

Katja Vähäsantanen

**”Koulutuksesta löysin opettajuuteni alkusiemenen,
jota olen kasvattanut myöhemmin opettajan urallani”**

**Ammatillisen opettajankoulutuksen suorittaneiden mielipiteitä
koulutuksesta**

TIIVISTELMÄ

Vähäsantanen, Katja. ”Koulutuksesta löysin opettajuuteni alkusiemenen, jota olen kasvattanut myöhemmin opettajan urallani”. Ammatillisen opettajankoulutuksen suorittaneiden mielipiteitä koulutuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2004. 120 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoitus oli arvioida Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa järjestettävää ammatillista opettajankoulutusta ja tuottaa ideoita koulutuksen kehittämiseksi. Tutkimustehtävät olivat: miten relevantteja koulutuksen viralliset tavoitteet ja sisällöt olivat olleet, miten hyvin asetetut tavoitteet oli saavutettu, miten tarkoituksenmukaisia koulutuksen toteutustavat olivat olleet, mitkä tekijät olivat tukeneet ja haitanneet opiskelua sekä miten koulutus on hyödyttänyt ammatillista opettajaa hänen työssään sekä palvellut hänen työyhteisöään ja oppilaitostaan. Tutkimusmenetelmänä käytettiin postikyselyä, johon vastasi 90 koulutuksesta vuosina 2000–2001 valmistunutta henkilöä.

Kyselyn strukturoidut vastaukset analysoitiin SPSS for Windows 11.5 -ohjelman avulla ja avoimet kysymykset sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Tutkimus osoitti, että koulutuksen virallisia tavoitteita ja sisältöjä pidettiin melko relevantteina opettajaksi kehittymisen kannalta, vaikka koulutuksessa toivottiin käsiteltävän enemmän muun muassa erityispedagogiikkaa ja tietotekniikkaa. Virallisia tavoitteita ei ollut täysin saavutettu, mutta koulutuksen koettiin antaneen hyvät valmiudet kehittää näihin tavoitteisiin liittyvää osaamista myöhemmin opettajan työssä. Parhaiten virallisista tavoitteista oli sisäistetty halu kehittää itseään ja omaa työyhteisöään. Vastaavasti oppimisen ohjaamiseen liittyneet tavoitteet, kuten taito suunnitella ja toteuttaa opetus, oli saavutettu huonoiten.

Koulutuksen toteutustapoihin ei oltu kovin tyytyväisiä, ja koulutukseen toivottiinkin monipuolisempia ja käytännönläheisempiä suoritustapoja, kuten vierailuja erilaisiin työpaikkoihin. Koulutuksen aikana opiskelua olivat haitanneet esimerkiksi henkilökohtaisen opetussuunnitelman huono hyödyntäminen ja ohjauksen puute. Tutkimuksen perusteella voidaankin tehdä se johtopäätös, että koulutuksessa tulisi käyttää monipuolisempia suoritustapoja, hyödyntää paremmin henkilökohtaisia opetussuunnitelmia ja lisätä opiskelijoiden ohjausta. Koulutuksen koettiin vaikuttaneen koulutuksen ulkopuolella siten, että muun muassa koulutuksessa sisäistettyjä arviointimenetelmiä on sovellettu opetustyössä sekä oppilaitoksen kehitystyö on ollut aktiivista koulutuksen ansiosta.

Asiasanat: Ammatillinen opettaja, ammatillinen opettajankoulutus, ammatilliseksi opettajaksi kehittyminen, koulutuksen arviointi.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 AMMATILLINEN OPETTAJUUS JA OPETTAJAKSI KEHITTYMINEN.....	7
2.1 Ammatillinen opettaja oman ammattialan asiantuntijana	8
2.2 Ammatillinen opettaja pedagogina	9
2.2.1 Oppimisteoriatietous	9
2.2.2 Oppilaiden ohjaaminen	11
2.3 Ammatillinen opettaja persoonana.....	13
2.4 Ammatillinen opettaja sosiaalisena toimijana.....	14
2.5 Ammatillinen opettaja elinikäisenä oppijana	15
3 AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS	18
3.1 Ammatillisen opettajankoulutuksen historiallisia suuntauksia	18
3.2 Ammatillinen opettajankoulutus nykyään.....	20
3.3 Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä	21
3.3.1 Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteet.....	21
3.3.2 Ammatillisen opettajankoulutuksen toteutus	23
4 KOULUTUKSEN ARVIOINTI	26
4.1 Koulutuksen sisällön, rakenteen ja toteutuksen arviointi.....	27
4.2 Koulutuksen oppimistulokset ja niiden hyödynnettävyyden arviointi.....	28
4.3 Koulutuksen itsearviointi ja ulkoinen arviointi.....	30
4.4 Ammatillisen opettajankoulutuksen arviointi	31
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
5.1 Tutkimustehtävät.....	34
5.2 Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmä	35
5.2.1 Kysely tutkimusmenetelmänä	35
5.2.2 Kyselylomakkeen sisältö.....	37
5.3 Tutkimusjoukon valinta ja tutkimusaineiston hankinta	38
5.4 Tutkimusaineiston analyysi.....	39
5.4.1 Tilastollinen analyysi	39
5.4.2 Laadullinen analyysi	40
5.5 Kyselylomakkeen luotettavuus ja tulosten yleistettävyys.....	41

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	45
6.1 Kuvaus tutkimukseen osallistujista	46
6.2 Koulutukselle asetetut henkilökohtaiset tavoitteet ja niiden toteutuminen	48
6.2.1 Pedagogisen pätevyyden saavuttaminen	48
6.2.2 Muodollisen pätevyyden saavuttaminen	51
6.2.3 Työmarkkinoilla menestyminen	52
6.2.4 Itsensä kehittäminen ja toteuttaminen	52
6.3 Koulutuksen virallisten tavoitteiden, sisältöjen ja toteutustapojen arviointi	53
6.3.1 Koulutuksen toimintaympäristö -pätevyysalue	54
6.3.2 Oppimisen pätevyysalue	57
6.3.3 Oppimisen ohjaamisen pätevyysalue	60
6.3.4 Yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalue	63
6.3.5 Jatkuvan kehittymisen pätevyysalue	65
6.3.6 Yhteenveto virallisten tavoitteiden, sisältöjen ja toteutustapojen arvioinnista	67
6.4 Opiskelua tukeneet ja haitanneet tekijät	71
6.5 Koulutuksen hyöty koulutuksen ulkopuolisissa ympäristöissä	74
6.5.1 Koulutuksen vaikutus opetustyöhön	74
6.5.2 Koulutuksen vaikutus työyhteisöön ja oppilaitokseen	76
7 POHDINTA	78
7.1 Yhteenveto tutkimustuloksista	78
7.2 Tulosten hyödynnettävyys ja johtopäätökset	82
7.3 Tutkimuksen arviointi	88
LÄHTEET	92
LIITTEET	98
LIITE 1: Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteet ja opintokokonaisuudet	98
LIITE 2: Kyselylomake	102
LIITE 3: Tutkimukseen osallistumista koskeva suostumuskirje	111
LIITE 4: Tutkimukseen osallistujien mielipiteitä ammatillisesta opettajankoulutuksesta kuvaavat tunnusluvut	113
LIITE 5: Taustatekijöiden vaikutus tutkimukseen osallistujien mielipiteisiin ammatillisesta opettajankoulutuksesta	114

1 JOHDANTO

Yhteiskuntamme ja työelämämme muuttuvat kiihtyvällä vauhdilla, jolloin jatkuvat muutokset ovat osa jokapäiväistä elämäämme. Nyky-yhteiskunnallemme on tyypillistä muun muassa teknologinen kehitys, kansainvälistyminen sekä taloudellisten ja poliittisten ympäristöiden muutokset. (Ruohotie 2000.) Yhteiskunnan muutosten koskettaessa kouluorganisaatioita vaaditaan opettajiltakin uudenlaista ja aiempaa monipuolisempaa osaamista. Tämä näkyy siinä, että esimerkiksi ammattikorkeakouluissa ja ammattioppilaitoksissa työskentelevien ammatillisten opettajien keskeisiksi osaamisalueiksi nimitään ammatillinen ja pedagoginen osaaminen, persoonallisuus ja sosiaalisuus. Lisäksi muuttuvassa yhteiskunnassa ja oppilaitoksissa toimiminen edellyttää ammatilliselta opettajalta jatkuvaa itsensä kehittämisen halua ja taitoa, koska kerran hankitut tiedot ja opitut taidot vanhentuvat nopeasti. (ks. Heikkinen, Tiilikkala & Nurmi 1997; Tiilikkala 2004; Vertanen 2002.)

Nykyään yhteiskunta ja työelämä asettavat monia vaatimuksia ammatilliselle opettajuudelle. Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa tapahtuva ammatillinen opettajankoulutus pyrkii omalta osaltaan tukemaan yksilöiden opettajaksi kasvamista ja kehittämään heidän asiantuntijuuttaan. Ei ole kuitenkaan aina itsestäänselvyys, että koulutus tukee yksilöiden ammatillista kehittymistä sekä koulutuksen aikana on mahdollista hankkia työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. 1990-luvulta lähtien koulutusohjelmien kokonaisvaltainen arvioiminen onkin vakiintunut osaksi oppilaitosten toimintaa, jotta koulutusta pystytään kehittämään hyödyllisemmäksi koulutukseen osallistujien kannalta. Koulutusta järjestävät oppilaitokset ovat ensinnäkin velvollisia suorittamaan näitä arviointeja. Toisaalta koulutuksen arviointi on oppilaitosten intressi, sillä laadukkaan ja

vaikuttavan koulutuksen kautta asiakkaat hyötyvät koulutuksesta ja oppilaitos menestyy paremmin. (Lehtisalo & Raivola 1999; Nurmi & Kontiainen 2000, 42.)

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli arvioida Jyväskylän ammatillisessa opettaja-korkeakoulussa järjestettävää ammatillista opettajankoulutusta ja tuottaa ideoita, miten koulutusta voitaisiin kehittää. Koulutuksen arviointi tapahtui viivästetysti, sillä tutkimuksessa osa ammatillisesta opettajankoulutuksesta vuosina 2000–2001 valmistuneista esitti mielipiteensä koulutuksesta vastaamalla postikyselyyn. Tutkimuksen tarkoituksena oli ensinnäkin arvioida, miten relevantteja koulutuksen viralliset tavoitteet ja sisällöt olivat olleet, eli vastasivatko tavoitteet ammatilliselta opettajalta edellytettävää osaamista ja tukivatko sisällöt opettajaksi kehittymistä. Näin ollen tutkimus käsitteli myös sitä, millaista osaamista ammatilliselta opettajalta yleensäkin edellytetään.

Tutkimuksen tarkoitus oli lisäksi arvioida viivästetysti, miten hyvin koulutuksesta valmistuneiden henkilökohtaiset ja koulutuksen viralliset tavoitteet oli saavutettu. Koulutuksen oppimistulokset ja asetettujen tavoitteiden saavuttaminen olivat arvioinnin kohteena, jotta selvisi, millaisia opettajia ja millaista osaamista ammatillinen opettajankoulutus oli tuottanut. Suomessa ammatillisen opettajankoulutuksen virallisten tavoitteiden saavuttamista on tutkittu aikaisemmin koulutuksen aikana tai heti koulutuksen jälkeen (ks. Kähkönen 1995; Niikko 1993; Tahvanainen 2001). Tutkimuksen tarkoituksena oli myös arvioida, miten tarkoituksenmukaisia koulutuksen toteutustavat olivat olleet sekä mitkä tekijät olivat tukeneet ja haitanneet opiskelua koulutuksen aikana. Tutkimuksessa käsiteltiin näitä teemoja, koska toteutustavat ja opiskeluun vaikuttavat tekijät ovat sidoksissa tavoitteiden saavuttamiseen ja siihen, miten hyvin koulutus tukee opettajaksi kehittymistä.

Tutkimuksen tarkoitus oli myös kuvailla, miten koulutus on hyödyttänyt koulutuksesta valmistunutta ammatillista opettajaa hänen työssään sekä palvellut hänen työyhteisöään ja oppilaitostaan. Koulutuksen vaikutuksia opettajan toiminnassa ja työyhteisössä tutkin, sillä koulutusta voidaan pitää vaikuttavana ja hyödyllisenä silloin, kun asetettujen tavoitteiden saavuttamisen lisäksi koulutuksen vaikutukset ovat nähtävissä koulutuksen ulkopuolisissa konteksteissa (Raivola 1997, 55).

2 AMMATILLINEN OPETTAJUUS JA OPETTAJAKSI KEHITTYMINEN

Nykyään ammatillisen opettajan toimenkuva on laaja-alainen, sillä opettaja nähdään erikoisasantuntijana, jonka tulee hallita monia taitoja monipuolisemmin kuin aikaisemmin. Ammatillisen opettajan tulee toisaalta hallita opettavan alan sisällölliset kokonaisuudet ja käytännön tekemisen taidot. Ammatilliselta opettajalta edellytetään myös laajoja pedagogisia taitoja työssään: Ensinnäkin opettajan tulee tuntea oppimisen yleiset lainalaisuudet. Opettajan tulee myös osata toimia oppimisen ohjaajana, jonka tehtävänä on suunnitella opetus yhdessä oppilaiden kanssa ja tukea oppilaiden omaehtoista oppimista. Ammatilliselta opettajalta edellytetään ammatillisen ja pedagogisen tietämyksen lisäksi persoonallista otetta työhön, hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja ja halua elinikäiseen oppimiseen. (Tiilikkala 2004; Vertanen 2002.) Tässä luvussa esittelemäni kuvaus ammatillisesta opettajasta ja opettajaksi kehittymisestä perustuu sekä ammatilliseen että perusasteen opettajuuteen liittyvään tietoon. Tähän päädyin, koska ammatillisen ja perusasteen opettajan työssä nähdään olevan samoja elementtejä. Vertanen (2002) pitää esimerkiksi näiden opettajien suurimpana erona ainoastaan heidän koulutus- ja urapolkujaan. Toisaalta tarkasteltaessa ammatillista opettajuutta tulee huomioida, että huomion kohteena on aina yksilö, joka rakentaa opettajuutta omista lähtökohdistaan. Näin ollen ei ole olemassa kahta samanlaista opettajaa, vaikka voidaan puhua yleisellä tasolla ammatillisesta opettajuudesta ja ammatillisen opettajan työhön liittyvistä elementeistä.

2.1 Ammatillinen opettaja oman ammattialan asiantuntijana

Ammatillisen opettajan ammattialan asiantuntijuus perustuu alan historiallisen ja yhteiskunnallisen merkityksen tuntemukseen sekä edellyttää keskeisempien ammattien sisältöjen ja alan teoreettisen tiedon hallintaa. Ammatillisen opettajan tulee omata teoreettisen tiedon lisäksi käytännöllistä ammattitietoutta ja käytännön tekemisen taidot, koska opettajalla on oltava valmiudet tehdä ja näyttää työn tekeminen käytännössä. (Heikkinen, Kuusisto & Vesala 1997, 66; Helakorpi & Olkinuora 1997, 24.) Opettajalla tulee olla teoreettista ja käytännön tietoa myös, jotta hän voi opettaa oman alansa sisältöjä ja toimia opiskelijoiden sosiaalistajana työelämään sekä sen kulttuuriin, järjestelmiin ja toimijoihin. Monet ammatilliset opettajat kokevat itse, että ammatillisen opettajan tärkein pätevyyskriteeri on juuri ammatillinen tietous, jonka puute tekee opettamisesta lähes mahdotonta (Heikkinen ym. 1997b, 59). Tiilikkala (2004, 223–224) on huomannut, että erityisesti vanhemman opettajasukupolven edustajat korostavat ammatillisen substanssin hallintaa oleellisen tärkeänä ammatillisen opettajan kompetenssina.

Kouluttaessaan tulevia työelämänosaajia ammatillisen opettajan tulee työssään olla itsekin työelämänosaaja. Laaja-alainen työelämän tuntemusta on edellytys sille, että hän pystyy nostamaan esille tarvittavat ammattialan ydintaidot ja keskeisimmät sisällöt, jotka kehittävät opiskelijoiden ammattitaitoa oikeaan suuntaan. Ydintaitojen määrittäminen voi olla vaikeaa, koska opetusalojen ammatilliset sisällöt ovat usein laaja-alaisia ja eri työpaikat vaativat työntekijöiltään erilaisten sisältöjen hallintaa. (Vertanen 2002.)

Ammatilliselle opettajalle ei riitä, että hän tuntee opetusalaansa nykyisiä kehityssuuntauksia vaan hänen pitää osata hahmottaa myös tulevaisuuden trendejä. Opettajan tulee olla tietoinen ammattialansa ja työelämän tulevaisuuden suuntauksista, jotta koulutuksen sisällöt vastaavat tulevaisuudessa opiskelijoilta vaadittavaa osaamista. Ammatillisen opettajan tulee tuntea myös laajemmin yhteiskunnan muutosprosessit ja niiden syyt, jotta hän voi suhteuttaa itsensä ja ammattialansa niihin. Tällöin hän voi kehittää myös alaansa vastaamaan yhteiskunnan asettamiin haasteisiin. (ks. Helakorpi & Olkinuora 1997, 154; Vertanen 2002, 96–98.) Nykyään ammatillinen opettaja nähdäänkin yhä enemmän yhteiskunnallisena ja opetusalaansa uudistajana, muutosagenttina. Muutosagenttina toiminen edellyttää opettajan omaa aktiivisuutta ja oivallusta muutoksen tärkeydestä. Lisäksi muutosagenttina toimimiseen liittyvät opettajan omat tarpeet sekä hänen moraalinen ja eettinen näkemys asioihin. (Fullan 1993.)

Ammatillisen opettajan tulee tuntee opetusalan teoreettisen tiedon ja käden-taitojen lisäksi alan arvoja ja etiikkaa (Heikkinen ym. 1997a, 66). Opettajan tietämys oman alansa arvoista ja sisällöistä kehittyy ammatillisen koulutuksen ja työhistorian aikana, sillä ammatilliselta opettajalta vaaditaan yleensä alalle soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja vähintään kolmen vuoden työkokemus omalta alalta (asetus 986/98). Toimiessaan omalla alallaan yksilö sisäistää kyseisen alan käytännön tekemisen taitoja, ammatillista ajattelua ja arvoja, jolloin hänelle muodostuu oman alan ammatti-identiteetti. Ammatti-identiteetti tarkoittaa samaistumista ammattiin ja sille tyypilliseen ajattelutapaan sekä kykyä hahmottaa tehtävänsä kaiken muutoksen keskellä. (Vertanen 2002, 115–116.)

2.2 Ammatillinen opettaja pedagogina

Oman ammattialan sisällöllinen tietämys ei riitä ammatilliselle opettajalle vaan hänen tulee omata myös pedagogista osaamista. Pedagogista osaamista voi lähestyä kahdesta näkökulmasta: Ensinnäkin ammatillisen opettajan tulee hallita oppimisen ja opettamisen yleiset lainalaisuudet. Hänen tulee omata esimerkiksi käsitys siitä, miten opitaan sekä miten opetusprosessi suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Oppimisen yleisten lainalaisuuksien tuntemisen lisäksi ammatillisen opettajan tulee ymmärtää yksilöiden erilaisuus. Yksilöllisen erilaisuuden ymmärtäminen antaa opettajalle valmiuksia toimia erilaisten oppilaiden ohjaajana ja kasvattajana. Ammatillisen opettajan työn opetuksen suunnittelijana ja oppilaiden ohjaajana tulee Helakorven & Olkinuoran (1997, 24–25) mukaan perustua teoreettiseen tietoon tiedosta ja oppimisesta. Toisaalta opetuksellisten päätösten tekeminen voi perustua opettajan persoonalliseen uskomusjärjestelmään ja kokemuksiin, sillä hän ei perustele aina päätöksiään perustuen teoriaan ja tutkimuksiin (ks. Tahvanainen 2001, 71–73).

2.2.1 Oppimisteoriatietous

Ammatillinen opettaja tarvitsee työssään tietoa oppimisen ja opettamisen periaatteista sekä näiden periaatteiden muutoksesta. Aikaisemmin opettaminen perustui pääasiassa behavioristiseen oppimiskäsitykseen, kun nykyään ammatillisen koulutuksen kentällä sovelletaan enemmän konstruktivistista lähestymistapaa oppimiseen. Nykyään oppiminen

nähdään myös tapahtuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja luonnollisissa oppimisympäristöissä kokemusten kautta. (Eteläpelto 2001, 12.) Ammatillisen opettajan on tunnettava tällaisia erilaisia oppimiskäsityksiä ja -teorioita luodessaan oppimista tukevia oppimisympäristöjä, sillä kaikkiin opetustilanteisiin ei sovellu samanlainen tapa opettaa. Opettajan tulee havainnoida ympäristöä siten, että hän pystyy suunnittelemaan opetuksen ja ohjaamaan oppimista tarkoituksenmukaisesti kulloisenkin tilanteen mukaan. (Thompson 2001, 50.)

Varsinkin aikaisemmin opetuksessa sovellettu behavioristinen oppimiskäsitys perustuu ajatukseen, että opetustilanteessa opettaja on aktiivinen tiedon siirtäjä ja oppilaan tehtävänä on omaksua opettajan välittämät tiedot. Opetettavat sisällöt esitetään oppilaille pieninä yksiköinä opetukselle määrättyjen tavoitteiden mukaisesti. Jos oppija sisäistää opeteltavan aineksen, hänet palkitaan positiivisesti. Opetuksen ei-toivottuja reaktioita pyritään heikentämään antamalla rangaistuksia. Opetettavien ainesten siirtyminen oppilaisiin nähdään tulokselliseksi oppimiseksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1998, 111.) Opettajan ja kasvatuksen tehtävänä onkin luoda ympäristö, joka tuottaa toivottuja, ennalta määrättyjä muutoksia oppilaan käytöksessä ja kokemusmaailmassa (Merriam & Caffarella 1999, 264).

Nykyään behavioristinen suuntaus on jäänyt vähemmälle huomiolle, koska opetuksen suunnittelu ja toteutus perustuu usein konstruktivistiseen oppimisteoriaan. Konstruktivistinen suuntaus korostaa oppilaan omaa aktiivisuutta oppimisprosessissa. Oppilas nähdään aktiivisena tiedon konstruoijana eli rakentajana, joka itse valikoi, tulkitsee ja jäsentää informaatiota aikaisempien kokemustensa sekä tietojensa pohjalta. (Tynjälä 1999, 37–38.) Opettajan roolina on sen sijaan keskustella ilmiöiden merkityksistä oppilaan kanssa sekä auttaa häntä luomaan kuvaa maailmasta ja sen ilmiöistä. Opettajan tulee ohjata oppilasta myös itseohjautuvaan toimintaan. (Merriam & Caffarella 1999, 261–266.) Lisäksi oppimisessa painotetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppilas saa muun muassa tukea muilta oppilailta ja voi vaihtaa mielipiteitä heidän kanssaan (Tynjälä 1999, 65).

Viime aikoina on ryhdytty korostamaan, että oppimista tapahtuu myös muissa konteksteissa kuin koulussa, formaalin opetuksen piirissä. Ammatillisessa koulutuksessa tämä näkyy työssäoppimisen korostamisena (Vertanen 2002, 63–65). Työssäoppimisjaksojen tulo opetukseen vaatii ammatilliselta opettajalta tietoa tilannesidonnaisesta ja kokemuksellisesta oppimisesta. Tilannesidonnainen oppiminen pohjautuu ajatukseen, että oppimisen tulee tapahtua siinä ympäristössä, jossa opittuja tietoja ja taitoja

myöhemmin tarvitaan sekä käytetään (ks. Tynjälä 1999, 128–147; Brown, Griffey & Hughes 1997, 98–100). Ammatillisen opettajan tulisikin osata ohjata käytännön ympäristöissä, työelämässä, tapahtuvia oppimisprosesseja, jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta oppilaan kannalta. Korostettaessa omakohtaista kokemusta oppimisen lähtökohtana tulisi muistaa, ettei kokemus sinällään takaa oppimista. Tärkeää oppimisprosessissa onkin ilmiön havainnointi ja pohtiminen sekä ilmiön tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen sopivan teorian avulla. Teoriat ja käsitteet jäsentävät kokemusta, tuovat siihen etäisyyttä ja lisäävät sen tietoista hallintaa. Kokemuksellinen oppiminen nähdään syklinä, jolloin käsitteellistämistä tulee seurata soveltava toiminta ja aktiivinen kokeileminen. (Kolb 1984, 67–69; Ruohotie 2000, 137–138.) Kokemuksen korostaminen oppimisprosessissa pohjautuu humanistiseen oppimisorientaatioon, jolle on tyypillistä juuri kokemuksen ja toiminnan merkitys itseohjautuvassa oppimisprosessissa (ks. Merriam & Caffarella 1999; Rauste-von Wright & von Wright, 135–144).

2.2.2 Oppilaiden ohjaaminen

Ammatillisen opettajan tulee hallita oppimisen ja opettamisen yleiset lainalaisuudet sekä niihin pohjautuvia opetusmenetelmiä toimiessaan oppilaiden ohjaajana. Lisäksi opettaja tarvitsee tietoa erilaisista, esimerkiksi eri-ikäisistä, oppijoista. Näiden tietojen pohjalta hän voi toimia oppilaiden kasvun ja ammatillisen sosiaalistumisen ohjaajana sekä pystyy tukemaan heidän yksilöllisiä oppimisprosessejaan. (Simplicio 2000, 680.) Ohjatessaan oppilaita opettajalta vaaditaan myös ammatillista otetta työhön, jolloin hänen tulee kunnioittaa oppilaita persoonallisuuksina katsomatta ikään tai sukupuoleen (Pickle 1985, 55–56).

Ohjatessaan oppilaitaan opettaja tarvitsee monipuolista tietoa muun muassa oppilaidensa tunteista, mielenkiinnoista ja oppimisstrategioista, jotta opetus palvelisi parhaiten oppilaiden tarpeita. Oppimisympäristön katsotaan palvelevan parhaiten oppilaiden tarpeita silloin, kun heidän oppimaan oppimisvalmiudet kehittyvät. Lisäksi opettajan tulisi ohjata oppilaita tiedostamaan omat kognitiiviset ja metakognitiiviset strategiansa sekä tekemään havaintoja ja olemaan itseohjautuvia. (Brown ym. 1997; Heikkinen ym. 1997b, 48.) Myös oppilaiden arvioinnin tulisi edistää itseohjautuvuuteen kasvua sekä olla kannustavaa, jatkuvaa ja realistista (Thompson 2001, 53). Oppilaiden ohjaamisen merkitys itseohjautuvuuteen lisääntyy Niemen ja Tirrin (1997, 17) mukaan

tulevaisuudessa, koska jokaisen oppilaan tulee pitkälti luoda oma oppimisympäristönsä. Tällaisessa tilanteessa opettajan tehtävä on tukea ja auttaa oppilaitaan luomaan mielekkäitä oppimisympäristöjä.

Ammatillinen opettaja kohtaa työssään myös suuren määrän opiskelijoita, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskelussaan. Tällaisia opiskelijoita ovat esimerkiksi ne, joilla on oppimisvaikeuksia oppisisältöjen suhteen, motivaatio- ja keskittymisvaikeuksia sekä jotka voivat huonosti tai ovat syrjäytymässä yhteiskunnasta. Erityisesti toisen asteen oppilaitoksissa näiden opiskelijoiden määrä on kasvamassa, kun erityisoppilaita integroidaan normaaleihin opetusryhmiin. Oppilasryhmien käydessä entistä heterogeenisimmiksi ammatilliselta opettajalta vaaditaan erityispedagogista osaamista, jotta hän pystyy paremmin kohtaamaan erilaisten oppilaiden ongelmia ja elämänhallinnan kysymyksiä. (Turunen 2000, 23–24; Vertanen 2002, 216–217.) Opettajan tehtävänä on myös motivoida niitä, joille koulutusinstituutioiden tarjoamassa muodossa oppiminen ei ole ensisijainen tavoite. Tällaisten opiskelijoiden motivointi on ensisijaisen tärkeää, koska koululla on tärkeä rooli estää opiskelijoita syrjäytymästä yhteiskunnasta. (Niemi & Tirri 1997, 15–16; Thompson 2001, 53–54.)

Ammatilliseen koulutukseen osallistuvat opiskelijat ovat tulevaisuuden työntekijöitä, ja heitä koulutetaan tulevaisuutta varten. Tulevaisuuden työntekijöiltä edellytetään erityisesti tietoteknistä osaamista (esim. tietokoneiden ja ohjelmien käytön hallintaa) ja uusien kommunikaatio- ja viestintätaitojen hallintaa (Niemi & Tirri 1997, 15). Tulevaisuuden sivistystä on myös Välijärven (1999, 104) mukaan verkkolukutaito, jonka puuttuminen voi olla vakava ongelma yksilölle. Ammatilliselta opettajalta edellytetäänkin tällaisessa tilanteessa valmiuksia ohjata oppilaita tietotekniikan käytössä sekä lisätä oppilaiden kriittisen tiedon hankinnan, välittämisen ja esittämisen taitoja. Erityisesti monimuoto-opetuksen lisääntyminen edellyttää opettajalta taitoja ohjata opiskelijoita tietotekniikan hyödyntämisessä. (Vertanen 2002; 34, 212.) Välijärven (1999, 105) mukaan tulee kuitenkin muistaa, että oppiminen ja oppimisen ohjaaminen perustuvat aina inhimilliseen vuorovaikutukseen, jota ei voida tietotekniikalla korvata.

2.3 Ammatillinen opettaja persoonana

Eri ajankohtina on arvostettu eri tavoin ammatillisen opettajan persoonallisuutta osana hänen työtään. Nykyään vallalla on ajattelu, että pelkkä pedagoginen osaaminen ei riitä ammatilliselle opettajalle vaan opetustyössä tarvitaan vahvoja persoonia ja persoonallisia opetustyyliä. (Pekko 1996, 3; Tiilikkala 2004.) Opettajan tulee ensinnäkin omata luova ja persoonallinen opetustyyli, jotta oppilaiden mielenkiinto opettaviin asioihin heräisi ja säilyisi (Simplicio 2000). Opettaja löytää ajan kuluessa oman persoonallisen tyyliinsä, sillä opettaja kasvaa vähitellen imitoimistaan toimintamalleista kohti omaa tyyliään. Opetustyylin pohjana ovat opettajan omat persoonalliset ominaisuudet, mutta siihen sisältyy myös tieteellistä tietoa. Työssään menestyvän opettajan piirteiksi voidaan mainita muun muassa positiivinen asenne, iloisuus, itseluottamus, itsevarmuus, rohkeus, luovuus ja huumorintaju. (ks. Pickle 1985; Tiilikkala 2004.) Opettajalla tulee olla myös kyky hallita erilaisia persoonallisuuden piirteitä ja henkilökohtaisia vahvuuksiaan (Ruohotie 2000, 40–43).

Opettajan minäkäsityksen on huomattu vaikuttavan opettajan toimintaan siten, että myönteisen minäkäsityksen omaavat opettajat suosivat persoonallista tapaa opettaa. Vähemmän myönteisen käsityksen itsestään omaavat opettajat käyttävät sitä vastoin muodollista ja strukturoitua tapaa opettaa. (Pickle 1985, 56–57.) Lisäksi itsestään epävarmat opettajat ovat Korpisen (1993, 15) mukaan autoritaarisempia ja heidän opetustyyliinsä on joustamaton. Itsen ja toisten ymmärtäminen muodostavat myös perustan onnistuneen vuorovaikutuksen kehittymiselle. Tämä näkyy siinä, että terveen minäkäsityksen omaava opettaja luo ympäristön, jossa vuorovaikutus on runsaampaa ja oppilaat saavat enemmän tukea sekä ohjausta. Itsensä ja muut hyväksyvä opettaja luo myös ilmapiirin, jossa oppilaat kokevat itsensä positiivisessa valossa. (Korpinen 1993, 16; Pickle 1985, 56–57.)

Yksilön tulee luoda koko elämänsä ajan kuvaa itsestään ihmisenä ja opettajana, koska ihmisen identiteetti ei ole koskaan valmis (Kari & Heikkinen 2001, 48–51). Nykyään vahvan identiteetin ja ehjän persoonallisuuden luominen on haasteellista, sillä modernin murros tuo tuntemattomia tekijöitä identiteetin muodostukseen. Näin ollen yksilöt joutuvat luomaan identiteettiään ja ehjää persoonallisuutta erilaisten riskien ja uhkien keskellä. Nämä yhteiskunnalliset riskit ja uhat voivat aiheuttaa pelkoa ja ahdistusta, jotka voivat uhata identiteetin rakentumista ja itsetietoisuutta. (Giddens 1991.)

2.4 Ammatillinen opettaja sosiaalisena toimijana

Ammatillisen opettajan työtä on hallinnut pitkään varsin yksilökeskeinen ammattikulttuuri. Tällaiselle perinteelle on ollut tyypillistä opettajan yksilöllinen vastuu ja työpanos sekä ajatus, että kaikesta tulee selvitä omin voimin (Niemi 2000, 184). Ammatillisen opettajan työssä sosiaalisuuden merkitys on kuitenkin viime aikoina lisääntynyt, sillä opettajaa ei nähdä enää yksinäisenä toimijana vaan osana työyhteisön toimintaa. Opettajan pätevyyteen kuuluukin työn jakaminen, sen yhteinen suunnittelu ja arviointi opettajakollegoiden kanssa (Tiilikkala 2004). Vuorovaikutus muiden opettajien kesken on myös opettajan oman työn ja koulun kehittämisen väline, sillä opettajat voivat luoda parempia ja kehittyneempiä toimintatapoja vuorovaikutuksessa opettajakollegoiden kanssa. Entistä tärkeämmäksi nouseekin yhteinen keskusteleminen, ongelmien jakaminen ja ratkaisujen etsiminen työyhteisössä. (Hargreaves 1995.) Toisaalta tulee muistaa, että oppilaitokset toimivat instituutioina traditoidensa varassa, ja muutokset tapahtuvat hitaasti. Näin ollen opettajat liittyvät nykyäänkin yksin tekemisen perinteen ammatilliseen opettajuuteen. (Tiilikkala 2004, 226.)

Nykyajan ammatilliseen opettajuuteen liitetään myös opettajan kyky luoda luottamuksellinen ja kannustava suhde oppilaisiin (Brown ym. 1997). Oppilaiden kanssa työskennellessään opettajalta vaaditaan Kähkösen (1995) mukaan lisäksi kykyä oppimista edistävään yhteistyöhön, sillä oppilaat nähdään aktiivisina osallistujina opetusprosessissa. Aikaisemminhan opettajan rooli oli erilainen, kun korostettiin opettajan auktoriteettia eikä sosiaalisia taitoja ja yhteistyötä oppilaiden kanssa.

Ammatilliselle opettajalle esitetty yhteistyön vaatimus ei koske vain yhteistyötä kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa vaan koulun ja opettajien odotetaan verkostoituvan entistä enemmän ympäröivään yhteiskuntaan. Ammatillisella opettajalla tulisi olla monenlaisia kontakteja oman oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen kuten työelämän, muiden oppilaitosten sekä sidosryhmien edustajien kanssa kansallisesti ja kansainvälisesti. Tulevaisuudessa ammatillisten opettajien tulisi lisätä yhteistyötä myös työvoimaviranomaisiin, sosiaaliviranomaisiin ja kouluhallinnon edustajiin. (ks. Niemi & Tirri 1997, 17; Vertanen 2002.)

Ammatilliselta opettajalta edellytetään tiivistä yhteistyötä ensinnäkin työelämän edustajien kanssa, koska nykyään ammatilliseen koulutukseen kuuluvat työssäoppimisjaksot, työharjoittelujaksot. Opettaja tarvitsee työelämäyhteyksiä, jotta hän pystyy varmistamaan näiden harjoittelupaikkojen saamisen opiskelijoille ja työpaikoille suun-

nattujen opintokäyntien toteutumisen (Heikkinen ym. 1997a, 66). Ammatillinen opettaja onkin Eteläpellon (2001, 12) mukaan monessa mielessä rajanylittäjä, koska hänen työnsä edellyttää aktiivista toimimista kouluinstituutioissa ja yhteistyötä työelämän edustajien kanssa.

Yhteistyö eri oppilaitosten ja niiden opettajien välillä on lisääntynyt viime aikoina erilaisten yhteisten projektien ja yhteistyössä toteutettujen koulutusten myötä. Tulevaisuudessa oppilaitoksiin kohdistuu monia haasteita, joihin oppilaitokset pystyvät vastaamaan paremmin, jos niiden välinen yhteistyö lisääntyy entisestään. Oppilaitosten välinen yhteistyö antaa esimerkiksi suuremmat resurssit ja laajemman osaamisen oppilaitosten kehitystyöhön. Yhteistyön esteenä on kuitenkin yleensä se, että oppilaitokset nähdään toistensa kilpailijoina, jolloin ei haluta jakaa osaamista kilpailijoille. (Vertanen 2002; 200, 217.)

Nykyään ja varsinkin tulevaisuudessa ammatillisilta opettajilta edellytetään eri kulttuurien tuntemusta ja taitoa kulttuurien väliseen kommunikaatioon. Tämä on seurasta siitä, että monet oppilaitokset ovat luoneet kansainvälisiä kontakteja. Tulevaisuudessa kansainväliset kontaktit tulevat lisääntymään muunkin työelämän kansainvälistyessä. Samoin monilla paikkakunnilla esimerkiksi maahanmuuttajien osuus on kasvamassa, jolloin vieraista kulttuureista tulleiden opiskelijoiden määrä tulee lisääntymään myös oppilaitoksissa. (Vertanen 2002, 218–219.) Yhteistyö kollegoiden, opiskelijoiden ja muiden yhteistyötahojen kanssa kansallisesti sekä kansainvälisesti edellyttää opettajalta laajoja sosiaalisia taitoja. Opettajan työ onkin ihmissuhdetyötä, jossa korostuu kollegiaalinen asennoituminen, avoimuus, ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot (Niemi 2000, 185).

2.5 Ammatillinen opettaja elinikäisenä oppijana

Ammatillisen opettajan ammatillinen kasvu on koko uran jatkuva yksilöllinen ja yhteisöllinen oppimisprosessi. Yksilöiden tulee sitoutua elinikäiseen oppimiseen, hankkia uutta informaatiota sekä kehittää itseään ja opetusmetodejaan koko elämänsä ajan, sillä ammattitaitovaatimukset muuttuvat eivätkä kerran hankitut taidot ja tiedot ole ikuisesti päteviä. Elinikäinen oppiminen ja kehittyminen vaativat opettajan omaa vastuuta, omien tavoitteiden asettelua ja itseohjautuvuutta. (Ruohotie 2000, 9; Thompson 2001, 53–59.)

Opettajan kasvuprosessissa on Berlinerin (1998) mukaan kyse siitä, että ajan kuluessa yksilö kehittyy kohti asiantuntijuutta: Kasvuprosessin alussa noviisi-opettajalle on tyypillistä rationaalinen ja suhteellisen joustamaton opetus- ja työtapo. Noviisin opetustoiminta pyrkiikin noudattamaan niitä sääntöjä ja ohjeita, jotka hän on oppinut. Noviisina opettaja kohdistaa lisäksi tarkkaavaisuutensa pelkästään toiminnan sujumiseen. Ajan kuluessa noviisista kehittyy asiantuntijaopettaja, jonka toiminta on joustavaa ja vallitsevaan tilanteeseen sopivaa. Tällöin opettaja hahmottaa tilanteita kokonaisvaltaisesti, jolloin hän pystyy keskittymään niihin opetustilanteiden seikkoihin, jotka tuntuvat tärkeiltä. Asiantuntijaopettajan toiminta on jo hyvin automatisoitunutta ja perustuu hiljaiselle tiedolle. (ks. Ropo 1991, 154–156.)

Ammatillisen opettajan kasvuprosessi noviisista ekspertiksi alkaa peruskoulutuksen aikana tai mahdollisesti jo aikaisemman työkokemuksen virittämänä. Ammatilliseen opettajankoulutukseen tulevilla opiskelijoilla onkin usein henkilökohtaisia mielikuvia ja uskomuksia muun muassa opettajuudesta ja opettamisesta. Opettajankoulutuksen aikana opiskelijan tulisi hankkia lisää tietoa oppimisesta ja oppijoista sekä muokata omaa käsitystään opettajuudesta uuden tiedon pohjalta. Lisäksi opiskelijan tulisi kehittää menettelytapojaan ja rutiinejaan oman opetustyön perustaksi. Toisaalta koulutus voi olla myös pelkästään hyväksi todettujen mielikuvien ja toimintatapojen meritoija. (Kagan 1992; Tiilikkala 2004.)

Opettajaksi kasvaminen ei pääty muodollisen kelpoisuuden saavuttamiseen, sillä koulutuksen jälkeen opettajat ovat vielä noviiseja, joiden tulee kehittyä edelleen (Ropo 1991). Myös ammatilliset opettajat pitävät ammatillisen opettajankoulutuksen suorittamista vasta luvan saamisena harjoittaa opettamista tullakseen siinä paremmiksi. Heidän mielestään koulutus onkin ammatillisen kasvun alku, joka jatkuu pedagogis-didaktisten taitojen, persoonallisuuden ja opettajaidentiteetin kasvuna. (Tiilikkala 2004, 213–214.) Koulutuksen jälkeen opettaja voi kehittää osaamistaan ja identiteettiään kaikissa niissä konteksteissa, joissa hän on osallisena, kuten vapaa-aikanaan ja varsinaisessa opettajan työssään (Kari & Heikkinen 2001, 50–51). Varsinaisessa työssään opettaja pystyy esimerkiksi luomaan omaa kasvatusfilosofiaansa sekä opettajan suhde tietoon muuttuu kokonaisvaltaisemmaksi ja kriittisemmäksi (Pickle 1985). Opettajan ammatillisen kehittymisen edellytyksenä on myös täydennyskoulutukseen osallistuminen. Ammatillisen opettajan ammatillinen kasvu olisi Vertasen (2002, 232) mukaan tehokkaampaa, jos perus- ja täydennyskoulutus muodostaisivat yhtenäisen kokonaisuuden.

Ammatillisen opettajan jatkuvalle kehitykselle on edellytyksenä hänen valmiutensa reflektoida omia pedagogisia ja ammatillisia käytäntöjään sekä persoonallisia ominaisuuksiaan. Reflektiointi käynnistyy, kun jokin vanha toimintatapa ei ole enää pätevä, jolloin pyritään löytämään vaihtoehtoinen toimintatapa. Tällöin otetaan vanha toimintatapa tai toimintaa ohjanneet ennakko-olettamukset tarkastelun kohteeksi. (Mezirow 1996.) Reflektoidessaan yksilö pyrkii ymmärtämään, miksi hän ajattelee niin kuin ajattelee ja miksi toimii niin kuin toimii. Takautuva reflektio etsii myös yhteyksiä, selityksiä ja ymmärrystä omille valinnoille. Toisaalta reflektio voi olla myös reaaliaikaista, jolloin päätöksenteko ja oman toiminnan tarkkailu tapahtuu itse opetustilanteessa eikä vasta opetustilanteen jälkeen. (Raivola 1993, 21–22.)

Reflektiivisen toiminnan ansiosta opettaja tulee tietoiseksi ajattelustaan, havainnoistaan ja toiminnastaan (Mezirow 1996). Reflektion hyödyt ovatkin opettajalle moninaiset: Reflektointi auttaa ymmärtämään itseään persoonana sekä omia uskomuksia ja arvoja. Reflektoidessaan opettaja saa tietoa myös siitä, mitä taitoja ja tietoja tulisi kehittää omassa työssään. Lisäksi reflektoidessaan opettaja tiedostaa omien ratkaisujensa ja tekojensa taustoja, jolloin hän pystyy perustelemaan muille omaa toimintaansa ja sen tarkoitusta. (Brookfield 1995; Pickle 1985, 57–58.)

3 AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS

3.1 Ammatillisen opettajankoulutuksen historiallisia suuntauksia

Ammatillisella opettajankoulutuksella on pitkät perinteet Suomessa, sillä jo 1800-luvulla oman ammattialansa arvostetuimmat taitajat ohjasivat ja kasvattivat nuorempiaan ammatilliseen opettajuuteen. Ammattialan perusteiden oppiminen ja ammatilliseksi opettajaksi kasvaminen tapahtui samanaikaisesti kokemuksen kautta itse tekemällä ja havainnoimalla mestarin toimintaa. Mestarin ohjauksessa yksilö olikin melko passiivinen toimija, joka toimi annetun mallin mukaan ja jolta ei odotettu kriittisyyttä mestarin toimintaa kohtaan. Ammatilliseksi opettajaksi kasvaminen perustui tuolloin ajatukseen, että opettajat eivät tarvitse kasvatuksellista teoriaa toimintansa perustaksi vaan ammattialan käytännön työkokemus ja tekniset taidot riittävät. (Vertanen 2002, 117–118.)

Varsinaista ammatillista opettajankoulutusta alettiin järjestää alakohtaisesti joidenkin ammatillisten oppilaitosten yhteydessä 1900-luvun taitteessa. Ensimmäisinä koulutettiin kotiteollisuusopettajia, sairaanhoidon opettajia ja kotitalousopettajia. (Lämsä & Saari 2000, 17.) Tuolloin opettajaksi kasvaminen tapahtui edelleen työssäoppimalla, ammatin ja ammattialan sisältöjen oppimisen yhteydessä. Ammatillisessa opettajuudessa korostettiin juuri oman ammattialan osaamista eikä pedagogisten tietojen ja taitojen kehittymiseen kiinnitetty vielääkään suurta huomiota kouluttaessa opettajia. (Vertanen 2002.)

Yleistä ammattikouluverkostoa luodessa annettiin vuonna 1957 asetus ammattikoulujen opettajaopistoissa. Asetuksen pohjalta perustettiin opettajaopistot Hämeenlinnaan (1959) ja Jyväskylään (1962). Jyväskylän opettajaopistossa opettajia kou-

lutettiin aluksi palvelualojen tarpeisiin. Ensimmäisiä aloja olivat suurtalousala, hotelli-, ravintola- ja elintarvikeala, vaatetus- ja kauneudenhoitoalat sekä eräät erikoisalat (Lämsä & Saari 2000, 17). Ammatillisen opettajan taidot oppimisen ohjaajina ja oppilaiden kasvattajina perustuivat edelleen luontaisiin ominaisuuksiin, vaikka opettajapistoissa ryhdyttiin kiinnittämään aikaisempaa enemmän huomiota opettajien pedagogisten taitojen kehittymiseen (Vertanen 2002). Ammatillisessa opettajankoulutuksessa kiinnitettiin huomiota myös opettajapersoonallisuuteen ja sen kehittymiseen (Tiilikkala 2004, 230–232).

Pedagogista osaamista ammatillisessa opettajankoulutuksessa ryhdyttiin varsinaisesti korostamaan 1970-luvulla behavioristisen paradigman voimistuessa. Tämä johtui siitä, että yhteiskunnan ja ammattialojen muutokset edellyttivät aikaisempaa korkeatasoisempaa opettajien pedagogista ja didaktista kouluttamista. (Pekko 1996, 3.) Koulutuksen tarkoituksiksi alettiinkin nähdä opettajan työssä tarvittavien pedagogisten tietojen ja taitojen opettaminen koulutukseen osallistujille (Vertanen 2002, 119–121). 1970–1980-luvun ammatillisessa opettajankoulutuksessa oli kaikilla aloilla vallalla ajatus, että koulutuksessa tulee omaksua hyvän oppitunnin malli, joka sisälsi tietyt hyvän opetuksen elementit. Kertomukset tämän mallin omaksumisesta koulutuksessa ovat poistuneet vasta 1990-luvun lopulla ammatillisen opettajankoulutuksen suorittaneiden koulutuspuheista. (Tiilikkala 2004, 213.)

Siirryttäessä 1990-luvulle ammatillisessa opettajankoulutuksessa tapahtui monia muutoksia. Ensinnäkin koulutuksessa siirryttiin pois behavioristisesta paradigmasta kohti yksilöllisen ja itseohjautuvan opettajaksi kasvun tukemista. Ammatillinen opettaja alettiin nähdä myös aktiivisena uudistajana ja oman toiminnan arvioijana, ja opettajankoulutuksen tuli tukea tällaiseksi opettajaksi kehittymistä. (Tahvanainen 2001; Vertanen 2002, 121–122.) Ammatillisessa opettajankoulutuksessa ei myöskään enää korostettu ammattialan sisältöjen opettamista eikä koulutus ollut enää alakohtaisesti eriytynyttä, kun sitä vastoin aikaisemmin opettajankoulutus oli Heikkisen ym. (1997b, 66–67) mukaan ammatillisesti profiloituneempaa kuin muualla Euroopassa. 1990-luvulla tapahtui muutoksia myös opettajankoulutusjärjestelmässä, sillä vuonna 1990 opettajanopistoista tuli ammatillisia opettajakorkeakouluja. Lisäksi vuoden 1996 lain 452/96 mukaan nämä ammatilliset opettajakorkeakoulut siirrettiin toimimaan ammattikorkeakoulujen yhteyteen. Lakiin perustuen ammatillisia opettajakorkeakouluja toimii Helsingissä, Hämeenlinnassa, Jyväskylässä, Oulussa ja Tampereella. Ruotsinkielinen koulutus järjestetään Åbo Akademin kasvatustieteiden tiedekunnassa.

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen siirtyminen ammattikorkeakoulujen yhteyteen ei ollut itsestäänselvyys. Monet tahot, kuten yliopistot ja opettajajärjestöt, halusivat siirtää ammatillisen opettajankoulutuksen tapahtuvaksi yliopistoon, missä muukin opettajankoulutus järjestetään. Ammatillisen opettajankoulutuksen siirtämistä yliopiston yhteyteen tukivat positiiviset kokemukset Åbo Akademiassa, jossa ammatillista opettajankoulutusta oli järjestetty jo aiemmin. (Lämsä & Saari 2000, 8; Taalas 1999, 156.) Ammatilliset opettajakorkeakoulut siirtyivät kuitenkin ammattikorkeakoulujen yhteyteen, sillä ammattididaktiset painotukset nähtiin tärkeämmiksi kuin oppimisen yleiset lainalaisuudet ja kyky ohjata oppilaita. Opettajankoulutusjärjestelmän linjaukset 1990-luvulla tukivat Suomen rinnakkaiskoulujärjestelmää, jossa erotetaan ensinnäkin ammatillinen ja sivistävä koulutus toisella sekä korkeakouluasteella. Lisäksi nyt opettajankoulutus erotetaan ammatilliseen ja yliopistoissa tapahtuvaan opettajankoulutukseen. (Taalas 1999, 156–157.)

3.2 Ammatillinen opettajankoulutus nykyään

Nykyään ammatilliseen opettajuuteen liitetään suuria vaatimuksia yhteiskunnan ja työelämän tahoilta. Ammatillinen opettajuus nähdäänkin hyvin laaja-alaisena, ja keskeisenä ammatillisessa opettajuudessa pidetään muun muassa yleisten pedagogisten taitojen hallintaa ja kykyä elinikäiseen oppimiseen. Ammatillinen opettajankoulutus pyrkii tukemaan tällaiseksi opettajaksi kasvua ja luomaan pohjan yksilön oman kasvatustieteen luomiselle. Ammatillisen opettajankoulutuksen virallisena tavoitteena on antaa opiskelijoille:

- tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista; sekä
- valmiudet kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen.

Ammatillisen opettajankoulutusohjelman (35 opintoviikkoa) opintokokonaisuuksiksi määritellään: *kasvatustieteelliset opinnot, ammattipedagogiset opinnot, opetusharjoittelu ja muut opinnot.* (asetus 455/96.) Nykyinen ammatillinen opettajankoulutus antaa pedagogisen pätevyyden ammatillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen, aikuis-koulutuskeskusten ja vapaan sivistystyön oppilaitosten opettajien sekä lukion lehtorin ja peruskoulun aineenopettajien tehtäviin. Tullessaan ammatilliseen opettajankoulutukseen opettajaopiskelija on oman alansa asiantuntija, sillä yleisenä pääsyvaatimuksena on

ylempi korkeakoulututkinto tai alan ylin ammatillinen tutkinto sekä kolmen vuoden työkokemus omalta alalta (asetus 986/98).

Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa opiskelee opettajaksi luonnonvara-alan, kulttuurialan, hallinnon ja kaupan alan, sosiaali- ja terveysalan, tekniikan ja liikenteen alan, matkailu-, ravitsemis- ja talousalan sekä yhteisten aineiden opiskelijoita. Tällä hetkellä ammatilliset opettajakorkeakoulut kouluttavat vuosittain yhteensä noin 1000 ammatillista opettajaa näiltä koulutusaloilta. Jyväskylässä koulutetaan eniten matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajia sekä muiden alojen opettajia melko tasaisesti. Ammatillisen opettajankoulutuksen suorittaa vuosittain loppuun noin 300 opiskelijaa Jyväskylässä. (Lämsä & Saari 2000.)

3.3 Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä

3.3.1 Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteet

Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ammatillisen opettajan ydinosaamista ja ammatillisen opettajankoulutuksen virallisia tavoitteita (asetus 455/96) täsmennetään seuraavien viiden pätevyysalueen avulla. *Koulutuksen toimintaympäristön, oppimisen, oppimisen ohjaamisen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen sekä jatkuvan kehittämisen pätevyysalueisiin* liittyvä ja koulutuksessa tavoiteltava osaaminen määritellään seuraavasti (Opinto-opas 98–99, 99–00, 00–01):

Koulutuksen toimintaympäristö -pätevyysalue

Koulutuksen toimintaympäristö -pätevyysalue tarkoittaa opettajan kykyä kehittää aktiivisesti omaa opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien sekä muut koulutuksen toimintaympäristön ja koulutuspolitiikan muutokset. Pätevyysaluetta voidaan tarkastella tarkemmin kahden erillisen osa-alueen pohjalta:

- a) *Kontekstiosaaminen* tarkoittaa opettajan kykyä tarkastella toimintaansa suhteessa keskeisiin ympäristön tekijöihin, kuten ammattialaansa kehittämiseen.
- b) *Sisältöosaamisella* ymmärretään opetettavana olevan ilmiön sisällön riittävää ja tarkoituksenmukaista hallintaa.

Oppimisen pätevyysalue

Oppimisen pätevyysalueella tarkoitetaan opettajan kykyä ymmärtää oppimisen luonne sekä kykyä ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja tukea heidän ammatillista kasvuaan. Oppimisen pätevyysalue pitää sisällään kaksi osa-aluetta:

- a) *Oppimisteoriaosaaminen* tarkoittaa opettajan tietoisuutta niistä teoreettisista sitoumuksista (esimerkiksi käsitys tiedosta, oppimisesta ja ihmisestä), joiden vuoksi opettajan toiminta perustuu.
- b) *Oppijaosaamisella* ymmärretään opettajan taitoa ottaa huomioon oppimisen suhteen erilaiset oppijat oppimisprosessin suunnittelussa ja toteutuksessa.

Oppimisen ohjaamisen pätevyysalue

Oppimisen ohjaamisen pätevyysalue tarkoittaa opettajan kykyä arvioida erilaisten opetusjärjestelyjen ja oppimisympäristöjen vaikuttavuutta oppimisessa sekä kykyä toimia tarkoituksenmukaisesti yhdessä asetettujen tavoitteiden suunnassa eri toimintaympäristöissä. Oppimisen ohjaamisen pätevyysaluetta voidaan tarkastella tarkemmin kahden osa-alueen pohjalta:

- a) *opetussuunnitelmaosaamisella* ymmärretään opettajan tahtoa sekä taitoa suunnitella, kehittää ja uudistaa opetusta liittyen oppimisen tavoitteisiin, sisältöjen valintaan, työtapojen määrittämiseen sekä oppimisen arviointiin.
- b) *toimeenpano-osaamisella* tarkoitetaan opettajan taitoa toteuttaa opetusta sekä uudistaa ja kehittää oppimisympäristöjä tavoitteellisesti, sisällöllisesti ja menettelytavoiltaan mielekkäällä tavalla.

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalue

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalue pitää sisällään opettajan kyvyn ja halun tavoitteelliseen yhteistyöhön sekä vuorovaikutukseen lähiympäristössä ja kansainvälisesti. Kyseiseen pätevyysalueeseen kuuluvat yhteistyön ja vuorovaikutuksen osa-alueet:

- a) *yhteistyöosaaminen* tarkoittaa opettajan taitoa toimia erilaisissa yhteistyöverkostoissa kulloisenkin toiminnan tavoitteen kannalta mielekkäällä tavalla sekä taitoa luoda oman työyhteisönsä toiminnan kehittämisen kannalta tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita.
- b) *vuorovaikutusosaaminen* tarkoittaa opettajan taitoa toimia erilaisissa vuorovaikutussuhteissa toiminnan tavoitteen kannalta mielekkäällä tavalla.

Jatkuvan kehittymisen pätevyysalue

Jatkuvan kehittämisen pätevyysalue tarkoittaa opettajan kykyä ja halua kehittyä lopun ikäänsä. Pätevyysalue koostuu reflektio-osaamisesta ja tiedonhallintaosaamisesta:

- a) *reflektio-osaamisella* ymmärretään opettajan taitoa kriittisesti arvioida oman ja työyhteisönsä toiminnan päämääriä sekä taitoa tehdä tarkoituksenmukaisia johtopäätöksiä toimintaan liittyvistä kokemuksista.
- b) *tiedonhallintaosaamisella* tarkoitetaan opettajan taitoa hankkia sellaista teoreettista tietoa, joka yhdistyneenä kokemustietoon palvelee hänen toimintansa taustalla olevan käyttöteorian kehittymistä, sekä taitoa käyttää tietoa siten, että se edistää hänen toimintansa vaikutuspiirissä olevien eri tahojen oppimista.

3.3.2 Ammatillisen opettajankoulutuksen toteutus

Ammatillisen opettajankoulutuksen aikana opiskelijoiden tulisi kehittää koulutuksen pätevyysalueisiin liittyvää osaamista. Näiden pätevyysalueiden tavoitteiden saavuttaminen ja opettajan pätevyyden hankkiminen edellyttää määrätietoista opiskelua. Tämä johtuu siitä, että ammatilliselle opettajankoulutukselle on tyypillistä, että opiskelijoille tarjotaan oppimismahdollisuuksia eikä valmiita ratkaisuja ja toimintatapoja. Opiskelijan aktiivista ja itseohjautuvaa toimintaa ohjaa hänen henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS), jota toteuttamalla opiskelija pyrkii kehittymään opettajana sekä saavuttamaan keskeisimmät tavoitteet yksilöllisesti edeten. Yksilöllisesti etenemisen mahdollisuus näkyy koulutuksessa myös siinä, että opettajaopiskelija voi valita koulutusmallin (päätoiminen, joustava tai näyttömuotoinen koulutusmalli), joka sopii parhaiten hänen elämäntilanteeseensa. (Opinto-opas 98–99; 99–00; 00–01.)

Ammatillisen opettajankoulutuksen pituus vaihtelee koulutusmallista riippuen. Ensinnäkin päätoiminen opiskelu kestää syyskuun alusta toukokuun loppuun, mutta opiskelijoiden opinto-oikeus kestää kaksi vuotta. Päätoimisessa koulutusmallissa opiskelu ei edellytä aiempaa työkokemusta opettajana. Joustavan ja näyttömuotoisen koulutusmallissa opiskeleminen edellyttää, että opiskelijat toimivat koulutuksen aikana koulutus- tai opetustehtävissä. Näissä koulutusmalleissa opiskelu integroituu osaksi opiskelijan oman opetustyön ja työyhteisön kehittämistä. Joustavassa koulutusmallissa opiskelijat opiskelevat 1 ½ vuotta, ja opinto-oikeus heillä on kolmeksi vuodeksi. Näyttömuotoisen koulutusmallin opiskelijoilla on taasen mahdollisuus vuoden kestävään

konsultointiohjaamiseen, ja opinto-oikeus kestää kolme vuotta. (Opinto-opas 98–99, 20–21; 99–00, 16–17; 00–01, 32–33.)

Näyttömuotoisen koulutusmallin opiskelijat eivät osallistu varsinaiseen opiskeluun vaan opiskelijan tulee esittää oma ammattiosaamisensa suunnittelemansa sekä toteuttamansa kehityshankkeen pohjalta. Päätoimisessa ja joustavassa mallissa työskentelymuotoina ovat lähijaksot, itsenäisen opiskelun jaksot ja opetusharjoittelu. Lähijaksojen aikana opiskelija työskentelee oman ryhmänsä ja kouluttajien kanssa. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa korostetaan yhdessä oppimista ja tarkoituksena on, että opiskelijat pystyvät tekemään yhdessä töitä ja vaihtamaan ajatuksia lähijaksojen aikana. Yhteistyössä toistensa kanssa opiskelijat pystyvät keskustellen ja reflektoiden kehittämään pedagogista osaamistaan. Koulutus tapahtuu ryhmissä, joissa on eri ammattialojen edustajia, koska tällöin opiskelijoilla on mahdollisuus monipuoliseen tiedon vaihtoon. (Opinto-opas 98–99, 99–00; 00–01.) Toisaalta ammatillista opettajankoulutusta on arvosteltu monialaisista ryhmistä, koska niissä opiskelijat eivät välttämättä pysty paneutumaan riittävästi alakohtaisien pedagogisten taitojen hankkimiseen (Lämsä & Saari 2000, 95).

Vastaavasti itseopiskelujaksojen aikana opiskelija työskentelee pääasiassa itsenäisesti muun muassa työstäen oppimistehtäviä ja muita koulutuksessa tuotettavia dokumentteja. Ammatillinen opettajankoulutus sisältää myös harjoittelujakson, sillä koulutuksen yleisenä lähtökohtana on kokemuksellinen oppiminen. Opetusharjoittelun perusajatuksena on omien näkemysten, taitojen ja käyttöteorioiden kokeileminen sekä omien toimintatapojen tietoisesti tekeminen reflektoinnin avulla. (Opinto-opas 98–99, 99–00; 00–01.) Thompson (2001, 61–62) korostaa myös, että opettajaksi kasvaminen tapahtuu parhaiten toiminnan ja kokemusten kautta, ”learning by doing”.

Päätoimisessa ja joustavassa koulutusmallissa ammatillisen opettajankoulutuksen viiden eri pätevyysalueen osaamista käsitellään laajasti eri opintokokonaisuuksien aikana ja tavoitteet pyritään saavuttamaan eri työskentelytapojen avulla, jotka vuorottelevat ohjelmassa. Ensinnäkin *koulutuksen toimintaympäristö -pätevyysalueeseen* liittyviä valmiuksia käsitellään pääasiassa ammattipedagogisten opintojen aikana. Esimerkiksi ammattipedagogisten opintojen lähijaksoilla ja itsenäisen työskentelyn jaksoilla tutustutaan ammatillisen koulutuksen ja opettajan toimintaympäristöön. Lisäksi opetushallinnon opintokokonaisuus tutustuttaa koulutuksen lainsäädäntöön. *Oppimisen pätevyysalueeseen* liittyvää osaamistaan, esimerkiksi tietojään erilaisista oppijoista ja oppimisteorioista, opiskelija kehittää kasvatustieteellisten perusopintojen aikana muun mu-

assa kirjallisuuteen tutustumalla. Myöhemmin opetusharjoittelussa omia tietoja ja taitoja pääsee testaamaan. Opetusharjoittelun aikana opiskelija voi kehittää myös toiminnan sekä sen arvioinnin kautta *oppimisen ohjaamisen pätevyysalueeseen* liittyviä tietojaan ja taitojaan. Oppimisen ohjaamiseen liittyvistä menetelmäoppaista opiskelija voi taasen hankkia teoreettista tietoa toimintansa perustaksi. Tieto- ja viestintäteknologisten opintojen aikana opiskelija voi hankkia tietoja ja taitoja, joita hän voi hyödyntää ohjatessaan oppilaitaan.

Opetustyössä tarvittavaa *yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalueeseen* liittyvää osaamista opiskelija voi kehittää lähijaksoilla työskennellessään muiden opettajaopiskelijoiden kanssa. Lisäksi opetusharjoittelun aikana hän pystyy toimimaan eri tahojen kanssa kehittäen omaa osaamistaan. Vastaavasti *jatkuvan kehittymisen pätevyysalueen* tavoitteiden sisältämää osaamista opiskelijoiden tulisi tavoitella koko opiskelujen ajan. Opiskelijan tulee tuottaa tähän pätevyysalueeseen liittyen muun muassa oppimispäiväkirja ja itsearviointeja. (Opinto-opas 98–99; 99–00; 00–01.) Liitteessä 1 on esitelty tarkemmin pätevyysalueittain opettajankoulutuksen viralliset tavoitteet ja sisällöt sekä opintokokonaisuudet.

Opettajan pedagogisten opintojen ja näyttöjen arviointi perustuvat ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman pätevyysalueisiin sekä niistä johdettuihin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen (liite 1). Opintojen arviointi on luonteeltaan hyvin yleistä, koska opettajuus integroituu persoonallisuuteen. Näin ei ole helppoa eikä edes mielekäästä arvioida opettajaksi kehittymistä tarkoin kriteerein. Numeerisen arvioinnin sijasta käytetäänkin laadullista arviointia, johon kuuluu tärkeänä osana opiskelijan oma aktiivisuus. (Opinto-opas 98–99; 99–00; 00–01.)

4 KOULUTUKSEN ARVIOINTI

Yhteiskunnassamme koulutus nauttii suurta arvonantoa ja koulutukseen liitetään monia positiivisia käsityksiä. Koulutuksen nähdään esimerkiksi tukevan yksilön kehittymistä asiantuntijaksi sekä valmentavan koulutukseen osallistujia työelämään ja yhteiskuntaan (Valtonen 1997, 41). Koulutuksen positiivisista vaikutuksista huolimatta nykyään ei enää automaattisesti ajatella koulutuksen olevan aina hyödyllistä. Koulutusohjelmia onkin ryhdytty arvioimaan kokonaisvaltaisesti 1990-luvulta lähtien, jotta saataisiin selville koulutuksen todelliset vaikutukset ja pystyttäisiin parantamaan koulutuksen laatua (Lehtisalo & Raivola 1999, 227–228). Koulutuksen arviointi voidaan kohdistaa muun muassa koulutuksen sisältöjen relevantiuteen, tavoitteiden saavuttamiseen ja koulutuksen hyötyyn koulutuksen ulkopuolisissa ympäristöissä. Seuraavaksi esittelen tarkemmin koulutuksen arvioinnin tehtäviä ja kohteita sekä aikaisemmin ammatillisesta opettajan-koulutuksesta tuotettua tutkimustietoa. Tämä tarkastelu luo viitekehyksen tässä tutkimuksessa suoritettulle koulutuksen itsearviointille, jonka kohteena oli ammatillinen opettajankoulutus, ammatilliseksi opettajaksi kehittyminen ja koulutuksen vaikuttavuus koulutuksen jälkeen. Tällaisia koulutuksen arviointeja suoritetaan, koska niistä saatavaa tietoa voidaan käyttää koulutuksen kehittämistyössä ja arviointitieto kannustaa yksilöitä sekä yhteisöjä parempiin suorituksiin niillä alueilla, jotka kehittämistä kaipaavat (Jakku-Sihvonen 1994, 8–9).

4.1 Koulutuksen sisällön, rakenteen ja toteutuksen arviointi

Koulutuksen arviointia suunniteltaessa ja toteuttaessa tulee miettiä, mitä tarkoitusta arviointi palvelee. Yleensä arviointeja toteutetaan tiedon tuottamisen näkökulmasta, jolloin arvioinnin tarkoituksena on lisätä tietoa ja ymmärrystä arvioinnin kohteesta (Patton 1997, 68–74). Koulutusta arvioitaessa voidaan tuottaa ensinnäkin tietoa siitä, ovatko koulutuksen sisällöt ja tavoitteet relevantteja ja ajankohtaisia sekä missä määrin niitä tulisi muuttaa (Niemi 2000, 172). Lisäksi voidaan arvioida, miten sisällöt ja tavoitteiden sisältämä osaaminen on hyödynnettävissä koulutuksen ulkopuolella sekä vastaavatko koulutuksella tuotettavat ja työssä vaadittavat kvalifikaatiot toisiaan. Vastaamattomuus tarkoittaisi, että koulutuksen sisällöt sekä koulutuksen aikana opeteltavat tiedot ja taidot ovat liialliset, liian vähäiset tai vääränlaiset. (Kautto-Koivula 1992, 57–59; Rinne & Kivinen 1994, 95.)

Koulutuksen rakennetta ja sisältöjä tulee arvioida, sillä koulutus ei tuota positiivisia vaikutuksia silloin, kun koulutuksen sisällöt ovat vääriä ja liian keveitä eikä koulutus vastaa työelämän vaatimuksiin. Esimerkiksi Nurmen (1995, 173–175) mukaan koulutuksen sisällöt kokee epärelevanteiksi jopa 22 % aikuiskoulutukseen osallistujista, jolloin heidän mielestään koulutuksella ei ole paljon annettavaa eikä sisällöissä ole uutta. Tahvanainen (2001, 344) toteaa myös, että tehokkaan opiskelun esteenä voidaan pitää juuri sitä, että koulutuksen sisältöjä ja opetusta ei ole tarpeeksi eriytetty opiskelijan tarpeita silmällä pitäen.

Koulutuksen arvioinnin ei tule kohdistua pelkästään koulutuksen sen hetkisen rakenteen ja sisältöjen arviointiin vaan arvioinneilla tulee tuottaa myös ennakoivaa tietoa. Ennakoivaa tietoa tulee tuottaa tulevista trendeistä, tarpeista ja muutoksista, jotta koulutuspolitiikka ja koulutus pysyisivät yhteiskunnan sekä työelämän muutosten tahdissa. Ennakoivien arviointien pohjalta pystytään luomaan uusia tavoitteita ja sisältöjä koulutukselle, jolloin koulutus vastaa tulevaisuudessa paremmin opiskelijoiden tarpeisiin sekä työelämän ja yhteiskunnan vaatimuksiin. (Niemi 2000, 172–173.)

Koulutuksen sisältöjen arviointiin tulee osallistua monia tahoja, jotta pystytään tunnistamaan ristiriidat, joita on mahdollisesti eri tarveryhmien, kuten kouluttajien, opiskelijoiden ja työelämän, välillä tavoitteiden ja rakenteen määrittämisessä (Niemi 2000, 172–173). Tärkeää palautetta koulutuksesta antavat erityisesti aikaisemmin koulutukseen osallistuneet opiskelijat. Jonkin aikaa ammatissa toimineena he pystyvät hyvin arvioimaan, kuinka hyvin koulutus vastaa työelämän vaatimuksia. Vastaavasti työn-

antajat antavat palautetta yleensä koulutuksen sisällöllisistä puolista arvioidessaan koulutusta. (Nikki 1994.)

Arvioinnin kohteena voi olla myös koulutuksen toteutus. Koulutuksen toteutuksen arviointi pitää sisällään muun muassa opetus- ja oppimisprosessin suunnittelun ja organisoinnin, opetusmenetelmien ja -välineiden, oppimateriaalien ja opettajan ammattitaidon arvioinnin (Kautto-Koivula 1992, 57–58). Aikaisemmin esimerkiksi Antikaisen (1998) tutkimus on osoittanut, että koulutuksen laatua voivat heikentää yksipuoliset ja perinteiset opetusmenetelmät. Vastaavasti Tahvanainen (2001) on huomannut, että ryhmätyöskentely on tehokas opetusmuoto. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että koulutuksen aikana opiskelijat voivat tukea, innostaa ja kannustaa toisiaan. Lisäksi opettajien asiantuntemuksen sekä hyvien opiskelutilojen ja välineiden on koettu tukeeneen opiskelua (Antikainen 1998). Koulutukseen osallistujien mielipiteitä koulutuksen materiaaleista, opetusmenetelmistä ja ohjauksen laadusta tulee tutkia melko pian koulutuksen päättymisen jälkeen. Lisäksi koulutuksen päättymisen jälkeen voidaan tutkia yleensäkin opiskelijoiden reaktioita, jolloin he saavat kertoa, mitä he pitivät koulutuksesta sekä mitä tunteita ja vaikutelmia koulutus heissä herätti. (Kirkpatrick 1975, 1–5; Robinson & Robinson 1989, 172–174.)

4.2 Koulutuksen oppimistulokset ja niiden hyödynnettävyyden arviointi

Koulutuksen arvioinnin tehtävänä voidaan pitää myös sitä, että osoitetaan, millaisia olivat koulutukseen osallistujien oppimistulokset sekä omaksuivatko he yleiset ja spesifit valmiudet, joita koulutuksessa pyrittiin välittämään (Kirkpatrick 1975, 6–9; Robinson & Robinson 1989, 186–187). Vahervan (1983) mukaan koulutusta voidaan pitää vaikuttavana juuri silloin, kun koulutukselle asetetut tavoitteet koskien panoksia, prosessia ja tuotosta saavutetaan välittömästi tai myöhemmin koulutuksen päättymisen jälkeen. Koulutukselle voivat asettaa tavoitteita muun muassa koulutusta järjestävä oppilaitos tai koulutukseen osallistujat. Koulutuksella asetetaankin yleensä useita tavoitteita, jolloin tavoitteiden saavuttamisen arviointia ei pidä rajoittaa yhteen tai kahteen tavoitteeseen (Vaherva 1983, 31). Virallisten ja yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista voidaan arvioida jo koulutuksen aikana tai vasta koulutuksen jälkeen (Kirkpatrick 1975).

On myös tärkeää arvioida Niemen (2000, 172) mukaan sitä, miksei koulutukselle asetettuja tavoitteita ole saavutettu. Koulutuksen oppimistulosten tasoon ja tavoit-

teiden saavuttamiseen vaikuttavat koulutuksen toteutuksen lisäksi muun muassa opiskelijan työn aiheuttamat kiireet sekä perheen tuki tai vastustus (Antikainen 1998; Nurmi 1995). Rinne, Kivinen ja Ahola (1992) toteavat, että perhesyyt vaikeuttavat erityisesti naisten opiskelua. Opiskelijakohtaiset tekijät, kuten opiskelijan lahjakkuus ja opiskelutaidot vaikuttavat myös osaltaan oppimistuloksiin. Yksilön kyvyt ja taidot eivät kuitenkaan pelkästään riitä tavoitteiden saavuttamiseen vaan opiskelijalla tulee olla myös halu oppia. (Tannenbaum & Yukl 1992, 412–417.) Tutkittuaan aikuiskoulutukseen osallistumisen motiiveja Nurmi (1995) huomasi, että yhtä vahvoina motiiveina esiintyivät itsensä toteuttamisen ja pätevyyden saavuttamisen motiivit: Itsensä toteuttamisen motiivi tarkoittaa, että yksilö saa toteuttaa itseään opiskellessaan, saa vaihtelua ja uutta sisältöä elämälleen. Pätevyyden hankkimisen motiivi kuvaa sitä, että koulutuksessa halutaan saada muodollinen pätevyys ja hankkia työelämässä tarvittavia valmiuksia. Koulutukseen osallistumisen syitä ovat myös ammattitaidon kehittäminen, työpaikan hankkiminen, tutkinnon saaminen, erityisesti naisilla itsensä kehittäminen ja erityisesti miehillä paremman palkan saaminen (Antikainen 1998, 135–137; Rinne ym. 1992, 63–65). Tahvanainen (2001, 346) on vastaavasti huomannut, että pedagogiset ja opetustaidolliset tavoitteet asetetaan yleisemmin henkilökohtaisiksi tavoitteiksi koskien ammatillista opettajankoulutusta.

Koulutusta arvioitaessa voidaan tutkia lisäksi, millaisia muutoksia koulutus on aiheuttanut koulutukseen osallistujan toiminnassa ja työyhteisössä koulutuksen jälkeen. Koulutusta ei voida Raivolan (1997, 55) mukaan pitää vaikuttavana, jos oppimistulokset eivät siirry oppimistilanteiden ulkopuoliseksi hyödyksi oppilaille itselleen, hänen työyhteisölleen ja koko yhteiskunnalle. Kun arvioidaan sitä, missä määrin koulutukseen osallistujat soveltavat koulutuksessa hankittuja tietoja ja taitoja työssään, on kyse koulutuksen siirtovaikutusten tutkimisesta. Siirtovaikutusten tutkimisen perustana on oppimistulosten ja tavoitteiden saavuttamisen arviointi, koska koulutuksessa opitut taidot ja tiedot eivät voi siirtyä toimintaan, jos koulutuksessa ei ole opittu mitään. Koulutuksen vaikuttavuutta työkäyttäytymiseen tulee tutkia viivästetysti pidemmän ajan kuluttua koulutuksen päättymisestä. (Kirkpatrick 1975, 10–13; Robinson & Robinson 1989.)

Työelämässä koulutuksen vaikutus tulisi näkyä ensinnäkin yksilön parempana pärjäämisenä ja vastuun lisääntymisenä. Koulutus onkin vaikuttavaa koulutukseen osallistujan kannalta silloin, kun koulutus on lisännyt yksilön tietoja, taitoja ja valmiuksia selviytyä niistä työtehtävistä, joita varten hänet koulutettiin (Valtonen 1997, 16–17). Vastaavasti työnantajan ja työyhteisön kannalta koulutus on vaikuttavaa, kun se tuottaa

tehokkaita, päteviä ja kehittymishalukkaita työntekijöitä (Jakku-Sihvonen 1994, 12). Koulutuksen positiivisiksi vaikutuksiksi työelämässä mainitaan lisäksi tuotteiden ja palvelujen hyvä laatu, laadukas työtulos, taloudellinen kasvu ja hyvä työilmapiiri (Kirkpatrick 1975, 14–17; Robinson & Robinson 1989, 13–14).

Oppiminen itsessään ei takaa tietojen ja taitojen käyttämistä työssä. Tärkeää onkin selvittää, mitkä koulutuksessa opitut taidot eivät ole siirtyneet käytäntöön ja mikseivät ne ole siirtyneet (Niemi 1997, 179; Robinson & Robinson 1989, 209–212). Opittuja asioita ei esimerkiksi sovelleta, koska työyhteisö ei kannusta testaamaan uusia toimintamalleja eikä luo näin ollen puitteita koulutuksessa hankitun osaamisen siirtymiseen työelämään (Niemi 2000, 185). Vastaavasti kannustava työilmapiiri, esimies ja työtoverit motivoivat yksilöitä soveltamaan oppimiaan asioita. Yksilön motivaatiolla ja henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on myös merkitystä siihen, miten opittuja tietoja ja taitoja sovelletaan työympäristössä. (Tannenbaum & Yukl 1992, 420–422.)

4.3 Koulutuksen itsearviointi ja ulkoinen arviointi

Nykyisin Suomessa suuntaudutaan kohti koulutusta järjestävien oppilaitosten suurempaa itsenäisyyttä ja vähenevää kontrollia. Tähän kehitykseen kuuluu osana myös se, että oppilaitokset ovat velvollisia tekemään omaa oppilaitostaan ja siellä järjestettävää opetusta koskevia itsearviointeja. Itsearviointi, sisäinen arviointi, kohdistuu juuri oppilaitoksen omiin heikkouksiin ja vahvuuksiin, koulutuksen sisältöihin ja rakenteeseen ja saavutettuihin tuloksiin. Itsearvioinnissa oppilaitos suorittaa oman toimintansa arvioinnin omista lähtökohdistaan, jolloin oppilaitos ratkaisee, miten, millaisella aikataululla ja mihin arviointi kohdistetaan. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 159–163; Opetushallitus 1998, 14.) Arviotiedon avulla pyritään parantamaan oppilaitoksen toimintakykyä sekä valmiuksia täyttää tehtävänsä ja saavuttaa määrätyt tavoitteet. Osoittamalla oman koulutuksensa hyödyt ja vaikuttavuuden oppilaitos lisää asiakkaiden tyytyväisyyttä ja ihmisten kiinnostusta toimintaansa. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 159–163.)

Oppilaitosten itsearvioinnista vastaavat yleensä sen oma henkilökunta, opettajat ja rehtorit. Oppilaitosten oman henkilökunnan järjestämien itsearviointien heikkouksena pidetään kuitenkin sidoksellisuutta työyhteisön sosiaaliseen järjestelmään. Lisäksi työyhteisön arviointivalmiudet voivat olla puutteelliset. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 160–161.) Tästä syystä itsearviointien toteutuksessa tulisi käyttää apuna myös ulko-

puolista tukea. Ulkopuolisena tukena voi toimia muun muassa konsultti, tutkija tai koulun toiminnan hyvin tunteva asiantuntija (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 68).

Arviointityötä tulee tehdä Opetushallituksen (1998) mukaan myös täysin oppilaitoksen ulkopuolisen tahon, joka ei ole osallistunut oppilaitoksen tavoitteiden ja sisältöjen valmisteluun. Täysin riippumaton arviointi tarkoittaa myös, että arvioija on taloudellisesti ja hallinnollisesti riippumaton arvioitavasta oppilaitoksesta. Ulkoisessa arvioinnissa arvioinnin tarkoitus ja tavoitteet on määritelty ulkopuolelta, jolloin arviointi tehdään ilman, että oppilaitos tai sen ylläpitämä taho on sitä pyytännyt. Lisäksi arviointi tapahtuu ennalta määrättyjen kriteerien pohjalta. Suomessa esimerkiksi Opetushallitus, joka tuottaa oppilaitoksista tietoa koulutuspoliittisen päätöksenteon tueksi ja kansainvälisiä vertailuja varten, on koulutuksen ulkopuolinen arvioija. (Opetushallitus 1998, 14.)

4.4 Ammatillisen opettajankoulutuksen arviointi

Suomessa opettajankoulutusta on tutkittu melko paljon. Opettajankoulutuksen arvioinnin keskeinen tehtävä on etsiä, miten koulutus tukee yksilötasolla opiskelijoiden henkilökohtaista kasvua ja ammatillista kehittymistä. Arvioitaessa opiskelijoiden kehittymistä ja heidän oppimistuloksiaan olemassa olevat säädökset ja tavoitteistot muodostavat tärkeän lähtökohdan. Toisaalta opettajankoulutusta ei tule arvioida pelkästään näillä tarkasti määritetyillä tavoitteistoilla, koska koulutuksen tarkoituksena on tuottaa kokonaisvaltaista osaamista. (Niemi & Tirri 1997.) Opettajankoulutuksen vaikutuksia arvioitaessa koulutus tulee nähdä myös yhteiskunnallisena ilmiönä. Tutkimuksissa tuleekin arvioida, miten koulutus vaikuttaa opettajan työhön, oppilaitoksiin ja oppilaiden oppimiseen sekä koko yhteiskuntaan lisäämällä opettajien ja heidän oppilaiden osaamista. (Niemi 1997, 2000.)

Suomessa toteutetuissa ammatillisen opettajankoulutuksen arvioinneissa on kerätty informaatiota yleensä koulutuksen aikana tai heti koulutuksen jälkeen koulutukseen osallistujilta (ks. Hatunen 2002; Kähkönen 1995; Niikko 1993; Tahvanainen 2001). Näissä tutkimuksissa on arvioitu sitä, mitä valmiuksia opiskelijat olivat hankkineet koulutuksen aikana ja olivatko koulutukselle asetetut tavoitteet saavutettu. Tutkimuksissa on yleensä todettu, että koulutukseen osallistujat olivat oppineet hyvin pedagogisia taitoja, kuten uusia opetusmenetelmiä ja työtapoja käytännön opetustilanteisiin.

Oman opetustyön perustaksi oli saatu myös teoreettista tietoa oppimisesta ja opettamisesta. (Hatunen 2002; Kähkönen 1995; Niikko 1993; Tahvanainen 2001.)

Ammatillisen opettajankoulutuksen aikana Hatusen (2002) ja Niikon (1993) tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat saaneensa melko hyvin tietoa erilaisista oppijoista sekä siitä, miten pystyy paremmin huomioimaan oppilaat opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Sitä vastoin Tahvanainen (2001, 341–342) toteaa, että vain kolmasosalla koulutukseen osallistujista oli lisääntynyt opiskelijakeskeinen ajattelu. Ammatillisen opettajankoulutuksen aikana käsitys itsestä opettajana oli myös muuttunut tai vahvistunut. Käsitys opettajuudesta oli muuttunut esimerkiksi pois perinteisestä opettajuudesta kohti yhteistoiminnallista opettajuutta. (ks. Hatunen 2001; Kähkönen 1995; Niikko 1993.) Toisaalta Tiilikkala (2004, 214) on huomannut, että ammatillinen opettajankoulutus vahvistaa pelkästään opiskelijoiden vakiintuneita toimintatapoja.

Ammatilliseen opettajankoulutukseen osallistujat kokivat koulutuksen lisäävän myös melko hyvin itsevarmuutta ja -luottamusta (Tahvanainen 2001, 339–340). Lisäksi koulutuksen koettiin antavan valmiuksia oman toiminnan reflektointiin ja kriittiseen ajatteluun (Kähkönen 1995; Niikko 1993). Toisaalta Tahvanaisen (2001, 340) tutkimuksessa koulutuksen jälkeen vain noin kolmasosa koulutukseen osallistujista koki kriittisyyden lisääntyneen. Lisäksi vuorovaikutustaitojen lisääntyminen oli jäänyt Kähkösen (1995) mukaan huonosti saavutetuksi tavoitteeksi ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Vastaavasti Niikon (1993) tutkimuksessa yli puolet koulutukseen osallistujista kokivat vuorovaikutustaitojensa kehittyneen koulutuksen aikana.

Ammatillisesta opettajankoulutuksesta saatavan tiedon sovellettavuutta opettajan työhön ei ole varsinaisesti tutkittu aiemmin, mutta Antikainen (1998) on tutkinut ammattikorkeakoulun opettajien jatkokoulutuksesta saatavan tiedon sovellettavuutta opettajan työhön. Jatkokoulutuksessa olleet kokivat löytäneensä opiskelusta ainakin jotain sovellettavaa omaan opetustyöhönsä. Koulutuksessa saatua tietoa on voinut koulutukseen osallistujien mielestä soveltaa ainakin suoraan opetussuunnitelma- ja menetelmätyöhön. Toisaalta koulutuksella ei koettu olevan vaikutusta esimerkiksi tapaan suhtautua opiskelijoihin. (Antikainen 1998, 130–134.)

Antikaisen (1998) tutkimus osoitti myös koulutuksen vaikuttaneen positiivisesti jatkokoulutukseen osallistujien omaan panokseen työyhteisön ja oppilaitoksen jäsenenä: Koulutukseen osallistujat ovat ensinnäkin välittäneet saamiaan tietoja ja ideoita työyhteisössä muille opettajille. Lisäksi koulutuksen vaikutuksiksi nähtiin aloitteellisuuden lisääntyminen ja oppilaitoksen aktiivinen kehittämistoiminta. Koulutuksen kat-

sottiin hyödyttäneen oppilaitosta myös siten, että oppilaitoksen imago on noussut ja opettajien tutkintotaso on kohonnut. Toisaalta koulutukseen osallistujat muistuttivat, etteivät yhden ihmisen koulutuksen vaikutukset välttämättä näy oppilaitosten toiminnassa. (Antikainen 1998, 174–184.)

Ammatillista opettajankoulutusta on arvioinut Korkeakoulujen arviointineuvoston toimesta myös ulkopuolinen arviointiryhmä. Arviointiryhmä toteaa, että ensinnäkin ammatillinen opettajankoulutus on monipuolista ja opiskelijoita ohjataan itseohjautuvuuteen. Opettajankoulutuksen tavoite käynnistää oppimisprosesseja, jotka lisäävät koulutukseen osallistujien halua kehittää itseään ihmisenä, opettajana sekä työyhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä, on myös toteutunut. Ammatillisen opettajankoulutuksen vahvuudeksi nähtiin myös se, että koulutuksessa panostetaan uusiin avoimia oppimisympäristöjä tukeviin opetusmenetelmiin ja verkkopedagogiikkaan. (Lämsä & Saari 2000.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävät

Ammatilliseksi opettajaksi kehittyminen on elinikäinen kasvuprosessi, jonka aikana yksilö hankkii tarvitsemiaan opetusalaansa liittyviä tietoja ja taitoja, pedagogista osaamista, sosiaalisia taitoja sekä kehittää omaa persoonaansa. Ammatillinen opettajankoulutus on tärkeässä roolissa tässä opettajaksi kasvuprosessissa. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli arvioida, miten Jyväskylässä järjestettävä ammatillinen opettajankoulutus oli tukenut opettajaksi kehittymistä ja mitä hyötyä koulutuksesta on ollut opettajan uralla. Tutkimuksessa tuotettiin tietoa myös siitä, millaista ammatillista opettajuutta koulutus oli kehittänyt sekä pohdittiin yleisemmin sitä, millaista osaamista ammatillinen opettaja tarvitsee työssään. Tutkimuksen tarkoitusta palveli melko kokonaisvaltainen koulutuksen itsearviointi, johon liittyi koulutuksen sisältöjen ja toteutuksen sekä oppimistuloksien ja niiden hyödynnettävyyden arviointi. Tutkimuksessa ammatillisen opettajankoulutuksen suorittaneet henkilöt esittivät mielipiteensä koulutuksesta viivästetysti koulutuksen päättymisen jälkeen. Lisäksi he kertoivat, miten koulutusta voitaisiin kehittää.

Tutkimuksen ensimmäinen tutkimustehtävä koski sitä, olivatko koulutuksen viralliset tavoitteet ja sisällöt olleet sellaisia, että ne tukivat opettajaksi kehittymistä ja vastasivat osaamista, mitä ammatilliselta opettajalta edellytetään:

1. Miten relevantteja ammatillisen opettajankoulutuksen viralliset tavoitteet ja sisällöt olivat olleet?

Tutkimuksen tehtävänä oli myös kuvailla, miten hyvin koulutus oli vastannut sille asetettuihin tavoitteisiin. Ensinnäkin tutkin, miten koulutus oli vastannut koulutuksesta

valmistuneiden henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja tarpeisiin. Lisäksi tutkin, miten koulutukselle asetetut viralliset osaamistavoitteet oli saavutettu.

2. Miten hyvin ammatilliselle opettajankoulutukselle asetetut tavoitteet oli saavutettu?

Seuraavat tutkimustehtävät koskivat sitä, miten tarkoituksenmukaisia koulutuksen toteutustavat olivat olleet sekä mitkä tekijät olivat vaikuttaneet opiskeluun ja opiskelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen:

3. Miten tarkoituksenmukaisia ammatillisen opettajankoulutuksen toteutustavat olivat olleet?
4. Mitkä tekijät olivat tukeneet ja haitanneet opiskelua ammatillisen opettajankoulutuksen aikana?

Lisäksi tutkimuksen tehtävänä oli kuvailla koulutuksen vaikutusta koulutuksesta valmistuneen opettaja toimintaan ja ajatteluun sekä hänen työyhteisöön ja oppilaitokseen koulutuksen päättymisen jälkeen:

5. Miten ammatillinen opettajankoulutus on hyödyttänyt ammatillista opettajaa hänen työssään sekä palvellut hänen työyhteisöään ja oppilaitostaan?

5.2 Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmä

5.2.1 Kysely tutkimusmenetelmänä

Tutkimuksen tarkoitus oli kuvailla ja kartoittaa ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistuneiden mielipiteitä sekä käsityksiä koulutuksesta sekä sen vaikuttavuudesta. Tutkimusmenetelmäksi valitsin postikyselyn. Kyselyn käyttäminen tutkimusmenetelmänä sopi tähän tutkimukseen, koska kyselyllä voidaan kerätä tietoja juuri mielipiteistä, käsityksistä ja toiminnasta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 184). Postikyselyn valitsin tutkimusmenetelmäksi myös siksi, että pystyin keräämään laajahkon tutkimusaineiston. Lisäksi kyselytutkimusta voidaan pitää luotettava, koska aineisto kerätään standardoidussa muodossa, jolloin kaikille vastaajille esitetään kysymykset samassa muodossa (Valli 2001, 101). Toisaalta kyselyä käytettäessä ei ole mahdollista selventää ja syventää saatuja vastauksia toisin kuin haastattelua käyttäessä. Postitetun kyselylomakkeen etuna on vastaavasti se, että tutkija ei vaikuta omalla olemuksellaan ja läsnäolollaan vastaajiin vastaustilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2003, 192; Valli 2001, 101.)

Kyselytutkimuksissa voidaan kerätä strukturoiduilla kysymyksillä kvantitatiivista aineistoa ja avoimilla kysymyksillä kvalitatiivista aineistoa. Tutkimuksen kyselylomakkeessa käytin molempia kysymystyyppejä. Ensinnäkin käytin strukturoituja kysymyksiä, joissa vastaajan tuli valita kysymysten kohdalla 4-portaiselta Osgoodin asteikolta omaa käsitystään parhaiten vastaava vaihtoehto. Jokaisen tämän tyyppisen kysymyksen jälkeen vastaajilla oli myös mahdollisuus perustella tarkemmin mielipiteensä omin sanoin. En liittänyt Osgoodin asteikkoon en osaa sanoa -vaihtoehtoa, jolloin vastaajien täytyi ottaa kantaa suuntaan tai toiseen. Tällöin he mahdollisesti pohtivat kysymyksiä myös tarkemmin (Heikkilä 2001, 53). Tutkimuksessa strukturoitujen kysymysten oli tarkoitus tuottaa numeroiksi tiivistetty kokonaiskuva tutkittavasta aiheesta. Lisäksi strukturoitujen kysymysten etuna on se, että vastauksia voidaan mielekkäästi ja melko helposti vertailla (Hirsjärvi ym. 2003, 188).

Tässä tutkimuksessa avointen kysymysten tarkoitus oli vastaavasti syventää ja tarkentaa vastaajien mielipiteitä, sillä avoimet kysymykset mahdollistavat vastaajien perustella mielipiteensä. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös tuottaa ideoita ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistyöhön. Avointen kysymysten käyttäminen palveli tätä tarkoitusta, sillä avoimilla kysymyksillä voidaan saada hyviä ideoita, joita ei etukäteen ole huomattu pohtia (Heikkilä 2001, 49). Yleensä avoimien kysymysten katsotaan tuottavan kirjavaa ja monipuolista aineistoa. Toisten mielestä tämä on tutkimuksen rikkaus, kun toisten mielestä se kyseenalaistaa luotettavuuden ja aiheuttaa vaikeuksia koodaamisessa. (Hirsjärvi ym. 2003, 188.) Toisaalta tulee muistaa, että kyselytutkimuksessa tutkija ohjaa kysymyksillään tekstin syntymistä ja lomake asettaa vastauksille kehyksen (Ronkainen 1999, 114). Näin ollen kyselyllä ei tuoteta liian kirjavaa aineistoa, joka ei ole relevanttia tutkimustehtävien kannalta.

Tutkimuksessa eri menetelmien ja lähestymistapojen yhdistäminen on perusteltua Eskolan ja Suorannan (1998, 73–75) mukaan silloin, kun hahmotetaan tutkittavaa ilmiötä kvantitatiivisen lähestymistavan avulla ja monipuolistetaan saatua kuvaa pohjautuen kvalitatiiviseen lähestymistapaan kuten tässä tutkimuksessa. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen lähestymistavan yhdistämistä voi perustella myös sillä, että tutkimus tuottaa tällöin laajemman ja paremman ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä. Erityisen hyvin eri lähestymistapojen yhdistäminen soveltuu sellaisessa tutkimuksessa, jossa tutkittava ilmiö on laaja ja monimutkainen. Esimerkiksi koulutuksen tuloksien tutkimiseen sopii hyvin eri lähestymistapojen yhdistäminen. (Cohen & Manion 1994, 233–241.)

5.2.2 Kyselylomakkeen sisältö

Tutkimuksen kyselylomake koostui saatekirjeestä ja varsinaisesta kyselylomakkeesta (liite 2). Saatekirjeen tarkoituksena oli selvittää vastaajille tutkimuksen taustaa ja vastaamista. Heinonen ja Jakku-Sihvonen (2001, 99) korostavatkin, että suoritettaessa arviointeja arviointiin osallistuvien ihmisten tulee tietää arvioinnin perusteet ja tavoitteet. Varsinainen kyselylomake koostui viidestä osiosta: *taustatiedot; opettajankoulutuksen henkilökohtainen ulottuvuus; opettajankoulutuksen tavoitteet, sisällöt ja toteutustavat; opettajankoulutus ja opettajan työ sekä kehitysideoita opettajankoulutukselle* (liite 2).

Kyselylomakkeen ensimmäisen osion kysymykset kartoittivat vastaajien taustoja. Kysymysten avulla keräsin informaatiota koskien vastaajien sukupuolta, ikää, koulusalaa, koulutuksen aikaista koulutusmallia, työkokemuksen kestoa opettajan työstä ennen ja jälkeen koulutuksen sekä nykyistä työtilannetta. Toisen osion kysymykset koskivat ensinnäkin sitä, mitä kokemuksia koulutuksesta oli jäänyt vastaajien mieleen. Lisäksi vastaajat saivat kertoa, mitä henkilökohtaisia tavoitteita he olivat asettaneet koulutukselle sekä miten hyvin nämä tavoitteet oli saavutettu. Kyselylomakkeen toisessa osiossa kysyin myös sitä, mitkä tekijät olivat tukeneet sekä haitanneet opiskelua.

Kolmannessa osiossa vastaajat saivat arvioida, miten hyvin he olivat saavuttaneet ammatilliselle opettajankoulutuksen asetetut viralliset tavoitteet, miten relevantteja viralliset tavoitteet ja sisällöt olivat olleet sekä miten tarkoituksenmukaisia toteutustavat olivat olleet. Näitä teemoja vastaajien tuli arvioida jokaisen viiden pätevyysalueen (*koulutuksen toimintaympäristön, oppimisen, oppimisen ohjaamisen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen sekä jatkuvan kehittymisen pätevyysalueen*) kohdalla erikseen. Kyselylomakkeen lopussa oli liite koulutuksen tavoitteista, sisällöistä ja toteutustavoista pätevyysalueittain (ks. liite 1), minkä oli tarkoitus tukea kysymyksiin vastaamista.

Neljännän osion kysymykset olivat pääasiassa avoimia, jolloin vastaajat saivat kertoa omin sanoin ensinnäkin, ovatko ammatillisen opettajankoulutuksen sisällöt vastanneet työelämän vaatimuksia ja mistä koulutuksessa esiin tulleista asioista ei ole ollut hyötyä opettajan työssä. Lisäksi heillä oli mahdollisuus kertoa, miten koulutus on tukenut opettajana toimimista sekä palvelut vastaajan työyhteisöä ja oppilaitosta. Kyselylomakkeessa kysyttiin myös, mitkä tekijät ovat auttaneet sekä estäneet opittujen sisältöjen ja toimintatapojen soveltamista opettajan työssä. Kyselylomakkeen viidennen osion avoimet kysymykset kartoittivat, miten koulutusta voitaisiin kehittää.

Kyselylomakkeen laadinnassa käytin apuna joitakin arviointimalleja, jotka kuvasivat, mitä asioita arviointitutkimuksessa voi tutkia (ks. Kautto-Koivula 1992; Kirkpatrick 1975; Robinson & Robinson 1989). Kysymysten asettelussa käytin apuna myös aikaisempia tutkimuksia (ks. Antikainen 1998; Niemi & Tirri 1997). Kyselylomakkeen laadinta ei kuitenkaan perustunut mihinkään tiettyyn arviointimalliin tai aikaisempaan tutkimukseen.

5.3 Tutkimusjoukon valinta ja tutkimusaineiston hankinta

Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat Jyväskylässä järjestettävästä ammatillisesta opettajankoulutuksesta vuosina 2000–2001 valmistuneet. Yhteensä koulutuksesta valmistuneita oli 493, joista vuonna 2000 valmistuneita oli 258 henkilöä ja vuonna 2001 valmistuneita oli 235 henkilöä. Suoritin ammatillisen opettajankoulutuksen arvioinnin viivästettynä arviointina. Viivästetty arviointi mahdollisti koulutuksen arvioinnin myös siitä näkökulmasta, että miten koulutus on hyödyttänyt ammatillista opettajaa hänen työssään sekä palvellut hänen työyhteisöään ja oppilaitostaan koulutuksen jälkeen.

Ennen varsinaisen kyselylomakkeen lähettämistä Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu lähetti jokaiselle vuosina 2000–2001 ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistuneelle kirjeen, jossa kysyttiin heidän suostumustaan luovuttaa yhteystietonsa tutkimusmateriaalin keräämistä varten (liite 3). Kirjeet lähetettiin 7.1.2004 ja 9.1.2004. Viimeinen palautuspäivä oli 30.1.2004. Suostumuskirjeet yhteystietojen välittämistä varten lähetettiin, koska ammatillisella opettajakorkeakoululla ei ole oikeutta välittää yhteystietoja ulkopuoliselle henkilölle. Lisäksi yleisten eettisten periaatteiden mukaan arviointia tehdessä olisi suotavaa pyytää osallistujilta suostumus (Robson 2001, 51). Lupa-anomukset lähetettiin kaikille vuosina 2000–2001 valmistuneille, koska esimerkiksi juuri opettajille on syntynyt kielteinen asenne tutkimuksiin osallistumisiin, sillä heille tulee niin paljon tutkimukseen osallistumispyyntöjä (Hirsjärvi ym. 2003, 185). Näin ollen voitiin olettaa, että tutkimukseen osallistumishalukkuus ei välttämättä nousisi kovin korkeaksi.

Suostumuksensa yhteystietojen välittämiseen antoi 198 ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistunutta. Kyselylomakkeita en voinut lähettää kaikille luvan antaneille, koska joidenkin suostumislomakkeiden nimi- ja yhteystiedot olivat epäselvät tai puutteelliset. Varsinaisia kyselylomakkeita lähetin 182. Nämä kyselylomakkeet pos-

titin 4.2.2004 ja 5.2.2004. Kyselylomakkeiden viimeinen palautuspäivä oli 24.2.2004. Kyselylomakkeita palautui 93 kappaletta, ja vastausprosentiksi muodostui 51,1. Kyselylomakkeista jouduin hylkäämään 3 kappaletta puutteellisten tietojen takia, joten analysoinnissa oli mukana 90 kyselylomaketta. Näistä viiden kyselylomakkeen Osgoodin asteikkoon perustuvat vastaukset olivat melko puutteelliset. Nämä viisi kyselylomaketta analysoin pelkästään niiden avointen kysymysten osalta, jotka eivät olleet yhdistettyinä asteikolliseen kysymystyyppiin. En hylännyt lomakkeita, koska avoimet kysymykset sisälsivät mielenkiintoista ja tärkeää tietoa tutkimustehtävien kannalta.

5.4 Tutkimusaineiston analyysi

5.4.1 Tilastollinen analyysi

Tutkimuksessa keräsin kvantitatiivista aineistoa strukturoiduilla kysymyksillä. Strukturoitujen kysymysten tilastolliseen analysointiin käytin SPSS for Windows 11.5-ohjelmaa. Aluksi laskin kaikille taustamuuttujille kuvailevia tunnuslukuja. Tunnuslukujen laskemista varten rekoodasin taustamuuttujista ikä-muuttujan (4 luokkaa), työkokemus opettajana ennen koulutusta -muuttujan (5 luokkaa) ja työkokemus opettajana koulutuksen jälkeen -muuttujan (3 luokkaa). Tässä vaiheessa analysointia mukana oli 90 kyselylomaketta. Tämän jälkeen poistin analyysistä viisi kyselylomaketta, joiden vastaukset analysoin pelkästään laadullisesti. Ensiksi käsittelin kyselylomakkeita koko aineiston tasolla ja laskin tunnusluvut kyselylomakkeen muuttujille, joiden vastausvaihtoehdot oli esitetty Osgoodin 4-portaisena asteikkona. Nämä muuttujat koskivat henkilökohtaisten ja virallisten tavoitteiden saavuttamista, virallisten tavoitteiden ja sisältöjen relevanttiutta, toteutustapojen tarkoituksenmukaisuutta sekä opettajankoulutuksen sisältöjen vastaavuutta työelämän vaatimukseen (ks. liite 2).

Seuraavaksi muodostin keskiarvomuuttujat ammatillisen opettajankoulutuksen viiden pätevyysalueen virallisten tavoitteiden saavuttamista mittaavista muuttujista (kyselylomakkeen kolmannen osion kysymykset 1.1, 2.1, 3.1, 4.1 ja 5.1), virallisten tavoitteiden ja sisältöjen relevanttiutta mittaavista muuttujista (kyselylomakkeen kolmannen osion kysymykset 1.2, 2.2, 3.2, 4.2 ja 5.2) ja toteutustapojen tarkoituksenmukaisuutta mittaavista muuttujista (kyselylomakkeen kolmannen osion kysymykset 1.3, 2.3, 3.3, 4.3 ja 5.3). Lisäksi laskin näille muuttujille tunnuslukuja koko aineiston tasolla.

Pystyin muodostamaan keskiarvomuuttujat¹, koska virallisten tavoitteiden saavuttamista kuvaavien osiomuuttujien α -kerroin oli 0,70, tavoitteiden ja sisältöjen relevanttiutta kuvaavien osiomuuttujien α -kerroin oli 0,75 ja toteutustapojen tarkoituksenmukaisuutta kuvaavien osiomuuttujien α -kerroin oli 0,79.

Analysoinnin seuraavassa vaiheessa vertasin Osgoodin asteikollisten muuttujien tunnuslukuja taustamuuttujittain. Käytin t-testiä ja yksisuuntaista varianssianalyysia tutkiessani taustamuuttujien osaryhmien välisiä keskiarvoeroja. Testasin eroja 5 %:n merkitsevyytasolla (merkitsevyyssarvo 0,05). Yhdistin joidenkin taustamuuttujien luokkia, ja käytin analysoinnissa taustamuuttujista sukupuoli-muuttujaa (2 luokkaa), ikämuuttujaa (4 luokkaa), koulutusala-muuttujaa (7 luokkaa), työkokemus opettajana ennen koulutusta -muuttujaa (3 luokkaa), koulutusmalli-muuttujaa (3 luokkaa) ja nykyinen työtilanne -muuttujaa (7 luokkaa).

5.4.2 Laadullinen analyysi

Tilastollisen analyysin jälkeen analysoin avoimien kysymyksien vastaukset. Ennen varsinaista laadullista analyysia kirjoitin sanatarkasti kaikkien avoimien kysymysten vastaukset ylös kysymyksittäin Word-ohjelman avulla. Liitin vastauksiin kuvauksen vastaajista. Tämän tein siksi, että laadullisessa analyysissä tarkastelin, miten vastaajien ominaisuudet vaikuttivat heidän mielipiteisiinsä. Laadullista analyysia tehdessäni tiesin myös, miten taustatekijät vaikuttivat mielipiteisiin tilastollisessa analyysissä. Käsittelin tekstiaineistoa koko aineiston tasolla, jos taustatekijät eivät vaikuttaneet vastauksiin.

Kyselylomakkeen avointen kysymysten varsinainen laadullinen analyysi tapahtui sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jonka avulla voidaan analysoida erilaisia tekstejä systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysilla on mahdollista saada tutkittavasta kohteesta myös tiivistetty ja yleismuotoinen kuvaus. (Tuomi & Sarajarvi 2003.) Laadullisen aineiston analyysin aloitin lukemalla ja tutustumalla avointen kysymysten sisältöihin. Tämän jälkeen pyrin löytämään vastauksista tutkimustehtäviä kuvaavia mainintoja ja lauseita sekä pelkistin

¹ Reliabiliteetin mittaamisen käytettävän Cronbachin α -kertoimen tulisi mielellään olla yli 0,7, kun mitataan summa- ja keskiarvomuuttujien osiomuuttujien yhteensopivuutta. Käytännössä joudutaan tyytymään alhaisempiinkin kertoimiin. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 95–99.)

tutkimustehtäviä ilmaisevat lauseet yksittäisiksi ilmauksiksi. (ks. Eskola & Suoranta 1998 151; Tuomi & Sarajärvi 2003.)

Laadullisen analyysin edetessä nämä tutkimustehtäviä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset tulee listata sekä etsiä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia näistä ilmauksista. Samaa tarkoittavat ilmaukset yhdistetään samaan kategoriaan, jolle annetaan sisältöä kuvaava nimi. Myöhemmin samankaltaisia kategorioita voi yhdistää edelleen toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2003.) Vallin (2001, 110) mukaan aluksi ei kannata olla liian rajaava kategorioita muodostaessa vaan mieluummin tulisi käyttää pieniäkin eroja sisältäviä kategorioita, sillä aineistoa voi jälkeenpäin tiivistää. Yleensä sisällönanalyysin tarkoituksena on kuvata aineistoa ja kategorioita sanallisesti. Toisaalta sanallisesti kuvatusta aineistosta voidaan tuottaa määrällisiäkin tuloksia, kun lasketaan esimerkiksi kuinka usein tutkimustehtäviä kuvaavat ilmaukset ja kategoriat ovat tekstissä esiintyneet. (Eskola & Suoranta 1998, 165–166; Tuomi & Sarajärvi 2003, 106–108.) Analyysissa tein myös sisällön erittelyä laskiessani, miten usein aineistossa esiintyvät tietyt kategoriat.

Laadullisen analyysin tuloksia raportoidessa käytin apuna sitaatteja. Sitaattien tarkoituksena oli elävöittää ja kuvailla aineistoa sanallisesti sekä antaa lukijalle mahdollisuus tutustua aineistoon. Sitaattien avulla lukija voi myös arvioida tekemieni tulkintojen järkevyyttä ja kestävyyttä sekä analyysin luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioijaksi nähdään yleensä itse tutkija, mutta sitaattien käyttäminen helpottaa ulkopuolisen arvioijan työtä. (Eskola & Suoranta 1998.) Laadullisen analyysin luotettavuutta lisää Eskolan ja Suorannan (1998, 214–215) mukaan se, että tutkimuksessa on useita havainnoitsijoita. Tässä tutkimuksessa olin kuitenkin yksin havainnoitsijana. Analyysin luotettavuutta pyrin lisäämään tutustumalla aineistoon hyvin, jotta tutkimustehtävien kannalta kaikki olennaiset ja mielenkiintoiset tiedot tulisivat esille.

5.5 Kyselylomakkeen luotettavuus ja tulosten yleistettävyys

Tutkimuksen kyselylomakkeen luotettavuutta pohdin seuraavaksi siitä näkökulmasta, mittasiko mittari sitä ilmiötä mitä sen pitikin (validiteetti) ja mittasiko mittari oikein (reliabiliteetti). Lisäksi tarkastelen sitä, ovatko kyselyllä saadut tulokset yleistettävissä.

Tutkimuksen validiteettia voidaan arvioida esimerkiksi sisältö- ja rakennevaliditeetin näkökulmista. Tarkasteltaessa sisältöön liittyvää validiteettievidenssiä on poh-

dittava sitä, edustavatko mittarit (osiot, tehtävät, kysymykset jne.) sitä sisältöaluetta, jota on tarkoitus mitata. Mittarin rakennevalidius on taasen hyvä silloin, kun tutkimuksen tulokset ovat sopusoinnussa odotusten kanssa ja mittari kattaa kokonaisuudessa tutkittavan kohteen riittävän laajasti. (Alkula ym. 1994, 89–92; Nummenmaa, Kontinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 204.) Kyselylomakkeen voidaan katsoa kartoittaneen varsin hyvin tutkittavaa ilmiötä, sillä kyselylomakkeen kysymykset käsittelivät ammatillista opettajankoulutusta monista eri näkökulmista. Kysymykset koskivat esimerkiksi koulutuksen sisältöjen relevanttiutta ja koulutuksen siirtovaikutuksia.

Mittarit ja menetelmät eivät aina vastaa sitä todellisuutta, jota tutkija kuvittelee tutkivansa. Esimerkiksi vastaajat saattavat käsittää kysymykset toisin kuin tutkija on ajatellut. Tuloksia ei voida pitää valideina, jos tutkija käsittelee saatuja vastauksia oman alkuperäisen ajattelumallinsa mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2003, 213–214; Ronkainen 1999, 114.) Tämän tutkimuksen avoimien kysymysten tekstiaineisto mahdollisti sen, että pystyin arvioimaan, vastasivatko vastausten sisällöt kysymyksiä. Avointen kysymysten sisällöistä ei ilmennyt virhetulkintoja ja kysymyksiin oli vastattu johdonmukaisesti. Strukturoitujen kysymysten kohdalla tällainen arviointi ei ollut mahdollista. Arvioidessa tutkimuksen validiteettia tulee myös muistaa, että validiteetti ei ole mittarin ominaisuus vaan kuvaa sillä tehtyjä päätelmiä. Tilastollisessa tutkimuksessa mittarin ja mittausten validiteetilla tarkoitetaan niiden päätelmien sopivuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta, joita mittaustuloksista tehdään (Nummenmaa ym. 1997, 203).

Luotettavalta tutkimukselta vaaditaan tulosten tarkkuutta ja tutkimuksen toistettavuutta samanlaisiin tuloksiin, sillä tulokset eivät saa olla sattumanvaraisia. Mittauksen eri vaiheissa sattuneet satunnaisvirheet alentavat tutkimuksen reliabiliuttia. Esimerkiksi vastaajan huolimattomuus ja muistin puutteellisuus sekä tutkijan huolimattomuus alentavat reliabiliteettia. (Alkula ym. 1994; 89, 94.) Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen liitteessä oli esitelty ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteita, sisältöjä ja toteutustapoja, jolloin vastaajien ei tarvinnut arvioida koulutusta täysin muistinvaraisesti. Lisäksi omalta osaltani pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta aineiston tallennusvaiheessa tarkastamalla tiedot useaan kertaan.

Yhtenä kyselytutkimuksen onnistumisen edellytyksenä pidetään sitä, että kyselylomake testataan huolellisesta rakentamisesta huolimatta kohdejoukon edustajilla. Testaaminen mahdollistaa esimerkiksi epäselvien kysymysten täsmentämisen sekä kyselylomakkeen uudelleen muotoilun. (Hirsjärvi ym. 2003, 189–191.) Tässä tutkimuksessa varsinaista esitutkimusta ei kohdistettu kohdejoukon edustajille. Rakensin kyse-

lylomaketta kuitenkin yhteistyössä monien ihmisten kanssa, ja muotoilin kyselylomakkeen kysymyksiä seminaareista ja ammatillisesta opettajakorkeakoulusta saamani palautteen avulla.

Tulosten luotettavuuden ja yleistämisen edellytyksenä on, että tilastollisessa analysoinnissa käytettyjen testien käytön edellytykset ovat voimassa. Testien tulosten luotettavuutta laskeekin, jos muuttujien arvojen jakaumat ovat vääristyneet, osajoukkojen keskihajonnat ja osajoukot ovat erikokoisia (Heikkilä 2001). Analysoinnissa käytettyjen testien joistakin taustaoletuksista jouduin tinkimään johtuen otoksen koosta. Varianssianalyyseissa keskihajonnat eri ryhmissä olivat samansuuntaisia, mutta kaikkien muuttujien arvot eivät olleet normaalisti jakautuneita. Lisäksi osa käyttämäni taustamuuttujien osajoukoista oli erikokoisia, jolloin jotkut yhteydet saattoivat peittyä. En kuitenkaan yhdistänyt osajoukkoja liian suuriksi ryhmiksi, sillä jotkut yhteydet olisivat saattaneet hävitä muuttujien väliltä myös yhdistämisestä johtuen. Tutkimuksessa käyttämäni Osgoodin asteikko on järjestysasteikollinen. Käytin kuitenkin t-testiä ja varianssianalyysejä analysoinnissa, sillä on todettu, että tällaisen asteikon tuottamaa tietoa voi käsitellä luotettavasti ikään kuin se olisi välimatka-asteikollista (Heikkilä 2001, 184).

Tulosten yleistettävyyttä, ulkoista validiteettia, heikentää otoksen pienuus ja suuri kato, koska ei voida arvioida, mitä vastaamattomat ihmiset olisivat olleet asiasta mieltä (Heikkilä 2001, 30; Robson 1993, 125–126). Tämän tutkimuksen hankittu aineisto ei ole kovin suuri ($n=90$) ja vastausprosentti oli 51,1. Yhtenä syynä vastausprosentin alhaisuuteen voidaan pitää melko pitkää kyselylomaketta (13 sivua), sillä myös muutama kyselyyn vastanneista kommentoi kyselylomakkeen täyttämisen raskautta.

Luotettavien tulosten saamiseksi tulee varmistaa se, että tutkimukseen osallistujat edustavat koko tutkittavaa perusjoukkoa (Heikkilä 2001, 30). Tämän tutkimuksen otos perustui satunnaisuuteen, sillä otokseen valikoituivat ne ammatillisesta opettajakoulutuksesta valmistuneet, jotka halusivat osallistua tutkimukseen. Näin ollen otoksen muodostaminen ei perustunut siihen, että otos edustaisi tasaisesti perusjoukossa esiintyviä ominaisuuksia. Voin kuitenkin arvioida kyselyyn vastaajien edustavuutta suhteessa perusjoukkoon sukupuolen ja koulutusmallin suhteen, sillä ammatillisen opettajakorkeakoulun rekisteristä sain selville nämä perusjoukkoa kuvailevat muuttujat. Molemmat sukupuolet olivat samaan tapaan edustettuina perusjoukossa ja kyselyyn vastaajien joukossa: Ensinnäkin perusjoukossa miehiä oli 26,8 % ja naisia oli 73,2 %. Kyselyyn vastaajista taasen miehiä oli 25,6 % ja naisia oli 74,4 %. Kyselyyn vastaajissa ja perusjoukossa koulutusmalleihin osallistujat olivat osittain eri tavalla edustettuina: Kyselyyn

vastaajista 42,2 % osallistui päätoimiseen koulutusmalliin; 48,9 % osallistui joustavaan koulutusmalliin ja 8,9 % osallistui näyttömuotoiseen koulutusmalliin. Perusjoukosta 51,1 % osallistui päätoimiseen koulutusmalliin; 37,9 % osallistui joustavaan koulutusmalliin ja 11,0 % osallistui näyttömuotoiseen koulutusmalliin.

Ammatillisen opettajankoulutuksen arviointiin osallistui Jyväskylän ammatillisesta opettajakorkeakoulusta vuosina 2000–2001 valmistuneita. Tulosten yleistettävyyttä kohdejoukon ulkopuolelle tulee harkita, sillä esimerkiksi koulutuksen tavoitteiden ja sisältöjen painotusalueet voivat vaihdella eri vuosina. Tuloksia ei voi myöskään laajasti yleistää koskemaan muita ammatillisia opettajakorkeakouluja, koska muun muassa ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteita tarkastellaan eri tavalla eri opettajakorkeakouluissa yhteisistä tavoitteista huolimatta.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimukseen osallistui 90 Jyväskylän ammatillisesta opettajankoulutuksesta vuosina 2000–2001 valmistunutta henkilöä. Ennen tutkimuksen varsinaisten tulosten kertomista esittelen nämä tutkimukseen osallistujat. Tämän jälkeen kerron tutkimuksen tulokset: Ensiksi kuvailen, millaisia henkilökohtaisia tavoitteita tutkimukseen osallistujat olivat asettaneet ennen koulutusta ja miten hyvin nämä tavoitteet oli saavutettu koulutuksen aikana. Seuraavaksi esittelen heidän mielipiteitään siitä, miten relevantteja koulutuksen viralliset tavoitteet ja sisällöt olivat olleet, miten he olivat saavuttaneet viralliset tavoitteet ja miten tarkoituksenmukaisia koulutuksen toteutustavat olivat olleet. Tämän jälkeen kuvailen, mitkä tekijät olivat tukeneet ja haitanneet heidän opiskeluaan. Lopuksi kerron, miten tutkimukseen osallistujat ovat hyötäneet koulutuksesta opettajan työssään sekä miten koulutus on palvellut heidän työyhteisöään ja oppilaitostaan. Esitellessäni tutkimuksen tulokset kuvailen samanaikaisesti tilastollisen² ja laadullisen analyysin tulokset. Tuon esille myös, jos tutkimukseen osallistujien taustaominaisuuksista johtuen oli heidän mielipiteissään tilastollisesti merkitseviä keskiarvoeroja³ tai havaitsin avoimien vastausten mielipiteissä taustatekijöistä johtuvia eroja. Raportoidessani tuloksia käytin sitaatteja kuvailemaan laadullista tutkimusaineistoa. Näiden sitaattien yhteyteen liitin tiedon, mikä on vastaajan sukupuoli, koulutusala ja kauanko vastaaja oli toiminut opettajana ennen koulutusta. Joidenkin sitaattien perään liitin muitakin tietoja, jotka auttavat ymmärtämään paremmin sitaattia ja sen merkitystä.

² Tutkimukseen osallistujien mielipiteitä ammatillisesta opettajankoulutuksesta kuvaavat tunnusluvut liitteessä 4.

³ Taustatekijöiden vaikutus tutkimukseen osallistujien mielipiteisiin ammatillisesta opettajakoulutuksesta on nähtävissä liitteessä 5.

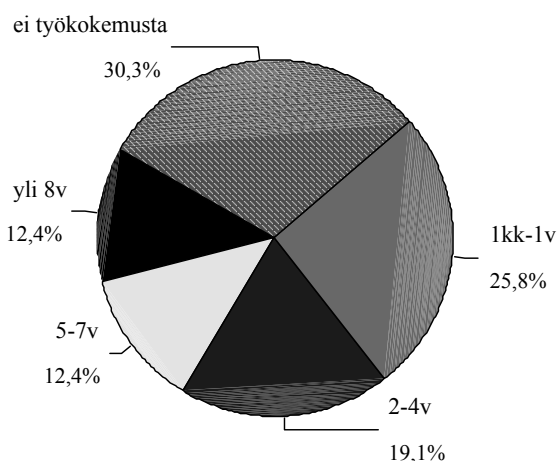
6.1 Kuvaus tutkimukseen osallistujista

Tutkimuksen kyselyyn vastasi 90 ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistunutta henkilöä, joista naisia oli 74,4 % ja miehiä oli 25,6 %. Iän mukaan tutkimukseen osallistujat jakautuivat siten, että 25,0 % oli 28–35-vuotiaita; 31,8 % oli 36–43-vuotiaita; 34,1 % oli 44–51-vuotiaita ja 9,1 % oli 52–59-vuotiaita. Keskimäärin tutkimukseen osallistujat olivat iältään 42-vuotiaita (ka=41,74; kh=7,443). Taulukko 1 osoittaa, että tutkimukseen osallistujista suurimman osan (23,5 %) koulutusala oli matkailu-, ravitsemis- ja talousala. Seuraavaksi eniten tutkimukseen osallistui ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistuneita, joiden koulutusala oli kulttuuriala (17,6 %) sekä sosiaali- ja terveysala (16,5 %).

TAULUKKO 1: Tutkimukseen osallistujat koulutusalan mukaan

	f	%
Luonnonvara-ala	8	9,4 %
Kulttuuriala	15	17,6 %
Hallinnon ja kaupan ala	8	9,4 %
Sosiaali- ja terveysala	14	16,5 %
Tekniikan ja liikenteen ala	10	11,8 %
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	20	23,5 %
Yhteiset aineet	10	11,8 %
Yhteensä	85	100 %

Ammatillinen opettajankoulutus on mahdollista suorittaa päätoimisessa, joustavassa tai näyttömuotoisessa koulutusmallissa. Tutkimukseen osallistujista suurin osa (48,9 %) oli osallistunut joustavaan koulutusmalliin, kun taasen päätoimiseen koulutusmalliin osallistujien osuus oli 42,2 % ja näyttömuotoiseen koulutusmalliin osallistujien osuus oli 8,9 %. Kuvio 1 osoittaa, että tutkimukseen osallistujista suurin osa (69,7 %) oli toiminut opettajan työssä ennen ammatillista opettajankoulutusta. Sitä vastoin 30,3 % osallistujista ei ollut toiminut opettajana ennen koulutusta. Keskimäärin tutkimukseen osallistujat olivat toimineet ennen koulutusta opettajana 2,9 vuotta (kh=4,274).



KUVIO 1: Tutkimukseen osallistujien työkokemus opettajana ennen ammatillista opettajankoulutusta (n=89)

Tutkimuksessa ammatillista opettajankoulutusta arviointiin viivästetysti, jolloin kyselyyn vastaajilla on ollut mahdollisuus toimia opettajina koulutuksen jälkeen. Vastaajat ovat työskennelleet koulutuksen jälkeen opettajana keskimäärin 27 kuukautta (kh=16,639): suurin osa (57,1 %) on työskennellyt 25–48 kuukautta opettajana; 27,4 % on työskennellyt 1-24 kuukautta opettajana ja 15,5 % ei ole työskennellyt opettajana koulutuksen jälkeen. Taulukko 2 osoittaa, että tällä hetkellä kyselyyn vastaajista toimii 75,9 % opettajan työssä ja 33,4 % työskentelee ammatillisissa oppilaitoksissa.

TAULUKKO 2: Tutkimukseen osallistujien nykyinen työtilanne

	f	%
Opettajana ammatillisessa oppilaitoksessa	29	33,4 %
Opettajana ammattikorkeakoulussa	7	8,0 %
Opettajana aikuiskoulutuskeskuksessa	5	5,7 %
Opettajana vapaan sivistystyön oppilaitoksessa	6	6,9 %
Opettajana lukiossa ja/tai peruskoulussa	9	10,4 %
Opettaja muualla ⁴	10	11,5 %
Ei toimi opettajana	21	24,1 %
Yhteensä	87	100 %

⁴ Opettajana muualla -luokkaan kuuluvista opettajista kuusi toimii opettajana yliopistossa, kaksi toimii opettajana avoimessa yliopistossa, yksi toimii opettajana ammatillisessa erityisoppilaitoksessa ja yksi toimii opettajana lastenkuvataidekoulussa.

6.2 Koulutukselle asetetut henkilökohtaiset tavoitteet ja niiden toteutuminen

Tutkimukseen osallistujat olivat asettaneet monia henkilökohtaisia tavoitteita ennen osallistumistaan ammatilliseen opettajankoulutukseen. Näistä henkilökohtaisista tavoitteista muodostin neljä kategoriaa: *pedagogisen pätevyyden saavuttaminen, muodollisen pätevyyden saavuttaminen, työmarkkinoilla menestyminen sekä itsensä kehittäminen ja toteuttaminen*. Pedagogisen pätevyyden saavuttaminen oli asetettu useimmin (n=62) henkilökohtaiseksi tavoitteeksi ennen koulutusta. Seuraavaksi useimmin (n=38) tavoitteeksi oli asetettu muodollisen pätevyyden saavuttaminen. Työmarkkinoilla menestyminen oli asetettu tavoitteeksi 14 kertaa sekä itsensä kehittäminen ja toteuttaminen oli asetettu tavoitteeksi kymmenen kertaa⁵. Henkilökohtaisten tavoitteiden toteutumiseen oltiin pääasiassa tyytyväisiä, kun tarkastellaan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista yhteisesti näiden neljän kategorian kohdalla: Suurin osa tutkimukseen osallistujista (51,8 %) oli saavuttanut omat tavoitteensa hyvin. Tutkimukseen osallistujista 44,6 % koki saavuttaneensa tavoitteensa melko hyvin ja ainoastaan 3,6 % arvioi saavuttaneensa tavoitteensa melko huonosti. Henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista kuvaavien vastausten keskiarvoksi muodostui 3,48 (asteikolla 1= huonosti...4= hyvin) keskihajonnan ollessa 0,571.

6.2.1 Pedagogisen pätevyyden saavuttaminen

Pedagogisen pätevyyden saavuttamisen tavoitteekseen asettaneet (n=62) erosivat toisistaan sen mukaan, olivatko he toimineet opettajana ennen ammatillista opettajankoulutusta: *Opettajaksi kehittyminen* oli ollut tavoitteena, jos tutkimukseen osallistuja ei ollut toiminut opettajana ennen koulutusta. *Ammatillinen kehittyminen* oli ollut sitä vastoin heidän tavoitteenaan, joilla oli ollut ennen koulutusta työkokemusta opettajana. Tutkimukseen osallistujat eivät olleet asettaneet pedagogisen pätevyyden saavuttamista aina yksinään henkilökohtaiseksi tavoitteekseen, vaan he sanoivat asettaneensa myös muita tavoitteita koulutukselle. Pedagoginen pätevyys oli saavutettu sitä huonommin, mitä tarkemmin siihen liittyvät tavoitteet oli määritelty.

⁵ Osa tutkimukseen osallistujista mainitsi vastauksissaan useita henkilökohtaisia tavoitteita. Tästä johtuen tavoitteiden yhteenlaskettu lukumäärä ylittää tutkimukseen osallistujien lukumäärän.

Opettajaksi kehittyminen

Opettajaksi kehittymisen henkilökohtaiseksi tavoitteekseen asettaneet eivät olleet toimineet opettajana ennen koulutusta. Opettajaksi kehittymisen tavoite näkyi siten, että koulutuksen aikana oli haluttu esimerkiksi saada kokonaiskuvan opettajantyöstä, kasvaa opettajaidentiteettiin, saada eväitä opettajana toimimiseen ja saada tietoa, kuinka opettaa oikeaoppisesti. Lisäksi koulutuksessa oli haluttu oppia tiedostamaan, mitä haasteita ja edellytyksiä ammatilliseen opettajuuteen liitetään. Yleensä nämä vähemmän tarkasti määritellyt tavoitteet oli saavutettu melko hyvin, ja koulutuksessa tuotetut dokumentit ovat tukeneet opettajana toimimista koulutuksen jälkeenkin:

”Halusin oppia ymmärtämään opettajuutta, opettamista. Vielä usean vuoden jälkeenkin koulutukseni puhuttelee minua. Joka vuosi selailen päättötyötäni, jotta en urautuisi opettajuudessani. Löydän sieltä aina uudestaan sen alkusolun, josta haluan pitää kiinni opettajuudessani.” *(nainen, yhteiset aineet, 0v)*

Opettajaksi kehittymiseen liittyneet vähemmän tarkasti määritellyt tavoitteet oli saavutettu melko hyvin, vaikka koulutuksen aikana oli huomattu, ettei koulutuksessa ”opita opettajaksi” eikä koulutus tarjoa pelkästään yhtä mallia opettajana toimimiseen. Yleensä koulutuksessa koettiin hyväksi juuri se, että oli kerrottu erilaisista tavoista opettaa. Tällöin opiskelijoilla oli ollut mahdollisuus kehittää itselleen sopiva tapa opettaa ja toimia.

”Alussa oli kaaos, epätietoisuus, kun odotin tarjottavan valmiin sapluunan opettajuuteen. Sen kaaoksen kautta oma-aloitteisuus vahvistui ja samalla oman ajattelun syveneminen ja opettajuuden rakentaminen lähti voimakkaaseen kehitykseen.” *(nainen, kulttuuriala, 0v)*

Toisaalta oltiin myös osittain pettyneitä koulutukseen, koska olisi haluttu saada juuri konkreettisia neuvoja ja oppia yksi käyttökelpoinen tapa opettaa. Tutkimukseen osallistujat kokivatkin, että asioita oli käsitelty liian teoreettisella tasolla ja liian monesta näkökulmasta, minkä vuoksi he eivät saavuttaneet tavoitteitaan koulutuksen aikana.

Koulutukselle oli asetettu myös muutama tarkasti määritelty tavoite liittyen opettajaksi kehittymiseen. Tällaisia tavoitteita olivat olleet esimerkiksi esiintymisvarmuuden ja ryhmänohjaustaitojen hankkiminen. Koulutuksessa ei ollut kuitenkaan käsitelty riittävän laajasti näitä aiheita, joita olisi haluttu oppia. Voidaankin sanoa, että mitä tarkemmin opettajaksi kehittymiseen liittyneet tavoitteet oli määritelty, sitä kriittisemmin niiden saavuttamiseen suhtauduttiin.

Ammatillinen kehittyminen

Ammatilliseen kehittymiseen liittyviä henkilökohtaisia tavoitteita olivat asettaneet ne, joilla oli ollut työkokemusta opettajana ennen ammatillista opettajankoulutusta. Tällaisiksi tavoitteiksi oli nimetty tiedon hankkiminen muun muassa opetuksen suunnittelusta, eri oppimis- ja opetusmenetelmistä, aikuisista oppijoista ja nykynuorista, arvioinnin ja ohjauksen metodeista. Ammatilliseen kehittymiseen liittyneet tavoitteet olivat spesifimpiä ja tarkemmin määriteltyjä kuin opettajaksi kehittymiseen liittyneet tavoitteet. Oman opettajan työn pohjalta olikin osattu asettaa tavoitteita, joiden saavuttaminen kehittäisi omaa ammattitaitoa eteenpäin.

Suurin osa vastaajista, jotka olivat asettaneet ammatilliseen kehittymiseen liittyen tarkasti määriteltyjä ja käytännön opetustyötä koskevia tavoitteita, eivät kokeneet saavuttaneensa tavoitteitaan. Heidän mielestään koulutus ei ollut antanut käytännön vinkkejä ja ohjeita opetustyöhön vaan koulutuksessa oli käsitelty opettamista liian teoreettisella tasolla. Koulutuksessa ei ollut käsitelty riittävästi muun muassa oppituntien suunnitteluun ja opetussuunnitelmien laatimiseen liittyviä asioita sekä harjoitustehtävien suunnittelua ja arviointia. Lisäksi eräs vastaaja ei kokenut saaneensa esimerkiksi tietoa esitystekniikoista:

”Halusin saada käytännön vinkkejä ja ohjeita opetustyöhöni. Hyviä esitystekniikoita, erilaisia pedagogisia ratkaisuja, toimintaohjeita ongelmien varalle. Yhtenä tavoitteena oli tietysti muodollinen pätevyys. Sain todistuksen eli muodollisen pätevyyden, muut tavoitteet jäivät saavuttamatta.” (*mies, luonnonvara-ala, 1v*)

Suurin osa ammatillista kehittymistä tavoitelleista ei kokenut myöskään saaneensa tarpeeksi tietoa oppimisteorioista ja opetusmenetelmistä, kuten toiminnallisista opetusmenetelmistä. Koulutuksessa opetusmenetelmiä olisikin pitänyt käsitellä enemmän harjoitusten avulla ja olisi pitänyt esitellä useampia opetusmenetelmiä. Toisaalta osa tutkimukseen osallistujista, jotka olivat tavoitelleet parempaa osaamista oppimisteorioiden osalta, arvioi saavuttaneensa tavoitteensa hyvin. He totesivat, että esimerkiksi käsitys opettamisesta ja oppimisesta oli muuttunut täysin sekä he ovat pystyneet turvautumaan koulutuksessa hankittuihin tietoihin omassa työssään.

Koulutukselle oli asetettu myös joitakin yleisemmän tason tavoitteita koskien ammatillista kehittymistä. Tällaisia tavoitteita olivat olleet esimerkiksi vakaamman pohjan hankkiminen opetustyölle ja kasvatustieteille sekä teoreettisen ja pedagogisen perustan saaminen opettajuuteen. Lisäksi opettajana ennen koulutusta toimineet olivat halunneet tulla paremmiksi opettajiksi ja löytää parempia tapoja orientoitua ammatilli-

seen opettajuuteen koulutuksen aikana. Tutkimukseen osallistujat, jotka eivät olleet asettaneet kovin tarkkoja tavoitteita ammatillisen kehittymisen suhteen, olivat tyytyväisiä koulutukseen ja totesivat saavuttaneensa tavoitteensa:

”Virallisen tavoitteen eli muodollisen pätevyyden lisäksi halusin tulla paremmaksi opettajaksi ts. kerätä reppuuni sellaisia eväitä, joista on hyötyä matkan varrella” joko vaikeissa paikoissa tai nautiskelun hetkellä. Sisäistin kognitiivisen ja konstruktivisen oppimisen ideologian ja löysin oman tyylin opettaa. Tavallaan kasvoin opinnoissa opettajuuteen.” (*nainen, sosiaali- ja terveysala, 2v*)

6.2.2 Muodollisen pätevyyden saavuttaminen

Muodollinen pätevyys, jolla tarkoitan ns. paperipätevyyttä eli tutkintoa, oli nimetty useammin yksinään henkilökohtaiseksi tavoitteeksi kuin yhdeksi tavoitteeksi muiden tavoitteiden joukossa. Muodollista pätevyyttä (n=38) olivat tavoitelleet sekä kauan opettajan työssä olleet että koulutukseen osallistujat, jotka eivät olleet toimineet opettajina ennen koulutusta. Kun tutkimukseen osallistujat olivat asettaneet tavoitteekseen muodollisen pätevyyden saavuttamisen, he olivat asettaneet itselleen usein myös aikarajoja koskien koulutuksen suorittamista. Sitä vastoin pedagogisen pätevyyden saavuttamisen tavoitteekseen asettaneet eivät olleet liittäneet tavoitteen saavuttamiseen aikarajoja. Muodollisen pätevyyden saavuttamisen tavoitteekseen asettaneet olivat koulutukseen tyytyväisiä, sillä he olivat yleensä saaneet todistuksen ja suorittaneet opinnot nopeasti omien odotustensa mukaisesti.

Osa tutkimukseen osallistujista oli asettanut tavoitteekseen pelkästään pedagogisten taitojen ja tietojen hankkimisen ennen koulutukseen osallistumistaan. Koulutuksen edetessä he olivat kuitenkin kokeneet nämä tavoitteet epärelevanteiksi. Tällöin he olivat joutuneet muuttamaan tavoitteitaan ja päättäneet tyytyä muodollisen pätevyyden tavoitteluun, kuten eräs vastaaja kertoi:

”Toivoin saavani monipuolisten kuvan eri oppimis- ja opetusmenetelmistä sekä työvälineitä työhöni opettajana. Petyttyäni koulutukseen ja huomattuani tavoitteiden epäreaalisuuden, muutin tavoitteeni todella alhaisiksi ja ne (muodollinen pätevyys) saavutin.” (*nainen, yhteiset aineet, 2½ v*)

Toisaalta koulutuksen aikana tavoitteet olivat muuttuneet myös päinvastoin, sillä osa vastaajista oli aluksi asettanut tavoitteekseen vain muodollisen pätevyyden hankkimi-

sen. Koulutuksen aikana tavoitteita oli kuitenkin korotettu, jolloin oli haluttu oppia enemmän pedagogiseen pätevyyteen liittyviä asioita:

”Tavoitteena oli ennen koulutuksen alkua läpäisy ja tutkinto. Tavoitteet koulutuksen aikana nousivat: opettajana kehittyminen. Käsitys opettajuudesta muuttui samoin kuin kuva oppijoista sekä sain näkökulmia opettajan työhön.” (*mies, tekniikan ja liikenteen ala, 1v*)

6.2.3 Työmarkkinoilla menestyminen

Työmarkkinoilla menestyminen (n=14) oli asetettu sekä yksin että muiden tavoitteiden yhteydessä henkilökohtaiseksi tavoitteeksi. He, jotka eivät olleet aikaisemmin toimineet opettajina, olivat asettaneet tavoitteekseen saada työpaikan opettajana. Heistä jokainen oli myös saanut työpaikan opettajana joko koulutuksen aikana tai koulutuksen jälkeen, jolloin he olivat tyytyväisiä koulutukseen. Heidän, joilla oli ollut työkokemusta opettajana ennen koulutusta, tavoitteenaan oli vastaavasti ollut viran saaminen tai vakinaistaminen. Myös nämä vastaajat olivat tyytyväisiä koulutukseen, koska koulutus oli auttanut opettajan työuralla etenemistä. Paremman palkan saaminen koulutuksen avulla ei sitä vastoin ollut motivoinut aloittamaan koulutusta. Ainoastaan yksi henkilö yhdisti paremman palkan ja viran vakinaistamisen kirjoittaessaan omista tavoitteistaan.

Ennen koulutukseen osallistumista koulutuksen oli toivottu antavan myös ammatillista pelivaraa työmarkkinoilla. Ammatillista pelivaraa oli tavoiteltu ensinnäkin, koska työmarkkinoita oli pidetty epävakaina. Tutkimukseen osallistujat olivat kokeneet, että heidän asemansa työmarkkinoilla olisi turvallisempi koulutuksen jälkeen heidän osatessaan useamman kuin yhden ammatin. Lisäksi koulutuksen avulla oli haluttu saada mahdollisuus uuteen uravalintaan tulevaisuudessa, jos nykyinen ammatti ei enää kiinnostaisi. Koulutus koettiin hyväksi keinoksi parantaa työmarkkinakelpoisuutta silloinkin, kun koulutukseen osallistujalla oli jo ennestään ammatti.

6.2.4 Itsensä kehittäminen ja toteuttaminen

Itsensä kehittämisen ja toteuttamisen kategoriaan yhdistin sellaiset henkilökohtaiset tavoitteet, joilla oli omaan itseen ja persoonaan liittyvä merkitys. Itsensä kehittämisen ja toteuttamisen oli asettanut kymmenen henkilöä tavoitteekseen ennen koulutukseen

osallistumistaan. Nämä kaikki kymmenen tutkimukseen osallistujaa olivat naisia. He eivät olleet ajatelleet koulutusta pelkästään oppimisympäristönä, jossa voisi kehittää ohjaamisen taitoja tai saavuttaa muodollinen pätevyys. Ammatillisen opettajankoulutus olikin nähty ympäristöksi, jossa olisi mahdollisuus rakentaa ja etsiä omaa identiteettiä sekä kasvaa ihmisenä. Koulutuksen oli toivottu lisäävän myös itseluottamusta ja -varmuutta. Kun tutkimukseen osallistujat olivat asettaneet tavoitteekseen oman identiteetin rakentamisen ja kasvun ihmisenä, he olivat myös tyytyväisiä siihen, miten koulutus oli tukenut heidän kasvuaan ja auttanut ymmärtämään paremmin itseään ihmisenä:

”Oma henkinen kasvu. Läksin täysillä itseni likoon laittaen opettajaopintoihin ja se kyllä kannatti, vaikka prosessi oli rankempi kuin osasin ennalta arvata. Koulutuksen jälkeen pystyn objektiivisesti ymmärtämään omat vahvuuteni ja heikkouteni persoonana.” (*nainen, kulttuuriala, 0v*)

Ammatilliseen opettajankoulutukseen oli osallistuttu myös siksi, että saataisiin uusia kokemuksia sekä vaihtelua elämään ja työhön. Tällaisten tavoitteiden asettelun taustalla oli joko melko pitkä ura opettajana tai jokin henkilökohtainen kriisi, kuten avioero. Tällaisissa tilanteissa koulutuksen todettiin tarjonneen sekä uusia kokemuksia että tukeneen jopa uuden suunnan löytämisessä elämälle:

”Osallistuin koulutukseen, koska halusin saada vaihtelua työhön, irrottautua omasta työstä ja uusia kokemuksia. Muodollisella pätevyydellä ei ollut merkitystä eikä ole vielääkään. Tavoitteeni toteutuivat hyvin.” (*nainen, yhteiset aineet, 5v*)

”Halusin uuden suunnan elämääni. Halusin myös uusia kokemuksia ja ajatuksia, näkökulmia. Kaikki ok, toteutui.” (*nainen, sosiaali- ja terveysala, 1 ½ v*)

Henkilökohtaisten tavoitteiden liittyessä itsensä kehittämiseen ja toteuttamiseen tutkimukseen osallistujat korostivatkin, ettei heidän koulutukseen osallistumistaan ollut motivoinut muodollisen pätevyyden saavuttaminen. He olivat aina asettaneet ainoastaan itsensä kehittämisen ja toteuttamisen henkilökohtaiseksi tavoitteekseen.

6.3 Koulutuksen virallisten tavoitteiden, sisältöjen ja toteutustapojen arviointi

Tässä luvussa kuvailen, miten ammatillisen opettajankoulutuksen virallisten tavoitteiden ja sisältöjen relevanttiutta arvioitiin opettajaksi kehittymisen kannalta. Lisäksi kerron, miten hyvin koulutuksen viralliset tavoitteet oli saavutettu ja miten tarkoituksenmukai-

siksi koulutuksen toimintatavat arvioitiin. Koulutuksen virallisten tavoitteiden ja sisältöjen relevanttiutta, virallisten tavoitteiden saavuttamista ja toteutustapojen tarkoituksenmukaisuutta mitattiin asteikolla 1–4. Raportoidessa tuloksia näihin tutkimustehtäviin esittelen samalla, jos tutkimukseen osallistujat kertoivat kehitysideoita koskien koulutuksen tavoitteita, sisältöjä ja toteutustapoja. Näitä aiheita käsitelen jokaisen viiden, *koulutuksen toimintaympäristön, oppimisen, oppimisen ohjaamisen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen sekä jatkuvan kehittymisen pätevyysalueen* kohdalla erikseen.

6.3.1 Koulutuksen toimintaympäristö -pätevyysalue

Koulutuksen virallisten tavoitteiden ja sisältöjen relevanttius

Mielipiteet koulutuksen toimintaympäristö -pätevyysalueen virallisten tavoitteiden ja sisältöjen relevanttiudesta vaihtelivat siten, että keskiarvoksi muodostui 3,52 (kh=0,648). Tutkimukseen osallistujista 58,8 % nimesi viralliset tavoitteet ja sisällöt hyvin relevantteiksi sekä 35,3 % piti niitä melko relevantteina. He kokivat pätevyysalueen tavoitteet ja sisällöt vähintään melko tärkeiksi, koska heidän mukaan ammatillisen opettajan tulee tuntea hyvin toimintaympäristö, jossa hän opettaa:

”Ei pelkkää oppimaan opettaminen tai substanssin hallinta tee opettajaa autuaaksi, on hyötyä tuntea hyvin toimintaympäristö, jossa opetus elää.” (*nainen, luonnonvara-ala, 0v*)

Lisäksi erilaisten työpaikkojen tunteminen koettiin tärkeäksi, koska ammatillisen opettajan tulee tietää, mihin koulutus tulee johtamaan heidän oppilaitaan ja millaisissa työpaikoissa he tulevat työskentelemään.

Kaikki tutkimukseen osallistujat eivät olleet kuitenkaan tyytyväisiä virallisiin tavoitteisiin ja sisältöihin, sillä 4,7 % arvioi ne melko epärelevantteiksi ja 1,2 % piti niitä epärelevantteina. Tutkimukseen osallistujien mielipiteissä tavoitteiden ja sisältöjen relevanttiudesta oli eroa ($F=3,47$, $df=6,75$, $p=0,004$) johtuen heidän nykyisestä työtilanteestaan (taulukko 8). Tilastollisesti merkitsevä ero ($p=0,036$) näkyi siinä, että yliopistoissa, avoimissa yliopistoissa, ammatillisessa erityisoppilaitoksessa ja lastenkuvataidekoulussa⁶ työskentelevät opettajat suhtautuivat kriittisemmin (ka=2,90) tämän pätevyysalueen tavoitteisiin ja sisältöihin kuin ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevät

⁶ Nämä tutkimukseen osallistujat kuuluivat nykyinen työtilanne -muuttujan opettajana muualla -luokkaan.

opettajat (ka=3,74). Pätevyysalueen tavoitteita ja sisältöjä kritisoitiin, sillä niiden sisällyttämisestä osaamisesta ei ole ollut hyötyä omassa työssä. Lisäksi korostettiin, ettei yksittäisellä opettajalla ole suuria vaikutusmahdollisuuksia oman luokkahuoneen ulkopuolella, joten tähän pätevyysalueeseen liittyvää osaamista ei koettu tärkeiksi. Näin ollen koulutuksessa ei tarvitsisikaan painottaa koulutuksen toimintaympäristö -pätevyysaluetta. Myös useat vastaajat, jotka pitivät pätevyysalueeseen liitettävää osaamista tärkeänä osana ammatillista opettajuutta, eivät kokeneet tärkeäksi käsitellä pätevyysalueen teemoja koulutuksessa kovin laajasti. Tämä johtui siitä, että aiheet olivat itsestäänselvyksiä ja entuudestaan tuttuja:

”Opettajan tulisi olla myös tulevaisuuteen katsoja. Näin ollen tämä alue on hyvin tärkeä. Sidosryhmiin hakeutuminen ja niiden näkemysten huomioon ottaminen on myös tärkeää. Vaikka ympäristön vaikutus (teollisuus, työelämä ym.) on tärkeä se on myös itsestään selvä ja sitä ei tarvitse juurikaan käsitellä.” (*mies, tekniikan ja liikenteen ala, 1v*)

Tähän pätevyysalueeseen liittyen koulutukseen kaivattiin lisää koulutuspoliittista perustaa. Vastaajien mielestään olisi tärkeää tuntea paremmin Suomen koulutusjärjestelmä ja saada tietoa erilaisista oppilaitosmuodoista. Lisäksi toivottiin, että koulutuksessa käsiteltäisiin enemmän koulutuspoliittisia aiheita myös kansainvälisesti. Koulutukseen toivottiin erityisesti Euroopan unionin maiden koulujärjestelmien pääpiirteiden käsittelemistä.

Koulutuksen virallisten tavoitteiden saavuttaminen

Tutkimukseen osallistujista 31,0 % arvioi saavuttaneensa hyvin koulutuksen toimintaympäristö -pätevyysalueeseen liittyneet tavoitteet, kun taas suurin osa (57,1 %) oli saavuttanut tavoitteet melko hyvin. Omasta mielestään he olivat saaneet vähintään melko hyvin tietoa yhteiskunnan kehityksestä, opetushallinnosta sekä ammattialojen historiasta, nykypäivästä ja tulevaisuudesta. Lisäksi pätevyysalueen tavoitteiden saavuttamisen ansiosta näkemys omasta ammattialasta oli laajentunut, mikä on näkynyt myöhemmin myös omassa työssä:

”Ennen ajattelin liian suppeasti omaa alaa. Nykyisin huomaan helposti ajattelevani ja käsitteleväni oppilaiden tilannetta kokonaisvaltaisesti heidän tulevan elämänsä kannalta. Kysyn millaisia ihmisiä me haluamme kouluttaa työelämään.” (*nainen, sosiaali- ja terveysala, 5v*)

Myös ne vastaajat, joilla oli ollut aikaisempaa tietoa pätevyysalueen teemoista, kokivat kuitenkin oppineensa uusia tietoja ja taitoja koulutuksen aikana:

”Olen toiminut omalla alallani jo 10v joten näkemystä ympäristöstä ja alaan vaikuttavista tekijöistä on pakko olla. Koulutus avasi kuitenkin asiaa laajemmin muiden alojen näkökulmista.” (*nainen, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, 0v*)

Toisaalta kaikki eivät kokeneet saavuttaneensa virallisia tavoitteita, sillä tutkimukseen osallistujista 8,3 % oli saavuttanut melko huonosti tavoitteet ja 3,6 % totesi saavuttaneensa ne huonosti. Koulutuksen aikana he eivät kokeneet esimerkiksi oppineensa hahmottamaan omaa ammattialaansa osaksi laajempaa yhteiskunnallista kokonaisuutta. Lisäksi he eivät olleet saaneet tarpeeksi tietoa työelämän ja ammattialojen muutoksesta. Kaikkien vastausten keskiarvoksi muodostui 3,15 keskiarvon ollessa 0,720.

Yleensä tavoitteet olivat jääneet saavuttamatta, koska tiedollisen pätevyyden hankkiminen oli jäänyt omalle vastuulle ja pätevyysalueen teemoihin ei ollut perehdytty tarpeeksi syvällisesti. Tavoitteiden saavuttamista oli haitannut myös työkokemuksen puute opettajan työstä ja pitempiaikaisen työkokemuksen puute omalta alalta. Vastaavasti ne, joilla oli ollut aikaisempaa tietoa pätevyysalueen teemoista tai laaja oman ammattialan työkokemusta, totesivat saavuttaneensa viralliset tavoitteet hyvin.

Koulutuksen toteutustapojen tarkoituksenmukaisuus

Kyselyyn vastaajista vain 26,8 % koki koulutuksen toimintaympäristö -pätevyysalueen toteutustavat tarkoituksenmukaisiksi. Vastaajista suurin osa (56,1 %) arvioi kuitenkin pätevyysalueen toteutustavat melko tarkoituksenmukaisiksi. Erityisesti yhteisiin ryhmäkeskusteluihin ja yhteiseen pohdintaan oltiin tyytyväisiä. Sitä vastoin tyytymättömiä oltiin liian teoreettiseen lähestymistapaan ja monialaisiin opetusryhmiin. Vastaajista 14,6 % nimesikin toteutustavat melko epätarkoituksenmukaisiksi, ja epätarkoituksenmukaisina niitä pitivät 2,5 % vastaajista. Vastausten keskiarvo toteutustapojen tarkoituksenmukaisuudesta oli 3,07 (kh=0,716).

Mielipiteet koskien tämän pätevyysalueen tiettyjä toteutustapoja vaihtelivat melko paljon: Esimerkiksi laajojen oppimistehtävien koettiin toisaalta tukeneen tavoitteiden saavuttamista. Oppimistehtävien avulla olikin opittu paljon ja syvennetty omaa osaamista. Toisaalta koettiin myös, ettei pätevyysalueen aiheita voi oppia kirjoja lukiella ja tekemällä ”irrationaalisia oppimistehtäviä”. Paremmiksi toimintatavoiksi nimettiin

muun muassa tutustumiskäynnit oppilaitoksiin ja eri ammattialojen työpaikkoihin. Tällöin yhteistyö koulun ulkopuolisten sidosryhmien kanssa olisi tiiviimpää ja oppiminen tehokkaampaa. Koulutukseen ehdotettiin myös projektiluontoisia tehtäväkokonaisuuksia, jotka tehtäisiin yhteistyössä sidosryhmien kanssa. Lisäksi toivottiin vierailevia työelämän asiantuntijoita pitämään luentoja sekä ajankohtaisten artikkeleiden ja videoiden hyödyntämistä opetuksessa.

Monet tutkimukseen osallistujista olivat tyytymättömiä koulutukseen kuuluneen opetushallinnon toteutukseen. He kokivat opetushallinnon ”nuivaksi ulkoa opeteluksi ja irralliseksi kokonaisuudeksi muista opinnoista”. Opetushallinnon kokonaisuutta haluttiinkin kehitettävän. Vastaajien mukaan opetushallinnon aiheita voitaisiin käsitellä esimerkiksi enemmän kontaktiopetuksessa ja ryhmätöinä.

Vastaajien mielipiteisiin pätevyysalueen toteutustavoista vaikutti se, kauanko he olivat toimineet opettajana ennen ammatillista opettajankoulutusta ($F=3,841$, $df=2,79$, $p=0,026$). Taulukko 6 osoittaa, että työkokemus vaikutti siten, että yli viisi vuotta opettajana toimineet olivat koulutuksen totutustapoihin tyytyväisempiä ($ka=3,43$) kuin vähemmän aikaa (1kk-4v) opettajana toimineet ($ka=2,91$). Ero näiden ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($p=0,031$). Mielipiteissä ero näkyi siinä, että kauemmin opettajana toimineet olivat tyytyväisempiä monialaisiin opetusryhmiin. Vähemmän aikaa opettajana toimineet kokivat monialaiset ryhmät taasen esteeksi oppimiselle:

”Monialaisuus vaikeutti tässä osiossa. Toimintaympäristöt ja kulttuurit ovat tässä suhteessa niin erilaisia. Vertaisryhmien (samalla alalla olevien) käyttö helpotaisi.” (*nainen, sosiaali- ja terveysala, ½ v*)

Kehitysideat koskien pätevyysalueen toteutustapoja käsittelevät pääasiassa sitä, että saman koulutusalan edustajia tulisi olla useampia samassa ryhmässä.

6.3.2 Oppimisen pätevyysalue

Koulutuksen virallisten tavoitteiden ja sisältöjen relevanttius

Melkein kaikki tutkimukseen osallistujat pitivät oppimisen pätevyysalueen tavoitteita ja sisältöjä vähintään melko relevantteina, sillä 82,1 % piti niitä relevantteina ja 16,7 % arvioi ne melko relevanteiksi. Ammatillisen opettajan työn koettiin rakentuvan tälle pätevyysalueelle, jonka vuoksi opettajan on esimerkiksi tärkeää tiedostaa omat käsityksensä oppimisesta, tiedosta ja ihmisestä. Ainoastaan yksi vastaaja (1,2 %) koki tavoitteet ja

sisällöt melko epärelevanteiksi. Tämän vastaajan mielestä koulutuksessa oli korostettu liikaa konstruktivistista oppimiskäsitystä ja väheksytty behaviorismista oppimiskäsitystä. Hän totesi, että behavioristinen tapa oppia ja opettaa sopii moneen tilanteeseen sekä opetettavaan aineeseen. Tästä johtuen koulutuksessa olisi pitänyt käsitellä laajemmin eri oppimiskäsityksiä. Kaikkien vastausten keskiarvoksi muodostui 3,79 (kh=0,441).

Oppimisen pätevyysalueen viralliset tavoitteet ja sisällöt koettiin tärkeiksi mutta osittain riittämättömiksi. Tämän pätevyysalueen sisältöjä tulisi entisestään laajentaa. Koulutuksessa tulisi käsitellä laajemmin oppilaiden psyykkisiä ongelmia sekä eri ikävaiheisiin ja elämäntilanteisiin liittyviä teemoja ja ongelmia. Lisäksi koulutukseen toivottiin erityisesti lisää erityispedagogiikkaa. Vastaajien mielestä varsinkin toisen asteen oppilaitoksissa polarisoituminen näkyy selvästi, jonka vuoksi koulutuksessa tulisi käsitellä enemmän erilaisia oppijoita. Lisää tietoa erilaisista oppijoista ja oppimisvaikeuksista haluttiin, jotta opetustyössä olisi enemmän valmiuksia kohdata erilaisia oppilaita ja auttaa heitä.

”Ammatillisissa oppilaitoksissa oppimisvaikeudet mukautetut oppimissuunnitelmat ja muut sosiaaliset vaikeudet ovat erittäin yleisiä. Ryhmissä paljon erilaisista ongelmista kärsiviä nuoria, joita on mahdoton ymmärtää, tukea ja opettaa jos ei ole riittävää ammattitaitoa itsellä. Näitä asioita oli aika vähän ohjelmassa ja niissä tarvitsisi mielestäni opettajakin paljon tietoa.” (*nainen, tekniikan ja liikenteen ala, 3v, opettajana ammattioppilaitoksessa*)

Koulutuksen virallisten tavoitteiden saavuttaminen

Suurin osa tutkimukseen osallistujista koki oppimisen pätevyysalueen tavoitteet ja sisällöt relevanteiksi opettajaksi kehittymisen kannalta. Kuitenkin vain 31,0 % osallistujista koki saavuttaneensa viralliset tavoitteet hyvin. Melko hyvin tavoitteet olivat saavuttaneet 57,1 % osallistujista. Tavoitteiden saavuttamista oli helpottanut se, että vastaajilla oli ollut näistä asioista jo hyvä tietopohja ennen koulutusta. He olivat suorittaneet esimerkiksi kasvatustieteen perusopinnot aikaisemmin. Tavoitteiden saavuttamisen esteeksi nähtiin päinvastoin se, että nämä teemat olivat olleet uusia ja vieraita. Tutkimukseen osallistujista 10,7 % olikin saavuttanut viralliset tavoitteet melko huonosti ja 1,2 % oli saavuttanut tavoitteet huonosti. Virallisten tavoitteiden saavuttamista kuvaavien mielipiteiden keskiarvoksi muodostui 3,18 keskihajonnan ollessa 0,662.

Tavoitteiden heikohko saavuttaminen näkyi siinä, että oppimisteorioista ja -käsityksistä ei ollut saatu selkeää kuvaa. Tutkimukseen osallistujat kokivatkin oppineensa pelkästään ”joitakin faktoja sieltä täältä”, joita he eivät olleet osanneet yhdistää omaan käyttöteoriaansa. Näin ollen he eivät kokeneet saavuttaneensa tavoitteiden sisältämää osaamista. Koulutuksen koettiin kuitenkin antaneen hyvän pohjan kehittää tähän pätevyysalueeseen liittyvää osaamista myöhemmin opettajan uralla, vaikka tavoitteet olivat jääneet koulutuksen aikana saavuttamatta. Osa vastaajista arvioi toisaalta saavuttaneensa tavoitteet hyvin koulutuksen aikana. Heille oli esimerkiksi selvinnyt, etteivät kaikki ihmiset opi samalla tapaa, ja he olivat saaneet teoreettista pohjaa opettamiseen. Koulutuksessa oli myös opittu hahmottamaan erilaisia oppimistyylejä ja opettajan rooli oppimisessa:

”Sisäistin kognitiivisen ja konstruktivisen oppimisen ideologian. Opin tiedostamaan vahvasti oppimisen yhteisöllisessä ja sosiaalisessa tapahtumassa, tiedon suhteellisuuden ja opettajan roolin oppijan tietämyksen rakentamisen ohjaajana.”
(nainen, luonnonvara-ala, 1 ½ v)

Koulutuksen toteutustapojen tarkoituksenmukaisuus

Oppimisen pätevyysalueen toteutustapojen tarkoituksenmukaisuutta kuvaavien mielipiteiden keskiarvoksi muodostui 3,23 (kh=0,770). Kyselyyn vastaajien mielipiteet toteutustavoista jakaantuivat siten, että 42,2 % piti niitä tarkoituksenmukaisina; 39,7 % piti niitä melko tarkoituksenmukaisina; 16,9 % nimesi ne melko epätarkoituksenmukaisiksi ja 1,2 % koki ne epätarkoituksenmukaisiksi. Mielipiteet pätevyysalueen toteutustavoista vaihtelivat melko paljon: Esimerkiksi pätevyysalueen oppimistehtäviä pidettiin toisaalta hyvinä ja monipuolisina. Oppimistehtäviä kommentoitiin toisaalta myös negatiivisesti, sillä ne koettiin ”pintapuoliseksi osoitukseksi omasta oppimisesta”. Oppimistehtävistä ei ollut saatu myöskään riittävästi palautetta.

Opetukseen toivottiin myös käytännönläheisyyttä, jolloin pätevyysalueen teemojen käsittely ei jäisi teorian tasolle. Nyt vastaajat kokivat, että koulutuksessa varsinainen tieto oli peittyneet vaikean terminologian alle. Esimerkiksi oppimisteorioita toivottiin lähestyttävän konkreettisten esimerkkien avulla:

”Minulla on hyvin teoreettistaloudellinen pohjakoulutus. Perinteinen kasvatus-tiede oli vaikeaa. Olisi tarvittu syvempää/perusteellisempaa tai täysin käytännön esimerkkeihin perustuvaa täsmäoppia eri teorioista.” (mies, luonnonvara-ala, ½ v)

Eräs vastaaja mainitsi myös, että koulutuksessa voisi olla monia lyhyitä harjoittelujaksoja eri oppilaitoksissa, kuten erityiskouluissa ja tavallisissa oppilaitoksissa. Tällöin saisi paremman kuvan erilaisista oppijoista kuin itsenäisesti kirjallisuutta lukemalla.

Tähän pätevyysalueeseen liittyneet ryhmäkeskustelut koettiin hyviksi tavoiksi oppia. Ryhmien todettiin olleen innostuneita toimimaan yhdessä, ja ryhmän jäsenten erilaiset taustat olivat tuoneet uusia ulottuvuuksia keskusteluihin. Monet halusivat myös enemmän ryhmäkeskusteluita ja yhteistä pohdintaa koulutukseen, jolloin osallistujien ammattitaitoa pystyttäisiin hyödyntämään vieläkin paremmin. Lisäksi koulutuksen suoritustapoihin toivottiin enemmän vaihtoehtoja, jolloin oppiminen olisi motivoivampaa. Osa vastaajista toivoi esimerkiksi perinteisiä luentoja koulutukseen.

6.3.3 Oppimisen ohjaamisen pätevyysalue

Koulutuksen virallisten tavoitteiden ja sisältöjen relevanttius

Tutkimukseen osallistujista 71,8 % piti oppimisen ohjaamisen pätevyysalueen tavoitteita ja sisältöjä relevantteina sekä 25,8 % piti niitä melko relevantteina. Tutkimukseen osallistujista ainoastaan 2,4 % arvioi tavoitteet ja sisällöt melko epärelevantteiksi. Mieli-piteiden keskiarvoksi muodostui 3,69 (kh=0,512). Oppimisen ohjaamiseen liittyvät tiedot ja taidot koettiin kuuluvan ammatillisen opettajan tärkeimpiin taitoihin:

”Vasta koulutuksessa perehdyin tarkemmin oppimisen ohjaamisen pätevyysalueeseen, joka kuitenkin on mielestäni tärkein amk-opettajan pätevyysalue. Nykyään pyrin erityisesti panostamaan ohjaamiseen, positiiviseen oppimisilmapiiriin luomiseen, itseohjautuvuuden edistämiseen ja kehittävään arviointiin. Ei ohjaamisen tärkeyttä saa unohtaa missään vaiheessa!” (*nainen, hallinnon ja kaupan ala, 1v*)

Muutenkin korostettiin, että ammatillisessa opettajankoulutuksessa on tärkeää tuoda esille, miten edistetään itseohjautuvuutta ja luodaan yhteistoiminnallisia oppimistilanteita. Lisäksi todettiin, että ammatillisen opettajan tulee osata suunnitella sekä toteuttaa opetus mielekkäällä ja innostavalla tavalla.

Pätevyysalueen tavoitteet ja sisällöt koettiin hyviksi, mutta pätevyysalueen osuutta koulutuksessa tulisi lisätä. Vastaajien mielestä oli esimerkiksi hyvä, että koulutuksessa oli ollut tieto- ja viestintäteknologian opetusta. Kuitenkin näitä aiheita (kuten tietotekniikkaa ja verkkopedagogiikkaa) tulisi käsitellä laajemmin, koska nykyään opettajan tulee hallita nämä taidot hyvin. Erilaisia ohjauksen ja opettamisen menetelmiä

haluttiin myös käsiteltävän laajemmin. Lisäksi koulutuksessa tulisi tuoda esille enemmän eri ikäryhmille, varsinkin aikuisille, soveltuvia opetusmenetelmiä sekä vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä eri tilanteisiin. Draamapedagogiikkaa toivottiin myös lisäävän sisältöihin.

Oppimisen ohjaamisen pätevyysalueen sisältöihin liittyvänä kehitysideana mainittiin myös, että koulutuksessa tulisi käsitellä toimimista ohjaamisen ongelmatilanteissa. Tietoa haluttiin saada esimerkiksi siitä, miten toimitaan arviointia koskevissa ristiriitatilanteissa sekä ongelmatilanteissa, kun kyse on päihteistä ja huumeista. Lisäksi koulutuksessa tulisi käsitellä, miten saadaan säilytettyä opiskelurauha ja kuinka motivoidaan oppilaita. Tällaisia sisältöjä toivoivat varsinkin ne, jotka ovat toimineet opettajina ammatillisissa oppilaitoksissa koulutuksen jälkeen.

Koulutuksen virallisten tavoitteiden saavuttaminen

Ohjaamisen pätevyysalueen tavoitteiden saavuttamista kuvaava keskiarvo oli 3,10 ($kh=0,688$). Vastaajista 26,2 % totesi saavuttaneensa viralliset tavoitteet hyvin, kun suurin osa vastaajista (59,5 %) koki saavuttaneensa melko hyvin tavoitteiden sisältämää osaamista. Vastaajista 11,9 % oli saavuttanut tavoitteet sitä vastoin melko huonosti ja 2,4 % oli saavuttanut ne huonosti. Osaamistavoitteet koettiin kyllä tärkeiksi, mutta niitä ei ollut saavutettu hyvin käytännön tasolla. Teorian tasolla tavoitteiden sisältämä osaaminen oli saavutettu, mutta tietojen soveltaminen käytäntöön on ollut vaikeaa. Käytäntöön soveltamista on vaikeuttanut myös oppilaiden vastustus:

”Ohjaajana toiminen ja itseohjautuvuuden käsite ovat teoriassa selkeitä, mutta toteutus ei taas sitä ole. Perinteisen opettajan rooli istuu vahvana ja oppijoiden vastarinta itseohjautuvuuden lisäämisessä on jopa aggressiivista (ei ruumiillisesti). Vanhassa pitäytyminen on kovin helppoa, mutta se sopii myös opiskelijoille.”
(*mies, tekniikan ja liikenteen ala, 1v, opettajana ammattikorkeakoulussa*)

Tutkimukseen osallistujat kokivat oppineensa myös opetusmenetelmiin liittyvää tietoutta korkeintaan teoriassa. Mielestään he eivät olleet saaneet koulutuksen aikana tarpeeksi tietoa myöskään siitä, kuinka suunnitella mielekkäitä oppimistilanteita.

Monet tutkimukseen osallistujat olivat sitä mieltä, että tavoitteiden saavuttaminen edellyttää jatkuvaa oppimista ja opettajana toimimista. Näin ollen heidän mielestään ei ollut edes perusteltua odottaa, että tämän pätevyysalueen tavoitteet saavutettaisiin koulutuksen aikana. Koulutus loi kuitenkin pohjan kehittää näitä taitoja tulevaisuudessa. Tutkimukseen osallistujissa oli myös heitä, jotka kokivat saavuttaneensa pätevyysalueen

osaamistavoitteet jo koulutuksen aikana. Tavoitteiden saavuttaminen on näkynyt siten, että koulutuksen jälkeen on käytetty enemmän oppilaiden itsearviointeja sekä on oltu rohkeampia kokeilemaan uusia toimintatapoja:

”Luovuuden käyttö on sallittua ja jopa suotavaa, uskallusta erilaisiin kokeiluihin. Erilaiset opetusmenetelmät olivat minusta mielenkiintoisia ja sain niistä paljon tulevaan opettajuuteeni.” (*nainen, luonnonvara-ala, 0v*)

Koulutuksen toteutustapojen tarkoituksenmukaisuus

Kyselyyn vastaajien mielipiteistä, jotka koskivat oppimisen ohjaamisen pätevyysalueen toteutustapoja, muodostui keskiarvoksi 3,13 (kh=0,808). Vastaajista 36,1 % arvio toteutustavat tarkoituksenmukaisiksi, kun taasen suurin osa (44,6 %) piti niitä melko tarkoituksenmukaisina. Erityisesti ryhmäkeskustelut koettiin hyväksi, koska ryhmissä opettajana aikaisemmin toimineet olivat jakaneet kokemuksiaan ja neuvojaan.

Aika monet tutkimukseen osallistujista olivat myös tyytymättömiä toteutustapoihin: 15,7 % piti niitä melko epätarkoituksenmukaisina ja 3,6 % piti niitä epätarkoituksenmukaisina. Heidän mielestään opetus oli ollut liian teoreettista, varsinkin käsiteltäessä opetusmenetelmiä. Opetusmenetelmiä olisikin pitänyt heidän mielestään käsitellä konkreettisten esimerkkien avulla. Lisäksi koulutukseen haluttiin enemmän erilaisia opetusharjoituksia omassa opetusryhmässä. Toivomuksena oli myös, että nämä opetusharjoitukset videoitaisiin. Videoita analysoimalla ja keskustelemalla muiden kanssa pystyisi reflektoimaan ja kehittämään omia toimintatapojaan. Käytännönharjoituksia toivottiin myös opetussuunnitelmien tekemisestä. Lisäksi ehdotettiin, että koulutukseen voisi tulla kertomaan kokemuksiaan opetustyöstä opettajat, joilla on jo pitkä työkokemus alalta. Tällöin oppimisen ohjaamisesta saataisiin todellisempi kuva kuin kirjallisuuden tutustumalla.

Opetusharjoitteluun ja sen toteutukseen oltiin melko tyytyväisiä. Tämä johtui siitä, että vastaajat olivat huomanneet opetusharjoittelun aikana konkreettisesti, mitä he osaavat ja mitä asioita heidän tulisi kehittää. Opetusharjoitteluun liittyen kerrottiin kuitenkin myös kehittämisideoita: Ensinnäkin opetusharjoittelun toivottiin olevan kestoltaan pidempi. Lisäksi opetusharjoittelusta saatuja kokemuksia haluttiin vaihdettavan ryhmissä nykyistä enemmän. Kokemusten jakaminen koettiin tärkeäksi, koska toisten onnistumista ja epäonnistumisista oppii hyvin.

6.3.4 Yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalue

Koulutuksen virallisten tavoitteiden ja sisältöjen relevanttius

Mielipiteiden keskiarvoksi, jotka koskivat yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalueen tavoitteiden ja sisältöjen relevanttius, muodostui 3,60 (kh=0,661). Kyselyyn vastaajien mielipiteet jakaantuivat siten, että 67,8 % arvioi tavoitteet ja sisällöt relevantteiksi; 25,0 % piti niitä melko relevantteina; 6,0 % nimesi ne melko epärelevantteiksi ja 1,2 % piti niitä epärelevantteina.

Kyselyyn vastaajat olivat melko yksimielisiä siitä, että ammatillisen opettajan tulee hallita työssään yhteistyön ja vuorovaikutukseen liittyviä taitoja ja tietoja. Ensinnäkin heidän mielestään ammatillisen opettajan arkeen kuuluvat nykyään yhdessä tekeminen ja suunnittelu muiden opettajien kanssa, jolloin on tärkeää hallita yhteistyötaitoja. Oman opetustyön ja oppilaitoksen kehittämisen kannalta koettiin myös tärkeäksi osata toimia erilaisissa verkostoissa. Lisäksi vastaajien mielestä opettajalla itsellään tulee olla monipuoliset vuorovaikutustaidot, koska hänen pitää osata kannustaa oppilaitaan avoimeen vuorovaikutukseen.

Toisaalta korostettiin myös sitä, että omassa työssään ammatillinen opettaja toimii yksinään eikä tarvitse yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Näin ollen näiden taitojen opettamiseen ei tarvitse kiinnittää koulutuksessa huomiota. Lisäksi vastaajien mielestä yhteistyön ja vuorovaikutuksen taidot ovat hyvin kehittyneitä opettajaopiskelijoilla jo ennen koulutusta sekä jokaisen henkilökohtaisia taitoja, jolloin pätevyysalueen osuutta koulutuksessa tulisi vähentää:

”Mielestäni yhteistyön ja vuorovaikutuksen taidot ovat itsestäänselvyys opettajalle. Jos niitä ei omaa, ei ole tulevaisuutta tällä alalla. Mielestäni näitä asioita on teennäistä opettaa ja opiskella. Tämän pätevyysalueen painotusta tulisi vähentää.”
(nainen, yhteiset aineet, ½ v)

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalueeseen liittyen koulutukseen toivottiin enemmän konkreettista tietoa ja toimintatapoja siitä, kuinka toimia työyhteisöissä. Osa koulutuksen jälkeen opettajana toimineista on kokenut vaikeaksi työskennellä erilaisten ihmisten kanssa, joilla on erilaisia arvoja ja toimintatapoja. Tällaisissa ristiriitatilanteissa toimimiseen toivottiin neuvoja samoin kuin siihen, miten parantaa työyhteisön ilmapiiriä.

Koulutuksen virallisten tavoitteiden saavuttaminen

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalueen tavoitteiden saavuttamista koskevien mielipiteiden keskiarvoksi muodostui 3,32 (kh=0,743). Kyselyyn vastaajista suurin osa (45,9 %) koki saavuttaneensa hyvin viralliset tavoitteet. Lisäksi 42,3 % vastaajista arvioi saavuttaneensa tavoitteet melko hyvin. Tavoitteiden saavuttaminen on näkynyt koulutuksen jälkeen muun muassa siinä, että vuorovaikutus oppilaisiin ja kollegoihin on parantunut ja monipuolistunut. Lisäksi koulutus on antanut rohkeutta toimia erilaisissa verkostoissa oppilaitoksen ulkopuolella:

”Vuorovaikutustaidot lisääntyivät. Rohkaistuin tekemään monenlaista työtä erilaisten oppilaitosten ja toimijoiden kanssa, koulumme toimii nyt monissa projekteissa paikallisesti, valtakunnallisesti sekä pohjoismaisesti.” (*nainen, kulttuuriala, 10v*)

Koulutus oli avartanut myös tutkimukseen osallistujien näkemyksiä, sillä koulutuksen aikana he olivat ymmärtäneet, ettei opettaja pärjää työssään yksinään vaan yhteistyö on olennainen osa opettajana toimimista. Samoin oli opittu uusia verkostoitumisen ja viestinnän malleja, joista on ollut myöhemmin hyötyä. Koulutuksen tärkeänä antina pidettiin myös uusia kontakteja, joita oli luotu kanssaopiskelijoihin, eri oppilaitoksiin ja muihin toimijoihin.

Osa tutkimukseen osallistujista ei kokenut saavuttaneensa osaamistavoitteita koulutuksen aikana: 9,4 % oli saavuttanut tavoitteet melko huonosti, kun taas 2,4 % oli saavuttanut ne huonosti. Tavoitteiden saavuttamattomuus johtui toisaalta koulutukseen osallistujista itsestään, sillä heidän mukaan aktiivisuutta ei ollut aina riittänyt tarpeeksi opiskeluun. Toisaalta toteutustavat koettiin huonoiksi.

Koulutuksen toteutustapojen tarkoituksenmukaisuus

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalueen toteutustapoja koskevien mielipiteiden keskiarvoksi muodostui 3,15 keskihajonnan ollessa 0,828. Tutkimukseen osallistujista 37,5 % koki toteutustavat tarkoituksenmukaisiksi, kun taas suurin osa (45,0 %) tutkimukseen osallistujista koki toteutustavat melko tarkoituksenmukaisiksi. Heidän mielestään koulutuksen aikana vuorovaikutus ja yhteistyö olivat olleet avainsanoja työtavoissa ja oppimisessa. Koulutuksen kehittäessä koko ajan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja toteutustavoissa ei olekaan enää kovin paljon parannettavaa.

Tutkimukseen osallistujista 12,5 % koki kuitenkin toteutustavat melko epätarkoituksenmukaisiksi ja 5,0 % arvioi toteutustavat epätarkoituksenmukaisiksi. Yleisesti toteutustapoja kommentoitiin negatiivisesti siten, että opetusryhmät olivat olleet liian suuria. Toteutustapoja kommentoitiin epätarkoituksenmukaisiksi myös siten, että ryhmätyöt eivät olleet palvelleet vuorovaikutustaitojen kehittymistä vaan olivat helpottaneet enemmän kouluttajien työtä. Ryhmätöiden tavoitteet ja tehtävänannot olisi pitänyt myös asettaa paremmin. Näyttömuotoiseen koulutusmalliin osallistujat suhtautuivat toteutustapoihin kriittisimmin⁷. He eivät kokeneet yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojensa kehittyneen, koska koulutus ei ollut tarjonnut mahdollisuutta vuorovaikutukseen muiden opiskelijoiden kanssa.

Vastaavasti positiiviseksi asiaksi ryhmätöissä koettiin se, että ryhmäläiset olivat edustaneet useita eri koulutusaloja. Koulutukseen toivottiin kuitenkin myös muita vuorovaikutustaitoja lisääviä menetelmiä kuin ryhmätöitä, kuten ideariihä ja väittelyitä. Lisäksi haluttiin harjoituksia, joissa harjoiteltaisiin konfliktitilanteissa toimimista. Tällaisien tilanteiden harjoittelua toivottiin, koska opettajilla saattaa olla ongelmia oppilaiden ja opettajakollegoiden kanssa. Koulutuksessa tulisi myös painottaa enemmän kansainvälisyyttä ja monikulttuurista vuorovaikutusta. Esimerkiksi erilaisten projektien tekeminen kansainvälisesti mahdollistaisi vastaajien mukaan monipuolisempien vuorovaikutustaitojen kehittymisen.

6.3.5 Jatkuvan kehittymisen pätevyysalue

Koulutuksen virallisten tavoitteiden ja sisältöjen relevanttius

Jatkuvan kehittymisen pätevyysalueen tavoitteet ja sisällöt koki vähintään melko relevanteiksi opettajaksi kehittymisen kannalta suurin osa tutkimukseen osallistujista: 74,7 % koki ne relevanteiksi ja 20,5 % piti niitä melko relevantteina. Tutkimukseen osallistujien vähemmistö (4,8 %) ajatteli, että viralliset tavoitteet ja sisällöt olivat olleet melko epärelevantteja. Kaikkien vastausten keskiarvo oli 3,70 (kh=0,557).

Kyselyyn vastaajat olivat melko yksimielisiä siitä, että ammatillisen opettajan pitää pystyä koko ajan kehittymään ja oppimaan uutta. Oman toiminnan ja ajattelun reflektointi on perusta kehittymiselle, koska opettajan on kyettävä arvioimaan kehittä-

⁷ Tutkimukseen osallistujien mielipiteissä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p=0,538$) koulutusmallista johtuen (taulukko 7), mutta ero oli nähtävissä avoimissa vastauksissa.

mistä kaipaavat osa-alueet omassa työssään. Jatkuvan kehittymisen valmiuksia koettiin tarvittavan opettajan työssä myös, koska ammattialat ja koko yhteiskunta muuttuvat koko ajan. Vastauksissa korostettiin, että ”opettaja ei jaksaa elää eikä pysty toimimaan”, jos elinikäisen oppimiseen ja kehittymiseen ei riitä mielenkiintoa.

Ammatillisen opettajankoulutuksen ei tulisi pelkästään kannustaa jatkuvaan kehittymiseen vaan koulutuksessa tulisi käsitellä myös opettajan jaksamiseen liittyviä teemoja. Nykyajan yhteiskunta ja työelämä koettiin hyvin vaativiksi, sillä ammatilliselta opettajalta edellytetään monipuolista osaamista. Tällaisessa ilmapiirissä opettajalla tulisi olla välineitä jaksamisensa tueksi:

”Nykyiset työelämän vaatimukset, ei saa olla heikko ja väsynyt. Koulutuksessa pitäisi pohtia miten jaksaa opettajana, mihin kannattaa kiinnittää huomiota. Pohditaan avoimesti opettajuuden hyviä ja huonoja puolia, miten kääntää omat heikkoudet voimatekijöiksi. OPETTAJAN TYÖSSÄ JAKSAMISTA PITÄÄ TUKEA KAIKIN MAHDOLLISIN KEINOIN.” (*nainen, sosiaali- ja terveysala, 3v*)

Koulutuksen virallisten tavoitteiden saavuttaminen

Jatkuvan kehittymisen pätevyysalueen tavoitteiden saavuttamista kuvaavien vastausten keskiarvo oli 3,50 (kh=0,631). Kyselyyn vastaajien mielipiteet jakaantuivat siten, että suurin osa (57,2 %) arvioi saavuttaneensa viralliset tavoitteet hyvin; 35,7 % oli saavuttanut tavoitteet melko hyvin ja 7,1 % arvioi saavuttaneensa ne melko huonosti. Suurin osa vastaajista kokikin, että koulutus oli antanut valmiuksia ja innostusta jatkuvaan kehittymiseen. He kertoivat esimerkiksi, kuinka koulutus oli innostanut jatkuvaan lisäkoulutukseen, kuten kasvatustieteen lisäopintoihin, tietotekniikan opintoihin ja opinto-ohjaajakoulutukseen.

Tutkimukseen osallistujat kokivat saavuttaneensa tavoitteet myös siten, että he ovat kyenneet kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa ja omia virheitään sekä työyhteisöään koulutuksen jälkeen. Jatkovasta oman työn ja työyhteisön reflektoinnista on tullutkin tärkeä osa heidän toimintaansa. Koulutus oli auttanut myös löytämään persoonallisen opetustyylin ja antanut hyvät valmiudet oman persoonan käyttöön opettamisen lähtökohtana. Lisäksi koulutuksesta katsottiin olleen se hyöty, että nykyään tiedonhakutaidot ovat kehittyneemmät ja suhtautumistapa eri lähteisiin on kriittisempi kuin ennen koulutusta.

Koulutuksen toteutustapojen tarkoituksenmukaisuus

Kyselyyn vastaajista 52,5 % koki jatkuvan kehittymisen pätevyysalueen toteutustavat tarkoituksenmukaisiksi, kun vastaavasti 35,0 % piti toteutustapoja melko tarkoituksenmukaisina. Positiivisten mielipiteiden mukaan koulutuksen työskentelymuodot olivat mahdollistaneet hyvin oman opettajuuden reflektoinnin. Toisaalta opetuksen toteutuksessa koettiin olleen liian paljon itsenäistä työskentelyä ja kirjallisia töitä. Vastaajat olisivat kaivanneet myös enemmän henkilökohtaista ohjausta ja tukea kouluttajilta. Melko epätarkoituksenmukaisiksi toteutustavat arvioivatkin 12,5 % vastaajista. Kaikkien vastausten keskiarvo oli 3,40 (kh=0,704).

Yleisesti oppimispäiväkirjaa, portfolioa ja itsearviointeja pidettiin hyvinä työvälineinä oman kehittymisen havainnointiin:

”Oppimispäiväkirja ja itsearvioinnit olivat uusia ”tuttavuuksia”, mutta erittäin mieluisia. Ne olivat hyviä välineitä omaan itsen tuntemiseen, oman oppimisen ja opettamisen havainnointiin.” (*nainen, kulttuuriala, 1v*)

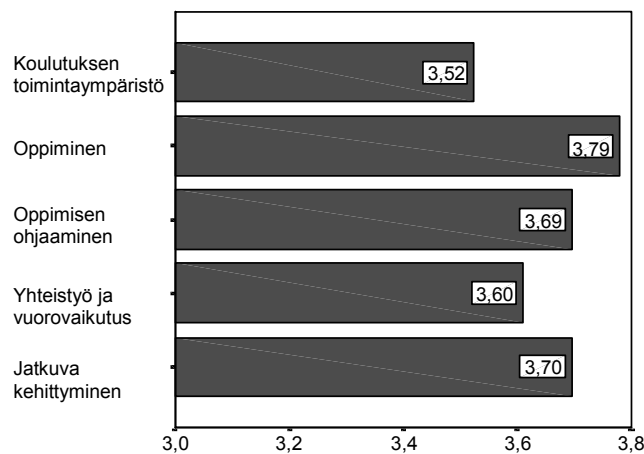
Koulutuksen jälkeenkin oppimispäiväkirja on ollut monille tutkimukseen osallistujille ”hyvä suunnannäyttävä opetuksessa” ja sen kirjoittaminen on jatkunut. Osa tutkimukseen osallistujista koki kuitenkin, että oppimispäiväkirjan idea oli jäänyt epäselväksi. Heidän mielestään oppimispäiväkirjan pitämiseen olisikin tarvinnut paremmat ohjeet. Oppimispäiväkirjaan ja portfolioon pohjautuen toivottiin lisäksi enemmän keskusteluja kouluttajien kanssa, koska näistä dokumenteista ei ollut saatu tarpeeksi palautetta.

Osa vastaajista halusi myös, että koulutuksen jälkeen järjestettäisiin jatkokoulutuspäivät, ”liukkaankelin kurssi”, jatkuvan kehittymisen tueksi. Jatkokoulutuspäivillä, esimerkiksi kolmen vuoden kuluttua valmistumisesta, voisivat koulutuksesta valmistuneet saada ohjausta sekä puhua opetuksesta ja kouluelämästä asiantuntijoiden sekä muiden valmistuneiden kanssa. Vastaajat totesivat, että jatkokoulutuspäivät mahdollistaisivat oman toiminnan reflektoinnin ja tukisivat opettajaksi kehittymistä.

6.3.6 Yhteenveto virallisten tavoitteiden, sisältöjen ja toteutustapojen arvioinnista

Tutkimukseen osallistujat olivat varsin tyytyväisiä ammatillisen opettajankoulutuksen virallisiin tavoitteisiin ja sisältöihin. Kaikkien viiden pätevyysalueen tavoitteiden ja sisältöjen relevanttiutta kuvaava keskiarvo oli nimittäin 3,66 (kh=0,411). Erityisesti *oppimisen* (ka=3,79), *jatkuvan kehittymisen* (ka=3,70) ja *oppimisen ohjaamisen* (ka=3,69)

pätevyysalueiden tavoitteet ja sisällöt koettiin relevanteiksi (kuvio 2) opettajaksi kehittymisen kannalta. Näihin pätevyysalueisiin liitetyn osaamisen koettiin olevan ammatillisen opettajan ydinosaamista. Tutkimukseen osallistujien mielestä oppimisen ja oppimisen ohjaamisen pätevyysalueiden osuutta koulutuksessa tulisi entisestään painottaa ja sisältöjä tulisi laajentaa. Sisältöihin haluttiin lisää erityisesti erityispedagogiikkaa, tietoa psyykkisistä ongelmista, tietotekniikkaa, monipuolista tietoa opetusmenetelmistä ja draamapedagogiikkaa. Vastaavasti jatkuvan kehittymisen pätevyysalueen sisältöihin kaivattiin tietoa siitä, kuinka omaa työssä jaksamista voisi tukea.

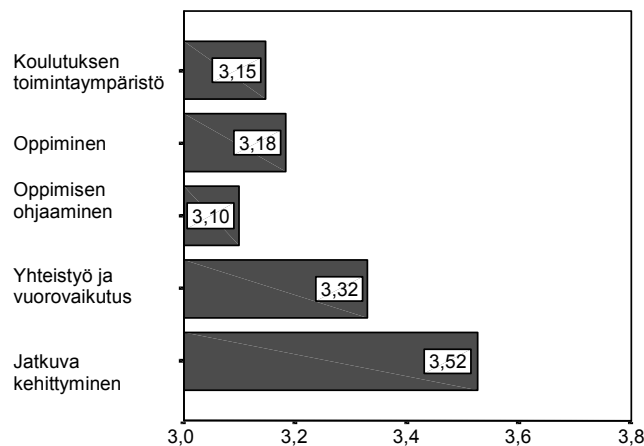


KUVIO 2. Pätevyysalueiden virallisten tavoitteiden ja sisältöjen relevanttiutta kuvaavat keskiarvot (1 = epärelevantti... 4 = relevantti)

Kuviosta 2 voi huomata myös, että tutkimukseen osallistujat kokivat viidestä pätevyysalueesta *yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalueen* ($ka=3,60$) sekä *koulutuksen toimintaympäristö -pätevyysalueen* ($ka=3,52$) tavoitteet ja sisällöt epärelevantteimmiksi. Toisaalta tulee huomioida, että myös näihin pätevyysalueisiin liitettävä osaaminen koettiin melko tärkeiksi opettajaksi kehittymisen kannalta. Koulutuksessa ei tulisi kuitenkaan korostaa näiden pätevyysalueiden sisältöjä kovin paljoa, koska monelle ne ovat entuudestaan tuttuja ja itsestään selvyyksiä. Kehitysideoina näiden pätevyysalueiden kohdalla ehdotettiin, että koulutuksessa voisi käsitellä muun muassa miten työyhteisön ilmapiiriä voisi parantaa sekä Euroopan unionin maiden koulutusjärjestelmiä.

Tutkimukseen osallistujien mielestä ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteet ja sisällöt olivat olleet melko relevantteja. He eivät kuitenkaan kokeneet täysin saavuttaneensa virallisia osaamistavoitteita. Kaikkien viiden pätevyysalueen virallisten

tavoitteiden saavuttamista kuvaava keskiarvo oli nimittäin 3,25 ($kh=0,462$). Kuvio 3 osoittaa, että parhaiten viralliset osaamistavoitteet oli saavutettu *jatkuvan kehittymisen pätevyysalueen* ($ka=3,52$) sekä *yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalueen* ($ka=3,32$) kohdalla. Pätevyysalueiden osaamistavoitteiden saavuttaminen näkyi siinä, että tutkimukseen osallistujat ovat olleet innokkaita kehittämään itseään ja työyhteisöään sekä vuorovaikutus oppilaisiin ja muihin yhteistyötahoihin on ollut monipuolista koulutuksen jälkeen. Vastaavasti tutkimukseen osallistujat eivät kokeneet saaneensa riittävästi tietoa esimerkiksi erilaisista oppijoista ja opetusmenetelmistä, jotka kuuluivat *oppimisen* ($ka=3,18$) ja *oppimisen ohjaamisen* ($ka=3,10$) *pätevyysalueiden* tavoitteisiin. Heidän mielestään myös *koulutuksen toimintaympäristö -pätevyysalueen* tavoitteet, kuten tiedon hankkiminen työelämän muutoksesta ja oman ammattialan hahmottaminen osana laajempaa kokonaisuutta, olivat jääneet osittain saavuttamatta ($ka=3,15$). Tutkimukseen osallistujat kuitenkin totesivat, että koulutus oli antanut hyvät valmiudet kehittää tavoitteiden sisältämää osaamista, vaikka tavoitteita ei ollut täysin saavutettu.

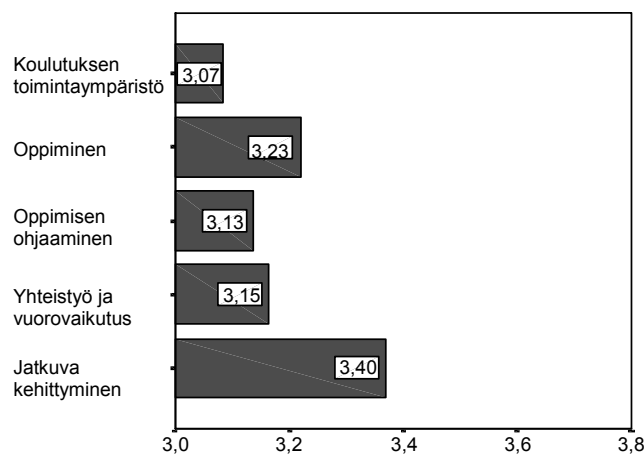


KUVIO 3. Pätevyysalueiden virallisten tavoitteiden saavuttamista kuvaavat keskiarvot (1 = huonosti...4 = hyvin)

Virallisten tavoitteiden saavuttamattomuutta voi koulutuksen toimintaympäristö -pätevyysalueen kohdalla perustella osittain sillä, että tutkimukseen osallistujat eivät kokeneet tämän pätevyysalueen tavoitteita tärkeiksi. Näin ollen heillä ei ehkä ollut riittänyt motivaatiota opiskeluun ja tavoitteiden saavuttamiseen. Toisaalta oppimisen ja oppimisen ohjaamisen pätevyysalueiden tavoitteet ja sisällöt koettiin tärkeiksi, mutta osaamistavoitteita ei ollut täysin saavutettu. Osa tutkimukseen osallistujista koki, että

koulutuksen kesto oli ollut liian lyhyt näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Lisäksi pätevyysalueiden toteutustapojen ei koettu tukeneen tavoitteiden saavuttamista.

Kaikkien pätevyysalueiden toteutustapojen tarkoituksenmukaisuutta kuvaava keskiarvo oli 3,19 (kh=0,593). Yleisesti kritisoitiin liian teoreettista lähestymistapaa käsiteltäviin asioihin. Ryhmätyöt ja yhteinen pohdinta koettiin sitä vastoin hyväksi tavoiksi oppia. Kuvio 4 osoittaa, että *jatkuvan kehittymisen pätevyysalueen* toteutustavat koettiin tarkoituksenmukaisimmiksi (ka=3,40). Tutkimukseen osallistujat olivatkin pääasiassa hyvin tyytyväisiä oppimispäiväkirjaan, itsearviointeihin ja portfolioon. Muiden pätevyysalueiden toteutustapoihin ei oltu niin tyytyväisiä. Kaikista pätevyysaluista *koulutuksen toimintaympäristö-pätevyysalueen* toteutustapoihin suhtauduttiin kriittisimmin (ka=3,07), sillä tutkimukseen osallistujien mielestä osaamistavoitteita ei voi saavuttaa kirjoja lukemalla ja oppimistehtäviä tekemällä. Toteutustavoiksi toivottiinkin enemmän vierailuja erilaisiin oppilaitoksiin ja työpaikkoihin. Lisäksi haluttiin, että opetusryhmät muodostettaisiin siten, että niissä olisi useampia saman koulutusalan edustajia. Muiden pätevyysalueiden kohdalla toteutustavoiksi haluttiin enemmän luentoja, ryhmätöitä, väittelyjä, erilaisia opetusharjoituksia sekä projektityöskentelyä kansallisesti ja kansainvälisesti. Lisäksi toivottiin, että opetusharjoittelu olisi pidempi ja siihen liitettäisiin laaja yhteinen reflektointiosuus muiden opettajaopiskelijoiden kanssa.



KUVIO 4. Pätevyysalueiden toteutustapojen tarkoituksenmukaisuutta kuvaavat keskiarvot (1 = epätarkoituksenmukainen...4 = tarkoituksenmukainen)

6.4 Opiskelua tukeneet ja haitanneet tekijät

Tutkimukseen osallistujat nimesivät koulutuksen aikana opiskeluun vaikuttaneiksi tekijöiksi *koulutuksen toteutuksen, vakituisen työn opettajana ja perhe-elämän*. Näiden tekijöiden todettiin sekä tukeneen että haitanneen opiskelua riippuen tutkimukseen osallistujasta. Seuraavaksi kuvailen nämä tekijät samanaikaisesti kertoen, miten sama tekijä oli vaikuttanut opiskeluun negatiivisesti ja positiivisesti. Vastauksissa käsiteltiin yleensä monia opiskelua tukeneita tai haitanneita tekijöitä samanaikaisesti.

Koulutuksen toteutus

Koulutuksen toteutukseen liittyen mainittiin opiskelua tukeneiksi ja haitanneiksi tekijöiksi koulutuksen luonne, opetusryhmä ja kouluttajat. Lisäksi opiskelua haitanneeksi tekijäksi mainittiin pitkät opiskelumatkat (n=8), koska osa tutkimukseen osallistujista oli asunut muualla kuin Jyväskylässä opiskelujen aikana.

Koulutuksen toteutukseen liittyen kritisoitiin ensinnäkin koulutuksen luonnetta (n=30). Tutkimukseen osallistujat totesivat muun muassa koulutuksessa olleen liikaa itseopiskelua sekä liian vähän varsinaisia opetustilanteita ja ohjausta. Lisäksi tyytymättömiä oltiin siihen, että yhteydenpidon opiskelijoihin ammatillisesta opettajakorkeakoulusta oli ollut melko vähäistä eikä koulutuksessa ollut esitelty konkreettisia toimintamalleja opettajana toimimiseen. Koulutuksen tavoitteista kertominen oli ollut myös vähäistä sekä erilaisten tehtävien tavoitteet ja ohjeet olivat olleet joskus epämääräisiä. Koulutuksessa ei ollut otettu myöskään tarpeeksi huomioon opiskelijoiden omia tavoitteita, tarpeita ja lähtötasoa, varsinkin vähäistä kokemusta opettajana toimimisesta. Tällöin opiskelu koettiin vaikeaksi, ja oppiminen oli ollut kovin tehotonta. Koulutuksessa olisikin voinut hyödyntää vastaajien mukaan paremmin henkilökohtaisia opetussuunnitelmia.

Toisaalta koulutuksen luonnetta kommentoitiin positiivisesti (n=18) siten, että koulutus oli tukenut hyvin oman opettajaidentiteetin prosessointia. Lisäksi oltiin tyytyväisiä konstruktivistiseen lähestymistapaan, sillä opiskelijoille ei ollut tarjottu valmiita vastauksia sekä he olivat saaneet tehdä itse monia erilaisia tehtäviä ja etsiä itselleen sopivia toimintamalleja. Tärkeäksi koettiin myös mahdollisuus valita koulutusmalli, joka oli sopinut parhaiten omaan työ- ja elämäntilanteeseen. Lisäksi ajateltiin, että koulutuksessa oli ollut hyvää humanistinen luonne ja aikuisuuden kunnioittaminen.

Ammatilliseen opettajankoulutuksen toteutukseen oli kuulunut paljon työskentelyä ryhmissä. Tutkimukseen osallistujat kokivat opetusryhmän tukeneen enemmän (n=38) opiskelua kuin haitannen (n=15):

”Opintoja ei saa liikaa muuttaa verkko-opinnoiksi, varsinkin kun ajattelee opeop-pilasta, jolla ei ole päivääkään kokemusta opettajan työstä eikä muutenkaan mitään tietoa kasvatustieteistä, pedagogiikasta. Ryhmän tuki kantaa ja tuottaa hedelmää!!☺” (nainen, kulttuuriala, 0v)

Usean vastaajan mielestä koulutuksen parasta antia oli ollut juuri hyvä ryhmähenki ja uudet ystävät. Ryhmissä opiskelijat olivat pystyneet muun muassa jakamaan mielipiteitään, pohtimaan tehtäviä yhdessä ja tukemaan toisiaan. Eri koulutusalojen edustajat samassa ryhmässä koettiin toisaalta rikkaudeksi, mutta toisaalta opetusryhmiä kritisoitiin monialaisuudesta. Kokemusten jakaminen ryhmissä koettiin esimerkiksi vaikeaksi, koska osallistujilla oli ollut erilaiset tietorakenteet pohjakoulutuksesta johtuen. Lisäksi ryhmien todettiin olleen liian isoja ja epäyhtenäisiä.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun kouluttajien koettiin pääasiassa tukeneen hyvin (n=32) tutkimukseen osallistujien opiskelua. Kouluttajien todettiin olleen muun muassa kannustavia, ammattitaitoisia ja joustavia. Toisaalta kouluttajilta olisi kaivattu enemmän palautetta omasta oppimisesta ja kehittymisestä, sillä osa tutkimukseen osallistujista (n=18) sanoi, etteivät he olleet saaneet tarpeeksi tukea ja neuvoja. Kouluttajilla todettiin olleen jopa niin kiire, ettei apua ja neuvoja ollut haluttu edes kysyä. Varsinkin kahdenkeskisiä keskustelutuokioita ja mielipiteiden vaihtoa kouluttajan kanssa olisi kaivattu enemmän. Opettajien kiireestä johtuen ammatilliseen opettajankoulutukseen toivottiin useampia kouluttajia kuin pelkästään yksi yhtä opetusryhmää kohden. Lisäksi kouluttajilta mainittiin puuttuvan todellista tietoa työelämän kehityksestä ja siitä kentästä, jossa ammatilliset opettajat työskentelevät.

Vakituinen työ opettajana

Monet tutkimukseen osallistujista opiskelivat oman opettajan työnsä ohessa. He totesivat vakituisen työnsä sekä haitanneen (n=25) että tukeneen (n=22) opiskelua. Ensinnäkin monet vastaajista kokivat työn ohessa opiskelun rankaksi, sillä päivät olivat venyneet usein todella pitkiksi. Vakituinen työ koettiin yleensä tärkeämmäksi kuin opiskelu, jolloin ajan puute oli haitannut erityisesti opiskelua:

”Joskus vaikeaa ehtiä tehdä kaikki tehtävät, jotka sain Jyväskylästä. Eka tehtävä oli mun opetustyö. En mene luokkaan ilman valmisteluja. Näin ollen joskus oli liian vähän aikaa tehdä kaikki tehtävät hyvin. 100 % en pystynyt antamaan kun oli normaali työ samaan aikaan.” (*nainen, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, 2 ½ v*)

Aina vakituisessa työpaikassa ei ollut myöskään suhtauduttu kannustavasti työntekijän opiskeluun vaan hänen opiskelustaan johtuen ilmapiiri töissä oli ollut huono. Toisaalta työtovereiden ja esimiehen tuki arvioitiin myös positiiviseksi tekijäksi koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

Toimiminen opettajana ja aikaisempi käytännön opetustausta olivat myös tukenet opiskelua, koska kaikki koulutuksessa käsitellyt asiat (kuten erilaiset opetusmenetelmät ja oppimisteoriat) eivät olleet vieraita. Koulutuksessa näitä asioita oli käsitelty ainoastaan teoreettisemmalla tasolla ja oli saatu uusia näkökulmia omaan työhön. Lisäksi opettajana työskenteleminen oli tukenut uuden oppimista siten, että oli ollut mahdollisuus soveltaa ja kokeilla oppimaansa välittömästi käytännössä.

Perhe-elämä

Kyselyyn vastaajasta riippuen oma perhe arvioitiin opiskelua tukeneeksi tai haitanneeksi tekijäksi siten, että perhe-elämä oli haitannut enemmän (n=15) opiskelua kuin tukenut (n=9). Ainoastaan naisten vastauksissa käsiteltiin perhettä opiskeluun ja koulutuksen tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttaneena tekijänä. Perheen ja opiskelun yhteensovittaminen oli ollut ensinnäkin hankalaa ja raskasta. Varsinkin vastaajien pienet lapset olivat tarvinneet opiskelun aikana niin paljon huomiota, ettei aikaa ollut aina jäänyt opiskelemiseen. Muutama tutkimukseen osallistujista totesi myös, että avioero koulutuksen aikana oli vienyt energiaa pois opiskelulta. Osa vastaajista koki lisäksi, että oman aviopuolison tuki oli ollut riittämätön sekä kotitöiden tekemisessä että henkisen tuen muodossa. Toisaalta omaa perhettään myös kiiteltiin hienosta tuesta ja kannustuksesta. Esimerkiksi eräs vastaaja totesi oppimistaan tukeneeksi tekijäksi keskustelut miehensä kanssa koulutuksessa käsitellyistä teemoista.

6.5 Koulutuksen hyöty koulutuksen ulkopuolisissa ympäristöissä

6.5.1 Koulutuksen vaikutus opetustyöhön

Suurin osa tutkimukseen osallistujista oli sitä mieltä, että ammatillisen opettajankoulutuksen sisällöt ovat vastanneet opetustyössä tarvittavia tietoja ja taitoja vähintään melko hyvin: Ensinnäkin tutkimukseen osallistujista 45,1 % ajatteli sisältöjen vastanneen työelämän vaatimuksiin hyvin. Lisäksi tutkimukseen osallistujista 43,9 % totesi sisältöjen vastanneen melko hyvin ammatilliselta opettajalta edellytettävää osaamista. Heidän mukaan koulutus oli ollut sisällöllisesti ja pedagogisesti vahva sekä koulutuksesta oli saanut runsaasti toimintamalleja opettajan työhön. Toisaalta tutkimukseen osallistujista 8,6 % ajatteli, että koulutuksen sisällöt ovat vastanneet melko huonosti opetustyössä tarvittavia tietoja ja taitoja. Lisäksi tutkimukseen osallistujista 2,4 % totesi sisältöjen vastanneen huonosti työelämän vaatimuksiin. Nämä vastaajat korostivat, että ammatillisen opettajan tulee ensisijaisesti tuntea ja ymmärtää oma ammattialansa eikä hallita pedagogisia tietoja ja taitoja:

”Opettaja AMK:ssa on ensisijaisesti asiantuntija substanssissa, siis opettamassaan aiheessa. Kaikki perustuu siihen. Vasta sitten tulee taitoja, kuten kuunteleminen ja puhuminen, ohjaaminen.” (*mies, luonnonvara-ala, 2 v*)

Kaikkien mielipiteiden keskiarvoksi, jotka koskivat koulutuksen sisältöjen vastaavuutta opettajan työhön, muodostui 3,32 (asteikolla 1=huonosti...4=hyvin) keskihajonnan ollessa 0,735.

Koska koulutuksen sisältöjen arvioitiin vastaavan työelämän vaatimuksia melko hyvin, tutkimukseen osallistujat ovat hyödyntäneet laajasti koulutuksessa hankkimiaan tietoja ja taitoja opettajan työssään. Ensinnäkin he ovat hyödyntäneet koulutuksessa sisäistettyä konstruktivistista, kokemuksellista, itseohjautuvaa ja yhteistoiminnallista lähestymistapaa oppimiseen. Koulutuksesta oli jäänytkin mieleen se, että ”opiskelijoiden tulee itse tehdä ja ajatella sekä vastuu oppimisesta on pulpetin takana”. Koulutuksen aikana olikin opittu ymmärtämään opettajuutta ja ohjaamista sekä löydetty oma tapa opettaa. Koulutuksen kannustamana opetustyössä on käytetty myös erilaisia oppimismateriaaleja (muun muassa videoita ja artikkeleita) sekä suoritustapoja (kuten oppimispäiväkirjaa, portfolioita ja ryhmätöitä). Verkkopedagogisia taitoja on myös osittain hyödynnetty.

Koulutuksen ansiona voidaan pitää myös uudenlaista suhtautumistapaa oppilaisiin. Tutkimukseen osallistujat ovat pystyneet huomioimaan ensinnäkin hyvin opiskelijoiden ongelmat ja tarpeet opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi koulutuksen jälkeen on pystytty olemaan suvaitsevaisia oppilaitaan kohtaan ja kunnioittamaan oppilaita yksilöinä. He, jotka olivat ennen koulutusta toimineet opettajina, ovat myös laajentaneet käyttämiään arviointitapoja koulutuksen jälkeen: Ensinnäkin oppilaiden itse- ja vertaisarviointista on tullut olennainen osa arviointia. Lisäksi arviointitapoja on kehitetty jatkuvan arvioinnin suuntaan.

Koulutuksen hyödyksi mainittiin lisäksi se, että koulutuksessa oli saatu uusia kollegoita ja suhdeverkostot olivat laajentuneet. Koulutuksen jälkeen on pystytty myös turvautumaan ongelmatilanteissa koulutuksessa tapaamiin kollegoihin. Ammatillinen opettajankoulutus oli mahdollistanut myös tutkimukseen osallistujien itsetuntemuksen ja –varmuuden, rohkeuden ja luovuuden lisääntymisen, mikä on näkynyt heidän toiminnassaan sekä luokkahuoneessa että koulun ulkopuolisissa ympäristöissä. Varsinkin naiset kertoivat suhdeverkoston laajenemisen sekä itsevarmuuden ja luovuuden lisääntymisen koulutuksen positiivisiksi vaikutuksiksi. Koulutuksen koetuksi hyödyksi mainittiin myös se, että koulutuksen aikana oli ymmärretty oman toiminnan ja ajattelun reflektoinnin merkitys oman kehityksen ja opiskelijoiden oppimistulosten kannalta:

”Oman oppimisen ja opettamisen arviointia, havainnointia: kokemuksia, onnistumisia ja virheitä kriittisesti arvioimalla ja kehittämällä voi vaikuttaa opiskelijan oppimistuloksiin.” (*nainen, kulttuuriala, 1v*)

Osa vastaajista totesi toisaalta, ettei kaikesta koulutuksessa opitusta ole ollut hyötyä opettajan työssä. Koulutuksessa oli esitelty esimerkiksi osittain liian teoreettisia malleja opettamisesta, jolloin niiden soveltaminen omaan työhön on ollut vaikeaa. Koulutukseen kaivattiinkin enemmän ”käytännönläheisyyttä, silmin nähtävää ja koettavaa”. Lisäksi mainittiin, että opetushallinnon opintojaksosta ei ole ollut hyötyä opetustyössä. Eräät vastaajat eivät ole hyödyntäneet myöskään verkko-opetuksesta hankkimiin tietoihin ja taitoihin. Toisaalta he totesivat, että tietotekniikkaan ja verkkopedagogiikkaan liittyvät taidot ovat hyödyllisiä.

Ammatillisen opettajankoulutuksen jälkeen tutkimukseen osallistujat ovat kokeneet monia tekijöitä, jotka ovat tukeneet tai estäneet koulutuksen vaikuttavuutta opetustyöhönsä. Heidän mukaan yleensä työyhteisö, esimiehet ja kollegat ovat kannustaneet soveltamaan koulutuksessa opittuja sisältöjä ja toimintatapoja. Toisaalta oppilaitoksen vakiintuneet toimintatavat ja työyhteisön vastustus ovat olleet esteinä toimintata-

pojen soveltamiselle. Opettajien omien opiskelijoiden aktiivisuus ja yhteistyöhaluisuus ovat myös mahdollistaneet opittujen tietojen ja taitojen soveltamisen. Toisaalta opiskelijat ovat omalla toiminnallaan myös estäneet esimerkiksi uusien opetusmenetelmien käytön. Lisäksi resurssipula, tilojen puute, ryhmien suuret koot ja aikapula ovat estäneet opittujen tietojen ja mallien soveltamista. Oma motivaatio kokeilla muun muassa uusia menetelmiä koettiin kuitenkin tärkeimmäksi tekijäksi siihen, että koulutuksen vaikutukset voidaan nähdä omassa toiminnassa ja työssä. Päinvastoin oman aktiivisuuden puute ja mukavuuden halu pysyä vanhoissa toimintatavoissa koettiin estäneen koulutuksen pidempiaikaiset vaikutukset omiin toimintatapoihin.

6.5.2 Koulutuksen vaikutus työyhteisöön ja oppilaitokseen

Ammatillisen opettajankoulutuksen koettiin vaikuttaneen positiivisesti tutkimukseen osallistujien työyhteisöihin ja oppilaitoksiin. Koulutuksen positiivinen vaikutus työyhteisössä on näkynyt ensinnäkin siinä, että koulutus on vahvistanut tutkimukseen osallistujien sitoutumista työyhteisöön. Varsinkin opettajan työssä ennen koulutusta olleet kokivat, että työyhteisössä toimiminen on ollut helpompaa koulutuksen jälkeen, kun kaikilla työyhteisön jäsenillä on ollut yhteinen kasvatustieteellinen kieli. Lisäksi vuorovaikutusta työyhteisössä ovat helpottaneet koulutuksen aikana kehittyneet vuorovaikutustaidot. Koulutuksen positiivisiksi vaikutuksiksi koettiin myös aloitteellisuuden ja avoimuuden lisääntyminen sekä opiskelusta saatujen tietojen välittäminen eteenpäin työyhteisössä. Koulutuksen ansiosta lisääntynyt yhteistyö ei ole rajoittunut pelkästään oman oppilaitoksen sisälle, sillä koulutuksesta valmistuneet ovat osallistuneet oppilaitostensa edustajina moniin kansallisiin ja kansainvälisiin yhteistyöprojekteihin. Heidän mukaan juuri koulutus on motivoinut ja kannustanut heitä laajojen yhteistyösuhteiden solmimiseen eri oppilaitosten ja elinkeinoelämän kanssa.

Koulutuksen katsottiin lisäksi nostaneen oppilaitosten osaamisen tasoa, kun koulutuksesta valmistuneet pedagogisesti pätevät opettajat toimivat opettajina oppilaitoksissa. Pedagoginen pätevyys näkyy vastaajien mukaan heidän toiminnassaan muun muassa siinä, että he ovat osanneet tukea oppilaitaan hyvin ja he ovat olleet varmoja toimintatavoistaan. Opiskelijoiden on koettu olleen tällöin tyytyväisiä opetukseen ja oppilaitokseen, jolloin asiakastyytyväisyyskin on lisääntynyt. Lisäksi tutkimukseen osallistujien mukaan koulutuksen vaikutukset ovat nähtävissä myöhemmin yhteiskun-

nan ja työelämän tasolla, kun oppilaitoksista valmistuu yhä pätevämpiä ja osaavampia opiskelijoita työelämään opettajien hyvän ammattitaidon ansiosta.

Koulutuksen vaikutukset ovat nähtävissä oppilaitostasolla lisäksi siinä, että oppilaitosten kehittämistyö on ollut monipuolista ja aktiivista sekä oppilaitosten profiili ja imago ovat nousseet koulutuksen vaikutuksesta. Koulutus antoikin vastaajien mukaan hyvät tiedot ja taidot kehittää omaa oppilaitosta, omia koulutusyksiköitä ja opetussuunnitelmia. He ovat olleet erityisen aktiivisia arviointikäytänteiden kehittämisessä:

”Kollegani ja minä teimme yhteisen kehittämishankkeen amk:mme arviointikäytänteistä. Se herätti kovasti kiinnostusta, ja pääsimme esittelemään työtämme mm. yksikkömme kehittämispäiville. Vedimme myös arviointipiiriä yksikössämme parin vuoden ajan, jolloin pyrimme kehittämään ja monipuolistamaan omia arviointikäytäntöjämme.” (*nainen, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, 4v*)

Oppilaitoksen imagon ja profiilin koettiin myös nousseen, kun koulutuksesta valmistunut pätevä ja innostunut opettaja on toiminut oppilaitoksessa opettajana. Vastaajien mukaan pedagogisesti pätevä opettaja onkin oppilaitoksen paras markkinointiväline.

Kaikki tutkimukseen osallistujat eivät olleet kuitenkaan sitä mieltä, että koulutuksen vaikutukset ovat nähtävissä heidän työyhteisössään ja oppilaitoksessaan. He muistuttivatkin, ettei yhden ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistuneen työpanos näy kovin hyvin isossa organisaatiossa. Lisäksi osa vastaajista oli pettyneitä siihen, etteivät työyhteisö ja oppilaitos ole käyttäneet tarpeeksi hyväksi heidän osaamistaan ja asiantuntemustaan.

7 POHDINTA

7.1 Yhteenveto tutkimustuloksista

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tutkia, miten Jyväskylässä järjestettävän ammatillisen opettajankoulutuksen rakenne, sisällöt ja toteutus olivat tukeneet opettajaksi kehittymistä sekä miten koulutuksen hyöty on ollut nähtävissä opettajan työssä ja koulutuksen ulkopuolisissa konteksteissa. Lisäksi pohdittiin sitä, millaista osaamista ammatillinen opettaja tarvitsee työssään ja kehittääkö koulutus tällaista osaamista. Nykyäänhän ammatillinen opettajuus nähdään hyvin laaja-alaiseksi, ja keskeisenä ammatillisessa opettajuudessa pidetään muun muassa ammatillista osaamista, pedagogista osaamista, opettajan persoonaa ja kykyä elinikäiseen oppimiseen. Tutkimuksen varsinaisiksi tutkimustehtäviksi muodostuivat: *miten relevantteja koulutuksen viralliset tavoitteet ja sisällöt olivat olleet, miten hyvin koulutukselle asetetut tavoitteet oli saavutettu, miten tarkoituksenmukaisia koulutuksen toteutustavat olivat olleet, mitkä tekijät olivat tukeneet ja haitanneet opiskelua koulutuksen aikana sekä miten koulutus on hyödyttänyt ammatillista opettajaa hänen työssään ja palvellut hänen työyhteisöään ja oppilaitostaan.* Tutkimusaineiston hankin postikyselyllä, johon vastasi 90 ammatillisesta opettajankoulutuksesta vuosina 2000–2001 valmistunutta henkilöä.

Ammatillisen opettajankoulutuksen virallisiin tavoitteisiin ja sisältöihin oltiin varsin tyytyväisiä sekä niitä pidettiin melko relevantteina opettajaksi kehittymisen kannalta. Tavoitteista ja sisällöistä relevanteimpina pidettiin niitä, jotka liittyivät oppimisen yleisiin lainalaisuuksiin, oppimisen ohjaamiseen ja jatkuvaa kehittymiseen.

Tutkimus osoittikin, että pedagoginen osaaminen ja halu jatkuvaan kehittymiseen ovat tärkeimpiä ammatillisen opettajan työhön liittyvistä elementeistä. Näihin osaamisalueisiin liittyen ammatillisen opettajan ydinosaamiseksi määriteltiin muun muassa oppimisteoriatietous, erilaisten opetus- ja arviointimenetelmien hallinta, oppilaiden ohjaamistaidot ja kyky jatkuvaan kehittymiseen. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa ei kuitenkaan käsitelty tarpeeksi laajasti ydinosaamiseen liittyviä tietoja ja taitoja, sillä koulutukseen toivottiin näihin aiheisiin liittyen lisää muun muassa tietotekniikan opetusta sekä enemmän tietoa opetusmenetelmistä, erityispedagogiikasta ja työssä jaksamisesta. Erityisesti koulutuksen jälkeen ammatillisissa oppilaitoksissa toimineet opettajat toivoivat lisää erityispedagogiikan opetusta. Lisäksi he toivoivat, että koulutuksessa käsiteltäisiin toimimista ongelmatilanteissa, joihin kuuluvat esimerkiksi päihteet.

Ammatillisen opettajan todettiin tarvitsevan työssään myös tietoa ammatillisen koulutuksen toimintaympäristöstä ja yhteistyötaitoja, mutta niitä ei pidetty niin keskeisinä elementteinä ammatillisessa opettajuudessa kuin pedagogista osaamista ja kykyä jatkuvaan kehittymiseen. Tämä näkyi ensinnäkin siinä, että toisaalta ammatillisen opettajan koettiin tarvitsevan työssään tietoa muun muassa ammattialojen kehityksestä ja yhteiskunnan muutosprosesseista. Toisaalta koulutuksen toimintaympäristöön liittyvää osaamista pidettiin myös melko epärelevanttia opettajan työssä, koska opettajan työ on melko itsenäistä eikä opettajalla ole vaikutusmahdollisuuksia luokkahuoneensa ulkopuolella. Näin ajattelivat erityisesti koulutuksen jälkeen muun muassa yliopistoissa ja avoimissa yliopistoissa toimineet opettajat. Lisäksi korostettiin osittain yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvien valmiuksien tarpeettomuutta, koska ammatillista opettajuutta hallitsee yksin tekemisen ja toimimisen perinne. Näiden aiheiden käsitteleminen koulutuksessa todettiin myös melko turhaksi, koska monilla koulutukseen osallistujalla on osaamista näiltä alueilta ja ne ovat monille itsestään selvyyskysymyksiä.

Tutkimus osoitti myös, että keskeistä ammatillisen opettajan työssä on omaa ammattialaa koskeva asiantuntijuus, vaikka pääasiassa pedagogista osaamista ja kykyä jatkuvaan kehitykseen pidettiin ammatillisen opettajan ydinosaamisena. Osa vastaajista korosti nimittäin, että ammatillinen opettaja ei tarvitse monipuolisia pedagogisia taitoja työssään vaan hänen tulee olla ensisijaisesti oman ammattialansa asiantuntija. Ammatillisen opettajan tuleekin tuntea muun muassa oman ammattialansa sisällöt ja omat taidot näyttää käytännössä eri töiden tekeminen. Näiden vastaajien mielestä koulutus ei vastannutkaan ammatilliselta opettajalta edellytettävää osaamista, koska siellä ei käsitelty ammattialaan liittyvää osaamista.

Koulutuksen aikana ei ollut täysin saavutettu virallisia tavoitteita. Varsinkin oppimisen yleisiin lainalaisuuksiin, oppimisen ohjaamiseen ja koulutuksen toimintaympäristöön liittyviä tavoitteita ei ollut täysin saavutettu. Tällaisia tavoitteita olivat esimerkiksi tutustuminen oppimisteorioihin ja erilaisiin oppijoihin sekä oman opetusalan hahmottaminen osana laajempaa kokonaisuutta. Tavoitteiden saavuttamista oli haitannut muun muassa toteutustapojen epätarkoituksenmukaisuus, oman motivaation puute ja se, ettei koulutuksessa käsitellyistä asioista ollut ollut riittävästi tietoa aikaisemmin. Joidenkin tavoitteiden saavuttamattomuudesta huolimatta koulutuksen todettiin antaneen hyvät valmiudet kehittää tavoitteisiin liittyvää osaamista koulutuksen jälkeen. Vastaavasti parhaiten koulutus oli antanut valmiuksia jatkuvaan itsensä ja työyhteisön kehittämiseen sekä erilaisissa yhteistyö- ja vuorovaikutustilanteissa toimimiseen.

Virallisten tavoitteiden lisäksi ammatilliselle opettajankoulutukselle oli asetettu henkilökohtaisia tavoitteita. Useimmiten tavoitteeksi oli asetettu pedagogisen pätevyyden saavuttaminen. Muita henkilökohtaisia tavoitteita olivat olleet muodollisen pätevyyden saavuttaminen, työmarkkinoilla menestyminen sekä itsensä kehittäminen ja toteuttaminen. Henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisessa oli eroja siten, että itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tavoitteekseen nimesivät ainoastaan naiset. Lisäksi itsensä toteuttaminen ja kehittäminen oli asetettu aina yksin henkilökohtaiseksi tavoitteeksi, kun muuten koulutukselle oli asetettu useita henkilökohtaisia tavoitteita. Henkilökohtaisista tavoitteista ainoastaan pedagogista pätevyyttä ei ollut täysin saavutettu. Tavoitteiden ollessa varsinkin tarkasti määriteltyjä koskien pedagogista pätevyyttä (kuten aikuispedagogiikkaan tutustuminen, esiintymisvarmuuden hankkiminen ja erilaisiin arviointi- ja opetusmenetelmiin tutustuminen) niitä ei ollut saavutettu. Vastaavasti pedagogisen pätevyyden saavuttamiseen liittyneiden tavoitteiden ollessa yleisemmin määriteltyjä (kuten opettajan identiteetin omaksuminen ja vakaan pohjan hankkiminen opetus-työlle) tavoitteet oli saavutettu paremmin. Pedagoginen pätevyys saavutettiin sitä huonommin, mitä tarkemmin siihen liittyvät tavoitteet oli asetettu.

Ammatillisen opettajankoulutuksen toteutustapoihin ei oltu kovin tyytyväisiä. Ensinnäkin koulutuksessa oli ollut liian teoreettinen lähestymistapa käsiteltäviin asioihin, ja suoritustavat olivat olleet yksipuolisia. Vaihtoehtoisiksi toimintatavoiksi koulutukseen ehdotettiin muun muassa vierailuja työpaikkoihin ja oppilaitoksiin, kansainvälisiä ja kansallisia yhteistyöprojekteja, opetusharjoituksia, enemmän ryhmätöitä ja väitteilyjä. Lisäksi toivottiin, että koulutukseen liitettäisiin jatkokoulutuspäivät oman jatkuvan kehityksen tueksi. Suoritustavoista oltiin sitä vastoin tyytyväisiä porfolioon,

oppimispäiväkirjaan ja ryhmitöihin. Ryhmätöskentelyn osalta toivottiin, ettei opetusryhmiä muodostettaisi liian monialaisiksi. Erityisesti käsiteltäessä ammatillisen opettajan toimintaympäristöön ja ammattialaan liittyviä aiheita toivottiin, että ryhmissä olisi useampia saman ammattialan edustajia. Varsinkin vähän aikaa (1kk–4v) opettajina ennen koulutusta toimineet esittivät tämän toivomuksen. Toisaalta monialaisien opetusryhmien koettiin myös tukeneen tavoitteiden saavuttamista ja avartaneen näkemyksiä.

Koulutuksen aikana opiskelua haitanneiksi tekijöiksi mainittiin heikko yhteydenpito opiskelijoihin, liian vähäinen kontaktiopetus ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman huono hyödyntäminen. Lisäksi olisi toivottu, että koulutuksessa olisi opetettu yksi konkreettinen toimintamalli opettajana toimimiseen. Ohjaajilta olisi myös kaivattu enemmän tukea ja ohjausta. Toisaalta koulutuksen toteutusta kiiteltiin muun muassa siitä, että opetusharjoittelu oli ollut hyvä. Lisäksi koulutuksen toteutus oli ollut luonteeltaan konstruktivistista, jolloin koulutuksen aikana oli saanut aktiivisesti etsiä omaa opetustyyliä eikä koulutuksessa ollut esitelty pelkästään yhtä toimintamallia opettajana toimimiseen. Ohjaajien ammattitaitoa ja kannustavaa asennetta myös keuhuttiin. Lisäksi vakinaisen työn ja perheen koettiin sekä tukeneen että haitanneen opiskelua koulutuksen aikana. Ainoastaan naiset mainitsivat perheen opiskeluun vaikuttaneeksi tekijäksi.

Koulutuksesta koettiin olleen paljon hyötyä opettajan työssä koulutuksen jälkeen: Ensinnäkin koulutuksesta valmistuneet opettajat ovat soveltaneet konstruktivistista ja yhteistoiminnallista lähestymistapaa sekä ovat olleet itsevarmempia ja luovempia luokkahuoneessa. Koulutuksen aika oli löydetty myös itselle sopiva opetustyylin, opittu monipuolisia arviointimenetelmiä ja tavattu uusia opettajakollegoita. Erityisesti naiset korostivat itsevarmuuden lisääntymistä ja uusiin kollegoihin tutustumista koulutuksen hyötynä. Vastaavasti verkko-opetukseen liittyvistä taidoista ja opetushallinnon opintokokonaisuudesta ei ole ollut hyötyä opettajan työssä. Koulutuksen jälkeen uusien toimintatapojen sekä tietojen ja taitojen soveltamista on tukenut eniten oma aktiivisuus sekä haitannut oman aktiivisuuden puute. Lisäksi mainittiin kollegoiden, esimiesten ja oppilaiden sekä tukeneen että haitanneen koulutuksen siirtovaikutusten syntymistä.

Koulutuksen suorittaneen työyhteisöä ja oppilaitosta koulutus on palvellut siten, että vuorovaikutus ja avoimuus ovat lisääntyneet, oppilaitoksen kehitystyö on ollut aktiivisempaa ja oppilaitoksen imago on parantunut. Lisäksi todettiin, että oppilaitoksesta valmistuu osaavampia opiskelijoita työelämään, kun heidän opettajanaan toimii ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistunut opettaja. Toisaalta muistutettiin, etteivät koulutuksen vaikutukset ole aina nähtävissä isoissa koulutusorganisaatioissa.

7.2 Tulosten hyödynnettävyys ja johtopäätökset

Ammatillisessa opettajuudessa koettiin olevan keskeisintä pedagoginen osaaminen sekä kyky itsensä ja työyhteisön kehittämiseen. Tällaiseksi opettajaksi kasvamista ammatillisen opettajankoulutuksen tulisikin tukea. Vastaavasti yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen ei todettu kuuluvan ammatillisen opettajan ydinosaan, sillä opettajan koettiin toimivan usein yksin eikä yhteistyössä muiden kanssa, jolloin hän ei tarvitse tällaisia taitoja. Toisaalta ammatillisen opettajan todettiin myös tarvitsevan taitoja muun muassa opetuksen yhteiseen suunnitteluun ja toimimiseen erilaisissa verkostoissa. Tämä tulos tukee Tiilikalan (2004, 226) näkemystä, että toisaalta nykyään opettajat kokevat tarvitsevänsä kykyä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen, mutta todellisuudessa opettajan työ pohjautuu yksin tekemisen perinteeseen. Lisäksi tutkimuksessa kävi ilmi, että koulutukseen osallistujien vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat hyvin kehittyneitä ennen koulutusta, minkä vuoksi näiden taitojen kehittymiseen ei tarvitse kiinnittää kovin paljoa huomiota koulutuksessa. Tutkimuksen tulosten pohjalta voi myös ehdottaa, että koulutuksessa ei tarvitse kovin laajasti käsitellä ammatillisen opettajan ja koulutuksen toimintaympäristöön liittyviä teemoja, koska ne ovat monille ennestään tuttuja ja itsestäänselvyyksiä.

Ammatillisen opettajankoulutuksen virallisten tavoitteiden ja sisältöjen katsottiin olleen sellaisia, että ne vastasivat ammatilliselta opettajalta edellytettävää osaamista melko hyvin. Koulutuksen tavoitealueisiin ja sisältöihin toivottiin tästäkin huolimatta muutosta. Tulevaisuudessa koulutukseen tulisi lisätä erityisesti erityispedagogiikan ja tietotekniikan opetus. Turunen (2000) ja Välijärvi (1999) korostavat myös, että nykyään ammatillisen opettajan tulee omata erityispedagogista tietämystä ja tietoteknisiä taitoja. Tutkimus vahvisti myös Vertasen (2002) näkemystä, että erityisesti toisella asteella oppilasryhmien heterogeenisuudesta johtuen opettajat tarvitsevat erityispedagogista osaamista. Yhteiskunnassamme ammatillinen opettajuus on muutoksessa sekä ammatilliselta opettajalta vaaditaan laaja-alaista asiantuntijuutta ja itsensä jatkuvaa kehittämistä. Koulutuksessa tulisi käsitellä myös työssä jaksamista tällaisessa yhteiskunnassa. Ammatillista opettajankoulutusta tulisikin kehittää siihen suuntaan, että koulutuksessa opiskelijat saisivat neuvoja ja välineitä oman jaksamisen tueksi koulutuksen jälkeiselle ajalle.

Ammatillisen opettajankoulutuksen tärkeimmäksi tehtäväksi nähtiin opettajaopiskelijoiden yleisten pedagogisten taitojen harjaannuttaminen eikä niinkään heidän tutustuttaminen oman ammattialan historiallisiin suuntauksiin ja tulevaisuuden trendei-

hin. Tutkimustuloksen pohjalta voidaankin miettiä, miksi ammatillinen ja yliopistollinen opettajankoulutus on rajattu omiksi yksiköikseen, vaikka molemmissa korostetaan ja tulisi korostaa opiskelijoiden pedagogisen osaamisen kehittymistä (vrt. Taalas 1999). Toisaalta tutkimus osoitti myös, että oman ammattialan edustajat tukivat opiskelua ja tavoitteiden saavuttamista. Näin ollen tutkimuksen pohjalta ei voida yksiselitteisesti todeta, että ammatillisen opettajan kehitystä tukisi koulutus, jossa ei oteta huomioon opiskelijan ammattialaa. Tulokset kuitenkin antavat sellaista informaatiota, että ammatillisessa opettajankoulutuksessa tulisi entisestään panostaa pedagogisten taitojen kehittämiseen ja vähemmälle huomiolle voisi jättää ammatillisen koulutuksen toimintaympäristöön liittyvät teemat.

Yleensä ammatillinen opettajankoulutus koettiin tärkeäksi opettajaksi kehittämisen kannalta. Toisaalta eräät tutkimukseen osallistujat kyseenalaistivat ammatillisen opettajankoulutuksen tärkeyden ja hyödyllisyyden. Heidän mukaan ammatillisen opettajan ammattialan sisältöjen hallinta ja käytännön tekemisen taidot ovat tärkeimpiä opettajalle. Tutkimuksen tulokset vahvistavatkin Heikkisen ym. (1997b) ja Tiilikkalan (2004, 223–224) tutkimusten tuloksia, joiden mukaan ammatillisista opettajista löytyy niitä, jotka pitävät substanssiosaamista ammatillisessa opettajuudessa keskeisimpänä elementtinä. Näin ollen tutkimus osoitti, että ammatillisen opettajan tulee olla myös ammattialansa asiantuntija, vaikka tutkimuksessa korostettiin pääasiassa opettajan pedagogisen osaamisen merkitystä ammatillisessa opettajuudessa.

Henkilökohtaisista tavoitteista voi todeta ensinnäkin, että yleisemmin henkilökohtaiseksi tavoitteeksi oli asetettu pedagogisen pätevyyden saavuttaminen. Tahvanainen (2001, 346) on myös huomannut, että pedagogiseen osaamiseen liittyvät tavoitteet ovat yleisemmin omalle kehitykselle asetettuja tavoitteita ennen ammatillista opettajankoulutusta. Henkilökohtaiseksi tavoitteeksi oli asetettu myös muodollisen pätevyyden, todistuksen, saavuttaminen. Näin ollen ammatillinen opettajankoulutus oli myös vain oman asiantuntijuuden meritoija, kuten myös Tiilikkala (2004) on aiemmin huomannut. Lisäksi henkilökohtaisiksi tavoitteiksi oli asetettu työmarkkinoilla menestyminen sekä itsensä kehittäminen ja toteuttaminen, jotka ovat hyvin samanlaisia tavoitteita kuin yleensäkin koulutukselle asetetut tavoitteet (ks. Antikainen 1998; Nurmi 1995; Rinne ym. 1992). Tutkimuksessa ainoastaan naiset olivat asettaneet henkilökohtaiseksi tavoitteekseen itsensä kehittämisen ja toteuttamisen. Aikaisemmin Rinne ym. (1992) ovat myös huomanneet erityisesti naisten osallistuvan koulutukseen kehittääkseen itseään.

Tarkasteltaessa virallisten tavoitteiden saavuttamista voi huomata, että jatkuvaan kehittymiseen liittyneet viralliset tavoitteet saavutettiin parhaimmin. Koulutus olikin tukenut ja innostanut jatkuvaan oppimiseen sekä työyhteisön kehittämiseen. Lisäksi koulutuksessa oli tajuttu reflektion merkitys omalle kehittämiselle, mikä juuri on edellytys Brookfieldin (1995) ja Raivolan (1993) mukaan elinikäiselle oppimisprosessille. Lämsä ja Saari (2000) ovat myös todenneet ammatillisen opettajankoulutuksen käynnistäneen hyvin koulutukseen osallistujien jatkuvan itsensä ja työyhteisön kehittämisprosessin. Tässä tutkimuksessa halukkuus itsensä jatkuvaan kehittämiseen näkyi myös toiveena ammatilliseen opettajankoulutukseen yhdistetyistä jatkokoulutuspäivistä. Tämä tukee Vertasen (2002, 231–232) näkemystä perus- ja täydennyskoulutuksen liittämisestä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

Tässä tutkimuksessa yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvät viralliset tavoitteet oli saavutettu paremmin kuin Kähkösen (1995) tutkimuksessa. Sitä vastoin oppimisen yleisiin lainalaisuuksiin ja oppimisen ohjaamiseen liittyvät tavoitteet (kuten tiedon saaminen erilaisista oppijoista ja opetusmenetelmistä) saavutettiin huonommin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu (ks. Kähkönen 1995, Niikko 1993, Tahvanainen 2001). Havaittuja eroja voi selittää se, että tutkimukset on suoritettu eri ajan-kohtina ja eri menetelmillä sekä Kähkösen (1995) ja Tahvanaisen (2001) tutkimukset ovat koskeneet muualla kuin Jyväskylässä järjestettävää ammatillista opettajankoulutusta. Tutkimuksen perusteella ammatillista opettajankoulutusta ei voida pitää täysin vaikuttavana, koska koulutuksen aikana ei ollut saavutettu kaikkia koulutukselle asetettuja henkilökohtaisia ja virallisia tavoitteita (Vaherva 1983).

Ammatillisen opettajankoulutuksen virallisten tavoitteiden ja sisältöjen relevanttiutta koskevia mielipiteitä sekä henkilökohtaisia tavoitteita tarkasteltaessa voi todeta, että koulutuksen toivottiin kehittävän opettajia, joilla on halu ja kyky jatkuvaan kehittymiseen sekä erityisesti vahva pedagoginen osaaminen. Koulutuksen ei kuitenkaan täysin koettu tukeneen tällaiseksi opettajaksi kehittymistä, sillä todellisuudessa koulutuksesta valmistui opettajia, joilla oli hyvät valmiudet jatkuvaan kehittymiseen sekä toimintaan yhteistyössä oppilaiden, kollegoiden ja eri yhteistyötahojen kanssa. Tutkimuksen tulosten pohjalta voikin todeta, että ammatillisen opettajankoulutuksen tulisi tulevaisuudessa tukea paremmin koulutukseen osallistujia saavuttamaan oppimisen ja oppimisen ohjaamisen pätevyysalueisiin liittyvät viralliset ja henkilökohtaiset tavoitteet. Näiden tavoitteiden saavuttamista tulisi tukea siksi, että tavoitteisiin liittyvän osaamisen todettiin kuuluvan ammatillisen opettajan ydinosaamiseen, mutta tavoitteita

ei savutettu täysin. Tavoitteiden jäädessä saavuttamatta koulutukseen osallistujat ovat joutuneet kehittämään tavoitteisiin liittyvää osaamista koulutuksen jälkeen. Näin ollen ammatillista opettajankoulutusta voi pitää vasta opettajaksi kasvun alkuna, jonka jälkeen voi kehittää muun muassa pedagogis-didaktisia taitoja, kuten Tiilikkala (2004, 214) on todennut. Toisaalta koulutuksen todettiin antaneen hyvän pohjan kehittää omaa osaamista.

Koulutukselle asetettujen tavoitteiden parempaa saavuttamista voisi tukea muun muassa käytännönläheisempi ja konkreettisempi lähestymistapa opetettaviin aiheisiin sekä koulutuksen toteutustapojen muuttaminen. Koulutuksen suunnittelussa voitaisiin ottaa huomioon toteutustavat, joita tutkimuksessa tuli esille. Koulutukseen toivottiin esimerkiksi enemmän vierailuja erilaisiin oppilaitoksiin ja työpaikkoihin sekä projektityöskentely kansallisesti ja kansainvälisesti. Tämä tulos vahvistaa Kähkösen (1995, 64) näkemystä, että koulutus tulisi toteuttaa kiinteämmin yhteistyössä oppilaitosten kanssa, jotta opiskelijat saisivat mahdollisimman todellisen kuvan ammatillisen opettajan ammatista. Vierailut työpaikkoihin ja työelämän kanssa yhteistyössä toteutettavat projektit lisäisivät vastaavasti työelämäntuntemusta ja työelämäyhteyksiä, mitkä ovat Heikkisen ym. (1997a) ja Vertasen (2002) mukaan tärkeitä opettajan työssä. Kansainvälisesti toteutetut projektit olisivat myös hyviä tapoja oppia, sillä Vertasen (2002, 218–219) mukaan ammatillisen opettajan tulisi juuri tuntea erilaisia kulttuureja ja pystyä kommunikoidaan kansainvälisesti.

Ammatillisen opettajankoulutuksen opetusryhmissä tulisi olla enemmän saman alan edustajia, sillä Lämsän ja Saaren (2000) havaintojen tapaan tässäkin tutkimuksessa ei oltu aina tyytyväisiä monialaisiin opetusryhmiin. Ryhmän monialaisuuden todettiin olleen esteenä kokemusten vaihdolle erityisesti omaan ammattialaan ja sen muutokseen tutustuttaessa. Toisaalta ryhmiä ei tulisi muodostaa täysin homogeenisiksi, koska ryhmien monialaisuus nähtiin myös rikkautena ja tukeneen tavoitteiden saavuttamista. Tahvanaisen (2001, 343) tutkimuksen tuloksia vahvistaen tässäkin tutkimuksessa tuli esille, että opetusryhmän innostus ja tuki vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin.

Opiskelua haitanneiksi tekijöiksi mainittiin muun muassa henkilökohtaisen opetussuunnitelman huono hyödyntäminen. Koulutuksessa ei ollut otettu huomioon tarpeeksi hyvin opiskelijoiden osaamistasoa. Tällöin tavoitteita ei ollutkaan saavutettu, koska käsiteltävät asiat olivat olleet niin vieraita. Tämä tulos tukee Tahvanaisen (2001, 344) näkemystä, että koulutus, jossa ei oteta tarpeeksi huomioon opiskelijoiden tarpeita

ja osaamistasoa, ei tue opettajaksi kehittymistä. Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien huono hyödyntäminen tuli esille myös siinä, ettei tarkasti määriteltyjä tavoitteita liittyen pedagogisen pätevyyden saavuttamiseen ollut saavutettu. Koulutusta suunniteltaessa tulisi huomioida paremmin opiskelijoiden henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ja tavoitteet, jotta opetus vastaisi paremmin opiskelijoiden lähtötasoa ja tarpeita. Lisäksi tulisi miettiä, onko yksi kouluttaja riittävä yhtä opetusryhmää varten vai tarvittaisiinko kaksi kouluttajaa, jotta opiskelijat saisivat enemmän ohjausta ja neuvoja. Opiskeluun vaikuttaneeksi tekijäksi mainittiin myös oma perhe, jonka ainoastaan naiset totesivat opiskeluun vaikuttaneeksi tekijäksi. Aiemmin myös Rinne ym. (1992) ovat huomanneet perhesyiden vaikeuttaneen juuri naisten opiskelua.

Ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistuneet olivat yleensä tyytyväisiä siihen, että koulutuksessa esiteltiin monia toimintamalleja opettajuuteen ja koulutus antoi mahdollisuuden itselle sopivan tyylin löytämiseen. Näin ollen voidaan pitää hyvänä koulutuksen toimintatapaa ja luonnetta, johon kuuluu opiskelijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus. Toisaalta tutkimus osoitti myös osittaista tyytymättömyyttä siihen, ettei koulutuksessa opeteltu yhtä mallia opettajana toimimiseen. Näin ollen kaivattiin osittain paluuta Tiilikalan (2004) kuvaamaan 1970–1980-luvun tyyliin. Tuolloin ammatillisessa opettajankoulutuksessa sisäistettiin yksi hyvä toimintamalli opettajuuteen ja hyvän oppitunnin malli, joita omassa työssä myöhemmin sovellettiin.

Ammatillista opettajankoulutusta voidaan pitää vaikuttavana Raivolan (1997, 55) määritelmä mukaan, koska koulutuksen hyöty on nähtävissä koulutuksesta valmistuneen opettajan toiminnassa, työyhteisössä ja oppilaitoksessa. Opettajan omassa toiminnassa koulutuksen hyöty nähtiin ensinnäkin arviointikäytänteiden monipuolistumisena ja muuttumisena jatkuvan arvioinnin suuntaan. Thompsonin (2001) mukaan opettajien arviointikäytäntöjen tulisi juuri olla kannustavia ja ajoittuvan koko oppimisprosessin ajaksi. Koulutuksessa oli myös sisäistetty konstruktivistinen oppimiskäsitys, ja myöhemmin opetustyössä on sovellettu tällaista lähestymistapaa oppimiseen. Nykyään hän ajatellaan, että opetuksessa tulisi soveltaa juuri konstruktivismin piirteitä mieluummin kuin turvautua behavioristiseen tapaan opettaa (ks. Eteläpelto 2001; Tynjälä 1999). Lisäksi koulutuksen jälkeen on sovellettu koulutuksessa sisäistettyä persoonallista opetustyyliä sekä on oltu rohkeampia ja itsevarmempia. Näitä ominaisuuksia opettaja tarvitseekin Picklen (1985) mukaan menestyäkseen työssään.

Nykyään opettajan persoonaa pidetään ammatillisen opettajan tärkeänä työvälineenä ja opetuksen laatuun vaikuttavana tekijänä (Tiilikala 2004, 227; Vertanen

2002). Tämä tutkimus vahvisti, että persoonallinen opetustyyli ja opettajan persoonaan liittyvät tekijät, kuten itsevarmuus ja -tuntemus, ovat tärkeitä ammatillisen opettajan työssä. Ennen koulutusta olikin asetettu näiden ominaisuuksien kehittäminen henkilökohtaisiksi tavoitteiksi, ja koulutuksen hyöty nähtiin siinä, että nämä ominaisuudet olivat kehittyneet koulutuksen aikana. Jyväskylän ammatillisen opettajankoulutuksen virallisissa tavoitteissa ei kuitenkaan varsinaisesti mainita opettajan persoonallista kasvua ja itsensä kehittämistä koulutuksen tavoitteina, vaikka koulutuksen koettiin lisänneen muun muassa rohkeutta ja luovuutta. Koulutuksen tavoitteita ja toteutusta suunniteltaessa voisikin miettiä, tulisiko kiinnittää enemmän huomiota opettajaopiskelijoiden persoonallisen kasvun tukemiseen, koska yleisesti opettajan persoona nähdään tärkeänä osana opettajan työtä.

Ammatillisen opettajankoulutuksen ei koettu tuottaneen kovin useita negatiivisia vaikutuksia, sillä koulutuksen todettiin vastanneen melko hyvin opettajan työssä vaadittavaa osaamista. Ainoastaan opetushallintoon ja verkko-opetukseen liittyvät tiedot ja taidot on koettu osittain hyödyttömiksi opettajan työssä. Toisaalta todettiin tärkeäksi hallita myös nämä tiedot ja taidot. Tältä osin koulutuksen sisältöihin ei kaivatakaan muutoksia.

Ammatillisen opettajankoulutuksen koetut vaikutukset työyhteisöön ja oppilaitokseen (kuten oppilaitoksen kehitystyön lisääntyminen ja imagon paraneminen) olivat samanlaisia kuin Antikaisen (1998) mukaan jatkokoulutuksen vaikutukset. Koulutuksen vaikuttavuuden koettiin olevan nähtävissä myös työelämän ja yhteiskunnan tasolla silloin, kun koulutuksen suorittaneiden ammattitaitoisten opettajien ansiosta oppilaitoksista valmistuu yhä pätevämpiä opiskelijoita työelämään. Niemi (1997, 2000) korostaa juuri sitä, että opettajankoulutuksen vaikutusten tulisi näkyä myös yhteiskunnan tasolla eikä pelkästään opettajan omassa toiminnassa ja työyhteisössä. Tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuuden esteiksi koulutuksen ulkopuolelle nähtiin muun muassa oman aktiivisuuden, resurssien ja esimiesten tuen puute. Vastaavasti oman aktiivisuuden ja työtovereiden tuen koettiin vaikuttaneen positiivisesti siihen, että koulutuksen vaikutukset ovat nähtävissä opettajan työssä ja hänen oppilaitoksessaan. Tällaisia näkemyksiä koulutuksen hyödynnettävyyteen vaikuttavista tekijöistä ovat esittäneet myös Niemi (2000) sekä Tannenbaum & Yukl (1992) aikaisemmin.

7.3 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen onnistumisen ja luotettavuuden kannalta on tärkeää, että pyritään suorittamaan kaikki tutkimuksen vaiheet tutkimustehtävien laadinnasta otoksen valinnan ja tutkimuksen toteutuksen kautta tulosten analysointiin ja tutkimuksen tulosten raportointiin saakka huolellisesti ja johdonmukaisesti (Heinonen & Jakku-Sihvonen 2001, 99–100). Jälkeenpäin arvioituna on myönnettävä, että tutkimuksessa olisi pitänyt kiinnittää enemmän huomiota aiheen rajaamiseen ja tutkimustehtävien muodostamiseen. Monista tutkimustehtävistä johtuen kyselylomakkeesta muodostui melko laaja, mikä mahdollisesti vaikutti myös vastausten lukumäärään. Lisäksi tutkimuksen tulosten lukeminen voi olla raskasta lukijalle.

Tutkimuksen kyselylomakkeen laadinnan olisin voinut myös suorittaa huolellisemmin. Ensinnäkin kyselylomakkeessa oli kysymyksiä, jotka koskivat ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttavuutta koulutuksesta valmistuneen opettajan työhön ja oppilaitokseen. Nämä kysymykset eivät kuitenkaan koskettaneet kaikkia vastaajia, sillä 13 vastaajaa (15,5 %) ei ollut toiminut opettajan työssä koulutuksen jälkeen. Nämä vastaajat jättivät vastaamatta näihin kysymyksiin, mutta kirjoittaessani ohjeita kysymyksiin vastaamisesta olisin voinut huomioida, etteivät kaikki vastaajat mahdollisesti pysty vastaamaan näihin kysymyksiin. Lisäksi voidaan miettiä, oliko kyselylomakkeessa joidenkin kysymysten kohdalla käytetty 4-portainen Osgoodin asteikko tarpeeksi tarkka. Nyt asteikollisten vastausvaihtoehtojen vastauksista suurin osa kasautui kolmanteen ja neljänteen luokkaan, jotka kuvasivat positiivisia käsityksiä ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Moniportaisempi asteikko olisikin saattanut tuottaa enemmän vaihtelua mielipiteisiin. Toisaalta avoimet kysymykset mahdollistivat poikkeavien mielipiteiden esiin tulemisen. Lomakekyselyn haitaksi nähdään yleensä juuri se, että suurin osa vastaajista vastaa samoin. Toisaalta jos hyväksyy sen, että aineisto asettuu yleisen alueelle, vastausten yleisyydessä ei ole mitään ihmeteltävää. Pohdittaessa tutkimuksen tuloksia ja niiden yleistettävyyttä tämä tulee ottaa huomioon. (Ronkainen 1998, 249.)

Kyselytutkimus osoittautui kuitenkin toimivaksi tutkimusmenetelmäksi, sillä kaikkiin tutkimustehtäviin saatiin monipuolisia ja mielenkiintoisia vastauksia usealta ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistuneelta. Toisaalta kyselyn vastauksia lukiessa olisi halunnut tarkentaa ja selventää joitakin vastauksia. Tällaiseen kyselyn käyttäminen tutkimusmenetelmänä ei antanut mahdollisuutta toisin kuin esimerkiksi haastattelun käyttäminen olisi antanut. Jatkotutkimuksessa tutkimuksen teemoja voisikin

syventää ja tarkentaa esimerkiksi juuri haastattelulla. Jatkotutkimuksessa voisi myös keskittyä erityisesti siihen, millaista osaamista ammatillinen opettaja tarvitsee tulevaisuudessa ja kuinka koulutuksen sisältöjä tulisi kehittää suhteessa näihin näkemyksiin. Niemenkin (2000, 173) mukaan tulevaisuuden tarpeiden ennakointi tulisi liittyä opettajankoulutuksen arviointiin.

Tässä tutkimuksessa tiedon lähteinä käytettiin koulutuksen asiakkaita, ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistuneita henkilöitä. Nikin (1994, 71) mukaan juuri koulutukseen osallistuneet pystyvät antamaan parhaiten palautetta koulutuksesta. Kun tiedon lähteinä käytetään koulutuksen asiakkaita, tulee kuitenkin muistaa, että heidän arvionsa koulutuksesta ovat subjektiivisia näkemyksiä. Subjektiivista koulutuksen arviointia on kritisoitu, koska koulutukseen osallistujat eivät välttämättä kykene objektiivisesti arvioimaan omia koulutuskokemuksiaan ja niiden vaikuttavuutta omalla kohdallaan. (Valtonen 1997, 41–43.) Ongelmana on Nurmen ja Kontiaisen (2000, 38) mukaan esimerkiksi se, että koulutukseen osallistujan oma tuntuma koulutuksen hyvydestä muodostuu mahdollisesti tekijöistä, joista vain osa on relevantteja todellisen vaikuttavuuden kannalta. Heidän mukaan esimerkiksi miellyttävät olosuhteet tai hyvä ryhmähenki voivat saada yksilön uskomaan koulutuksen hyödyllisyyteen ja hyvyyteen sekä näiden tekijöiden kääntyminen päinvastaiseksi voi vaikuttaa mielipiteisiin negatiivisesti. Tässä tutkimuksessa vastaajat totesivat yhdeksi oppimista tukevaksi tekijäksi ryhmän tuen ja muutenkin monet mainitsivat koulutuksesta mieleen jääneeksi kokemukseksi juuri kannustavan ja mukavan ryhmän. Näin ollen hyvä ryhmähenki onkin voinut vaikuttaa positiivisesti vastaajien mielipiteisiin koulutuksesta.

Haluttaessa monipuolisempia ideoita ammatillisen opettajankoulutuksen sisältöjen kehittämistyöhön ja tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta voitaisiin tiedon lähteinä käyttää koulutuksesta valmistuneen opettajan oppilaita, oppilaitoksen edustajia tai työelämän edustajia. Jatkotutkimuksessa oppilaat voisivat kertoa esimerkiksi miten koulutuksen hyöty on nähtävissä valmistuneen opettajan toiminnassa ja mitä mieltä he ovat opettajansa käyttämistä menetelmistä ja toimintatavoista, jotka hän on sisäistänyt koulutuksessa. Lisäksi oppilaitoksen edustajat voisivat kertoa oman näkemyksensä, miten koulutuksen vaikuttavuus on nähtävissä oppilaitoksen ja työyhteisön tasolla. Oppilaitoksen ja työelämän edustajat voisivat kertoa myös, millaisia sisältöjä ammatilliseen opettajankoulutukseen kaivattaisiin heidän näkökulmastaan. Niemen ja Tirrin (1997, 23–25) mukaan eräs koulutuksen arvioinnin tehtävistä olisi juuri lisätä kommunikaatiota eri tahojen välille ja kerätä arviointitietoa monista lähteistä.

Tämän tutkimuksen tapainen viivästetty koulutuksen arviointi antaa yleisesti realistisen kuvan koulutuksen hyödystä ja vaikuttavuudesta koulutuksen jälkeen (Nurmi & Kontiainen 2000, 37). Myös tässä tutkimuksessa osa vastaajista totesi, että ”vasta näin koulutuksen jälkeen tajuaa, mistä koulutuksessa oli kyse ja mistä asioista on ollut hyötyä”. Toisaalta pitkäaikaisten vaikutusten tutkiminen on myös melko ongelmallista, sillä sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät voivat hämärtää koulutuksen osuuden tunnistettavuutta (Nurmi & Kontiainen 2000, 37). Koulutuksesta riippumattomat tekijät, kuten yksilön kypsyminen ja lisääntyvä työkokemus, saattavatkin aiheuttaa toiminnan muutoksen eikä koulutus (Robinson & Robinson 1989). Viivästetyn arvioinnin vaikeus tuli esille myös vastauksissa: ”on vaikea eritellä työelämässä olon jälkeen, mitkä asiat ja toimintatavat ovat suoraa seurausta koulutuksesta ja mikä on tullut koulutuksen jälkeen ajan ja kokemuksen myötä työelämästä”.

Jälkeenpäin mietittynä viivästetty arviointi sopi hyvin muun muassa koulutuksen siirtovaikutusten tutkimiseen sekä sisältöjen ja tavoitteiden relevanttiuden arvioimiseen, koska tutkimukseen osallistujilla oli jo kokemusta opettajan työstä. Toteutustapojen tarkoituksenmukaisuuden arviointiin viivästetty arviointi ei sopinut niin hyvin, koska tutkimukseen osallistujien oli ehkä vaikea arvioida tätä asiaa pitkän ajan jälkeen koulutuksen päättymisestä. On todettukin, että muun muassa koulutuksen toteutustapoja ja ohjauksen laatua olisi hyvä tutkia melko pian koulutuksen päättymisen jälkeen (ks. Kirkpatrick 1975; Robinson & Robinson 1989). Toisaalta tutkimukseen osallistujilla oli kyselyyn vastaamisen tukena liite ammatillisen opettajankoulutuksen toteutustavoista.

Tutkimuksessa tarkastelin myös, oliko tutkimukseen osallistujien eri ominaisuuksilla vaikutusta heidän mielipiteisiinsä. Kyselylomakkeessa kysyin sellaisia taustatietoja, joiden oletin vaikuttavan mielipiteisiin. En kuitenkaan havainnut monia eroja vastaajien mielipiteissä johtuen heidän taustoistaan. Tämän voi katsoa johtuvan esimerkiksi siitä, että todellisuudessaakin mielipiteet olivat yhteneviä tai kyselyssä käytetty neliportainen asteikko ei ollut tarpeeksi tarkka erojen havaitsemiseen. Jälkikäteen voi myös miettiä, että olivatko kyselylomakkeessa kartoitetut tiedot vastaajien taustoista edes relevantteja tutkimuksen kannalta.

Tekemäni ammatillisen opettajankoulutuksen arviointi oli Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun itsearviointi, jossa toimin ulkopuolisena arvioijana. Ammatillinen opettajakorkeakoulu päätti arvioinnin tarpeesta, mutta sain melko vapaasti päättää arvioinnin suorittamisesta. Ulkopuolisen arvioijan eduksi on todettu se, että hän kykenee tarkastelemaan toimintaa ja tietoa objektiivisesti. Hänellä on myös paremmat

mahdollisuudet ottaa etäisyyttä koulun todellisuuteen sekä ottaa kriittisesti kantaa asioihin ja nähdä myös asioiden huonot puolet. Toisaalta ulkopuoliselta arvioijalta puuttuu organisaation sisäisen kulttuurin tuntemus, sillä hänellä ei ole niin tarkkaa tietoa normeista ja käytännöistä kuin organisaation sisältä tulevalla arvioijalla. (ks. Helakorpi ja Olkinuora 1997, 160–161; Patton 1997, 138–142.) Oppilaitoksen ulkopuolelta tulevana tutkijana pyrin tutustumaan hyvin ammatillisen opettajakorkeakoulun toimintaan, koska tutkimuskohteen ymmärrys oli edellytys tutkimuksen suorittamiselle sekä tutkittavan kohteen kannalta tarkoituksenmukaisimman tiedon tuottamistavan valinnalle.

LÄHTEET

- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, E-L. 1998. Jatko-opiskelu opettajan ja oppilaitoksen kehittäjänä: tapaus-tutkimus koulutuksen koetusta vaikuttavuudesta ammattikorkeakoulussa. Espoo-Vantaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A; 27.
- Asetus ammatillisesta opettajakoulutuksesta 1996. 455/1996
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998. 986/1998.
- Berliner, D. C. 1988. The development of expertise in pedagogy. New Orleans: American Association of Colleges for Teacher.
- Brookfield, S. D. 1995. Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, A., Griffey, S. & Hughes, J. 1997. Supporting learning in initial vocational education. Teoksessa A. Brown (toim.) Promoting vocational education and training: European perspectives. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna. Ammattikasvatussarja 17, 91–105.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. Research methods in education. 4. painos. London: Routledge.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2001. Ammattikasvatuksen tutkimuksen ajankohtaiset haasteet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3 (2), 6–15.
- Fullan, M. G. 1993. Why teachers must become change agents. Educational Leadership 50 (6), 12–17.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity: self and society in the late modern age. Cambridge: Polity.
- Hargreaves, A. 1995. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.
- Hatunen, K. 2002. Ammatillinen opettajankoulutus: pedagogista ajattelua vai muodollista pätevyyttä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Heikkilä, T. 2001. Tilastollinen tutkimus. 3. painos. Helsinki: Edita.

- Heikkinen, A., Kuusisto, L. & Vesala, M. 1997a. Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä. Teoksessa J. Ekola (toim.) Opettajankoulutus: Eräitä ajankohtaisia kysymyksiä. Kasvatustieteen päivät Jyväskylässä 23.–25.11.1995. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 29, 62–70.
- Heikkinen, A., Tiilikkala, L. & Nurmi, H. 1997b. Tulevaisuuden ammattikasvatuksen ammattilaisuus? Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna. Ammattikasvatussarja 16.
- Heinonen, S. & Jakku-Sihvonen, R. 2001. Koulutuksen arvioinnin etiikkaa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen (toim.) Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus, 95–110.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa: ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 9. painos. Helsinki: Tammi.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2/1994. Helsinki: Opetushallitus, 8–21.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Paikallistasolla tapahtuva koulutuksen arviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen (toim.) Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus, 64–77.
- Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62 (2), 129–169.
- Kari, J. & Heikkinen, L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 41–60.
- Kautto-Koivula, K. 1992. Aikuiskoulutus. Teoksessa A. Manninen (toim.) Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus, 54–73.
- Kirkpatrick, D. L. 1975. Techniques for evaluating training programs. Teoksessa D. L. Kirkpatrick (toim.) Evaluating training programs: a collection of articles from

- the Journal of the American Society for Training and development. Madison: American Society for Training and development, 1–17.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korpinen, E. 1993. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7,13–20.
- Kähkönen, K. 1995. Opettajaksi kehittyminen Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelijoiden arvioimana. Hämeenlinnan Ammatillinen opettajakorkeakoulun julkaisuja 103.
- Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta 1996. 452/1996.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus- ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Juva: WSOY.
- Lämsä, A. & Saari, S. 2000. Portfoliosta koulutuksen kehittämiseen. Ammatillisen opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 10/2000.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. 1999. *Learning in adulthood*. 2. painos. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. 2. painos. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Opetusmateriaaleja 23, 17–38.
- Niemi, H. 1997. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus ja kommunikatiivinen evaluaatio. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys: Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Helsinki: Edita, 164–189.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vai-
kuttavuutta koulutukseen: Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Helsinki: Edita, 169–194.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10/1997.

- Niikko, A. 1993. Opettajakokelaiden praktisesta tiedosta ja sen muuttumisesta ammatillisen opettajankoulutuksen syventävässä vaiheessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 6.
- Nikki, M-L. 1994. Asiakaspalautteen käyttö oppilaitoksen tuloksellisuuden arvioinnissa. Teoksessa R. Jakku- Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2/1994. Helsinki: Opetushallitus, 64–75.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, K. 1995. Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämäkokonaisuudessa. Turun yliopiston julkaisuja C 111.
- Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen: Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 29–50.
- Opetushallitus 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Opinto-opas 1998–1999. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Opinto-opas 1999–2000. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Opinto-opas 2000–2001. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Patton, M. Q. 1997. Utilization-focused evaluation: the new century text. 3. painos. Thousands Oaks: Sage.
- Pekko, M. 1996. Ammatillinen opettajankoulutus. Ammattikasvatus 52 (3), 3.
- Pickle, J. 1985. Toward teacher maturity. Journal of Teacher Education 36 (4), 55–59.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi: kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 9–30.
- Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys: Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 54–70.
- Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1998. Oppiminen ja koulutus. 6. painos. Porvoo: WSOY.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. Aikuisten kouluttaminen Suomessa: osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 10.

- Rinne, R. & Kivinen, O. 1994. Työelämän vaatimukset ja koulutuksen arviointi. Teoksessa R. Jakku- Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2/1994. Helsinki: Opetushallitus, 91–101.
- Robinson, D. G. & Robinson, J. C. 1989. Training for impact: how to link training to business needs and measure the results. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robson, C. 1993. Real word research. A resource for social scientists and practioner-researchers. Oxford: Blackwell.
- Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Suom. T. Lindqvist, M. Maaniittu, E. Niemi, P. Paasio & L. Paija. Helsinki: Tammi.
- Ronkainen, S. 1998. Kaikuva empiirisuus – surveyn epistemologiset mahdollisuudet. Teoksessa S. Paananen, A. Juntto & H. Sauli (toim.) Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt. Tampere: Vastapaino, 233–256.
- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Ropo, E. 1991. Opettaja eksperttityden kehittyminen – tutkimustuloksia ja näkökulmia. Aikuiskasvatus 11 (3), 153–163.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Simplicio, J. S. C. 2000. Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. Education 120 (4), 675–680.
- Taalas, M. 1999. Ammatillisen opettajan työ ja ammatillisen koulutuksen arvostus. Teoksessa J. Lasonen (toim.) Ammatillisen koulutuksen arvostus Euroopassa ja Suomessa. Ammattiin ja jatko-opintoihin toiselta asteelta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 153–163.
- Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat: Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 229.
- Tannenbaum, S. I. & Yukl, G. 1992. Training and development in work organizations. Annual Review of Psychology 43, 399–441.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 236.

- Thompson, M. 2001. Towards professional learning communities? Teacher development and teacher culture in performance management. Teoksessa D. Gleeson & C. Husbands (toim.) *The performing school: managing, teaching and learning in a performance culture*. London: Routledge, 44–66.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 2. painos. Helsinki: Tammi.
- 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 täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19–51.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus: käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. *Jyväskylän kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1/1983*.
- Valli, R. 2001. *Kyselylomaketutkimus*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.
- Valtonen, P. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa R. Raivola ym. (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys: Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Helsinki: Edita, 9–53.
- Vertanen, I. 2002. *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. HAMK & AKTK- julkaisuja 6/2002.
- Välijärvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 101–106.

LIITTEET

LIITE 1: Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteet ja opintokokonaisuudet

Opettajankoulutuksen pätevyysalueiden osaamistavoitteet	Opintokokonaisuudet, joissa pätevyysalueen sisältöteemoja käsitellään
1. KOULUTUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ- PÄTEVYYSALUE	
<p>Opiskelija kykenee määrittämään yhteistyössä muiden asianosaisten kanssa opetustyönsä, työyhteisönsä ja opetus-alansa kannalta perusteltuja kehittämistavoitteita sekä yhteistoiminnallisuuteen perustuen toimii ja arvioi toimintaa yhdessä asetettujen tavoitteiden mukaisesti.</p> <p>Opiskelija analysoi ja jäsentää yhteiskunnan ja työelämän rakenteisiin liittyviä muutosprosesseja. Opiskelija kykenee arvioimaan ja ennakoimaan niitä seurauksia, joita näistä muutoksista aiheutuu toisaalta oman alan ja työyhteisön tulevaisuuden näkymiin, ja toisaalta tulevien vuosien koulutuspolitiikkaan osana laajempaa yhteiskuntapolitiikkaa. Opiskelija kykenee asettamaan omalle ja työyhteisönsä toiminnalle uusia oppimistavoitteita näihin analyysihin perustuen.</p> <p>Opiskelija analysoi ja jäsentää omalla alallaan tapahtuvaa työelämän ja toimintaympäristön muutosta sekä tuotesille perustellun näkemyksensä oman alansa työelämän ja osaamisen kehittymisestä; opiskelija kykenee hahmottamaan, millaisia haasteita toimintaympäristön muutoksesta aiheutuu koulutukselle.</p> <p>Opiskelija on alansa asiantuntija, joka kykenee jäsentämään opittavia ilmiötä sisällöllisesti siten, että se mahdollistaa niihin liittyvien monitasoisten orientaatioperustojen rakentumisen; kytkennät opittavaan ilmiöön liittyvään laajempaan asiakokonaisuuteen ja toimintaympäristöön ovat monitasoisia.</p>	<p>Nämä teemat ovat kaikkein laajimpia, ja niitä pohditaan koko koulutuksen ajan. Ammattipedagogisten opintojen lähijaksoilla, itsenäisen työskentelyn jaksoilla ja niihin liittyvissä oppimistehtävissä kysymyksiä lähestytään erilaisilla työvoilla, yksin ja ryhmissä.</p> <p>Valinnaisissa opinnoissa on teemoihin kohdistuvaa tarjontaa.</p> <p>Nämä kysymykset ovat laajoja, eikä niihin ole yksiselitteisiä vastauksia. Niitä käsittelevää kirjallisuutta voitaneen löytää lähes loputtomasti. Opettajankoulutuksen laajoja ydinkysymyksiä ovat: Millaisessa maailmassa elämme? Mitä siitä seuraa ammatilliseen osaamiseen ja siihen ohjaamiseen?</p> <p>Kasvatustieteellisissä perusopinnoissa näitä asioita opiskellaan erityisesti koulutus-sosiologian teemassa.</p> <p>Opetusharjoittelussa ratkotaan opettavien sisältöjen ja opetusmenetelmien valintaa ajankohtaisten ammatillisten vaatimusten mukaisesti.</p> <p>Opetushallinnon opintokokonaisuudessa tutustutaan ammatillisen koulutuksen ja oman oppilaitosmuodon lainsäädäntöön.</p>

Liite 1 (jatkuu)

2. OPPIMISEN PÄTEVYYSALUE	
<p>Opiskelija analysoi ja kehittää tietoisesti ohjaustoimintansa taustalla olevaa tiedon olemukseen, ihmiseen oppijana ja oppimiseen kohdistuvaa käyttöteoriaansa sekä luo niihin perustuvia, mielekkäitä ja oppimista tukevia oppimisympäristöjä.</p> <p>Opiskelija hahmottaa kokonaisvaltaisesti oppijoiden ja oppimisyhteisöjen ominaispiirteet ja todellisuuden sekä kykenee arvioimaan havaintojaan ja kehittämään oppimistoimintaa joustavasti yhteistyössä oppijoiden ja muiden asianosaisten kanssa.</p>	<p>Nämä teemat ovat hyvin yleisiä, kun kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen piirissä keskustellaan koulun pedagogisesta kehittämisestä.</p> <p>Opettamista opiskeltaessa ja kehitettäessä lähdetään liikkeelle oppimisen ja tiedon käsitteistä. Ammattipedagogisilla lähijaksoilla nämä ovat aina jossain muodossa esillä. Niihin perehtyminen kirjallisuuden avulla on hyvä aloittaa mahdollisimman pian, ja sitä jatketaan itsenäisen työskentelyn jaksoilla.</p> <p>Teemaan liittyvissä valinnaisissa opinnoissa syvennetään tietoja ja osaamista mm. erilaisten oppijoiden ymmärtämisessä.</p> <p>Kasvatustieteellisten perusopintojen avulla ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitteet tulevat tutuiksi. Opetusharjoittelussa omia tietoja ja käsityksiä pääsee testaamaan, myös opiskelija-arvioinnin osalta.</p>
3. OPPIMISEN OHJAAMISEN PÄTEVYYSALUE	
<p>Opiskelija kykenee yhteistyössä muiden asianosaisten kanssa asettamaan oppimiselle perusteltuja tavoitteita, suunnittelemaan näiden tavoitteiden kannalta mielekkäitä ja tarkoituksenmukaisia, uudistavaan oppimiseen tähtäviä ja yhteistoiminnallisuuteen perustuvia oppimistilanteita ja prosesseja.</p>	<p>Erilaisia opetusmenetelmiä käsitellään ammattipedagogisilla lähijaksoilla ja kasvatustieteellisissä perusopinnoissa, joiden tehtävät (itse laaditut ja kaikille yhteiset) tarkentavat näitä kysymyksiä edelleen.</p> <p>Oppimisen ohjaamiseen liittyvää kirjallisuutta on sekä menetelmäoppaiden muodossa että erilaisten ohjaustapojen kuvauksina. Myös ryhmien toimintaa ja erilaisia ryhmäilmiöitä koskeva kirjallisuus on hyödyksi näissä kysymyksissä.</p>

Liite 1 (jatkuu)

<p>Opiskelija ohjaa oppimista hyödyntäen joustavasti ja luovasti sellaisia oppimistilanteeseen ja oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka ovat oleellisia oppimistavoitteiden saavuttamiseksi; opiskelija luo aktiivisesti omalla toiminnalla edellytyksiä opiskelijoiden itseohjautuvuuden kehittymiselle; oppimisen arviointi on luonteeltaan kehittävää: ohjaus perustuu opiskelijoiden itsearviointiin ja tukee sen kehittymistä.</p>	<p>Tieto- ja viestintäteknologisia perustaitoja opiskellaan osana ammattipedagogisia opintoja.</p> <p>Teemaan kuuluvat valinnaiset opinnot koostuvat oppimisen ohjaamisen erilaisesta problematiikasta ja arvioinnista.</p> <p>Oppimisen ohjaamisen (opettamisen) asioita työtetään opetusharjoittelussa.</p> <p>Opetusharjoittelussa kohdataan myös opettajan työn konkreetit haasteet: miten ohjata opiskelijoita olennaiseen ammatilliseen osaamiseen?</p>
<p>4. YHTEISTYÖN JA VUOROVAIKUTUKSEN PÄTEVYYSALUE</p>	
<p>Opiskelija kykenee luomaan yhteistyösuhteita; opiskelija toimii aktiivisesti oman alansa kansallisissa ja/tai kansainvälisissä verkostoissa päämääränään toimintaan osallistuvien ajattelu- ja toimintatapojen sekä toimintakulttuurin laadullinen uudistaminen.</p> <p>Opiskelija kykenee eettisesti vastuulliseen vuorovaikutukseen opiskelijoidensa ja muiden asianosaisten kanssa, ja luo erilaisissa oppimistilanteissa edellytyksiä myönteisen ilmapiirin syntymiselle; oppimisen ohjaaminen perustuu yhteistoinnallisuuteen ja myönteiseen vuorovaikutukseen.</p>	<p>Opetustyössä tarvitaan yhä enemmän yhteistyösuhteita ja verkostoja. Ammattipedagogisilla lähijaksoilla yhteistyötä tehdään ja harjoitellaan eri alojen opettajaopiskelijoiden kanssa. Oppilaitoksissa eri alojen opettajien yhteistyö lisääntyy koko ajan mm. projektien myötä.</p> <p>Valinnaisissa opinnoissa on mahdollista kehittää viestintä- ja vuorovaikutustaitojaan ja kykyä yhteistoiminnalliseen työskentelyyn.</p> <p>Opetusharjoittelussa yhteistyö käynnistyy harjoitteluoppilaitosympäristön eri tahojen kanssa (opiskelijat, opettajat, työelämäyhteistyö). Myös opetusharjoittelussa opettajaopiskelijoiden yhteistoiminta on osoittautunut hyvin antoisaksi.</p>

Liite 1 (jatkuu)

5. JATKUVAN KEHITTÄMISEN PÄTEVYYSALUE	
<p>Opiskelija kykenee monipuolisesti ja kriittisesti arvioimaan omaa ammatinhallintaansa ja työyhteisönsä toimintaa suhteessa koulutuksen toimintaympäristön muutokseen ja kykenee tämän perusteella yhteistyössä muiden asiantuntijoiden kanssa asettamaan uusia tavoitteita omalle ja työyhteisönsä toiminnalle.</p> <p>Opiskelijan toiminnalle on ominaista persoonallinen ja perusteltu työskentelytyyli sekä pyrkimys aloitteellisuuteen ja yhteisölliseen vastuunottoon; oman toiminnan kehittäminen ja siihen liittyä tiedonhankinta on luonteeltaan luovaa, kriittistä ja autonomista.</p> <p>Opiskelija käyttää tiedonhankinnassaan erilaisia lähteitä monipuolisesti ja kriittisesti sekä tarkastelee oppimistehtävissään ja päättötyössään niiden sisältöjä jäsentyneesti, luovasti, asioita problematisoiden ja uusia näkökulmia tuottaen; päättötyö on sellaisenaan julkaistavissa jossakin alan julkaisussa.</p> <p>Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon avulla etsitään ja löydetään ratkaisuja ja/tai vaihtoehtoisia ja kehittyneempiä toimintatapoja johonkin ongelmalliseksi koettuun tilanteeseen työyhteisössä muiden asiantuntijoiden kanssa; uudet ratkaisut ja/tai toimintatavat ovat yleisemminkin sovellettavissa.</p>	<p>Opettajaksi kouluttautuminen päättyy koko opiskeluprosessin kokoavaan itsearviointiin. Se on tiivistetty kirjallinen kuvaus, 'inventari', omasta oppimisprosessista koulutuksen aikana, ammatillisesta kasvusta ja opettajuudesta.</p> <p>Oppimispäiväkirja on keskeinen lähde itsearvion laatimisessa. Myös muita tuotoksia, esimerkiksi oppimistehtäviä ja HOPSia voidaan käyttää luontevasti hyväksi.</p> <p>Kirjallinen itsearviointi on apuna koulutuksen lopuksi käytävässä päätöskeskustelussa, päättötyön ja muiden portfolion dokumenttien lisäksi.</p>

Lähde: Ammatillisen opettajankoulutuksen opinto-oppaat 98–99, 99–00, 00–01.

LIITE 2: Kyselylomake

4.2.2004

Hei!

Olen Katja Vähäsantanen ja opiskelen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella. Teen parhaillaan opintoihini liittyvää pro gradu-tutkielmaa yhteistyössä Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa. Tutkielman tarkoituksena on arvioida ammatillisen opettajankoulutusta ja sen vaikuttavuutta. Tutkimuksen tuloksia on tarkoitus hyödyntää ammatillisen opettajankoulutuksen sisältöjen kehittämiseen, jotta opettajankoulutus vastaisi tulevaisuudessa paremmin opiskelijoiden tarpeisiin ja yhteiskunnan haasteisiin.

Jyväskylän ammatillisesta opettajakorkeakoulusta valmistuneena opettajana olet avainasemassa kehitystyössä ja sen vuoksi toivon, että vastaat mahdollisimman rehellisesti ja huolellisesti kyselylomakkeen kysymyksiin. Kyselylomakkeessa on aluksi kysytty lyhyesti taustatietojasi ja tämän jälkeen kysymykset koskevat käymääsi ammatillista opettajankoulutusta. Vastaa kysymyksiin ympäröimällä yksi vastausvaihtoehto tai kirjoittamalla vastaus sille varattuun tilaan, tarvittaessa voit jatkaa kääntöpuolelle. Vastaukset käsitellään nimettöminä ja ehdottoman luottamuksellisesti, jolloin kenenkään tutkimukseen osallistuvan nimi ei tule missään vaiheessa ilmi. Yhteystietosi sain Jyväskylän ammatillisesta opettajakorkeakoulusta sen jälkeen, kun annoit suostumuksesi yhteystietojen välittämiseen.

Pyydän palauttamaan täyttämäsi kyselylomakkeen **24.2.2004** mennessä kirjeessä mukana olevassa vastauskuoressa, jonka postimaksu on valmiiksi maksettu.

Mahdollisissa kysymyksissä ja kommentteissa voi ottaa yhteyttä:

Katja Vähäsantanen
Taitoniekantie 2 A 7, 40740 Jyväskylä
katvaha@cc.jyu.fi
p. 050 3290678

Etukäteiskiitoksin,

Katja Vähäsantanen
kasvatustieteen yo.

Harri Keurulainen
opettajankoulutuspäällikkö
Jyväskylän ammatillinen
opettajakorkeakoulu

Liite 2 (jatkuu)

1. TAUSTATIEDOT

1. Olen
 - 1 nainen
 - 2 mies

2. Ikäni _____ vuotta

3. Koulutusalani
 - 1 luonnonvara-ala
 - 2 kulttuuriala
 - 3 hallinnon ja kaupan ala
 - 4 sosiaali- ja terveysala
 - 5 tekniikan ja liikenteen ala
 - 6 matkailu-, ravitsemis- ja talousala
 - 7 yhteiset aineet

4. Ennen opettajankoulutusta
 - 1 en toiminut opettajana
 - 2 toimin opettajana, kauanko _____

5. Opettajankoulutuksen aikana opiskelin
 - 1 päätoimisessa koulutusmallissa
 - 2 joustavassa koulutusmallissa
 - 3 näyttömuotoisessa koulutusmallissa

6. Tämänhetkinen työtilanteeni:
 - 1 toimin opettajana, missä:
 - 1.1 ammatillisessa oppilaitoksessa
 - 1.2 ammattikorkeakoulussa
 - 1.3 aikuiskoulutuskeskuksessa
 - 1.4 vapaan sivistystyön oppilaitoksessa
 - 1.5 lukiossa ja/tai peruskoulussa
 - 1.6 muualla, missä _____

 - 2 en toimi opettajana

7. Opettajankoulutuksen jälkeen
 - 1 en ole toiminut opettajana
 - 2 olen toiminut opettajana, kauanko _____

Liite 2 (jatkuu)

2. OPETTAJANKOULUTUKSEN HENKILÖKOHTAINEN ULOTTUVUUS

1. Mitkä kokemukset ovat jääneet merkittävimpinä mieleesi käymästäsi koulutuksesta?

2. Mitä tavoitteita ja odotuksia asetit koulutukselle?

3. Miten hyvin saavutit koulutukselle asettamasi henkilökohtaiset tavoitteet ja odotukset koulutuksen aikana?

huonosti 1 2 3 4 hyvin

Perustelut: _____

4. Mitkä tekijät tukivat ja haittasivat opiskeluasi koulutuksen aikana?

Liite 2 (jatkuu)

3. OPETTAJANKOULUTUKSEN TAVOITTEET, SISÄLLÖT JA TOTEUTUSTAVAT

Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opettajankoulutuksen tavoitteet on esitelty opinto-oppaassa viiden pätevyysalueen avulla. Kyselylomakkeen lopussa on liite, jossa on esitelty käymäsi opettajankoulutuksen tavoitteita, sisältöjä ja toteutustapoja pätevyysalueittain. Voit palauttaa nämä asiat mieleesi ennen kuin pohdit opettajankoulutuksen tavoitteiden saavuttamista, sisältöjen merkittävyyttä ja toteutustapojen toimivuutta jokaisen pätevyysalueen kohdalla erikseen.

1. KOULUTUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ-PÄTEVYYSALUE

1.1 Miten hyvin koet saavuttaneesi koulutuksen aikana pätevyysalueeseen liittyvää osaamista?

huonosti 1 2 3 4 hyvin

Perustelut: _____

1.2 Miten merkittäväksi koet pätevyysalueen osaamisen opettajaksi kehittämisessä?

merkityksetön 1 2 3 4 merkittävä

Mikäli et ole yhtä mieltä pätevyysalueen sisältöjen ja tavoitteiden tärkeydestä, mitä itse pidät tärkeämpänä? Perustele näkemyksesi: _____

1.3 Miten tarkoituksenmukaisia koulutuksen toteutustavat olivat tämän pätevyysalueen kohdalla?

epätarkoituksenmukaisia 1 2 3 4 tarkoituksenmukaisia

Kerro parannusehdotuksesi: _____

Liite 2 (jatkuu)

2. OPPIMISEN PÄTEVYYSALUE

2.1 Miten hyvin koet saavuttaneesi koulutuksen aikana pätevyysalueeseen liittyvää osaamista?

huonosti 1 2 3 4 hyvin

Perustelut: _____

2.2 Miten merkittäväksi koet pätevyysalueen osaamisen opettajaksi kehittämisessä?

merkityksetön 1 2 3 4 merkittävä

Mikäli et ole yhtä mieltä pätevyysalueen sisältöjen ja tavoitteiden tärkeydestä, mitä itse pidät tärkeämpänä? Perustele näkemyksesi: _____

2.3 Miten tarkoituksenmukaisia koulutuksen toteutustavat olivat tämän pätevyysalueen kohdalla?

epätarkoituksenmukaisia 1 2 3 4 tarkoituksenmukaisia

Kerro parannusehdotuksesi: _____

3. OPPIMISEN OHJAAMISEN PÄTEVYYSALUE

3.1 Miten hyvin koet saavuttaneesi koulutuksen aikana pätevyysalueeseen liittyvää osaamista?

heikosti 1 2 3 4 hyvin

Perustelut: _____

Liite 2 (jatkuu)

3.2 Miten merkittäväksi koet pätevyysalueen osaamisen opettajaksi kehittämisessä?

merkityksetön 1 2 3 4 merkittävä

Mikäli et ole yhtä mieltä pätevyysalueen sisältöjen ja tavoitteiden tärkeydestä, mitä itse pidät tärkeämpänä? Perustele näkemyksesi: _____

3.3 Miten tarkoituksenmukaisia koulutuksen toteutustavat olivat tämän pätevyysalueen kohdalla?

epätarkoituksenmukaisia 1 2 3 4 tarkoituksenmukaisia

Kerro parannusehdotuksesi: _____

4. YHTEISTYÖN JA VUOROVAIKUTUKSEN PÄTEVYYSALUE

4.1 Miten hyvin koet saavuttaneesi koulutuksen aikana pätevyysalueeseen liittyvää osaamista?

huonosti 1 2 3 4 hyvin

Perustelut: _____

4.2 Miten merkittäväksi koet pätevyysalueen osaamisen opettajaksi kehittämisessä?

merkityksetön 1 2 3 4 merkittävä

Mikäli et ole yhtä mieltä pätevyysalueen sisältöjen ja tavoitteiden tärkeydestä, mitä itse pidät tärkeämpänä? Perustele näkemyksesi: _____

Liite 2 (jatkuu)

4.3 Miten tarkoituksenmukaisia koulutuksen toteutustavat olivat tämän pätevyysalueen kohdalla?

epätarkoituksenmukaisia 1 2 3 4 tarkoituksenmukaisia

Kerro parannusehdotuksesi: _____

5. JATKUVAN KEHITTÄMISEN PÄTEVYYSALUE

5.1 Miten hyvin koet saavuttaneesi koulutuksen aikana pätevyysalueeseen liittyvää osaamista?

huonosti 1 2 3 4 hyvin

Perustelut: _____

5.2 Miten merkittäväksi koet pätevyysalueen osaamisen opettajaksi kehittämisessä?

merkityksetön 1 2 3 4 merkittävä

Mikäli et ole yhtä mieltä pätevyysalueen sisältöjen ja tavoitteiden tärkeydestä, mitä itse pidät tärkeämpänä? Perustele näkemyksesi: _____

5.3 Miten tarkoituksenmukaisia koulutuksen toteutustavat olivat tämän pätevyysalueen kohdalla?

epätarkoituksenmukaisia 1 2 3 4 tarkoituksenmukaisia

Kerro parannusehdotuksesi: _____

Liite 2 (jatkuu)

4. OPETTAJANKOULUTUS JA OPETTAJAN TYÖ

1. Vastaavatko koulutuksen sisällöt mielestäsi opettajan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja?

huonosti 1 2 3 4 hyvin

Perustele näkemyksesi: _____

2. Mikä oli koulutuksen parasta antia opettajan työsi kannalta?

3. Mikä koulutuksessa oli sellaista, mistä ei ole ollut hyötyä opettajan työssäsi?

4. Mitä koulutuksessa oppimiasi sisältöjä ja työskentelytapoja olet soveltanut opettajan työssäsi?

5. Miten koulutuksesi on palvellut työyhteisöäsi ja oppilaitostasi?

Liite 2 (jatkuu)

6. Mitkä tekijät ovat auttaneet ja estäneet opittujen sisältöjen sekä toimintatapojen soveltamista opettajan työssäsi?

5. KEHITYSIDEOITA OPETTAJANKOULUTUKSELLE

1. Mitä pätevyysalueita, sisältöjä ja tavoitteita koulutuksessa tulisi olla, jotta koulutus tukisi paremmin opettajaksi kehittymistä ja opettajana toimimista?

2. Kerro muita ideoita ja ajatuksia opettajankoulutuksen kehittämiseksi?

Kiitos vaivannäöstäsi!

LIITE 3: Tutkimukseen osallistumista koskeva suostumuskirje

7.1.2004

Arvoisa vastaanottaja!

Olette suorittanut pedagogiset opinnot Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.

Jyväskylän yliopiston opiskelija Katja Vähäsantanen tutkii kasvatustieteen pro gradu -työnään ammatillista opettajankoulutusta ja sen vaikuttavuutta.

Pyydämme Teiltä lupaa antaa yhteystietonne tutkimuksen tekijälle, jotta hän voi lähettää Teille asiaa koskevan kyselylomakkeen tutkimusmateriaalin keräämistä varten. **Luvan voitte antaa palauttamalla liitteenä olevan lupa-anomuksen oheisessa kirjekuoressa ammatilliseen opettajakorkeakouluun viimeistään 30.1.2004.**

Tutkimus on ammatillisen opettajankoulutuksen sisällöllisen kehittämisen kannalta erittäin merkityksellinen, joten toivomme Teiltä myönteistä vastausta pyyntöömme.

Antamanne lupa koskee ainoastaan tätä tutkimusta ja kaikkia tutkimuksessa antamianne tietoja tullaan käsittelemään luottamuksellisesti.

Yhteistyöstänne etukäteen kiittäen

Harri Keurulainen
opettajankoulutuspäällikkö

Liite 3 (jatkuu)

7.1.2004

LUPATIEDOT

Nimi- ja osoitetietoni saa antaa Katja Vähäsantasen tekemää pro gradu -työtä varten.

_____/____ 2004
Allekirjoitus

Palauttakaa tämä Lupatieto-lomake allekirjoitettuna oheisessa palautuskuoressa viimeistään 30.1.2004.

LIITE 4: Tutkimukseen osallistujien mielipiteitä ammatillisesta opettajankoulutuksesta kuvaavat tunnusluvut

	N	Mean	Median	Std. Deviation
henk. tavoitteet	83	3,48	4,00	,571
relevanttius1	85	3,52	4,00	,648
viralliset tavoitteet1	84	3,15	3,00	,720
toteutustavat1	82	3,07	3,00	,716
relevanttius2	84	3,79	4,00	,441
viralliset tavoitteet2	84	3,18	3,00	,662
toteutustavat2	83	3,23	3,00	,770
relevanttius3	85	3,69	4,00	,512
viralliset tavoitteet3	84	3,10	3,00	,688
toteutustavat3	83	3,13	3,00	,808
relevanttius4	84	3,60	4,00	,661
viralliset tavoitteet4	85	3,32	3,00	,743
toteutustavat4	80	3,15	3,00	,828
relevanttius5	83	3,70	4,00	,557
viralliset tavoitteet5	84	3,50	4,00	,631
toteutustavat5	80	3,40	4,00	,704
koulutuksen vastaavuus työhön	82	3,32	3,00	,735
relevanttius K	85	3,6590	3,8000	,41054
viralliset tavoitteet K	85	3,2471	3,2000	,46177
toteutustavat K	85	3,1949	3,2000	,59308

Käytettyjen lyhenteiden selitykset:

henk. tavoitteet= henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttaminen

relevanttius= koulutuksen tavoitteiden ja sisältöjen relevanttius

viralliset tavoitteet= virallisten tavoitteiden saavuttaminen

toteutustavat= toteutustapojen tarkoituksenmukaisuus

koulutuksen vastaavuus työhön= koulutuksen sisältöjen vastaavuus opettajan työn osaamisvaatimukseen

relevanttius K= keskiarvomuuttuja viiden pätevyysalueen virallisten tavoitteiden ja sisältöjen relevanttiudesta

viralliset tavoitteet K= keskiarvomuuttuja viiden pätevyysalueen virallisten tavoitteiden saavuttamisesta

toteutustavat K= keskiarvomuuttuja viiden pätevyysalueen toteutustapojen tarkoituksenmukaisuudesta

Lyhenteiden yhteydessä käytetyt numerot kuvaavat pätevyysalueen numeroa

LIITE 5: Taustatekijöiden vaikutus tutkimukseen osallistujien mielipiteisiin ammatillisesta opettajakoulutuksesta

TAULUKKO 3: Tutkimukseen osallistujien mielipiteitä kuvaavat keskiarvot ja ryhmien välisten keskiarvoerojen merkitsevyys sukupuolen mukaan

		henk. tavoitteet	relevanttius1	viralliset tavoitteet1	toteutustavat1	relevanttius2	viralliset tavoitteet2	toteutustavat2	relevanttius3	viralliset tavoitteet3	toteutustavat3	relevanttius4	viralliset tavoitteet4	toteutustavat4	relevanttius5	viralliset tavoitteet5	toteutustavat5	koulutuksen vastaavuus työhön	
nainen	N	63	64	63	62	63	63	62	64	63	62	63	64	59	62	63	59	61	
	Mean	3,52	3,56	3,22	3,11	3,78	3,16	3,26	3,67	3,13	3,16	3,63	3,33	3,19	3,71	3,49	3,41	3,38	
	Std. Deviation	,535	,588	,608	,704	,456	,601	,723	,536	,635	,814	,679	,778	,798	,555	,644	,698	,734	
mies	N	20	21	21	20	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	
	Mean	3,35	3,38	2,95	2,95	3,81	3,24	3,14	3,76	3,00	3,05	3,48	3,29	3,05	3,67	3,52	3,38	3,14	
	Std. Deviation	,671	,805	,973	,759	,402	,831	,910	,436	,837	,805	,602	,644	,921	,577	,602	,740	,727	
Total	N	83	85	84	82	84	84	83	85	84	83	84	85	80	83	84	80	82	
	Mean	3,48	3,52	3,15	3,07	3,79	3,18	3,23	3,69	3,10	3,13	3,60	3,32	3,15	3,70	3,50	3,40	3,32	
	Std. Deviation	,571	,648	,720	,716	,441	,662	,770	,512	,688	,808	,661	,743	,828	,557	,631	,704	,735	
p-arvo			,238	,267	,138	,380	,777	,673	,557	,488	,467	,581	,343	,822	,531	,762	,843	,866	,210

TAULUKKO 4: Tutkimukseen osallistujien mielipiteitä kuvaavat keskiarvot ja ryhmien välisten keskiarvoerojen merkitsevyys iän mukaan

		henk. tavoitteet	relevanttius1	viralliset tavoitteet1	toteutustavat1	relevanttius2	viralliset tavoitteet2	toteutustavat2	relevanttius3	viralliset tavoitteet3	toteutustavat3	relevanttius4	viralliset tavoitteet4	toteutustavat4	relevanttius5	viralliset tavoitteet5	toteutustavat5	koulutuksen vastaavuus työhön	
28-35v	N	20	21	21	19	21	21	21	21	21	21	21	21	20	21	21	21	21	
	Mean	3,40	3,48	3,10	2,95	3,71	3,00	3,14	3,76	3,10	2,86	3,52	3,33	2,90	3,62	3,52	3,33	3,14	
	Std. Deviation	,681	,602	,831	,705	,463	,894	,854	,436	,768	,910	,814	,730	1,021	,498	,680	,730	,854	
36-43v	N	26	26	25	25	26	25	25	26	26	25	25	26	23	26	26	24	26	
	Mean	3,50	3,62	3,08	3,16	3,88	3,28	3,32	3,81	3,12	3,28	3,60	3,15	3,17	3,81	3,35	3,50	3,27	
	Std. Deviation	,510	,752	,862	,688	,326	,542	,852	,491	,588	,678	,577	,834	,717	,491	,629	,659	,778	
44-51v	N	28	29	29	29	28	29	28	29	28	28	29	29	28	27	28	26	26	
	Mean	3,46	3,38	3,17	2,93	3,75	3,14	3,07	3,48	2,93	3,14	3,55	3,38	3,25	3,59	3,54	3,31	3,42	
	Std. Deviation	,576	,622	,539	,704	,518	,581	,604	,574	,716	,756	,686	,728	,799	,694	,637	,736	,578	
52-59v	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	
	Mean	3,63	3,75	3,38	3,50	3,75	3,50	3,63	3,88	3,63	3,50	3,88	3,63	3,38	3,88	3,75	3,50	3,63	
	Std. Deviation	,518	,463	,518	,756	,463	,535	,744	,354	,518	,926	,354	,518	,744	,354	,463	,756	,744	
Total	N	82	84	83	81	83	83	82	84	83	82	83	84	79	82	83	79	81	
	Mean	3,48	3,51	3,14	3,06	3,78	3,18	3,22	3,69	3,10	3,15	3,59	3,32	3,15	3,70	3,49	3,39	3,32	
	Std. Deviation	,571	,649	,718	,713	,443	,665	,770	,514	,692	,803	,663	,747	,833	,560	,632	,706	,739	
p-arvo			,818	,396	,767	,175	,565	,257	,277	,054	,094	,174	,625	,428	,429	,371	,413	,745	,367

Liite 5 (jatkuu)

TAULUKKO 5: Tutkimukseen osallistujien mielipiteitä kuvaavat keskiarvot ja ryhmien välisten keskiarvoerojen merkitsevyyks koulutusalan mukaan

	henk. tavoitteet	relevanttius1	viralliset tavoitteet1	toteutustavat1	relevanttius2	viralliset tavoitteet2	toteutustavat2	relevanttius3	viralliset tavoitteet3	toteutustavat3	relevanttius4	viralliset tavoitteet4	toteutustavat4	relevanttius5	viralliset tavoitteet5	toteutustavat5	koulutuksen vastaavuus työhön	
1	N Mean Std. Deviation	8 3,50 ,756	8 3,63 ,518	8 2,75 1,035	8 3,00 ,926	8 3,63 ,518	8 2,88 ,991	7 2,86 1,069	8 3,75 ,463	8 2,88 ,991	8 3,00 1,069	8 3,62 ,518	8 3,25 ,707	8 3,00 1,309	8 3,75 ,463	8 3,38 ,744	8 3,50 ,756	7 3,29 1,113
2	N Mean Std. Deviation	13 3,46 ,519	14 3,64 ,633	14 3,43 ,646	13 3,38 ,650	13 3,69 ,630	13 3,15 ,555	13 3,31 ,855	14 3,64 ,633	13 3,08 ,641	14 3,07 ,616	14 3,64 ,745	14 3,50 ,650	14 3,29 ,825	13 3,77 ,599	13 3,62 ,650	13 3,69 ,630	13 3,54 ,660
3	N Mean Std. Deviation	8 3,50 ,535	8 3,13 ,991	7 3,43 ,535	8 3,00 1,069	8 3,75 ,463	8 3,25 ,707	8 3,25 ,886	8 3,75 ,463	8 3,25 ,707	7 3,00 1,000	8 3,63 ,518	8 2,88 1,126	7 3,14 1,215	8 3,63 ,744	8 3,63 ,744	6 3,50 ,837	8 3,63 ,518
4	N Mean Std. Deviation	10 3,50 ,527	10 3,50 ,707	10 3,20 ,632	10 2,90 ,568	10 3,90 ,316	10 3,30 ,483	10 3,40 ,843	10 4,00 ,000	10 3,10 ,568	10 3,30 ,823	9 3,89 ,333	10 3,30 ,823	8 3,25 ,707	10 3,90 ,316	10 3,60 ,516	9 3,22 ,667	9 3,22 ,667
5	N Mean Std. Deviation	12 3,42 ,669	13 3,54 ,660	13 3,00 ,816	12 2,83 ,718	13 3,85 ,376	13 3,15 ,689	13 2,92 ,760	13 3,62 ,506	13 3,08 ,641	13 3,15 ,801	13 3,69 ,480	13 3,54 ,519	13 3,31 ,630	13 3,54 ,660	13 3,54 ,519	13 3,15 ,801	13 3,08 ,641
6	N Mean Std. Deviation	18 3,50 ,514	18 3,33 ,594	18 3,06 ,416	17 3,00 ,500	18 3,67 ,485	18 3,28 ,575	18 3,28 ,575	18 3,39 ,608	18 3,22 ,428	18 3,17 ,707	18 3,33 ,686	18 3,33 ,840	17 2,82 ,809	18 3,56 ,511	18 3,33 ,594	18 3,28 ,575	18 3,17 ,857
7	N Mean Std. Deviation	9 3,44 ,726	9 3,89 ,333	9 3,22 ,972	9 3,56 ,527	9 4,00 ,000	9 3,22 ,833	9 3,44 ,726	9 3,89 ,333	9 3,22 ,833	8 3,25 1,035	9 3,33 1,118	9 3,22 ,667	8 3,38 ,518	9 4,00 ,000	9 3,67 ,707	8 3,87 ,354	9 3,44 ,726
T o t a l	N Mean Std. Deviation	78 3,47 ,575	80 3,51 ,656	79 3,15 ,718	77 3,09 ,710	79 3,77 ,451	79 3,19 ,662	78 3,22 ,784	80 3,68 ,522	79 3,13 ,648	78 3,14 ,801	79 3,57 ,673	80 3,32 ,759	75 3,15 ,849	79 3,71 ,535	79 3,52 ,617	75 3,43 ,681	77 3,31 ,748

**p-
arvo** 1,000 ,245 ,358 ,175 ,468 ,871 ,569 ,071 ,903 ,982 ,426 ,578 ,660 ,310 ,781 ,149 ,560

Taulukossa käytetyt numerot kuvaamassa koulutusaloja:

1= luonnonvara-ala

2= kulttuuriala

3= hallinnon ja kaupan ala

4= sosiaali- ja terveysala

5= tekniikan ja liikenteen ala

6= matkailu-, ravitsemis- ja talousala

7= yhteiset aineet

Liite 5 (jatkuu)

TAULUKKO 6: Tutkimukseen osallistujien mielipiteitä kuvaavat keskiarvot ja ryhmien välisten keskiarvoerojen merkitsevyys työkokemuksen opettajana ennen koulutusta mukaan

		henk. tavoitteet	relevanttius1	viralliset tavoitteet1	toteutusavai1	relevanttius2	viralliset tavoitteet2	toteutusavai2	relevanttius3	viralliset tavoitteet3	toteutusavai3	relevanttius4	viralliset tavoitteet4	toteutusavai4	relevanttius5	viralliset tavoitteet5	toteutusavai5	koulutuksen vastaavuus työhön	
ei opettajana	N	26	27	26	27	27	27	27	27	27	26	27	27	26	27	27	26	27	
	Mean	3,54	3,52	3,08	3,00	3,78	3,19	3,22	3,70	3,11	3,27	3,56	3,33	3,23	3,63	3,48	3,42	3,30	
	Std. Deviation	,508	,580	,560	,679	,424	,681	,698	,465	,641	,667	,577	,679	,765	,629	,580	,643	,609	
1kk-4v	N	35	36	36	34	35	36	35	36	35	36	35	36	33	35	35	33	34	
	Mean	3,43	3,53	3,14	2,91	3,80	3,11	3,14	3,72	2,94	2,92	3,51	3,25	3,00	3,69	3,49	3,27	3,26	
	Std. Deviation	,608	,654	,798	,712	,473	,747	,845	,513	,765	,937	,781	,806	,935	,583	,702	,801	,790	
yli 5v	N	21	21	21	21	21	21	20	21	21	20	21	21	20	20	21	20	20	
	Mean	3,48	3,48	3,24	3,43	3,76	3,29	3,35	3,62	3,33	3,35	3,76	3,38	3,25	3,80	3,57	3,55	3,40	
	Std. Deviation	,602	,750	,768	,676	,436	,463	,745	,590	,577	,671	,539	,740	,716	,410	,598	,605	,821	
Total	N	82	84	83	82	83	84	82	84	83	82	83	84	79	82	83	79	81	
	Mean	3,48	3,51	3,14	3,07	3,78	3,18	3,22	3,69	3,10	3,13	3,59	3,31	3,14	3,70	3,51	3,39	3,31	
	Std. Deviation	,571	,649	,718	,716	,443	,662	,770	,514	,692	,813	,663	,744	,828	,560	,632	,706	,736	
p-arvo			,763	,958	,749	,026	,951	,634	,637	,760	,122	,094	,384	,802	,453	,588	,863	,373	,802

TAULUKKO 7: Tutkimukseen osallistujien mielipiteitä kuvaavat keskiarvot ja ryhmien välisten keskiarvoerojen merkitsevyys koulutusmallin mukaan

		henk. tavoitteet	relevanttius1	viralliset tavoitteet1	toteutusavai1	relevanttius2	viralliset tavoitteet2	toteutusavai2	relevanttius3	viralliset tavoitteet3	toteutusavai3	relevanttius4	viralliset tavoitteet4	toteutusavai4	relevanttius5	viralliset tavoitteet5	toteutusavai5	koulutuksen vastaavuus työhön	
päätoiminen	N	35	36	35	35	35	36	35	36	35	35	36	36	34	34	35	34	35	
	Mean	3,46	3,58	3,23	3,14	3,80	3,22	3,29	3,67	3,06	3,20	3,56	3,36	3,24	3,65	3,40	3,44	3,29	
	Std. Deviation	,561	,500	,598	,601	,406	,591	,622	,478	,684	,759	,735	,683	,699	,597	,651	,660	,622	
joustava	N	40	41	41	39	41	40	40	41	41	40	40	41	39	41	41	39	39	
	Mean	3,53	3,46	3,07	2,97	3,78	3,10	3,22	3,73	3,05	3,03	3,60	3,32	3,13	3,78	3,63	3,41	3,41	
	Std. Deviation	,554	,778	,848	,811	,475	,744	,862	,501	,705	,862	,632	,756	,923	,525	,581	,751	,751	
näyttömuotoinen	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	7	8	8	7	8	
	Mean	3,38	3,50	3,25	3,25	3,75	3,38	3,00	3,63	3,50	3,38	3,75	3,13	2,86	3,50	3,25	3,14	3,00	
	Std. Deviation	,744	,535	,463	,707	,463	,518	,926	,744	,535	,744	,463	,991	,900	,535	,707	,690	1,069	
Total	N	83	85	84	82	84	84	83	85	84	83	84	85	80	83	84	80	82	
	Mean	3,48	3,52	3,15	3,07	3,79	3,18	3,23	3,69	3,10	3,13	3,60	3,32	3,15	3,70	3,50	3,40	3,32	
	Std. Deviation	,571	,648	,720	,716	,441	,662	,770	,512	,688	,808	,661	,743	,828	,557	,631	,704	,735	
p-arvo			,755	,722	,602	,464	,955	,496	,644	,795	,218	,439	,756	,724	,538	,388	,138	,596	,340

Liite 5 (jatkuu)

TAULUKKO 8: Tutkimukseen osallistujien mielipiteitä kuvaavat keskiarvot ja ryhmien välisten keskiarvoerojen merkitsevyys nykyisen työtilanteen mukaan

		henk. tavoitteet	relevanttius1	viralliset tavoitteet1	toteutustavat1	relevanttius2	viralliset tavoitteet2	toteutustavat2	relevanttius3	viralliset tavoitteet3	toteutustavat3	relevanttius4	viralliset tavoitteet4	toteutustavat4	relevanttius5	viralliset tavoitteet5	toteutustavat5	koulutuksen vastaavuus työhön
1	N	25	27	27	26	27	27	26	27	27	27	27	27	26	27	27	27	27
	Mean	3,44	3,74	3,11	3,19	3,89	3,30	3,38	3,81	3,22	3,15	3,70	3,33	3,27	3,74	3,41	3,37	3,19
	Std. Deviation	,583	,447	,751	,694	,320	,724	,752	,483	,577	,718	,465	,784	,778	,447	,572	,688	,786
2	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Mean	3,71	3,57	3,14	2,71	3,86	3,14	3,14	3,71	3,00	3,14	3,71	3,29	3,29	3,57	3,86	3,43	3,00
	Std. Deviation	,488	,535	1,069	,951	,378	,690	,900	,488	1,155	,900	,488	,756	1,113	,787	,378	,787	1,000
3	N	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5
	Mean	3,60	3,80	3,40	3,00	3,80	3,40	3,20	3,80	3,40	3,20	3,75	3,60	3,25	3,60	3,60	3,20	3,00
	Std. Deviation	,548	,447	,548	,816	,447	,548	1,095	,447	,548	1,095	,500	,548	,957	,548	,548	1,095	1,000
4	N	6	6	6	5	6	5	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6
	Mean	3,33	3,83	3,33	3,40	4,00	3,20	3,33	3,67	3,17	3,20	4,00	3,50	3,17	3,83	3,67	3,67	3,67
	Std. Deviation	,516	,408	,516	,548	,000	,447	,816	,516	,408	,447	,000	,548	,753	,408	,516	,516	,516
5	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	Mean	3,50	3,63	3,38	3,38	3,87	3,25	3,38	3,75	3,00	3,38	3,75	3,50	3,13	3,87	3,25	3,50	3,50
	Std. Deviation	,535	,518	,518	,518	,354	,463	,518	,463	,926	,916	,463	,535	,354	,354	,707	,756	,535
6	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	9	10
	Mean	3,60	2,90	2,80	2,80	3,70	3,10	3,20	3,60	2,80	3,00	3,40	2,80	2,80	3,67	3,50	3,33	3,50
	Std. Deviation	,516	,876	,919	,919	,675	,738	,789	,699	,789	,943	,843	,919	1,033	,707	,707	,707	,707
7	N	19	19	18	19	18	19	19	19	18	18	19	19	17	18	18	16	17
	Mean	3,37	3,26	3,17	2,89	3,61	3,00	2,89	3,53	3,00	2,94	3,21	3,32	3,00	3,56	3,56	3,31	3,41
	Std. Deviation	,684	,733	,618	,567	,502	,745	,737	,513	,594	,873	,918	,749	,866	,705	,705	,704	,618
T o t a l	N	80	82	81	79	81	81	81	82	81	80	81	82	78	80	81	78	80
	Mean	3,48	3,51	3,15	3,05	3,80	3,19	3,21	3,70	3,09	3,11	3,58	3,30	3,13	3,69	3,51	3,38	3,31
	Std. Deviation	,573	,653	,726	,714	,431	,673	,770	,514	,693	,811	,668	,748	,827	,565	,615	,707	,739
	p- arvo	,813	,004	,670	,272	,344	,872	,543	,655	,641	,928	,085	,395	,810	,829	,555	,946	,457

Taulukossa käytetyt numerot kuvaamassa nykyistä työtilannetta:

1=opettajana ammatillisessa oppilaitoksessa

2= opettajana ammattikorkeakoulussa

3= opettajana aikuiskoulutuskeskuksessa

4= opettajana vapaansivistystyön oppilaitoksessa

5= opettajana lukiossa ja/tai peruskoulussa

6= opettajana muualla

7= ei opettajana

Liite 5 (jatkuu)

TAULUKKO 9: Sukupuolen vaikutus keskiarvomuuttujiin

sukupuoli		relevanttius K	viralliset tavoitteet K	toteutustavat K
nainen	N	64	64	64
	Mean	3,6721	3,2625	3,2182
	Std. Deviation	,42390	,42482	,57138
mies	N	21	21	21
	Mean	3,6190	3,2000	3,1238
	Std. Deviation	,37366	,56921	,66476
Total	N	85	85	85
	Mean	3,6590	3,2471	3,1949
	Std. Deviation	,41054	,46177	,59308
p-arvo		,610	,503	,588

TAULUKKO 10: Iän vaikutus keskiarvomuuttujiin

N	21	21	21
Mean	3,6190	3,2095	3,0349
Std. Deviation	,38421	,53843	,65034
N	26	26	26
Mean	3,7462	3,1923	3,3000
Std. Deviation	,35126	,39082	,49780
N	29	29	29
Mean	3,5454	3,2276	3,1253
Std. Deviation	,47235	,46206	,57882
N	8	8	8
Mean	3,8500	3,5750	3,5000
Std. Deviation	,35051	,43342	,73290
N	84	84	84
	3,6550	3,2452	3,1925
	,41128	,46424	,59621
p-arvo	,151	,210	,187

Liite 5 (jatkuu)

TAULUKKO 11: Koulutusalan vaikutus keskiarvomuuttujiin

koulutusala		relevanttius K	viralliset tavoitteet K	toteutustavat K
luonnonvara-ala	N	8	8	8
	Mean	3,7000	3,0250	3,0875
	Std. Deviation	,40000	,73630	,87413
kulttuuriala	N	14	14	14
	Mean	3,6619	3,3500	3,3357
	Std. Deviation	,60622	,49420	,54329
hallinnon ja kaupan ala	N	8	8	8
	Mean	3,5750	3,2625	3,1063
	Std. Deviation	,39188	,52082	,91121
sosiaali- ja terveysala	N	10	10	10
	Mean	3,8400	3,3000	3,2283
	Std. Deviation	,22706	,43461	,51556
tekniikan ja liikenteen ala	N	13	13	13
	Mean	3,6462	3,2615	3,0923
	Std. Deviation	,38431	,45007	,60341
matkailu-, ravitsemis- ja talousala	N	18	18	18
	Mean	3,4556	3,2444	3,0963
	Std. Deviation	,40471	,31102	,44705
yhteiset aineet	N	9	9	9
	Mean	3,8222	3,3111	3,5222
	Std. Deviation	,21082	,45947	,48933
Total	N	80	80	80
	Mean	3,6483	3,2600	3,2021
	Std. Deviation	,41680	,46296	,60367
p-arvo		,244	,845	,595

TAULUKKO 12: Työkokemuksen opettajana ennen koulutusta vaikutus keskiarvomuuttujiin

opettajana ennen koulutusta		relevanttius K	viralliset tavoitteet K	toteutustavat K
ei opettajana	N	27	27	27
	Mean	3,6370	3,2333	3,2222
	Std. Deviation	,36810	,40668	,50026
1kk-4v	N	36	36	36
	Mean	3,6407	3,1833	3,0394
	Std. Deviation	,49255	,52671	,67480
yli 5v	N	21	21	21
	Mean	3,7024	3,3619	3,4000
	Std. Deviation	,31324	,41289	,50100
Total	N	84	84	84
	Mean	3,6550	3,2440	3,1883
	Std. Deviation	,41128	,46371	,59349
p-arvo		,833	,375	,080

Liite 5 (jatkuu)

TAULUKKO 13: Koulutusmallin vaikutus keskiarvomuuttujiin

koulutusmalli		relevanttius K	viralliset tavoitteet K	toteutustavat K
päätoiminen koulutusmalli	N	36	36	36
	Mean	3,6394	3,2472	3,2412
	Std. Deviation	,41672	,38581	,48880
joustava koulutusmalli	N	41	41	41
	Mean	3,6829	3,2366	3,1581
	Std. Deviation	,41467	,52809	,66282
näyttömuotoi nen koulutusmalli	N	8	8	8
	Mean	3,6250	3,3000	3,1750
	Std. Deviation	,40620	,46599	,70458
Total	N	85	85	85
	Mean	3,6590	3,2471	3,1949
	Std. Deviation	,41054	,46177	,59308

p-arvo	,874	,940	,828
---------------	------	------	------

TAULUKKO 14: Nykyisen työtilanteen vaikutus keskiarvomuuttujiin

työtilanne		relevanttius K	viralliset tavoitteet K	toteutustavat K
opettajana ammatillisessa oppilaitoksessa	N	27	27	27
	Mean	3,7778	3,2741	3,2605
	Std. Deviation	,31050	,39671	,55130
opettajana ammattikorkeakoulussa	N	7	7	7
	Mean	3,6857	3,2857	3,1429
	Std. Deviation	,47409	,66189	,65027
opettajana aikuisopetuskeskuksessa	N	5	5	5
	Mean	3,7600	3,4800	3,2300
	Std. Deviation	,43359	,48166	,95629
opettajana vapaan sivistystyön oppilaitoksessa	N	6	6	6
	Mean	3,8667	3,3833	3,3750
	Std. Deviation	,16330	,27142	,47513
opettajana lukiossa ja/tai peruskoulussa	N	8	8	8
	Mean	3,7750	3,2750	3,3500
	Std. Deviation	,27124	,36936	,43753
opettajana muualla	N	10	10	10
	Mean	3,4550	3,0000	2,9850
	Std. Deviation	,57853	,59628	,76741
ei opettajana	N	19	19	19
	Mean	3,4140	3,1947	2,9991
	Std. Deviation	,42779	,49719	,50517
Total	N	82	82	82
	Mean	3,6514	3,2439	3,1715
	Std. Deviation	,41450	,46749	,58912

p-arvo	,072	,563	,588
---------------	------	------	------