän aloitti oppilaitoksensa oppilaan ohjaajana. Myöhemmin hän suoritti myös oppilaan ohjaajakoulutuksen. Vuonna 1984 hänestä tuli kauppaoppilaitoksen aikuiskoulutusosaston johtaja ja parin vuoden kuluttua hän siirtyi hallinnon tehtäviin.

Nanna on syntynyt vuonna 1948 Etelä-Suomessa maanviljelijäperheeseen. Hän suoritti ylioppilastutkinnon ja pääsi opiskelemaan taloudellis-hallinnolliseen tiedekuntaan ja valmistui ekonomiksi vuonna 1970. Työpaikkaa ei heti löytynyt, joten hän lähti suorittamaan kandidaattiopintoja. Vuonna 1972 Nanna pääsi opettajaksi kauppaoppilaitokseen ja auskultoi seuraavana vuonna. Siirryttyään toiseen oppilaitokseen, hän suoritti auskultoinnin vielä toiseen aineeseen. Opettajaksi hakeutuminen oli sattumaa, mutta alusta alkaen se tuntui oikealta valinnalta. Nanna on perheellinen ja jatkaa edelleen kauppaopettajana. Opetustyön lisäksi hän on ollut kesätöissä pankissa, sairausvakuutuslaitoksessa sekä nuorempana pesulassa.

Pekka on syntynyt vuonna 1949 Kymenlaaksossa ja käynyt siellä koulunsa ylioppilaaksi saakka. Isä oli tehtaassa töissä ja äiti oli kotona. Koulun jälkeen Pekka meni armeijaan ja aloitti sitten opinnot yliopistossa vuonna 1970 ensin yrityksen taloustieteen opinto-ohjelmassa, mutta siirtyi seuraavana vuonna matematiikan ja tietojenkäsittelyn opintoihin. Pekka muutti Pohjois-Suomeen vuonna 1975 tehdäkseen siellä pro gradu -työnsä, mutta jäikin samalta matkalta opettajaksi kauppaoppilaitokseen. Hän toimii edelleen samassa oppilaitoksessa matematiikan opettajana.

Unto on syntynyt vuonna 1950 Länsi-Suomessa, mutta viettänyt lapsuutensa Kainuussa. Vanhemmat olivat yrittäjiä. Kansakoulun, keskikoulun ja lukion jälkeen Unto lähti opiskelemaan yliopistoon taloudellis-hallinnolliseen tiedekuntaan ja suoriutui opinnoistaan parissa vuodessa. Heti opintojen jälkeen, 1970-luvun alussa, hän tuli nykyisen työpaikkaansa opettajaksi ja opettaa nyt sekä toisella asteella että ammattikorkeakoulussa. Hän on suorittanut työn ohessa lisäopintoja ja osallistunut aktiivisesti politiikkaan.

Leena on syntynyt 1952 eteläsuomalaiseen maanviljelijäperheeseen. Hän kävi kansakoulun, oppikoulun ja lukion. Leena oli ollut kouluaikana kaupassa kesätöissä, mutta kauppaoppilaitokseen hakeutuminen ei kiinnostanut. Hän hakeutui kuitenkin kauppakorkeakouluun ja valmistui 1974 ekonomiksi. Ensimmäinen työpaikka oli kuukauden sijaisuus kauppaoppilaitoksesta. Toinen työpaikka oli kansakoulussa englannin opettajana. Kolmanteen ja myös nykyiseen

kauppaopettajan työhönsä hän siirtyi vuonna 1975. Auskultointi tapahtui 1980-luvun alussa.

Hannele on syntynyt Pohjois-Suomessa vuonna 1966. Peruskoulun ja lukion jälkeen hän kävi talouskoulun, hotelli- ja ravintolakoulun, jossa suoritti vastaanottovirkailijan tutkinnon vuonna 1988. Muutaman vuoden työssäolon jälkeen hän aloitti esimiesopinnot ja valmistui restonomiksi 1990-luvun alussa. Seuraavana olivat opinnot kauppakorkeakoulussa, josta hän valmistui vuonna 1996. Hannele oli oman alansa töissä opintojensa väliset ajat ja lähes koko kauppakorkeakoulussa opiskelun ajan. Kauppaopettajan ura alkoi jo opiskeluaikana vuonna 1995 ja auskultointi alkoi vuonna 1997. Hannele on perheetön ja toimi haastatteluhetkellä opettajana ammattikorkeakoulussa.

Lasse on syntynyt vuonna 1967 Itä-Suomessa. Hän kävi peruskoulun jälkeen lukion ja lähti siten opiskelemaan kauppakorkeakouluun ja valmistui sieltä vuonna 1993. Lasse meni sitten ammatillisen opettajakorkeakouluun osittain oman kiinnostuksen ja osittain työmarkkinatilanteen ohjaamana. Hän on tehnyt sen jälkeen opettajantöitä erilaisissa oppilaitoksissa, mm. kauppaoppilaitoksessa, työväenopistossa ja aikuiskoulutusorganisaatioissa. Haastatteluhetkellä Lasse työskenteli ammattikorkeakouluun kytkeytyvässä aikuiskoulutusorganisaatiossa erikoissuunnittelijan vakanssilla.

Leif on syntynyt vuonna 1967 rannikolla kalastajaperheeseen. Peruskoulun jälkeen hän lähti kauppaopistoon opiskelemaan, koska halusi nopeasti ammattiin. Hän valmistui merkonomiksi vuoden 1986 keväällä ja lähti samana syksynä jatkamaan opintojaan korkeakouluun. Leif sai opintonsa kauppakorkeakoulussa päätökseen vuonna 1989 ja siirtyi tutkimusapulaiseksi yliopistoon ja väitteli vuonna 1996. Hän on ollut vuodesta 1997 lähtien opettajana ammattikorkeakoulussa ja on lähdössä suorittamaan opettajan pedagogisia opintoja syksyllä 2001.

6.2.2 Urapolku kauppaopettajaksi

Perhetausta, yrittäjäyyskokemukset ja kunnianhimo uravalinnan yhteisinä nimittäjinä

Seuraavat Lassen ja Unton kertomukset lapsuudesta ovat tyypillisiä kaupan alan opettajien lapsuus- ja koulukokemuskertomuksia.

Koulunkäynti oli kyllä silleen aika helppoa. Oli haaste ja kunnianhimo selvitä koulusta hyvin ja saada hyvät arvosanat. Työtähän se vaati, mut kun sitä halus pärjätä, niin ei se pahalta tuntuu. Isä oli kaupallisella alalla. Isä oli tavaratalon johtaja. [Haastattelijan kysymys:] Onko se sitä kautta sitten tämä sun kiinnostukses tänne kaupalliselle alalle lähtenyt? [Lassen vastaus]: No, joo, tottakai siitähän se lähti, että halus syventää tätä tietoa ja opiskella lisää. En mää oikeastaa siellä isällä ollut paljo töissä, et sit mä tein ihan erilaisii töitä. En mää oikeastaan sinne kauppaa halunnu, että mä halusin tehdä oikeastaan jotain ihan muuta. Siis et mä oon opiskellu kaupallisia aineita siitä syystä, et ne asiat kiinnostaa. Et haluu ymmärtää niitä asioita paremmin. Et en mää mikään kauppamies itse ole. (Lasse)

Mä olen syntynyt vuonna 1950, isäni oli kotoisin Koillismaalta ja perustivat äidin kanssa semmosen kyläkaupan ja siellä minä vietin semmosen 14 ensimmäistä vuotani ja sen jälkeen he rakensivat matkailuyrityksen. – – Mä kävin siis 4 vuotta kansankoulua ja sitten kunnallisen keskikoulun ja lukioon. Mä oon ollut aina hirveän tunnollinen ja oikein semmoinen mielestäni opettajien semmoinen toiveoppilas, joka tunnollisesti tekee ja osallistuu tunnilla. Työtä mä tein paljon mutta mä aina odotin sitä koulua. Mä ihmettelen vieläkin, kun mä kansankoulun kavereiden kanssa keskustelin koulun alusta ja ne harmitteli, että kun se alkaa ja mä olin tyytyväinen, että mä olin tämmöinen poikkeava. (Unto)

Kaikki opettajat ovat menestyneet koulussa hyvin ja kertovat olleensa tunnollisia ja ahkeria oppilaita. Opettajien koulutusura on hyvin samanlainen: kansakoulu, yhteiskoulu tai peruskoulu, sen jälkeen lukio. Ylioppilaaksi valmistumisen jälkeen on hakeuduttu korkeakouluun tai yliopistoon. Hannelella, Raijalla ja Leifillä on muista hieman poikkeavat koulutusurat. He ovat suorittaneet ensin ammatillisen koulutuksen ja hakeutuneet vasta myöhemmin korkeakouluopintoihin.

Opettajien kotitausta saattaa olla yhtenä sysäyksenä kaupalliselle alalle suuntautumisessa. Lähes kaikkien opettajien kotona yritystoiminta on ollut jollakin tapaa kuvassa mukana. Osa heitä myöntää, että kotitaustalla on ollut vaikutusta kaupan ja hallinnon alan opintojen valintaan, mutta myös kesätyö kaupassa tai yrittäjänä on ollut innoittamassa alan opintoihin.

Opettajaksi rekrytoituminen oli sattumaa

Kaikilla kaupan alan opettajilla on takanaan korkeakoulututkinto. Raijaa, Hannelea ja Leifiä lukuun ottamatta kaikki ovat lähtenyt heti lukion jälkeen opiskelemaan yliopistoon tai korkeakouluun. Myös opettajaksi rekrytoituminen on em. kolmea opettajaa lukuun ottamatta tapahtunut heti korkeakouluopintojen päätyttyä.

Olen valmistunut ekonomiksi vuonna 1970 ja hakenu kuumeisesti työpaikkaa, enkä saanut ainoatakaan työpaikkaa. Ja sitten oli pakko harkita syksyllä, mitä teen ja sitten lähdin jatkamaan kandiopintoja. Se miksi hakeuduin opettajaksi, oli täydellinen *sattuma* eli ne mun opiskelukaverit sano, että hei, ruvetaan kauppaopettajiksi, et on pitkä loma. Ja mä lähdin sen porukan mukaan. (Nanna)

No, se on täydellinen *sattuma* tavallaan, että tänne. – – Sitten siinä kun ei ollut mitään tekemistä silloin, kun se gradu ei ruvennu lähtee liikkeelle, niin mä olin laittanut jo muutamia hakemuksia, että olin hakenut työpaikkaa jo jostakin, olikohan se tuo valtion tietokonekeskus tai joku semmoinen firma oli. Sitten olin hakenut johonkin firmoihin ja tuota sitten satuin vaan lukemaan Helsingin Sanomat -lehteä, ja tuota siinä oli tämmöinen paikka, kun matematiikan- ja tietojenkäsittelytuntiopettajan paikka. Ja mulle sattui sitten, että mä olin edellisellä kesänä käynyt täällä ihan sattumalta. Niin tuskin olisin muuten nyt täällä. Eli aikalainen *sattuma*. (Pekka)

Kaupan alan ammatilliseksi opettajaksi rekrytoitumien on tapahtunut lähinnä sattumalta, mitään erityistä kutsumusta opettajan työhön ei kenelläkään haastatelluista opettajista näytä olleen. Syiksi opettajan uralle hakeutumiseen mainitaan halu työskennellä nuorten kanssa tai myönteiset kokemukset aiemmista opetustehtävistä. Joillekin opettajan uralle hakeutuminen on ollut ainut työllistymismahdollisuus. Naisille tuntiopettajantyö on ollut hyvä vaihtoehto, kun he ovat joutuneet muuttamaan miehen työn takia toiselle paikkakunnalle. Useim-

mat ovat aloittaneet tuntiopettajina ja saaneet myöhemmin lehtorin viran. Vaikka opettajat eivät ole kokeneet erityistä kutsumusta opettajiksi, he ovat kuitenkin heti ensimmäisessä työpaikassaan tunteneet viihtyvänsä opetustehävissä. Yksi haastatelluista kuvaa kokemustaan näin:

...mut heti kun menin työhön, niin tiesin, että tää on mun ura ja täs mää tuun viihtymään. (Nanna)

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien yritys-elämän tai muu vastaava työkokemus on ollut melko vähäistä ennen opettajaksi rekrytoitumista. Kaikki ovat olleet kyllä kesätöissä tai vastaavissa lyhyissä työsuhteissa, mutta muu työkokemus on Hannelea ja Leifiä lukuun ottamatta vähäistä. Untolla taas on ollut oma yritys, jota hän on hoitanut opetustyönsä ohessa.

Opettajankoulutus antaa muodollisen pätevyyden

Lähes kaikki haastattelemani opettajat olivat ehtineet työskennellä opettajina hakeutuessaan opettajankoulutukseen. Kahta opettajaa lukuun ottamatta kaikki olivat suorittaneet auskultointinsa Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa, nykyisessä Helsingin ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Opettajilla ei tunnu olevan mitään yhteistä kantaa auskultoinnin hyödyistä – lähinnä se on koettu opettajaksi pätevoitymisenä, mutta ei kuitenkaan välttämättömänä pahana.

Kauppaopettajat auskultoivat 1940-luvulla vielä normaalilyseossa. Sulo kertoo kokemuksiaan seuraavasti:

Sit mä seuraavaksi menin tietysti auskultoimaan (vuonna 1945) tähän normaalisysteemiin: ensin tyttönorssissa puoli vuotta ja sitten poikanorssissa tuli tämä yleissivistävä, siis silloinen oppikoulun auskultointi, joka pätevoitti myöskin tänne kauppaoppilaitokseen silloin. – –Kyllä se meni helposti – – minulle ne ei antaneet mulle juuri mitään. Yhtään semmosta esikuvaks kelpaavaa ei ollut, vaan mä päätin, että piru vie, minä teen tämän paremmin. (Sulo)

1950-perustettu normaalikauppaoppilaitos oli useimpien tutkimukseeni osallistuneiden opettajankoulutuspaikka. Opetuksessa keskityttiin ainedidaktiikkaan ja opetustaitoon. Hyvänä pidettiin, että opetuksessa oli samaan aikaan saman aineryhmän opettajia, joilta saatiin tukea omaan opetukseen ja opettajuuteen. 1960- ja 1970-luvulla opettajankoulutuksen suorittaneet kertovat, että opettajankoulutus oli painottunut opetuksen kuunteluun ja omien näytetuntien pitämiseen.

Pekka ja Unto suorittivat opettajankoulutuksensa 1970-luvun alussa Helsingissä:

No sehän oli silloin ihan helppoa, että 10 tuntia pitää ja monta kymmentä piti kuunnella. – – Että tässä oli muutaman vuoden opettajan kokemus syntynyt, niin se nyt ei niin kauheata ollut tuntia mennä pitämään. Tulikohan kerrankin, niin sen mä muistan, että ensimmäinen tunti mikä mä pidin siellä, niin se oli kyllä varman paras mitä mulla oli koskaan ollut. – – Viimeisellä taas se ohjaaja sanoi, että kyllähän minä tämän hyväksyn, mutta sillä oli paljon sanomista sitten siitä. Se oli joka sana *näytetuntia*. – – Se oli jo oma käsitys opettamista muotoutunu koko ajan, että ei se hirveesti mitään muuttunut. Ei se hirveästi, mutta sehän vaan näki, että monella tavalla näitä

voi tehdä. Se oli kyllä ihan mielenkiintoista nähdä, seurata toisten pitämiä tunteja. Näki, että ei nyt niin hirveän pitkälle yhdessä tunnissa pääse kuka oikein, ei se niin hirveätä ollut. (Pekka)

En mä pysty sanomaan mitäs sieltä sain. (Naurua!) Että yhtäkkiä että olisi tullut itse asiassa mitään semmoista pedagogisesti aivan vallankumouksellista, että ehkä se enemmänkin vahvisti omia käsityksiä. Mullahan oli kuitenkin siihen mennessä ollut jo viiden tai kuuden vuoden kokemus opettajana, että mä en ollut mikään ihan eilisen teeren poika. Semmoista mä muistan, että yksi tällainen ironinen tapaus vaan, että kun olin pitämässä harjoitustunteja ja pyyhin taulua näin, niin sen opetettiin pyyhkiä näin. Muuta mä en oikein muistakaan. (Naurua!), mutta kyllä mä oon pitänyt vanhasta tyylistä kiinni! (Unto)

Kaupan alan opettajalta vaadittiin vähintään vuoden opettajakokemus, jotta hän saattoi hakeutua opettajankoulutukseen. Tämä on ehkä osittain syynä siihen, että opettajankoulutuksen ei koettu millään tavalla muuttaneen omaa opetusta tai antaneen mitään uusia pedagogisia näkemyksiä. Opettajankoulutus keskittyi näytetuntien suunnitteluun ja toteutukseen. Se oli asia, joka piti suorittaa, jotta sai vakituisen viran.

Hannele ja Lasse ovat suorittaneet opettajankoulutuksensa uuden ohjelman mukaisesti. Koulutuksen painotus oli muuttunut tuntien seuraamisesta aktiivisempaan suuntaan. Pessimistisistä alkukokemuksista huolimatta 1990-luvulla auskultoinut Hannele kuvaa koulutusaikaa varsin positiivisesti:

Alussa minusta tuntui, että se ei anna mitään. Lähdinkin sillä asenteella, että voi ei, kun minun on pakko käydä. Siihen oma asenne vaikutti. Sen aloitin vuonna -97 syksyllä ja se kestää kaksi vuotta. Monesti olin kiukkuinen sen takia, kun siellä hypättiin siihen, että kaikki vastuu nakattiin opiskelijoille itselleen, että tehkää ja missään vaiheessa ei selostettu edes meille opiskelijoille, mihin tällä tähdätään. – – Olen oppinut miettimään opiskelijan kannalta paljon enempi sitä ja pyrin enempi systemaattisuuteen ja johdonmukaisuuteen. Sitten ihan erilaiset opetusmenetelmät; paljon enempi käytän, että opiskelijat parina keskustelevat jostain asiasta eikä sillai aina, että minä johdan sitä tai että pienissä ryhmissä vertailevat tuloksiaan tai pikku ryhmissä vaikka esittelevät toisilleen matkakokemuksia ja niin pois päin. – – Tai sitten jotain tällaisia juttuja, millä on voinut elävöittää niitä tunteja sen oman paasaamisen tilalla, se on varmaankin suurin anti, mikä ihan käytännön työhön liittyy. (Hannele)

Lassen hakeutuminen opettajankoulutukseen on poikkeuksellinen, sillä hän suoritti opettajankoulutuksen jo ennen opettajaksi ryhtymistään, koska joutui joksikin aikaa työttömäksi.

Mä olin jonkun aikaa työttömänäkin ja mä halusin etsiä jotain uutta. Et oikeastaan tää koulutusala lähti siitä, et osittain tää yhteiskunnallinen tilanne, työmarkkinatilanne ohjas sitten hakeen jotain muuta kuin sitä ihan kaupallista työtä. – – No sanosinko sillai, että se oli enemmänki sellanen aikuisen ihmisen kiinnostus laajentaa sellasta omaa käsitemaailmaa ja sellasta näkemystä asioihin. Kyllä mull aito kiinnostus on, mutta ei mull koskaan mitään haaveita tai harhakuvia opettamisesta ole ollut. – – Opettajankoulutus oli se Jyväskylän malli (1993 jälkeen) miten sitä tehtiin, niin se oli vähän sellasta itsetutkiskelua ja omien ajatusten selvittämistä ja sellasta kriittistä ajattelua yhteiskunnasta ja just vähän tällestä tutkivaa elämänsäasettämistä ja voisko sanoa, että vähän sellasta luovaa ajattelua, ajattelua elämään. – – Se laajens sellasta voisko sanoa käsitemaailmaa. Sieltä tuli paljon kontakteja, verkostoja ja tota, mut en mä muista, et kukaan olis siellä silleen siihen opettamiseen, varsinaisen luokkahuone-työhön tai siihen mitään tuonu, et minusta se on se elämän asenne ja se, se oli pääasiallinen juttu siinä. Yleinen mielipide siellä oli, että siel pitäis myös oppii tekeen sitä konkreettista työtä paremmin, mut ei siellä sitä oppinu yhtään. (Lasse)

Lassen kokemus noudattelee samoja linjoja kuin Hannelen. Hänkin on kokenut saaneensa opettajankoulutuksesta kykyä kriittiseen ja luovaan ajatteluun, mutta ei ohjeita varsinaiseen luokkatyöskentelyyn. Uudistuneesta opettajankoulutuksesta huolimatta opettajien käsitys opetustyöstä näyttää edelleen kiinnittyvän luokkahuoneeseen.

Leif ei ollut vielä tutkimuskeskusteluun mennessä suorittanut opettajankoulutustaan, mutta on syksyllä aloittamassa opintonsa. Leif pohtii pedagogisen pätevyyden puuttumista seuraavasti:

Se on ihan selevä, miks en oo suorittanu; jos on 83 vuojesta 96 vuoteen opiskellu koko aika ja sitten tulee ammattikorkeakouluopettajaks ja sitten vaaditaan pedagogista pätevyyttä, niin tekee mieli sanua että haistakaa – Jos oon toistakymmentävuotta koko aika tehny hommia ja kehittäny itteäni ja sitten multa puuttuu pedagogien pätevyys, niin siitä ei oo mitään takeita, että paraneeko mun pedagogien taito vai huoneeko se, kun mä sen hankin. Sen takia mä en oo sitä hankkinu ja nyt suuren painostuksen jälkehen oon suorittanu kasvatustieteen appron viimisen vuojen aikana ja just tuolla Heliassa tuun suorittamaan auskultoinnin ens vuonna, mutta en mä osaa sanua, että onko siitä mitään apua tai haittaa – Mää en uskalla kyllä lanttiakaan lyyä likoon, että ne jotka on sen auskultoinnin suorittanu, niin olis sen parempia opettajia kuin ne, jotka ei oo suorittanu. Jos sää synnyt. – Jos sää pystyt havainnollisesti selittää ja käyttään erilaisia opetusmenetelmiä ja tapoja ja keinoja, niin syntyessäs, ja toinen ei pysty niin on hyvin, niin vaikea uskoa, että sillä auskultoinnilla saatais siitä toisest hyvä opettaja, jos ei se sitä ennen ole. (Leif)

Leif on sitä mieltä, että opettajaksi synnyttään eikä pedagogisesta koulutuksesta ole mitään hyötyä. Hän joutuu kuitenkin suorittamaan opettajankoulutuksen saadakseen viran. Pedagoginen koulutus on hänelle pakko ja vain väline varmempaan asemaan organisaatiossa eikä keino kehittyä ammatillisesti.

6.2.3 Ammatillisen opettajuuden perustekijät kaupan alalla

Ammatillisten opettajien keskusteluista nousee esille neljä kaikille yhteistä teemaa tai perustekijää – ammatillisuus, kasvatuksellisuus, persoonallisuus ja vuorovaikutus – joita tarkastelen tässä lähemmin. Ne ilmenevät myös terveys- ja metallialalla. Seuraavassa tarkastelen näiden neljän perustekijöiden esiintymistä kaupan alan opettajien kanssa käymissäni keskusteluissa.

Ammatillisuus: opettajalla oltava käsitys ammatista ja työelämästä

Ammatillisuus ja kasvatuksellisuus toistuivat opettajien kanssa käydyissä keskusteluissa useaan kertaan keskusteluteemojen yhteydessä. Opettajat kokevat olevansa kaupan alan ammatillisuuden edustajia. He ovat suorittaneet ammatillisen koulutuksen ja/tai ammattiin pätevöittävänsä korkeakoulutuksen. Yksi ammatillisuutta ilmentävä asia on opettajien työkokemus omalta ammattialalta. Opettajien työkokemus kaupan ja hallinnon alalla on varsin vähäistä, mutta kaikilla on kuitenkin ammatillisen opettajan pätevyyteen vaadittava vähintään puolen vuoden työkokemus.

Minusta sitten sisällöllisesti, jos ajatellaan kauppaopetusta, niin meillä on ne perusasiat, jotka ei muutu ikinä. Siellä on debet ja kredit ja siellä on prosenttilaskut ja siellä on peruskielitaito – eihän ne muutu. Siellä on aina sitä muuttumatonta, jos ajatellaan,

että mä olen käyny vuoden sillon 1960-luvulla, niin sehän on ihan käypää tänä päivänä. Siinä oli yhdessä vuodessa ne perusasiat, jotka ei kaupassa muutu. (Raija)

Raija vakuuttelee omaa ammatillista kompetenssiaan ja kokee, että ylioppilasmerkonomien koulutuksessa 1960-luvulla hankittu ammatillinen pätevyys on edelleen validi. Osa opettajista tunnustaa työkokemuksen puuttumisen, esimerkkinä tästä on oppilaitoksen pitkäaikaisen opettajan ja rehtorin näkemys omasta urastaan:

Kiipesin sen koko asteikon, mutta siin on se hullunkurisuus, että se oli mun elämäni ainoa työpaikka. Olen 37 vuotta ollut tämän opiston palveluksessa enkä missään muualla varsinaisessa päätoimessa. (Sulo)

Opettajat pitävät ammatin opettamista tärkeänä tehtävänä ja katsovat, että opettajalla täytyy olla tietämys siitä ammatista, johon hän opiskelijoita johdattaa.

Kun ajatellaan tämmöistä ammattikasvatusta ja ammattikoulutusta, niin kyl opettajalla täytyy olla se semmonen kokonaiskuva siitä ammatista ja siitä työstä... (Nanna)

Tämä ajatus on kuitenkin paradoksaalinen, sillä hyvin harvalla opettajalla on itsellään kokemusta merkonomien tai tradenomien ammatista. Osa opettajista asettaa kyseenalaiseksi oman ammatillisen tietämyksensä, mutta ei epäile olevansa ammatillisesti ajan tasalla. Opettajat ovat saaneet ammatillisen tietämyksen keskustelemalla kollegojen ja yritysten edustajien kanssa, vierailemalla tai olemalla työharjoittelussa yrityksissä, oman yrityksen kautta tai seuraamalla alan kirjallisuutta ja lehtiä.

Opettajat pohtivat ammatillisuutta myös opiskelijoiden kannalta. He pitävät tärkeänä sitä, että opiskelija saavuttaa opintojensa aikana työelämässä vaadittavan ammattitaidon. Yksi opettaja kuvaa ammatillisuuden merkitystä kauppaoppilaitoksessa seuraavasti:

Tämä on ammatillinen oppilaitos, niin ammattitaidot on tärkeitä ja tietysti sivistyminen on tärkeää, mutta myös elämässä selviytyminen on tärkeää. Ei sitä voi väheksyä. (Nanna)

Kauppan alan opettajien tavoitteissa tulee esille sivistys-termi, joka ei muilla opettajilla esiinny, tosin vanhemmat teknisen alan opettajat puhuvat ammattisivistyksestä, mutta eivät tarkoita sillä yleissivistystä. Kaupan alan opintoihin sisältyy varsin paljon ainesta, jota voidaan pitää yleissivistyksellisenä. Ehkä sivistyksen esiin nostaminen tulee opintojen luonteesta tai sitten sillä on yhteys kaupan alan korkeakouluopintoihin.

Kasvatuksellisuus on monimerkityksinen käsite

Kasvatuksen merkitys tulee esille kaikkien kaupan alan opettajien puheissa monella tapaa. Enemmän siitä puhuvat toisen asteen opettajat, mutta myös useimpien ammattikorkeakouluopettajien puheissa kasvatusta korostuu.

Koen, että vieläkin on se kasvatustyö, vaikka onkin ammattikorkeakoulussa. Minä itse asiassa kavahdan tätä juttua, kun sanotaan, että opiskelijat on meidän asiakkaita. Onhan ne tavallaan, mutta ei asiakaspalvelussa ole välttämättä kasvatusta mukana, niin kuin tässä on. Kyllä mielestäni vieläkin se vastuu pitää olla opettajalla. On oltava kuitenkin se jonkunlainen sävel, että miten tässä mennään. (Hannele)

Sekä toisella asteella että ammattikorkeakoulussa opettava Unto pohtii kasvatuksen osuutta kaupan alan koulutuksessa ja toteaa, että sitä tarvitaan, mutta tavoitteet ovat erilaiset nuorten ja aikuisten koulutuksessa.

Se riippuu niin koulutusmuodosta, opetatko sää nuoria, aikuisia, opetat sä jotain ATK:ta tai johtamista. *Kyllä siihen aina liittyy jotain kasvatusta, mut ne kasvatuksen tavoitteet voi olla niin erilaisia.* Et opetat sä nuoria käyttäytymään, kunnioittaa toisia ihmisiä, vai opetat sä jotain aikuisia ihmisiä myymään, vaikuttamaan toiseen ihmiseen rahan vuoksi, tai opetatko sä sitten tekemään jotain ATK-koodii. Ne tavoitteet on erilaisia. *On siinä aina jonkinlaista asennemuokkausta ehkä enemmän.* – – No minä kyllä omassa työssäni niin ehkä liikaakin painotan sitä opetusta mutta siihen kyllä liittyy sillä tavalla se kasvatuseriaate että minä pidän monopolin sillä tavalla määrätä järjestystä itse että mun tunnilla ei kyllä hilluta, mutta keskustelu on kyllä koettanut aikaan saada. Ja se missä minun kasvatustyöni ehkä ilmenee kaikkein selvemmin niin on tämmöinen ehkä opetusaineisiinkin soveltuva tä eli *tupakointiongelma* ja se on siivotonta menoa jos joka paikassa tupakoidaan ja räittää asfaltit. Mulla on sellainen maine johtuen tuosta apulaisrehtorihommasta johon se homma virallisesti kuulu, että se jäi mulla jotenkin sillalailla että kun mä parkeraan autoni tonne, niin oppilaat jotka väärässä kohtaa tupakoi, niin ne hajaantuu heti, kun ne näkee tuolta virastotalon edestä että minun auto tulee. *Ja minä pidän niille puhutteluja ja koetan sitten korostaa sitä että minkäänlaisen kuvan se antaa kun on tommoinen siivoton sisääntulo.* Yleensä semmoista järjestyksen ylläpito mä koetaan hoitaa. Ja sitten se minkä mä olen kokenut myöskin kasvatukselliseksi tehtäväksi on tämä toisten huomioon ottamisen korostaminen esimerkiksi siinä mielessä, että tuon esille semmoisia tapauksia, jossa henkilö on omalla käytöksellään hankkinut itselleen töitä. (Unto)

Täysin vastakkaisen näkemyksen kasvatuksesta esittää Leif, nuori ammattikorkeakouluopettaja:

Nyt opettaja on enemmän ohjaaja, ohjaava tyyppi ja paljon monipuolisempaa ja syvällisempää on se tiedon määrä, mitä käsitellään. – – *Minä en oo kasvattaja, mää oon ihan puhtaasti - mää teen ammattilaisia mutten mää kasvata ketään.* Nää oppiaineet on taloushallintoa, ei siellä oo semmosia, en mä nää, että mun rooli yli kaksikymppisten oppilaitten osalta on, että mää olisin kasvattaja missään tapauksessa. *Kyllä mää oon ammattitaidon opettaja.* Josain kauppaopiston puolelle, josa minä en opeta, niin *siellä kasvatetaan, siellä sanotaan, että takkia ei piätä tunnilla päällä eikä pipua.* Minä en ole koskaan kellekään oppilaalle antanut *käyttätymisohjeita.* Minä nään, että on jonkun muun tehtävä antaa käyttätymisohjeita eikä mun. – – *En mää koe rooliani, että mun tarvis, jos mää oon opettajana niin vielä olla kasvattaja.* Mutta en mää osaa sanoa, onko mää valinnu ees oikein, kun mull aon tämmänen ajatus, mutta tota aika sen näyttää. Voihan olla, että sitä muuttaa ehkä kantaasa, kun tulee ikää lisää, mutta tällä hetkellä mulla on semmonen ajatus, että ainakaan mun rooli ei ole olla se kasvattaja. (Leif)

Leifin mielipide on, että ammattikorkeakoulussa ei tarvita kasvatusta, se kuuluu johonkin muualle ja on jonkun muun tehtävä. Opettajan tehtävä on antaa opiskelijoille asiantuntemusta, ei kasvattaa tai antaa käyttätymisohjeita, vaan hyväksyä opiskelijat omana itsenään. Tärkeintä on rautainen ammattitaito. Hän myöntää kuitenkin, että toisella asteella ehkä joudutaan kasvattamaan.

Kasvatuksen merkitys nousee esille vanhempien opettajien puheissa, mutta se ilmenee heillä erilaisena kuin nykyhetkeä kuvaavilla opettajilla. Ennen

keskiasteen uudistusta kasvatusta oli lähinnä tapakasvatusta, nyt se on muuttunut kurinpidoksi. Muutenkin kaupan alan opettajat ymmärtävät kasvatuksen hyvin eri tavalla. Useimmille se on käytöstapojen opetusta ja järjestyksen pitoa, toisille ihmisten kunnioittamisen opetusta tai ammattiin kuuluvan vaikuttamisen opetusta. Kuitenkin he myöntävät, että kaupan alan opettajalla on kasvatustehtävä. Kasvatustehtävä näyttäytyy myös kokonaispersoonallisuuden kehittämisenä silloin, kun opettajia pyydettiin pohtimaan sitä, mitä he haluavat antaa opiskelijoilleen. Eri aikoina työnsä aloittaneet opettajat olivat tämän kysymyksen kohdalla hyvin yksimielisiä: kaikki he näkivät tärkeimpänä elämässä ja työssä selviytymistaitojen antamisen. Toisella asteella opettava Nanna ja ammattikorkeakoulussa haastatteluhetkellä työskennellyt Hannele ilmaisevat asian seuraavasti:

Mul on semmonen elämäkatsomus, että mä haluan niitä auttaa elämän alkuun, jollain hyvin pienillä asioilla siinä opettamisen lomassa – – Mä oon niille vähän niin kuin äiti, et siitä mä tykkään. – – Ja niitä elämän taitoja, sillä tavalla, että ihmisten täytyy pyrkiä hoitamaan oma asiansa ja yrittää, semmosta elämäntaitoo. (Nanna)

Ehkäpä kaikkein mieluiten minä antaisin niille sitä positiivista elämänsäntettä, semmoista valmiutta, että tulipa mikä tilanne tahansa, niin selviän tästä. – – Kyllä minä kauppiksessa halusin viedä sitä elämässä selviämisen taitoa eteenpäin paljon enemmän kuin jotain markkinointitutkimusta tai jotain muuta. (Hannele)

Opettajat kokivat myös olevansa esimerkkejä opiskelijoilleen. Opettajat halusivat kasvattaa opiskelijoita omalla esimerkillään ja halusivat olla heille aikuisen ihmisen malleina. Kaupan alan opettajat eivät kuitenkaan kokeneet olevansa ammatti-ihmisen malleja, kuten joillakin muilla ammattikasvatuksen aloilla opettajat haluavat olla, ellei Unton kertomusta omaan opettajan rooliin kuuluvasta pukuun ja solmioon sonnustautumisesta lueta kaupan alan ammatillisen malliksi.

Ammattiin opettaminen ja kasvattaminen kulkevat opettajien mielestä käsi kädessä, niitä ei voi irrottaa toisistaan.

Molempia, molempia, koska sitä kasvatusta ei voi irrottaa. Silloin 80-luvulla aika paljolti puhuttiin, ettei opettajan tarvitse kasvattaa, ja kyl sitä ei voi irrottaa, et ainakin se mitä mä nään hirveen tärkeänä, niin opettaja kasvattaa omalla esimerkillään. (Nanna)

Opettajan työ on sekä kasvatusta että opetusta. Opettaja on ammattiin kasvattaja, joka kasvattaa myös omalla esimerkillään, millä Nanna tarkoittaa mm. esimerkillistä työaikojen ja aikataulujen noudattamista, tunnollista tehtävien hoitamista jne.

Opettajanhuone vuorovaikutuksen keskuksena

Opettajuuteen liittyy oleellisena asiana vuorovaikutus. Vuorovaikutusta on opiskelijoiden, työtovereiden ja myös työelämän kanssa. Uusi opettajantyön ulottuvuus on kansainvälinen yhteistoiminta, jota toki on ollut kaupan alan oppilaitoksissa ennenkin. Hyvin monella kaupan alan opettajalla on suhteita

myös kunnallispolitiikkaan tai järjestötoimintaan. Opettajat kertovat, että vuorovaikutus jatkuvaa ja joskus rasittavaakin

Jatkuvasti jatkuu tommoinen ihmissuhdeverkosto ja vuorovaikutustilanne, että silloin kun on tosi väsynyt tai jos on mennyt päivä huonosti, niin täytyy kuitenkin pitää itsensä kasassa ja selvittää se tunti ja panostaa siihen. Jossain toimistossa voi panna oven kiinni ja olla siellä vaikka kuinka synkän näköisenä. (Nanna)

Oman oppilaitoksen sisällä tapahtuu vuorovaikutusta pääosin opettajakollegojen kanssa, mutta jokunen vanhempi opettaja muistaa mainita myös kansliahenkilökunnan. Opettajien kanssakäyminen tapahtui enimmäkseen opettajanhuoneessa välitunneilla. Opettajanhuoneen merkitystä kuvaavat seuraavat Hannelen ja Leifin kommentit.

Kauppiksessa oli ihan upea se ilmapiiri, että se opettajanhuone oli semmonen johon tultiin tauolla ja sitten saattoi sanoa, että oppilaat ovat mänttejä tai en osaa mitään tai olen huono opettaja ja sitten siinä vähän lohduteltiin ja se oli sillä selvä. Ja siellä ihmiset pystyivät hirveän hyvin ilmaisemaan itseään ja kauheasti puhuttiin myös omista asioista ja perheen asioista ja muuta, mikä tekee läheiseksi. (Hannele)

Meillä on erittäin hyvä ja avoin työyhteisö. Tää on vaan mejän työyhteisö, mistä mä puhun. Se ei muistuta opettajayhteisöä perinteisessä mielessä. Tosi rankka huumori lentää opettajanhuoneessa ja ollaan tosi avoimia, kun tehään yhdessä töitä. Ja kaikki pannaan jakoon, mitään tietoa ei pimitetä toisilta. Se on erittäin terve työyhteisö siinä suhteessa. (Leif)

Kaupan alan opettajille opettajanhuone tuntuu olevan tärkeä kanssakäymisen areena. Opettajat puhuvat opettajanhuonekeskusteluissaan pääasiassa opiskelijoista ja opetukseen liittyvistä asioista. Useimmat opettajat mainitsivat puheenaiheeksi myös yksityisasiat, mutta näytti siltä, että yksityisasiasta puhuminen oli vähentynyt samassa suhteessa, kun oppilaitokset olivat kasvaneet ja henkilökunta lisääntynyt. Opettajat olivat sitä mieltä, että ihmisten tulisi voida puhua työyhteisössä myös omista asioistaan, koska se lisäisi ymmärrystä ja yhteenkuuluvaisuutta. Kaupan alan opettajille opettajanhuone symboloi eräänlaista yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Yhteistyö rehtorin kanssa oli myös merkittävä ja kaupan alan opettajat pohtivat rehtorin merkitystä varsin monipuolisesti ja ehkä enemmän kuin muut opettajat.

Opettajanhuone ei kuitenkaan ole kaupan alan opettajien ainoa vuorovaikutusareena, vaan opettajilla on ollut kaikkina aikoina merkittäviä kontakteja yrityselämään, politiikkaan ja ulkomaille. Näiden kontaktien määrä on koko ajan ollut lisääntymään päin.

Hyvä opettaja on persoonallinen

Kaupan alan opettajat puhuvat persoonallisuuden yhteydestä opettajuuteen ja opettajan mahdollisuudesta määritellä yksilöllisesti oma opettajuutensa useassa eri yhteydessä.

Yksi asia, mitä olen miettinyt tuosta opettajuudesta, kun olen huonosti valmistautunut tunteihin tai että aikaa on vähän, niin se opettajan persoona, se ilmapiiri mikä tuolla luokassa syntyy. Olen tullut siihen tulokseen, että jos aikaa on vähän, niin mieluummin vaikka nukun se ajan kuin se, että nukun vähän ja valmistelen tuntini vii-

meistä piirtoa myöten. Kun nukun hyvin, olen iloinen ja rentoutunut, vaikka se asia ei menisikään putken, niin se ilmapiiri on paljon tärkeämpi mikä siellä luokassa syntyy. – – Oikeastaan se on se ilmapiirin luominen ja inhimillisyys, minkä opettaja henkilönä tuo siihen luokkaan ja siihen oppimistilanteeseen, se ei muutu ikinä, sitä ei voi korvata sitä suhdetta. (Hannele)

Hannele pohtii opettajan persoonallisuuden merkitystä ja opettajaa hyvän ilmapiirin luoja. Hän arvostaa kyllä opettajan sisällöllistä osaamista, mutta opettajan inhimillisyys opettajan ja opiskelijoiden välinen suhde ovat kuitenkin tärkeämpää. On tärkeää, että opettaja voi olla opetustilanteessa oma itsenä ja välittää opiskelijoille ammatillisia asioita omalla persoonallisella tyyllillään. Tästä kertoo esimerkiksi Unton kommentti siitä, että hän käyttää aina työssään pukua ja haluaa pitää *monopoliaseman luokassa*.

Lasse pohtii opettajan persoonallisuuden merkitystä muista poikkeavalla tavalla:

Musta opettajan työssä on aika paljon sellasta narsismia. – – Ja yleensä sellaset opettajat, jotka on saannu parhaat palautteet, ne on usein sellasia jopa pikkasen röyhkeitä, mut että hyviä tuomaan itseään esille ja vuorovaikutuksessa. usein hyvä opettaja tulee myöhässä. Ei sillä ole merkitystä, jos se ihminen on muuten puoleensavetävä. – – Sanoisin, että hän on hyvä tyyppi, se on tärkeä asia ja kyllähän sen asia täytyy osast. Täytyy olla sellanen tyyppi, vähän kuin filmitähti, pienen luokan filmitähti, et sä meet sinne estradille ja alat vaikuttaa ihmisiin. (Lasse)

Lassen pohdinta hyvästä opettajasta on mielenkiintoinen. Hän kuvailemansa opettaja on persoonallisuus, hyvä tyyppi ja narsistinen estraditaiteilija, jonka pitää kuitenkin hallita asiansa. Hannelen ja Lassen puheesta voi päätellä, että on tärkeää olla iloinen ja hyvä tyyppi. Sellaiselle opettajalle annetaan anteeksi myöhästymiset ja huono valmistautuminen. Lassen puhe saattaa kuitenkin olla karrikoitua puhetta, mutta voi se olla yhtä hyvin nuoren opettajan mielipide.

6.2.4 Opettajan työ on tuntien pitämistä ja niiden suunnittelua

Keskustelimme kaupan alan opettajien kanssa siitä, millaista opettajan työ on. Opettajan työn sanotaan muuttuneen, mutta sitä tuntuu edelleen leimaavan perinteinen opettajakuva. Lasse, nuori ammattikorkeakouluopettaja, joka on käynyt opettajankoulutuksensa 1990-luvulla, pohtii opettajantyötä näin:

Se on sitä tuntien valmistelua ja asioiden selvittämistä. Kyl ne tunnit sitten meni. Vaikein puolihan se on se asioiden valmistelu. Se on ainakin mejän alalla työläs, koska asiat muuttuu koko ajan ja täytyy päivittää omat tietonsa ja pitää olla kunnan opetusmateriaalit. On siellä toisella asteella *kirjoja*, ammattikorkeakoulussa lähinnä *tenttikirjoja*. Ja varmaan monet opettajat sitä käyttää, mutta hyvä opetus ei toimi pelkästään se kirjan kautta. Kyl se on niin et täytyy tehdä semmosia caseja ja esimerkkejä ja harjotuksia, puhua asioista, niin silloin se opetus on hyvää. – – Se on sellasta aika pitkälle asioiden selvittämistä, kokoamista, tiedon systemaattista käsittelyä ja sitten sen tiedon ja omien kokemusten sellasta jakamista ja sellasta alttiiksi laittamista. Sä vähän opettajan työssä paljastat sen mitä sä itse tiedät ja osaat ja yrität jakaa sitä muille ja kehittää niiden muiden tietoja ja taitoja sitten kanssa. (Lasse)

Tutkimukseni kaupan alan opettajien kuvaus opettajan työstä on hyvin oppituntipainotteinen. Opettajan työ on oppituntien suunnittelua ja toteutusta sekä

niihin liittyvää tiedonhankintaa. Samanlainen näkemys kaupan alan opettajien työstä välittyy myös esimerkiksi Haaviston (1990) ja Miettisen (1993) tutkimuksista. Opetus on edelleen tiedon jakamista ja opettajan täytyy itse tietää ja osata eikä hän saa paljastaa tietämättömyyttään. Kirjalla on ollut kaupan alan opetustyössä hyvin merkittävä asema, sen keskeinen asema näyttää kuitenkin vähentyneen. Opettajien työhön on oppituntien lisäksi tullut 1990-luvulla esimerkiksi opetussuunnittelutyötä, mutta perinteinen, vuosikymmenien kuluessa muotoutunut tuntikeskeinen opettajuuskäsitys pitää edelleen pintansa sekä nuoremman että vanhemman opettajuussukupolven puheessa. Miettinen (1993, 12–13) tarkastelee opettajien pysyviä toimintakäytäntöjä Bergerin ja Luckmanin (1966/1987) instituutioteorian sekä Bhaskarin (1987) mallin valossa. Bhaskar esittää transformatiivisen mallin yhteiskunnantoiminnasta. Siinä sosiaalistuminen yhteiskuntaan ja sen instituutioihin on prosessi, jossa yksilö omaksuu tietyille sosiaaliselle kontekstille ominaisen taitojen ja kykyjen varannon. Käyttäessään näitä resursseja tekojensa välineenä yksilöt tuottavat ne uudelleen tai muuttavat niitä. Miettisen (1993 113) mukaan opettajankoulutuksen järjestelmä on ollut voimakas perinteiseen opettajakeskeiseen opetukseen sosiaalistava instituutio. Se on pitänyt yllä ja uusintanut koulumaista ja oppituntikeskeistä opettajuutta, mutta sitä on ylläpitänyt myös tuntipainotteinen kaupan alan opettajien virkaehtosopimus.

6.2.5 Yhteenveto

Kaupan alan ammatilliseksi opettajaksi on hakeuduttu yleensä sattumalta, mutta opettajan työ on tuntunut heti omalta eikä kukaan tutkimukseni opettajista ole harkinnut tosissaan ammatin vaihtamista. Kaikki opettajat olivat toimineet ensin opettajina ja hakeutuneet muutaman vuoden opettajakokemuksen jälkeen auskultoimaan.

Kauppaopettajien auskultointi järjestettiin 1950-luvulla normaalikoulun mallin mukaan tuntien kuuntelua ja opetusnäytteitä painottavasti. Auskultointiin tehtiin useita muutoksia vuosikymmenten varrella, mutta todellista muutosta ei keskusteluaineiston perusteella näytä kuitenkaan tapahtuneen ennen 1990-lukua. (Miettinen 1993.) Tämän tutkimuksen opettajien opettajankoulutuspuheessa näkyy normaalilyseoiden auskultointiperinne aina 1990-luvulle saakka ja opettajat ovat kokeneet auskultoinnin lähinnä velvollisuutena ja opettajan virkaan vaadittavana suorituksena. Vasta 1990-luvun loppupuolella auskultointinsa aloittaneet Hannele ja Lasse kuvaavat auskultoinnin aikana oppimiaan asioita positiivisesti ja kertovat sen antaneen aineksia kriittiseen ajatteluun. Opettajien kokemuksellinen puhe omasta opetustyöstään kertoo perinteisen oppituntimallin ja opettajakeskeisen opetuksen sitkeästä säilymisestä opettajien käytännöissä. Myös muissa (esim. Haavisto 1990; Miettinen 1993) kaupan alan opettajankoulutuksen tutkimuksissa on tultu samaan johtopäätökseen. Toisaalta Haaviston tutkimuksesta selviää, että opettajilla oli jo opettajankoulutukseen tullessaan oppikirjoihin tukeutuva, tuntikeskeinen opetuksen malli, joten näyttää siltä, että malli on omaksuttu jo ennen opettajankoulutusta. Se on

ilmeisesti peräisin omalta kouluajalta ja se on vahvistunut vanhemmassa behavioristisen paradigman mukaisessa (vrt. Zaichner 1983) opettajakoulutuksessa.

Kaupan alan opettajuuden peruselementit liittyvät toisiinsa ja kietoutuvat toisiinsa siten, että ammatillisuus on yhteydessä vuorovaikutukseen ja vuorovaikutusverkkoihin. Kaupan alan opettajien puheissa ammatillisuus ilmenee ammattialan ja työelämän tietämyksen vaatimuksena, vaikka oma työelämäkokemus ei olisikaan kovin vahva tai siitä on kulunut jo aikaa. Työelämän tietämys syntyy opettajien omien ammatillisten verkostojen tai oman yritys- tai konsultointitoiminnan kautta. Joidenkin opettajien puheesta tulee myös esille se, että ammatillista tietämystä jaetaan oppilaitoksessa opettajien kesken – opettajanhuoneessa – eli ammatillinen tieto on yhteistä ja kaikkien käytettävissä.

Kaupan alan opettajien puhe kasvatuksesta ei liity kovin vahvasti ammatillisuuteen, mutta se liitetään usein opettajan persoonallisiin ominaisuuksiin tai persoonalliseen orientaatioon. Kasvatus merkitsee opettajille erilaisia asioita, mutta hallitsevana näyttää olevan puhe kasvatuksesta tapakasvattajana, valvontana ja kurinpitona. Opettaja voi omalla persoonallisella olemassaolollaan ja opetuksellaan toimia roolimallina, opastajana ja kasvattajana. Vahva, isällinen tai äidillinen hahmo saa aikaan järjestystä. Opettaja käyttää omaa persoonaansa välineenä kasvatuksessa ja opetuksessa. Oman persoonallisen tyylin ja oman kasvatustilafilosofian löytämistä pidetäänkin useissa tutkimuksissa (esim. Tahvanainen 2001) opettajuuden kannalta tärkeänä.

Opettajien puheessa tulee esille sekä kasvatuksen tärkeys yleensä että ammattiin kasvattamisen/opettamisen tärkeys. Opettamista korostetaan, mutta kasvatuksen ja opettamisen korostetaan olevan ammatillisessa oppilaitoksessa luontevasti tasapainossa. Kasvatuksen osuus kaupan alan ammatillisessa koulutuksessa on ollut merkittävällä sijalla koko tarkasteltavalla ajanjaksolla, mutta kasvatuksen ja ammatin opettamisen suhteessa on tapahtunut muutoksia.

6.3 Kaupan alan ammatillisen opettajuuden muutos: tapakasvatusta, valistamista ja markkinoille valmentamista

Kuvaan tässä luvussa kaupan alan ammatillisen opettajuuden muutosta aineistosta nousevien, opettajuuteen oleellisesti liittyvien ammatillisuuden, kasvatuksellisuuden, vuorovaikutuksen ja persoonallisuuden avulla. Nämä neljä perustekijää näyttävän kuvaavan hyvin eri ajankohtina vallinneita esikuvallisia ammatillisen opettajuuden tulkintoja. Käytän näistä esikuvallisiksi muodostuneista opettajuustulkinnosta nimitystä *opettajuusparadigmat*. Vallitsevaksi pyrkivä opettajuusparadigma ei ole aina kiistaton, vaan samaan aikaan saattaa ilmetä useampia erilaisia tulkintoja opettajuudesta.

6.3.1 Ammattisivistys-paradigma

Suomessa elettiin 1940–1950-luvuilla sodanjälkeistä aikaa. Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö alkoi muotoutua 1940-luvulla, jolloin saatiin asetus kunnallisista ja yksityisistä kauppaoppilaitoksista. Sota aiheutti ongelmia ja katkoksia ammatillisessa koulutuksessa, mutta sodan jälkeinen aika lisäsi muun koulutuksen ohessa myös kauppaopetuksen kysyntää talouselämän kasvun tuodessa alalle uusia työpaikkoja ja useamman ikäluokan hakeutuessa samaan aikaan koulutukseen. Vielä ei kuitenkaan voitu puhua varsinaisesta kauppaopetuksen kasvukaudesta, vaikka uusia oppilaitoksia perustettiinkin. Opiskelija- ja opettajamäärät olivat vielä vähäiset ja oppilaitokset pieniä.

Ammatillisuus: opettajan määrittämää ammattiteoriaa

Opettajat korostavat, että ammatin opetus oli 1950–1960-luvulla ja osittain 1970-luvullakin opettajien tärkein tehtävä. Ammatillisuus tarkoitti opettajalle liike-elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, joka oli lähinnä ammattiteorian opettamista. Opettaja oli alansa spesialisti ja hän itse määritteli opetettavat sisällöt.

Kauppaoppilaitoksiin pääsy ei ollut sotien jälkeen helppoa. Oppilaitoksiin pääsivät maalta tulleet lahjakkuudet tai kaupunkien paras nuoriso. Oppilaitokseen pääsyn edellytyksenä oli ennakkoharjoittelun suorittaminen liike-elämässä.

Ja sitten jatkossakin sanotaan nyt 50-luku oli vielä aika pitkälti semmosta, että kauppaoppilaitoksessa oli vähemmän ylioppilasluokkia, enemmän näitä keskikoulupohjaisia, niin ne olivat yleensä ainakin minun kohdallani melkein kaikki olleet liike-elämässä vuoden, pari tai kolmekin – – Toisin sanoen siis silloinen oppilasmateriaali oli hyvin kiitollinen, siis ne tulivat sinne erittäin motivoituneina. Heillä oli näkemys siitä, että he eivät pärjää liike-elämässä eteenpäin, elleivät saa lisää koulutusta, vaikka ne olivat pojanvintiöitä tietysti niin kuin miehet on joka paikassa. Juuri se, että niillä oli kuitenkin oikea asenne siihen, että ne tajus, että heidän hyväkseen tehdään työtä. (Sulo)

Ammatillisuus määrittyi siis myös opiskelijoiden kautta. Kun opiskelija oli ollut työelämässä, hän oli motivoitunut omaksumaan myös teoreettista ainesta ja pyrki soveltamaan sitä omiin kokemuksiinsa. Opettajat hyödynsivät näin opiskelijoiden kokemuksia opetuksessaan.

Opettaja oman opettajuutensa määrittäjänä

Opettajan mahdollisuudet persoonallisen opettajuuden toteuttamiseen olivat hyvät. Opettaja määritteli hyvin pitkälle itse sen, mitä opetti sillä sitovia opetussuunnitelmia ei ollut, vaan opetussuunnitelmat olivat koulukohtaisia. Tämä ilmenee yhden 1960-luvulla opettajanuransa aloittaneen vaikuttajan puheesta, kun hän toteaa, että

Opettaja loi sen opetuksen ja se oli sitten hyvin henkilökohtaista, minkälaiseksi opetuksen teki. Sanoisin, että silloin vaadittiin aika tiukasti noudattamaan tai tekemään niitä harjoituksia, joita tehtiin. Tekemistä vaadittiin ja työn piti olla valmiina ja se oli aina valmiina. (Kaupan alan opettaja)

Opettaja oli opetuksen keskipiste. Oppitunnit rakentuivat opettajan esityksen ympärille. Tunnin lopuksi annettiin läksyjä, jotka kuulusteltiin sitten seuraavan tunnin alussa ennen uuden asian valmistelua. Opettajat olivat omaksuneet opettajakeskeisen opetustavan normaalioppilaitoksen perintönä ja näin opetus muistutti keskikoulun tai lukion opetusta.

Siis itse asiassa koko sen ajan, kun minä olin opettajana, niin opettaja oli vielä opetuksen keskipiste, se oli siis opettajakeskeistä opettamista. Se sopi minulle noin luonteen puolesta erinomaisesti, minä halusin olla keskipiste ja olin. (Sulo)

Opettajan työ muodostui siis tuntien pitämisestä, tuntien ja oppimateriaalin valmistelusta, sillä oppikirjoja ja oppimateriaalia oli tuolloin vielä vähän. Raija kommentoikin tämän ajankohdan ongelmia, että *oli raskasta, kun opettajan piti esittää monistuskonetta*.

Kasvatus oli tapakasvatusta

1950- ja 1960-luvuilla kauppaopettajan työ oli lähinnä ammatin opettamista, mutta tärkeä sija oli myös kasvatuksella. Kasvatuksellinen osuus rajoittui kuitenkin lähinnä tapakasvatukseen ja käytöstapojen opetteluun erilaisissa tilanteissa. Sulo puhuu ammatillisuuden ja kasvatuksen suhteesta seuraavasti:

No tietysti valtaosa opetuksestahan oli ammatin opettamista, mutta kyllähän sitä aina koitettiin kaikissa meidän seminaareissa ja opettajakokouksissa ja muissa koitettiin aina puhua, että hyvin tärkeää on esimerkiksi käyttäytyminen, se on siis ensiarvoinen, jos menee villapaidassa hakemaan työpaikkaa, niin se keikka on jokseenkin turha. Ja meillä oli tapana, sanotaan nyt 50-60- ja ehkä vielä 70-luvulle asti, että puhuttelimme oppilaita `herra` ja `rouva` tai `neiti`. Samoin pukeutumisessa, siinä annettiin silloin tällöin pieniä vihjeitä ja pidettiin yleinen luento. -- Kasvatus siis lähinnä rajoittui tällöin ulkopuoliseen käyttäytymiseen, tällöiseen tapakulttuuriin. (Sulo)

Opettajat sanovat, että 1950- ja 1960-luvulla ei kauppaoppilaitoksissa tarvinnut kasvattaa. Kasvatuksellista puhetta voi kuitenkin löytää esimerkiksi silloin, kun opettajat puhuvat käytöstapojen opettamisesta. Opettajat tuntuvat mieltävän kasvatuksen kuitenkin enemmän kurin ja järjestyksen pidoksi. Käytöstapojen ja tapakulttuurin opetus kytkeytyi ammattiin ja ammatilliseen käyttäytymiseen, se ei ollut ammatista irrallista kasvatuksellista toimintaa.

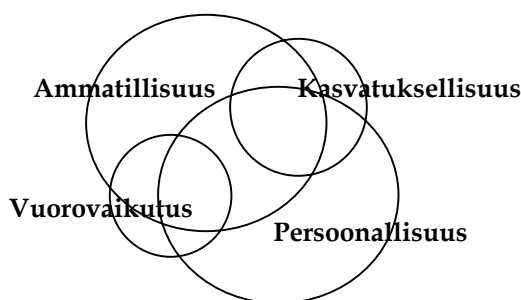
Koulu eli täysin omaa elämäänsä

Kauppan alan opettajat eivät olleet juurikaan yhteistyössä oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen kanssa, vaan *koulu eli täysin omaa elämäänsä*. Se oli oma saareke, jonka ei tarvinnut paljon välittää siitä, mitä muualla tapahtui. Näin ilmaisi asian yksi 1950-luvun lopussa opettajanuransa aloittanut kaupan alan vaikuttaja. Opettajilla oli toki omia liike-elämään kontakteja, mutta niillä ei ollut oppilaitokselle merkitystä muuten kuin ehkä opettajan oma opetuksen kautta. Kansainvälisiä yhteyksiä ei ollut eikä opetushallintokaan vielä ollut tiivistänyt yhteistyötään oppilaitosten kanssa.

Opettajien vuorovaikutussuhteet rajoittuivatkin siis opettajakollegoihin ja opiskelijoihin. Toki yksittäisillä opettajilla oli esimerkiksi poliittisia tai järjestöl-

lisiä luottamistehtäviä ja heidän puheistaan voi aistia yhteyden Suomi-projekteihin. Monet opettajat ja varsinkin vaikuttajat halusivat kantaa vastuunsa elinkeinon edistämisestä ja Suomen noususta.

Seuraavassa kuviossa 10 esitetään 1950–1960-luvuille ajoittuva kaupan alan opettajien kokemuksellinen opettajuusparadigma, joka on nimetty *ammattisivistys-paradigmaksi*. Ammatillisuus ja persoonallinen orientaatio ovat tässä vaiheessa hallitsevia. Opettaja itse määritteli mitä opettaa, miten opettaa ja mitä menetelmiä käyttää. Opiskelijat tulivat oppimaan ammatin teoreettista puolta, sillä suurimmalla osalla oli takanaan työtä liike-elämässä ja hyvä opiskelumotiivaatio. Opettajien ei tarvinnut oman näkemyksensä mukaan kasvattaa opiskelijoita, vaan kasvatuksellisuus rajoittui lähinnä tapakasvatuksen opettamiseen. Oppilaitokset elivät opettajien kokemusten mukaan omaa elämäänsä eikä virallisia kontakteja esimerkiksi työelämään ollut.



KUVIO 10 Kaupan alan opettajuuden ammattisivistys-paradigma

Opettajien kokemuksellinen paradigma ja ajan näkemys kaupan alan opettajuudesta eivät näytä eroavan toisistaan, vaan oppilaitoksessa ammattisivistystä koulumaisesti opettava opettaja on kyseisenä aikana hyväksytty ilmiö. Ainut huoli, jonka ammatillisen koulutuksen keskushallinnon viranomaiset toivat keskusteluun, oli opettajien pedagogisen koulutuksen vähäisyys. 1950-luvulla alkaneen kaupan alan opettajankoulutuksen katsottiin kuitenkin korjaavan tämän puutteen ja nostavan alan ammatillisen koulutuksen tasoa vähitellen.

6.3.2 Paradigmamuutoksen vastarinta

Seuraava ajanjakso oli kauppaopetuksen voimakasta kasvuaikaa. Oppilaitosten määrä kasvoi voimakkaasti ja samassa suhteessa tietysti myös opiskelijoiden ja opettajien määrä. Vuonna 1966 perustettu ammattikasvatushallitus alkoi ohjaila oppilaitoksia isällisellä otteella ja antoi määräyksiä myös opettajankoulutuksen osalta.

Ammatillisuus edelleen kasvatuksellisuuden edellä

Opiskelijat olivat oppilaitoksiin tullessaan yleensä jo 18 vuotta täyttäneitä ja heillä oli takanaan kokemusta liike-elämästä. Opiskelijat rekrytoituivat edelleen

kaupunkien ja maaseudun parhaimmistosta, ja he tiesivät jo oppilaitokseen tullessaan, että eivät selviä työelämästä ilman lisätietoja ja olivat motivoituneita opiskelemaan. Tämä helpotti opettajien työtä ja mahdollisti esittävän luokkaopetuksen.

Silloin 1970-luvulla ne [opiskelijat] tuli vähän vanhempina. Ne oli saanu siinä tsupparin paikkaa ja kaikenlaista, että siis silloisen keskikoulun tai kansakoulun käyneet ja sitten tulivat pikkuisen varttuneempina ja työkokemusta omaavina, jolloin se motivaatio ja se tietoisuus siitä, mihin tällä pyritään, oli erinomainen. Sitten tietysti tuli ylioppilaat, jota mielellään kauppaopettajat opettivat. (Raija)

Ei kyllä 1970-luvulla tarvinu ajatella, etteikö oppilaat osaa sanoa huomenta, etteikö se aukaise ovee, etteikö se kannu jotain tavaroita. Ei semmosta tarvinu ajatellakaan. (Nanna)

Opettajat muistelivat, että vielä 1970-luvuilla kauppaoppilaitoksissa ei tarvinnut kasvattaa. Ammatillisuus oli keskeistä ja opiskelijoiden ennakkoharjoittelu ja kesätyöt takasivat, että oppilaitoksessa saatu teoriaopetus ja käytännön työelämä kohtasivat. Opettajilla oli yhteyksiä työelämään, mutta yhteistyö ei ollut kovin suunnitelmallista. 1970-luvulla alettiin perustaa oppilaitoksiin neuvottelukuntia, mutta niillä ei ollut juurikaan vaikutusta ammatillisuuden muuttumiseen.

Työn persoonallinen määrittely edelleen mahdollista

Vuonna 1971 tuli voimaan kauppaopetuksen lainsäädäntöuudistus sekä opetussuunnitelmauudistus. Voimaan tulivat ensimmäiset ns. valtakunnalliset opetussuunnitelmat. Nämä uudistukset tiivistivät keskushallinnon ja oppilaitosten välistä yhteistyötä ja tarkastustoimintaa. Uusia opetussuunnitelmia pidettiin hyvin tervetulleina ja merkittävinä myös opettajien keskuudessa. Niiden sanottiin olleen aikaansa edellä ja ne olivat ensimmäiset koko koulutusalaan koskevat valtakunnalliset suunnitelmat. Vanhemmat opettajat kuvaavat myös ensimmäisen kauppaopetuksen opetussuunnitelman suunnitteluprosessia. Ammattikasvatushallitus nimitti suunnittelua varten opettajatyöryhmät, joihin valittiin *"tämmöisiä kehittyneempiä, pitkäaikaisia opettajia, jotka olivat jo kauan olleet kauppaopetuksessa"*. Eli opetussuunnitelman tekemisessä luotettiin ammattinsa taitaviin opettajiin.

Ne oli hyvät, ne antoivat riittävän vapauden ja niitten hyvä puoli oli myös se, että ne yhdenmukaisti kauppaoppilaitoksessa opetettavat asiat. Eivät kuitenkaan pakottaneet samaan sapluunaan, koska pelivaraa oli. Opettajan vastuulla oli kyllä se mitä opetetaan. (Kaupan alan vaikuttaja)

Edellä olevaa vaikuttajan puhetta voi tulkita niin, että ensimmäisiä kaupan alan valtakunnallisia opetussuunnitelmia pidettiin oppilaitoksissa hyvinä. Niiden laadintaan olivat osallistuneet kaupan alan opettajat ja ne antoivat sopivasti liikumavaraa opettajille muotoilla omaa opetustaan. Käytännössä opettajan oma vaikutusmahdollisuus edelleen säilyi hyvin vahvana. Opettajat ja vaikuttajat tosin kertovat, että ammattikasvatushallitus yritti 1970-luvulla ottaa otetta oppi-

laitoksen asioista, mutta sitä vastustettiin. Tästä vastarinnasta kertoo yhden opettajana tuossa vaiheessa toimineen vaikuttajan kertomus:

Kyllähän ne opetussuunnitelmat tuli ammattikasvatushallituksesta tietyllä tasolla, et niitähän yritettiin jossain vaiheessa tehdä 1970-luvulla vielä hyvin pitkälle jopa siihen suuntaan, et yksittäisten oppituntien ohjelmaan haluttiin puuttua, mut sitähän vastan me taisteltiin.

Opettajan persoonallinen ote opetukseen säilyi siis edelleen vuoden 1971 yhteisistä opetussuunnitelmista ja ammattikasvatushallituksen valvontapyrkimyksistä huolimatta.

Vuorovaikutusyriityksiä työelämään

1970-luvulla kaupan alan oppilaitos työyhteisönä oli vielä pieni. Vuoden 1971 uudistus pidensi keskikoulupohjaisten opiskelijoiden opiskeluaikaa kahdesta kolmeen vuoteen ja ylioppilaspohjaisten opiskeluaikaan vuodesta kahteen vuoteen, mikä lisäsi opiskelijamäärää ja siten myös opettajien määrää. Opettajat tunsivat kuitenkin edelleen toisensa hyvin ja oppilaitos muistutti suurta perhettä. Vanhimmat opettajat muistelevat, että yhteistoimintaa oli aikaisempina vuosina enemmän, mutta oppilaitosten koon kasvaminen on tehnyt yhteistyön vaikeaksi. Opettajien vuorovaikutus rajoittui edelleen pääasiassa oppilaitoksen sisäiseen kanssakäymiseen opiskelijoiden ja työtovereiden kanssa. 1970-luvulla opettajana ollut vaikuttaja kertoo, että *joskus 1970-luvulla kerran kuussa oli semmoinen iltapäivä, jolloin me kutsuttiin milloin pankin edustajia, milloin teollisuuden edustajia iltapäiväkahville kouluun*. Eli vähittäistä avautumista ulos oppilaitoksesta alkoi tapahtua.

1970-luvulla ja vielä 1980-luvun alussakin kaupan alan kokemuksellinen opettajuusparadigma pysyi lähes muuttumattomana. Keskushallinnon taholta tuli vähitellen ohjeistuksia ja vaateita, jotka enteilivät paradigmanmuutosta, mutta sekä opettajat että oppilaitosten rehtorit, jotka olivat myös opettajia, eivät tähän muutosvaatimukseen vastanneet.

6.3.3 Kasvattajaparadigma valtaa alaa

Keskiasteen uudistus, joka toimeenpantiin kaupan alalla vuonna 1983, näyttää olleen opettajien puheissa merkittävä opettajuuteen vaikuttanut muutos. Koulutusrakenne muuttui kaupan alalla, mutta se ei korostu opettajien puheissa. Suurimpina muutoksina pidetään opiskelijoiden muuttumista ja ammattikasvatushallituksen valvonnan tiukentumista. Vuoden 1971 opetussuunnitelmauudistus oli saatu juuri tuotua käytäntöön, kun alettiin suunnitella keskiasteen kouluuudistusta. Edellisessä opetussuunnitelmatyössä mukana olleet henkilöt jouduivat aloittamaan koko opetussuunnitelmatyön alusta ja he kokivat sen turhauttavana. Ammattikasvatushallitus nimesi opetussuunnitelmatoimikunnat ja -työryhmät ja antoi näille elimille hyvin tiukat ohjeet opetussuunnitelmien laatimisesta. Ne ammattikasvatushallinnon edustajat, jotka ovat olleet jollakin tavalla mukana tässä suunnitteluprosessissa, antoivat siitä lähes poikkeuksetta negatiivisia lausuntoja.

Kasvatuksellisuuden lisääntyminen ja ammatillisuuden mureneminen

Nuorten, heikosti motivoituneiden, opiskelijoiden tulo kauppaooppilaitoksiin muutti opettajan työtä kasvatuksellisempaan suuntaan keskiasteen uudistuksen aikoihin.

Mutta nyt tuli tää yhteishaku, ja kun on linjattu, että kaikki peruskoulun käyneet pääsee jatkoon, niin 95 % lähtee jatkoon, niin nehän sitten on siellä ammatillisissa oppilaitoksissa. Eli siellä ollaan nuorena, just murrosiästä monesti päässeenä, vielä vähän vielä itseään etsiviä, aikuistuvia nuoria, joilla ei ole työkokemusta. (Raija)

Kaikki opiskelijat eivät tietenkään olleet huonosti motivoituneita ja nuoria, mutta opiskelija-aineksen muutos kokonaisuudessaan oli niin näkyvä, että se leimaa opettajien puhetta. Opettajat ottivat haasteen vastaan, kantoivat huolta opiskelijoistaan ja ymmärsivät, että vaikeudet saattoivat johtua esimerkiksi vaikeista kotioloista.

Tavallaanhan se on, että meillä oli kaikenlaisia oppilaita. Sellasia, joilla on tietysti muutama hyvä kaveri, mut ei oo semmosta aikuisen mallia ja ei oo kotona hyvät välit ja vanhemmilla on vaikeeta. On työttömyyttä ja on varmaan huumeitakin, tai alkoholin käyttöä ja kaikki. Ne on tehny sen, että oppilaat on sellasia irrallisia – He vois peruskoulun jälkeen todellakin aloittaa kunnolla opiskelut. Me ei oteta selville, minkälainen menneisyys heillä on. Onko heillä rötöksiä ja käyttääkö huumeita ja mitä ne vapaa-aikana tekee. Me yritetään ajatella, että he voi ihan aloitta uudestaan. Jotkut tekeekin niin, sanovat, että nyt on kiva opiskella, että ei ollu peruskoulussa kiivaa. Ei kaikki oo samanlaisia. (Leena)

Opettajat kohtaavat uudenlaisia haasteita työssään ja pyrkivät vastaamaan niihin. He harmittelevat ammatin opetuksen vähenemistä, mutta toisaalta he ovat sitä mieltä, että ammattitaito opitaan vasta työelämässä. Opetuksen tavoitteena on kasvattaa opiskelijoita ammattiin, mutta opettajat kokevat opiskelijoiden ammatillisen kiinnostuksen muuttuneen vuosien varrella. Ennen opiskelijat olivat olleet työelämässä ja tiesivät, millaisia taitoja siellä tarvitaan eli heillä oli jo käsitys ammatista. Nyt opiskelijat ovat nuoria, heillä ei ole työkokemusta eikä heillä näin ollen ole käsitystä tulevasta ammatistaan, joten *ne ottaa sen mitä annetaan*.

Ammatillisuuden mureneminen havaittiin 1980-luvulla oppilaitosten lisäksi myös ammattikasvatushallituksessa. Tuossa vaiheessa alettiin puhua opettajien työelämäharjoittelusta. Yhden keskushallinnossa työskennelleen vaikuttajan mukaan 1980-luvun lopulla keskiasteen uudistuksen jälkeen opettajilla oli mahdollisuus palkalliseen työelämään tutustumiseen, mutta opettajat eivät juurikaan käyttäneet tätä mahdollisuutta hyväkseen.

Kasvatuksen lisääntyessä ammatin opettamiseen käytettävä aika vähenyi. Kun opettajan täytyi olla kurin ja järjestyksen pitäjä, niin aikaa ammatillisen aineksen opettamiseen jäi vähemmän. Ammatillisuuden kaventumisesta tapahtui myös pakollisen ennakko- ja harjoittelun poistamisen takia. Opiskelijoilla ei ollut kokemusta eikä näkemystä työelämässä tarvittavista valmiuksista, mikä osaltaan heikensi opiskelumotivaatiota. Opetussuunnitelmien mukainen lyhyt työharjoittelujakso ei voinut avata ymmärrystä ammatista ja työelämästä.

Vuorovaikutus tiivistyy oppilaitoksen sisällä

1980-luvulla oppilaitosten keskikoko suureni ja vakinaisten opettajien määrä oppilaitoksessa esimerkiksi vuonna 1983 oli keskimäärin noin 20 opettajaa. Sen lisäksi oli erilaisia tuntiopettajia ja vähitellen oppilaitoksiin alettiin palkata myös toimistohenkilökuntaa. Keskiasteen uudistuksen yhteydessä rehtorin hallinnollinen asema selkeytyi ja rehtorista tuli oppilaitoksen johtaja. Tulosjohtaminen teki tuloaan myös oppilaitoksiin.

Oppilaitos pysyi edelleen varsin suljettuna yhteisönä ja opettajien vuorovaikutussuunta oli sisäänpäin eli oltiin kosketuksissa lähinnä opiskelijoiden ja oppilaitoksen henkilökunnan kanssa. Oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien yhteissuunnittelua yritettiin käynnistää, mutta sitä ei edelleenkään mielletty keskeiseksi opettajan työhön kuuluvaksi asiaksi.

Yhteistyö työelämän kanssa ei sanottavasti edellisistä vuosikymmenistä ollut lisääntynyt tai muuttanut muotoaan ja kansainväliset yhteydet olivat satunnaisia. Sen sijaan kontaktit opetushallintoon päin olivat kiinteät, joskin ne yleensä hoituivat rehtorin kautta. Leena kuvaa työelämäyhteyksiä seuraavasti:

Välillä on ollut teemaviikkoja ja luennoitsijoita ja on näitä yritys - ja messuvierailuja, et ei meillä oo tämmösiä kummiyrityksiä. Harjoitusyrityksiä on ollu, mutta ei oo sellasia yhteyksiä. - - Ei oo neuvottelukunnissakaa, ne on poliitikkoja, jotka sitte enimmäkseen siellä päättää. Saattaa olla sosiaalipuolen työntekijä, saattaa olla myös seurakunnan ihmisiä, voi olla, että on tietysti merkonomikin yhtä hyvin, mutta et ei se tuo mitään työelämän panosta, vaan ylläpitäjän näkökulman. (Leena)

Osalla kaupan alan opettajista on edelleen omia yritys- tai järjestökontakteja, joita he ovat hyödyntäneet opetustyössään:

No mä olen tämmöiseen osuuskaupan hallintoon osallistunut, siis paikallisosuuskaupan hallituksessa vuodesta -82 lähtien. Ja sitten tietenkin se, että samalla kun mä menin politiikan mukaan, niin mä menin nuorkauppakamariin mukaan. Sehän oli tämmöinen yrittäjäjärjestö. Se oli täällä erityisen aktiivinen. Ja sitä kautta mä olen saanut näitä yrittäjätuttavuuksia aivan ilmiömäisesti. Minusta se olisi kyllä suositeltava tapa tosiaan ja kenelle tahansa uudelle paikkakunnalle menevälle, varsinkin ammatillisen oppilaitoksen opettajalle, niin mennä järjestöihin mukaan. (Unto)

Keskiasteen koulunuudistuksen henki oli se, että opiskelija valmistuu oppilaitoksessa tiettyyn koulutusammattiin. Oppilaitoksissa nähtiin olevan tarvittava osaaminen ja tietämys eikä yritys-elämää tai muita tahoja tarvita opetustyössä. Tätä ajattelua kuvaa yksi hallinnon vaikuttaja, joka kertoo, että

kun tehtiin keskiasteen uudistusta, niin silloin suoraan sanoen kiellettiin puhumasta opetussuunnitelmista yrittäjyydestä. Työsuhteesta ja työntekijöistä saa puhua, mutta ei yrittäjyydestä. Eli meillä vallitsi tietynlainen yhteiskunnallinen politiikka, joka kielsi määrättyt asiat tai ei hyväksynyt määrättyjä asioita.

Jotkut opettajat puhuvat jopa *yrittäjäkielteisyyden vuosikymmenistä*, jotka sijoittuvat keskiasteen uudistuksen suunnitteluvaiheeseen.

Persoonallinen orientaatio uhattuna

Keskiasteen uudistuksen yhteydessä keskushallinto määritteli hyvin tarkasti koulutusrakenteen, piti käsissään opetussuunnitelmauudistusta, oppimateriaalia ja valvonta ulottui jopa yksittäisiin oppitunteihin. Seuraavat otteet kuvaavat opettajien kokemuksia tästä ajanjaksosta.

Sieltähän [AKH:sta] tuli ohjeita. Tuli esim. nää suoritussääntöasiat, erilaiset arviointiperusteet. Suoritussääntöjen puolelta tuli tietysti tällainen oppilasnäkökulmakin. Ja sitten tuli tietysti poissaoloistakin paljon enemmän ohjeita. Ammattikasvatushallituksen määräykset oli ne, et kuinka paljon pitää olla kokeita, poissaoloja, arviointia – mitähän sieltä vielä oli – nää valtakunnalliset opetussuunnitelmat. Ja mää en tiedä, lähetetiinkö sinne pöytäkirjojen jäljennökset – lähetettiin varmaan, opetussuunnitelmat, nää oppilaitoskohtaiset lähetettiin. Kyllä niitä hirveet määrät on, mitä sinne on lähetetty hyväksyttäväks. – – Oppilaitokset oli aika riippuvaisia siitä, mitä linjoja sai ja kui paljo oppilaita on ja miten ne alkaa. Ja niillä oli tarkoitus kiertää kouluja. Eli tällainen järjestyksessä oleva käynti tuli meijänkin koululle sit mun aikana varmaan pari kertaa. (Leena)

Ammattikasvatushallitus otti kaupan alan oppilaitoksista tiukan otteen keskiasteen uudistuksen yhteydessä. Ohjeistus ja valvonta oli alkanut vähitellen jo 1970-luvulla, mutta opettajien puheesta voi tehdä tulkinnan, että se huipentui keskiasteen uudistukseen. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet tarkkoine sisältöihin ja opetustapaan menevine ohjeineen, oppimateriaalin hyväksymismenettely, arviointiohjeet ja muut erilaisiin tarkoituksiin annetut säännöt rajoittivat oppilaitosten ja myös opettajien vapautta suunnitella ja toteuttaa omaa opettajuuttaan.

Ammattikasvatushallitus ohjeisti myös opettajankoulutusta ja tuli aina oppilaitostasolle saakka kontrolloimaan, että opettajat toimivat annettujen ohjeiden mukaan. Ammattikasvatushallitus oli aloittanut säännölliset tarkastuskäynnit oppilaitoksissa jo 1970-luvulla, mutta opettajien kokemuksissa tarkastukset ovat yhteydessä keskiasteen uudistukseen. Leena muistelee tarkastuksia seuraavasti:

Tarkastaja tulee tarkastamaan, osaako opettaja opettaa, onks paikat kunnossa ja onks hyvät menetelmät ja kaikkee siis piti arvioida. Ne haastatteli meitä, keskusteli kahden kesken opettajien kanssa. Tämmönen tarkastus koski lähinnä vakituista henkilökuntaa sillä tavalla, että ne kävi tunneilla, saatto olla puoli oppituntia ja sitten toiseen luokkaan. (Leena)

Keskushallinnon ote oppilaitoksista ja opettajista pyrki ulottumaan yksittäisiin oppitunteihin saakka. Opetusta haluttiin yhtenäistää kaikissa kaupan alan oppilaitoksissa koko maassa, mutta seuraavasta Nannan otteesta voi tulkita, että opettajat pitivät edelleen itsellään oikeuden päättää mitä ja miten ohjeita luokkatilanteessa noudatetaan.

Osa [ohjeista] meni, osa ei. Jos mä henkilökohtaisesti sanon, niin kyllä mä aina katsoin ne, et mitä opetussuunnitelmien tavoitteissa on ja tietysti tein omia ratkaisuja, et en mä nyt orjallisesti noudattanut. Ja ajattelin, et se on nyt joku semmonen, et ne perustavoitteet löytyy siitä opettamastani aihealueesta. Siitä millai muut tekee mun on vaikee sanoa; sen voi kuvitella, että joku niistä varmasti viis veisaa.” (Nanna)

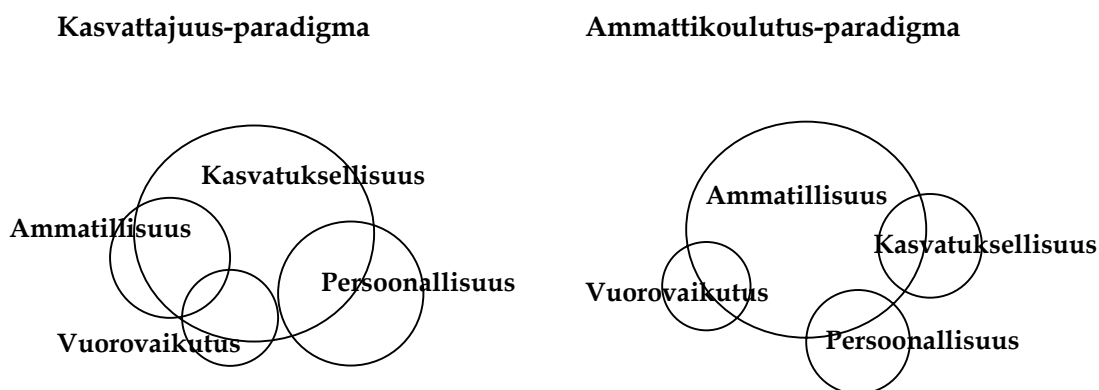
Myös hallinnon edustajien asenne yhtenäistämiskaavoituksia kohtaan oli kriittinen:

Välillähän mentiin sitten... Mä voin sanoa, että 1974, kun käynnistettiin keskiasteen uudistuksen suunnittelu, niin silloinhan annettiin ylhäältä käsin opetussuunnitelma-toimikunnille ja -työryhmille hyvin tiukat ohjeet siitä, minkälaiset opetussuunnitelmat tulee laatia. ... Yritettiin meillekin tuoda semmonen hyvin kaavamainen järjestelmä, jossa kaikissa paikoissa sity opettaa täsmälleen samat asiat, saman verran aikaa oli tarkoitus käyttää tiettyjen asioiden opettamiseen. Ajateltiin, että luodaan sellainen tiukasti otettu malli, joka nyt koskaan ei toteutunut. Mutta sittenhän syntyi valtava määrä, valtava pino, kun itsekkin olin kirjoittamassa näitä opetussuunnitelmia, istuin siinä työryhmässä, niin kyllä se tuntuu vähän tehtiin *aivan liian yksityiskohtaiset opetussuunnitelmat*. (Kaupan alan hallinnon edustaja)

Keskiasteen uudistus rajoitti mahdollisuutta opettajuuden persoonalliseen muotoiluun ja opettajien toimintavapautta oman työnsä määrittäjänä Keskiasteen koulunuudistuksen ongelmat kulminoituvat kaupan alan opettajien puheissa kuitenkin opiskelijoiden nuoruuteen, heikkoon motivaatioon, työkokemuksen puutteeseen ja lisäksi vielä yhteisvalintaan. Yhteisvalintajärjestelmän seurauksena oppilaitoksilta vietiin ensimmäisen kerran valta itse päättää opiskelijoistaan

Sehän muuttui vasta sitten kun tuli tää yhteishaku, en sä muista tarkkaan, silloin se muuttui täysin. Sitä ennen koko historian ajan opisto oli saannu itse valita ne oppilaat, jotka se on halunnut. (Sulo).

Keskiasteen uudistuksen jälkeistä opettajuutta voidaan kuvata opettajien kokemalla kasvattaja-paradigmalla, joka on esitetty kuviossa 11.



KUVIO 11 Kasvattajuus-paradigma ja ammattikoulutus-paradigma

Keskiasteen uudistus oli ammattikasvatuksen poliittis-hallinnollisen suunnittelu- ja säätelyjärjestelmän näkyvin ilmaus, jossa ammattien ja ammatillisen kasvun määrittely siirtyi julkishallinnolle ja opettajien tehtävänä oli uudistuksen toimeenpano. Opettajat velvoitettiin osallistumaan toimeenpanokoulutukseen ja opettajien oletettiin suostuvan hallinnon suunnitelmien toteuttajiksi.

Keskiasteen uudistuksen henki oli se, että oppilaitoksen tehtävänä on kouluttaa ammattiin. Uudistuksessa muodostettiin koulutusammatteja, jolla tarkoitettiin koulutuksessa annettavaa tietojen ja taitojen kokonaisuutta, ja sen oli tar-

koitus muodostaa perusta työelämän ammatissa toimimiseen. Koulutusammattin ja työelämän ammattien oli tarkoitus vastata toisiaan. (Numminen 1980, 84.) Ristiriitaista oli kuitenkin se, että vaikka ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteyksiä haluttiin uudistusasiakirjojen teksteissä kiinteyttää, koulutusammattinimikkeen käyttöönotto sisälsi ajatuksen, jolla työtehtävät ja koulutus irrotettiin toisistaan (Lehtisalo & Raivola 1999, 140). Keskiasteen uudistuksen dokumenteissa koulutettiin ja opetettiin, kasvatuksellinen sanasto oli niistä lähes häivytetty. Opettajien oletettiin noudattavan annettuja opetussuunnitelmia ja muitakin ohjeita kirjaimellisesti. Opetushallinnon muotoilema paradigma ja opettajien kokemuksellinen paradigma olivat ristiriidassa. Kuviossa 11 esitetään kasvattaja-paradigman lisäksi myös toinen ns. virallinen, lähinnä opetushallinnon muotoilema opettajuusparadigma. Tämä virallinen paradigma ei kuitenkaan tämän tutkimuksen aineiston mukaan toteutunut kaupan alan oppilaitosten arjessa, vaikka Nummisen (1980, 223) mukaan keskiasteen uudistuksen eräänä edellytyksenä on, että opettajat hyväksyvät uudistuksen ja ovat valmiit sen toteuttamaan.

6.3.4 Opettajuusparadigman eriytyminen 1990-luvulla

1990-luvun lopulla on tapahtunut nopeita muutoksia, jotka ovat muotoilleet myös kaupan alan ammatillista opettajuutta. Ammatillisen koulutuksen jakautuminen toiseen asteeseen ja ammattikorkeakouluun, laaja-alaisten oppilaitosten muodostaminen sekä muutokset oppimiskäsityksissä ovat vieneet opettajuutta pois perinteisestä. Toisen asteen ja ammattikorkeakoulun erottautuminen ohjaa tarkastelemaan erikseen näissä kahdessa organisaatiossa toteutuvaa ammatillista opettajuutta. Erillinen tarkastelu on hieman ongelmallista siksi, että kaksi tutkimukseeni osallistuneista opettajista toimii sekä toisella asteella että ammattikorkeakoulussa, eivätkä he läheskään aina erittele puheensa yhteyttä jompaankumpaan organisaatioon. Uskoakseni he eivät edes pysty sitä tekemään, koska toinen aste ja ammattikorkeakoulu sijaitsevat samassa talossa ja toimivat kokonaisuutena. Toinen ongelma on se, että kaikki kaupan alan opettajat, Leifiä lukuun ottamatta, ovat toimineet opettajina myös toisella asteella ja puhuvat usein samassa yhteydessä sekä ammattikorkeakoulusta että entisestä oppilaitoksestaan. Toisen asteen ja ammattikorkeakoulun opettajuuden erot ovat kuitenkin 1990-luvun loppua kohti mentäessä korostuneet, niin paljon, että katson tarpeelliseksi tarkastella niitä erikseen.

Ammatillinen opettajuus toisella asteella

Toisen asteen opettajan työ suhteessa opiskelijoihin ei ole kovin paljon muuttunut, jos sitä vertaa 1980-lukuun, mutta joitakin muutoksia opettajien puheesta löytyy. Opiskelijat ovat edelleen nuoria ja opettaja joutuu edelleen ottamaan kasvatuksellista vastuuta opiskelijoista.

Kasvatuksellisuus on edelleen tärkeää

Kaupan alan opettajat puhuvat 1990-luvulla paljon opiskelijoista ja heidän ongelmistaan. Ne tuntuvat leimaavan ammatillista opettajuutta hyvin vahvasti.

Nyt opiskelijoita on vaikeampi motivoida, koska kyllä tää aika on raskasta just siinä, että kun se tulevaisuus on juuri tällainen, että ei voi olla varma, että saako töitä. ... Nuoret on kyllä masentuneempia kuin ennen, et semmonen elämäniloisuus on ehkä vähän laskenut. (Nanna)

Mun mielestä nuoret on muuttuneet siten, että vaikka edelleen annetaan läksyjä, ne vaan sanoo, et mää en oo tehny. -- Oppilaat vähitellen jo peruskoulussa oppii, että tunnilla tehdään suurin osa. Sit kun niitä ei saa tekemään, niin sit opettajat myöskin teettää tunnilla täällä. -- Ennen viitattiin ja annettiin vuoro muillekin puhua, ettei huudettu tunnilla.(Leena)

Opettajat kertovat, että opiskelijat ovat masentuneita ja levottomia, eivätkä jaksa keskittyä kymmentä minuuttia kauempaa tunnilla. Osa opettajista pitää nykyisiä opiskelijoita heikompina kuin entisiä opiskelijoita. Positiivista on, että opiskelijat ovat nyt avoimempia, tasavertaisempia ja valmiimpia kommunikoidaan kuin ennen, mutta valitettavasti käytöstävät ovat huonontuneet. Nanna kuvaa tätä seuraavasti:

Niin se kritiikki ei ole rakentavaa, vaan todella hyökkäävää. Siinä on menty yli, et ne saa tosiaan lasketella suustaan kaikki mitä ajattelee. Niin ei oo mitään suodatinta, että mitä sanotaan ja miten sanotaan. Ja sit just tää kielenkäyttö, et ku siellä yläasteella alkaa se huono kielenkäyttö, se on nuorilla tämmöstä sidesanakieltä ja sille ei voi mitään ja kyllä sille TÄYTYY VOIDA, mutta en mä tiedä mitkä ne keinot on. (Nanna)

Opiskelijat ovat myös kriittistä ja joskus hyökkäävää. Yleisen levottomuuden lisäksi opettajat kohtaavat työssään moniongelmaisista opiskelijoita ja opiskelijoita, jotka kuuluisivat erityisluokalle. Pekka pohtii toisen asteen opiskelijoissa tapahtunutta muutosta:

Aina on sellanen kymmenen jokaisesta sisäänotosta, että saisi sellasen kymmenen oppilaan tarkkailuluokan, että niitä ei kiinnosta oppiminen. Nytkin on ykkösluokalla semmonen, joka ei kyllä ole mikään häirikkö, mutta semmonen poika, joka ei pysty sanomaan, että "joo", jos on läsnä, ei saa suutaan auki. -- Niitä tulee syksyllä 40 samaan luokkaan. Kyllä siellä hiljaisempi saa olla, ettei kukaan huomaa. (Pekka)

Pekan huolena on se, että opiskelijaryhmät ovat suuria, ja joukossa on opetusta häiritseviä opiskelijoita, jotka eivät ole kiinnostuneita opiskelusta. Toisaalta joukossa on opiskelijoita, jotka eivät häiriköi, mutta tarvitsisivat selvästi toisenlaista apua. Pekka näkisi tarpeelliseksi erityisopetusryhmien muodostamisen. *Kyllähän se vuoden mittaan sitten helpottuu, kun osa lähtee*, toteaa Pekka ja tarkoittaa sitä, että huonosti motivoituneet opiskelijat keskeyttävät opintonsa. Pekan puhetta voi tulkita niin, että opettajalla ei ole keinoja auttaa ongelmaopiskelijoita. Yleisin ratkaisu on, että opiskelija eroaa oppilaitoksesta, mikä ei kuitenkaan opiskelijan kannalta ole hyvä ratkaisu.

Unto puhuu opiskelijoiden heikosta motivaatiosta suhteessa 1990-luvulla käytäntöön tulleeseen moduuliopetus suunnitelmaan ja itseohjautuvuusajattelun:

No mä sanoisin, että kyllä se [heikko motivaatio] 10 vuotta on ehkä ollut tällaista, mutta minä kyllä en tiedä miten se sijoituu tähän systeemiin, mutta se oli erittäin epäonnistunut tämä tämmöinen opintoviikkojen metsästyssysteemi näillä 16-18 -vuotiailla opiskelijoilla, jotka ei itsekään tiedä mitä ne on suorittaneet. Ne saata tulla

samaan tenttiin, jonka ne on suorittanut toista tai kolmatta kertaa. Ei ne tiedä nimiä mihin ne ilmoittautuu eikä ne tiedä, ei osa laskea sitten myöskään sitä, että minkä verran noita opintoviikkoja on. Ja se on kaikki kaikkiaan sirpaloituu tän opetuksen sillä tavalla, että musta tuntuu, jos tällä systeemillä oli tarkoitus jotenkin esimerkiksi sitä välttää, että ei samat asiat toistu niin ei se siihen ainakaan mitään hyvää tuonut. Että kaikki kaikkeaan niin opiskelun vaikeus on lisääntynyt samaan aikaan, kun siis nimenomaan tämmöistä keräilymentaliteetista tai keräilytaloudesta johtuen, samaan aikaan kun oppilasaines alkaa heikentyä jo ikäluokkien pienentämisen seurauksena. Tässä on enemmän idealismia kun tuota mitä muuta. (Unto)

Unton metafora *keräilytaloudesta* kuvaa kriittistä suhtautumista moduloituun opetukseen. Kaupan alan opettajat eivät pidä onnistuneena sitä, että opinnot on pirstottu opintoviikkoihin eikä sitä, että opiskelijat joutuvat itse valitsemaan ja suunnittelemaan opintojaan. Osa nuorista opiskelijoista ei kykene huolehtimaan omista opinnoistaan eivätkä tunnu kykenevän muodostamaan kokonaisuuksia opiskeltavista asioista, vaan opiskelu sirpaloituu ja muodostuu opintoviikkojen keräilyksi.

Työssäoppiminen, vuorovaikutus ja muu työ korvannut ammatillisuuden

Ammatin opettaminen on kaupan alan opettajien mielestä tärkeä asia. Osa ammatin opettamisesta on siirtynyt työssäoppimisjaksoille, jotka sisältyvät kaikkiin toisen asteen ammatillisiin opintoihin vähintään 20 opintoviikon laajuisena kokonaisuutena. Työssäoppimisjaksojen järjestäminen on lisännyt opettajien yhteyksiä oppilaitoksesta ulospäin, mutta työelämäyhteistyö ei kuitenkaan tule esille kovin painokkaasti opettajien puheessa. Lasse kylläkin pitää työssäoppimista merkittävänä vastauksena nykyisen nuorison kouluongelmiin. Hän pohjaa, että

On täysin mennyttä maailmaa sellanen tunnontarkka kaiken tietävä, osaava kirjanpidon opettaja, joka käy asiat läpi. Ei sellasesta kukaan nuori ole kiinnostunut. Nythän vannotaan itseopiskeluun, et sun pitää kirjasta ite saada ja sit työssä ne petrantuu. Et menehän tuo toisen asteen koulutuskin työssäoppimiseen hyvin pitkälle. Eli ihan ammattiopista laitetaan työssäoppimiseen sitten vaan eli se on sit valvojan vastuulla, et ne oppii sen työpaikalla vaikka sen kirjanpidon tavalla tai toisella. ... Sitähän nyt just tällaset vanhan kaartin opettajat kritisoi työssäoppimista ja he kritisoi itsenäistä opiskelua. (Lasse)

Lassen puhetta voi tulkita niin, että työelämässä oppiminen ja itsenäinen opiskelu tulee valtaamaan alaa ammatillisessa koulutuksessa myös toisella asteella. Työssä voidaan opiskella melkein mitä vaan, ainut ongelma ovat vanhat ja vanhoja muistelevat opettajat. Työpaikatkin saadaan työssäoppimiselle myöntämieliseksi, jos opettaja *osa myydä sen sinne työpaikalle*.

Opettajan työ on muuttunut pois perinteisestä luokkaopettamisesta ja kuvaan ovat tulleet myös kansainvälistyminen ja verkottuminen. Nanna puhuu tästä muutoksesta lähes hengästyneenä:

Nyt on niin hirveet muutokset minusta siinä työpäivässä, et ensinnäkin se työpäivä, totta kai siihen edelleen kuuluu lähiopetustunteja ja niitten valmistelua, mutta nekin on tavallaan muuttunut luonnettaan. Täytyis enemmän saada niitä oppilaita mukaan, ja on tätä etäopetusta. Toisekseen on muuttunut sit hirveesti se, että jos vähän rumasti sanotaan, niin tuntuu, että koulussa on kaikki muu tärkeätä, paitsi se tuntityöskentely. On tärkeätä suunnitella uusia opetussuunnitelmia, ja tärkeää on olla

ulospäin tekemisissä. On tärkeää – meillä on nytkin täällä vieraita ulkomailta – niin tärkeää on, et ois näis kansainvälistymisissä mukana. Tuntuu, että opetus hoidetaan vasemmalla kädellä ja kaikki muu on paljon tärkeämpää. (Nanna)

Opettajat kokevat edelleen myös oppilaitoksen sisäisen vuorovaikutuksen tärkeäksi ja opettajanhuone on edelleen merkittävä työyhteisön sisäinen vuorovaikutusfoorumi. Opettajat kertovat oppilaitoksen työyhteisön muuttuneen 1990-luvulla tehokkuusajattelun tultua oppilaitoksiin:

Kyllä se on ihan tää työ ja tän työn raskaus, ja sitten kyl mun mielestä siitä oppilaitteen motivoitumattomuudesta hirveesti tuolla pöydän ääressä puhutaan. Ja se näky semmoses selvitykseskin, kun mä tein vuosi sitten semmosen kvalitatiivisen tutkimusmenetelmien juttuun täällä sellasen, et mä seurasin yhden viikon, kuka kenenkin kanssa oli ja mistä täällä puhutaan, niin kyllä se näky siinä työssäkin, että tämmöiset yleiset elämäasiat ei kyllä täällä juuri esillä ole. Kyl se on ihan se työ ja oppilaat ja tän homman läpivieminen, jopa kyllästymiseen asti. Me vanhat opettajat ollaan puhuttu just siitä, että miks me ei koskaan enää vain JUTELLA, ja meillä on nyt vähä semmostakin, että perheasioista ei kovin paljon täällä voi puhua, eikä haluta puhuttavan omista asioista; kyl se niin siihen työhön rajoittuu. Ja mä koen sen ainakin henkilökohtaisesti huonona asiana, koska mä näen et ihmisen elämä on kokonaisuus, ei se voi tänne hypätä niin, että sillä ei muuta elämää ole, et se tässä vaan on jossain opettajan roolissa, kyl se on muukin ihminen siinä. – – Tääl ollaan vaan, täällä tehdään työtä ja ollaan tehokkaita, tääl ei elämässä tapahdu mitään. (Nanna)

Opettajanhuone on edelleen se foorumi, jossa opettajat tapaavat ja puhuvat pääasiassa työstä ja siihen liittyvistä ongelmista. Näytti siltä, että yksityisasioiden puhuminen oli vähentynyt samassa suhteessa, kun oppilaitokset olivat kasvaneet ja henkilökunta lisääntynyt. Opettajat olivat sitä mieltä, että ihmisten tulisi voida puhua työyhteisössä kaikista asioista, koska se lisää yhteisiä ymmärrystä ja yhteenkuuluvaisuutta. Vanhemmat opettajat kokivat, että ennen puhuttiin enemmän myös yksityisasioiden, mutta nyt puhutaan vain asiaa ja ollaan tehokkaita: *me ei koskaan enää jutella!* Tehokkuuden vaatimus rasittaa erityisesti vanhempia opettajia, joilla on kokemusta inhimillisemmistä oppilaitosajoista. Opettajat näkevät työyhteisössä käytävillä keskusteluilla ja työyhteisön tuella olevan merkitystä opettajan työssä jaksamiseen ja työn mielekkääksi kokemisessa.

Opettajien kertomusten perusteella voi päätellä niin, että oppilaitosten suureneminen ja oppilaitosten yhdistämiset ovat vaikuttaneet sekä oppilaitoksiin työyhteisöinä että rehtorien rooliin ja tehtäviin. Muutosten myötä kansakäyminen työyhteisöissä on tullut muodollisemmaksi, kun henkilökuntaa on niin paljon, ettei kaikkia voi enää tuntea. Opettajien välinen kansakäyminen vapaa-aikana on myös vähentynyt. Rehtorista on tullut etäinen toimialajohtaja, joka ei enää opeta eikä tunne alaistensa opetusalaan eikä sisältöjä.

Opetussuunnitelmien yhteissuunnittelu on lisännyt opettajien ammatillista vuorovaikutusta. Opettajat kokevat tämän yhteissuunnittelun kuitenkin ajallisesti ongelmalliseksi. Opettajilla ei ole lukujärjestyksellisistä syistä yhteistä aikaa ja kokoontumisten järjestäminen on vaikeaa. Opiskelijoiden mukaan ottaminen suunnitteluun ei myöskään ole onnistunut:

Ja opiskelijoita on minun mielestä käytetty liian vähän eli niitäkin on pikkusen yritetty, mutta enemmän sais! Mutta kun siinä tulee aina tää, että se on aina keväällä, hir-

vittävä kiire ja sitten sitä ei ehdi kukaan valmistella tarkkaan, että miten niitä opiskelijoita ottais mukaan. (Nanna)

Opettajat kokevat opetussuunnitelmien työllistävän heitä entistä enemmän. Uusiutuvat ja yksilölliset suunnitelmat tuottavat ongelmia ensinnäkin niistä koituvan suunnittelutyön takia, ja se, että jokaisella ryhmällä on erilainen opetussuunnitelma hankaloittaa opetustyön toteutusta. Jokaisen opetettavan ryhmän kohdalla on aina lähdettävä ensin selvittämään opetussuunnitelma ja vasta sitten opetettava aihe, joten omakin opetuksen suunnittelu on työläämpää kuin ennen.

Mahdollisuus opetuksen persoonalliseen muotoiluun vähäistä

Opettajan työ kaupan alalla on 1990-luvulla muuttunut merkittävästi. Vanhemman opettajussukupolven edustajat eivät aina ymmärrä kaikkia muutoksia. Nannan puhe ilmeisesti edustaa Lassen mainitsemia "vanhan kaartin opettajia", sillä Nanna suhtautuu muutokseen varsin kriittisesti, eikä tunnu kaikilta osin hyväksyvän muutoksen suuntaa. Muutokset eivät ole lähtöisin opettajista, vaan ne on annettu ylhäältäpäin, jolloin opettajat eivät koe niitä omikseen.

Toisen asteen kaupan alan opettajat epäilevät nykyistä suuntausta, jossa opiskelijalle annetaan enemmän vastuuta ja vapautta, luotetaan itseopiskeluun ja vapaaseen valintaan. He toteavat, että se on periaatteessa hyvä, ja joiltakin sellainen opiskelu onnistuu, mutta sitten on ryhmä opiskelijoita, jotka tarvitsevat tukea ja ohjausta.

Yks poika tässä syksyllä todellakin, niin mä sain ensimmäisen kerran haistattelua tänä talvena. Mä en ole koskaan aikasemmin saanu. Ja sit mä sanoin sille pojalle, että tuli tämäkin päivä ja hän lehahti ihan punaiseksi ja sanoi, että mitä minä tarkoitan. Sanoin, että mulle ei oo kukaan koskaan tunnilla tollain huutanut. Niin sit hän pyysi jo anteeksi. (Nanna)

Opettajien tulisi muuttaa suhtautumistaan opiskelijoihin, mutta opettajat ovat ristiriitaisessa tilanteessa, kun toisaalta haluaisivat antaa opiskelijoille itsenäisyyttä, mutta toisaalta tuntevat, että kasvattajaa ja äitihahmoa tarvitaan entistä enemmän. Lähes kaikki opettajista ottavat esiin haastattelussa nykyisin hyväksytyyn periaatteen, jonka mukaan koko ikäluokalle on taattava koulutuspaikka. Opettajat kritisoiivat tätä periaatetta, sillä heidän mielestään se on johtanut koulutuksen ja opettajien arvostuksen laskuun ja on myös osasyynä koulujen ja luokkien levottomuuteen. Opettajat kuvaavat, että opiskelijat ovat kuin päivähoidossa, kouluun on pakko tulla, mutta opiskelu ei huvita. Opettajat kokevat, että opettajien ja koulun keinot vaikuttaa opiskelijoihin ovat tässä asiassa hyvin vähäiset:

Ja nyt se, että kaikki pakotetaan opiskeleen. Siis koulu on syyllinen, jos se rupeaa erottamaan oppilaita . - - Ja aika vähän on semmosia tilanteita, et opiskelija kutsutaan opettajainkokoukseen selvittelen jotain semmosta huonoa käytöstä, että ne keinot on sit vähä liian vähissä. (Leena)

Leena on huolissaan siitä, ettei koululla ole enää keinoja pitää opiskelijoita järjestyksessä, koska jokainen opiskelija on koulutettava ja saatava hänestä rahaa.

Taloudelliset tosiasiat ovat myös opiskelijoiden tiedossa eivätkä he näin pelkää erotetuksi tulemistä:

Mut tähän vielä, että onko ne [opiskelijat] erilaisia, musta tuntuu, että tää kurssimuotoinen systeemi, jossa on valinnaisia kursseja, ettei oo enää kiinteää lukujärjestystä ja päiväkirjaa, niin oppilaat pääsee livahtaan sillai, että joku on nähnyt, että kyllä se meillä opiskelee. – – Mut sitten ku on paljon pois, niin sehän leviää muihin opiskelijoihin, et tällä ei oo väliä. Sit menee opettajien arvostus ja kaikki muu. – – Jos ei siihen puututa tavalla tai toisella, niin ei ne muutkaan välitä sit enää. Oppilaat on huolehtomia. Ne luottaa, ettei oppilaitos potki sen takia pois. Että oppilaista saa rahaa, jotku sano sen ihan ääneenkin. (Leena)

Kaupan alan opettajien puhetta voi tulkita siten, että opettajan mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä ovat kaventuneet. Syynä tähän näyttävät olevan edellä kuvatut opiskelijoissa ja koulutusjärjestelmässä tapahtuneet muutokset, mutta myös ammatillisen opettajan rooliin kohdistuneet uudenlaiset odotukset, jotka pakottavat opettajat tinkimään omista periaatteistaan. Opintojen moduloituminen, suuret ryhmät, heikot ja levottomat opiskelijat ja koulutuksen arvostuksen lasku murentavat opettajan vaikutusmahdollisuuksia ja myös arvovaltaa. 1980-luvulla opettajien mahdollisuuden oman opettajuutensa muovaamiseen nähtiin myös kaventuneen. Syynä oli siinä vaiheessa ammattikasvatushallituksesta annettu tiukka ohjeistus ja myös osittain opiskelijoiden nuorentuminen, joka pakotti muuttamaan asennoitumista. Tuossa vaiheessa opettajat kuitenkin kokivat, että heillä oli vielä mahdollisuus valita opetettavat sisällöt ja opetustavat, sillä kukaan ei valvonut valtakunnallisten opetussuunnitelmien toteutumista.

Ammatillinen opettajuus ammattikorkeakoulussa

Opettajan perinteinen opetustyö on vähentynyt, lähes kadonnut ja tilalle ovat tulleet erilaiset projektit ja muu työ.

Kasvatuksellisuuden ja ammatillisuuden tilalle markkinaperusteisuus

No hirveästihän se on muuttunut, että se *alussa* oikeastaan oli, silloin mentiin ihan oppikirjan mukaan, että oli aina joku aine ja siihen oli valittu minkälaisia oppikirjoja käytetään ja mitkä asiat siinä oppikirjoissa sitten oli, niin ne mentiin sitä läpi. Ja ne tehtävät laskettiin matikassakin, mitä kirjoissa oli eikä paljon muuta. Ja tuota se oli se koko vuosi aina kaks tuntia viikossa sitä ainetta, niin se oli yksinkertaista. Ja perjantaina, kun kello tuli yks tai kaks, sen jälkeen ei täällä maanantaiaamuun mennessä näkynyt ketään tällä tontilla. Niin *nyt* kyllä lauantaisin, sunnuntaisin saattaa olla puolentusinaa opettajaa, että se on nyt aivan erilaista. Kyllä se varmaan pakon sanelemaa on. Tietysti onhan täällä vähän enempi tilaa nyt, kun on työtiloja. Mä en esimerkiksi vie kokeita kotii, jos mä vain voin ne täällä korjata. Kyllä nykyään tehdään niin hirveästi paljon muuta homma kun vaan tullaan ja mennään tunneille. Se on sitä kaikenlaista suunnittelua ja opetussuunnitelman ja projektin tekoa. Pitäisi kansainvälistyä ja kulkea maailmalle. Ja se töitä teettää. (Pekka)

Pekan kertomus on tyypillinen ammattikorkeakouluopettajan kuvaus työn muuttumisesta entistä kokonaisvaltaisemmaksi ja monipuolisemmaksi. Ennen työt tehtiin lähinnä virka-aikaan, mutta nyt työtä on myös viikonloppuisin ja monenlainen suunnittelutyö on lisääntynyt huomattavasti. Pekka kokee suun-

nittelun toisaalta kunnia-asiana, toisaalta ylimääräisenä työnä, joka rasittaa ja josta ei makseta korvausta.

Palkkaus tulee kuitenkin edelleen sen pidetyn opetuksen perustella. Se kaikki muu siinä, se tuntuu ylimääräiseltä, rahoitusta sen työn tekemiseen ei ole lisätty. Siinä mielessä se on huono, mutta tietenkin on se toisaalta hyvä, että pääsee itte vaikuttamaan siihen minkälaista opetusta annetaan, niin kun OPS:it tehdään nykyään talossa niin sehän on selvä, että se on hyvä asia toisaalta, toisaalta se on ehkä, että mistäpä sitä nyt tietää mitä pitäisi opettaa. Se on semmoinen jo kyllä se on ehdottomasti semmoinen kunnia-asia. (Pekka)

Kaupan alan opettajien virkaehtosopimus ei Pekan mukaan huomioi opettajan työn muutosta, vaan opettajan työ ja palkkaus määrittyy pidettyjen oppituntien mukaan. Tämä asia vähentää opettajien intoa tehdä ns. ylimääräistä työtä ja kannustaa pitämään kiinni entisestä opettajuudesta, vaikka toisaalta hyvin hoidettu työ on velvollisuus ja *kunnia-asia*.

Palaverointia on enemmän kuin opetustyötä eli palaveria palaverin jälkeen mitä erilaisemmista asioista. Suurelta osin se minun mielestäni ei ole tarpeellista. Semmoista turhaa istuskelua on liian paljon. Ja se mikä istutaan, niin sen pitäisi olla sillä tavalla valmisteltua, että siellä syntyisi tulosta. (Unto)

Unto pitää erilaisten kokousten ja palaverien määrää liian suurena ja osittain turhana. Unto kaipaa myös erilaisiin neuvottelutilanteisiin tehokkuutta. Muutkin opettajat epäilevät, että kaikki kokoukset eivät ole aina tarpeellisia, mutta niistä on vain tullut vallitseva tapa, joka vie ajan varsinaiselta opetustyötä.

Hannelen mukaan opettajan rooli ainakin ammattikorkeakoulussa on mennyt yhä enemmän kohti yrittäjän roolia.

Jos tosissani sanon, niin vielä enempi hässäkäksi on mennyt. Olen kauhean ylpeä siitä, kun jo vuosi sitten paasasin, että vaikka koulutus on kuinka meidän pääasia, niin koko ajan ollaan menossa lähemmäs yritystoimintaa, että tässä on kasvatusnäkökohdat, mutta pelkästään koulutuksen tuotoilla ei pärjätä. On pakko keksiä jotain yritystoiminnan puolta, että sen lisätuoton saa ja silloin siihen suhtauduttiin vähän sillä lailla, että opetushan se on pääala. En sitä yrittänytkään kiistää, mutta kun yritin miettiä mistä saisi sitä lisärahaa. Nyt se on tullut yhä enemmän lähemmäksi sitä [yritystoimintaa]. En tiedä edes onko se tulevaisuuden juttukaan, pärjääkö tulevaisuudessa oppilaitokset sillä lailla, että ne vaan opettaa sitä peruskansaa. Ainakin ammattikorkeakoulussa, on pakko olla erinäköisiä työelämäyhteyksiä ja kaiken näköistä projektia ja semmoiset henkilöt, jotka näitä asioita hoitaa, että pysytään kärryillä ja pysytään siinä työelämäyhteydessä ja saadaan opiskelijoille projekteja. Ne eivät voi olla kiinnitettyinä opetukseen koko ajan, koska se ei toimi ajan käytöllisesti. Kun ne on jossain muualla, niin pakkohan niiden on palkkansa ansaita ja sitä kautta sitä yritystoimintaa harjoittaa. – – Nyt olen kauhean aktiivisesti itse sitä miettimässä, ja tavallaan mikä on jännää, niin huomaankin, että enhän minä itse asiassa olekaan nyt opettaja. Opetan kaksi päivää, mutta nimenomaan kolme päivää teen sitä markkinointiammatillaisen työtä, mihin olen sen koulutuksen saanut ja mistä saan esimerkit siihen omaan opetukseeni. Se onkin ihan jännä huomata, että minähän teenkin sitä oikeata työtä tässä koko ajan, mutta teen sitä oppilaitokselle. – – Se on vaan tunnus-tettava, että ei ole niin kuin ennen. (Hannele)

Hannele havaitsee oman työnsä muuttuneen yhä kauemmas perinteisestä opetustyöstä kohti yritystoimintaa. Perimmäisenä syynä muutokseen tuntuu olevan se, että oppilaitoksen saama perusrahoitus ei riitä oppilaitoksen toiminnan

pyörittämiseen. Opettajan täytyy itse hankkia rahat, jotta voi tehdä opetustyötä. Hannele on tämän käytännön hyväksynyt, mutta ”vanhat opettajat” protestoivat uutta ajattelua vastaan. Hannele on omaksunut ”business-henkisen” ajattelutavan opetukseen, kun hän toteaa omasta substanssialan tietoudestaan:

Tässäkin on ihan sama kuin nykyisessä yritys-elämässä, että kaikkea ei tarvitse itse osata tehdä, jos voi ostaa sen palvelun muualta. Kannattaakin ehkä kehittää sitä omaa vahvaa osaamista ja ostaa sen muualta, minkä itse osaa heikosti. (Hannele)

Ammattikorkeakoulussa työskentelevä Hannele vertailee ammattikorkeakoulun ja kauppaooppilaitoksen opiskelijoita. Eroja on hänen mielestään opiskelijoiden iässä ja suhtautumisessa opiskeluun. Hän pohtii eroja seuraavasti:

Jos joku tunti jää [ammattikorkeakoulussa] pitämättä, niin kysytään, että milloin se pidetään, eikä niin kuin kauppiksessa, että jipii, opettajaa ei näy eikä kuulu. Olen sitä mieltä, että opiskelijat aika tarkasti pitää huolen siitä, että sitä sisältöä on. Aika äkkiä tulee täällä [ammattikorkeakoulussa] palaute siitä, että ei olla tyytyväisiä. (Hannele)

Hannele kertoo, että ammattikorkeakoulussa opiskelijat ovat vaativampia ja aikuisempia kuin toisen asteen opiskelijat. Hän puhuu paljon uudenlaisen opettajantyön puolesta, mutta tuo toisaalla esille sen, että myös ammattikorkeakoulussa täytyy olla kasvatusta eli hän ei omaksumansa markkinahenkisyyden- ja ammattikorkeakoulupuheen ohessa ole kuitenkaan hylännyt opettajuuden kasvattajaluonnetta.

Ammattikorkeakoulussa ei olla opettajia eikä kasvattajia

No on sillä tavalla, että tämmönen projektitoiminta lisääntyy koko aika. Elikkä sanotaan, että se tulee lissäntymään, nyttien on tosi paljon verkkoja vesillä, pyydystetään erilaisia projektirahoituksia. Jos ne lähtee käyntiin, niin tää muuttuu vielä vähemmän opettajan työksi tää työ, mitä tällä hetkellä on. Se on ehkä suurin muutos. Se ei oo vielä toteutunu meidän osalta, mutta se on ehkä puolen vuojen päästä on jo niin monta EU-rahoitteista projektia pystyssä, että se varsinainen opetustyö vähenee entisestäänkin vielä. (Leif)

Opettaja ei ole enää opetuksen keskipiste, vaan oppiminen tapahtuu hyvin erilaisissa projekteissa itsenäisesti tietoa hankkien. Leif kuvaa ammattikorkeakouluopettajan työtä edellä, ja toteaa, että se ei ole enää opetustyötä eikä hänen mukaansa myöskään kasvatustyötä, vaan hänen tehtävänsä on *tehdä ammatillaisia*. Kaupan alan ammattikorkeakouluopettajan työ ei näytä olevan enää perinteistä opettajan työtä, mutta se on kuitenkin edelleen opettajan työtä, sen muoto on vain muuttunut. Leifillä näyttää uuden oppimisen retoriikan mukaisesta puheesta huolimatta olevan hyvin perinteinen käsitys opettajan työstä, koska hän ei miellä työtään opetustyöksi.

Käytännönläheisyys ja kansainvälisyys korvaa ammatillisuuden

Työelämälähtöisyys ja käytännönläheisyys on ammattikorkeakoulun yliopistosta erottautumisen paikka. Leif korostaa tätä ammattikorkeakoulun etua suhteessa yliopiston antamaan teoreettiseen opetukseen:

Kyllä meillä on pääpainopisteenä käytännönläheinen opetus. Meillä on tosi paljon case-opetusta, mikä on ihan sama kuin – tai ei nyt ihan sama – kuin yritysten, niin silloin siellä tulee niitä käytännön työkaluja ja taitoja ja tietoja, millä pystyy mennä suoraan töihin. Yliopiston ja ammattikorkeakoulun ero onkin se, että yliopistossa kun opiskelee ekonomiks, niin sen jälkeen lähteen työelämään opiskelemaan, että mitä tehjään. Mutta kun meiltä valamistuu, niin silloin pystyy suoraan meneen töihin. Se on meille kunnia asia pitää se opetus niin käytännönläheisenä. (Leif)

Kansainvälisyys on ammattikorkeakoulujen profiloitumisen paikka. Kaikki opettajat puhuvat kansainvälistymisestä, ja muutama mainitsee jonkun konkreettisen asian kansainvälistymiseen liittyen, mutta Leif ottaa kansainvälistymiseen julkisuudesta poikkeavan kannan:

Kyllä se on siltä kannalta hyvin merkityksellisiä, että osittain OPM:n rahoitus perustuu siihen kuinka paljon meillä on opettajavaihtua ja oppilasvaihtua meiltä ulukomaille ja ulukomailta meille. Ja tämmösenä pisteittenkeruujärjestelmänä se on yllättävänkin merkittävä, koska sieltä voi tulla *hyviä potteja*, jos tää homma tomii. Mitä ne siitä saa ammatillisesti oppilaitoksena? Meillä ramppaa niitä vaihto-opettajia jatkuvasti. Suurin osa niistä on ihan turhia tyyppisiä meidän oppilaitoksen asiantuntemuksen lisäämisen kannalta, mutta sitten opiskelijoiden vaihto on jo paljon merkittävämpi asia. Se että ne lähtee ulukomaille, niin vaikka ne ei oppis mitään siellä, niin se on niitten itsenäistymisen kannalta erittäin merkittävä prosessi. – – Oppilaan kannalta se on hyvin merkittävää se oppilasvaihto. *Opettajavaihto on enemmänkin humppukia*. Mää oon esimerkiksi ollu Saksassa ja Lietuassa vaihossa. Niillä ei oo oikein antaa meille mitään sieltä. – – Mutta jos me saajaan OPM:n laskusysteemin pisteitä ja siitä rahaa, niin sehän on ihan hyvä. (Leif)

Leif uskaltautuu kyseenalaistamaan kansainvälisen toiminnan tärkeyden ja puhuu ammattikorkeakoulun virallisen retoriikan vastaisesti. Leifin näkökulmasta kansainvälinen toiminta on lähinnä tapa hankkia lisärahoitusta opetusministeriöstä. Opettajille kansainvälinen vaihto on turhaa, mutta opiskelijat sen sijaan saavat vaihdossa kokemusta ja näkemystä, eivätkä *ruikuta enää turhasta*.

Monialainen ammattikorkeakoulu yhteistyökenttänä

Monialainen ammattikorkeakoulu haluaa yleensä profiloitua yhtenäisenä kokonaisuutena. Opettajien käsitykset eivät kuitenkaan ole yhteneviä oppilaitoshallinnossa kehiteltyjen näkemysten kanssa. Ongelmallista tuntuu olevan etäällä toisistaan olevien yksiköiden yhteistyö ja organisaation suuri koko.

Opettajat jonkin verran liikkuvat, mutta opiskelijoita on hirveän vaikea saada liikkumaan. Tavallaan ammattikorkeakoulu on paperilla, että opiskelijoille sanotaan, että sinulla on mahdollisuus mennä international business juttuja opiskelemaan toiseen yksikköön, mutta kun se käytännössä on aika vaikeaa nuorelle jolla ei ole omaa autoa lähteä sinne. – – Tavallaan tämä on tämmöinen abstrakti mahdollisuus vaan. (Hannele)

Kyl mä uskon, että sen tajuu jokainen, joka on oikeissa töissä tällä alalla, niin just täläset koulutus konsernit, mitä nyt rakennetaan, niin tuntuu ihan utopistisille. Se ylätasolla ei ymmärretä, mitä käytännössä tehdään. (Lasse)

Ulkoisesti yhtenäisenä profiloituva monialainen, joustava ammattikorkeakoulu ei näytä ainakaan Hannelen ja Lassen puheissa toteutuvan. Suuri ja monessa yksikössä toimiva ammattikorkeakoulu on toimiva lähinnä paperilla ja juhla-

puheissa. Opettajille näyttäytyvä todellisuus on erilainen kuin ammattikorkeakoulujen ”rakentajien” ja johdon näkemykset.

Ammattikorkeakoulun johtajuus vaikuttaa opettajan työhön ja työssä viihtymiseen. Kaupan alan ammattikorkeakoulun opettajat pohtivat johtajuutta enemmän kuin muiden alojen opettajat.

Nyt tuolla ammattikorkeakoulussa on ollut kahdenlaista yksikönjohtajaa. Toinen auktoriteetti, vähän kyräilijä ja hirveän äkkiä puuttuu siihen, jos tehdään jotain mikä ei hänen mielestään sovi kuvioihin. – – Nykyinen johtaja taas on semmoinen, joka on tullut ulkopuolelta taloon, hänellä ei ole sitä henkeä mikä siellä on työntekijöissä. – – Minä ajattelin, että miksi tuo johtaja ei pidä tuota hommaa hanskassa ja ota syliin niitä opettajia, vaan jättäytyy ihan ulkopuoliseksi. (Hannele)

Ammattikorkeakouluihin on otettu yhdeksi työtavaksi tiimityö ja Hannele jatkaa ajatuksiaan tiimityön johtamisesta:

Ilman johtajaa ei kuitenkaan pärjätä, kyllä se on ihan sama näissä tiimeissäkin. Olen huomannut sen älyttömän hyvin, että jos tässä jotain tiimiä yrittää lyödä kasaan, niin se jos mikä tarvitsee johtamista. Se toiminta ei voi olla sillä tavalla, että se porukka vaan heitetään kentälle ja katsotaan miten ne opettajat siellä porskuttaa. Kaipahan ne yhdessä siellä sambailee jotakin. Minä näen sen johtaja semmosena, että on se tietty visio, mikä tämä meidän koulutus on nyt ja tulevaisuudessa – – niin sitten sitä kautta ne henkilökohtaiset tavoitteet myös joka opettajalla. (Hannele)

Hannelen pohdinta rehtorin roolia ja kuvaa 1990-luvun lopun tilannetta ammattikorkeakoulussa. Vanha rehtori oli tiukka auktoriteetti, joka piti ohjat kässissään, mutta uusi, alan ulkopuolelta tullut rehtori on jättäytynyt ilmeisesti omasta halustaan ulkopuoliseksi ja tätä opettajien on vaikea ymmärtää. Hannelen puheessa tulee esille myös se, että johtajan täytyisi tuntea oppilaitoskulttuuri. *Ulkopuolelta tullut rehtori jää ulkopuoliseksi työyhteisössä.* Hannelen käyttämät metaforat *ottaa opettajat syliin ja pitää homma hanskassa*, kuvaavat opettajien toivorehtoria, mutta nykyinen rehtori ei vastaa tätä kuvaa, koska hän vain *heittää porukat kentälle ja katsoo, kuinka ne porskuttaa ja sambailee*. Opettajat siis toivovat rehtorilta tukea ja turvaa ja odottavat, että rehtorilla on selkeä visio, johon myös opettajan omat tavoitteet ovat liitettävissä. Ilmeisesti muutos autoritaarisesta rehtorista vapauksia antavaan delegoijaan on ollut henkilöstölle liian suuri. Myös Lasse pohtii rehtorin merkitystä ja kokee, että ei saa johtajilta minkäänlaista apua omaan työhönsä. Monialaiset, suuret ammattikorkeakoulut ovat muuttaneet johtamisjärjestelmää. Johtaja on etäällä, eikä ole enää välttämättä ammattialan asiantuntija eikä läsnä opettajan arjessa. Tämä muutos ei kaikkia opettajia tyydytä.

Työ on elämän sisältö, palkka ansaittava joka päivä

Leifin kertoo elämästään ammattikorkeakoulun opettajana:

Ei oo töitä kesäaikana. Mä lähen nyt lomalle viikoks, kaheks. Työt lähtee päästä saman tien kun mä hyppään lentokoneeseen. Eliikkä kyllä minä katkasan ihan totaalisti kesälomaks ja muuks lomaks. Kaikki lomat on totaalista nollaamista siitä työstä. Eliikkä hyvin selekeä jako on työllä ja vapaa-ajalla. – – Harvon kannu töitä kotiin, mutta päivät on pitkiä. Käytännössä on sillä tapaa, että kun tehään töitä, niin sillan tehään pitkiä päiviä ja lomat on totaalista lomaa, ja sitä lomaahan on aika monta viik-

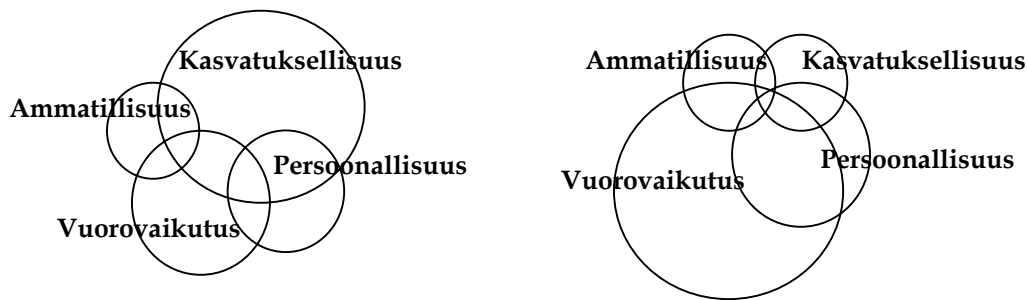
koa vuodessa. – – Jos siihen mennään siihen nollaustapaan, niin mulla on aika rajut harrastukset, eliikkä määharrastan koskimelontaa, Telemark-hiihtoa, merimelontaa, pitkiä seikkailuretkiä ja ratsastusta. Ja tota aina joku laji on enemmän päällä, mutta se melonta on semmonen pysyvä. Esimerkiksi toissa kesänä olin kolme viikkoa Grönlannissa yksin melomassa. Eliikkä se nollaaminen tapahtuu kesäaikaan, eliikkä määharrastan semmosia lajeja, että joku koskimelontakin on semmosta, että siinä ei voi miettiä mitään muuta kuin sitä lajia. Se on yksitapa nollata. Perhettä mulla ei oo tällä hetkellä. Saan olla aikalailla poikamiehenä, saan olla oma itteni. Eihän näin pitkiä päiviä mitä nytkin on tullut tehtyä viimeisen vuoden, niin ei niitä tulis varmaan tehtyäkään, jos olis vakituksessa suhteessa. (Leif)

Leif uhraa lähes kaiken aikansa työlle ja itsensä kehittämiselle. Hän ei ehdi harrastamaan tai viettämään vapaa-aikaa muuten kuin loma-aikoina, jolloin hän tekee täydellisen irtioton äärimmäisissä olosuhteissa. Hän erottaa työn ja loman tiukasti toisistaan. Työ on tehoaikaa, mutta myös loma käytetään tehokkaan varmasti lomailuun.

Minä en ole virassa oleva ihminen, enkä ole ikinä ollutkaan opettajan urani aikana. Vaikuttaa se työttömyyden pelko, niin se tulee mieleen sillä tavalla, että uskallanko ostaa asuntoa, jos jään työttömäksi ja en pysty sitä maksamaan. (Hannele)

Ammattikorkeakoulun opettajalta odotetaan sitoutumista työhönsä, mutta hyvin moni opettajista toimii jatkuvasti erilaisissa lyhytaikaisissa työsuhteissa, Opettaja elää epävarmuudessa, hän on vaihdettavissa toiseen milloin tahansa. Nuori opettaja on oppinut elämään epävarmuudessa, mutta toisaalta epävarmuus työn jatkumisesta hankaloittaa sitoutumista ja yksityiselämää.

Kaupan alan ammatillisen opettajuuden paradigmat ennen 2000-lukua ovat eriytyneet opettajien kokemuksissa ainakin kahtaalle: toisella asteella ja ammattikorkeakoulussa korostuvat erilaiset opettajuuden perustekijät. Eriytyvää opettajuutta eli eriytyviä opettajuusparadigmoja voidaan havainnollistaa kuvion 12 tapaan.



KUVIO 12 Kaupan alan opettajuusparadigmojen eriytyminen 1990-luvulla

Edellisessä kuviossa 12 kaupan alan ammatillisessa opettajuudessa toisella asteella korostuu kasvatuksellisuus ja vähitellen lisääntynyt opettajien vuorovaikutus sekä oppilaitoksen sisällä että oppilaitoksen ulkopuolella, lähinnä työelämän suuntaan. Ammatin opettamista pidetään edelleen tärkeänä, mutta ammatillisuuden painopiste tuntuu vähitellen siirtyvän työelämään ja työssäoppimisjaksoille. Uskotaan, että nuoret, työelämää tuntemattomat opiskelijat motivoituvat oppimaan työelämässä. Opettajien mahdollisuudet itsenäisesti muotoilla työtään on kaventunut, sillä opettajan työn reunaehdot määrittävät pitkälle opettajan toimintaa.

1990-luvun lopun kaupan alan ammattikorkeakouluopettajan kuva

Opettaja on tehnyt itse pitkän opiskelu- ja työuran ennen siirtymistään ammattikorkeakoulun opettajaksi. Hän on suorittanut korkeakoulututkinnon ja ammatillisen opettajakoulutuksen – mahdollisesti ennen niitä myös ammatillisen tutkinnon. Hän on ollut työelämässä useissa erilaisissa työpaikoissa lyhyitä jaksuja, mutta kokee näiden työelämäkokemustensa kautta hallitsevansa koko opetettavan kentän. 1990-luvun opettajalla on kielitaitoa ja myös kansainvälistä kokemusta. Ainakin hän on osallistunut joihinkin EU-projekteihin. Hän on opiskellut jatkuvasti erilaisilla kursseilla lisätäkseen kompetenssiaan, jos hän ei ole jo tohtori tai lisensiaatti, on hän korkeakoulussa jatko-opiskelijana tai ainakin suorittaa PD-opintoja.

Työpaikkana 1990-luvun ammatillisella opettajalla on monialainen ammattikorkeakoulu. Hän tekee työtä - ei siis enää opeta - mahdollisesti useammassa eri ammattikorkeakoulun yksikössä, joiden maantieteellinen välimatka saattaa olla pitkäkin. Opettajan työ on pääsääntöisesti suunnittelua ja markkinointia: opetuksen, oppimisen, projektien, toimintapäivien, tapahtumien ja tempausten sekä kansainvälisen toiminnan suunnittelua sekä oppilaitoksen eri toimintojen markkinointia ja kotimaisten ja ulkomaisten vieraiden kanssa seurustelua. Varsinainen perinteinen opetustyö on lähes kokonaan jäänyt pois, mutta jokunen opettajan näkee työssään edelleen myös kasvatuksellisia piirteitä. Muutaman päivää viikossa hän saattaa olla tekemisissä opiskelijoiden kanssa. Opetus on erilaisten oppimiseen liittyvien tapahtumien järjestämistä, ei enää perinteistä luokkaopetusta.

Työ ja itsensä kehittäminen vie opettajalta hyvin paljon aikaa. Opettajan on itse hankittava oma palkkansa - ainakin osittain - ja ansaittava paikkansa ammattikorkeakoulussa joka päivä. Yksityiselämä ja harrastukset hoidetaan loma-aikoina, jolloin tapahtuu täydellinen irtiotto normaalista arjesta.

Voiko kaupan alan ammattikorkeakoulun opettajuutta siis enää kuvata kuviossa 12 esiintyvillä ammatillista opettajuutta rakentavilla perustekijöillä? Onko opettajuus niin erilaista, että siihen eivät enää perinteiset määreet sovi? Näkisin kuitenkin, että perinteiset elementit ovat edelleen olemassa, mutta se ovat muuttaneet nimeään ja muotoaan.

Kasvatuksellisuuden sijasta puhutaan tuutoroinnista ja opiskelijoiden ohjaamisesta. Ammatillisuuden sijaan on tullut työelämälähtöisyys ja työssä oppiminen. Näiden käsitteiden kohdalla kuitenkin vastuu on siirtymässä vähitellen opiskelijalle itselleen ja työelämälle eli pois opettajalta, mutta ovatko nämä valmiita ja kykeneviä hoitamaan vastuunsa? Vuorovaikutuksen sijaan on tullut kaikenlainen suhdetoiminta, markkinointi ja yritystoiminta. Opettajalle ennen tärkeimmät vuorovaikutustahot, opiskelijat ja opettajakollegat ja perinteinen opettajanhuone ovat korvautuneet laajalla ja monitahoisella kansallisella ja kansainvälisellä verkostolla.

Miten on siten persoonallisen orientaation mahdollisuus ammattikorkeakoulussa? Voiko opettaja toteuttaa omaa opettajuusajatteluaan vai onko hänen sopeuduttava vallitsevaan ajatteluun? Ilmeisesti hän ei voi kovin paljon poiketa toivotusta mallista, muuten hänen leimattaisiin vanhoilliseksi ja muutoksen vastustajaksi.

Miten sitten kaupan alan opettajuusparadigmat suhteutuvat AMKER-projektissa hahmoteltuihin ammattikasvatuksen paradigmoihin. Kaupan alalla opettajuusparadigmat näyttävät sijoittuvan 1970-luvulle saakka vaihtelevasti lähinnä nationalistisen paradigman ja kollektiivisen vanhemmuuden paradigman yhteyteen. 1980-luvulla ja varsinkin 1990-luvulla nämä paradigmat korvautuvat uusien opettajien puheissa didaktis-managerialistisella paradigmalla.

6.4 Pysyvää: esimerkillinen elämään ja liike-elämään kasvattaja

Kasvatus ja ammatin opettaminen ovat edelleen pysyvää opettajien puheessa, vaikka kasvatuksella tarkoitetaan eri aikoina erilaisia asioita ja ammatin opettaminen on muuttunut vuosien varrella. Ainoastaan Leif on sitä mieltä, että ammattikorkeakoulussa ei ole kasvatusta. Vaikka ammatillisuuden tärkeyttä korostetaan, se ei tule kaupan alan opettajilla esille yhtä painokkaasti kuin metallialan ja terveystieteiden opettajilla.

Opettajan asiantuntijuus ratkaisee opetettavan sisällön

Koska työelämä sanoo ”joo, joo” aika pitkälle, sama mitä kysytään. Ne pamahtaa sinne kokoukseen, tulee kiireen keskeltä ja sama mitä koulumaailma ehotta, niin ”onpa hyvä idea”. Harvoin työelämän edustajat – ne jotka tietää – ehtii tulla sinne koulumaailmaan päätöksentekoon niin voimakkaasti mukaan, että olis todella miettiny niitä asioita. Aika pitkälle ne vain kehuu, että hienosti on, vaikka oikeasti ei olis hienosti. Meillä se kehitystyö lähtee siitä, että suurin osa oppiaineen opettajista on semmosia, joilla on toinen jalaka töissä ja toinen koululla, elikkä on ammattilintarkastajia, konsultointitoimintaa harrastavia ja sitten tilitoimiston pitäjiä. Jolloin ei meidän tarte lähteä työelämästä kysymään, että mitä niillä pitää olla, kun tilitoimiston pitäjä tietää tasan tarkkaan taloushallinnon koko aja, mitä se on käytännössä. (Leif)

Muut opettajat jakavat Leifin näkemyksen opettajan asiantuntijuudesta päättää opetettavan sisällön valinnasta. Työelämällä ei ole valmiuksia ottaa kantaa opetussuunnitelmiin, ja vaikka opetussuunnitelmat määrittävät koulutuksen tavoitteet, on opettajan tehtävä viime kädessä päättää, mitä opetetaan ja millä menetelmillä.

Oppilaitos ei valmista ammattilaisia, vaan koulutuksen aikana annetaan kyky oppia ja työkalut ja se tapa ajatella. Että ei nyt valmista ammattilaita kouluteta, mutta annetaan semmoset avut, – – semmonen ajattelutapa ja rohkeus tehdä ratkaisuja, itsenäisiä ratkaisuja. (Leif)

Opiskelijan tulee saada opiskelunsa aikana perustaidot ja tiedot, joita hän voi valmistuttuaan syventää työssään. Käsitys perustiedoista ja taidosta on jonkin verran muuttunut, mutta opettajilla on kuitenkin yhteinen näkemys siitä, että jotkut asiat täytyy osata hyvin, jotta voi kehittyä työelämässä, laaja-alaisuuden varaan ei olla valmiita rakentamaan kunnollista ammattitaitoa.

Kaupan alan sukupuolittunut rakenne ja puhe sukupuolesta säilyy

Kaupan ala on perinteisesti ollut naisvaltainen ala, ja esimerkiksi myyjien ammattikunnan naisistuminen tapahtui Suomessa jo 1900-luvun alussa, jolloin naistyövoiman käyttö lisääntyi etenkin elintarvike- ja sekatarvikaupassa. Syyinä tähän ei ollut Hentilän (1999) mukaan vain naisten matalampi palkkataso, vaan mm. se, että asiakkaat tekivät kauppaa mielellään samaa sukupuolta olevien myyjien kanssa. Toinen syy oli naissukupuolelle omistettu uusi yhteiskunnallinen tehtävä: terveyden ja puhtauden vaaliminen. Tämä tehtävä oli merkittävä myös kaupassa, jossa hygieniavaatimukset lisäsivät myyjien siivoustyötä. Kauppaoppilaitoksista oli jo 1900-luvun alussa lähes yhtä paljon naisia kuin miehiä. Vain kauppaopistoissa oli miesenemmistö. (Hentilä 1999, 142). Liikeapulaiskoulut olivat aluksi miesvaltaisia, mutta muuttuivat hyvin pian naisvaltaisiksi. Naisten suuri kiinnostus kaupalliseen koulutukseen on jatkunut näihin päiviin saakka, vaikka kauppaopistoissa ja kauppakorkeakouluissa miesenemmistö jatkui hyvin pitkään. (esim. Stenström 1997, 50–52.)

Kaupan alan työelämässä vallitsee edelleen perinteinen työnjako sukupuolten välillä. Naiset sijoittuvat asiakaspalveluun ja miehet alan johtotehtäviin. (esim. Hyvärinen, 1990, 116; Stenström 1997, 85–86). Opettajat ja vaikuttajat pohtivat tätä tulosta ja toteavat sen pitävän edelleen paikkaansa: naisopiske-

lijoita on kauppaoppilaitoksissa enemmän kuin miesopiskelijoita, mutta miehet sijoittuvat työelämässä arvostetummille ja paremmin palkatuille paikoille kuin naiset. Opettajat pohtivat asiaa esimerkiksi seuraavasti:

Meillä on poikia vähemmän, kyllä meillä on poikia vähemmän. – – Aikaisemmin, kun meidän nuoret meni aika paljon pankkiin, niin tytöt meni tietysti pankkiin tiskin taakse ja pojat meni pieneen pankkiin johtajaks. Tää on 80-luvulla ollut, selkeesti näin, että tohon ne meni X- ja Y-pankkiin ne fikset ylioppilaspojat johtajiks ja tytöt meni tiskin taa. Mutta ei mun mielestä nyt en mä osaa ainakaan ajatella, et se ero mitenkään näkyis, että jotenkin tiettyihin, en mä osaa ajatella. Ehkä pojat ei kaupan kassalle mene, ne menee sit johonkin muihin töihin, kaupan ja hallinnon töihin, mut ehkä ne nyt ei sinne kassalle mene. (Nanna)

Sekä nais- että miesopettajat puhuvat sukupuolirikysmyksestä samalla tavalla:

Meillähän 70% on ollu naisia ja 30 noin miehiä, et kyllä se naisten alaa sillä lailla on, että pojat ei halua toimistotehtäviin. – – Nyt sitten on yks oppilaitos, jossa on tietojenkäsittelyn suuntautuminen, niin se on kääntyny toisinpäin. Eli pojat nyt hakevat tietojenkäsittelyä. Et se on vaan koettu, et naisille on enemmän työpaikkoja. Varmasti onkin, pankit ja kaikki, nehan on täysin naisvaltaisia – – Just tämmöset avustavat työtehtävät. Nyt sitten miehet ehkä kirjanpitopuolella ja markkinoinnissa. – – Se, ehkä se kuvitelma siitä työstä on semmonen, että se sopii paremmin tytöille kuin pojille. Se on vaan kuvitelma, että sitä ei oo osattu lanseerata sillä lailla, että mitä töitä. Esim. nyt kun tuli tää tietojenkäsittelyyn suuntautuminen, niin heti pojat kuvitteli, et nyt tietokoneen kans saa tehdä, nyt sinne voi mennä, mut ei aikaisemmin. (Raija)

Kyllähän ne on varsin naisvaltaisia kouluja, ollu kaikkina aikoina. Mut en mä oikein osaa sanoa, sitä ei oo koskaan sillä tavalla ajatellu. Naiset nyt sitte paremmin sai kuitenkin, niillä on laajempi se kirjo, miten ne sai töitä, se on tietysti hyvin luonteva asia (Sulo.)

Haastateltavat eivät olleet juurikaan pohtineet tämän sukupuolijakautuman syitä (vrt. Hentilä 1999). Opettajat vain toteavat, että alalla on enemmän naisille sopivia ”avustavia tehtäviä”, ja naiset myös ottavat helpommin vastaan heille tarjotun, huonopalkkaisen työn.

Joo joskus se on sen liikkeenharjoittajan poika se miespuolinen [joka istuu kaupan kassalla], tai se harjoittelee kaikkia niitä kaupan toimintoja. Et se voi olla jossain kaupan koulutusohjelmassa mukana, mut että todella ei ne siellä kauaa oo. Et sit on semmosia tyttöjä, merkonomitkin on vuosia kassoina. Mut en tiedä meneeks pojat sit kortistoon helpommin. Koska tytöthän ottaa vastaan sitten, haluaa itsenäistyä ja haluaa lähteä pois kotoa, ne ottaa sen työn vastaan mitä tarjotaan. Mut ne pojat saattaa olla siinä iässä, että ne menee armeijaan ja on vuoden pari kotona, ettei lähde kotoa. Sit siellä äiti laittaa ruokaa. Niin, ja sitten hakee sitä työtä. Ne keskeyttäneet on lähinnä poikia, muutama tyttö, sanotaan kaks tyttöä ja 6–8 poikaa, on se suhde. (Leena)

Opettajien mukaan poikien erilainen suuntautuminen työhön näkyi jo kouluaikana. Pojat eivät ole kiinnostuneita esimerkiksi tekstinkäsittelystä tai kirjeenvaihdosta eli eivät ole kiinnostuneita rutiiniluontoisista tehtävistä.

Nyt kun opetan tuolla ylioppilaslukulla kirjeenvaihtoa, niin kyllä siellä pojilla on vähän ollut semmoista asennetta, että siellä on sihteerit jotka tekee nämä, me ei tehdä eikä kiinnosta. Mutta nyt on se taas, että siellä johtajat istuu päätteellä ja tekee itse, ei siellä ole enää niitä sihteereitä, on pakko tehdä itse. (Leena)

Opettajat vakuuttavat, etteivät he kohtele tai opeta nais- ja miesopiskelijoita eri tavalla, mutta heidän puheestaan saa kuitenkin toisenlaisen käsityksen.

Meillä on tietysti sellaisia luokkia, missä on vähän poikia ja paljon tyttöjä, et ne on ihan semmosis tilanteis ihan yhdenvertaisia. Mutta sit kun on jaettu ryhmiin, vähän sen mukaan, mitä valinnaisaineita ne sit mahdollisesti ottaa, niin siellä on yks poikaryhmä niin kyllä sinä helposti ajattelee, että ei niistä koskaan mun aineissa edes tuu tekstinkäsittelijöitä, niin mää yritän sit motivoida niitä eri tavalla. Ja tiedän että niitä kiinnostaa pelit enemmän kuin se mun aine ja niille täytyy sit antaa mahdollisuus. Täytyy sanoa, että kun nää ja nää on tehty, niin pidetään sit semmonen tunti, et ne saa pelata, tehdä mitä tekee. - - Mut sit taas, kun on semmonen ryhmä, missä on muutama poika, niin ne pojathan on sillai yhdenvertasia. Ne käyttäytyy yhtä fiksusti ja keskittyy yhtä hyvin, lähinnä keskittymisestä on niillä kysymys. Mutta tota loppujen lopuks tuntuu, et siellä joukossa on semmosia 14-vuotiaan tuntuisia poikia. Niin lapsellisia tyttöjä ei oo. Pojat on vuotta paria jäljessä tyttöjen kehityksestä, osa on semmosia pelästyneen tuntuisia, että tällaseen paikkaanko sitä on tultu. (Leena)

Opettajat kertovat poikien levottomuudesta ja motivaatio-ongelmista. Pojille täytyy kehittää omia ohjelmia, jotta heidät saisi viihtymään oppitunneilla. Opettajat haluavat myös ymmärtää poikia, koska pojat ovat kehittymättömämpiä kuin tytöt. Leena puheetta voi tulkita niinkin, että opettajat uusintavat omalla toiminnallaan sukupuolittunutta asetelmaa järjestämällä pojille ”mukavampaa tekemistä” kuin tytöille.

Hannele, ammattikorkeakouluopettaja, kertoo miesopiskelijoiden tasapainottavan tilannetta naisvaltaisessa ryhmässä:

Kyllä, kauppiksesta minun on hyvä verrata, kun siellä oli sekaluokkia. Semmoisissa luokissa oli kiva olla missä oli poikia, sieltä puuttui se tyttöjen keskinäinen jupina. Ne pojat tuo sinne keveyttä ja sitä ettei tämä niin vakavaa ole ja vaikka nekin tarttee sen, että nyt sot sot ei tämä näin ole. Nyt tehdään näin ja sillä selvä. Ne tuo siihen joukkoon semmoisen reiluuden ja iloisuuden (Hannele)

Hannelen puhetta voi tulkita, että tyttöluokissa on jatkuvaa jupinaa, mutta pojat tuovat luokkaan jämäkkyyttä ja iloisuutta. Naisten kesken syntyy klikkejä, joita opettaja joutuu selvittämään. Miehen mukanaolo ryhmässä olisi saanut aikaan sen, että opiskelijat olisivat itse ratkaisseet ongelmansa. Ovatko naiset luonnostaan riidanhaluisia ja kykenemättömiä ratkaisemaan omat ongelmansa, vai onko ongelma yleisessä asenteessa, joka odottaa, että naiset ovat kilttejä tyttöjä.

Sukupuolten välinen jako kaupan alan oppilaitoksissa ja työssä on jatkunut samanlaisena 1940-luvulta alkaen. Oppilaitokset ovat olleet naisvaltaisia, mutta työelämässä miehet ovat vallanneet johtavat paikat ja naiset sijoittuneet avustaviin tehtäviin. Tähän ei ole tullut muutosta, vaikka erilaisia toimenpiteitä asiantilan muuttamiseksi on yritetty tehdä. Hentilän (1999, 27) mielestä kaupallisten oppilaitosten naisistuminen johtui siitä, että naisille oli kaupan ja konttorityön alalle hyvät työnsaantimahdollisuudet. Tämä sama kommentti on yleensä haastateltujen opettajien ja vaikuttajien selitys sukupuolijakautumalle.

7 MESTARIT, LEHTORIT JA TUUTORIT

Kun ihmisen toimintaa tarkastellaan historian valossa, asioiden nähdään kehkeytyvän erilaisten käännteiden ja murrosvaiheiden kautta. Nämä jäsentävät ajatteluamme siitä, miten asiatilat ovat olleet ja tulleet nykyiselleen. (H. Heikkinen, 1999, 41.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt löytämään ymmärrystä siitä, miten ja miksi ammatillinen opettajuus on muotoutunut omaksi opettajuuden lajiksi tai pikemminkin useaksi erilaiseksi ammatillisen opettajuuden muodoksi. Ammatillinen koulutus ja opettajuus on kehittynyt Suomessa alakohtaisesti aina 1990-luvulle saakka. Alakohtaiset kulttuuriset ja historialliset perinteet elävät silti edelleen syvällä ja tuntuvat monella tapaa oppilaitosten ja opettajien arjessa. Alakohtaisten erityisyyksien olemassaoloa ei kuitenkaan haluta tunnustaa eikä niiden merkitystä esimerkiksi yhdistettyjen oppilaitosten arkeen ole pohdittu. Seuraavassa tarkastelen kootusti kolmen eri alan ammatillisen opettajuuden muotoutumista ja keskeisiä eroavuuksia ja yhtäläisyyksiä sekä ammatillisen opettajuuden muutosta. Pohdin myös muotoilemiani alakohtaisia ja eri aikoina vallalla olleita ammatillisen opettajuuden paradigmoja.

7.1 Ammatillinen opettajuus ja sen rakentuminen

Etsin vastauksia kysymyksiin, mitä ammatillinen opettajuus on, miten se rakentuu sekä mitä eroja ja yhtenevyyksiä on eri aloilla. Tässä luvussa ja luvussa 7.2 selvitän opettajuuden rakentumista, opettajuuden kulmakiviä ja esitän näkemykseni ammatillisesta opettajuudesta yhteisten elementtien pohjalta.

7.1.1 Ammatillisen opettajuuden kolme polkua

Ammatillisen opettajuuden muotoutumista voi tarkastella erilaisina opettajuuden polkuina, joita voi lähteä jäljittämään jo lapsuudesta, nuoruudesta ja kouluajasta. Vertanen (2002) pitääkin ammatillisen ja perusasteen opettajuuden suurimpana erona opettajien urapolkuja ja myös tässä tutkimuksessa ammatillinen

opettajuus ilmenee erilaisina polkuina. Opettajien kertomukset lapsuudesta ja kouluajasta tuovat esiin myös ainakin yhden yhteisen tekijän: kaikki ovat viihtyneet koulussa ja menestyneet siellä hyvin. Etenkin kaupan alan opettajat kertovat olleensa kunnianhimoisia ja kilttejä oppilaita koulussa. Tutkimukseni opettajilla on pääosin positiivisia mielikuvia omalta kouluajaltaan ja heillä oli ollut onnistuneita kokemuksia myös opetustyöstä jo ennen opettajanuraa. Opettajuuskäsityksiin liittyy omiin kokemuksiin perustuvia mielikuvia ja tunteita. opettajuudesta ja opettajan roolista. Näiden mielikuvien on todettu toimivan myös osittaisena motiivina hakeutua opettajankoulutukseen (Calderhead & Shorrock 1997).

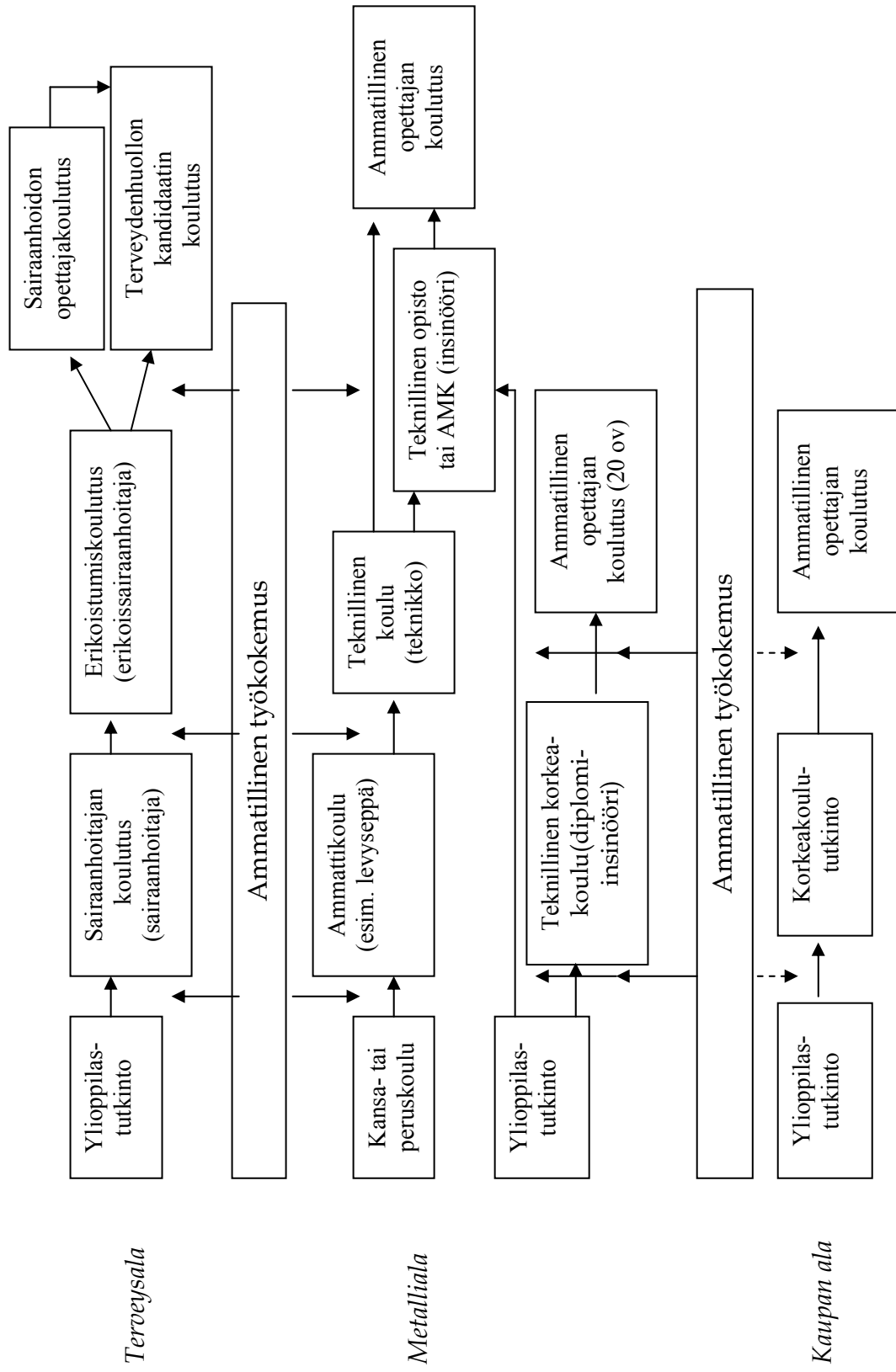
Opettajien kotitausta on kirjava, eikä siitä voi vetää yhteyksiä substanssiammattiin tai opettajan tehtäviin hakeutumisen suhteen. Poikkeuksena on jälleen kaupan alan opettajien perhetausta: hyvin monen isä on ollut yrittäjä. Myös Stenströmin (1997) tutkimuksen mukaan kaupan alalle hakeutuneiden kotitaustalla oli useimmin yrittäjyyttä, mutta sillä ei ilmeisesti ole tekemistä opettajuuden kanssa, mutta substanssialan valintaan se on saattanut vaikuttaa.

Ammatilliseksi opettajaksi kasvun polku on kuitenkin eri aloilla erilainen. Terveysalalla ja metallialalla opettajilla on takanaan ammatillinen koulutus, kun taas kaupan alalla kaikilla on korkeakoulututkinto. Erilaisten taustojen syynä ovat luonnollisesti erilaiset pätevyysvaatimukset. Kuviossa 13 on esitetty tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajaksi kehittymisen polut, joilla on oma vaikutuksensa ammatilliseen opettajuuteen ja opettajuustulkintoihin.

Kaikki aineistoni terveysalan opettajat ovat ylioppilaita. He ovat suorittaneet sairaanhoitajan tutkinnon ja ovat olleet vähintään vuoden hoitotyössä ennen erikoissairaanhoitajakoulutusta. Erikoistumisen jälkeen on menty työhön ja hakeuduttu muutaman vuoden työssäolon jälkeen opettajankoulutukseen tai opettajan tehtäviin. Leaa lukuun ottamatta kaikilla opettajilla on takanaan sairaanhoidon opettajan kaksivuotinen koulutus ja valmis tai valmistumassa oleva korkeakoulututkinto.

Osa aineistoni metallialan opettajista on kansa- tai peruskoulun suorittaneita, osa ylioppilaita. Kansa- tai peruskoulun suorittaneiden polku on kulkenut ammattikoulun jälkeen armeijaan ja työelämään. Melko pian on hakeuduttu teknilliseen oppilaitokseen suorittamaan teknikon tutkintoa ja sitten on hakeuduttu työnopettajaksi ammattioppilaitokseen. Kun jako kahteen opettajaryhmään poistui vuoden 1987 asetuksessa, kaikki ovat suorittaneet insinöörin tutkinnon, jolloin he olivat päteviä ammattioppilaitoksen ammattiaineiden opettajan virkaan.

Toinen reitti metallialan opettajaksi on ollut: ylioppilastutkinto, teknillisen oppilaitoksen insinöörikoulutus ja työkokemuksen jälkeen opettajaksi hakeutuminen. Kolmas reitti on ylioppilastutkinnon jälkeen hakeutuminen tekniseen korkeakouluun ja diplomi-insinöörin pätevyys, työelämä ja sitten hakeutuminen opettajaksi. Teknisellä alalla on ollut tapana ja ennen myös edellytys hakeutua ensin opettajaksi ja suorittaa vasta sitten opettajankoulutus.



KUVIO 13 Ammatillisen opettajuuden kolme polkua

Kaupan alan opettajilla on Leifiä lukuun ottamatta ylioppilastutkinto. Raija, Hannele ja Leif ovat hankkineet ammatillisen tutkinnon ensin ja hakeutuneet sitten korkeakouluun. Muiden opettajien polku on kaupan alan opettajille tyyppillinen: lukiosta korkeakouluun, sitten opettajaksi ja vasta muutaman vuoden opettajakokemuksen jälkeen opettajankoulutukseen.

Kuviosta 13 voi lisäksi havaita, että miesenemmistöinen metalliala jakoi opettajuuden kahteen eri tasoon, mutta naisvaltaiselle terveysalalle ei vastaavaa jakoa syntynyt, vaan opettajat ovat huolehtineet ammatin opettamisesta kokonaisvaltaisesti eli samat opettajat huolehtivat sekä teorian että käytännön opetuksesta. Ammatillisen opettajuuden erilaiset polut heijastavat opettajien ammatillista taustaa ja sukupuolittunutta rakennetta.

Opettajaksi rekrytoituminen: sattumaa, kutsumusta ja uralla etenemistä

Tutkimukseeni osallistuneet henkilöt ovat hakeutuneet opettajan tehtäviin hyvin erilaisin perustein, mutta yhtäläisiä motivaatioitakin löytyy. Kaupan alan opettajat ovat yleensä päätyneet opettajan ammattiin sattumalta. Varsin monelle se on ollut hyvä työllistymismahdollisuus, mutta jokunen mainitsee hakeutumisen syyksi sen, että haluaa työskennellä nuorten kanssa. Terveysalan ja metallialan opettajille ovat yhteistä kutsumukselliset motiivit. Molempien alojen opettajista osa kertoo motiivina olleen halu tehdä hyvää, neuvoa ja auttaa nuoria. Opettajan työhön tai ainakin yleisopettajan työhön on kautta aikojen liitetty kutsumus. Sillä on tarkoitettu opettajan sisäistä tarvetta toimia aina oppilaan parhaaksi. Virallisdokumenteissa sitä on käytetty vaatimuksena opettajan ammattiin aina 1970-luvulle saakka, minkä jälkeen se korvautui kasvattajasenteella. (Simola, 1995, 24; Linden 2001, 18.) Metallialan opettajat kertovat myös elämänlaadullisista motiiveista eli on haluttu hakeutua helpompaan ja paremmin palkattuun työhön. Mielenkiintoista on se, että terveysalan opettajat eivät mainitse opettajaksi rekrytoitumisen syyksi mahdollisuutta päästä pois raskaasta kolmivuorotyöstä, vaikka se on oletettavasti ollut yhtenä opettajaksi hakeutumisen syynä.

Opettajankoulutus: opettajan ajokortti vai vakiintuneiden tapojen vahvistaja

Alakohtaisesti eriytyneet opettajankoulutukset ovat muovanneet opettajuustutkintoja. Terveysalan opettajankoulutus on ollut vuoteen 1993 saakka sairaanhoidon opettajan koulutuksena, vaikkakin alan yliopistollinen koulutus oli mahdollista jo 1980-luvulla. Koulutus kesti kaksi vuotta ja opintoihin kuului substanssialan sisältöjä ja kasvatustieteellisiä (approbatur ja cum laude-tason) opintoja, jotka oli järjestetty yhteistyössä tiedekorkeakoulun kanssa. Lisäksi tuli suorittaa korkeakoulutasoisia sivuaineopintoja. Oppituntien pitäminen ja opettajan työhön tutustuminen kuuluivat myös opintoihin.

Metallialan opettajankoulutus kesti vuoden (40 ov) ja se suoritettiin alakohtaisesti Hämeenlinnan ammatillisessa opettajankoulutuslaitoksessa. Siinä painottuivat harjoitustuntien pitäminen ja muiden oppituntien kuuntelu. Diplominsinöörien opettajaksi pätevytyminen hoitui 20 opintoviikossa.

Kauppan alan opettajat *auskultoivat* Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa, joka sai vuonna 1950 normaalikauppaoppilaitoksen statuksen. Opettajat suorit-

tivat kasvatustieteen approbatur-opinnot erillisenä yliopistossa ja pitivät näytetunteja ja kuuntelivat kokeneiden opettajien tunteja. Koulutus kesti vuoden, mutta se suoritettiin useammassa eri jaksossa.

Opettajankoulutus on ollut alakohtaisesti eriytynyttä, mutta siitä voi löytää kuitenkin myös yhteisiä piirteitä. Yksi yhteinen sisällöllinen tekijä on se, että jokaisen alan opettajankoulutuksessa on oppituntien pitämisen ja kuuntelulla ollut keskeinen painoarvo. Lisäksi kaikilla aloilla näyttää vaikuttaneen Clarken (1970) opetuksen yleisen teorian näkökulma opetustaidosta. Tämä teoria tuli Suomeen Lahdeksen ja Rengon toimesta. Oppiminen on Clarken mukaan toimintoja, jotka suunnitellaan ja tehdään muutoksen aikaansaamiseksi opiskelijoiden käyttäytymisessä. Hän esittää teoriassaan kolme opetuksen toimintatasoa, joiden sisältöihin liittyvät opettajan toimet. Nämä opettajan toimet Clarke esittää väitteinä, jotka ilmaisevat, millaisia toimenpiteitä opetuksen tulee sisältää tai mitä opetuksen tulee aikaansaada opiskelijoissa. (Clarke 1970.) Teoriaa on arvosteltu mm. siitä, että sen taustalla on behavioristinen ajattelu (ks. Vähätalo 1984, 38-45).

Hyvän oppitunnin malli, joka oli opettajakeskeinen ja sisälsi tietyt hyvän opetuksen elementit, on ollut vallalla 1970-1980-luvun opettajankoulutuksessa kaikilla aloilla. Tämä malli näyttää poistuneen vasta 1990-luvun lopulla opettajankoulutuksensa suorittaneiden opettajankoulutuspuheista. Miettinen (1993) on kauppaopettajien opettajankoulutusta tutkiessaan havainnut, että opettajankoulutuksessa omaksuttu oppitunnin 'resepti' on vanha ja vakiintunut. Se on sulauttanut itseensä erilaisia aatevirtauksia, mutta hän ei nimeä sille mitään varsinaista pedagogista perustaa.

Opettajankoulutusmetaforien voi tulkita heijastavan opettajan asennetta koulutusta kohtaan. Terveysalan opettajien näkemys opettajankoulutuksesta *ajokortin saamiskohtana* kuvastaa näkemystä, että opettajankoulutus on lupakirja, jonka turvin hänellä on lupa harjoitella opettamista tullakseen siinä paremmaksi. Tämä harjoittelu voi tapahtua niin, ettei enää tarvitse kiinnittää kaikkea huomiota ohjauslaitteiden hallintaan, vaan voi keskittyä ympäristön tarkkailuun ja muuhun toimintaan. Harjoittelu johtaa myöhemmin opettajien kuvaamiin positiivisiin rutiineihin eli perusasioiden automaattiseen hallintaan, joka vapauttaa opettajan toimimaan reflektiivisesti kulloisenkin tilanteen vaatimalla tavalla.

Kauppan alan opettajille opettajankoulutus on ollut *auskultointia*. Sana 'auskultoida' viittaa kuuntelemiseen ja se lienee lähtöisin 1900-luvun alkupuolelta, jolloin normaalilyseoiden opettajanvalmistusta uudistettiin ja lisättiin opettajaksi valmistuvien oppituntien kuuntelua. Miettisen (1993, 40-41) mukaan laaja kuunteluelvoite syntyi käytännön pakosta: oppituntienkuuntelemisesta muodostui opetusharjoittelijoiden pääasiallinen oppimismuoto, koska normaalikoulujen resurssit olivat niukat ja harjoittelijoita paljon. Kun Suomen Liikemiesten Kauppaopisto peri opettajankoulutuksen rakenteen suoraan normaalilyseosta, siirtyi auskultoinnin perinne ja termistö myös kauppaopettajien käyttöön. Kuten Miettinen toteaa (emt. 42) auskultoinnin rakenne ja sisältö pysyivät vuodesta 1950 vuoteen 1986 saakka suhteellisen yhdenmukaisina. Auskultoinnin

muuttumattomuus tulee ilmi myös tässä tutkimuksessa sikäli, että eri aikoina opettajankoulutuksen suorittaneiden kaupan alan opettajien kokemukset opettajankoulutuksesta ovat hyvin samanlaisia. Muutos näkyy opettajien kokemuksissa vasta 1990-luvulla.

Opettajankoulutuksen paikka opettajan ammatillisessa kasvussa ei ole sama kaikilla ammatillisen koulutuksen aloilla. Metall- ja kaupan alalla opettajat ovat perinteisesti toimineet opettajina jo ennen opettajankoulutusta monesti jo useita vuosia, jolloin oma ammatillinen opettajuus on jo pitkälle muotoutunut. Opettajankoulutuksella ei silloin koeta olevan suurtakaan merkitystä muuten kuin omien vakiintuneiden tapojen vahvistajana. Oma kouluaikana oppilaana vietetyt tunnit ovat auttaneet sisäistämään tehokkaasti niin hyviä kuin huonojakin opetuksen ja oppimisen malleja. Tässä tutkimuksessa, kuten myös Haaviston (1990) ja Tahvanaisen (2001) tutkimuksissa näkyy se, että opettajilla oli jo opettajankoulutukseen tullessaan käsitys opettamisesta. Opettajaopiskelijoiden aikaisemmat opettamiskäsitykset ovat syntyneet siitä, miten itseä on opetettu ja miten itse on tottunut opettajankoulutukseen saakka opettamaan. Varhaisimmat opettajuuteen sosiaalistajat ovat Koron (1998, 136–137) mukaan yksilön omat lapsuuteen liittyvät kokemukset, joiden kautta muodostetaan varsin pysyviäkin käsityksiä opettajuudesta ammattina. Opettajankoulutus jatkaa opettajuuteen sosiaalistamista. Uskomusten olemassaolo ja pysyvyys on todettu monissa tutkimuksissa. Opettajien uskomusjärjestelmien osana on ns. käyttöteoria, joka ohjaa opettajan ammatillisia valintoja. (Väisänen & Silkelä 1999, 223–224.)

Kun opettajat työskentelevät opettajana ennen opettajankoulutusta, he muodostavat vähitellen oman käyttöteoriaansa, joka on suhteessa oppilaitosyhteisössä vallitsevaan käyttöteoriaan. Sen vaikutus on sitä voimakkaampi, mitä kollegialisemmin käyttöteoria on oppilaitosyhteisössä omaksuttu ja mitä pidemmän ajan kuluessa se on muodostunut (Koro 1998, 138). Opettajankoulutus ei siis aina ole ammatillisen kasvun alkuun saattaja, vaan se voi olla omien hyviksi havaittujen toimintatapojen ja opettajan käyttöteorian meritoija. Opettajankoulutus voi kuitenkin olla ammatillisen kasvun alku, *ajokortin saamiskohta*, joka jatkuu pedagogis-didaktisten taitojen, persoonallisuuden ja opettajaidentiteetin kasvuna.

Yhteistä kaikilla kolmelle alalle on se, että kasvatustieteellä ei tunnu olevan mainittavaa merkitystä opettajankoulutuksessa eikä opettajuuden kehittymisessä. Kasvatustieteellä ei mielletä olevan yhteyttä ammatilliseen kehittymiseen, vaan se on irrallinen osa, joka on pakko suorittaa. Tämä johtuu osittain siitä, että yliopistolliset kasvatustieteen arvosanat on suoritettu erillään opettajaopistoissa toteutetusta opettajankoulutuksesta.

Alojen erilaisuus näkyy hyvin edellä esitetystä opettajuuden poluista. Eri-laisista koulutaustoista ja työelämäkokemuksista koostuvat polut vaikuttavat, siihen miten ja millaiseksi ammatillinen opettajuus muotoutuu, mutta on vain osa opettajuuteen yhteydessä olevista asioista. Seuraavaksi tarkastelen muita opettajuuteen yhteydessä olevia tekijöitä.

7.1.2 Opettajuutta rakentavat tekijät

Olen hahmotellut luvussa 3 (kuvio 1) tekijöitä, joiden oletin olevan yhteydessä opettajuuden rakentumiseen. Nämä tekijät näyttävät vaikuttavan opettajuuteen eri tavalla eri aloilla, mutta yhteisiäkin piirteitä löytyy. Yksi yhtäläinen piirre eri aloille kuitenkin on: eri aikoina opettajan työnsä aloittaneet opettajat kokevat opettajuutensa ja sitä määrittävät tekijät eri tavalla. Tämä ei tarkoita erilaisia opettajasukupolvia, vaan erilaisia opettajuussukupolvia, sillä näkemysten erilaisuus ei ole välttämättä kiinni iästä vaan enemmänkin siitä ajankohdasta, milloin henkilö on rekrytoitunut opettajan tehtäviin. Käytän siis nimitystä vanhemmat ja nuoremmat opettajuussukupolvet.

Opiskelijat

Aineistoni pohjalta voi väittää, että opiskelijoiden vaikutus ammatilliseen opettajuuteen ja sen muutokseen on erityisen merkittävä. Kaikki opettajat puhuvat opiskelijoista paljon ja lähes kaikista keskusteluteemoista voi löytää yhteyden opiskelijoihin. Opiskelijoiden ikä, taso, työkokemus ja opiskelumotivaatio vaikuttavat opettajuuden muotoutumiseen enemmän kuin opettajankoulutus, opetussuunnitelmat tai ehkä jopa ammattiala. Opiskelijoihin liittyvät ominaisuudet määrittävät sen, millaiseksi vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa muodostuu, millaisia opetusmenetelmiä opettajalla on mahdollista käyttää ja miten hän kokee itseään arvostettavan. Opettajan ja opiskelijoiden välinen kasvatussuhde on opettajan työn ydin, johon kaikki jollain tavalla kytkeytyy. Opettaja määrittää oman opettajuutensa suhteessa opiskelijoihin.

Monissa tutkimuksissa tulee esille opiskelijoiden keskeinen vaikutus opettajan työhön. Esimerkiksi Mäen (2000) tutkimuksessa ammattikorkeakouluopettajan keskeiseksi henkilökohtaista sitoutumista edistäväksi tekijäksi nousivat opiskelijat. Esimerkiksi opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seuraaminen, opiskelijoilta saatu välitön palaute ja opiskelijoiden positiivinen asenne lisäävät opettajan sitoutumista. Myös Salmisen (2000, 63–66) mukaan sekä suomalaiset opettajat että opiskelijat arvioivat suhteet opiskelijoihin hoitotyön opettajan tärkeimmäksi vaatimuskategoriaksi.

Opettajat kertovat, että opiskelijasukupolvet ovat muuttuneet 1950-luvulta 1990-luvulle tultaessa. Tähän muutokseen on monia syitä: yleiset yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän muutokset ja myös opiskelijoiden ja nuorison muuttuminen. Paradoksaalista on se, että tutkimuskeskusteluun osallistuneet opettajat kertovat kehittävänsä opetusta, mutta opiskelijoista puhuttaessa he valittavat, että opiskelijat eivät jaksakaan keskittyä luento-opetukseen ja eivät tee läksyjään. Tästä ristiriidasta seuraa pohdinta, onko sittenkään kysymyksessä todellinen opetuskäytäntöjen muutos. Komosen (2001, 83) tavoin voi miettiä, voitaisiinko koulukielteisyyden ja heikon koulutusmotivaation syitä hakea koulutyön sisällöistä ja käytänteistä. Näennäisistä muutoksista huolimatta niin yleissivistävä kuin ammatillinenkin koulutus ovat onnistuneet muuttumaan vain vähän. Kaikille tarjoillaan samoja oppisisältöjä ja samoin odotuksia ja kaikkien oletetaan sopeutuvan opettajien odotuksiin.

Kaikkien kolmen alan opettajat puhuvat opiskelijoista paljon ja yleensä hyvin lämpimästi. Puhetta voi tulkita niin, että opettajat välittävät opiskelijoistaan. Noddingsin (1992) mukaan välittämien liittyy lämpimiin ja vilpittömiin ihmissuhteisiin ja laajemmassa mielessä se liittyy moraaliseen ja sosiaaliseen vastuuseen. Välittämine on tapa olla suhteessa, mutta opettaja ja oppilassuhde ei ole tasavertainen. Eri aikoina on ollut erilaisia opiskelijoita, mutta aikakaudesta riippumatta opettajan työ määritellään useimmiten suhteessa opiskelijoihin. Opettajan käyttämät opiskelija- ja opettajametaforat määrittelevät sekä opiskelijan että opettajan paikan ja heidän välisensä suhteen. Metallialan opettajat käyttävät opiskelijoista yleensä termiä *oppilas*, mutta käyttävät myös mm. seuraavia metaforia: *lapsukaiset, pojat, tytöt, poikaset, tyttöset, nuoret, kaverit, vastarannan kiiskit, mukavii tyyppiä, keräilyeriä*. Tavallisimmat opettajametaforat ovat *isä, varaisä, poliisi, valvoja*. Opettaja suhteessa opiskelijoihin on yleensä vanhemman roolissa. Hän on auktoriteetti, jolla on valta opiskelijaan. Opiskelija nähdään näissä alaikäisenä, mutta metaforissa on yleensä myönteinen sävy.

Terveysalan opettajat puhuvat opiskelijoista neutraalisti ja käyttävät yleensä termiä *opiskelija*, mutta myös *tytöt ja pojat*. Opettajan rooli suhteessa opiskelijoihin on *kasvun tukija, opastaja, ohjaaja, tuutori*, mutta myös *kasvattaja* ja 1990-luvulla myös *äitihahmo*. Metaforien voi tulkita kertovan tasavertaisuuden tavoittelusta, mutta myös hoivasta ja auttamisesta.

Kaupan alan opettajat puhuvat *oppilaista* ja *opiskelijoista*. Molemmat ilmaukset esiintyvät saman opettajan puheessa vuorotellen. Metaforina tulee esille myös *nuoret, poikaset, pojanvintiöt, tyttöset, kakrut, pulmuset, keskikoulurouvat, peruskoulupojat* ja *oppilapset*. Opettaja on tavallisesti *opettaja* mutta myös *äitihahmo, tuutori, ohjaaja* ja *filmitähti*. Metaforien voi tulkita kertovan aikuinen- lapsisuhteesta, mutta ne kertovat myös opiskelija-aineksen heterogeenisuudesta.

Työyhteisö, oppilaitoskulttuuri ja ammattiala

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

Oppilaitoskulttuurissa, kuten kulttuurissa yleensäkin, voidaan havaita kaksi ulottuvuutta: kulttuurin sisältö ja muoto. Kulttuurin sisältö koostuu yksilöiden asenteista, arvoista, uskomuksista, tottumuksista, olettamuksista ja toimitavoista, jotka ovat tietylle opettajajoukolle ja yhteisölle yhteisiä. Opettamista ja tietoa koskevat oletukset, uskomukset, arvostukset ja käsitykset ovat kulttuurisen sisällön elementtejä. Oppilaitoskulttuurin muoto taas tarkoittaa opettajien ja muun henkilöstön keskinäisten suhteiden rakenteita ja yhteisöllisyyden muotoja. (Hargreaves 1994.)

Oppilaitos- ja alakohtaiset näkemykset opettajuudesta ja opettamisesta ovat varsin pysyviä ja heijastelevat sekä oppilaitoskulttuuria että ammatillista kulttuuria ja myös sukupuolta. Alakohtaisilla säädöksillä on ollut oma vaiku-

tuksensa oppilaitoskulttuureihin, erilaisten opettajien ja esimiesten asemaan työyhteisössä sekä opettajuuden määrittymiseen. Siinä missä terveysalaa on leimannut voimakas yhteisöllisyys ja velvollisuusetiikkaan perustuva puurtaminen on metallialan työyhteisöjä leimannut työopetuksen ja teorian välistä suhdetta koskevat kiistat, jotka virallisesti poistuivat 1980-luvun lopulla, mutta jotka tuntuvat elävän edelleen opettajien puheissa. Samoin elävät opettajien puheissa vanhat oppilaitosnimikkeet, etenkin kaupan alan opettajat käyttävät usein termiä *kauppiis*, joka merkitsee entistä hyvää työyhteisöä, jossa tunsivat toverinsa ja saattoi välitunnilla pohtia opettajanhuoneen pöydän ympärillä oman työnsä ongelmia. Terveys-, metalli- ja kaupan alan oppilaitoskulttuurien väliset erot näkyvät selvästi opettajien kanssa käymistäni keskusteluista, ei ainoastaan puhuttaessa työyhteisöstä, vaan myös silloin, kun puhuttiin opiskelijoista, oppimisesta, opettajan tehtävistä jne. Nämä kulttuuriset erot heijastavat alakohtaista ammattikulttuuria, mikä näkyy selvimmin juuri metalli- ja terveysalalla.

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

Opettajien yksin tekemisen perinnettä on pyritty selittämään opettajien epävarmuudella tai muilla opettajan psykologisilla ominaisuuksilla. Sitä on perusteltu myös koulun organisatorisella rakenteella, sosiaalisella ja fyysisellä arkkitehtuurilla. (Lortie 1975; Rosenholz 1989; Hargreaves 1993.) Opettajan psykologisilla ominaisuuksilla ja oppilaitoksen organisatorisella rakenteella on vaikutuksensa myös ammatillisten opettajien yksin työskentelyn perinteeseen. Kun ammatillinen opettaja sanoo, että hän on *yksinäinen susi*, hän saattaa tarkoittaa myös yksilöllisen vastuun ottamista opiskelijoista ja heidän oppimisestaan. Opettaja haluaa itse päättää opetuksestaan ja toiminnastaan opiskelijoiden kanssa ja haluaa itse selviytyä myös ongelmatilanteista. Aineistoni opettajat eivät ainakaan keskustelutilanteissa vaikuta epävarmoilta, vaan heillä on hyvin vahvat ja selkeät mielipiteet opettajuuteen ja opettajan työhön liittyvistä asioista.

Terveysalan opettajien puheessa tuli esille opettajan asiantuntijuus, jolla tarkoitetaan substanssialan osa-alueen erityisosaamista, esimerkiksi kirurgisen hoitotyön tai psykiatrisen hoitotyön osaamista. Tähän asiantuntijuuspuheeseen liittyy vahva yksilöllisen ammatinhallinnan ja autonomian korostaminen. Eri-

tyisalueensa tunteva opettaja voi suvereenisti päättää omasta työstään eikä siihen ole muilla lupa puuttua.

Opettajan yksinäisyys on yleiskoulun puolella liitetty luokkahuoneeseen, mutta ammatin opettaminen ei tapahdu aina luokkahuoneessa, sillä useimmilla ammattikasvatuksen aloilla opettaja toimii myös muissa ympäristöissä, esimerkiksi oppilaitoksen työnopetustiloissa ja työpaikoilla. Ammatillinen opettaja ei siis useinkaan opetustilanteessa ole yksin. Opettajat eivät itse koe työtään yksinäiseksi – paitsi opettajantyönsä alkuaikoina – vaan puhuvat pikemminkin työn itsenäisyydestä ja vapaudesta, eli yksinäisyys ei ole opettajalle negatiivinen asia. Opettajan työn autonomia ei välttämättä ole kuitenkaan yhteistyön tekemisen este, eikä niitä pitäisi asettaa vastakkain tai toistensa vaihtoehdoiksi. Kuten Sahlberg (1997, 137–138) toteaa, individualismin nujertamisessa on oltava varovainen, sillä individualismin ja erityisyyden haitallisuutta ei ole pystytty pitävästi osoittamaan. Individualismilla ja yksinäisyydellä on oltava paikkansa koulukulttuurissa.

Hallinto: rehtori ja keskushallinto

Hallinnon merkitys opettajuutta rakentavana tekijänä on yhtäältä merkityksellinen mutta toisaalta merkityksetön. Keskushallinnon rooli on ollut merkityksellinen esimerkiksi siten, että se on – etenkin keskiasteen uudistuksen yhteydessä – valjastanut opettajankoulutuksen ja sitä kautta myös opettajat reformien toteuttajiksi. Keskushallinnon rooli on kuitenkin merkityksetön, jos katsotaan opettajan välitöntä kasvatustyötä. Muutamia tutkimukseni opettajat toteavat, että opettajan työ ei ole muuttunut juuri lainkaan, vaikka esimerkiksi opetussuunnitelmat ovat muuttuneet. Sama ajatus löytyy myös Hämäläisen ja Nurmen (2000, 144) tutkimuksesta, kun eräs ammattikorkeakoulun opettaja toteaa, että *ei se oikeastaan ole muuttunut tai ehkä se on mikäli minä en itse ole muuttanut sitä, mä oon niin kauan ollu täs. Täällä tehdään samat asiat mitä aikaisemmin*.

Tämän tutkimuksen mukaan oppilaitoksen rehtorilla tai vastaavalla esimiehellä on opettajalle suuri merkitys. Oppilaitoksen rehtori on lähinnä opettajan tukija ja arvostaja sekä resurssien mahdollistaja. Opettajat toivovat, että rehtori on läsnä tai ainakin joskus tavattavissa, *ottaa opettajat syliin ja on ulkopoliittikan hoitaja*. Mutta rehtori voi olla myös *valvoja ja kyyläri tai pomottaja*. Se miten rehtori arvostaa ja tukee opettajaa, menee terveysalan opettajan mielestä *paralel-prosessina opiskelijoihin ja hoitotyöhön saakka*.

Opettajien puhetta voi tulkita kuten Mahlamäki-Kultanen (1998, 154) tekee: oma oppilaitos, sen kulttuuri, nimi ja rehtori ovat opettajalle tärkeitä, ja opettajan toiveena on olla työssä kokonaisessa oppilaitoksessa, jossa on kannustava ja opetustyötä arvostava ja kaikkien tuntema rehtori. Mäen (2000, 47, 51) tutkimuksen mukaan tärkeimmät ammattikorkeakouluopettajan työhön sitoutumisen edistäjät ovat omat esimiehet johtavasta rehtorista koulutusalaajohtajiin. Myös yhteistyö kollegojen kanssa, heidän tukensa ja työyhteisön hyvä ilmapiiri ovat merkittäviä tekijöitä ammattikorkeakoulun opettajan henkilökohtaisessa työhön sitoutumisessa.

Opetussuunnitelmat ovat virallinen opetusta ja opettajuutta säätelevä väline, jotka on keskiasteen koulunuudistuksesta alkaen mielletty osaksi hallin-

non ohjausmekanismeja. Opetussuunnitelmat ovat olleet ammatillisessa koulutuksessa eri aikoina erilaisia ja niiden kehitysvaiheet kiteyttää yksi opettaja hyvin selkeästi:

Itse asiassa mä ajattelisin näin, että ensin ne [opetussuunnitelmat] ei ollut tarkat, ne oli hyvin yleiset ja sitten tuli tarkat ja sitten taas yleiset. Eli se oli semmoinen 15 cm paksu pino paperia silloin 1987. Siinä oli ranskalaisilla viivoilla kaikki sisällöt. Sitten 1991 uudistettiin ne 1987 OPS:t. Ja tässä on nyt päästy tähän [näyttää nykyistä opetussuunnitelmaa]. Onhan tässäkin sata sivua, mutta tää on silleen, että tässä on niin paljon semmoista, joka linjaa yleisosaamista. (Raija)

Opettajien puhetta voi tulkita niin, että olivatpa opetussuunnitelmat valtakunnallisella tasolla väljät tai yksityiskohtaiset, viime kädessä vastuu siitä mitä opetetaan on opettajalla. Opettaja on se, joka päättää, noudatetaanko annettuja opetussuunnitelmia luokkatilanteessa vai ei. Opettajat luottavat tässä asiassa omaan asiantuntemukseensa. Myös opetussuunnitelmatyössä mukana ollut ammattikasvatustahallinnon edustaja jättää lopullisen vastuun opetuksen toteutuksesta opettajalle. Hän epäilee etteivät opettajat ole noudattaneet annettuja opetussuunnitelmia eikä hän edes tunnu olevan siitä mitenkään yllättynyt.

Sitten oli näin, että se 1971 opetussuunnitelma, mä luulen, että sitä noudatettiin aika hyvin, koska se oli merkittävä apu. Kaikki kokivat sen positiivisena ilmiönä, koska ei ole ollut aikaisemmin mitään sellaista, joka olis yhdenmukaistanut. Sitten tosiasia, nää opetussuunnitelmat, jotka tehtiin (keskiasteelle), niin kyl mää epäilen, että ne - tai vois sanoa näin ihan, että kyllä ne homehtuivat siellä opettajainhuoneiden kaapeissa. Niitähän yritettiin tietysti eri tavalla ajaa läpi ja yhdenmukaistaa asioita, ja varmaan paljon sellaista hyvää yhdenmukaistamista kyllä sitten tapahtui, mutta ei – kiitos näitten opetussuunnitelmien – koivinkaan paljon. (Tiilikkala 2000.)

Opetussuunnitelmien tarkkuusaste on vaihdellut, mutta opettajat ovat pitäneet sitä lähinnä oman työnsä johtolankana eikä sillä ole ollut lopulta suurta merkitystä siihen, mitä ja miten sisältöjä opetetaan. Opetussuunnitelmat kyllä luetaan ja niitä pyritään ottamaan huomioon, mutta viime kädessä opettajalla on kuitenkin valta ja vastuu päättää opetussuunnitelman noudattamisen asteesta.

Ammattiala ja sukupuoli

Palkkatyö sukupuolistui esiteollisena aikana vallalla olleen työjaon mukaisesti. Miehet menivät teollisuuteen ja naiset hoiva-, ja huolenpito- ja palvelutyöhön. (Jallinoja 1985) Ammattien tavoin myös ammatillinen koulutus ja opettajuus on eriytynyt sukupuolen mukaan. Tämä sukupuolittuneisuus näkyy esimerkiksi siinä, että naisvaltaisilla aloilla teorian ja käytännön opetus on integroitu saman opettajan työssä, mutta taas miehisillä aloilla on ollut käytännössä keskiasteen koulunuudistukseen saakka ns. kaksiopettajajärjestelmä, jossa työnopetus ja teorian opetus on tapahtunut erikseen ja erilaisen pätevyyden omaavan opettajan toimesta.

Tässä aineistossa on myös havaittavissa eroja opettajien puheen ja sukupuolen suhteen. Naisopettajilla näyttäisi olevan kokonaisvaltaisempi asenne työhön. Naisopettajat kertovat tekevänsä pitkää päivää, vievät töitä kotiin ja kertovat muutenkin, että työ vie kaiken ajan. Naisopettajat kertovat kuitenkin

hoitavansa perheen ja kotityöt, mutta harrastuksiin ei enää jää aikaa. Naisopettajat eivät erottele yksityiselämää ja työelämää.

Miesopettajat suhtautuvat työhönsä toisella tavalla kuin naiset. Miesopettajat sanovat tekevänsä työnsä työpaikalla eivätkä vie töitä kotiin. Toiset miesopettajista kertovat tekevänsä pitkää päivää, mutta toiset kertovat lukuisista harrastuksista, joiden ei haluta häiriintyvän työn takia. Miesopettajat ovat myös naisia enemmän mukana työn yhteydessä järjestetyssä vapaa-ajantoiminnassa. Työ on tärkeää, mutta työ ja vapaa-aika halutaan erottaa toisistaan. Miesten ja naisten puhe opettajan työstä näyttää muuttuvan samankaltaiseksi 1990-luvulla, jolloin sekä nais- että miesopettajat kertovat työn hallitsemasta elämästä. (Kuusisto & Vesala 1996, 127.)

Opettajan työ on naisvaltaisella terveystalouden opettajille elämäntapa, se on oppituntien pitämistä, opiskelijoiden töiden ohjausta, käytännön ohjausta, opetuksellista integrointia ja yhdessä kasvamista. Erilainen suunnittelu- ja kehittämistoiminta on ollut osa terveystalouden opettajan työtä, mutta se tuntuu lisääntyneen jatkuvasti. Virka- ja työehtosopimuksen määrittämä kokonaistyöaika on osaltaan muovannut terveystalouden opettajien työtapa ja työaika. Terveystalouden opettaja on ihmissuhdeopettaja, joka korostaa yhteisöllistä ja vuorovaikutuksellista ammattiin kasvattamista. Opettajan tavoitteena on opettaa ihmisen kunnioittamista, ammatillisia taitoja ja auttaa ihmisenä kasvamisessa.

Miesvaltaisella tekniikan alalla opettajan työ on teorian tuntien suunnittelua ja pitämistä, työn opetusta. Opettajat tuntuvat sitoutuvan edelleen opettajajoh-toiseen pedagogiikkaan, kuriin ja järjestykseen. Toisella asteella opettaja kokee usein olevansa myös isähahmo, jonka täytyy olla reilu ja oikeudenmukainen. Opettajan tavoitteena on antaa opiskelijoille perustaitoja ja elämässä selviämisen taitoja.

Kaupan alalla opettajan työ on oppituntien valmistelua ja opetusta, jossa kirjalla on tärkeä merkitys. Opettaja- ja tuntikeskeisyys näyttää vallitsevalta ainakin toisella asteella, mutta myös ammattikorkeakoulussa työskentelevät opettajat korostavat kurin ja läsnäolon merkitystä. Kaupan alan opettajat kokevat olevansa ammatin opettajia, mutta toisella asteella myös kasvattajia ja -naisopettajien puheissa myös äitihahmoja. Ammattikorkeakouluopettajat haluavat antaa opiskelijoilleen *rautaisen ammattitaidon*, mutta toisella asteella opettajat pyrkivät antamaan opiskelijoilleen myös elämässä selviämisen taitoja.

Sekä kaupan että tekniikan aloilla opettajien palkka määräytyy pidettyjen opetustuntien mukaan, mikä osaltaan vaikuttaa opettajien työaika-käsitteeseen ja siitä puhumiseen. Molempien ryhmien opettajat puhuvat palkattoman työn tekemisestä ja työn tekemisestä omalla ajalla, mutta terveystalouden opettajat eivät puhu palkasta eivätkä työajasta.

Edellä esitetyistä opettajuutta rakentavista tekijöistä näkyy, että ammatillinen opettajuus ei ole yksi ja sama ilmiö, vaan terveys-, metalli- ja kaupanalalla on omat erityispiirteensä. Nämä erityispiirteet ovat kehittyneet alakohteisesti ja ovat yhteydessä ammatillisiin ja työelämän traditioihin. Myös opettajaryhmittäin eriytyneet opettajankoulutus on muovannut opettajuutta, joskin opettajan-

koulutuksen yhtenäistyminen on yhdenmukaistanut ammattipedagogista tulkintaa. (Heikkinen ym. 1996.)

7.2 Ammatillisen opettajuuden yhteiset ja pysyvät kulmakivet

Opettaja-aineistosta on tunnistettavissa neljä yhteistä ammatillisen opettajuuden teemaa tai perustekijää, joita olen käyttänyt edellisissä luvuissa hahmotellessani ammatillisen opettajuuden ilmiötä ja paradigmoja. Nämä neljä perustekijää ovat *ammattillisuus, kasvatuksellisuus, vuorovaikutuksellisuus ja persoonallisuus (persoonaan integroituneisuus/persoonallinen orientaatio)* ja niitä voidaan pitää ammatillisen opettajuuden kulmakivinä. Näitä neljää keskeistä kulmakiveä voidaan hyvin käyttää jäsentämään erilaisia opettajuusparadigmoja ja niiden muutoksia. Kulmakivet eivät ole saman tasoisia ilmiöitä, eivätkä ne ole toistaan erillisiä vaan liittyvät oleellisesti yhteen sekä opettajien puheessa että opettajan toiminnassa. Tutkimuksessa niitä kuitenkin käsitellään erillisinä, jotta niitä voidaan analysoida selkeämmin. Kulmakivet saavat erilaisen painoarvon ja erilaisen sisällön eri aikoina ja eri aloilla. Kun opettajuusparadigmat muuttuvat, muuttuvat myös niiden sisällöt ja merkitykset. Osa kulmakivistä näyttää katoavan kokonaan, mutta oletettavasti ne eivät katoa täysin, vaan ne tuotetaan uudelleen erilaisella sanastolla, joka kytkeytyy uuden paradigman tuottamiseen.

Nämä neljä aineistolähtöistä kulmakiveä saavat tukea myös aiemmista tutkimuksista. Esimerkiksi Salminen (2000) puhuu hoitotyön opettajaan kohdistuvista varsin pysyvistä vaatimuksista, joista hän käyttää nimityksiä hoitokompetenssi, opetustaidot, persoonallisuustekijät, suhteet opiskelijoihin ja arviointitaidot. Näillä opettajaan kohdistuvilla vaatimuksilla on yhtymäkohtia ammatillisuuden, kasvatuksellisuuden, persoonallisuuden ja vuorovaikutuksen kanssa, vaikka ne eivät olekaan yhteismitallisia käsitteitä. Vertasen (2002) *Kuva ammatillisesta opettajuudesta vuonna 2010* (ks. Liite 1) sisältää pääimmäisenä elementtinä opettajan persoonan. Mukana on myös sosiaalisuus ja siihen liittyvä vuorovaikutus. Vertanen liittää opettajuuteen myös substanssiosaamisen ja pedagogiset valmiudet, mutta hän liittää opettajuuteen myös monia muita eri tasoisia elementtejä.

Ammatillisuus

Ammatillisuus tarkoittaa tässä opettajuuden kytkeytymistä työhön ja ammatilliseen elämään. Tutkimusaineistossani ammatillisuus nousee esille mm. opettajan oman ammatillisen koulutuksen ja työkokemuksen korostamisena. Opettajan tietämyksenä ammatissa tarvittavista valmiuksista ja opetettavista sisällöistä. Ammattialan seuraamisena ja ammatilliseen työhön osallistumisena. Myös substanssialan ammattihabitus – hyvä sairaanhoitaja, hyvä ammattimies, ammattilaisen malli – kertovat ammatillisuudesta.

Kasvatuksellisuus

Kasvatuksellisuus on hyvin laaja ja monimerkityksellinen käsite ammattikasvatuksessa. Kasvatuksellisuus ei ole jotain erillistä, vaan se liittyy ammatillisuuteen ammatillisen opettajan työssä. Tässä tutkimuksessa opettajat pohtivat kasvatuksellisuutta esimerkiksi seuraavasti: 1) Mitä/ketä varten opetetaan? Esim. oppilaan omaa elämää, työelämää vai yhteiskuntaa varten. (Kasvatuksellinen makro-orientaatio.) 2) Mikä on koulun/opettajan tehtävä suhteessa opiskelijaan kasvavana, oppivana ihmisenä? (Kasvatuksellinen mikro-orientaatio.) (Heikkinen ym. 1996, 19.)

Vuorovaikutus

Vuorovaikutus on kaikenlaisen opetustyön keskeinen elementti. Se on vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa ja kollegojen kanssa, mutta sen erityisyys ammatillisen opettajan työssä liittyy työelämysuhteisiin eli se on yhteydessä ammatillisuuteen mutta myöskin kasvatuksellisuuteen. Vuorovaikutus liittyy pedagogiseen ja didaktiseen suhteeseen sekä pedagogiseen ilmapiiriin (*pedagogical atmosphere*), jossa on koko pedagogisen suhteen ja kasvatuksen edellytys. (Bollnow 1989, 5, 27 – 28).

Persoonallisuus (persoonallinen orientaatio)

Persoonallisuus ei tässä tutkimuksessa ole psykologinen tai sosiologinen käsite, vaan se liittyy kulttuuriseen yhteyteen. Persoonallinen identiteetti on osa kulttuuria, joka todentuu kollektiivien tasolla ja materialisoituu eritasoisina kulttuurisina muodostelmina. Persoonallisuus on yhteydessä ammattiin ja ammattipersoonaan. Tässä tutkimuksessa persoonallisuus tai persoonallinen identiteetti on holistinen käsite, joka liittyy vahvasti työhön ja ammatilliseen elämään. Persoonallisen identiteetin yhtenä osana on ammatillinen identiteetti, mutta siinä on myös monia muita osia, joihin tässä tutkimuksessa ei puututa.

Persoonallisuudella tai persoonallisella identiteetillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan sitä, kuka opettaja itse on opettajana. Harjunen (2002, 451) ilmaisee saman asia sanomalla, että opettaja on itsessään ja roolissaan kotonaan. Tässä tutkimuksessa on myös merkityksellistä se, missä määrin opettaja kykenee itse persoonallisesti muotoilemaan ammattiaan ja miten esimerkiksi hänen persoonallinen elämänkulkunsa – esimerkiksi aikaisemmat ammatilliset identiteetit tai kokemukset – saavat näkyä hänen opettajuudessaan. Olen kiinnostunut siitä, miten opettaja on persoonallisesti läsnä omassa työssään tai saako hänellä olla persoonallinen tapa opettaa. Kyse on siten ennemminkin persoonallisesta orientaatiosta (persoonaan integroituneisuudesta) kuin persoonallisuudesta tai persoonallisuuden piirteistä. Käytän kuitenkin esimerkiksi paradigmakuvioissa lyhennettyä termiä *persoonallisuus*.

Persoonallisuus on yhteydessä kolmeen edelliseen kulmakiveen. Esimerkiksi ammatti ja kollektiiviset yhteisöt – niin ammatilliset kulttuurit kuin koulutusinstituutioiden kollektiiviset kulttuurit – ovat rakentamassa alakohtaista opettajuutta. Opettaja rakentaa oman persoonallisen tapansa toimia suhteessa opiskelijoihin.

Kasvatuksellisuus: ammattiin kasvattamista, tapakasvatusta ja kurinpitoa

Kasvatuksellisen toiminnan osuus ammatillisen opettajan työstä on vaihdellut eri aikoina ja on erilaista eri aloilla. Terveysalalla kasvatuksellisuus on liittynyt oleellisesti ammattiin ja se on ollut tärkeä opettajuuden osa-alue. Käytöstävät osana ihmisen kohtaamista ja kunnioittamista ovat kuuluneet ammatillisiin sisältöihin, samoin kuin järjestys, täsmällisyys, luotettavuus ja kurinalaisuus. Kasvatus ammatillisista sisällöistä erillisenä tapakasvatuksena ja kurinpidollisena toimintana ilmaantui terveystalouden opettajien työhön vasta 1990-luvulla, kun oppilaitoksiin alkoi tulla suoraan peruskoulusta tulleita nuoria. Edelleen kuitenkin kasvatuksellisuus ja ammatillisuus kytkeytyvät yhteen enemmän kuin muilla tämän tutkimuksen aloilla.

Metallialalla kasvatus on lähinnä tapakasvatusta, järjestykseen ja täsmällisyyteen opettamista sekä opiskelijoiden kurissa pitämistä. Kasvatus ei ole ammatin opettamisesta irrallinen, mutta ei kuitenkaan liity kiinteästi ammatilliseen substanssin hallintaan.

Kaupan alan ammatilliset opettajat määrittelevät kasvatuksen monella tavalla. Tarkasteltavan jakson alkuvaiheessa kasvatus oli lähinnä tapakasvatusta, mutta keskiasteen koulunuudistuksen jälkeen myös kaupan alalla kasvatustoiminnassa on korostunut kurin ja järjestyksen pito. Levottomat ja nuoret opiskelijat eivät jaksakaan keskittyä opiskeluun samoin kuin ennen. Opettajasta on tullut järjestyksenpitäjä ja varaäiti.

Kasvatuksen käsite ja kasvatuksellisuuden suhde ammatilliseen kasvuun on eri aloilla erilainen johtuen substanssin erilaisuudesta, kunkin alan historiallisista vaiheista ja sukupuolesta. Yhteistä kaikille opettajaryhmille on kuitenkin se, että he haluavat kasvattaa opiskelijoita selviytymään elämästä ja myös se, että kasvatuksellisen toiminnan osuus toisen asteen opettajan työssä on lisääntynyt 1990-lukua kohti tultaessa. Jotkut opettajat kertovat samasta suuntauksesta myös opisto- ja ammattikorkeasteella.

Ammatillisen opettajan työhön kuuluu kasvatus, koska ammatillisen koulutuksen tehtävänä on sosiaalista opiskelijat työhön ja yleiseen yhteiskunnalliseen järjestykseen (Tahvanainen 2001; myös Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985; Komonen 2001). Opettajat haluavat opettaa nuorille jo koulussa yhteiskunnan ja työelämän säännöt ja rytmin. Tutkimukseni opettajat, etenkin metallialan opettajat, haluavat totuttaa nuoret protestanttiseen työetiikkaan: kärsivällisyyteen, täsmällisyyteen säännöllisyyteen sekä tottelemaan ja työskentelemään kelloajan mukaan. Nämä ovat palkkatyön vaatimia moraalisia työvalifikaatioita, jotka sisältyvät ammatillisen koulutuksen piilo-opetussuunnitelmaan (Kivinen ym. 1985, 36). Tämä on osaltaan sitä työkasvatusta, joka tapahtuu nyky-yhteiskunnassa pääasiassa koulussa, kun nuorilla ei ole mahdollisuutta entisenlaiseen kodin töissä ja kesätöissä tapahtuvaan työkasvatukseen.

Ammatillisuus: hoitaja, insinööri vai opettaja

Kaikki vanhemman opettajuussukupolven edustajat pitävät ammatillisen substanssin hallintaa oleellisen tärkeänä ammatillisen opettajan kompetenssina. Etenkin terveys- ja metallialan opettajat katsovat, että oma ammatin hallinta on yksi opettajan uskottavuuden edellytys. Nuoren polven opettajat edustavat

toista näkemystä: ainakin Hannele ja Lea ovat sitä mieltä, että opettajan ei tarvitse hallita ammattia, vaan hän voi ostaa sen tietämyksen, joka häneltä puuttuu. Muutenkin nuorempien opettajien puheessa ilmenee liike-elämästä omaksettua retoriikkaa, jonka mukaan ammattikasvatus on alettu nähdä palveluna, opiskelijat ja työelämä asiakkaina ja oppilaitoksen tehtävänä on tuottaa palveluja asiakkaille. Nuorempien opettajien puheessa heijastuu koulutuksen markkinoinnista (vrt. Heikkinen ym. 1999). Opettajan ammatillisen substanssin vahvaa asiantuntemusta korostavat myös monet muut ammatillista opettajuutta sivuavat tutkimukset (. esim. Salminen 2000, Vertanen 2002).

Terveysalalla ammatillisuus on hyvin vahvasti oman substanssialan osaamista. Ammatillisuutta on oma hoitajuus, sillä kaikki opettajat ovat itse sairaanhoitajia. Ammatti on sisäistetty oman koulutuksen ja työkokemuksen aikaan ja pohjana on ollut vahva sairaanhoitajan ammatti-identiteetti, jonka päälle on alettu muodostaa ammatillisen opettajan identiteettiä. Opettajan identiteetin kehittyminen ei ole aivan itsestäänselvyys, mitä ilmentää se, että opettajat kertovat kokeneensa rooliristiriitoja siitä *kumpi olen hoitaja vai opettaja*. Terveysalalla ammatillisuus ja kasvatuksellisuus kietoutuvat toisiinsa hyvin tiiviisti. Opetuksen tavoitteena on ihmisen kunnioittaminen eli hoitamisen perustan rakentaminen, jonka jälkeen tulevat vasta erilaiset työhön liittyvät muut perusteet ja hoitotoimenpiteet.

Metallialan tai kaupan alan opettajat eivät pohdi opettajuuden ja ammattilaisen eroa, vaikka heillä on myös vahva substanssiammatin ammatti-identiteetti. Metallialan opettajat perustelevat tekemisiä ja kommenttejaan usein sillä, että *kun mä olen insinööri* eli osa opettajista korostaa insinööriyttä. Merkitseekö tämä sitä, että ollut pitkään vallalla jako työnopettajiin ja teorian opettajiin on aiheuttanut kiistoja opettajaryhmien välillä. Keskiasteen uudistuksen yhteydessä tämä jako kuitenkin poistui ja myös mahdollisti sen, että sama opettaja saattoi hoitaa sekä teorian että työnopetuksen. Teknikot saivat ns. Kelpokoulutuksen jälkeen periaatteessa saman statuksen ja saman palkan, kuin insinöörit, mutta silti hyvin moni opettaja on suorittanut myöhemmin myös insinöörin tutkinnon. Nämä pitkän linjan insinöörit puhuvat kuitenkin edelleen hyvin työkeskeisesti ja korostavat omaan substanssiosaamistaan ja työkokemuksiaan, kun taas lukion jälkeen insinööriksi tai diplomi-insinööriksi opiskelneiden opettajien puheessa tätä korostusta ei ole.

Metallialan opettajat katsovat, että oppilaitoksessa opitaan alan perustaidot, opitaan käyttämään erilaisia koneita ja laitteita, mutta ammattimieheksi kehitytään vasta työelämässä. Opettajat puhuvat paljon tekniikasta ja sen nopeasta kehitymisestä. Heille on tärkeää, että pysyvät itse substanssiammatissa ajan tasalla.

Kaupan alan opettajista kolme on toiminut samassa ammatissa, johon nyt on kouluttamassa opiskelijoita, mutta heidän puheistaan ei kuitenkaan heijastu substanssiammatin merkitys samoin kuin terveys- tai metallialan opettajilta. He kokevat kyllä olevansa ammatin edustajia, mutta ovat selkeämmin ammatillisia opettajia kuin merkonomeja, juristeja tai vastaavia ammattilaisia. Kaupan alan opettajat korostavat yleissivistyksen merkitystä!

Ammatillisuus näyttäytyy eri tavalla myös alan työelämäyhteyksissä. Terveysalalla se on ollut perinteisesti hyvin vahva. Opiskelijat ovat aina suorittaneet osan opinnoistaan todellisissa hoitoympäristöissä ja opettajalla on ollut käytännön ohjauksessa oma roolinsa. Muista aloista poikkeavaa on se, että terveysalan opettajat pohtivat omaa suhdettaan työelämään ja käytännön opiskeluun. Opettaja on käytännön ohjauksessa *organisaattori, kuuntelija, tuki ja pr-henkilö*. Muista aloista eroavaa on se, että terveysalan opettajat kokevat, että heillä on annettavaa työelämälle, he toimivat työelämässä konsultteina, mutta tässä tehtävässä on oltava hyvin hienovarainen. Oppilaitokset ovat ikään kuin edustaneet hoitotiedettä ja opettajat ovat sitä kautta käytännön hoitotyön kehittämisagentteja. Tätä samaa ei metalli- ja kaupan alalla ilmene, paitsi ammattikorkeakoulussa työskentelevän Leifin puheessa, jossa hän toteaa, että oppilaitoksella on paljon annettavaa yritysälämälle.

Opettajien suhtautuminen ammattijärjestöön ja myös ammattijärjestön suhtautuminen oman alansa koulutukseen on yksi ammatillisuutta ilmentävä tekijä. Terveysalan ammatilliset järjestöt ovat olleet kehittämässä ammatillista koulutusta, nostamassa koulutuksellista tasoa ja myös määrittelemässä ammatillista opettajuutta. Tämä näkyy esimerkiksi hoitotyön opettajuudesta tehdyissä tutkimuksissa. Hoitotieteilijät ovat ottaneet kantaa hoitotyön opettamiseen ja siinä yhteydessä opettajuuteen.

Opettajat ovat järjestäytyneet sekä ammatillisiin että opettajajärjestöihin. Osa opettajista kuuluu sekä opettajajärjestöön että oman ammattialansa järjestöön esimerkiksi sairaanhoitajaliittoon tai insinööriliittoon. Vanhemman opettajuspolven edustajille ammattijärjestöön kuuluminen on ollut selviö, mutta uuden opettajussukupolven edustajat kokevat, että siitä ei ole heille mitään hyötyä.

Ammatillisuus ja kasvatuksellisuus kulkevat rinnakkain ja päällekkäin, mutta ne näyttävät ja painottuvat eri aloilla eri tavalla (vrt. Heikkinen ym. 1996; 1999; Tahvanainen 2001). Opettajat haluavat antaa työssään opiskelijoille elämässä selviämisen taitoja ja kasvattaa opiskelijoista kunnan kansalaisia. Nämä tavoitteet tulevat ennen ammatillisia tavoitteita. Opettajan rooli voidaan nähdä myös laajemmasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Silloin ammatillisen opettajan tehtävänä on antaa oppilailleen myös sosiaalisia ja yhteisöllisiä valmiuksia, ja valmentaa demokraattisen yhteiskunnan vastuullisiksi kansalaisiksi. Koulutus on näin ajateltuna yhteiskunnallista, sosiaalista ja kulttuurista toimintaa. (Väisänen & Silkelä 1999) Tämä näkökulma tulee esille tämän tutkimuksen opettajien puheista, mutta ainakaan toisen asteen opettajien puheista ei ilmene millään tavalla kytköksiä Suomen kansainvälisen kilpailukyvyyn edistämiseen tai maailmantalouden kilpailupolitiikkaan.

Vuorovaikutus ja suhdetoiminta: jatkuva vuorovaikutusverkko

Vuorovaikutus liittyy pysyvästi opettajuuteen ja sen erottaminen muista opettajuuden kulmakivistä on keinotekoisia, mutta tutkimuksellisessa mielessä sitä on tarpeen analysoida erillisenä. Vuorovaikutus on jatkuvaa kontaktia opiskelijoiden, työtovereiden ja viite- ja sidosryhmien kanssa. Se on opettajatyön etu, mutta jatkuva vuorovaikutussuhteessa oleminen on myös kuluttavaa ja uuvuttavaa.

Myös Tahvanaisen (2001) tutkimuksen tuloksena oli, että opettajan työ on ennen kaikkea ihmissuhdeammatti ja yhteistyö ja kaikinainen vuorovaikutus ovat opettajuuden keskeinen tekijä.

Opiskelijat ovat vuorovaikutuksen kiintopiste kaikilla aloilla, mutta muuten vuorovaikutuksen luonne ja intensiteetti on erilaista eri aikoina ja eri aloilla. Terveystieteiden alalla vuorovaikutusverkosto on ollut perinteisesti hyvin monipuolinen, etenkin yhteydet työelämään ovat olleet tiiviit. Nyt yhteistyötahoja on tullut lisää kansalaisjärjestöistä yliopistoihin ja kaikkia siltä väliltä. Metallialan opettajat nostavat uutena vuorovaikutustahona esiin työelämän, mutta oppilaitoksen ulkopuoliset suhteet eivät tule erityisemmin esille, paitsi yhteydet opiskelijoiden koteihin. Kaupan alan opettajat ovat hyvin oppilaitoskeskeisiä, johon johtopäätökseen voi tulla siitä, että opettajat puhuvat varsin paljon luokassa ja opettajanhuoneesta tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Opettajanhuone tuntuu olevan vuorovaikutuksen keskus. Kaupan alan opettajien vuorovaikutusverkko on ollut kuitenkin perinteisesti monipuolinen, sillä hyvin monet opettajat ovat toimineet erilaisissa yhdistyksissä, poliittisissa tai yritys-elämän luottamustehtävissä opettajan työnsä ohessa. Vanhemmilla opettajilla on ollut havaittavissa halu toimia yhteiskunnallisen vaikuttajana.

Vuorovaikutus ja yhteisöllisyys, mutta myös yksin tekemisen perinne tulevat esille tutkimukseni opettajien puheissa. Opettajat puhuvat vuorovaikutusverkostosta ja yhteisöllisyyden tärkeydestä, mutta samalla opettajat tuovat esille opettajuuteen liittyvää yksin tekemisen perinnettä. Ammatillinen oppilaitos instituutiona toimii traditioidensa varassa ja muutokset tapahtuvat hyvin hitaasti. Yksi esimerkki tästä on opettajien yksi tekemisen perinne, jolla on pitkä historia (esim. Raivola 1989, Niemi 1999.) Uusi oppimisajattelu vaatisi kuitenkin opettajien välistä yhteistyötä, mutta opettajat eivät tunnu helposti haluavan luopua omista tunti-, luokka- tai asiantuntijusrajoistaan.

Jatkuva vuorovaikutus ja tavoitettavissa oleminen on tätä päivää ja se aiheuttaa opettajille ylimääräistä stressiä. Etenkin terveydenhuoltoalan opettajat kokevat, että työstä ei pääse eroon, kun aina on joku odottamassa oven takana tai soittamassa, iltaisin ja viikonloppuisinkin. Alan opettajien kokonaistyöajalla saattaa olla oma vaikutuksensa siihen, että opettajien tuntuu olevan vaikeaa irrottautua työstä ja rajata työ- ja vapaa-aikaa.

Persoonallinen orientaatio hyvän opettajuuden edellytys

Opettajan persoonaan kohdistuvalla opettajankoulutuksella on meillä pitkät perinteet. Jo Uno Cygneus ja Martti Haavio (1949) korostivat opettajan persoonaa. Yleiskoulun opettajan persoonallisuuden keskittyvä suuntaus oli huipussaan Suomessa erityisesti 1950–1960-luvulla. Opettajapersoonallisuuden kasvattamiseen keskittyvä suuntaus väheni 1960–1970-luvuilla, jolloin yleisopettajankoulutuksessa alettiin korostaa tieteellisyyttä. Myös ammatillisessa opettajuudessa opettajapersoonallisuuden kiinnitettiin paljon huomiota, mikä näkyy tutkimuksen alkuosassa esitellyissä opettajuustutkimuksissa. Esimerkiksi Kyöstiön (1955), DeYoungin (1990) ja Leino-Kilven (1995) tutkimuksissa on selvitetty hyvän opettajan ominaisuuksia, jotka ovat yleensä yhteydessä opettajan persoonallisuuteen. Positivistiseen tiedekäsitykseen pohjautuvan ajattelun

noustessa pintaan 1970-luvulla kasvatustieteessä ja opettajankoulutuksessa alettiin kiinnittää huomiota havainnoitavissa olevaan käyttäytymiseen ja opetusteknologiseen ajatteluun (Miettinen 1983; Tahvanainen 2001). Positiivisen tiedekäsityksen valta-aseman väistyminen on tuonut persoonallisuuden ja opettajan identiteetin jälleen takaisin ja opettajankoulutus voi parhaimmillaan olla persoonallisen identiteetin kehittämistä (Heikkinen ym. 1994; 1999).

Tutkimukseni opettajat eivät määritä erityistä opettajapersoonaa, mutta pohtivat kyllä hyvän opettajan ominaisuuksia ja lisäksi kaikilla opettajilla korostuu oma persoonallinen tapa tehdä työtä. Terveysalan opettajilla on takanaan sairaanhoitajan ammatti, jossa persoonan merkitys on tärkeä: se on yksi hoitajan työväline. Opettajapersoonallisuuden nähdään rakentuvan hoitajapersoonallisuuden päälle ja se on yksi opetuksen laatuun vaikuttava tekijä. Kaupan alalla opettajat ilmaisevat persoonallisuuden merkityksen toisin. On tärkeää, että opettaja pystyy luomaan hyvän ilmapiirin ja olemaan positiivinen ja iloinen. Myös tietyt pukeutumistavat kuuluvat kaupan alan ammatillisen opettajan persoonallisuuteen. Metallialan opettajalla pitää olla ennen kaikkea teknisiä valmiuksia ja opettajan kuuluu olla jämäkkä, rehellinen, tasapuolinen ja oikeudenmukainen. Nämä hyvää opettajaa kuvastavat ominaispiirteet ovat lähellä armeijan ryhmänjohtajan tai teollisuuden työnjohtajan ominaisuuksia

Monissa tutkimuksissa (mm. Niikko 1995b; Nias 1989) on todettu, että opettajan ammatillisella minällä ja oman elämänhistorian merkittävillä kokemuksilla on yhteys praktisen tiedon ja teorian jäsentymiseen. Eli opettajan persoonallinen praktinen tieto on vuorovaikutuksessa opettajan elämänhistorian ja kokemuksen sekä yhteisön ja yhteiskunnan kulttuurin kanssa, joissa yhteyksissä se myös kehittyy. Esimerkiksi Hamilton (1993) on todennut, että opettajan persoonallinen kulttuurihistoria ja koulun kulttuuri ja traditiot vaikuttavat opettajien tietoon, käyttäytymiseen ja työskentelyyn opiskelijoiden kanssa. Opettajien yhteisellä kulttuurilla ja yhteisöllisyydellä on vaikutusta opettajuuteen (Kosunen 1994), mutta kun on kysymys ammatillisista opettajista, myös substanssiammatin kulttuuri määrittää opettajuutta ja opettajapersoonaa.

Tutkimukseni opettajat pitävät tärkeänä, että he voivat toteuttaa työssään omaa persoonallista opetustyyliään ja omaa kasvatustietoaan. Ammatilliset opettajat kokevat, että heillä on pätevyys itse päättää opetettavasta sisällöstä ja menetelmistä eivätkä he halua omaan työhönsä puututtavan. Tämä on yhteydessä työn itsenäisyyteen ja autonomiaan, jopa työn yksinäisyyteen.

Opettajuuden kulmakivet ovat terveys-, metalli ja kaupan alalla yhteydessä ammattiin ja sen sukupuolistuneisuuteen ja ammattikasvatuksen paradigmoihin. Esimerkiksi ammatillisuuden ja kasvatuksellisuuden alakohtaisuus on sekä ammattiala- että sukupuolikysymys. Terveysalalla opettajien kokema ammatillisuuden ja kasvatuksellisuuden voimakas yhteen kietoutuminen on naisalalle ominaista. Myös alan kutsumuksellinen luonne tulee esille terveysalan opettajien puheessa, mutta yllättävän samankaltaiseksi kutsumukseksi luokiteltavaa puhetta löytyy myös metallialan opettajien puheesta, mutta ei kaupan alalta. Vastuullisen vanhemman asemaan asettuminen on ominaista terveysalalle, mutta myös toisen asteen metallialan opettajat kokevat olevansa *isiä* tai *varaisia*.

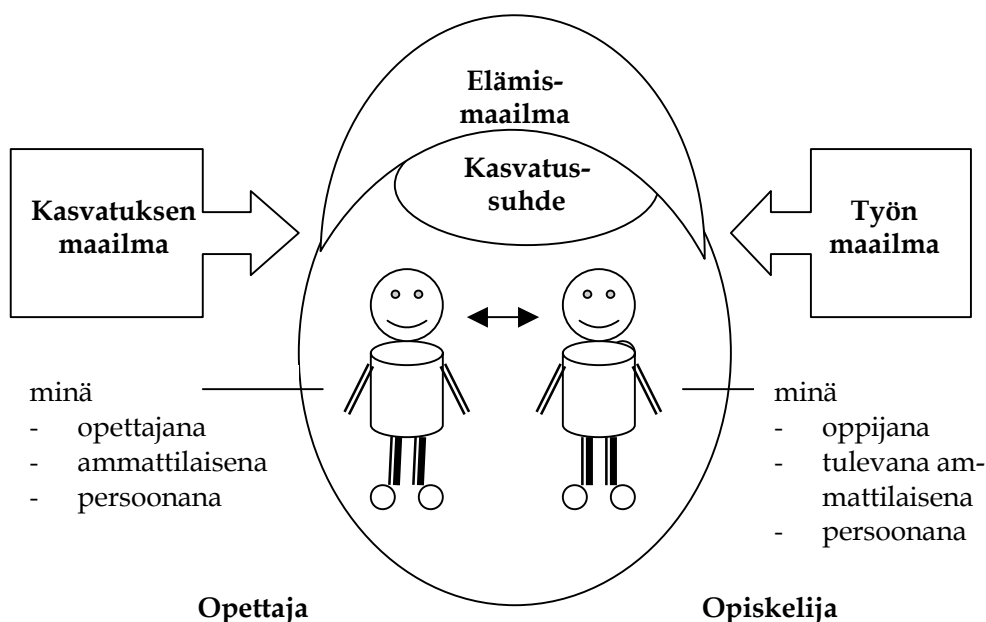
Professionaalisen hoivan ammattikasvatusparadigma näkyy myös tässä aineistossa terveysalan opettajien yhteisöllisyyden korostamisena ja voimakkaana sitoutumisena työhön ja oman ammattialan edistämiseen.

Vastaavasti taas tekniikan alalla opettajien korostama teknisten ja työtaitojen korostaminen erillisenä kasvatuksesta kuvastaa koneiden, laitteiden ja teknisten kvalifikaatioiden tärkeyttä alan työtehtävissä. Tässä heijastuu Heikkisen ja kumppaneiden (esim. 1996, 1999) kuvaama teknokraattinen ammattikasvatusparadigma ja myös Zeihnerin (1983) määrittelemä traditionaalinen ammattimiesparadigma. Edellisessä opettajuus nähdään teknologisenä eksperttitytenä, joka näkyy tässä aineistossa esimerkiksi siten, että opettajat korostavat omaa insinööriytään. Jälkimmäiseen on yhteydessä se, että vanhemman opettajuus-sukupolven työnohjat ovat omaksuneet vahvan ammattimiesidentiteetin, joka näyttää olevan edelleen olemassa, vaikka opettajat ovat myöhemmin suorittaneet insinöörin tutkinnon. Kasvatuksen näkeminen kurina, järjestyksenä ja ulkoisena kontrollina on ominaista myös miehelle tekniikan alalle. Tämä saattaa heijastella vanhaa teollisuudessa vallinnutta ammatillista hierarkiaa ja ylemmän valvontaan alistumista ja alistamista.

Tässä tutkimuksessa ilmenevää eri alojen opettajuutta ei voi mitenkään yksiselitteisesti sijoittaa hegemonististen ammattikasvatusparadigmojen (teknokraattinen, nationalistinen ja kollektiivisen hoivan paradigma) sisään, vaan eri paradigmat näyttävät eri aloilla ristiin ja päällekkäin. Kaupan ala on vaikein sijoittaa mihinkään paradigmaluokkaan, sillä opettajien puheessa ilmenee sekä kollektiivisen hoivan, teknokraattisen että myös nationalistisen paradigman piirteitä.

Ammatillisen opettajuuden ideaali

Tämän tutkimuksen toinen tutkimuskysymys on, onko ammatillinen opettajuus alakohtaisesti eriytyvä ilmiö vai onko löydettävissä myös jotain yhteistä ammatillisesta opettajuudesta. Seuraavaksi esitän tulkintani suomalaisesta ammatillisesta opettajuudesta. Tulkinta perustuu opettajien kanssa käymiini keskusteluihin ja dokumenttiaineistoon. Kuviossa 14 esitetty *Ammatillinen opettajuus* ei tarkoita, että olisi olemassa jokin yksi ja yhtenäinen opettajuusilmiö, vaan kuva on muotoutunut opettajuuteen liittyvien yhteisten ja pysyvien määrittelyjen pohjalta.



KUVIO 14 Ammatillinen opettajuus

Ammatillinen opettajuus esitetään kuviossa 14 kasvatussuhteessa olemiseksi. Tässä suhteessa ovat merkityksellisiä sekä opettaja että opiskelija omana persoonanaan. Kasvatussuhteen tavoitteena on opiskelijan persoonallisen ja ammatillisen identiteetin kehittyminen. Tutkimukseni opettajien puheessa suhde opiskelijoihin nousee keskiöön kaikilla kolmella alalla, vaikka sitä ei aina nimitäkään kasvatussuhteeksi. Opiskelijoiden ikä, tausta, opintoaste, aste, oppimiskyky ja motivaatio sekä muut vastaavat tekijät ovat yhteydessä opettajuuteen. Opiskelijan oppiminen ja kehittyminen on opettajalle palkitsevaa ja voimia antavaa. Opettaja tuo tähän kasvatussuhteeseen oman kasvatustilafilosofiansa sekä persoonallisen pedagogisen ja ammatillisen osaamisensa.

Ammatillinen opettajuus rakentuu kasvatussuhteessa kasvatuksen maailman ja työn maailman välimaastossa. Nämä molemmat tuovat ammatilliseen opettajuuteen omat kulttuuriset piirteensä. Ammatillinen opettaja on kasvatuksen maailman edustaja, mutta hänellä on yleensä ammatillinen tausta ja hän on tiiviissä yhteydessä työorganisaatioihin. Hän neuvottelee ja tasapainoilee kasvatuksen ja työn maailmojen välillä. Opettajan nähdään olevan sekä ammatillisuuden edustaja että kasvatuksellisuuden edustaja, jolloin hänen on hallittava sekä kasvatustyö että ammatillinen työ.

7.3 Opettajusparadigmojen muutos: mestari-kasvattajat Suomea rakentamassa ja tuutorit Euro-Suomen kättilöinä

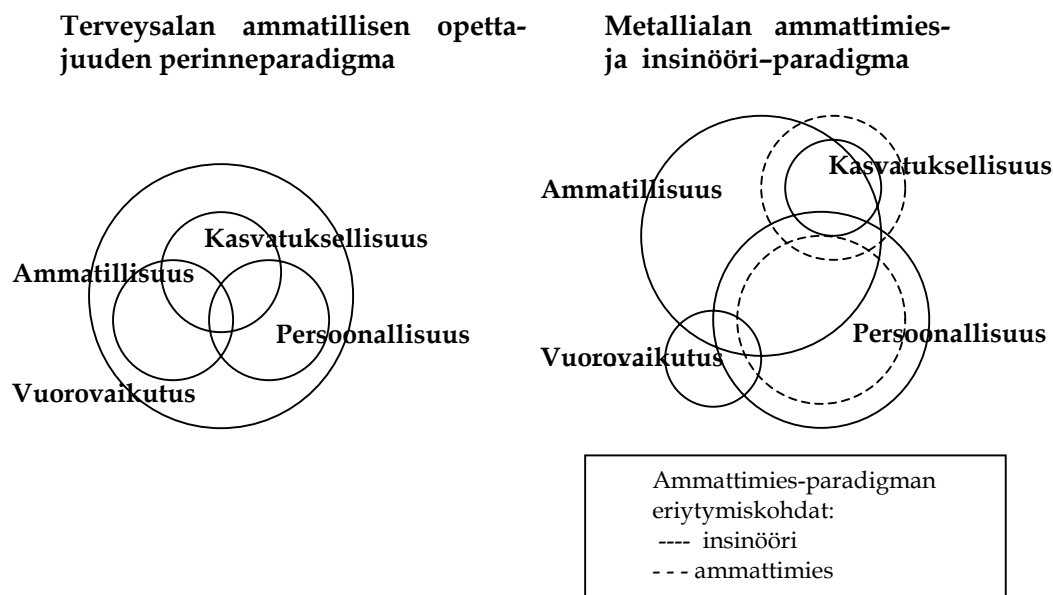
Tämän tutkimuksen kolmantena tehtävänä oli selvittää eri aikoina ilmenneitä opettajusparadigmoja eri ammattikasvatuksen aloilla. Vastauksena tähän tehtävään esitän seuraavaksi terveys- metalli- ja kaupan alan opettajuuden paradigmojen muutokset 1950-luvulta 1990-luvulle ammatillisen opettajuuden kulmakivien avulla.

7.3.1 Ammatillisen opettajuuden paradigmat 1950–60 luvulla

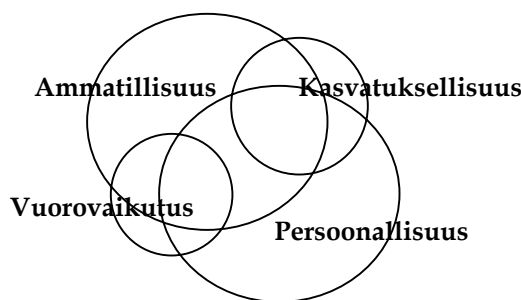
1950-luvulla Suomessa elettiin sotien jälkeistä jälleenrakentamisen aikaa. Teollisuus-Suomi alkoi kivuta pitkän taloudellisen syklin aallonharjalle. Sodan jälkeinen aika oli koulutuspoliittisesti staattista ja vanhan säilyttämisen aikaa, vaikka ammatillisen koulutuksen määrällinen laajentuminen alkoi varsin nopeasti. (Lehtisalo & Raivola 1999, 107.) Heikkisen ym. (1999) mukaan 1950-luvulta alkoi ammatillisen opetuksen kulta-aika. Teollisuus-Suomen ohjelma vahvistui ja pyrki laajenemaan muillekin aloille. Ammatillisen koulutuksen verkosto laajeni, kouluihin saatiin hyvää opiskelija-ainesta maaseudun nuorista. Vaikka sodan jälkeiset sosiaaliset ongelmat nostivat kasvatuksellisia ja sosiaalipedagogisia ongelmia, ne eivät olleet ratkaisemattomia.

1950–1960-luvulla ammattipedagogiikka alkoi kehittyä opettajankoulutuksen vakiintuessa. Ammatillisuutta, ammatillista erityisyyttä haluttiin korostaa. Ammatillinen eriyttäminen ei merkinnyt kuitenkaan yleissivistävien aineiden sulkemista pois, vaan niiden alistamista ammatillisille kasvatustavoitteille. (Heikkinen ym. 1999, 236). 1960-luvulta alkaen hallinto ja opettajankoulutus vahvistivat vähitellen toimi- ja ammattialakohtaisuutta ja saivat lisää vaikutusvaltaa yksittäisiin opettajiin ja oppilaitoksiin verrattuna. Ne alkoivat muotoilla – etenkin teknisen alan työpöytäkoulutuksen yhteydessä – erityistä ammatitieteen didaktiikkaa, joka perustelisi ammattikasvatuksellisen toiminnan. (Heikkinen ym. 1996.) Suomi-projektien konsensuksen ilmapiirissä ammattikasvatuksessa alettiin samaistaa elinkeinon, yritysten, työntekijöiden ja kansakunnan tarpeet ja hyvä. Toisaalta alkoi muodostua toimialayhteydestä itsenäistynyt ammattikasvatustutkimuskeskus, rehtorit ja päätoimiset opettajat, jotka korostivat kasvatuksellisia ja pedagogisia painotuksia. (Heikkinen ym. 1999.)

Tässä tutkimuksessa kolmen eri alan opettajusparadigmat eroavat 1950–1960-luvulla toisistaan. Kuviossa 15 havainnollistetaan 1950–1960-lukujen opettajusparadigmoja neljän opettajuuden kulmakiven avulla.



Kauppan alan ammattisivistys-paradigma



KUVIO 15 Ammatillisen opettajuuden paradigmat 1950–1970 -luvulla

Edellä olevasta yhdistelmäkuviosta voi havaita, että ammatillisessa opettajuudessa kaikilla kolmella alalla korostuu ammatillisuus eli opettajan työ oli 1950–1970-luvulla pääasiassa ammatin opetusta, kasvatuksen osuus on ollut vähäistä ja se on liittynyt ammatin opetukseen. Kasvatuksen osuus ammatin opettamisesta erillisenä toimintana rajoittui lähinnä tapakasvatukseen. Opettajan persoonallinen orientaatio oli vahva, sillä opettajalla ei ollut esimerkiksi valtakunnallisia opetussuunnitelmia opetuksensa raamittajana. Persoonallisuuden osuus korostuu myös siksi, että opettajapersoonallisuuteen kiinnitettiin paljon huomiota opettajankoulutuksessa ja se heijastui opettajuuteen. Opettajat ja toisen tutkimuksen yhteydessä haastatellut työelämän edustajat puhuvat vahvoista opettajapersoonalluuksista, joita ei enää ole. Opettajien pääasiallinen vuorovaikutus tapahtui oppilaitoksen sisällä opiskelijoiden ja työyhteisöön kuuluneiden ihmisten kanssa. Terveysalan opettajuuden kulmakivet on kuvattu ammatillisuuden sisään, koska ammatti, sairaala ja sen henkilöstö määrittivät

opettajuutta kaikkien muiden kulmakivien osalta. Metall- ja kaupan alalla ei ammattien ja ammattilaisten dominointi ollut yhtä vahvaa.

7.3.2 Ammatillisen opettajuuden paradigmat 1980-luvuilla

1980-luku oli ammatillisen koulutuksen kasvuaikaa. Oppilaitosten määrä kasvoi ja samassa suhteessa kasvoi myös opiskelijoiden ja opettajien määrä. Vuonna 1966 perustettu ammattikasvatushallitus alkoi ohjalla oppilaitoksia isällisellä otteella. Vuonna 1968 oli tehty ammatilliseen koulutukseen vaikuttanut hallinnollinen muutos: ammatillinen koulutus siirrettiin ammattikasvatushallituksen ja opetusministeriön alaisuuteen. Suomessa elettiin suunnitteluyhteiskunnassa ja se näkyi myös koulutuspolitiikassa. Yleinen koulutuspolitiikka ja keskushallintojohtoinen suunnittelukoneisto suunnitteli, johti ja ohjasi myös ammattikasvatusta. Koulutuspolitiikka ja opettajankoulutus saivat tukea tieteeltä ja yleispedagogiikasta ja –didaktiikasta ohittivat vähitellen ammattiin sitoutuneen ajattelun tavoiterationaalisuuteen luottavassa suunnitteluyhteiskunnassa.

Ammatillisen opettajan työ ei 1970-luvulla muuttunut kovin olennaisesti, vaikka esimerkiksi hallinnollinen uudistus siirsi kaikki ammatillisen koulutuksen alat ammattikasvatushallituksen alaisuuteen. Keskushallinnon otteen tiukeneminen ja suunnitteluyhteiskunta heijastui opettajan työhön lähinnä rehtorin suodattimen kautta, mutta opettajan perustyötä se ei juurikaan muuttanut.

1970-luvulla ja vielä 1980-luvun puolessa välissäkin oli selkeet lukujärjestykset, oli selkeet aineet, sulla oli tietyt luokat, sulle ei kuulunut mitään ylimääräistä tällästä hallinnollista hommaa ja suunnittelutyötä. Helsingistä tuli opetussuunnitelmat, sä katsoit mitä siinä on ja siitä sä sitten puksutit sitä asiaa. (Nanna)

Kauppan alalla toimivan Nannan puhe kuvastaa kaikkien kolmen alan tilannetta ja kuvaa 1970-luvulla vallinnutta selkeyttä ja säännöllisyyttä opettajan työssä. Opettaja suunnitteli ja hoiti tuntinsa eikä muita velvollisuuksia ollut. Opetus oli päiväopetusta eikä opettajan tarvinnut huolehtia esimerkiksi opetussuunnitelmatyöstä. Opettaja oli ammatin opettaja ja kasvatus oli vähäistä. Opiskelijat olivat motivoituneita ja heillä oli useimmiten ennakkoharjoittelun ja kesätöiden tuoma näkemys työstä. Opettajat olivat pääsääntöisesti vuorovaikutussuhteessa opiskelijoiden ja työtovereiden kanssa. Oppilaitoksen ulkopuolisia kontakteja oli suhteellisen vähän, mutta eri aloilla tehtiin alalle tyypillistä luonnollista yhteistyötä liike-elämän tai teollisuuden kanssa. Terveystieteiden huollolle ominainen kontakti työelämään oli opiskelijoiden käytännöllinen opiskelu.

Keskiasteen koulunuudistus alkoi näkyä opettajuudessa 1980-luvun puolen välin jälkeen eri aloilla vähän eri aikana. Sen vaikutukset olivat huomattavat: uusi laki ja alakohtaiset asetukset raamittivat oppilaitosten työtä, koulutus rakenne muuttui, valtakunnalliset opetussuunnitelmat antoivat yksityiskohtaisia ohjeita opetusmenetelmiä ja sisältöjä myöten, opiskelija-aines muuttui ja nuorentui, kouluihin ei ollut enää karsintaa.

Keskiasteen koulunuudistus näyttäytyy opettajien puheissa merkityksellisimpänä ammatillisen koulutuksen reformina. Se muutti opettajuutta kaikilla kolmella alalla, mutta muutos näkyi opettajan työssä hieman eri aikaan, koska

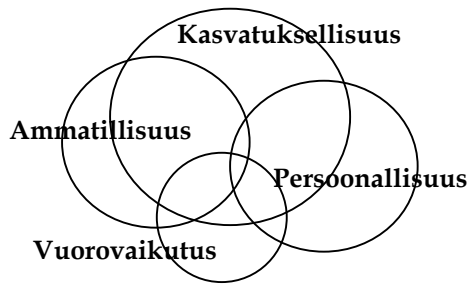
koulunuudistus toteutettiin asteittain siten, että ensimmäisenä uudistuksen piiriin tuli kaupan ala vuonna 1982 ja viimeisenä terveysala vuonna 1988.

Metallialan opettajien mukaan uudistuksella oli radikaalit seuraukset opettajien työhön. Pentti muistelee aikaa 1970-luvulta 1990-luvulle seuraavasti:

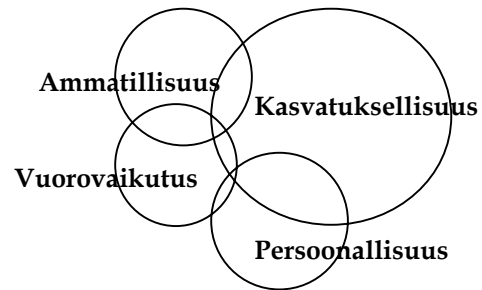
Opiskelijoiden hakeutuminen on ollut vähän erilaista. Siihen aikaan (1970-luvulla) oli kauhea kilpailu ja oli pääsykokeet ammattikouluun. Ja tiettyssä vaiheessa melkein haalittiin kaikki mahdolliset, ketkä vaan tulisivat, että kun on täällä kerran paikkoja – ja jossakin vaiheessa, tässä keskiasteen uudistusvaiheessa, niin tänne tuli tilanne, että otettiin näitä koululaisia reilusti, elikkä 1,3 kertaa se oppilasmäärä, joka oli koko ikäluokka, mikä oli tarkoitus kouluttaa. Niin tuli tämmösiä muutoksia ja se aiheutti tietysti sen ongelman, että kun koko ikäluokka koulutetaan, niin tuli tietysti sellaiset, jotka aikaisemmin jäivät pääsykokeissa ulkopuolelle. Taas palataan siihen kasvatukseen ja oppilaanohjaukseen ja kaikkeen muuhun; tietty jollain tavalla voi sanoa, että se rikastaa se kasvattaminen, mutta kyllä se taas paljon haastavampaa on se työ sitten kun tasoerot on niin huomattavan suuret. (Pentti)

Pentin tapaan muutkin pitkän linjan opettajat kertovat keskiasteen uudistuksen olleen suurin hänen opettajan uransa aikana muutos, vaikka 1990-luvulla on ollutkin erilaisia uusia kokeiluja. Pentti valittaa myös sitä, että kaikki kokeilut ovat hyvin lyhytjännitteisiä ja opettajien puheista välittyy myös se, että he kokevat ainakin keskiasteen uudistuksen olleen hallinnosta, eikä opettajista lähtenyt reformi. Valitettavan usein koulumaailman reformit ovat olleet lähtöisin hallinnosta ja opettajat on valjastettu ainoastaan uudistusten toteuttajiksi, jolloin muutokset eivät läheskään aina välity opetuskäytäntöihin (esim. Estola & Syrjälä 2001; van Veen & Slegers 2001).

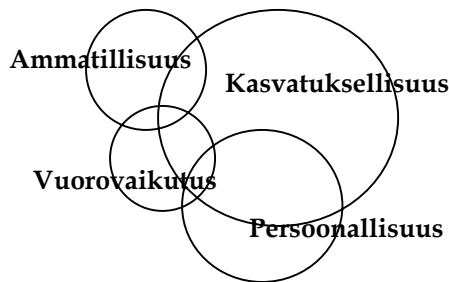
Kuvio 16 esittää ammatillisen opettajuuden paradigmoja 1980-luvulla kolmella ammattikasvatuksen alalla sekä ns. virallista opettajuusparadigmaa. Kuvio 16 ilmentää kasvatuksellisuuden osuuden korostumista ja kasvatuksen käsitteen muuttumista kaikilla kolmella alalla viimeistään 1980-luvun lopulla. Tämä muutos tapahtui eri aloilla hieman eri aikaan, mutta muutoksen suunta on sama. Opettajan työ muuttui vähitellen *kasvatukseksi ammatin opettamisen jäädessä vähemmälle*. Nuorten, heikosti motivoituneiden, työkokemusta ja työorientaatiota vaille olevien opiskelijoiden tulo ammatillisiin oppilaitoksiin vei opettajien mukaan pohjan pois ammatin opettamiselta ja *lisäsi kasvatuksellisuuden* osuutta. Opettajan työhön oli toki ennenkin kuulunut kasvatusta, mutta se oli ennen liittynyt olennaisesti ammatilliseen ainekseen ja ammatin opettamiseen. Kasvatus oli ollut ammattiin kasvattamista, tapakasvatusta tai työmoraliin kasvattamista. Nyt siitä tuli vähitellen kurin ja järjestyksen pitoa ja jatkuvaa ulkoista motivointia.



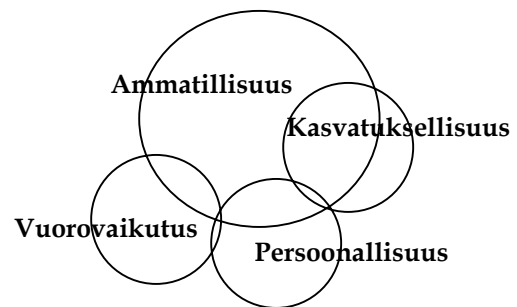
Terveysalalla kohti kasvattajuus-paradigmaa



Kasvattajuus-paradigma metallialalla



Kaupan alan kasvattajuus-paradigma



Virallinen opettajuusparadigma

KUVIO 16 Opettajien kokemukselliset opettajuusparadigmat ja ns. virallinen opettajuusparadigma 1980-luvulla

Opettajan persoonallisen orientaation osuus väheni keskushallinnon ohjeistuksen myötä. Opettajasta tehtiin opetusteknologi, jonka tuli toteuttaa ylhäältä annettuja opetussuunnitelmia ja muita ohjeita. Kaikille aloille annetut yhtenäiset valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet oli tarkoitettu yhtenäistämään ammatillinen koulutus. Tästä lähtökohdasta seurasi, että opettajan persoonallisella orientaatiolla ei saanut olla merkitystä. Opettajien kanssa käymisissäni keskusteluissa paljastuu kuitenkin toisenlainen näkemys: opettajat kyllä lukivat opetussuunnitelmat, mutta toteuttivat niitä oman harkintansa mukaan.

Yksi keskiasteen uudistuksen johtava ajatus oli, että ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyötä haluttiin kiinteyttää, mutta koulutusammattinimikkeen käyttöönotto sisälsi vakavaksi tarkoitettun ajatuksen irrottautua työtehtävien ja koulutuksen toisiinsa kytkeytyvästä napanuorasta (Lehtisalo & Raivola 1999, 149). Tästä seurasi ajatusjuonne, että oppilaitos pystyy kouluttamaan opiskelijan koulutusammattiin lähes ilman työelämän tukea. Opettajien kontaktit työelämään vähenivät entisestään ja suhteet elinkeinoon ja työelä-

mään muuttuivat edustukselliseksi. Oppilaitoksilla ei myöskään ollut kansainvälisiä yhteyksiä vielä 1980-luvulla eikä vuorovaikutusta muiden ammatillisten oppilaitosten kesken. Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden suunnassa valmisteltavien oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien oli tarkoitus syntyä oppilaitoksen opettajien yhteistyönä. Yhteistyötä olikin jonkin verran, mutta varsinaisesta yhteissuunnittelusta ei opettajien mukaan vielä tuolloin voinut puhua. Tässä vaiheessa tapahtui kuitenkin jonkinasteista yhteistyön lisääntymistä eri opettajaryhmien välillä. Terveysalalle ominainen vuorovaikutus työelämän kanssa kuitenkin edelleen säilyi ja käytännöllisen opetuksen osuus pysyi merkittävänä, vaikkakin oppilaitosten harjoitusluokissa toteutettu laboraatio-opetus lisääntyi.

Kuviossa 16 on esitettyä opettajien kokemien kolmen opettajuuden paradigman lisäksi ns. virallinen paradigma, joka on lähtöisin keskiasteen uudistuksen asiakirjoista ja opetushallinnon virallispuheesta. Tämä virallinen paradigma korosti ammatin opettamista ja jätti kasvatuksesta puhumisen hyvin vähälle. Opettaja nähtiin tässä paradigmassa ylhäältä päin annettujen ohjeiden toteuttajana ja koulu oli opettajan merkittävin vuorovaikutuksen kenttä. Kuvio 16 havainnollistaa, että 1980-luvulla opettajien tulkinnalliset paradigmat ja virallinen opettajuusparadigma alkoivat eriytyä. Tämä erityinen jatkui selvempänä seuraavalla vuosikymmenellä.

7.3.3 Ammatillinen opettajuus 1990-luvulla: Onko opettaja äiti, isä, valvoja, poliisi tai mahdollistaja, ohjaaja ja tuutori?

Taloudellinen lama kohtasi Suomea 1990-luvun alussa, mutta vuonna 1992 pantiin kuitenkin täytäntöön nousukauden aikana tehdyt ammatillisen koulutuksen uudistusohjelmat, joista laman kourissa tulikin rationalisointi- ja desentralisointiohjelmia. 1990-luvun alussa käynnistettiin ammattikorkeakoulukokeilut, joista myöhemmin suurin osa vakinaistettiin. Edellisellä vuosikymmenellä muodostettu suhteellisen yhtenäinen ammatillisen koulutuksen järjestelmä hajaantui toisen asteen koulutukseksi ja ammatilliseksi korkea-asteen koulutukseksi. (Järvinen 1997.) Näillä muutoksilla oli vaikutuksensa myös ammatilliseen opettajuuteen.

1980-luvulla oppilaitokset alkoivat kilpailla opiskelijoista. Kouluun otettiin jokainen *joka sattui kävelemään liian läheltä oppilaitosta*. Opettajat kertovat, että opettajan arvovalta laski, koska karsintaa oppilaitokseen ei ollut ja oppilaitos joutui rahavirtojen varmistamiseksi pitämään heikosti motivoituneet opiskelijat oppilaitoksen kirjoissa. Opettajat ovat pelänneet arvovaltansa häviämistä ennenkin. Vallilan ammattioppilaitoksen 100-vuotishistoriikissa tulee useaan kertaan ilmi sama huoli. Esimerkiksi 1960-luvulla parijonossa liikkumisesta luopuminen ja lyömisen kieltäminen sekä 1970-luvun alun oppilaitosdemokratia herättivät epäilyksiä opettajan arvovallan murenemisestä. (Eloranta & Koskela 1999, 118–119.)

1990-luvulla alettiin purkaa keskitettyä hallintoa ja päätösvaltaa siirrettiin oppilaitoksiin. Opetussuunnitelmatyön siirtyminen oppilaitoksiin on työllistänyt opettajia opetustyön ohessa ja pakottanut opettajat yhteistyöhön keskenään.

Opetussuunnitelmiin ja opetuksen toteuttamiseen kytkeytyvät myös 1990-luvun keskeiset ajatukset joustavuudesta ja valinnaisuudesta Valinnan vapaus ja joustavuuden lisääminen ja yksilöllinen eteneminen merkitsevät lisätyötä opettajalle. Ne ovat myös merkinneet perinteisten luokkien tai yhdessä etenevien ryhmien katoamista. Kaikkien alojen ja asteiden opettajat pitävät tätä suuntausta luokattomuudesta johtuvaa yhteisöllisyyden häviämistä huonona kehityksenä.

Instituutit ja ammattikorkeakoulut: sanelupolitiikkaa, erilaisuuden kieltämistä sekä yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä paperilla

1990-luvulla alkoi samaan aikaan oppilaitosverkon kehittäminen ja ammattikorkeakoulujen rakentaminen, mikä tarkoitti käytännössä joidenkin oppilaitosten lakkauttamista ja useiden pienten oppilaitosten yhdistämistä monialaisiksi ammattikorkeakouluiksi ja toisen asteen oppilaitoksiksi. Maahan syntyi monialaisia oppilaitoksia, joiden oletettiin tuovan synergiaetua ja toimivan taloudellisesti ja tehokkaasti. (Järvinen 1997.) Tämän tutkimuksen mukaan näillä monialaisilla oppilaitoksilla ei opettajannäkökulmasta ole suurta merkitystä. Opettajien näkemyksen mukaan yhdistämiset ovat olleet hallinnollisia ja tapahtuneet lähinnä paperilla, todellista yhteistyötä on syntynyt vähän. Vanhat oppilaitosrajat alkavat kuitenkin vähitellen rakoilla ja yhteistyötä on tullut jonkin verran, mutta esimerkiksi opiskelijoiden ainevalinnat toisen alan yksiköstä ovat vielä varsin harvinaisia. Yhteistyön vähäisyyteen näyttää olevan sekä käytännöllisiä että asenteellisia syitä. Eri alojen oppilaitosten erilaiset kulttuurit, tavat toimia ja jopa erilaiset oppimis- ja ihmiskäsitykset vaikeuttavat yhteistyötä. Suurempien oppilaitosten (usein tekniikan alan oppilaitoksien) sanelupolitiikka aiheuttaa vastahankaista asennetta pienempien yksiköiden opettajissa. Alojen erilaisuus halutaan synergiaetujen nimissä häivyttää, vaikka samat toimintatavat eivät todellisuudessa sovi kaikille aloille.

Terveysalan ja kaupan alan ammattikorkeakouluopettajat ovat varsin kriittisiä ammattikorkeakoulua kohtaan. Kritiikkiä saa ammattikorkeakoulun suuri koko ja organisaatio sekä visio yhtenäisestä eri alojen erityispiirteet unohtavasta instituutiosta. Opettajat eivät allekirjoita virallisen puheen ajatusta kaikille yhteiset visiot, missiot, päämäärät ja arvot jakavasta harmonisesta ammattikorkeakoulusta, vaan kokevat, että se on irti opettajien todellisuudesta. Herranen (2003) selvitti tutkimuksessaan mm. opettajien suhtautumista ammattikorkeakouluun. Tämän tutkimuksen tulokset ovat toisaalta yhtenevät Herrasen tulosten kanssa, mutta toisaalta ne ovat poikkeavat. Yhteistä on se, että osa opettajista kokee ammattikorkeakoulun myönteisenä ja yhtenäisenä *Amkina*, osa taas näkee ammattikorkeakoulun epäyhtenäisenä ja epäoikeudenmukaisena. Erona on se, että Herrasen tutkimuksessa kaupan alan opettajilla oli vahva usko ammattikorkeakouluun ja terveys- ja tekniikan alan opettajat suhtautuivat siihen epäillen (emt. 132–143). Omassa tutkimuksessani tekniikan alaan kuuluvilla metallialan opettajilla oli vahvin usko ammattikorkeakouluun, kun taas kaupan alan opettajista ja terveystieteiden opettajista löytyi ammattikorkeakoulun arvostelijoita. Tekniikan alan mieltäminen ammattikorkeakoulun veturina olisi voinut olla perusteena sille, että tässä aineistossa tekniikan alan opettajat eivät

kritisoi ammattikorkeakoulu-uudistusta samoin kuin terveysalan ja kaupan alan opettajat. Mutta tämän tutkimukseni näkemys on ristiriidassa Tulkin (1993), Hyypän ja Tulkin (1996) sekä Herrasen (2003) tulosten kanssa, joiden mukaan insinöörikoulutuksen opettajat suhtautuvat ammattikorkeakoulu-uudistukseen kielteisemmin kuin muiden alojen opettajat.

Opettajat eivät olleet tyytymättömiä ammattikorkeakouluun sinänsä, vaan kritisoivat lähinnä ammattikorkeakoulun toteutustapaa, joka unohtaa tai paremminkin pyrkii poistamaan alakohtaiset perinteet ja erityispiirteet. Tutkimukseni ja myös Hämäläisen ja Nurmen (2000, 141) tutkimuksen opettajat epäilivät suuriin mittasuhteisiin paisuneen hallinto-, suunnittelu- ja kehittämisorganisaation toimivuutta ja mielekkyyttä. Samoin kuin Herrasen (2003) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa terveysalan opettajat nostavat esiin huolen vahvan alakohtaisen ammattikulttuurin ja perinteiden katoamisesta. Opiskelijoiden valmistumisjuhlat tuntuvat olevan tämän huolen ilmentymä. Omassa tutkimuksessani terveysalan opettajat kokevat yhteiset juhlatilaisuudet ammattikorkeakoulun virallispuheen jatkeena, pakotettuna yhteisöllisyytenä, joka ei ole todellista ja aitoa. Opettajat kaipaavat oman alan perinteisiä juhlallisuuksia, joihin liittyi kirkossa käynti ja juhlallinen sairaanhoitajan lupaus, myös mahdollisesti perheen ja ystävien mukanaolo. Traditio liittyy valmistuvan opiskelijan ammattikunnan muodostamaan sukupolvien ketjuun, kulttuuriin ja historiaan. Tämä juhla oli yhteydessä ammattiin valmistumiseen ja ammattiryhmään samaistumiseen. Juhla on ollut yhteisöllisyyden huipentuma, jossa oli koolla koko *meidän koulu* ja usein myös valmistuvien opiskelijoiden perhe todistamassa ammattiin valmistumista. Tätä me-henkeä terveysalan opettajat eivät ammattikorkeakoulusta tavoita.

Ammattikorkeakoulun käytäntöjä ja periaatteitakin epäillään: opiskelijoiden laaja ainevalikoima, vähäinen kontaktiopetus ja itsenäisen opiskelun lisääntyminen eivät saa opettajilta kannatusta. Kuten Herranen (2003) toteaa, paljon korostettu, uuteen pedagogiikkaan sidottu vapaus ja itsenäisyys kyseenalaistetaan. Etenkin terveysalan opettajat pitävät kontaktiopetuksen vähentämistä huonona asiana. He puhuvat myös asiasta, jota muut eivät ota esiin eli toisen asteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen täydellisestä erottamisesta toisistaan. Nykyisenä tiimityötä korostavana aikana täysin erillinen koulutus ei vaikuta perustellulta ratkaisulta. Seuraava Lean kommentti kuvastaa ongelmaa, joka on syntynyt koulutuksellisten rajojen rakentamisesta.

Tää uus AMK-rehtori on tehny siis täydellisen muurin. Ihan käsittämätöntä, et kun aattelee, että on yhteinen työkenttä ja työelämässä pitää yhdessä olla, oppii työskentelemään. Niin ja toisaalta lähihoitajista puolet jatkaa ammattikorkeakoulussa, niin ei oo mitään yhteistyötä. ... Ja ei ees opettajavaihtoa ole. (Lea)

Lean kommentti paljastaa myös opettajien suhtautumisen ammattikorkeakoulun rehtoriin. Rehtori asetetaan usein syyllisen asemaan, kun puhutaan ammattikorkeakouluun liittyvästä epäoikeudenmukaisuudesta. Rehtori kuvataan etäiseksi, autoritääriseksi ja opettajien todellisuudesta kaukana olevaksi henkilöksi. Etenkin kaupan ja terveysalan opettajat arvostelevat ammattikorkeakoulun johtoa voimakkaasti ja kokevat, että johto ei tue opettajia eikä arvosta alakohtaisia

eroja. Hannelen metaforien, että *opettajat vaan heitetään kentälle ja kaipahan ne yhdessä siellä sambailee*, voi tulkita kertovan siitä, että opettajille annetaan ylhäältäpäin tehtäviä, mutta ei kukaan ei ohjaa eikä kontrolloi työtä. Hannele jatkaa odotuksistaan rehtoria kohtaa ja puhuu, että *rehtorin pitää ottaa syliin niitä opettajia ja viedä opettajia eteenpäin*. Rehtorilta odotetaan tukea, kannustusta ja läsnäoloa. Samat tehtävät nousivat tärkeiksi rehtorin tehtäviksi myös Mäkisalonen (1998) ja Herrasen (2003) tutkimuksissa. Hannelen sanoin rehtorilta odotetaan myös sitä, että hän on *sateenvarjo siellä yläpuolelle ja hänellä on se tietty visio, mitä tämä meidän koulutus on nyt ja tulevaisuudessa*. Eli rehtorilta odotetaan myös suurten linjojen johtamista, resurssien ja toimintaedellytysten turvaamista ja henkilönä toimimista eli Lassen sanoin *ulkopolitiikan hoitoa*.

Samaa kritiikkiä, jota ammattikorkeakoulujen opettajat tuovat esiin, esiintyy myös toisen asetteen yhdistetyissä oppilaitoksissa. Opettajat eivät koe kuuluvansa suureen yhtenäiseen ammatti-instituuttiin tai vastaavaan yhteenliittymään. Tämä tulee näkyviin esimerkiksi siinä, että opettajat puhuvat *meidän talosta ja meidän yksiköstä*, jolloin ”me” tarkoittaa oman ammattialan toimijoita ja meidän talo tai yksikkö oman alan fyysistä ja henkistä erottumista muista aloista. Kukaan ei puhu instituutista omana yhteisönään, vaan se on epämääräinen ja ulkoinen kehys tai ennemminkin nimi yhteiselle ”työnantajalle.” ”Muita” tavataan juhlassa tai työyhteisön yhteisiä urheilu- tms. harrastuksissa. Opettajien kritiikki kohdistuu organisaation johtoon ja rakenteeseen ja on samanlaista kuin ammattikorkeakoulun kohdalla.

Meidän oppilaitoksessa on tapahtunut paljon muutoksia. Meillä on johtaja, jos ajatellaan oppilaitoksen rehtoria ja toisen asteen opetusta kontra ammattikorkeakoulu, niin kyllähän sitä välillä miettii, että kuka se on todella se esimies – mutta kyllä minä sen tiän. (Iida)

Suuri organisaatio, jossa opettajat eivät tunnet rehtoria eikä toisiaan, ei tunnu opettajista mielekkäältä työpaikalta. Kaupan ja terveystieteiden opettajat kritisoivat tilannetta, mutta metallialan opettajat vain toteavat, että instituutilla ei ole heille mitään merkitystä eikä rehtorillakaan muuten kuin resurssien hankkijana. Alakohtaisuuden ylittävää instituuttia edustaa rehtori, joka on etäinen ja kaukana opettajien arjesta.

Kulttuuriset ja historialliset rajat estävät tai ainakin hankaloittavat monialaisen oppilaitoksen – niin ammattikorkeakoulun kuin toisen asteen yhteenliittymien -yhteisöllisyyden kehittymistä. Se ei ole syntynyt hallinnollisilla päätöksillä tai määräyksillä eikä yhteisistä johdon määrittämistä visioista, missioista, tavoitteista tai toimintaperiaatteista. Kulttuurisen erityisyyden sivuuttava ja alat ylittävä symbolinen yhteisöllisyys ei synnytä yhteistä identiteettiä eikä todellista yhteisöllisyyttä. (Hall 1999, 46; Komonen 2003, 184.) Nykyistä oppilaitoskulttuuria lähellä on Hargreavesin (1996) määrittelemä pakotettu kollegiaalisuus (*contrived collegiality*), jossa opettajien yhteistoiminta perustuu pääasiassa ulkopuoliseen organisointiin. Todellinen yhteisöllisyys syntyy yhteisen perinteen, yhteisistä arvoista, siitä mitä pidetään tärkeänä ja arvokkaana.

Ammatillisen koulutuksen uusi rakenne tuli käyttöön 1990-luvulla. Tämä merkitsi edellä mainittua oppilaitosten muutosta, mutta myöskin opetuksen

muuttumista. Toisen asteen opettajat juurikaan puhu uudesta koulutusrakenteesta tai perustutkintojen mukana tulleista muutoksista, tosin 1990-luvun puolessa välissä haastatellut terveystieteen opettajat vielä epäilevät sosiaali- ja terveystieteen perustutkinnon toimivuutta, mutta vuosituhatlupulla haastatellut opettajat eivät muutosta enää arvostele. Ammattikorkeakoulun opettajat sen sijaan pohtivat omaa opettajuuttaan ja ammattikorkeakoulun siihen tuomia muutoksia. He kokevat ammattikorkeakoulun haasteena, johon on yritettävä vastata. Opettajien puhetta voi tulkita niin, että opettajuus on ollut hukassa, koska ei ole ymmärretty, mitä ammattikorkeakoulun opettajuus merkitsee. Myös Mäen (2000) ja Herrasen (2003) tutkimuksissa on todettu, että opettajat ovat olleet tietämättömiä siitä, mitä ammattikorkeakoulu merkitsee. Tässä pohdinnassa tulee esille ammattikorkeakoulun ja korkeakoulun välinen ero. Ammattikorkeakoulu ei saa olla liian koulumainen, muuten se ei ole korkeakoulu. Opettajan täytyy muuttaa opetusmenetelmiään ja tukea itseohjautuvuuteen, muuten hän ei ole oikea ammattikorkeakoulun opettaja. (Ks. Herranen 2003). Hänen pitäisi kuitenkin valmentaa opiskelijaa työelämään, jossa tietyt perustaidot on hallittava. Ammattikorkeakoulun opettaja on monen vaatimuksen ristipaineessa eikä koe saavansa tukea opettajuudelleen. Ammattikorkeakoulun opettajat ovat yleensä toimineet opettajina ammatillisessa oppilaitoksessa, jonka kulttuuri on muovannut opettajuutta yhdessä alakohtaisen opettajankoulutuksen kanssa. Opettaja ei voi hetkessä irrottautua juuriltaan ja muodostaa uutta opettajuutta. Moni kertoo ottaneensa mallia opettajuuteen korkeakoulusta, mutta todenneensa, että se ei ole oikea suunta. Opettajat ovat kehittäneet pääosin yrityksen ja erehdyksen kautta omaa ammattikorkeakoulupedagogiikkaansa, sillä he eivät koe, että koko ammattikorkeakoululle määritellyt pedagogiset linjat sopivat kaikille aloille tai kaikkiin tilanteisiin.

Ammattikorkeakoulut ovat pyrkineet lisäämään vapaavalintaisuutta ja pääsemään eroon perinteisestä ”koulumaisuudesta”. Opiskelijoiden mielestä ammattikorkeakoulu oli edelleen liian koulumainen ja käyttää perinteistä luokkaopetusta. Opiskelijat toivoivat enemmän käytännön esimerkkejä opetuksessa ja lisää laboratoriotöitä. Myös opiskelun valvontaa kritisoitiin. (Hämäläinen & Nurmi 2000, 102–104.) Opettajat pyrkivät pois koulumaisuudesta, mutta toisaalta eivät kannata opiskelun valvonnan poistamista vaan kokevat kurin edelleen tarpeelliseksi.

Työssäoppiminen ei tule merkittävästi esille opettajin puheessa. Aihetta käsiteltäessä korostuu huoli oppimiselle soveltuvien paikkojen löytymisestä. Lea tosin asettaa suuret odotukset työssäoppimiselle, mutta Matti taas on sitä mieltä, että se on käytännössä vain uusi nimi vanhalle, mutta pidentyneelle työharjoittelulle. Työssäoppiminen kuitenkin muuttaa ammatillista opettajuutta sillä sen seurauksena vastuu ammatin oppimisesta ei ole enää opettajalla, vaan opiskelijalla ja työelämällä. Hoitaako työelämä oman osuutensa ja kykeneekö opiskelija itse vastaamaan omasta oppimisestaan? Löytyykö ammatin oppimiselle aika, paikka ja yhteisö, jossa voi turvallisesti harjaantua ammattiin?

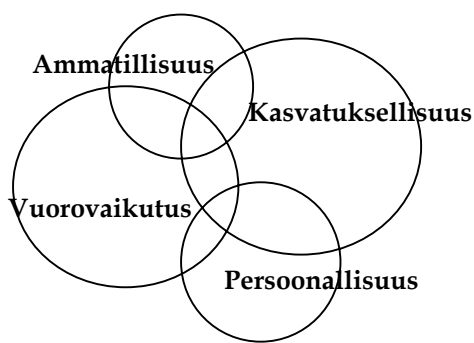
Koulussa kaikki muu on tärkeää paitsi se tuntityöskentely eli on tärkeää suunnitella uusia opetussuunnitelmia, on tärkeä olla ulos päin tekemisissä, niin on tärkeää, et on

näis kansainvälistymisissä mukana, et tuntuu, että opetus hoidetaan vasemmalla kädellä ja kaikki muu on paljon tärkeämpää. (Nanna)

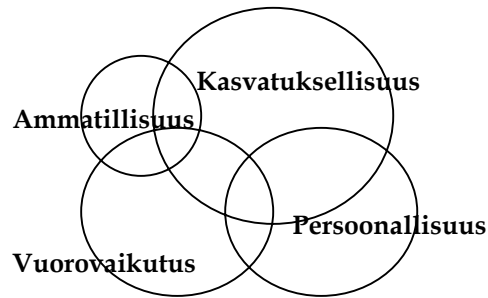
Moni opettaja nosti esiin erilaiset hallintoon ja suunnitteluun sekä erilaisiin kontaktien ylläpitämiseen liittyvät tehtävät, jotka ovat tulleet opetustyön rinnalle sekä toisella asteella että etenkin ammattikorkeakoulussa. Opettajien puheesta voi havaita, että opettajien mielestä hallintotehtävät, yhteyksien hoitaminen ulospäin ja muunlainen tekeminen kuin opettaminen on monesti tärkeämpää kuin perinteinen opettaminen. Sama näkemys tuli esille Hämäläisen & Nurmen (2000, 141–143) ammattikorkeakoulua koskevasta tutkimuksesta. Opettajista näyttää varsinkin ammattikorkeakoulussa tulleen pr-henkilöitä, suhdetyöntekijöitä ja markkinamiehiä/naisia. Uudet pedagogiset virtaukset: aktiivinen oppija, itseohjautuvuus, valinnaisuus, yksilöllisyyden korostaminen, johtavat yhteisöllisyyden häviämiseen ja opettajan työn hajoamiseen. Kouluun tarvitaan erilaisia tukihenkilöitä - oppilaan ohjaajia, kuraattoreita, tukihenkilöitä - ”paikkaamaan” opettajan työtä.

Kuvio 17 havainnollistaa 1990-luvulla opettajien puheissa ilmeneviä opettajuusparadigmoja kolmella ammattikasvatuksen alalla ja lisäksi siinä esitetään ammattikorkeakoulun opettajuutta kuvaava paradigma.

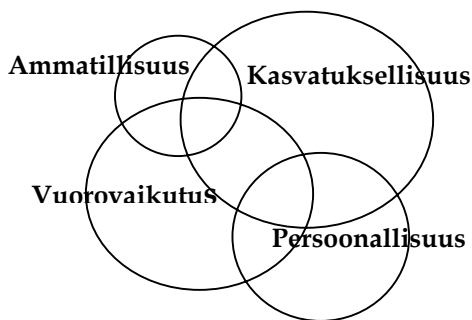
Kuvio 17 kertoo, että kaikilla kolmella ammattikasvatuksen alalla on toisella asteella 1990-luvulla tapahtunut *kasvatuksellisuuden ja vuorovaikutuksen lisääntymistä*. 1980-luvulla alkanut kasvatuksen lisääntyminen opettajan työssä on jatkunut 1990-luvulla ja kasvatustehtävä vie aikaa ammatin opettamiselta. Ammatillisuuden osuutta opettajan työssä kaventaa myös pyrkimys siirtää ammattikasvatusvastuuta työelämälle. Opettajan ei tarvitse enää olla ammatilansa asiantuntija. Riittää, kun hän on pedagoginen asiantuntija ja oppimiskokemusten mahdollistaja.



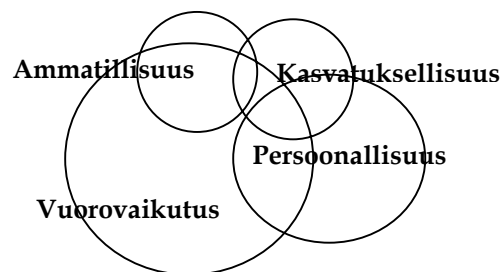
Terveystalan opettajuus (toinen aste)



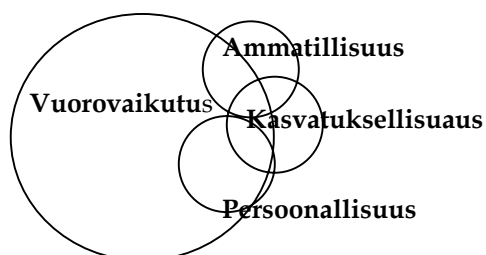
Metallialan opettajuus (toinen aste)



Kaupan alan opettajuus (toinen aste)



Ammattikorkeakoulun opettajuus



Virallinen opettajuusparadigma

KUVIO 17 Ammatillisen opettajuuden paradigmojen eriytyminen 1990-luvulla

Opettajien puheissa voi havaita monensuuntaista *vuorovaikutuksen* lisääntymistä. Opettajien on oltava vuorovaikutuksessa oman oppilaitoksensa opettajien kanssa erilaisissa opintojen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvissä asioissa. Kokouksia ja palaveria riittää myös oppilaitoksen ulkopuolella. Opettajilla on yhteisiä projekteja muiden oppilaitosten ja työelämän kanssa. Kansainvälinen yhteistyö vie oman aikansa, etenkin ammattikorkeakouluissa.

Yhteydet koteihin ovat lisääntyneet. Opettajan täytyy tehdä työelämäyhteistyötä opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen takia. Opettajien on tehtävä opiskelija-rekrytointia, markkinointia ja toimittava pr-henkilönä. Kuntaliiton tekemän kyselyn mukaan lukion rehtorit pitävät markkinointia ja imagon kehittämistä yhtenä tärkeimmistä koulun kehittämiseen liittyvistä tekijöistä. Oppilaitokset ovatkin alkaneet tehdä itseään ja pedagogista eetostaan tunnetuksi mediassa sekä erilaisissa messu- ja rekrytointitapahtumissa. (Järvinen 2001,65.) Ammatilliset oppilaitokset kilpailevat opiskelijoista ja oppilaitoksen pr-toiminta alkaa olla opettajan työn arkipäivää. Opettajasta on tullut mainostaja ja markkinoija. Nämä kaikki vuorovaikutussuunnat vievät opettajan kokemuksissa aikaa varsinaiselta opetustyöltä, mutta sitä on tehtävä, jotta oppilaitos menestyisi ja työpaikka säilyisi.

Opettajan *persoonallinen* orientaatio on edelleen tärkeä. Jotkut opettajat kokevat sen kaventuneen esimerkiksi oppilaitoshallinnosta tulevien yhteisten oppimisenäkemyksien myötä. Toiset opettajat taas sanovat hoitavansa opetuksensa kuten ennenkin eli itsenäisesti, omaan ammattitaitoonsa luottaen. Yleisesti voi kuitenkin todeta, että siirtyminen 1980-luvun keskitetystä opetussuunnitelmaajasta oppilaitoskohtaiseen suunnitteluun näyttää lisänneen opettajan omaa valtaa päättää opetuksestaan.

Ammattikorkeakouluopettajuus eroaa toisen asteen opettajuudesta eri aloilla eri tavalla. Yleisesti voidaan sanoa, että toisen asteen opettajat kokevat opettajuuden kasvatuksena ja ammattikorkeakoulun opettajat vuorovaikutuksena. Kaikkien kolmen alan ammattikorkeakoulussa opiskelijat ovat yleensä aikuisia, jolloin kasvatuksellisuuden osuus on vähäisempää kuin toisella asteella ja opettaja pystyy keskittymään paremmin ammatin opettamiseen. Ammatillisuuden supistumista kuitenkin selittää opettajien mielestä liian pieni kontaktituntimäärä ja työelämän osuuden korostaminen ammatin oppimisessa. Ammatikorkeakoulun opettajat kokevat monenlaisen vuorovaikutuksen lisääntyneen. Persoonallinen orientaatio ja autonomia koetaan mahdolliseksi ammattikorkeakoulussa, joskin eriäviä näkemyksiäkin löytyy.

Opettajien ja muiden opettajuutta määrittävien tahojen, esimerkiksi hallinnon, tulkinnat ammatillisesta opettajuudesta näyttävät olleen kaikilla tutkituilla aloilla yhteneviä aina 1980-luvulle saakka. Tämä johtuu siitä, että opettajat olivat itse määrittelemässä opettajuutta myös hallinnossa. Ammatillisen opettajuuden paradigmat ovat eriytyneet 1980-luvulta alkaen, kun opettajien valta oman opettajuutensa määrittelyssä väheni. 1990-luvulle tultaessa opettajuuden määrittelijöiksi on tullut uusia tahoja. Hallinnon ja opettajankoulutuksen lisäksi myös työelämä on tullut määrittelemään ammatillista opettajuutta, jolloin opettajien tulkinnalliset paradigmat ja ns. viralliset opettajuusparadigmat ovat jatkaneet eriytymistään. Siitä seuraa, että opettajien on käytävä jatkuvasti neuvottelua erilaisten paradigmojen välillä.

III MATKA AMMATILLISEN OPETTAJUUDEN PARADIGMOIHIN

Tässä viimeisessä osassa haluan vielä tuoda lukijan nähtäville koko tutkimusprosessin ja sen eri vaiheissa tekemäni ratkaisut. Lopuksi pohdin vielä muutamia asioita, joista toivoisin keskustelua tätä tutkimusta laajemmilla foorumeilla. Luvussa 8 pohdin tutkimukseni toteutustapaa, luotettavuutta ja hyödyllisyyttä. Luvussa 9 otan keskusteluun eräitä tutkimuksessani esiin nousseita ammatilliseen opettajuuteen, ammattikasvatukseen ja työelämään liittyviä teemoja, joihin toivon voivani palata ja perehtyä niihin käsitellä syvällisemmin – ottaa mukaan seuraavalle matkalle.

8 TUTKIMUSPROSESSIN JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

8.1 Näin matkaa tehtiin

Kvantitatiivisissa tutkimuksissa luotettavuustarkastelu tehdään yleisesti tilastollisten testien avulla. Näissä testeissä pyritään selvittämään, kuinka suurella todennäköisyydellä tutkimuksen tulos ei ole sattumasta johtuvaa ja voidaanko otoksesta saatu tulos yleistää koskemaan koko perusjoukkoa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto on yleensä verbaalisessa muodossa, eikä tällöin voida käyttää positivistiseen tutkimukseen kehitettyjä luotettavuusarviointeja. Siitä syystä luotettavuuden, uskottavuuden ja ns. tieteellisyyden todentamiseen on kehitetty laadulliseen tutkimukseen paremmin sopivia käsitteitä. (Lincoln & Cuba 1996.)

Kvalen (1996, 229) mukaan sosiaalitieteissä yleistettävyyden, reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet ovat saavuttaneet jopa ”pyhän kolminaisuuden” aseman. Hän ei halua kokonaan kieltää näiden käsitteiden merkitystä, mutta pyrkii muokkaamaan niitä paremmin kvalitatiiviseen tutkimukseen soveltuviksi. Tynjälä (1991) toteaa, ettei kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä löydy yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Luotettavuustarkastelu onkin yhteydessä valittuun tieteenfilosofiseen näkökulmaan sekä käytettyyn tutkimusmenetelmään. Monet tutkijat korostavat sitä (esim. Eskola & Suoranta 1996; Kvale 1996), että luotettavuuskysymykset eivät ole laadullisen tutkimuksen erillinen vaihe, vaan ne liittyvät koko tutkimusprosessiin ja ne on pidettävä mielessä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskysymyksiä pohdittaessa on todettu, että koska tutkija on laadullisen tutkimuksen tärkein työväline, on tutkija myös tutkimuksen tärkein luotettavuuden kriteeri ja siksi luotettavuuden arvioinnin tulisi koskea koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1996, 165). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi on kerrottava mahdollisimman yksityiskohtaisesti kaikki tutkimukseen vaikuttavat seikat, jolloin tutkimuksen lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimusta ja sen tuloksia (Hirsjärvi ym. 1997, 248).

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin helpottamiseksi tarkastelen seuraavaksi tutkimusprosessia kriittisesti ja tuon esille sen eri vaiheissa tekemiäni luotettavuuden varmistamiseen liittyviä toimenpiteitä ja pohdintoja. Tarkastelussa käytän kvalitatiivisen tutkimuksen tarkasteluun soveltuvina pidettyjä (Lincoln & Cuba 1985, 290) käsitteitä vastaavuus/luotettavuus (credibility), siirrettävyys/yleistettävyys (transferability), varmuus (dependability) ja vahvistuvuus (confirmability).

Tutkimusprosessi

Kvalitatiivinen tutkimus eroaa kvantitatiivisen tutkimuksen tutkimusprosessista, eikä sitä voi yleensä kuvata siten kuin oikeaoppinen tutkimusprosessi yleensä metodioppaissa kuvataan. Alasuutarin (1994, 223) mukaan tutkimuksen prosessikaaviot ovat eräänlaista voittajien historiaa, josta harha-askleet, ongelmat ja umpikujat on karsittu pois. Tässä tutkimuksessa en ole esittänyt tutkimusprosessikaaviota, sillä en pystyisi esittämään sitä totuudenmukaisesti. Tutkimusprosessi on ollut edestakaisin vaellusta ja välillä jopa poukkoilua, jossa ongelmanasettelu, aineistonkeruu ja analyysi sekä kirjallisuuteen ja teorioihin tutustuminen ovat olleet päällekkäisiä ja vuorottelevia prosesseja. Tutkimusprosessia kuvaavan prosessikaavion sijasta selostan tässä luvussa sen, mitä olen tässä tutkimuksessa tehnyt ja pyrin tarkastelemaan tekemiäni ratkaisuja kriittisesti unohtamatta tutkimuksen luotettavuuskysymyksiä.

Ensimmäiset ajatukset ammatilliseen opettajuuteen kohdistuvasta tutkimuksesta alkoivat itää jo lähes kymmenen vuotta sitten, kun pohdin pro gradu-tutkielmani aihetta. Tuossa vaiheessa mielessäni pyörivät kysymykset siitä, miksi ammatilliset opettajat tuntuvat puhuvan eri kieltä ja miksi yhteistyö ei ota onnistuakseen. Tuolloin opettajuustutkimus sai kuitenkin siirtyä ajankohtaisemman aiheen tieltä. Vuonna 1996 pääsin mukaan suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä kartoittavaan hankkeeseen. Tulin mukaan vaiheessa, jolloin analysoitiin opettajahaastatteluja. Kiinnostuin jälleen opettajuustutkimuksesta, mutta koska hankkeessa tehtiin ammattikasvatukseen liittyvää tutkimusta eikä varsinaista opettajuustutkimusta, jäi aihe siinä vaiheessa sivuun. Tarkastelin kuitenkin vuonna 2000 hyväksytyssä lisensoitettuna tutkimuksessani myös jonkin verran ammatillista opettajuutta, vaikka se ei ollut kaupan alan ammattikasvatukseen fokuksittu tutkimukseni pääongelma. Pääsin asiaan eli ammatilliseen opettajuuteen vihdoinkin tässä väitöstutkimuksessa. Tutkimusprosessi on ollut hyvin pitkä eikä se ole alkanut tutkimussuunnitelman tekemisestä, vaan on kypsytynyt mielessäni jo kauan.

Määrittelin tutkimuskysymykset tutkimussuunnitelmassani ja niiden suhteen ei ole tapahtunut suuria muutoksia. Alusta alkaen oli tavoitteenani tehdä tutkimusta toimija- eli opettajien näkökulmasta. Aineiston kerääminen on tapahtunut pitkän ajan kuluessa. Ensimmäiset aineistot on kerätty vuonna 1996 ja viimeiset vuoden 2001 puolella. Aineiston keruussa on lähdetty siitä, että tutkimuskeskusteluihin valitaan useammalta alalta eri ikäisiä ja eri aikana opetus-työnsä aloittaneita ammatillisia opettajia, jotta näkemys opettajuuden muutoksesta ja jatkuvuudesta tulisi monipuolisesti esiin. Lisäksi opettajat pyrittiin löy-

tämään eri puolilta Suomea ja erikokoisista oppilaitoksesta. Opettaja-aineiston lisäksi käytin dokumenttiaineistoa kontekstoimaan toimijapuhetta.

Tutkimuskeskustelut ja dokumentit tutkimusaineistona

Tutkimusongelmat edellyttävät kahdenlaista näkökulmaa ja aineistoa. Opettajuutta ei voi määrittää pelkästään opettajien puheen avulla, vaan on etsittävä myös muita määrittelytapoja. Ensimmäinen aineisto eli opettajien elämäkerralliset tutkimuskeskustelut tuovat esiin toimijanäkökulman. Toinen aineisto eli dokumenttiaineisto tarjoaa tulkintakehyksen opettajapuheelle. Näiden kahden erilaisen aineiston käyttö on ollut haasteellista. Dokumenttiaineiston ja ammatikasvatuksen historian tuntemus on helpottanut opettajuuspuheen tulkintaa. Se on auttanut löytämän opettajien puheelle kulttuurisia ja historiallisia juuria.

Kirjallisuus ja teoria – ammatillisen ja yleisopettajuuden problemaattisuus

Olen lukenut ammattikasvatukseen ja ammatilliseen opettajuuteen liittyvää kirjallisuutta koko tutkimusprosessin ajan ja verrannut aineistosta tekemiäni tulkintoja muihin vastaaviin tutkimuksiin. Opettajuutta käsittelevää suomalais- ja kansainvälistä kirjallisuutta löytyy runsaasti, mutta ammatillisesta opettajuudesta, varsinkin kulttuurisesta ja historiallisesta näkökulmasta tehtyä tutkimusta on vielä niukasti. Tutkimukseni taustalla ei ole yhtenäistä teoriaa, johon voisi kiinnittyä, vaan taustalla on teoreettisia kytkentöjä. Arvioin, että tutkimustulokseni soveltuvan muihin vastaaviin tilanteisiin tai konteksteihin eli tässä tapauksessa muihin ammatillisiin opettajiin, sillä tulokset saavat tukea aikaisemmista opettajuustutkimuksista.

Haastattelut – terapiaa ja ymmärryksen ituja

Aineisto hankittiin elämäkerrallisilla teemahaastatteluilla, joista muodostui tutkimuskeskusteluja. Tutkimuskeskusteluissa pyrin siihen, että tutkija ja tutkittava keskustelevat mahdollisimman tasa-arvoisesti annetuista teema-alueista, joskin yleensä keskustelu sujui hyvin pitkälti tutkimushenkilön esille tuomien asioiden mukaan, mutta pyrin kuitenkin pitämään huolen siitä, että haastattelussa käsiteltiin tutkimusongelmien kannalta olennaisia asioita. *Tutkimuksen uskottavuuden* yhtenä kriteerinä voidaan pitää sitä, että tutkimuskeskusteluissa onnistutaan rakentamaan luottamuksellinen ilmapiiri. Tässä tavoitteessa oletan onnistuneeni, sillä keskustelutilanteet olivat yleensä hyvin vapautuneita ja kestivät useita tunteja. Hyvin monessa tapauksessa tuntui siltä, että keskustelut olivat tutkimushenkilöille jopa terapeuttisia tilanteita, eikä kyyneleiltä vältytty. Keskustelutilanteiden dialogisuus ja intiimi luonne kertoo mielestäni myös siitä, että keskusteluissa puhuttiin opettajille merkittävistä asioista.

Haastattelujen luotettavuutta arvioitaessa Kvale (1996, 35, 90) muistuttaa, että dialogiin perustuvaan haastatteluun liittyy aina vaikuttamisen ongelma. Maxwellin (1996, 91) mukaan myös haastattelutyylillä on vaikutusta haastateltavien vastauksiin ja siten tulosten luotettavuuteen. En ole pyrkinyt opettajien kanssa käymissäni keskusteluissa neutraaliksi, puolueettomaksi tai etäiseksi tarkkailijaksi, vaan olen ollut aktiivinen osallistuja ja joidenkin tutkimuskeskustelujen yhteydessä jopa provosoinut opettajia sanomaan mielipiteensä. Alasuu-

tari (2001, 139 ja 1995, 85–100)) kutsuu tätä tapaa interaktionäkökulmaksi. Holstein ja Gubrium (1995; 1997) puhuvat aktiivisesta haastattelusta. Vaikuttamisen ongelmat koskevat myös tekemiäni tutkimuskeskusteluja, mutta niiden toteuttamistavan vaikutusten yleinen arviointi tutkimuksen uskottavuuteen on kuitenkin vaikeaa, sillä jokainen keskustelutilanne oli erilainen. Tällöin merkittävää on se, onko ilmiöstä saatu esiin olennainen. Tutkimuksen luotettavuuteen voidaan tässä tilanteessa hakea tukea kirjallisuudesta, aikaisemmista tutkimuksista ja omasta esiymmärryksestä. Tutkijan tottuneisuus ja kokemus erilaisista haastatteluista ja tutkimuskeskusteluista lisää myös luotettavuutta.

Aineiston keruun yhteydessä voidaan myös kysyä, onko haastateltavat valittu sellaisesta henkilökunnasta, jota voidaan pitää edustavana tutkittavan ilmiön eli opettajuuden kannalta. Perinteistä yleistettävyyttä ei voida pitää mahdollisena eikä edes tavoiteltavanakaan laadullisessa tutkimuksessa. Suositeltavampaa olisi puhua yleistämisestä *siirrettävyytenä*. (Guba & Lincoln 1996, 87, 89, Eskola & Suoranta 1998, 67–68.) Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä muihin vastaaviin tilanteisiin tai konteksteihin. Siirrettävyyttä olen pyrkinyt parantamaan tutkittavien mahdollisimman tarkalla tai tiheällä kuvauksella.

Pyrin valitsemaan opettajat tutkimukseeni siten, että he olisivat monella tapaa erilaisia. He olivatkin eri-ikäisiä, eri aikoina uransa aloittaneita, eri puolilta Suomea tulevia ja kolmea eri alaa edustavia, mutta heidän puheensa oli pohjimmiltaan hyvin samanlaista ja siitä oli löydettävissä yhteisiä teemoja ja näkemyksiä, jotka alkoivat toistua aina uudessa haastattelussa. Erojakin toki syntyi mm. alojen suhteen ja opettajuussukupolvien suhteen. Samojen teemojen ja puhetaapojen toistumisesta voidaan päätellä, että on tapahtunut aineiston *kyllään-tymistä eli saturaatiota*, koska uudet tapaukset eivät enää tuo esille tutkimusongelman kannalta merkittäviä uusia piirteitä (Mäkelä 1990). Laadullisesti orientoituneessa tutkimuksessa on tullut tavaksi ajatella, että aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. Glaserin ja Straussin (1967) mielestä saturaation käsitettä voidaan käyttää jonkinlaisena määreenä aineiston keräämisen lopettamiselle siten, että havainnointi lopetetaan, kun uusien havaintojen yleiset piirteet näyttävät toistavan jo aikaisemmin saatujen havaintojen yleisluonnetta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pyritään usein parantamaan myös triangulaatiolla. Se tarkoittaa suppeassa mielessä sitä, että tutkimuksesta tulisi luotettavuuden nimissä kerätä monenlaisia aineistoja. Laajemmassa mielessä triangulaatio tarkoittaa menetelmä-, tietolähde- ja tutkijatriangulaatiota. Menetelmätriangulaatiossa samaa asiaa pyritään lähestymään useilla eri tekniikoilla (esim. haastattelemalla, lomakekyselyllä, havainnoimalla). Tämän jälkeen eri tavoin saatuja tuloksia verrataan toisiinsa. Tietolähdetriangulaatio tarkoittaa sitä, että samaan tutkimuskohteeseen liittyvää tietoa kerätään erilaisista lähteistä. Tutkijatriangulaatiota toteutetaan siten, että useat tukijat keräävät, tarkastelevat ja analysoivat tutkimusaineistoa ja esittävät siitä tulkintoja ja keskustelevat yhdessä erilaisista tulkinnoista. (Denzin 1978.)

Nämä kaikki edellä esitetyt triangulaation muodot esiintyvät tutkimuksessani. Menetelmätriangulaatio on toteutunut siten, että olen kerännyt tietoa opettajilta sekä tutkimuskeskustelujen että havainnoinnin avulla. Tietolähdetriangulaatio tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että tietoa on hankittu opettajien kanssa käytyjen tutkimuskeskustelujen lisäksi myös vaikuttaja- ja työelämähaastattelusta sekä dokumenttiaineistoista. Tutkijatriangulaatiokin on ollut käytössä siten, että AMKER-hankkeen tutkijat ovat analysoineet osittain samoja aineistoja tutkimusprojektin yhteydessä, keskustelleet niistä ja kirjoittaneet yhteisiä tutkimusraportteja, jolloin minulla on ollut mahdollisuus testata tulkintojani.

Aineisto - paljon, moniulotteinen vaikea valita, paljon jäi tutkimatta

Opettajakeskusteluissa kerätty aineisto on hyvin laaja ja moniulotteinen. Siinä on paljon ja monenlaista kiinnostavaa tietoa, jota ei kaikkia voinut ottaa mukaan. Päätöksen tekeminen siitä, mitä jättää pois ja mitä ottaa mukaan, ei ollut helppo. Tässä rajauksessa pyrin löytämään tutkimusongelmien kannalta relevantin osan aineistosta. Jätin pois esimerkiksi vanhemman opettajuussukupolven kertomukset sodasta tai nuoremman opettajuussukupolven miehen kertomuksen opiskelukokemuksista, sillä ne eivät olleet tämän tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Olen lukenut aineistoa useampaan kertaan, jolloin sieltä hahmottuivat opettajuuteen keskeisesti kuuluvat asiat ja ne, jotka ovat mahdollisen seuraavan tutkimuksen aineksia. Aineistoon palaaminen on varmistanut myös sen, että olen voinut säilyttää siitä kokonaiskuvan, vaikka analysointi on pilkkonut aineiston erilaisiin osiin.

Analyysi - tulkintaa, epäilyä ja ihmettelyä

Laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä muotoillaan usein tutkimukseen soveltuvaksi. Niin tehtiin tässäkin tutkimuksessa. Tutkimuksen analysointia ja tulkintaa ei voi erottaa esimerkiksi aineiston keruusta, sillä aineiston keräämisen yhteydessä tein jo alustavia tulkintoja, mutta varsinaista analyysiä tein kuitenkin aineistojen ääressä siinä vaiheessa, kun kaikki oli kerätty ja litteroitu. Työni on edennyt ymmärtämis- ja tulkintayrityksestä toiseen hermeneuttisen kehän mukaan. Olen selostanut analyysitapani luvussa neljä. Tarkalla analyysin kuvauksella olen pyrkinyt lisäämään tutkimustulosten luotettavuutta.

Kommunikatiivinen validointi - terapiaa ja todistelua

Yhtenä luotettavuuden varmistamistapana olen käyttänyt tässä tutkimuksessa kommunikatiivista validointia. Tärkeä kysymys luotettavuuden kannalta on, miten tutkijan tulkinnat vastaavat tutkimushenkilöiden kokemuksia ja heidän niille antamiaan merkityksiä. Kommunikatiivinen tai intersubjektiivinen validointi on yksi tapa lisätä tulosten luotettavuutta ja varmistaa, että tutkittavat hyväksyvät tutkijan tulkinnat. Kommunikatiivisella validoinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkija ja tutkimushenkilöt keskustelevat keskenään tutkijan tekemistä tulkinnoista ja johtopäätöksistä ja pyrkivät yhdessä arvioimaan niiden pätevyyttä. (Karjalainen 1991; Lincoln & Cuba 1985; Kelchtermans 1994.) En voi kuitenkaan perustaa tutkimukseni johtopäätöksiä kommunikatiiviseen validointiin osallistuneiden henkilöiden näkemyksiin, sillä tutkijan ja tutkimushenkilöiden

pohdinnat liikkuvat erilaisten kysymysten parissa. Tutkimushenkilöt kertovat omista kokemuksistaan ja näkemyksistään, he hallitsevat tutkittavan ilmiön käytännössä. Heidän näkemyksensä liikkuu arkitajunnan ja arkisen reflektion varassa. Tutkijalla taas on omat rajoituksensa. Hän toimii omasta positiostaan, mutta hänellä on näkemys tutkimuksen kokonaisuudesta ja kompetenssia tulkita tutkimusta. Kommunikatiivista validointia kritisoineet sanovatkin, että tutkija ja informantit eivät pääse keskusteluissaan samalle tasolle, koska heillä on tutkimuksen suhteen erilainen tietoisuuden taso. (Karjalainen 1991.)

Tässä tutkimuksessa toteutin kommunikatiivista validointia *ensinnäkin* siten, että keskustelin alustavista tulkinnoistani erilaisissa tilaisuuksissa tapaa-mieni ammatillisten opettajien kanssa. Kirjasin käymäni keskustelut pääpiir-teissään tutkimuspäiväkirjaan ja olen voinut palata niihin myöhemmin tulkinta tehdessäni. *Toinen* kommunikatiivisen validoinnin tapa oli se, että lähetin alakohtaiset tulosluvut luettavaksi kuudelle opettajalle. Tutkimusekonomisista syistä en voinut pyytää kaikkia tutkimushenkilöitä kommentoimaan tuloksiani, vaan valitsin kolmelta tutkimusalalta kaksi ammatillista opettajaa, jotka tutustuivat tekemiini tulkintoihin. Sen jälkeen keskustelin kunkin opettajan kanssa henkilökohtaisesti siitä, mitä mieltä he ovat tekemistäni tulkinnoista. Pyysin heitä myös nostamaan kirjoittamastani tekstistä esille tärkeinä pitämiään näkemyksiä ammatillisesta opettajuudesta ja tekemään tarvittavia huomautuksia.

Kommunikatiiviseen validointiin liittyvät keskustelut kestivät tunnista neljään tuntian. Kaikki mukaan pyydettyt opettajat olivat tutustuneet tulkintoihini huolellisesti ja heillä oli niistä paljon keskusteltavaa. Pitkäksi venyneistä tapaamisista huolimatta opettajat halusivat tehdä tulkintoihini vain vähäisiä muutoksia. Yleensä he halusivat korjata omia lausumiaan ja korostaa jotakin opettajuutta kuvaavia seikkoja enemmän. Näitä opettajien tekemiä huomautuksia olivat esimerkiksi metallialan opettajan huomautus siitä, että en ollut korostanut riittävästi opettajuuden jakautumista ammattiteoriaan ja ammattikäytännöön tai kaupan alan opettajan halu tuoda vahvemmin esille pelko opettajien jaksamisesta.

Kommunikatiivisessa validoinnissa tutkija ei voi kuitenkaan tukeutua tutkimushenkilöiden sanomisiin liikaa, vaan hän itse tekee lopulliset tulkinnat. Omalla kohdallani keskustelu tutkimushenkilöiden kanssa vahvisti omia näkemyksiäni, mutta se antoi myös uusia näkökulmia tulkintoihini. Pitkiksi venyneet keskustelut vahvistivat myös käsitystäni siitä, että ammatilliset opettajat ovat tänä päivänä hyvin yksin ongelmiansa kanssa ja heillä on tarve puhua niistä jollekin. Opettajat tuntuivat pitävän tutkimustani tärkeänä ja kokivat minut ikään kuin välittäjänä, joka tuo julki opettajien kokemukset. Kommunikatiivisen validoinnin perusteella voin sanoa, että tutkimus tuo esiin ainakin mukana olleiden kuuden ammatillisen opettajan kokemuksen ammatillisesta opettajuudesta ja oletan, että tulkintani suomalaisesta ammatillisesta opettajuudesta on oikeansuuntainen.

Raportointi ja kirjoittaminen – prosessi, joka näkyy lopputuloksessa

Olen kirjoittanut tutkimusraporttiani koko tutkimusprosessin ajan. Se on ollut myös oppimisprosessi, joka näkyy tutkimusraportissa esimerkiksi oman kirjoit-

tamistavan löytymisenä. Raportti oli aluksi hyvin laaja ja yksityiskohtainen, mutta kirjoittamisen yhteydessä jatkuneen analyysin ja tulkinnan myötä se on supistunut. Tutkijalla on tapana rakastua aineistoonsa, jolloin mitään ei haluttaisi jättää pois. Näin oli käydä minullekin, mutta vähitellen koin löytäväni aineistosta ammatillisen opettajuuden ytimeen yhteydessä olevat asiat ja rohkein tehdä karsintaa – mutta ei ehkä kuitenkaan riittävästi. Paljon mielenkiintoista aineistoa jäi hyödyntämättä, mutta ehkä käytän sitä seuraavassa tutkimuksessa.

Olen pyrkinyt raportissani esittämään tutkimuksen eri vaiheet ja ratkaisut mahdollisimman avoimesti ja tarkasti. Tähän kuuluu omien ennakko-oletusten ja lähtökohtien esiintuominen, missä osaltaan tärkeä elementti on teoriaan pohjautuva perehtyneisyys ilmiöön ennen tutkimusta. Tarkalla kuvauksella olen pyrkinyt lisäämään työni uskottavuutta ja tuomaan sen myös lukijan arvioitavaksi. Connelly ja Clandin (1996, 86) tuovat yhdeksi uskottavuuskäsitteeksi tutkimuksen läpinäkyvyyden (apparentness). Sillä tarkoitetaan juuri esimerkiksi tutkimuksen tarkkaa kuvaamista, jotta lukija voi seurata mahdollisimman tarkasti tutkijan ajatuskulkuja ja hänen tekemiään johtopäätöksiä.

Raportoin tulokset ensin alakohtaisesti tutkimushenkilöiden äänellä ja lopuksi teen alojen välisen yhteenvedon, jossa etsin yhteyksiä myös aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkimusraporttini tulososion muodon ratkaisi se, että halusin tuoda esiin opettajien kokemukset sellaisina kuin he ne kertoivat. En ole halunnut sekoittaa siihen auktoriteettipuhetta tai muuta vierasta. En ole kuitenkaan täysin kunnioittanut tutkimushenkilöiden ääntä, sillä olen tuonut alakohtaisiin tuloslukuihin myös omaa pohdintaani ja tutkimuskirjallisuutta. Autenttiset opettajapuheen lainaukset lisäävät myös tutkimuksen uskottavuutta siten, että tulosten yhteys alkuperäiseen aineistoon on jäljitettävissä. (Kvale 1996.)

Tulosten yhteenveto-osuudessa olen pyrkinyt nousemaan konkreettisen kuvailun tasolta käsitteellisiin yhteyksiin, teorian ja empirian vuoropuheluun ja ehkä myös teoreettisten konstruktoiden kehittelyyn. En ole tässä tutkimuksessa pyrkinyt kehittämään uutta teoriaa, vaan olen verrannut tutkimustuloksiani aiempaan samasta aihepiiristä saatuun tutkimustietoon eli olen tarkastellut omia havaintojani suhteessa toisista tutkimuksista saatuihin tuloksiin. Näin voidaan samalla varmistaa tutkimuksen teoreettinen validiteetti. (Eskola & Suoranta 1998, 67, 243.)

8.2 Kenelle matkasta on hyötyä?

Tutkimukseni tavoitteena oli lisätä ammattikasvatuksen ja kasvatustieteen itseyttä ja selvyyttä ja palvella ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistä ja käytäntöjä. Ehkä kuitenkin suurin hyöty tutkimuksestani on siinä, että se tuo esiin ammatillisen opettajan äänen. Tutkimus tuo opettajien puheen julkisuuteen pois oppilaitosten kahvihuoneista. Se esittää keskeisiä opettajien näkemyksiä ja kokemuksia ammatillisesta opettajuudesta ja opettajuuden erityisyydestä

muutoksineen ja jatkuvuuksineen. On selvää, ettei ammatillisen opettajuuden määrittämiseen riitä ainoastaan opettajien itsensä tuottama ymmärrys, mutta näen opettajien äänen esille tuomisen olevan tärkeä ja keskeinen osa ilmiön tutkimista.

Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää oppilaitosorganisaatioissa ja -yhteisöissä, kun halutaan ymmärtää ja kehittää opettajuutta. Toivon, että työni auttaa ymmärtämään sitä, miksi oppilaitoksen käytäntöjä ja opettajuutta on niin vaikea muuttaa. Muutos edellyttää sen käsittämistä, että opettajuus on rakentunut eri aloilla eri tavalla. Historiallisesti ja kulttuurisesti kehittyneitä käytäntöjä ja perinteitä ei voida hetkessä muuttaa. Opetus ja opettajuus kehittyvät yhteisöissä yksilöiden kautta (Välijärvi 2000; Mäntylä 2002) ja muutoksen tulisi lähteä silloin opettajista ja heidän keskinäisestä yhteistyöstään perinnettä kuunnellen ja kunnioittaen. Kunnioittamalla opettajien omia lähtökohtia, näkemyksiä ja ajatuksia voidaan löytää uusia kehittämisstrategioita, jotka ovat vaikuttavampia kuin ylhäältä opettajien toteutettavaksi tuotetut kehittämisohjelmat. Tutkimuksessa esille nousevia organisaatioon, johtamiseen ja muutokseen liittyviä opettajien näkemyksiä voidaan soveltaa muihinkin organisaatioihin kuin ammatillisiin oppilaitoksiin.

Tutkimukseni on ensimmäinen tiedossani oleva yritys jäljittää suomalaista ammatillista opettajuutta kulttuurisesta ja historiallisesta näkökulmasta saman aikaisesti useammalla eri ammattikasvatuksen alalla. Kohdistan sen kolmeen alaan, mutta tuloksia voi hyödyntää myös muilla ammattikasvatuksen aloilla alakohtaiset erityisyydet huomioon ottaen. Mihinkään yleisiin totuuksiin tai laajaan yleistettävyyteen en tällä tutkimuksella pyri. Toivon sen kuitenkin lisäävän ymmärrystä ja keskustelua ammatillisesta opettajuudesta, sen muutoksista ja jatkuvuuksista.

Jos joku toinen tutkija olisi analysoinut aineistoani, olisi mitä todennäköisimmin ollut mahdollista, että hän olisi nostanut siitä esille hivenen erilaisia asioita. Mutta tässä tapauksessa analysoija olin minä omassa positiossani ja se vaikuttaa koko tutkimusprosessiin ja työn lopputulokseen.

9 POHTIMISTA SEURAAVALLE MATKALLE

Työni lopuksi haluan tuoda keskusteluun ammatilliseen opettajuuteen ja ammattikasvatukseen liittyviä ajankohtaisia teemoja, joista tulisi mielestäni käydä syvällistä vuoropuhelua ammattikasvatuksen ammattilaisten keskuudessa ja laajemminkin yhteiskunnassa. Nämä teemat nousevat opettajien kanssa käymistäni keskusteluista. Opettajat puhuvat niistä painokkaasti tai kriittisesti ja haluavat niiden tulevan yleiseen tietoisuuteen.

9.1 Ammatillisen opettajuuden erilaiset paradigmat ja kulttuurinen erityisyys

Tutkimuksessa löydettiin *neljä opettajuuden kulmakiveä* tai ulottuvuutta – ammatillisuus, kasvatuksellisuus, vuorovaikutus ja persoonallisuus – jotka ovat keskeisiä kaikille tutkituille ammatillisille opettajille. Niitä käytettiin hyväksi ammatillisen opettajuuden paradigmojen muotoilussa. Ammatillisen opettajuuden muutosta kuvattiin eri aikoina ilmenneiden opettajuusparadigmojen avulla, jotka saavat erilaisia merkityksiä eri aloilla. Niille on ominaista se, että opettajien kokemukselliset paradigmat ja ns. viralliset hegemonistiset paradigmat alkavat eriytyä toisistaan 1990-luvulle tultaessa. Opettajat joutuivat tasapainoilemaan näiden kilpailevien paradigmojen välillä, sillä paradigmanmuutoksen vastustaminen olisi merkinnyt muutoksen vastustajaksi leimautumista.

Tutkimuksen yhtenä johtopäätöksenä on, että ammatillinen opettajuus on yhtenäistämispaineista huolimatta edelleen *koulutusaloittain eriytynyttä* ja osin myös *sukupuoleen sidottua*. Terveysalan, kaupan alan ja metallialan opettajuudet eroavat toisistaan esimerkiksi jo opettajaksi kasvamisen polun kohdalla. Opettajat antavat erilaisia merkityksiä opettajuudelle. On kuitenkin löydettävissä myös kaikille kolmelle alalle yhteisiä piirteitä, jotka opettajat jakavat ja joilla on myös jatkuvuutta. Yhteisiä ja pysyviä asioita on esimerkiksi ammatillisen opettajuuden kasvatuksellinen luonne, joka on kuitenkin nuoren sukupolven ammattikorkeakouluopettajien puheesta hävinnyt.

Alakohtaiset oppilaitoskulttuurit ovat voimakkaita opettajuutta muokkaavia tekijöitä. Kaikkien kolmen alan ammatillinen substanssi heijastuu opettajuudessa ja oppilaitoskulttuurissa. Usean vuosikymmenen aikana substanssialaan kytkeytyneenä muodostunut käsitys opettajuudesta on hyvin pysyvä. 1990-luvulla muodostetut yhdistetyt oppilaitokset ja ammattikorkeakoulut ovat pyrkineet häivyttämään alakohtaista oppilaitoskulttuuria ja ammattialaan sitoutunutta opettajuutta. Suuret oppilaitosyhteenliittymät pyrkivät yhtenäistämään toimintaansa koko konsernin kattavilla missioilla, visioilla, strategioilla ja opetussuunnitelmilla. Niihin on luotu omat kehittämis- ja arviointijärjestelmät, joiden avulla halutaan nostaa koulutuksen tasoa ja parantaa tehokkuutta. Uudet järjestelmät markkinoidaan opettajille positiivisena asiana, mutta opettajat eivät aina ymmärrä niiden merkitystä ja yhteyttä omaan työhönsä. Ennen opettaja saattoi itse hallita koko opetusprosessin, nyt suunnittelu, kehittäminen ja arviointi on erotettu varsinaisesta opettajantyöstä erillisille ammattilaisille, jolloin opettajan työn mielekkyys kärsii. Nyt ”suunnittelukerroksen ihmiset” tuottavat opettajien toteutettavaksi erilaisia kehittämisohjelmia, ennen vastaavat velvoitteet tulivat keskushallinnon viranomaisilta.

Herrasen (2003, 184) mukaan ammattikorkeakoulu määrittyy eri alat ylittäväksi ja yhteiseksi mentaaliseksi tilaksi, johon joko kiinnitytään tai josta irtisanoudutaan alarivisyyteen vedoten. Kaikki tämän tutkimuksen opettajat eivät koe monialaista ammattikorkeakoulua tai vastaavaa toisen asteen oppilaitosyhteenliittymää omakseen. Työhön ja työyhteisöön sitoutuminen on vaikeaa ja osa opettajista tuntuukin nyt sitoutuneen opiskelijoihin. He tekevät työtä opiskelijoiden kanssa ja heidän hyväkseen. Osa opettajista näyttää sitoutuneen jatkuvan kiireen korostamiseen ja muutoksen vastustamiseen. Herrasen mukaan (emt. 183) korostunut kiireestä puhuminen kuvaa työtä pakkona ja kiinnittymisen kohteena: kiire voi antaa ihmiselle katoavan yhteisöllisyyden sijaan kaivattua jatkuvuutta. Samalla se kuitenkin ahdistaa, sillä siihen identifioituminen ja siihen sitoutuminen ei anna mitään.

Kuten Herranen (emt. 184) toteaa, yhteisyyden paineen merkitsemässä ammattikorkeakoulussa on kysymys järjestyksen ja kaaoksen välisestä taistelusta sekä yleisyyden ja alarivisyyden välisestä kamppailusta. Tämä kamppailu näkyy tutkimuksessani etenkin kaupan ja terveystieteiden opettajien kriittisessä suhtautumisessa tekniikanalaa sitoutunutta tai ammatillisen erityisyyden sivuuttavaa oppilaitosjohtoa kohtaan. Opettajat puolustavat alakohtaista perinnettä ja vastustavat totalitääripedagogiikaksi nimeämäänsä yhtenäistä oppimisajattelua. Tulkintani mukaan kysymys ei ole pelkästään muutosvastarinnasta, vaan siitä, että opettajat eivät haluaisi vaihtaa oikeana ja hyvänä pitämäänsä käytäntöjä alalle soveltumattomiin oppeihin.

9.2 Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys

Myöhäismoderni ja uusliberalistinen ajattelu korostaa yksilöllisyyttä. Myös uusi pedagogiikka määrittelee opiskelijat omasta oppimisestaan vastuullisiksi yksilöiksi. Itseohjautuvat oppijat tekevät itse omat oppimissuunnitelmansa ja hankkivat itsenäisesti tietoa tuutoreiden opastuksella. Opiskelijat sukkuloivat sulavasti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri puolilla Suomea ja maailmaa. Yksilöllisen ohjelman mukaan opiskelleet opiskelijat ovat valmistuessaan tiimi- ja yhteistyökykyisiä asiantuntijoita. Opettajat kuitenkin suhtautuvat epäillen siihen, että yksin, ilman ryhmän tukea opiskelleista nuorista kasvaisi työyhteisöihin sopeutuvia työntekijöitä. He ovat huolissaan yhteisöjen ja yhteisöllisyyden katoamisesta, sillä ammattiin ei kasveta yksin, vaan suhteessa toisiin ihmisiin, vuorovaikutuksessa ammatillisissa ja kasvatuksellisissa yhteisöissä (vrt. Wenger 1998). Vanhemman opettajuussukupolven edustajat kertovat oppilaitosyhteisöistä ja luonnollisesta yhteisöllisyydestä, jossa opettajat ja opiskelijat *kasvoivat* yhdessä. Tämän päivän suuret ja alakohtaisuuden sivuuttavat oppilaitosorganisaatiot tekevät yhteisöllisyyden mahdottomaksi. Nyt luonnollisen yhteisyyden tilalle on ollut pakko kehittää keinotekoista yhteisöllisyyttä, josta Herranen käyttää nimitystä symbolinen yhteisöllisyys.

9.3 Muutos – edistystä vai innovaatioiden rotaatiota?

1990-luvun opettajat kokevat olleen jatkuvaa muutosta, sen sanotaan olevan pysyvä olotila ja ainoa varma asia tässä päivässä ja tulevaisuudessa. Kaikki opettajat kokevat nopeat muutokset rasittavina, mutta muutos merkitsee eri opettajuussukupolville ja eri alojen opettajille hieman eri asioita. Vanhemman opettajuussukupolven opettajat suhteuttavat muutosta menneeseen selkeään ja stabiiliin aikaan, jossa on heidän mielestään paljon hyvää. He ovat nähneet erilaisia aikoja ja erilaisia pedagogisia aaltoja, joten heillä on vertailukohtaa nykyisille käytännöille ja siksi he suhtautuvat moniin uudistuksiin kriittisemmin kuin nuoremman opettajuussukupolven opettajat.

Opettajien muutospuheesta voi tulla siihen johtopäätökseen, että monet 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa lanseeratut uudet pedagogiset ajatukset ovat olleet käytössä jo aiempina vuosikymmeninä, mutta nyt ne on keksitty uudelleen ja niille on vain annettu uudet nimet. Yksi esimerkki innovaatioiden rotaatiosta ovat opetussuunnitelmat, joita Pentti pohtii seuraavassa otteessa.

Siinähan on tosiaan eletty tämmöistä, että ensin sitä ei ollut oikeestaan mitään opetussuunnitelmia, sitten seuraavaksi oli pitkät rivit ja hyvin tarkkaan, oikeastaan oli kaikki sisällöt lueteltu, että oli melkein tuntisuunnitelmat mukana. Ollaan ny menty sitten taas tämmöseen vähän väljempään. Tää on ihan hyvä malli, että tässä on määrättyä väljyyttä, koska kyllä se työelämän tarve on aika paljon erilaista eri puolilla Suomea. Mutta kyllä siinä määrätty perusteet pitää olla kuitenkin olemassa ja ihan pelkästään näitten jatkokoulutuskuvioitten takia. – – Että tää valinnaisuus on tässä

kauheesti lisääntyne ja tulee lisääntymään. Pelkään vain sitä, että osaako ne jotenkin ne *reppanaoppilaat* tehdä niitä valintoja, jotka ei tiedä vielä yhtään tulevaisuutta, mihin ne haluavat. (Pentti)

1950- ja 1960-luvulla opetussuunnitelmat tehtiin oppilaitoksissa, keskushallinnosta tuli vain hyvin ylimalkaiset ohjeet. 1970- ja 1980-luvulla opetussuunnitelmat annettiin ammattikasvatushallituksesta ja ne olivat hyvin yksityiskohtaiset ja *paksut pumaskat*. 1990-luvulla menttiin taas väljempään ohjeistukseen; opetushallitus antoi opetussuunnitelman perusteet ja oppilaitoksessa tehtiin koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja sen lisäksi henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Myös mahdollisuus henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan oli ainakin kaupan alalla jo 1960-luvulla, sillä eläkkeellä oleva opetushallinnon edustaja toteaa, että *kyllä me niitä räätälöitiin, niitä opetussuunnitelmia sitte yksilöllisesti, niin ku urheilijoille tai jos oli oppilaalla jotain ongelmia etenemisen kanssa*.

Yksi uudelleen keskusteluun tuotu asia on ennakkoharjoittelu, josta on alettu puhua 2000-luvulla. Esimerkiksi Hämäläinen & Nurmi (2000, 150) toteavat tutkimuksessaan, että suuri osa erityisesti lukiopohjaisista opiskelijoista aloittaa insinööriopinnot ilman alan työkokemusta, ja se heijastuu selvästi opettajien työhön. Tämän ongelman ratkaisemiseksi on esitetty, että opiskelijoiden ammatillista valmiutta voitaisiin kohentaa edellyttämällä käytäntöön perehtymistä ennen koulutukseen tuloa. Eli haluttaisiin ottaa käyttöön keskiasteen uudistukseen saakka usealla alalla hyväksi havaittu ennakkoharjoittelu, joka oli edellytys myös alan koulutukseen pääsemiselle.

Tutkimukseni perusteella voisi väittää, että ammatillisen koulutuksen muutos tänä päivänä on osittain *innovaatioiden rotaatiota*, eli innovaatiot eivät todellisuudessa ole uusia, vaan vanhoja käytäntöjä "löydetään" ja nimetään uudelleen. Johtuuko tämä myöhäismodernille ajalle tyypillisestä historiattomuudesta? Kehittämistyötä tekevät ihmiset, jotka eivät tunne historiaa, eivät edes edellisen vuosikymmenen käytäntöjä. Tämä näkyi esimerkiksi ammattikasvatuksen hallinnon toimijoiden haastatteluissa. Kun 1990-luvulla työnsä aloittaneelta hallinnon virkamieheltä kysyttiin 1980-luvun tapahtumista, hän totesi *En minä siitä tiedä mitään, sitä pitää kysyä edeltäjältäni*. Kehittämistyössä ei haluta katsoa taaksepäin eikä muistella menneitä, vaan halutaan suunnitella tulevaisuuden innovaatioita. Ammattikasvatuksen kehittäjät, tutkijat ja tulevaisuuden suunnittelijat tekevät hyvää työtä, mutta saattaa käydä niin, että hukataan tietoa ja tuhlataan energiaa ja aikaa, kun ei tunneta menneisyyden käytäntöjä ja niiden perusteita. Historia näyttää toistavan itseään. Tällä en tarkoita, etteikö myös todellista muutosta ja edistystä olisi tapahtunut, mutta paljon on myös uutta, joka on unohdettua entistä. Tämä ei koske vain ammattikasvatusta tai yleensä kasvatustieteen alaa, vaan samaa tapahtuu kaikilla tieteenaloilla.

9.4 Ammatillisen opettajan identiteetti uhattuna

Ammatillisen opettajuuden kulmakivet rakentavat eräänlaista ammatillisen opettajuuden ideaalia tai identiteettiä. Muutenkin ammatillisen opettajan identiteetti tai paremminkin useat erilaiset identiteetit paljastuvat tutkimuksessani. Heikkisen ym. (2001, 12) mukaan ammatillisen identiteetin muodostus tapahtuu osana persoonallisen identiteetin muodostusta ja tarkoittaa jonakin erityisenä olemista. Se on itsensä, ominaisuuksiensa, piirteidensä ja tarinoidensa omistamista. Siihen kuuluu myös eettinen eheys itsekunnioituksena (vrt. minä-identiteetti).

Ammatillisen identiteetin muodostuminen on johonkin paikkaan ja yhteisöön kuulumista sekä yhteisyyden tuntemista. Siihen liittyy se, että ihmisellä on jokin paikka tai asema, jossa hän voi tuntea itsensä arvostetuksi; eettistä eheyttä osallisuutensa arvostamisena (vrt. ryhmä- tai kollektiivinen identiteetti). Ammatillinen identiteetti on myös sitä, että voi olla toisille tarpeellinen ja korvaamaton. Se on eettistä eheyttä tekojensa arvostamisena (vrt. yhteiskunnallinen identiteetti).

Kaikilla tutkimukseni ammatillisilla opettajilla opettajuuteen kasvu ja opettajan identiteetin muodostuminen näyttävät liittyvän jollakin tavalla persoonallisen identiteetin muodostumiseen, johonkin kuulumiseen sekä toisille olemiseen. On tärkeää, että työ ja persoonallinen olemassaolo koetaan yhteneväksi ja mielekkääksi. Tärkeää on myös työn jatkuvuus ja se, että omalla ammatillisella ja pedagogisella kokemuksella on arvoa.

Ammatillinen identiteetti on opettajille myös kuulumista johonkin, taitojen ja kykyjen jakamista toisten kanssa. Opettajille on tärkeää oma oppilaitos, oma osasto, oma rehtori ja työtoverit. Oppilaitoskulttuuri on voimakas sosiaalilista ja opettaja odottaa tukea työyhteisöltä omalle opettajuudelleen ja haluaa sitoutua työyhteisöön, mutta nyt se ei ole enää mahdollista. Nyt opettajan ammatillisen identiteetin muodostuminen vaikeutuu, kun opettaja työskentelee lyhytkestoisissa projekteissa. Monialaiset ammatillisten oppilaitosten yhteenliittymäorganisaatiot koetaan vieraksi, sillä ne edustavat jotain vierasta ja ulkopuolista, ne koetaan uhkana. Opettajat eivät koe voivansa sitoutua työyhteisöön, koska sitä ei koeta omaksi ja se on enemmän virtuaalinen kuin todellinen. Uuden ulkoapäin tuodun yhteisöllisyyden koetaan häivyttävän oman ammatillan erityisyyden, jolloin katoaa myös pohja omalta ammatti-identiteetiltä.

Opettajat ovat huolissaan siitä, että nykyisessä työelämässä ei tunnusteta ihmisen jaksamisen rajallisuutta. Opettajien odotetaan tekevän pidempää työpäivää ja olemaan tehokkaita. Myöhäismodernin ajan opettajan on oltava kuin kameleontti, joka muuttuu aina kulloinkin muodossa olevan trendin mukaiseksi ja nollaa menneen itsessään ja työyhteisössään. Häntä vaaditaan jatkuvasti kehittämään itseään ja työtään. Hänen on jaksettava alati olla utelias elinikäinen oppija. Elinikäisen oppimisen ohjelma pitää ihmisen koko ajan keskeneräisenä ja keskenkasvuksena ja vaatii jatkuvaa itsensä päivitystä, jossa ei ole tilaa työn ulkopuoliselle itseytymiselle (Heikkinen 2001, 183).

Ammatillisen identiteetin rakentuminen on Heikkisen (2001, 182) mukaan yksilöllisesti ja yhteisöllisesti ajallisesti kerrostunut ja edellyttää tiettyä hitautta, tilaa ja turvaa. Jos opettajan ammatilliselle kasvulle ei ole aikaa eikä paikkaa, vaarantuu opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen. Jatkuvan epävarmuuden ja keskenkasvuisuuden varassa tehtävän opetustyön nimikkeeksi sopii paremmin opettajan asiantuntijuus kuin opettajuus.

SUMMARY

A lot of research is being done on teaching in Finland and abroad, but there has been a lack of research on vocational educators. However, research concerning polytechnic teachers, the changes of teacherhood and the vocational teacher of the future has been published lately. In my opinion, historical and cultural knowledge is a prerequisite to understanding the cultural and mental patterns behind the changes.

This study was made from a cultural and historical perspective. The purpose was to produce new knowledge and interpretation on Finnish vocational education and training (VET), and specifically Finnish vocational teacherhood. In order to find answers to the main research problem, the following questions had to be dealt with:

1. What is vocational teacherhood as a cultural phenomenon and how does vocational teacherhood develop?
2. Can a common core of shared understanding about vocational teacherhood be found in different fields and between genders?
3. How have the paradigms of vocational teacherhood changed and developed in the three different fields of VET: health care, metal industry and business and administration.

The main research material was based on biographical discussions with vocational teachers of different ages and from different fields of VET (living speech). Research literature, archive material, documents on legislation, and administration formed the other part of the research material (frozen speech). In addition, I had a possibility to participate in a project of vocational teachers for two years, during which I made observations and discussed my research problems and interpretations with teachers.

The main reason for collecting the data by discussions with teachers was that their role in the pedagogical interpretation of vocational education and in defining vocational teacherhood has been significant and independent. I wanted the vocational teachers' "voice" to be heard in the research, because I believe that the "agents" of vocational education, the educators themselves, are the best experts to describe what vocational teacherhood is.

This research is an independent part of the research project "Searching for the characteristics of Finnish vocational education" ("Amker") led by Prof. Anja Heikkinen. The "Amker"-project group has conducted about 200 interviews with teachers, administrators and other players from various fields of working life. Only 30 of these interviews were analyses in this research. However, the entire Amker research material provided a good context for my study. The teachers were of different ages or represented different generations of VET teachers. The oldest was born in 1919 and the youngest in 1968. The teachers

were from three different fields of VET: health care, metal industry, business and administration.

The fields differ from each other in many ways. Health care is the most female-dominated field of VET and male domination is greatest in the metal industry. In business and administration there roughly equal numbers of male and female students. Another difference between the VET fields is their attractiveness to new students. Health care has been able to select their students, because it's a popular field of VET. The metal industry is not popular among young people. As the teachers said: "You land up in metal industry, but you to get to the other fields".

The development of Finnish society, vocational education, educational systems and reforms of vocational education and teacher education provide a framework for this study. Qualitative content analysis was used as the research method. The teachers' speech in relation to changes in Finnish society, working life, VET, vocational teacher training, curricula, student generations and administration, and specifically in relation to the paradigms of VET. I have made comparisons between the three fields of VET, between genders, between "generations of VET teachers" and between different periods of time.

I found four cornerstones of vocational teacherhood: *vocational, educational, interaction* and *personality based*. By means of the four cornerstones it was possible to describe the changes of paradigms in vocational teacherhood.

The vocational

Compared to other teachers, vocational teacherhood seemed to be different and heterogeneous in terms of career and recruitment. Health care and metal industry teachers - not so much the business teachers - had started teaching after long experience in working life and chosen a teacher's career after a varying length of consideration. The experience in the profession had boosted their occupational identity: they felt like masters, professionals or nurses, who teach the profession to others.

Work experience was very important in all three fields of VET and to all generations of teachers except the new polytechnic teachers. The speech of new polytechnic teachers could be interpreted in the way that it is not important for a vocational teacher to have "craftsmanship" or vocational skills. The most important thing is that he or she is a good pedagogue and can provide optimal learning conditions for the students (on-the-job training). When students are self-directed and motivated they can learn vocational skills by themselves.

The educational

Teachers talked about education, which is not typical of the Finnish VET. Teachers saw themselves as vocational educators. According to them, education is more important now than training. Before the 1980s teachers were instructors or guides to the occupation, but this role is no longer possible. Students of today are younger and have more social and emotional problems, as well as learning difficulties. Low level ability students are also less motivated. Not all students have problems but those with many problems require more attention.

The personality

The personal orientation of the teacher is a very important cornerstone of vocational teacherhood. It means that the teacher has a possibility to use his or her own personality in teaching, and to decide what and how to teach.

The interaction

The relations between students and teachers are the most important and permanent interdependency. Teacherhood means living in an educational relationship with students. The students are perhaps the most important group in defining, what vocational teacherhood is. In the 1990s the teachers' interdependencies increased: teachers have to interact with working life, other institutes, parents, decision makers etc.

The study showed that historical and cultural factors have strongly formed Finnish vocational teacherhood. The paradigms of teacherhood seemed to be variable between the VET branches. For example, in the metal industry the paradigm has changed from "craftsman-paradigm" to "educator-paradigm". Before the 1980s teachers were guides to the occupation, but after the reform of secondary education they had to be more educators. In addition, the teachers experiential paradigms have differentiated from official paradigms after the reform. Competing paradigms emerged within the same field of VET in the 1990s. For example, the interpretations of secondary level and polytechnic teachers differed from each other.

In conclusion, the historical and cultural factors should be given more consideration when reforms of VET and new roles of vocational teachers are being developed and new challenges arise. Historical and cultural patterns of VET are quite stable and changes in practice are very slow. We can often hear comments that teachers are lazy because they don't want to change teaching methods or habits. However, the results of this research show that this is not the case. The reasons are much more deeply rooted. Institutional traditions have been formed during decades in vocational schools and in the teacher training organisations. People do not forget things very fast although it would seem to be better to forget "the good old times" and to be flexible and ready for continuous change.

LÄHTEET

Kirjallisuus

- Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka, perusteita ja sovelluksia. Porvoo: WSOY.
- Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 46, 74–91.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1995. *Researching Culture: Qualitative method and Cultural Studies*. London: Sage.
- Alasuutari, P. 2001. *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alvesson, M. 1995. *Cultural perspectives on organization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anttonen, A. & Sipilä, J. 1993. Julkinen, yhteisöllinen ja yksityinen sosiaalipolitiikassa – sosiaalipalvelujen toimijat ja uudenlaiset yhteensovittamisen strategiat. Teoksessa O. Riihinen (toim.) *Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen*. Juva: WSOY.
- Banner, J. M. & Cannon, H. C. 1997. *The Elements of Teaching*. New Haven Yale: University Press.
- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, P. & Luckman, T. 1987. *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin.
- Bollnow, O. F. 1989. *The Pedagogical Atmosphere*. *Phenomenology & Pedagogy*, Vol.7, 5–63.
- Burrell, G. & Morgan, G. 1992 *Sociological paradigms and organisational analysis. elements of sociology of corporate life*. London: Gower.
- Burr, V. 1997. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. 1997. *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.
- Cave, I. 1994. Nurse teachers in higher education – without clinical competence, do they have a future? *Nurse Education Today* 14 (3), 394–339.
- Clarke, S. C. T. 1970. General teaching theory. *The Journal of Teacher Education* 21, 402–416.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1996. Narrative inquiry. In J.P. Keeseeves (Ed.) *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. 2nd edition. Cambridge: Pergamon, 81–86.
- Davis, N. Z. 1999. Who Owns History? In A. Ollila (Ed.) *Historical Perspectives on Memory*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Denzin, N. K. 1978. *The research act*. Chicago: Aldine.
- De Young, S. 1990. *Teaching Nursing*. Redwood City, CA: Addison-Wesley.

- Derrida, J. 1988. Positioita. Keskusteluja Henri Ronsen, Julia Kristevan, Jean-Louis Houdebinnen ja Guy Scarpettan kanssa. Helsinki: Gaudeamus.
- Eloranta, P. & Koskela, J. 1999. Polkusorvilla se alkoi. Vallilan ammattioppilaitoksen 100-vuotishistoriikki. Hämeenlinna: Helsingin kaupunki ja Vallilan ammattioppilaitos.
- Englund, T. 1999. The School Depate – Prisoner of Rhetoric. LLiNE, Lifelong Learning in Europe. Vol IV, Issue 1/1999. Rauma: Westpoint, 4–7.
- Erben, M. 1998. Biography and education; a reader. Social research and education studies series; 19. London: Falmer Pres.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2001. Whose Reform – Teachers' Voice from Silence. Paper presented in AERA 2001-conference. Seattle.
- Flick, U. 1998. An Introduction to Qualitative Research. London: Sage.
- Fullan, M. G. 1993. Why teachers must become change agents. Educational Leadership 59 (5) 12–17.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. The Discovery of Grounded Theory. Mill Wally: Sociology Press.
- Goodson, I. 1992. Studying Teachers' Lives. An Emergent Field of Inquiry. In I. F. Goodson (Ed.) Studying Teachers' Lives. London: Routledge.
- Goorapach, D. 1997. Clinical competence clinical credibility. Nurse Education Today, 17(4), 279–302.
- Gordon, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. 1995. "Koulu on kuin..." Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineenä. Nuorisotutkimus 13 (3), 3–12.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1996. Naturalistic and rationalistic enquiry. In JP Keeves (Ed) Educational research, methodology and measurement: An international handbook. 2nd edition. Cambridge: Pergamon, 86–91.
- Haavisto, V. 1990. Suunnittelevan työtavan kehittäminen kauppaopettajakoulutuksessa. Suomen Liikemiesten Kauppaopiston julkaisuja n:o 4. Helsinki.
- Haavio, M. H. 1949. Opettajapersoonallisuus. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Haimio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Journal of Teacher Research 1. Jyväskylä.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suomentajat M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Halliday, J. 1990. Markets, Managers and Theory in Education London: Falmer.
- Hamilton, M. L. 1993. Think you can: the influence of cultur on beliefs. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicol (Eds.) Research teacher thinking. Understanding professional development. London: Falmer.

- Hannus, J., Lindroos, J-E. & Seppänen, T. 1999. Strateginen uudistaminen osaamisen ajan toimintaympäristössä: strategian, kyvykkyyksien ja rakenteiden murros. Helsinki: Hakapaino.
- Hargreaves, A. 1993. Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture. *International Journal of Educational Research* 19(3), 227–246.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in postmodern age.* London: Cassell.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Helsingin yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Hautala, J., Orelma, A. & Tulkki, P. 1995. *Insinöörikoulutus valinkauhassa.* Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja.
- Heikkinen, A. 1995. Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Esimerkkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla 1840–1940. *Acta Universitatis Tamperensis* A vol 442.
- Heikkinen, A. 1996. Tulevaisuuden ammattikasvatuksen ammattilaiset? Teoksessa H. Roisko (toim.) *Ammattikasvatuksen reformit ja tulevaisuus.* Tampereen yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja A 3.
- Heikkinen, A. 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen alkuvaiheita. Teoksessa *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia.* Helsinki: OKKA-säätiö.
- Heikkinen, A., Kuusisto, L., Nuotio, P., Korpinen, P., Vesala, M. & Tiilikkala, L. 1996. Taitoa pitää antaa, kasvatusta myös". *Suomalainen ammattikasvatus opettajien kokemuksissa.* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, A., Tiilikkala, L. & Nurmi, H. 1997. Tulevaisuuden ammattikasvatuksen ammattilaisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 16.
- Heikkinen, A., Korkiakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. 1999. Elinkeinoelämän edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 20.
- Heikkinen, A., Borgman, M., Henriksson, L., Korkiakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. 2001. Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus ja koulutuskeskus.
- Heikkinen, H. 1999. Opettajaksi kertomusten kautta. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa.* Tampereen yliopisto, 192–216.
- Heikkinen, H. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta.* Helsinki: OKKA-säätiö, 8–19.
- Heikkinen, V. 1997. Kasvatustieteen tutkija ja hänen paradigmansa – viisi esseetä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 15.
- Heinonen, J. 1993. Kattotarinnasta monikärkiseen pohdintaan. *Tutkimuksia suomalaisesta sosiaalipolitiikasta.* Tampere: Gaudeamus.

- Heiskala, R. 1996. Moderni, jälkimoderni ja jälkitraditionaalinen yhteiskunta: Sosiaalinen reaktio postmodernisuuskeskusteluun. Teoksessa R. Heiskala (toim.) Kohti keinotekoista yhteiskuntaa. Helsinki: Gaudeamus. 143-161.
- Helakorpi, S., Aarnio, H., Kuisma, R., Mäkinen, A. & Torttila, P. 1988. Työ ja ammattitaito. Hämeenlinnan opettajaopiston tutkimuksia n:o 5.
- Henriksson, L. 1998. Naisten terveystyö ja ammatillistumisen politiikka. Stakes tutkimuksia 88. Jyväskylä: Stakes.
- Hentilä, M. 1999. Keikkavaaka ja kousikka. Kaupan työ ja tekijät 1800-luvulta itsepalveluaikaan. Helsinki: Edita.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisen tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 85.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Porvoo: WSOY.
- Hukka, K. 1998. Sata ensimmäistä SLK vuotta. Suomen Liikemiesten Kauppaopiston 100-vuotisjulkaisu 1898-1998. Helsinki: SKL.
- Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 46.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämä-historia. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Kirjastopalvelu.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1995. The Active Interview. Qualitative Research Methods Series 37. CA: Sage.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1997. Active Interviewing. In David Silverman (Ed.). Qualitative Research. London: Sage, 113-129.
- Honkonen, R. 2002. Työssä oppimisen retoriikat. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Tampere: OKKA-säätiö ja Tampereen yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. 35-53.
- Hyvärinen, I. 1990. Merkonomikoulutuksen relevanssi käytännön työelämän kannalta. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisotutkimuksen laitos. Licensiaatintutkimus.
- Hyypä, H. & Tulkki, P. 1996. Rinnan vai sarjassa?: suomalainen insinööri-osaaminen koulujen ja työelämän näkökulmasta. Kauppa- ja teollisuusministeriön tutkimuksia ja raportteja. Helsinki: KTM. & Edita.
- Hämäläinen, V. & Nurmi, J. 2000. Tekniikkaa oppimassa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 52.
- Immonen, K. 2001. Eräs tie diskurssianalyysiin. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-115.
- Jaatinen, P. 1999. Synergian siemenet ja torajyvät. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 18.

- Jacobson, M. D. 1966. Effective and ineffective behavior of teacher of nursing as determined by their students. *Nursing research* 15 (3), 218–224.
- Jallinoja, R. 1985. Miehet ja naiset. Teoksessa T. Valkonen, R. Alapuro, R. Jallinoja & T. Sandlund (toim.) *Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana*. Helsinki: WSOY. 245–270.
- Janhonen, S. & Vatanen, A. 1996. Tulevaisuuden hoitotyön opettaja – terveydenhuollon ja sen koulutuksen kehittäjä. *Sairaanhoitaja* 69 (2), 30–32.
- Jarvis, P. 1992. *Paradoxes of Learning: on becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokipesola, O. & Vertanen, I. 1999. Ammatillisten oppilaitosten opettajat vuoden 2000 kynnyksellä: Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Julkunen, R. 1992. *Hyvinvointivaltio käännekohtassa*. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, M-R. 1993. *Koulutus hoivatyöhön: terveydenhuoltoalan koulutuksen muotoutuminen ja tulevaisuuden näkymät*. Turun yliopisto. Koulutus-sosiologian tutkimuskeskus. Raportti 16.
- Järvinen, M-R. 1997. Eriytyneistä kouluista laaja-alaisiin oppimiskeskuksiin? Ammatillisten oppilaitosten yhdistäminen suomalaisen koulutuspolitiikan välineenä 1990-luvulla. *Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C. Osa 135*.
- Järvinen, T. 2001. *Koulutusjärjestelmän yksilöllistyminen ja valinnan vapaus*. Teoksessa T. Kuurre (toim.) *Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolo -vuosikirja. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 16*. Pieksämäki: Stakes, 60–69.
- Kaarninen, M, 1995. *Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Kaartinen, M. 2001. Toinen – vieras. Näkökulmia kolonialistiseen toiseuden tutkimukseen. Teoksessa K. Immonen & M. Leskelä-Kärki (toim.) *Kulttuurihistoria. Johdatus tutkimukseen*. Hämeenlinna: Suomen kirjallisuuden seura, 387–401.
- Kaisvuo, Keijo 1991. Opettajien työmenestys ammatillisissa oppilaitoksissa. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 309*.
- Kalela, J. 1989. *Työttömyys 1900-luvun suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa*. Helsinki: VAPK.
- Kalela, J. 1999. The Challenge of Oral History – The Need to Rethink Source Criticism. Teoksessa A. Ollila (Ed.) *Historical Perspectives on Memory*. Helsinki: Finnish Historical Society.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikka erällä Kajaanin kouluilla. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79*.
- Karuhije, H.F. 1986. Educational preparation for clinical teaching: preparations of nurse educator. *Journal of Nursing Education*, 25 (4), 137–144.
- Kastemaa, M. J. 1981. *Helsingin kauppaoppilaitos 1881–1981*. Helsinki: Otava.

- Kelchtermans, G. 1993. Getting the Story, Understanding the Lives from Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education* 9(5/6), 443–456.
- Kelchtermans, G. 1994. Biographical methods in the Study of Teachers' Professional Development. In I. Calgren, G. Handal & s. Vaage (Eds.) *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer, 93–108.
- Kiker, M. 1973. Characteristics of the effective teacher. *Nursing Outlook* 21 (11), 721–723.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 105.
- Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48.
- Knox, J. & Morgan, J. 1985. Important clinical teacher behaviours as perceived by university nursing faculty, students and graduates. *Journal of Advanced Nursing* 10 (1), 25–30.
- Komonen, K. 2001. Työn moraalista koulutuksen moraaliin. Teoksessa T. Kuurre (toim.) *Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot -vuosikirja*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 16. Pieksämäki: Stakes, 70–85.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kentät. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja jää.
- Koskela, H. 2003. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattioppilaitoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 86.
- Koskenniemi, M. 1968. Opetuksen teorian perusaineksia. Helsinki: Otava.
- Koskinen, H. 2003. Pohjoismaisilta juurilta kohti maailmanlaajuista toimijuutta? Suomalaisen kansanopiston toimintakulttuuri ja sen kansainvälisyys 2000-luvun alussa. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 442*.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 20.
- Krokkfors, L. 1998. Hyvää opettajuutta etsimässä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena.
- Kuhn, T. S. 1970. *The Structure of Scientific Revolutions*. Second Edition. Chicago: The University Press of Chicago.
- Kuronen, I. 1985. Sairaanhoidonopettajan koulutuksen kehittämisestä Helsingin sairaanhoito-opistossa vuosina 1930–1970. *Sairaanhoidon vuosikirja XXI*, Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.

- Kurtakko, K. & Mutka, J. 1996. Opettajan työ ammattikorkeakoulussa. Amk-opettajan työtä kuvaava 1. osaraportti. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B: Tutkimusraportteja ja selvityksiä 22.
- Kuusisto, L. & Vesala, M. 1996. Female teachers as vocational educators in Finland. In: A. Heikkinen (ed.) Gendered history of (vocational) education -European comparisons. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammatikasvatussarja 14.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kyrö, M., Vasiljeff, M. & Virtanen, K. 1988. Ammatillisen koulutuksen kehitys vuosina 1960–1988. Tutkimuksia ja selosteita 16/1988. Helsinki: Ammatikasvatushallitus.
- Kyöstiö, O. K. 1954. Työnopetuksen teoriaa ja käytäntöä. I osa. Helsinki: Kauppa- ja teollisuusministeriön ammatikasvatusosasto.
- Kyöstiö, O. K. 1955. Suomen ammatikasvatuksen kehitys käsityön ja teollisuuden aloilla. Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulun julkaisuja nro 11.
- Kähkönen, K. Opettajaksi kehittyminen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelijoiden arvioimana. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos: opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993–1997. *Acta Wasaensis* 67, *Hallintotiede* 4.
- Lahdes, E. 1977. *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1994. Opettaja työnsä tutkijana. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) *Opettajaksi kasvaminen*. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 46, 114–128.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University Press of Chicago.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. *Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Porvoo: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Porvoo: WSOY.
- Leino-Kilpi, H. 1991. Kehittävän opiskelija-arvioinninkokeilu terveydenhuoltoalalla. Loppuraportti I, yleinen osa. Opetushallituksen julkaisuja, raporttisarja 1/1991. Helsinki: OPH.
- Leino-Kilpi, H. 1992. Vaateita hoito-opin opettajalle. Teoksessa M. Hentinen, H. Aavarinne & A. Lämsä. (toim.), *Rakkaudesta ihmiseen ja työhön*. Onerva Kainulaisen Juhlakirja. Oulun yliopisto. 4–17.
- Leino-Kilpi, H., Leinonen, T., Salminen, L., Hupli, M. & Katajisto, J. 1995. Hyvä hoitotyön opettaja. Millainen hän on – ja onko hän? Opetushallitus. Tutkimuksia 2/95.
- Lewis, S., Smithson, J. & Brannen J. 1999. Young Europeans' orientations to families and work. *Annals of American Academy for Political & Social Science* 562. <http://chostvgws.epnet.com>. (viitattu 3.11.1999)

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindén, J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa – myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001, 9–32.
- Litzen, V. 1981. Kulttuurihistoria on kokonaisvaltaisuutta korostava historia. Teoksessa K. Immonen (toim.) *Mitä kulttuurihistoria on?* Turun yliopiston historian laitos, Julkaisuja No 8.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher. A sociological study*. Chigago: University Press.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajan perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Lähteenmaa, J. & Siurila, L. (toim.) 1991. *Nuoret ja muutos*. Tutkimuksia 177. Helsinki: Tilastokeskus.
- Lähteenmaa, J. 2000. Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisen ulottuvuuksista. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 14. Helsinki.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri. *Acta Universitatis Tamperensis* 599. Tampereen yliopisto.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus* 17(4), 267–274.
- Maunonen-Eskelinen, I. 2002. Ammatinopetus ja ammattiin saattaminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1(4), 22–27.
- Maxwell, J. A. 1996. *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Applied Social Research Methods Series vol. 1. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miettinen, Reijo. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisestä. Tampere: Gaudeamus.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Second edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mommo, H. 1999. Hoito-opin opettajana ammattikorkeakoulussa. Teoksessa K. Tossavainen & H. Turunen (toim.) *Koulutusrakenteet muuttuvat – muuttuuko opetus ja oppiminen? Terveys- ja sosiaalialan koulutus ammattikorkeakoulun uudistusvaiheessa*. Tampere: Kirjayhtymä, 96–104.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki. Gaudeamus, 42–61.
- Mäki, K. 1996. Ammattikorkeakouluopettajan ammattikuva – ammatillisten opettajien käsityksiä ammattirooleista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Mäki, K. 2000. ”AMK-opettaja on kuin luotsi, pitää tietää karikat”. Ammattikorkeakouluopettajien käsityksiä sitoutumisesta opettajan työhön. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja D:128.
- Mäkinen, K. 1994. Ammattioppilaitoksen ilmapiiri: ammattioppilaitoksen opettajien kasvuedellytykset, innovatiivisuus ja sitoutuminen työhön ja työyhteisöön. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaattityö.

- Mäkisalo, M. 1996. Terveystenhoito-oppilaitoksen organisaatiokulttuuri: ihan hiljaa – pinnan alla ja piilossa. Kuopion yliopisto. Lisensiaatin tutkimus.
- Mäkisalo, M. & Kinnunen, J. 1995. Hoitotyön opettajan käsityksiä terveydenhuolto-oppilaitoksen toiminnasta. *Hoitotiede* 7(4), 171–180.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtään ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Nias, J. 1989. *Primery teacher talking*. London: Routledge.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professioanaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3/1995.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning on teacher development: empirical findings in teacher education and introduction. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10/1997.
- Niikko, A. 1995a. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. I Osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10.
- Niikko, A. 1995b. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. II Osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan praktisesta tiedosta ja teoriasta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 11.
- Niini, A. 1955. Ammattikasvatuksen valtakunnallinen suunnittelu. Kauppa- ja teollisuusministeriö.
- Noddings, N. 1992. *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Oinonen, E. 2001. Perheellistyminen ja vanhemmuus aikuisuuden määrittäjänä. Teoksessa T. Kuurre (toim.) *Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinoloit -vuosikirja*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 16. Pieksämäki: Stakes, 109–123.
- Olkinuora, A. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus. Teoksessa *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. Helsinki: OKKA-säätiö, 184–204.
- Opettajan kelpoisuuteen vaadittava pedagoginen koulutus 1999. WWW. helia.fi. <http://helia.fi/opekoul/kelp/indekX.htm>. 10.11.1999.
- Orelma, A. 1996. Insinöörikoulutus epävarmuuden yhteiskunnassa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 36.
- Paterson, B. & Crawford, M. 1994. Caring in Nursing Education: an Analysis. *Journal of Advanced Nursing* 19 (5), 164–173.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pelttari, P. 1996. Hoitotyön koulutuksen laatu ja sen kehittäminen. Esimerkkinä Helsingin sairaanhoito-opiston laadun kehittämisprojekti. Hoitotyön vuosikirja 1996. Helsinki: WSOY.
- Perälä, M-L. (toim.) 1997. Hoitotyön suunta. Strategia laatuun ja tuloksellisuuteen. Stakes. Hoitotyön projektiryhmä. Jyväskylä: Gummerus.

- Potter, J. 1996. *Representing Reality Discourse, Rhetoric and Social Constriction*. London: Sage.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävän vanki? Teoksessa O. Luukkainen, Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvaminen. Helsinki: WSOY, 9–30.
- Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1998. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Sitra.
- Raij, K. 2000. Toward a profession. Clinical learning in a hospital environment as described by students nurse. University of Helsinki. Department of Education. Research Report 166.
- Reeve, M. M. 1994. Development of an Instrument to Measure Effectiveness of Clinical Instructors. *Journal of Nursing Education* 33 (1), 15–20.
- Renko, M. 1971. Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisessä. Jyväskylä Studies of Education, Psychology and Social Research N:o 26.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- Rosenholz, S. 1989. *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Räisänen, A. 1998. Ammatillisen osaamisen arviointi. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus, 9–20.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä studies on Education, Psychology and Social Research 119.
- Sahlberg, P. 1997. *Opettajana koulun muutoksessa*. Porvoo WSOY.
- Salminen, L. 2000. Hoitotyön opettajan muotokuva – opettajaan kohdistuvat vaatimukset ja niiden arviointi. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, osa 158.
- Santonen, P. 1989. *Merkuriuksen matkassa – 150 vuotta kauppaopetusta Suomessa 1839–1989*. Jyväskylä: Ammattikasvatushallitus.
- Santonen, P. 1998. *Sata vuotta liikesivistyksen kärjessä. Suomen Liikemiesten Kauppaopisto 1898–1998*. Helsinki: SLK.
- Saranto, K. 1997. Outcomes of education in information technology – towards a Model of Nursing Informatics Education. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja D, osa 275 *Medica-Odentologia*.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylä Studies in Education, Psychology ja Social Research 211.
- SHKS 1994. *Sairaanhoitajien koulutussäätiö 1944–1994. Historiallinen katsaus*. Vammala: SHKS.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa koulutusdiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- SKL 1950. *Suomen Liikemiesten Kauppaopiston kertomus lukuvuodelta 1949–50*. Helsinki: SLK:n säätiö.

- SKL 1973. Suomen Liikemiesten Kauppaopiston kertomus lukuvuodelta 1972–73. Helsinki: SLK:n säätiö.
- SLK 1989. Suomen Liikemiesten Kauppaopiston kertomus vuodelta 1988–1989. Helsinki: SLK:n säätiö.
- Sorvettula, M. 1998. Johdatus suomalaisen hoitotyön historiaan. Helsinki: Suomen Sairaanhoidtajaliitto.
- Steinbock, A. 1995. *Home and Beyond. Generative Phenomenology after Husserl*. Illinois: Northwestern University Press.
- Stenström, M-L. 1997. Educational and Gender Equality in Vocational Education. The Case of Commercial Education In Finland. Institute for Educational Research. Research reports 1. University of Jyväskylä.
- Suoninen, E. 1997. Miten tukia Moniäänistä ihmistä. Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. Tampereen yliopisto.
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustieteen ajattelu tässä ajassa. Tampereen yliopisto.
- Syrjälä, L. 1993. Opettaja kokijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvaminen. Helsinki: WSOY, 112–125.
- Syrjälä, L. 1995. Elämäkerrat kasvatustieteen tutkimusaineistona. Teoksessa E. Kalaoja (toim.) Kohtaaminen ja kasvu. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 32.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Tutkiva Opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 137–150.
- Syrjälä, L. 2001. Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Särkikoski, T. 1987. Teknisen koulutuksen ristivedot. Selvitys 1992–1993 valmistuneiden TEK:n jäsenten sijoittumisesta työelämään ja sosiaalipoliittisia kysymyksiä. Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto.
- Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat: kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia.
- Tella, S. 1997. Tietokoneperusteista opetuksesta verkkopohjaiseen oppimiseen. *Aikuiskasvatus* 17 (4) 258–266.
- Terveystieteiden tutkimuskeskus ry. Vuosikirja 1973.
- Tiilikkala, L. 2000. Ammattikasvatuksen muutos ja jatkuvuus. Kaupan alan ammattikasvatuksen kehitys 1940-luvulta 1990-luvulle. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Tilastokeskus. 1997. Koulutusluokitus 1997 11. uusittu laitos. Käsikirjoja 1.
- Tirri, K. 1996: Opettajan ammatillinen moraalitieteen etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 119–130.
- Tirri, K. 1999. Eettisten kysymysten äärellä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajakoulutus modernin murroksessa. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Tikka, E. 2004. *Odotus ja ilo*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tikka, K. 1984. Kehittävä koulutus tutkimus. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B. n:o 25. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Toiskallio, J. 1991. Opetuksen laadun ja opettajuuden haasteita. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) Opetuksesta ja opettajuudesta, autonomia, kokemus ja reflektiivinen ammattitaito opetuksen laadun haasteena. Turun terveydenhuolto-oppilaitos. Julkaisusarja: Tutkimus ja kehittäminen No 2. Turku: Pallosalama, 9–18.
- Toiskallio, J. 1994. Mihin opettajia tarvitaan? Käytännöllinen viisaus opetustyön haasteena. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46, 23–40
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tulkki, P. 1993. Työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteys. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 18. Turku.
- Tulkki, P. 1996. Valtion virka vai teollinen työ. Insinöörikoulutus sosiaalisen ilmiönä 18021939. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 38.
- Tuomaala, U., Leino-Kilpi, H. & Toiskallio, J. 1986. Sairaanhoidon opettajan koulutus. Forssa: SHKS.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yritys-elämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutushankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19–51.
- Tynjälä, P. (1991) Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6): 387–398.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Uusikylä, K. 1997. Hyvän opettajan kriteerit pysyvät. *Opettaja* (21), 4–5.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- van Veen, K. & Slegers, P. 2001. How Does It Feel? Teachers' Orientation, Appraisals and Emotions in a Context of Change. Paper presented in AREA 2001 conference. Seattle.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Virtanen, K. 1993. Kulttuurihistoria humanistisena tieteenä. Teoksessa M. Kaartinen (toim.) Metodikirja. Näkökulmia kulttuurihistorian tutkimukseen. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:16.
- Vähätalo, P. 1990. Opetustaidon ja ohjauksen rakenne. Mallien kehittäminen clarcelaisista lähtökohdista ja sovellus koulutusohjelmaan. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 50.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa: tutkimushankkeen teoreettinen malli ja menetelmien kehittäminen. Joensuun yliopisto Kasvatustieteellisen tiedekunnan selosteita, n:o 76.

- Väljærvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljærvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajan perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankeen (OPEPRO) selvitys 9, 157–181.
- Værri, V-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi – aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001, 33–45.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Windsor, A. 1987. Nursing students' perceptions of clinical experience. Journal of Nursing Education 26(4), 150–154.
- Ylimaa-Häyrinen, P. 1993. Sairaanhoidajia Auran rannalta: lääninsairaalan sairaanhoidajakurssista Turun terveydenhuolto-oppilaitokseksi 1893–1993. Turku: Turun terveydenhuolto-oppilaitos.
- Zaichner, K.M. 1983. Alternative paradigms of teacher education. The Journal of Teacher Education, 34, 3–9.

Komiteamietinnöt

- KM 1908:10 Komitea, jonka tehtävänä on ollut laatia ehdotus alemman teknisen opetuksen uudelleen järjestämisestä Suomessa.
- KM 1950:2 Ammattiopetuksen opettajanvalmistuskomitean mietintö.
- KM 1954:9 Terveydenhuoltoalan koulutus- ja työnjakokomitean mietintö.
- KM 971: 30 Ammatillisten oppilaitosten opettajakomitea.
- KM 1975:75 Kauppaoppilaitosten opettajankoulutusjaoston mietintö.
- KM 1988:42 Terveydenhuollon keskiasteen koulutuksen käytännön opetuksen kehittämistoimikunnan mietintö.

Lait, asetukset ja säädökset

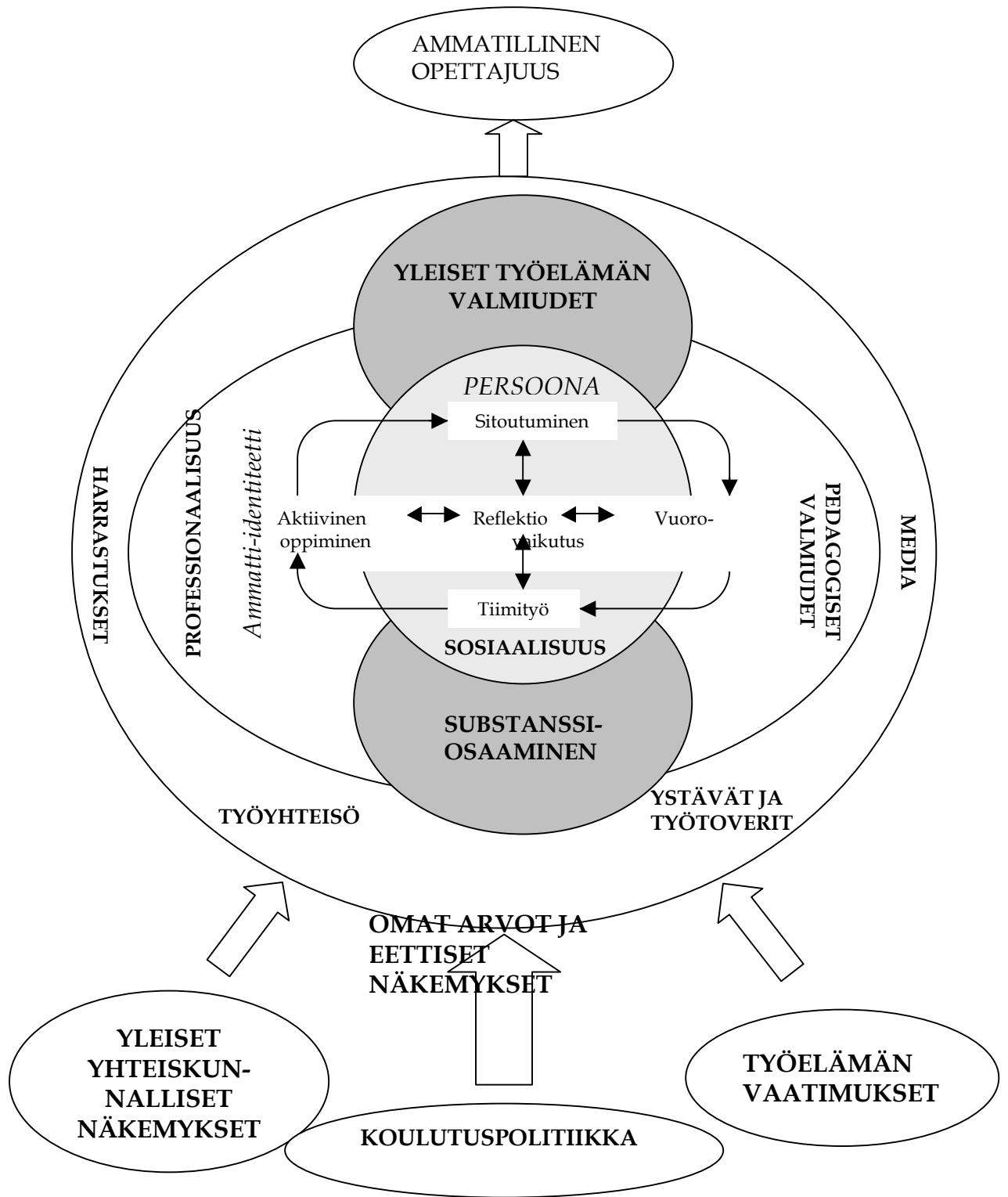
- SA 25.11.1885 Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus käsityöläiskouluista.
- SA 28.1.1904 Armollinen Asetus Kauppaoppilaitoksista Suomessa
- SA 14.2.1911 Armollinen asetus sisältävä Tampereen teknillisen opiston säännöt.
- SA 50/1920 Asetus ammatteihin valmistavista kouluista.
- SA 51/1920 Asetus yleisistä ammattikouluista.
- SA 52/1920 Asetus ammattioppilaskouluista.
- SA 53/1920 Asetus työnjohtajakouluista.
- SA 424/1929 Laki sairaanhoitajattarien koulutuksesta.
- SA 426/1929 Asetus sairaanhoitajattaren- ja sairaanhoitotoimen harjoittamisesta
- SA 154/1939 Laki ammattioppilaitoksista.
- SA 155/1939 Laki kauppaoppilaitoksista
- SA 47/1942 Asetus kunnallisista ja yksityisistä kauppaoppilaitoksista.
- SA 402/1947 Laki ammattikoulujen opettajaopistoista

- SA 184/1958 Laki ammattioppilaitoksista.
 SA 3/1959 Asetus ammattioppilaitoksista.
 SA 598/1967 Laki sairaanhoitotoimen ja muun vastaavanlaisen henkilöstön kouluttamisesta.
 SA 418/1968 Asetus sairaanhoitotoimen ja muun vastaavanlaisen henkilöstön kouluttamisesta
 SA 339/1971 Asetus kunnallisista ja yksityisistä kauppiaoppilaitoksista.
 SA 474/1978 Laki keskiasteen koulutuksen kehittämistä
 SA 626/1984 Asetus eräistä terveydenhuollon tutkinnoista.
 SA 487/87 Lakiin ammatillisista oppilaitoksista.
 SA 501/87 Asetus terveydenhuolto-oppilaitoksista.
 SA 493/1987 Asetus kauppiaoppilaitoksista.
 SA 557/1990 Laki ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista.
 SA 560/1990 Asetus ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista.
 SA 599/1994. Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä.
 SA 452/1996 Laki ammatillista opettajankoulutuksesta
 SA 455/1996 Asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta
 SA 628/1997 Asetus terveystieteiden opinnoista

Päätökset, kiertokirjeet ynnä muut

- AKH 65/73. Ammattikasvatustahallituksen kiertokirje opetusharjoittelusta. Ammattikasvatustahallitus.
 Ammatillista opettajankoulutusta koskevat ohjeet. 29.8.1985. Ammatillisten oppilaitosten opettajankoulutuksen kehittäminen. Ammattikasvatustahallitus.
 Ammatillisten oppilaitosten opettajankoulutuksen kehittäminen. 3.12.1980. Ammattikasvatustahallitus.
 KTM päätös 510/1950. Kauppa- ja teollisuusministeriön päätös kauppaoppilaitoksen opettajiksi valmistuvien opetuksen harjoittelun ja käytännöllisten opettajanäytteiden järjestämisestä. Päätös 510/11.10.1950. KTM.
 OPM päätös 266/69. Opetusministeriön päätös sairaanhoidonopettajan tutkinnosta. OPM.
 OPM päätös 5788/39/71 Kauppaopettajien koulutuksesta. OPM.
 OPH 1992. Opetustahallituksen ehdotus opetustahon rakenneohjelmaksi.
 OPH 1994 Opetustahallitustahallituksen tiedote: Terveydenhuollon ammattienharjoittamisoikeuden edellyttämät koulutukselliset vaatimukset. Tiedote 23.9.1994.
 VNp 117/400/92. Valtioneuvoston periaatepäätös 9.4.1992 ammatillisen koulutuksen oppilaitosverkon kehittämisestä.

LIITE 1 Ammatillinen opettajuus vuonna 2010 (Vertanen 2002).



LIITE 2 Haastattelurunko

OPETTAJAKSI HAKEUTUMINEN/JOUTUMINEN

1. Milloin ja missä synnyit ja missä vietit lapsuutesi?
2. Kertoisitko pohjakoulutuksestasi ja kokemuksistasi siitä?
 - kansa/peruskoulu, oppikoulu, ammattikoulu, ammatillinen opisto, korkeakoulu, miksi hakeuduit valitsemaallesi alalle?
3. Mitä teit ennen opettajaksi ryhtymistäsi? Millaisia kokemuksia sinulla on tältä ajalta?
4. Mikä sai sinut tuntemaan opettajan työn sopivaksi ammattivaihtoehdoksi? Onko sinulla ollut esikuvia tai oletko kohdannut suuria opettajapersoonallisuuksia, jotka ovat vaikuttaneet työhösi tai ammatin valintaan?
5. Miten, milloin ja minne hakeuduit opettajankoulutukseen?
6. Millaisia muistoja ja kokemuksia sinulla on opettajankoulutuksesta?
 - opetuksesta: ammatilliset aineet, kasvatustiede
 - harjoitustunneista, opetusharjoittelusta

OPETTAJAN AMMATTIURA

7. Miten päädyit ensimmäiseen opettajanpaikkaasi ja miltä opetustyö tuntui?
 - miten opettajankoulutus valmensi opettajantyöhön? Jäikö koulutuksessa saamatta jotain, mitä olisit myöhemmin tarvinnut?
 - mitä ammatillinen kokemus merkitsi opetustyössä opettajankoulutukseen verrattuna?
8. Kuvaile opettajanurasi jatkoa!
 - mitä aineita olet opettanut, millä koulutuslinjoilla, missä oppilaitoksessa?
 - jos olet vaihtanut oppilaitosta, miksi?
 - onko urasi katkeillut, miksi ja mitä teit välillä?
9. Millaista täydennys- tai jatkokoulutusta olet opettajanurallasi saanut?
 - opettamiseen liittyvää ja koulutusammattiin liittyvää
 - työelämään osallistumista
10. Millaisena pidät ammatillisen opettajan ammattia?
 - mitä hyviä ja huonoja puolia ammatissa on muihin verrattuna?
 - miten työ niveltyy muun elämän, esim. perhe-elämän kanssa?
 - millä tavoin ammatillisen opettajan asema eroaa muiden opettajien asemasta?
11. Oletko joskus harkinnut ammatin vaihtoa, jos olet, niin miksi?

OPETUS/KASVATUS

12. Kuvaile ammatillisen opettajan työn sisältöä ja siinä tapahtuneita muutoksia!
 - millaisia ovat tyypilliset työpäivät/työviikot?
 - miten se jakaantuu eri tehtäviin, esimerkiksi opetus, oppilaanohjaus, tuntien suunnittelu, muu suunnittelu?

13. Mihin oppisisällöt perustuvat? Millaisia muutoksia niissä on tapahtunut?
14. Mitä eroa mielestäsi on opetussuunnitelmalla ja opetuksen suunnittelulla? Kerro niissä tapahtuneista muutoksista ja kokemuksistasi.
- ketkä laativat opetussuunnitelman, millaisia muutoksia laadinnassa on tapahtunut?
 - miten sitovana pidät opetussuunnitelmaa opetuksessa?
 - ketkä osallistuvat opetuksen suunnitteluun, millaisia muutoksia suunnittelutavoissa on tapahtunut?
 - miten olet kokenut opetuksen suunnitteluun osallistumisen?
 - mikä on oppimateriaalin merkitys opetuksen suunnittelussa?
15. Mitä oppilaan tuleva ammatti merkitsee opetukselle? Onko juuri tämän ammatin merkityksessä tai ammatin merkityksessä yleensä tapahtunut muutoksia?
- mitä ammattiin suuntautuminen merkitsee opiskelijalle/opettajalle?
 - miten johdatat opiskelijaa työelämään? onko ammatti selvästi miesten/naisten ammatti? Miksi miehet/naiset eivät hakeudu siihen?
16. Pidätkö työtäsi opetuksena vai kasvatuksena? Mitä varten teet sitä – opiskelijan, työelämän vai yhteiskunnan hyväksi?
17. Mikä on tärkeintä, mitä pyrit opiskelijalle antamaan?
- ammattitaitoa, sivistystä, elämässä selviytymistä?
18. Miten koet oman opetus- ja kasvatustehtäväsi eroavan muiden, erityisesti yleissivistävien koulujen opettajien tehtävistä?

OPPILAITOS JA SEN OPISKELIJAT

19. Millaisena työympäristönä pidät ammatillista oppilaitosta? Miten se on muuttunut?
- miten rehtori/yksikön johtaja, eri alojen opettajat ja henkilöstöryhmät suhtautuvat toisiinsa?
 - mistä keskustellaan? Millaista yhteistoimintaa on?
20. Miksi arvelet toisten opettajien hakeutuneen oppilaitokseen?
21. Millaisia opiskelijasi ovat ja miten opiskelijasukupolvet ovat muuttuneet?
- miksi opiskelijat hakeutuvat oppilaitokseen?
 - millainen tausta heillä on ja minkä ikäisiä he ovat?
 - ovatko he tyttöjä/poikia? Miksi tytöt/pojat eivät hakeudu? Miten otat opiskelijan sukupuolen huomioon opetuksessa?
22. Miten opiskelijat suhtautuvat opetukseen? Onko suhtautuminen muuttunut?

KOULUTUSPOLITIikka JA HALLINTO/OPPILAITOKSEN ULKOPUOLISET SUHTEET

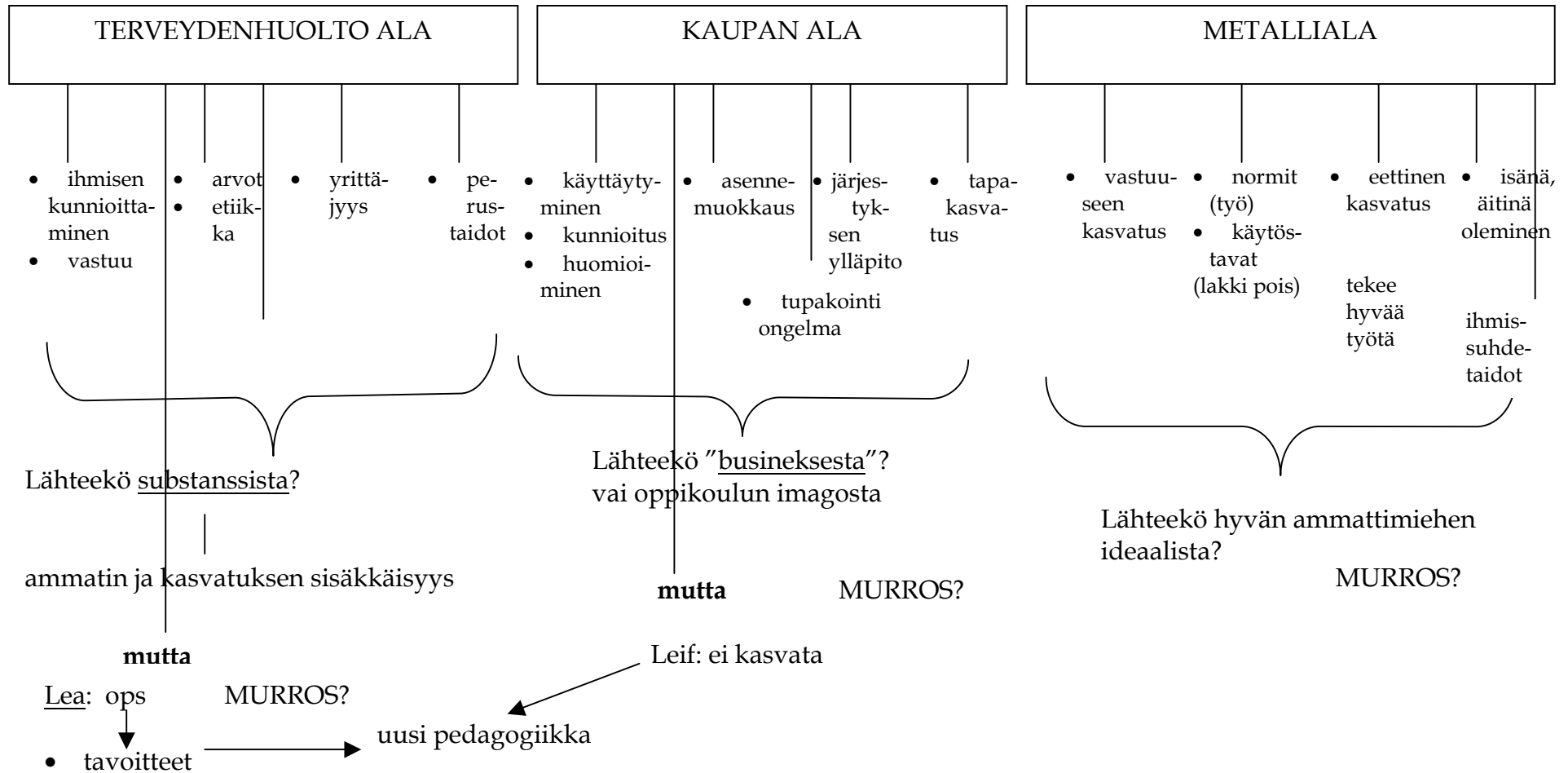
23. Millaisia yhteyksiä sinulla on opetus- ja kasvatustyössäsi ollut oppilaitoksesi ulkopuolelle ja miten olet ne kokenut? Millaisia muutoksia on tapahtunut?
- muihin oppilaitoksiin ja kunnallishallintoon ja keskusvirastoon?

- työpaikoille ja ulkomaille?
24. Millaisia muutoksia koulutusjärjestelmässä ja -rakenteessa on opettajanurasi aikana tapahtunut ja miten ne ovat vaikuttaneet työhösi?
 25. Miten luonnehtisit ammatillisen koulutuksen aseman muutosta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opettajanurasi aikana? Muuttuiko koulutuspolitiikka?
 26. Mitä ammattijärjestö sinulle merkitsee? Onko sen merkitys muuttunut?
 - miten opettajana voit vaikuttaa ammattikoulutuksen kehittämiseen?

HALUATKO VIELÄ KERTOAA JOSTAKIN MUUSTA, JOKA ON SINULLE TÄRKEÄÄ AMMATILLISENA OPETTAJANA

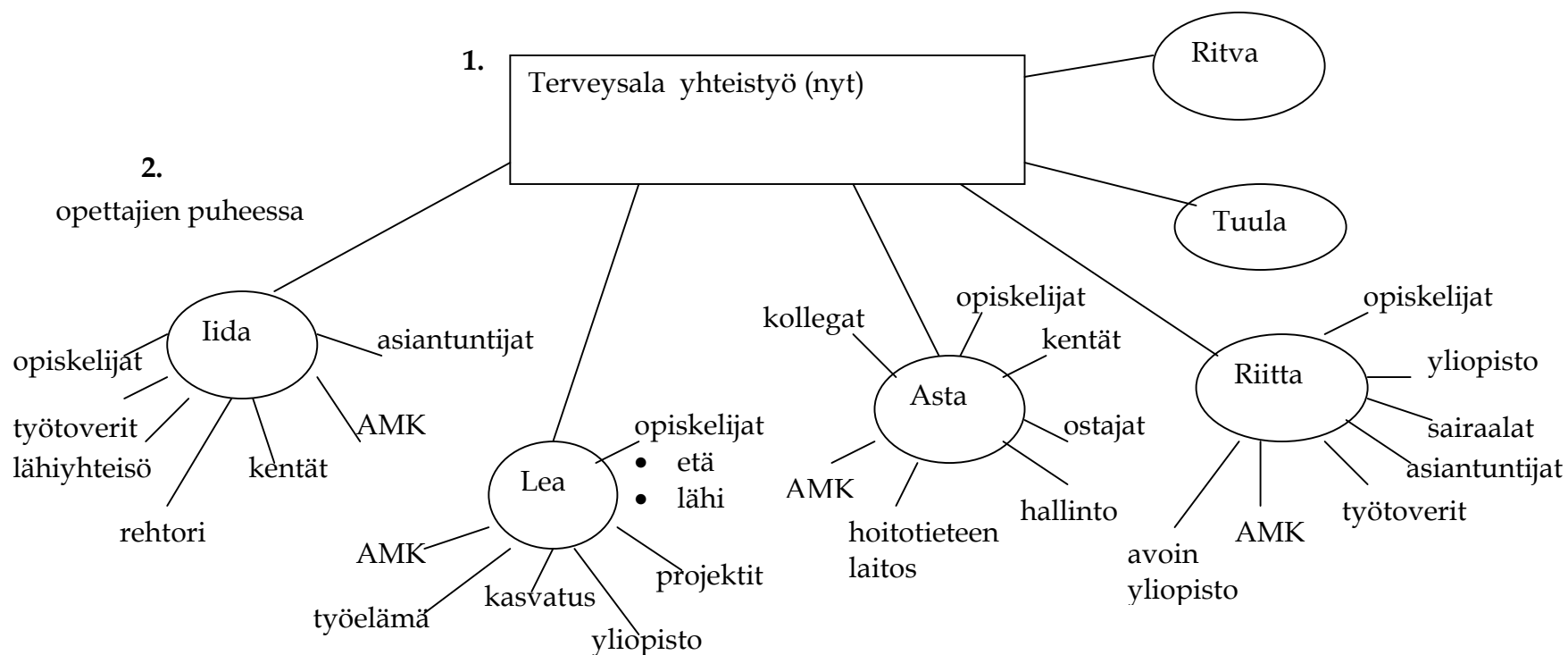
LIITE 3 Tulkintakartta A

Kasvatus: VERTAILUA ALOJEN VÄLILLÄ



Johtopäätös käsitys kasvatuksesta eri aloilla erilaista, "nuorilla" opeilla erilaista kuin "vanhoilla".

LIITE 4 Tulkintakartta B



3. JOHTOPÄÄTÖS: Opettajan työ on jatkuvaa vuorovaikutusta ja yhteistyötä NYT

4. Miten oli ennen? Ollut kyllä mutta eri tavalla eri aloilla → Kosti: "Pysyvää on se et on olemassa ihmisten välisiä suhteita - vuorovaikutusta" → vuorovaikutus on pysyvää = kulmakivi

5. Vielä: Mitä ja millaista eri aloilla ja eri aikana?