

821.

932/98

AMMATTIKORKEAKOULUN OPETTAJIEN JATKO- JA TÄYDENNYSKOULUTUSTARVE
kohderymänä Helsingin ammattikorkeakoulun opettajat

Tarja Riihiluoma-Tuure
Jaana Ågren

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Kevät 1998
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Ohjaaja: Jorma Ekola

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammattikorkeakoulun opettajien koettua koulutustarvetta ja luoda perusteet Helsingin ammattikorkeakoulun jatko- ja täydennyskoulutussuunnittelulle. Tapaustutkimuksen kohderyhmänä oli Helsingin ammattikorkeakoulun eri ammattialojen päätoimiset opettajat, joita osallistui tutkimukseen 372.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselylomaketta, joka esitestauksen jälkeen lähetettiin kaikkien Helsingin ammattikorkeakoulun oppilaitosten rehtoreille. Kyselylomakkeita pyydettiin monistamaan oppilaitoksessa tarvittava määrä, koska tutkimusta tehtäessä ei vielä tiedetty ammattikorkeakoulun opettajien tarkkaa lukumäärää ja kyselyn avulla haluttiin kuitenkin saada kattava käsitys opettajien koulutustarpeesta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat tutkintotavoitteisia koulutustarpeitaan oman alan jatko- ja täydennyskoulutuksen suhteen. Lisäksi opettajilta tiedusteltiin halukkuutta kasvatustieteellisiin opintoihin ja pedagogiseen pätevytyymiseen, myös ammatilliseen kehittymiseen liittyvää muuta koulutustarvetta kartoitettiin. Vastaajilta kysyttiin myös ehdotuksia ja toivomuksia koulutuksen järjestämistavoista.

Saatuja tuloksia tarkasteltiin kartoittamalla opettajien kokemia koulutustarpeita taustamuuttujittain ja vertailemalla ammattialoja keskenään. Tulokset osoittavat, että ammattikorkeakoulun opettajilla on runsaasti koulutustarpeita. Eniten halukkuutta oli tutkintotavoitteiseen jatko- ja täydennyskoulutukseen. Taustamuuttujilla (ikä, sukupuoli ja tutkintotaso) oli yhteyttä koulutushalukkuuteen. Täydennyskoulutusaiheita esitettiin paljon. Eniten toivottiin täydennyskoulutusta opetusmenetelmien kehittämiseen, oppilaanohjaukseen sekä kieli- ja kansainvälisyyskoulutukseen. Kaikkien ammattialojen opettajat olivat erittäin kiinnostuneita työelämään perehdyttävästä koulutuksesta. Ammattialoittain vertailtaessa todettiin, että teknillisen alan opettajien koulutustarve oli vähäisintä kaikilla alueilla. Tärkeimpinä tekijöinä koulutukseen osallistumiseen olivat joustavat koulutusjärjestelyt, ajallinen resurssi sekä mahdollisuus opiskella työn ohessa.

**HAKUSANAT: KOULUTUSTARVE, JATKO- JA TÄYDENNYSKOULUTUS,
AMMATTIKORKEAKOULU**

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	
2	KOULUTUSTARVE	6
2.1	Koulutustarpeen käsite	6
2.2	Koulutustarpeen teoreettista tarkastelua	7
2.3	Yhteiskunnan ja yhteisön näkökulma	11
2.4	Yksilön näkökulma	11
3	KOULUTUSTARPEEN YHTEISÖLLISET HAASTEET	13
3.1	Yhteiskunnan ja ammattialojen muutos	13
3.2	Ammattikorkeakoulujärjestelmän muodostuminen	15
3.3	Opettajien kelpoisuusvaatimukset ammattikorkeakoulussa	16
4	KOULUTUSTARPEESEEN VAIKUTTAVAT YKSILÖLLISET TEKIJÄT	17
4.1	Aikuisen oppimisen tarve	17
4.2	Arvot	18
4.3	Motivaatio	20
4.4	Elämäntilanne ja koulutustaso	22
5	YHTEENVETOA TEOREETTISESTA TARKASTELUSTA TUTKIMUKSEN VIITEKEHYKSEKSI	26
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	29
6.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	29
6.2	Tutkimuksen kohderyhmä	30
6.3	Mittarin laadinta	31
6.4	Aineiston keruu	33
6.5	Tulosten analysointitavat	34
6.6	Tutkimuksen luotettavuus	34

7 TUTKIMUSTULOKSET	37
7.1 Tutkimuksen taustamuuttajat	37
7.1.1 Kohderyhmän kuvailu	37
7.1.2 Opettajien koulutustaso ja pedagoginen pätevyys	39
7.1.3 Opettajakokemus ja muu ammatillinen työkokemus	41
7.2 Opettajien koulutustarpeet	42
7.2.1 Jatkokoulutustarve	42
7.2.2 Kasvatustieteellisten opintojen tarve	46
7.2.3 Pedagogisen pätevöitymisen tarve	47
7.2.4 Ammattiaineiden ja kasvatustieteiden yhdistelmäutkinnon (”opettajan PD”) suorittaminen	48
7.2.5 Opettajien kiinnostus työelämään perehtymiseen	50
7.3 Jatko- ja täydennyskoulutuksen järjestäminen	51
7.3.1 Täydennyskoulutustoiveita aihepiireittäin tarkasteltuna	51
7.3.2 Koulutuksen järjestämistavat ja toteuttamisvaihtoehdot	52
7.3.3 Opettajien esittämiä kehittämissuhteuksia	55
8 POHDINTA	56
8.1 Tulosten tarkastelua	56
8.2 Tutkimuksen rajoitukset	58
8.3 Tutkimuksen soveltaminen käytäntöön ja jatkotutkimusehdotukset	59
LÄHTEET	60
LIITE	65

1 JOHDANTO

Viime vuosien aikana ammatillinen koulutus on ollut merkittävien muutosten kohteena. Ammattikorkeakoulujärjestelmä ja sen kehittäminen ovat asettaneet opettajat monenlaisten haasteiden ja vaatimusten eteen. Työn luonteen muuttuminen sekä ammatillisten valmiuksien kehittäminen lisäävät koulutustarvetta. Ammattikorkeakoulussa työskenteleviltä opettajilta edellytetään vähintään ylempää korkeakoulututkintoa ja entistä laajempia pedagogisia opintoja. Lisäksi ammatillisten aineiden opettajilta vaaditaan vähintään kolmen vuoden työkokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä. Myös hallinnon ja organisaation rakenteelliset muutokset ovat lisänneet ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneiden opettajien jatkokoulutustarvetta.

Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvat nopeat muutokset edellyttävät myös koulutukselta ja opettajilta jatkuvaa itsensä ja työnsä kehittämistä. Suomalaisessa aikuiskoulutuksessa onkin jo pitkään puhuttu elinikäisen oppimisen periaatteista. Opettajat ovat joutuneet työssään tiedostamaan ja pohtimaan jatkuvan koulutuksen periaatteita ja omaa koulutustarvettaan: miten mukautua muutokseen ja ylläpitää ammatillista pätevyyttä.

Helsingin ammattikorkeakoulu on tyypillinen monialainen ammattikorkeakoulu, joka toimii yhdeksässä eri oppilaitoksessa pääkaupunkialueella. Opetusaloina tässä ammattikorkeakoulussa ovat tekniikka ja liikenne; matkailu-, ravitsemis- ja talousala; sosiaali- ja terveysala sekä kulttuuriala. Helsingin ammattikorkeakoulussa on opettajien jatko- ja täydennyskoulutus eräs keskeisimmistä kehittämisen kohteista. Koulutuksen järjestäminen opettajien tarpeita vastaavaksi edellyttää koulutustarpeiden kartoitusta ja selvittämistä, joka on tämän tutkimuksen päätehtävä.

Opettajien koulutustarvetta ei voida tarkastella irrallisena vaan samalla tulee huomioida myös ulkoisten tekijöiden vaikutus. Näiden taustalla vaikuttavien tekijöiden huomioiminen auttaa tarkoituksenmukaisen jatko- ja täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Tämän tutkimuksen hyöty on siinä, että pystytään varmistamaan ammattikorkeakoulun opettajille järjestettävän koulutuksen tarkoituksenmukainen sisältö sekä ottamaan huomioon koulutukseen osallistumiseen vaikuttavat ulkoiset tekijät.

2 KOULUTUSTARVE

2.1 Koulutustarpeen käsite

Kaikki kasvatus- ja koulutustoiminta perustuu jonkinlaiseen käsitykseen olemassa olevasta koulutustarpeesta. Niinpä koulutustarve on koulutussuunnittelun lähtökohta. Suunnittelumenetelmä on puolestaan yhteydessä tarpeen määrittelyyn. (Tuomisto 1988, 19-20.)

Koulutustarvekäsitteestä on esitetty useita määritelmiä. Tämä käsite on koulutustyössä hyvin keskeinen, mutta selkeän ja eri yhteyksissä toimivan yleisen määritelmän löytäminen on koettu vaikeaksi. Sana tarve ilmaisee, että kyseessä on jonkin seikan kysyntä, puute tai vaatimus. Se voidaan nähdä myös epätasapainon tilana, joka saa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi. Näihin edellä mainittuihin tekijöihin tietyn toiminnan, tässä tapauksessa koulutuksen, odotetaan tuovan ratkaisun. Kiinnostus, halukkuus tai kysyntä voidaan nähdä koulutustarpeen ilmauksena. (Ruohotie 1982, 30-39, Vaherva 1984, 3-5.)

Koulutustarpeen määrittely on riippuvainen niistä yhteyksistä, joissa saatavia tietoja voidaan soveltaa. Tällöin ei ole löydettävissä yhtä ainoaa tai oikeaa koulutustarpeen määritelmää, joka soveltuisi käytettäväksi kaikissa yhteyksissä. Vaikka käsitteenä koulutustarve onkin vaikeaselkoinen, se on silti koulutuksen suunnittelijalle välttämätön työväline. Koulutustarvetta voidaan tarkastella yksilön, työyhteisön, organisaation ja yhteiskunnan tasolla sekä määrällisenä että laadullisena. Selkeimmillään koulutustarpeen olemassaolo voidaan todeta silloin, kun yksilön kokema koulutustarve kuvastaa organisaation tarvetta. (Jakku - Sihvonen 1995, 119.)

Koulutustarpeen pohjalta tapahtuvaan koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyy monia ongelmia. Yhtenä ongelmana voi olla se, että joillekin henkilöille voidaan määritellä koulutustarve yhteiskunnan ja organisaation vaatimuksista käsin, mutta kyseiset henkilöt eivät välttämättä koe sitä tarpeellisenä itselleen. Toisaalta ulkopuolisten on usein erittäin vaikea arvioida yksilöiden koulutuksellista tarvetta. (Ekola & Vaherva 1983, 84-86.)

Täsmennettäessä koulutustarpeen käsitettä se voidaan jakaa myös laadulliseen (kvalitatiiviseen) ja määrälliseen (kvantitatiiviseen) tarpeeseen. Laadullinen koulutustarve liittyy koulutuksen sisällölliseen suunnitteluun ts. siihen, pyritäänkö koulutuksella sellaisiin tavoitteisiin ja sisältöihin, jotka ovat tarkoituksenmukaisia sen todellisuuden kannalta, mitä koulutettavalla on edessään koulutuksen jälkeen. Määrällisellä koulutustarpeella puolestaan ymmärretään koulutuksen volyymin opiskelijoiden, opettajien ja hallintohenkilöstön määrää, opetustiloja ja muita varusteita. (Ekola & Vaherva 1983, 81.)

Koulutustarvetta voidaan tarkastella myös siten, onko tarve ulkopuolelta määritelty (normatiivinen) vai itse koettu (subjektiivinen). Koulutussuunnittelussa on aikaisemmin painotettu koulutettavien ulkopuolisia kriteerejä ja näin ilmennyt koulutustarve on ollut luonteeltaan lähinnä normatiivista. Viime vuosina on korostettu koulutettavien itsensä kokemien koulutustarpeiden merkitystä. Koetulla koulutustarpeella tarkoitetaan sellaista yksilön tiettyyn oppiaineeseen, koulutusalaan ja/tai koulutusmuotoon kohdistamaa kiinnostusta ja opiskeluhalukkuutta, jonka hän ilmaisee ja jonka tarpeellisuuden hän pystyy omalla kohdallaan perustelemaan. Kiinnostus, koulutushalukkuus ja koulutuksen kysyntä ovat käsitteitä, joilla koettua koulutustarvetta usein ilmaistaan. Kuitenkaan pelkkä koulutukseen kohdistunut kiinnostus ei välttämättä riitä täyttämään määritelmän ehtoja. Henkilö voi olla kiinnostunut tietyistä koulutuksesta, mutta hän ei silti ole halukas opiskelemaan sitä eikä pysty perustelemaan sen tarkoituksenmukaisuutta omalla kohdallaan. (Vaherva 1984, 9-10.)

Yhteistä kaikille määritelmille on se, että ulkopuolelta määritellyn tarpeen ja koulutettavien itsensä kokeman tarpeen välillä on aina ero. Tärkeintä koulutussuunnittelun näkökulmasta olisi päästä käsiksi nimenomaan todelliseen koulutustarpeeseen. Tämä todellinen tarve on usein ainakin osittain muuta kuin subjektiivisesti koettu tai ulkoapäin normatiivisesti arvioitu tarve. (Ekola & Vaherva 1983, 84-85.)

2.2 Koulutustarpeen teoreettista tarkastelua

Stufflebeam ja Webster (1983) ovat jakaneet koulutustarvemääritelmät perusnäkökuvan mukaan neljään eri tyyppiin, jotka ovat vähennyslasku-, demokraattinen, analyyttinen ja diagnostinen määritelmä. Yleisimmin koulutustarve on ymmärretty vähennyslaskumallin perusteella. Sen mukaan koulutustarve on nykyisen toiminnan tason ja tavoitteeksi asetetun tilan erotus. Tähän malliin liittyy monia ongelmia, koska on vaikeata arvioida nykyistä osaamisen tasoa ja yhtä vaikeaa on tarkoin

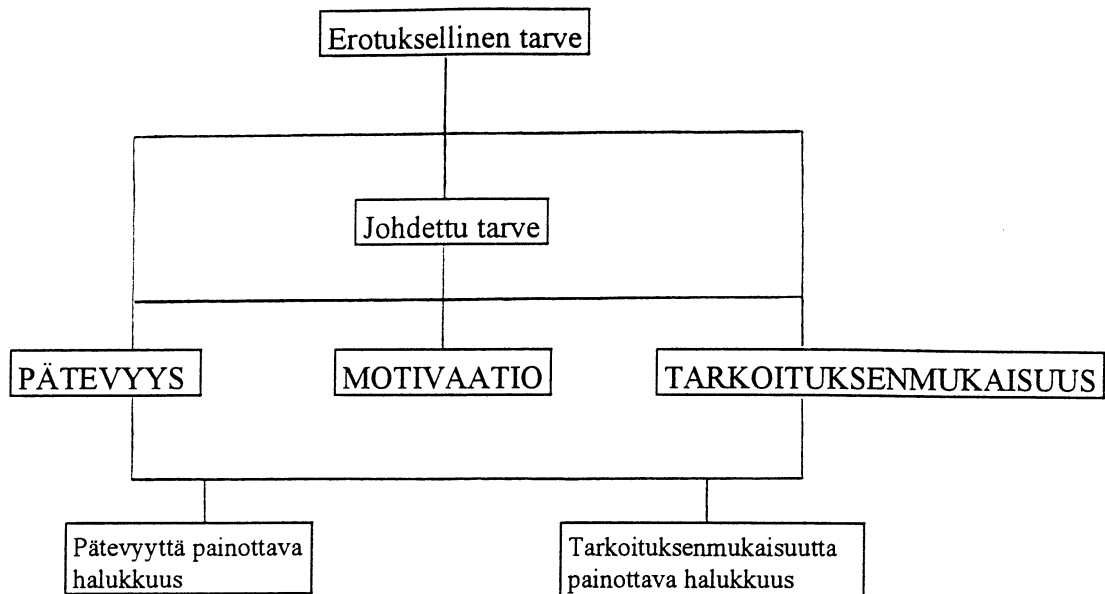
määrittää tilannetta koulutuksen jälkeen. Demokraattisen määritelmän periaate on, että enemmistön haluama koulutus vastaa parhaiten koettua koulutustarvetta. Analyyttisen määritelmän mukaan koulutustarve määritellään pidemmän ajanjakson aikana. Tärkeimpänä lähtökohtana tässä mallissa on määrittää tavoitetilä, johon koulutuksella pyritään. Diagnostisen määritelmän perusajatuksena on, että koulutustarve voidaan ennustaa tekemällä perusteellinen selvitys, jossa monipuolisesti otetaan huomioon eri arvoperustat. (Jakku - Sihvonen 1995, 119-120.)

Edellä mainittuja määritelmiä tulisi vielä tarkastella yhteiskunnan, organisaation ja yksilön tasolla. Yksilötasolle voidaan soveltaa vain vähennyslasku- ja diagnostista määritelmää. Yhteiskunta- ja organisaatiotasolla voidaan tarkastella koulutustarvetta kaikkien neljän koulutustarvemääritelmän mukaisesti. Vähennyslaskumääritelmä on toimiva lähtökohta, kun kyseessä on määrällisen koulutustason arviointi. (Jakku- Sihvonen 1995, 120-121.)

Vaikka käsitteenä koulutustarve onkin vaikeaselkoinen, se on silti koulutuksen suunnittelun välttämätön työväline. Koulutustarve toimii parhaiten työvälineenä käytännön tilanteessa siten, että koulutuksen suunnittelussa mukana olevat luovat yhteisen sisällöllisen kuvauksen siitä, mihin koulutustoiminnalla pyritään. Tätä voisi kutsua sisällölliseksi koulutustarpeen määrittelyksi. (Annala 1995, 28-31.)

Scissons on pyrkinyt täsmentämään koulutustarvemääritelmiä muotoilemansa typologian eli luokittelumallin avulla (kuvio 1). Tämä malli soveltuu nimenomaan koetun koulutustarpeen tarkasteluun. Hänen ajatuksenaan on, että tarpeet päätellään tilannekohtaisten muuttujien ja saatavilla olevan informaation avulla. Koulutustarpeen käsite on teoreettisesti ja operationaalisesti hyvin kompleksinen. (Scissons1982, 21.)

Koulutustarvetta tarkastellaan kolmen tarvekomponentin (need component) - pätevyyden (competence), motivaation (motivation) ja tarkoituksenmukaisuuden (relevance) - avulla sekä näiden käsitteiden erillisillä ja kaksi- tai kolmiyhteisillä kombinaatioilla. (Scissons 1982, 21-22, Varila 1989, 30-31.)



KUVIO 1. Scissonsin koulutustarpeen typologia. (Scissons 1982, 21.)

Pätevyydellä eli kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä suorittaa taitoja vaativia toimintoja. Tarkoituksenmukaisuus eli relevanssi puolestaan viittaa kyseisten taitojen hyödyllisyyteen yksilön tilanteissa eli erilaisissa työtilanteissa. Motivaatiolla tässä yhteydessä ymmärretään yksilön todettua taipumusta tai halukkuutta kehittää itseään kyseisissä tehtävissä esimerkiksi koulutuksen avulla. Pätevyys, tarkoituksenmukaisuus ja motivaatio ovat tarvekomponentteja, joiden ohella typologian rakenneaineiksina on kaksi ylempiasteista luokkaa: halukkuus (wants) ja kompleksiset tarpeet (complex needs). Halukkuus sisältää kahden tarvekomponentin yhdistelmän, joista toinen on aina motivaatio. Vaikka halukkuus sellaisenaan ei täysin heijastakaan koulutustarpeita, se kuitenkin ilmaisee tärkeitä seikkoja koulutuksen suunnittelulle. Taitojensa suhteen epäpätevältä henkilöltä saattaa puuttua halu kohentaa taitojaan. Tällaisessa tilanteessa henkilöllä on heikko motivaatio kohdata kyseistä tarvetta. Scissons erittelee haluista kaksi tyyppiä riippuen siitä, painotetaanko tarvekomponenteista kompetenssia vai relevanssia. (Vaherva 1984, 6-7.)

Pätevyyttä painottava halukkuus (competence weighted want) ilmaisee yksilön motivaatiota oppia enemmän siitä toiminnasta tai tehtävästä, jossa hän ei ole riittävän pätevä. Tällöin tarvekomponenteista ovat mukana motivaatio ja kompetenssi mutta ei relevanssi. Tarkoituksenmukaisuutta painottava halukkuus (relevance weighted want) on ilmaus yksilön

motivaatiosta oppia lisää toiminnasta, jonka hän kokee tärkeäksi. Tässä yhteydessä ei kiinnitetä huomiota siihen, millainen pätevyys henkilöllä jo on kyseisissä toiminnoissa. (Scissons 1982, 21-22, Varila 1989, 30-31.)

Kompleksisissa tarpeissa on kyse arvioidusta yksilön koulutustarpeesta, koska koulutustarvearvioinnin suorittaa joku muu kuin yksilö itse. Kompleksiset tarpeet on jaoteltu kahteen kategoriaan: erotuksellisiin (discrepancy need) ja johdettuihin tarpeisiin (derived need). Erotuksellinen tarve viittaa niihin toimintoihin, jotka ovat henkilölle tärkeitä, mutta joissa hän on epäpätevä. Tällöin tähän kategoriaan sisältyvät kompetenssi ja relevanssi mutta ei motivaatiota. Asia voidaan ilmaista nykyisen pätevyystason ja uuden tilanteen määrittelemän tavoitteellisen pätevyystason välisenä erotuksena. Todellinen tarve (derived need) viittaa niille alueille, joilla yksilö on epäpätevä, jotka ovat tärkeitä ja joiden suhteen yksilö haluaa kehittää itseään. Näin todellinen tarve sisältää kaikki kolme tarvekomponenttia. Tätä tarpeen määrittelyä voidaan pitää tavanomaisia määritelmiä kattavampana sen sisältämän motivaatiotekijän johdosta. (Scissons 1982, 21-23, Vaherva 1984, 7-8.)

Scissons (1982) on selvittänyt kehittämänsä typologian toimivuutta empiirisessä tutkimuksessa. Hän pyrki selvittämään, eroavatko koulutustarpeen komponentit toisistaan. Tulokset osoittivat, että näkemys koulutustarpeesta vaihtelee sen mukaan, mikä koulutustarpeen komponenteista kulloinkin painottuu. Esimerkiksi jos koulutustarpeen selvityksessä painottuu pätevyys, muodostuu kuva koulutustarpeesta todennäköisesti toisenlaiseksi, kuin jos siinä painottuisi esimerkiksi tarkoituksenmukaisuus. (Scissons 1982, 24-28, Varila 1989, 32.)

Scissonsin koulutustarpeen typologiaa pidetään onnistuneena jäsentäjänä niissä monissa yhteyksissä, joissa koulutustarpeen käsitettä ja merkitystä tarkastellaan. Useimmat koulutustarpeen teoreettiset ja operationaaliset määritelmät voidaan sijoittaa osaksi typologiaa. Tämän typologian on todettu soveltuvan erityisen hyvin koetun koulutustarpeen tarkasteluun, jolloin tarpeet tulisi päätellä tilannekohtaisten muuttujien ja käytettävissä olevan tiedon perusteella. (Varila 1989, 29.)

Tässä tutkimuksessa selvitetään ammattikorkeakoulun opettajien koettua, subjektiivista koulutustarvetta, joka koostuu kolmesta peruskomponentista: tarkoituksenmukaisuudesta, pätevyydestä ja motivaatiosta.

2.3 Yhteiskunnan ja yhteisön näkökulma

Yhteiskunnan tasolla tarpeita analysoitaessa otetaan huomioon taloudellisen, poliittisen ja tieteellisteknisen kehityksen vaatimukset sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla.

Koulutuspoliittisten päämäärien asettaminen on sidoksissa taloudelliseen ja tieteellistekniseen kehitykseen sekä näihin liittyvien markkinavoimien aiheuttamiin tarpeisiin ja muutoksiin. Näihin perustuvat koulutus- ja työvoimaseelvitykset, joiden pohjalta muotoutuvat koulutuspoliittiset päämäärät ja tavoitteet sekä tuettavat järjestelmät ja käytännön toimenpiteet. Yhteiskunnan harjoittamalla koulutuspolitiikalla on monitahoinen vaikutus kaikkeen julkisen hallinnon tuottamaan ja tukemaan koulutukseen. (Mäkelä 1995, 33-35.)

Työyhteisön ja organisaation tasolla koulutustarve määritellään nykyisen ja toivotun suorituksen väliseksi erotukseksi. Tästä näkökulmasta tehdyn koulutustarpeen kartoituksen ja arvioinnin perusteella työyhteisö järjestää koulutusta henkilöstölleen, jotta toiminnalle asetetut tavoitteet saavutettaisiin ja toiminnan taso ja tehokkuus varmistettaisiin. Koulutuksen kohderyhmänä ovat tällöin ne henkilöt, joilla ei työyhteisön ja organisaation näkökulmasta katsottuna ole riittävää tehtävän edellyttämää pätevyyttä, tietoja, taitoja tai asenteita. Koulutustarvetta, joka on olemassa organisaation näkökulmasta, mutta yksilö ei sitä itse tiedosta, kutsutaan latentiksi koulutustarpeeksi. (Tuomisto 1981, 38-44.)

Organisaatiossa ja työyhteisössä niin ulkoiset kuin sisäiset muutospaineet edellyttävät, että henkilöstöä koulutetaan. Ammatinvaateet muuttuvat ja tämä aiheuttaa koulutustarvetta, samoin markkinamuutokset ja kansainvälinen kilpailu synnyttävät usein koulutustarvetta. Myös uuden tiedon tasolla pysyminen edellyttää jatkuvaa opiskelua ja työtoiminnan kehittymistä. Työn ja toimintaympäristön muutokset asettavat yhä uusia vaatimuksia eri ammateissa. (Jakku- Sihvonen 1995, 123-124.)

2.4 Yksilön näkökulma

Kaikessa koulutustarpeen määrittelyssä on ratkaisevana tekijänä inhimilliset tekijät. Inhimillisissä tarpeissa esiintyvä vaihtelu ja tarpeiden voimakkuus tietyllä hetkellä ohjaavat tärkeällä tavalla yksilön halukkuutta ja suoriutumista tehtävästään. Tarve voidaan tällöin nähdä sisäisen epätasapainon tilana, joka saa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi. (Kukkonen 1990, 12-14.)

Tarkasteltaessa koulutustarvetta yksilön näkökulmasta voidaan erottaa toisistaan koettu ja ilmennyt koulutustarve. Koettu koulutustarve tarkoittaa kaikkea yksilön kokemaa koulutustarvetta, joka voi ilmetä käytännössä koulutukseen osallistumisena tai jäädä pelkäksi kiinnostukseksi. Ilmennyt koulutustarve on tiedostettua ja koulutukseen osallistumiseen johtavaa tarvetta. (Tuomisto 1981, 40-41.)

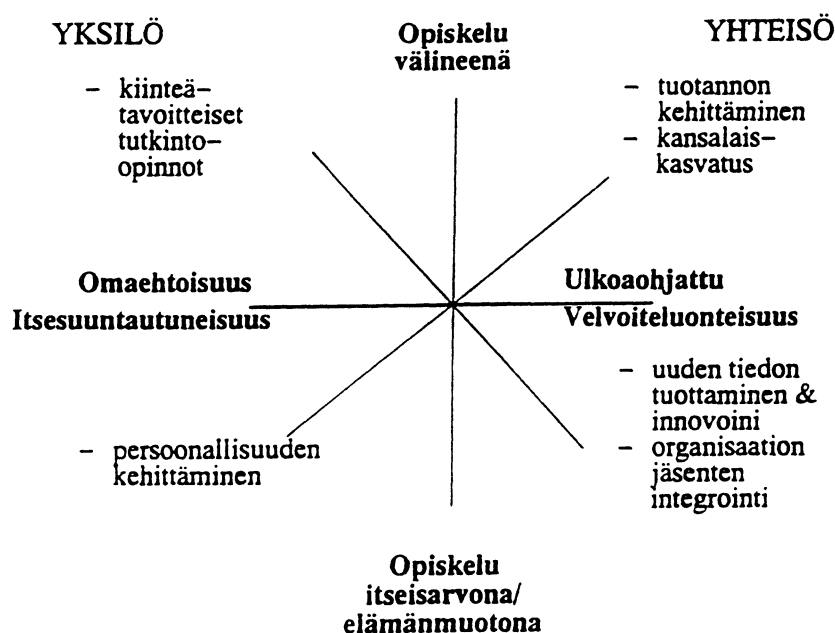
Ongelmana koetun koulutustarpeen arvioinnissa on se, kuinka hyvin yksilö pystyy arvioimaan tarpeensa ja kuinka paljon hän siitä tarpeestaan ilmaisee. Koetun koulutustarpeen arviointi vaatii yksilöltä varsin pitkälle menevää oman itsensä ja elämäntilanteensa tunnistamista ja ymmärtämistä. Lisäksi yksilön senhetkinen fyysinen ja psyykinen tilanne sekä hänen käsityksensä omasta oppimisestaan saattavat vaikuttaa virheellisesti hän näkemykseensä omasta koulutustarpeestaan. Koulutusta suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon eri näkökulmista ja eri tasoilta koottu tieto koulutuksen tarpeellisuudesta. (Kukkonen 1990, 13, Varila 1986, 40-42.)

Tilastokeskuksen ja opetusministeriön vuonna 1990 suorittaman aikuiskoulutustutkimuksen mukaan koulutushalukkuus kytkeytyy yksilön haluun kehittyä omassa työssään ja ammatissaan. Kaikista 18-64-vuotiaista työvoimaan kuuluvista 27% mainitsi ammattitaidon kehittämisen tärkeimmäksi opiskeluhalukkuutta lisääväksi tekijäksi. Vastaajista 20% piti itsensä kehittämistä tärkeimpänä syynä opiskelulle. Myös itsensä kehittämiseen liittyvät tekijät tai halu saada parempaa palkkaa tai arvostusta lisäsivät opiskelumotivaatiota. Urakehitykseen liittyvät syyt, kuten mahdollisuudet vaihtaa työtehtäviä tai siirtyä vaativampiin tehtäviin, olivat 12%:n mielestä tärkein motiivi koulutukseen hakeutumiselle. Työn jatkuvuus oli tärkeimpänä syynä 10%:lla koulutukseen hakeuduttaessa. (Simpanen 1993, 41-43.)

Yksilön kokema koulutustarve voi olla toisaalta itsensä kehittämiseen pyrkivää tai sellaisten opintojen suorittamista, joiden avulla henkilö voi mahdollisesti parantaa tai turvata asemaansa työelämässä. Työelämän koulutustarpeen lähtökohtana ovat ensisijaisesti yhteisölliset arvot. Näitä arvoja säätelevät esimerkiksi valtion, kuntien ja erilaisten organisaatioiden tavoitteet. Yhteiskunnallisella tasolla lähdetään koulutuksen suunnittelussa työelämän vaatimuksista ja tarpeista. Yksilön tarpeet ja tavoitteet voivat olla samansuuntaisia yhteisöllisten arvojen ja tavoitteiden kanssa. Joissakin tapauksissa yksilö voi joutua opiskelemaan myös sellaisia asioita, joita

hän ei välttämättä itse arvosta tai koe tarpeellisenä, mutta jotka ovat esimerkiksi yhteisön sekä organisaation kannalta välttämättömiä. (Tuomisto 1992, 111-113.)

Seuraavassa kuviossa havainnollistetaan yhteisön ja yksilön koulutustarpeeseen liittyviä keskinäisiä suhteita ja arvoja:



Kuvio 2. Arvojen ja opiskelun tavoitteiden välinen suhde. (Tuomisto 1992, 111.)

3 KOULUTUSTARPEEN YHTEISÖLLISET HAASTEET

3.1 Yhteiskunnan ja ammattialojen muutos

Kaikessa koulutukseen liittyvässä täytyy pysyä arvioimaan ja ennakoimaan yhteiskunnassa ja työelämän eri aloilla tapahtuvia muutoksia. Koveneva kilpailu, tehokkuus ja tuottaminen ovat myös koulutusta ja sen kehittämistä leimaavia piirteitä tänä päivänä. Jatkuvien nopeutuvien muutosten yhteiskunnassa on yhä vaikeampi ennakoida, millaisia tietoja ja taitoja tulevaisuudessa työelämässä

vaaditaan eri alojen ammattilaisilta. Tulevaisuudessa ammattilaiselta vaaditaan yhä aktiivisempaa muutosten hallintaa ja valmiuksia vaikuttaa meneillään oleviin muutoksiin. (Väärälä 1995, 50-52.)

Useiden ammattialojen työtehtäviä leimaa työtehtävien nopea muuttuminen ja kehittyminen, mikä edellyttää riittävää koulutusta ja toisaalta asettaa koulutukselle myös uusia haasteita. Sekä opettajilta että opiskelijoilta edellytetään aktiivisuutta oman ammattialan kehittämisessä tarvittavan tiedon ja taidon problematisoinnissa ja tuottamisessa. Aikaamme leimaa kiihtynyt tiedon tulva ja voimakas teknologinen kehitys sekä kansainvälistyminen. (Hakulinen & Holopainen 1995, 14-15)

Nykyisin vallalla olevien oppimiskäsitysten mukaan niin kouluttajilta kuin opiskelijoiltakin edellytetään omakohtaiseen aktiivisuuteen perustuvaa tilanteiden ja tavoitteiden jatkuvaa uudelleen arviointia. Oppimisprosesseissa analysoidaan kriittisesti entisiä lähestymistapoja ja uutta tietoa käytetään hyväksi toiminnan suunnittelussa ja uudelleen järjestämisessä. Oppimista ja opettajuutta voidaan kuvata oivalluksena, jossa opettaja on tiennäyttävä, tukija ja ohjaaja. Teoreettinen työnhallinta mahdollistaa tiedon siirtovaikutuksen, jolloin opiskelija ja tuleva alan ammattilainen ei ole enää yksittäisen pintatiedon varassa. Tämä tiedon siirtovaikutus mahdollistaa laaja- alaisemman ammatillisen osaamisen. (Kohonen 1989, 189-190, Kolbe 1984, 85-90, Burnard 1991, 873-879.)

Koulutus nähdään koko identiteettiä koskevana kasvuna, johon liittyy jatkuvasti kehittyvä ja realistinen ammatillinen itsetuntemus. Nämä vaatimukset ovat olleet myös ammattikorkeakoulun kehittämisen perustana ja tiennäyttäjänä ammattikorkeakoulussa toimivien opettajien työn kehittämiselle. Opettajan tulee muuttaa ja kehittää osaamistaan ja valmiuksiaan tulevaisuuden vaatimuksille. (Tulkki 1995, 196-198.)

Ammatillisessa koulutuksessa on myös kritisoitu opettajien riittämätöntä ja etäistä työelämätuntemusta siitä lähtien, kun ammatillinen koulutus irtaantui työprosessista koulutuslaitoksissa suoritettavaksi. Ammattikorkeakoululle ovat keskeistä tiiviit työelämäsuhteet. Ammattilaisten ja asiantuntijoiden kouluttamisessa yhteiskunnan eri tehtäviin ammattikorkeakoulun on oltava jatkuvassa vuorovaikutuksessa työelämän kanssa. Lisäksi ammattikorkeakoulun kiinteät suhteet työelämään mahdollistavat työelämän kehittämisen koulutuksen avulla. Kehittämis- ja selvitystyöt, jotka tehdään yhteistyössä käytännön kanssa, kuuluvat keskeisesti ammattikorkeakoulun tutkimusalueeseen. Myös erilaiset projektityöt monialaisessa

ammattikorkeakoulussa ovat mahdollisia ja haasteellisia esimerkiksi työtaitojen kehittämiseksi. (Hakulinen & Holopainen 1995, 15, Järvinen & Kivinen & Rinne 1993, 120-123.)

3.2 Ammattikorkeakoulujärjestelmän muodostuminen

Merkittävin koulutusjärjestelmän uudistus 1990-luvun Suomessa on ollut ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittäminen. Vuonna 1992 käynnistyi maassamme 22 ammattikorkeakoulukokeilua, joista useimmat ovat monialaisia. Ammattikorkeakoulujärjestelmää kehitetään pääsääntöisesti kokeilujen kautta, joka on osoittanut ammattikorkeakoulun merkityksen. Kokeilun aikana mukana olevat oppilaitokset ovat osoittaneet merkittävää kehittymistä. Ensimmäiset vakinaistetut ammattikorkeakoulut aloittivat toimintansa 1996. Vakinaistamisen keskeiset kriteerit ovat koulutuksen korkea taso ja kehittämisvalmiudet. (Manninen & Maunu & Pyykkönen 1995, 11-12.)

Ammattikorkeakoulukokeilua on tuettu muun muassa monipuolisella koulutuksella. Tällä hetkellä ajatellaan, että on perusteltua muuttaa koko opistoasteen koulutus asteittain ammattikorkeakoulutasoiseksi. Ammattikorkeakoulut tulevat olemaan pääosin monialaisia ja ne tulevat sijoittumaan maan eri osiin. Monialaisuus tarjoaa yhteistyö- ja kehittymismahdollisuuksia, joita yksialaisilla opistoilla ei ole. (Lampinen 1995, 13-14.)

Uusien johtamis- ja oppimisenäkemyksien mukaisesti kouluille on annettu runsaasti omaa päätäntävaltaa. Yhteiskunnan tasolla ammattikorkeakouluihin on asetettu yleisiä kehittämiskohteita, mutta käytännössä kukin ammattikorkeakoulu on omassa toiminnassaan voinut suunnitella ja toteuttaa näitä haluamallaan tavalla. Tämä on mahdollistanut esimerkiksi alueelliset näkökohdat kehittämistyössä. Ammattikorkeakoulut ovat pyrkinet profiloitumaan omien vahvuusalueidensa ja alueellisten tarpeiden mukaan. (Manninen & Maunu & Pyykkönen 1995, 11-13.)

Uudistamis- ja kehittämistyötä voidaan luonnehtia jatkuvaksi opiskelu- ja oppimisprosessiksi. Se on sitä kaikille mukana oleville; opettajille, muulle henkilökunnalle ja opiskelijoille sekä ulkopuolisille yhteistyötahoille. Tulevaa ammattikorkeakoulua, jota opiskelu- ja oppimisprosessissa luodaan, ei ole ollut aikaisemmin. Vaikka vaikutteita saadaan oppilaitosten aikaisemmasta toiminnasta, eurooppalaisista ammattikorkeakouluista ja yliopistoista sekä kotimaisista korkeakouluista, niin kehittämistyössä luodaan uutta koulutus- ja oppimiskulttuuria. Parhaimmillaan prosessissa kehitetään

jo olemassa olevia omia vahvuuksia, karsitaan heikkouksia ja kehitetään uutta osaamista. (Maljojoki 1995, 137-138.)

3.3 Opettajien kelpoisuusvaatimukset ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakoulukokeilujen käynnistyminen on aiheuttanut opettajille tarvetta lisäpätevytykseen. Asetuksessa ammattikorkeakouluopinnoista N:o 256, 26§ esitetään ammattikorkeakoulussa toimivien opettajien kelpoisuusvaatimukset. Yliopettajalta vaaditaan lisensiaatin tai tohtorin tutkinto ja lehtorilta ylempi korkeakoulututkinto. Yliopettajalta ja lehtorilta edellytetään vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajankoulutukseen pedagogiset opinnot tai aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot. Yliopettajalta ja lehtorilta, jonka opetustehtävään kuuluu ammattiopintojen järjestäminen, vaaditaan lisäksi vähintään kolmen vuoden käytännön kokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä. (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista N:o 256, 1995.)

Painopiste ammattikorkeakoulun opettajan työssä on siirtynyt opettamisesta opiskelijan oppimiseen. Tämä muutos on edellyttänyt opettajien työkäytäntöjen ja opetusjärjestelyjen muuttamista ja innovatiivisuutta. Opettajan työn keskeisiä asioita ovat suunnittelu, oppimisen ohjaaminen, opiskelijan tukeminen ja kannustaminen. Opettaja on tutor, joka asiantuntemuksellaan tukee opiskelijaa saavuttamaan yksilölliset tavoitteensa. Ammattikorkeakoulussa opetus- ja oppimisjärjestelyt edellyttävät monentasoista yhteistyötä ja joustavuutta. Oppilaitoskulttuurin muuttuminen ei tapahdu hallinnollisin määräyksin vaan henkilöstön muuttuvien asenteiden, tekojen ja käyttäytymisen kautta. Opettajilta vaaditaan halua ja valmiuksia kehittämistyöhön. (Ekola 1992, 9-15.)

Opettajan työn muutos onnistuu parhaiten, jos se nähdään mahdollisuutena kehittyä. Opettajan työ ja rooli on tarkoituksenmukaista jäsentää uudella tavalla. Opiskelijälähtöisyys edellyttää opettajalta ennakkoluulottomuutta etsiä erilaisia teorian ja käytännön toisiinsa integroivia toimintamalleja. Ohjauksellisuus korostuu myös opettajan työssä, sillä opettajan tulee määrätietoisesti tukea opiskelijaa tekemään itse valintoja ja siten ohjaamaan omaa oppimistaan. Kollegiaalinen yhteissuunnittelu, kehittävä arviointi sekä innovatiivinen kokeilu korostuvat. Opettajan asiantuntijuus koostuu kasvatuksellisista päämääristä ja arvoista, pohtivasta asennoitumisesta, ammattitaidon laajentamisesta ja kollegiaalisesta yhteistyöstä. Opettaja vastaa ja kehittää omalta osaltaan oppilaitoksen oppimisen ja kulttuurin laatua. (Kohonen & Leppilampi 1994, 120-124.)

4 KOULUTUSTARPEESEEN VAIKUTTAVAT YKSILÖLLISET TEKIJÄT

4.1 Aikuisen oppimisen tarve

Elinikäisen kasvatuksen ajatukset alkoivat saada merkittävää kansainvälistä huomiota 1960-luvulla. Siihen saakka koulutussuunnittelua oli ohjannut näkemys, jonka mukaan ihmisen elinikä jakaantuu kolmeen toisistaan erottuvaan kauteen: työtä edeltävään yhtenäiseen koulunkäynnin kauteen, tuotannollisen työn kauteen ja eläkkeelläoloaikaan. Teollistuneissa maissa keskimääräinen koulutusaika on jatkuvasti pidentynyt. Myös yhteiskunnalliset muutokset ovat lisänneet aikuiskoulutuksen tarvetta. Niinpä perättäisten kausien koulutussuunnittelumalli ei enää osoittautunut toimivaksi. Tarvittiin uudenlaista koulutusajattelua, jossa yksilön koulutus sekä ammatillinen kehitys nähdään osana yksilön elämänsä kokonaisuutena. (Nummenmaa 1992, 16, Vaherva & Renko 1989, 3-18.)

Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unesco loi elinikäisen kasvatuksen idean, jossa avainkäsitteenä oli integraatio eli yhdentäminen. Oikeus koko elämänsä jatkuvaan kasvuun ja oppimiseen kuuluu yhtäläisesti kaikille. Unesco käytti aluksi termiä ”continuing education“, mutta siirtyi sitten käyttämään termiä ”lifelong education”. Myös Suomessa käytettiin aluksi termiä jatkuva kasvatusta, mutta myöhemmin alettiin puhua elinikäisestä kasvatuksesta. Käsitteet ymmärrettiin aluksi toistensa synonyymeiksi. Niiden rinnalla alettiin pian käyttää myös jatkuvan koulutuksen käsitettä. Nykyisin näitä termejä käytetään suurin piirtein samaa perusajatusta kuvaavina rinnakkaiskäsitteinä. (Jarvis 1988, 23-54, Tuominen 1992, 178-183.)

Elinikäisen kasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen rinnalla esiintyy yleisessä kasvatuksellisessa ja koulutukseen liittyvässä keskustelussa yhä useammin myös käsite elinikäinen oppiminen. Termi korostaa opiskelijakeskeisyyttä ja oppimisprosessin yksilöllisyyttä elinikäisen oppimisen lähtökohdaksi. Elinikäisen oppimisen vaatimus koskettaa yhä totaalisemmin ja syvällisemmin jokaista ihmistä. Pääasiallisin syy tähän on yhteiskunnallisen muutoksen nopeutuminen, mikä näkyy työelämässä ammattitaitovaatimusten muutoksina sekä ihmisten välisissä kommunikaatiosuhteissa arvomaailman muutoksina ja kansainvälisyyden lisääntymisenä. Kehitys on niin nopeaa, että elämässä tarvittavien tietojen, taitojen ja osaamisen oppiminen nuorena on nykyisin kertakaikkiaan mahdotonta. (Nummenmaa 1992, 16-20, Tuominen 1992, 178-183.)

Aikuisen oppimiseen liittyvillä asenteilla, oppimiskäsityksellä sekä oppimisminäkuvalle on vaikutusta yksilön koulutustarpeeseen, sen voimakkuuteen ja koulutukseen osallistumiseen. Aikuisopiskelijoilla on usein sellainen käsitys, että iän myötä oppimiskyky heikkenee. Tällä oppimiskäsityksellä voi olla aikuisen oppimista ehkäisevä vaikutus. Aikuinen oppii eri tavoin kuin nuori. Hän tukeutuu laajoihin elämäkokemuksen luomiin tieto- ja kokemusvarastoihin. Oppimista säätelevät arvoihin ja motiiveihin perustuvat asioiden tärkeysjärjestykset. (Jarvis 1987, 15, Vauras & Kinnunen 1985, 33-35.)

Elinikäisen oppimisen peruskivenä on näkemys ihmisestä aktiivisena tiedon etsijänä, joka itse tekee opiskeluaan ja koulutustaan koskevia ratkaisuja sekä kantaa ensisijaisesti vastuun opiskelunsa tavoitteista, opiskeluprosessin suunnittelusta ja arvioinnista. Tämän näkemyksen kautta muotoutuu käsite itseohjautuva oppiminen. Oppimista säätelee oppijan oma käsitys siitä, onko hän omaa toimintaansa ohjaava subjekti vai ohjaavatko hänen tarpeitaan ja toimintaansa ulkopuoliset tekijät. Aikuisopiskelijaa kuvataan usein tietoiseksi oppijaksi. Oppimistarpeiden ja -tavoitteiden liittäminen elämäkokemukseen on keskeinen osa oppimisprosessia. Aikuisella oppijalla on yleensä näkemys omasta elämästään, kyvyistään ja tarpeistaan, jonka kautta syntyy motivaatio oppimiseen ja sen edellyttämiin muutoksiin. (Nummenmaa 1992, 18-21, Ruohotie 1995, 8-13, Kajanto 1993, 22-23.)

4.2 Arvot

Yksilön omaksumat arvot ohjaavat eri tavoin hänen toimintaansa. Ne ilmenevät ihmisen käyttäytymisessä, puheessa ja muussa käyttäytymisessä, kuten esimerkiksi ajan- ja rahankäytössä. Arvot ovat aina abstraktioita eli ilmiötä, joita emme voi nähdä. Yksilön elämisen tyyli ilmaisee tapaa, jolla ihminen ottaa huomioon arvot ja tunteet päättäessään elämänsä päämääristä ja tarkoituksista ja tehdessään valintoja. Arvo voidaan määrittää seuraavasti: Arvo on eksplisiittinen tai implisiittinen, yksilölle tai ryhmälle ominainen käsitys toivottavasta. Tämä käsitys vaikuttaa käytettävissä olevien toiminnan keinojen ja päämäärien valintaan. Arvot ovat monessa suhteessa muuttuvia. Eri sukupolvilla on erilaiset arvostukset ja erilaiset tilannetekijät voivat vaikuttaa yksilön tai yhteisön arvojärjestykseen. Arvo onkin suhteellinen käsite, joka määrittää aina jonkin paremmuusjärjestykseen. Näin erilaisia asioita voidaan asettaa arvojärjestykseen. (Helakorpi 1992, 36-37, Tuomisto 1992, 90-92.)

Ihmisen minärakenteessa voidaan erottaa sekä yksilön käsitys itsestä ja suhteestaan todellisuuteen että hänen arvojensa ja tavoitteidensa hierarkiset järjestelmät eli se, millaiseen suhteeseen yksilö pyrkii ulkomaailman kanssa. Arvot kuvastavat toiminnan tavoiteltuja päämääriä. Ne kytkeytyvät elämän konkreettisten asioiden - kuten työn, perheen, koulutuksen ja vapaa- ajan suunnitelmiin ja tavoitteisiin. Arvojen ja tavoitteiden välillä on kiinteä vuorovaikutus. Tavoitteet kuvastavat arvoja, ja kun tavoitteet muuttuvat, niin muospaineet kohdistuvat myös arvoihin. (Ruohotie 1995, 23-24.)

On erotettavissa kolme elämisen tyyliä: ikarismi, individualismi ja altruismi. Nämä tyylit liittyvät erilaisiin orientoitumisiin arvostusten osalta:

Ikarismi tuo mukanaan tilanteita, joissa keskeisenä teemana on tietojen ja taitojen hallitseminen tai menestyminen ammattiuralla.

Individualismi liittyy minäkeskeisiin arvoihin ja arvostuksiin. Elämäntilanteet, joissa yksilölliset ominaisuudet, yksilön ainutkertaisuus ja itsensä toteuttaminen korostuvat.

Altruismi liittyy sosiaaliseen orientoitumiseen arvostusten osalta. Se synnyttää tilanteita, joihin liittyy antamista ja uhrautumista. Tavoitteena on toisten ihmisten auttaminen.

Jokaiseen elämisen tyyliin liittyy erilainen näkemys oman elämisen merkityksestä sekä siitä, mitä yksilö elämässään arvostaa ja millaisia päämääriä hän itselleen asettaa. (Ruohotie 1995, 6, Tuomisto 1992, 90.)

Koulutus voidaan nähdä joko välineenä tai itseisarvona. Koulutuksen ja opiskelun kokeminen pelkästään välineenä merkitsee sitä, että tietoa hankitaan ja itseä kehitetään ainoastaan siksi, että koulutuksella pyritään muihin arvokkaampina pidettyihin tavoitteisiin. Koulutuksen ymmärtäminen itseisarvona taas merkitsee sitä, että sen katsotaan olevan arvo sinänsä. Toiminnan lähtökohtana on tällöin pyrkimys ihmisen persoonallisuuden monipuoliseen kehittämiseen. Tarkkaa rajaa näiden näkemysten välille ei voida muodostaa. (Hirsjärvi 1985, 79-80.)

4.3 Motivaatio

Motivaatio on perusluonteeltaan monimutkainen ilmiö, jonka kuvaaminen edellyttää monien erilaisten tekijöiden samanaikaista tarkastelua ja näiden tekijöiden keskinäisten suhteiden vuorovaikutusten analysointia. Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa ja se liittyy päämääräsuuntautuneeseen tilaan. Motivoitunut yksilö valitsee ja suuntaa toimintaansa tavoitteen saavuttamiseksi. On selvää, että opiskelumotivaation tarkastelussa opiskelun ulkopuolisten tekijöiden ja opiskeluprosessiin sisältyvien ryhmä on välttämätön opiskelun onnistumisen kannalta. Motivaatio voidaan myös nähdä sisäisten ja ulkoisten ärsykkeiden monimutkaisen vuorovaikutuksen tuloksena syntyvänä kokonaistilana. (Ruohotie 1995, 28-35.)

Toistaiseksi ei ole olemassa yhdenmukaista ja yleisesti hyväksyttyä motivaatioteoriaa, joka määritteli ja yhdistäisi kaikki motivaatioprosessiin liittyvät tekijät. Eri teorioiden vertailua ja integrointia vaikeuttavat käsitteiden määrittämisessä ilmenevät puutteet sekä toisaalta samojen ilmiöiden kuvaaminen eri teorioiden avulla. (Kukkonen 1990, 35.)

Motivaatioteoriat jaetaan yleensä prosessi- ja sisältöteorioihin. Edellä mainittuun jaotteluun voidaan sisällyttää yleisimmät motivaatioteoriat seuraavasti:

1. Prosessiteoriat

- odotusarvoteoriat
- tavoitteiden asettelun ja tavoitteisen toiminnan teoriat

2. Sisältöteoriat

- tarveteoriat
- kaksifaktorigeometria
- työn laajennus- ja rikastamisteoriat
- työhön liittyvien motiivien teoriat

(Ruohotie 1982, 28.)

Edellä esitetystä ryhmittelystä poiketen voidaan näitä teorioita tarkastella myös luokittelemalla ne kolmeen pääryhmään: tarveteoriat, yllyketeoriat ja kognitiiviset motivaatioteoriat. Tarveteoriassa korostuvat käyttäytymisen sisäiset syyt. Yllyketeorioissa taas korostuvat käyttäytymistä määräävät ulkoiset tekijät eli kannusteet. Kognitiiviset teoriat kuvaavat puolestaan yksilöiden välisiä eroja

reagoitaessa käyttäytymistä ohjaaviin ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Yksilön motivaatiota säätelevät näin ollen tarpeet, kannusteet sekä havainnot ja niiden tulkinta. (Ruohotie 1982, 28-34.)

Yksilön elämäntilanne altistaa yksilön jatkuvasti muuttuvaan kontekstiin ympäröivän yhteiskunnan, "maailman", kanssa ja näin häneen kohdistuu jatkuvasti odotuksia itsensä kehittämiseksi. Toisin sanoen ihmisen on "pakko oppia" koko elämänsä sen lisäksi, että osalle ihmisistä on sisäistynyt motivaatio itsensä kehittämiseksi ilman normatiivista pakkoa. Eri ikäkausina motiivit vaihtelevat ja muuttuvat suuresti. Nuorilla korostuvat opinnolliset motiivit. Keski-ikäisten ja ikääntyneiden motiivit muuttuvat enemmän sosiaalisten motiivien suuntaan. Muita tekijöitä, jotka vaikuttavat motiivien kehittymiseen ja muuttumiseen, ovat työelämän, ammatin ja perhe-elämän käännekohtat. (Leistevuo 1998, 50-52, Vaherva & Renko 1989, 7-8.)

Oppimismotivaatioon on läheisesti kytkeytynyt työtilanne, joka mahdollistaa oppimisen. Näin ollen voidaan olettaa työhön liittyvien tekijöiden vaikuttavan siihen, miten motivoituneita ollaan kehittämään itseä jatkuvan koulutuksen avulla. Samansuuntaisia tuloksia on muun muassa Nieminen (1990) raportoinut tutkimuksessaan, joka käsitteli aikuisopiskelijoiden opiskelumotiiveja sekä motiivien muuttumista naisen elämäntilanteissa. Tutkimuksessa selvitettiin tutkittavien osallistumista aikuisopintoihin, erityisesti avoimen korkeakoulun opintoihin. Tulokset osoittivat, että ammattiin ja työhön liittyvät opiskelumotiivit olivat keskeisimpiä. Sosiaalisten motiivien osuus opintoihin osallistumisessa ei ollut merkittävä.

Tässä yhteydessä rajoitetaan tarkastelemaan niitä työn sisäisiä ja ulkoisia motivaatiotekijöitä, jotka puolestaan luovat pohjan sisäisen ja ulkoisen oppimismotivaation synnylle. Ulkoisilla kannusteilla on suuri merkitys sille, miten innokkaasti tavoitteisiin pyritään. Nämä kannusteet voivat palkita joko sisäisesti tai ulkoisesti. Tämän näkemyksen mukaisesti voidaan erottaa toisistaan sisäinen ja ulkoinen motivaatio, jotka poikkeavat toisistaan käyttäytymistä ohjaavien motiivien luonteen puolesta. (Annala 1995, 32-34, Ruohotie 1995, 18-24.)

Sisäiselle motivaatiolle on ominaista se, että syyt käyttäytymiseen ovat sisäisiä. Lisäksi sisäinen motivaatio on yhteydessä itsensä kehittämisen ja toteuttamisen tarpeisiin. Ulkoinen motivaatio puolestaan on riippuvainen ympäristöstä ja tavallisesti sen nähdään olevan yhteydessä alemman asteen tarpeiden tyydytykseen. Sisäiset palkkiot ovat kestoaltaan pitkäaikaisempia ja niistä voi tulla pysyvän motivaation lähde. Tästä syystä sisäiset palkkiot ovat yleensä tehokkaampia kuin ulkoiset,

joskaan sisäisten ja ulkoisten palkkioiden erottaminen ei aina ole helppoa. Vapaaehtoisuuteen perustuva opiskelu ohjautuu pääosin sisäisten palkkioiden varassa. Yleensä ihmiset hakeutuvat opiskelemaan oppiaineita, joista he ovat kiinnostuneita ja joiden he olettavat auttavat henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista. Sisäisesti motivoituneet opiskelijat asettavat yleensä suurempia vaatimuksia ja odotuksia opetuksen sisällön ja opetusjärjestelyjen suhteen. (Ruohotie 1995, 28-32.)

Motivaatio on yksi koetun koulutustarpeen komponenteista, joka syntyy yksilön tarpeiden, kannusteiden ja näitä koskevien havaintojen seurauksena. Tarpeet ohjaavat yksilön toimintoja tyydytyksen saavuttamiseksi. Kannusteet suuntaavat toimintoja siten, että käyttäytymistä voidaan palkita. Havaintojensa perusteella yksilö arvioi ja tulkitsee, miten vaativaa tai palkitsevaa koulutus on, ja miten hyvin kannusteet vastaavat hänen tarpeitaan. Yksilön on arvioitava omaa pätevyyttään opittavien asioiden suhteen, asioiden hyödyllisyyttä omassa elämäntilanteessa ja motivaatiotaan koulutukseen. (Naumanen & Silvennoinen 1994, 7-11, Ruohotie 1992, 40.)

Opettajan motivaatioperustan ulottuvuuksina ovat kasvumotivaatio, työmotivaatio ja arvostusmotivaatio. Opettajan motivaation vaihtelua selittävät työn kannustearvo sekä opettajan minäkäsitystekijät: persoonallisuus, sosiaalisuus ja innovatiivisuus. Työn kannustearvon vaihtelua selittää opettajan kehittyminenvalmiudet, organisaation yhteishenki sekä opettajan minäkäsitystekijät. Opettajan omiin kehittyminenvalmiuksiin kuuluvat hänen pedagogiset ja sosiaaliset valmiutensa. Oma sisäinen motivaatio on dynaaminen ilmiö, joka on sidoksissa kognitiivisiin ja affektiivisiin prosesseihin ja se vaikuttaa esimerkiksi yksilön sitoutumiseen, ponnistusten määrään ja sitkeyteen. Ammatillisessa kehityksessä voidaan erotella eri vaiheita, joten koulutuksenkin tulisi pystyä näihin vaiheisiin vastaamaan eri tavoin. Koulutustarjontaa suunniteltaessa olisi otettava huomioon yksilöiden kokemus koulutustarve ja se, että koulutettavilla olisi mahdollisuus hankkia tarpeelliseksi tuntemaansa koulutusta. (Luopajarvi 1996, 6-7.)

4.4 Elämäntilanne ja koulutustaso

Yksilön elämäntilannetta, kehitystä ja siinä havaittavia muutoksia on jäsennetty jaksottamalla ihmisen elämäntilanne toisiaan seuraaviin elämäntilanteisiin. Aikuisuus kattaa ajallisesti suurimman osan ihmisen elämäntilanteesta. Se alkaa nuoren siirtyessä aikuisen erilaisiin rooleihin, ja tämän vuoksi sitä pidetään elämäntilanteen keskeisimpänä siirtymänä. Aikuisuus ei kuitenkaan ole yhtäjaksoinen

elämänvaihe vaan se jakautuu osavaiheisiin. Osavaiheet erotetaan toisistaan niihin liittyvien erilaisten kehitystehtävien mukaan. Kehitystehtävä on psykologinen tehtävä, jonka yksilö kohtaa tiettyinä elämänsä ajankohtana ja jonka menestyksellinen ratkaiseminen johtaa onnellisuuteen sekä menestymiseen myöhemmissä tehtävissä. Osaan kehitystehtävistä liittyy kypsyminen ja oppiminen. Osa taas on kulttuurin ja ympäristön asettamien odotusten säätelemiä. Kehityksessä nivoutuvat yksilön psyko-fyysinen kehitys ja ympäristön vaatimukset, joista edelliset luovat yksilölle mahdollisuuksia ja tarpeita ja jälkimmäiset sijoittavat hänen iän myötä muuttuviin sosiaalisiin rooleihin. (Lehtisalo & Raivola 1986, 49-56.)

Aikuisopiskelijan tilanteen jäsentäminen hänen kulloisenkin kehitysvaiheensa sekä siihen liittyvien kehitystehtäviensä kautta on tärkeää myös ohjauksen näkökulmasta. Niillä on yhtymäkohtia aikuisen tapaan suhtautua opiskeluun ja oppimiseen. Aikuisopiskelijat eivät näe opetuksen formaalisia tavoitteita ensisijaisena. Kehitystehtävääjattelua on kritisoitu myös sen vuoksi, että siinä ei riittävästi huomioida yksilön vastuuta ja mahdollisuutta vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Erityisesti aikuisiän kehitystehtävien on katsottu heijastelevan kulttuurin ja ympäristön odotuksia. (Nummenmaa 1992, 9-10, Peltonen 1991, 19-25, 89.)

Kun yksilön ammatillista kehitystä lähestytään elämänkulun näkökulmasta, on painopiste niiden kehitysvaiheiden kuvauksessa, joiden kautta ammatillinen kehitysprosessi etenee. Koulutukseen liittyviä päätöksiä tehdään eri elämänvaiheissa. Ne muodostavat jatkuvan tapahtumasarjan, joka alkaa lapsuudessa ja päättyy yksilön siirtyessä työelämästä eläkkeelle. Yksilön kehityksen ja elämänkulun taustaa vasten voidaan syvällisemmin ymmärtää aikuisopiskelijan elämäntilannetta ja koulutustarvetta. Koulutuksen, ammatin ja työn merkitys suhteessa muihin elämän alueisiin – perheeseen, sosiaalisiin suhteisiin ja vapaa- aikaan – voi sekä ajallisesti että merkityksellisesti vaihdella hyvinkin paljon. Näiden tekijöiden ymmärtäminen on tärkeä näkökulma aikuisopiskelijan opiskeluun asennoitumisen sekä koulutustarpeen jäsentämiseksi. (Nummenmaa 1992, 11-12, Ruohotie 1995, 1-11.)

Lukuisissa aikuiskasvatusta ja - koulutusta käsittelevissä tutkimuksissa on tarkasteltu aikuisen elämänvaiheiden vaikutusta koulutustarpeeseen, motivaatioon ja koulutukseen osallistumiseen (vrt. Annala 1995, Ruohotie 1995, Simpanen 1993). Tutkimuksissa saadut tulokset elämänvaiheen merkityksestä yksilön kokemaan koulutustarpeeseen ja osallistumismahdollisuuksiin ovat hyvin samansuuntaisia. Nämä tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että aikuisen koulutustarpeeseen

vaikuttavat samanaikaisesti monet yksilö- ja yhteisötason tekijät. Koska elämäntilanne, koetut tarpeet ja tulevaisuuden odotukset ovat erilaisia eri ikäkausina, myös yksilön koulutustarve ja asennoituminen koulutukseen vaihtelee.

Näiden tutkimusten kohderyhmänä on työikäinen aikuisväestö, jolloin otokset muodostavat hyvin heterogeenisen tutkimusjoukon. Näin ollen edellä mainittuja tutkimustuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä ei voida suoraan verrata ammattikorkeakoulun opettajien koulutustarpeeseen.

Erilaiset elämänvaiheet ja -muutokset vaikuttavat monella tavoin aikuisen kokemaan koulutustarpeeseen, koulutusmahdollisuuksiin ja yksilön motivaatioon. Ihmisen elämänkaari rakentuu erilaisista muutosvaiheista, joissa kuvastuu sopeutuminen uusiin tilanteisiin. Muutokset merkitsevät usein haasteita yksilöllisen kasvun alueella ja synnyttävät uusia kehittämistarpeita. Tietyille ihmistyypeille on luonteenomaista etsiä jatkuvasti uusia haasteita ja kasvun mahdollisuuksia esimerkiksi jatko- ja täydennyskoulutuksen sekä lisäpätevöitymisen kautta. (Ruohotie 1995, 118-119, Simpanen 1993, 6.)

Tavoitteilla ja odotuksilla on tärkeä merkitys koulutukseen hakeutumiseen ja osallistumiseen. Osallistumismotivaatio koulutukseen on voimakas, mikäli yksilö pitää mahdollisena saavuttaa itselle tärkeitä tavoitteita koulutuksen kautta. Vastaavasti motivaatio on heikko, jos tavoite ei kiinnosta ja koulutuksesta saatu hyöty on pieni. Koulutukseen kohdistuvat odotukset ovat vastavuoroisessa yhteydessä itsearvioinnin ja koulutukseen liittyvien asenteiden kanssa. Vahvan itsetunnon omaavalla henkilöllä on usein korkeat menestymisen odotukset. Vastaavasti heikon itsetunnon omaavilla, myös menestymisen odotukset ovat heikompia. Kokemus ja tutkimukset ovat osoittaneet, että erilaisilla ryhmätyömenetelmillä voidaan lisätä koulutuksen yllykearvoa, toisin sanoen muuttaa koulutukseen liittyviä asenteita myönteisemmiksi. (Kukkonen 1990, 40-44, Nummenmaa 1992, 18-19, Luopajarvi 1996, 6-7, Ruohotie 1995, 118-119.)

Aikuiskoulutuksessa osallistumisen esteet ja osallistumisen mahdollistavat tekijät ovat tärkeässä roolissa. Henkilöt, joiden osallistumismotivaatio on voimakas, etsivät aktiivisesti koulutusmahdollisuuksia ja pyrkivät poistamaan esteet koulutuksen tieltä. Heikosti motivoituneet yksilöt kokevat osallistumisen esteet usein ylitsempääsemättömiksi. Suurimmiksi esteiksi on koettu ikä, ajanpuute, opiskelumahdollisuuksien puuttuminen, heikot kulkuyhteydet, kodin ja perheen asettamat rajoitukset, muut harrastukset, opintojen ja työn yhteensovittaminen sekä hankalat tai

epäsäännölliset työajat. Yhtenä aikuiskoulutuksen esteenä pidetään myös opintojen järjestämistapoja. Yhtäjaksoinen opiskelu oppilaitoksessa ei sovellu aikuisopiskelijalle. Omalla kustannuksella ja omalla ajalla tapahtuva opiskelu vähentää myös opiskelumahdollisuuksia ja -halukkuutta. Kuitenkin tietoisuus uusista tarjolla olevista koulutusmahdollisuuksista ja -muodoista voi lisätä osallistumismotivaatiota. Tehokkaalla informaatiolla voidaan tukea aikuisopiskelua ja lisätä koulutustarpeiden ja koulutustarjonnan kohtaamista. (Kukkonen 1990, 40-44, Ruohotie 1995, 119, Simpanen 1993, 44-46.)

Iällä on osoitettu olevan yhteys koulutushalukkuuteen ja -motivaatioon. Vanhemmat ihmiset ovat yleensä kiinnostuneempia harrastepohjaisista opinnoista. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että 40-45-vuotiaat osallistuvat innokkaimmin työhönsä liittyvään lisäkoulutukseen. Sitä vastoin taas nuorempien ikäryhmien koulutushalukkuus on selvästi laimeampaa. Paitsi ikää niin myös aikaisempaa osallistumista koulutukseen voidaan tutkimusten perusteella pitää yhtenä tärkeänä koulutustarvetta ja koulutushalukkuutta lisäävänä tekijänä. Syitä aikuiskoulutukseen osallistumiseen ovat mm. ammatissa kehittyminen, yleissivistyksen kohottaminen ja rentoutuminen. Muita syitä koulutushalukkuuteen ovat koulutuksen täydentäminen, uusien toimintamahdollisuuksien saavuttaminen, persoonallisuuden kehittäminen, uuden ammatin tai lisäpätevyyden saaminen ja taloudellinen hyöty. Aikuisopiskeluun osallistuvat muita enemmän ne, joilla on hyvä pohjakoulutus. Hyvässä ammatillisessa asemassa olevilla jatko- ja täydennyskoulutus edesauttaa uralla etenemistä ja ammattitaidon kehittymistä ja lisäpätevöitymistä. (Annala 1995 62-73, Kukkonen 1990, 20-30, Ruohotie 1995, 120-122, Simpanen 1993, 6-9.)

Järvinen (1996) on tutkinut aikuisopiskelijan opintosuuntautumista ja opiskeluorientaation muutosta koulutuksen aikana, osaamisen integroitumista omaan työhön ja työyhteisön suhtautumista aikuisopiskelijan opiskeluun ja oppimiseen. Tutkimuksessa on haastateltu 34 sairaanhoidon opettajaa, jotka pyrkivät lisäpätevöitymään työn ohessa terveydenhuollon kandidaateiksi. Lähes kaikilla vastaajilla oli kokemusta yliopisto- opiskelusta kesäyliopistossa, avoimessa korkeakoulussa tai täydennyskoulutuskeskuksessa. Aiemmat kokemukset olivat olleet positiivisia, vastanneet olivat erityisesti arvostaneet koulutuksessa joustavuutta, itseohjautuvuutta, laaja- alaisuutta ja vapautta.

Tutkimuksen mukaan yleisin syy lisäkoulutukseen hakeutumiseen on haastateltujen kohdalla sen sopivuus elämänvaiheeseen ja joustavat sekä monipuoliset koulutusjärjestelyt. Lisäksi ammattikorkeakoulukokeilujen alkaminen on aiheuttanut tarvetta lisäpätevöitymiseen. Pääasialliset

syvät koulutukseen osallistumiseen olivat halu ja tarve itsensä kehittämiseen, elämänvaihe- ja perhetilanne sekä epävarmuus työllistymisestä. Läheisten ja työyhteisön tuki koettiin tärkeäksi ja kannustavaksi aikuisopiskelulle. Opettajilla on halukkuutta ja tarvetta jatko- ja täydennyskoulutukseen työn ohella, vaikka se vaatii huomattavia voimavaroja ja taloudellisia uhrauksia. (Järvinen 1996, 12-14.)

5 YHTEENVETOA TEOREETTISESTA TARKASTELUSTA TUTKIMUKSEN VIITEKEHYKSEKSI

Koulutustarpeen käsitettä tarkasteltaessa on käynyt ilmi, että se on hyvin moniulotteinen ja teoreettisesti vaikeasti määriteltävissä. Riittävän kattavaa ja yksiselitteistä teoriaa koulutustarvekäsitteen määrittelemiseksi ei ole vielä kehitetty. Koulutustarvetta voidaan tarkastella eri lähtökohdista sekä määrällisenä että laadullisena. Lisäksi koulutustarpeeseen vaikuttavat monet yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan tasolla ilmenevät tekijät. Yhtenä onnistuneimpana koulutustarvekäsitteen teoreettisena jäsentäjänä voidaan pitää Scissonsien typologiaa.

Yhteiskunnassa, työelämässä ja koulutuksessa tapahtuva nopea ja jatkuva muutos vaikuttaa sekä määrälliseen että laadulliseen koulutustarpeeseen. Tämä koulutustarve voi olla subjektiivista ja /tai normatiivista. Elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti muutostila, jossa elämme, edellyttää jatkuvaa kouluttautumista ja syntyneeseen koulutustarpeeseen vastaamista.

Kirjallisuuden perusteella muodostuva kuva elinikäisestä kasvatuksesta ja oppimisesta, jatkuvasta sekä toistuvasta koulutuksesta asettuu koulutustarpeen suhteen seuraavasti:

YKSILÖN

- a) omaehtoinen sivistystarve
- b) kokema muodollisen koulutuksen tarve

YHTEISKUNNNAN

- a) määrittelemä yleissivistys
- b) työelämän edellyttämä koulutustarve

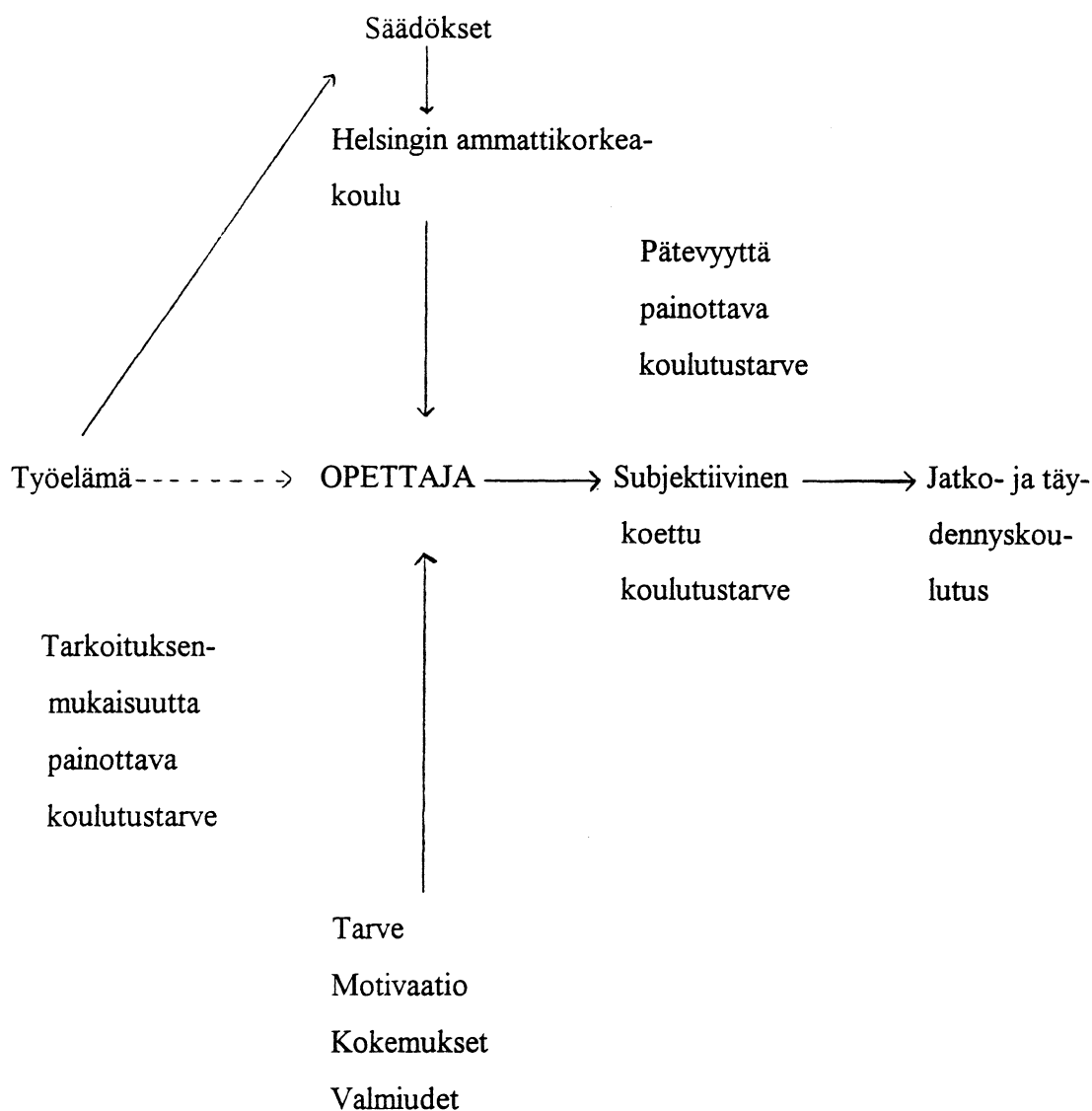
Osa jatkuvan koulutuksen tarpeesta syntyy siis eräänlaisista kansalaisena olemisen perusvalmiuksista ja osa muuttuvan työelämän ja yhteiskunnan asettamista vaatimuksista. Molempia tarpeita määritellään normatiivisesti yksilön ulkopuolelta ja molempia tarpeita kokevat subjektiivisesti myös yksilöt itse. Yksilön koulutustarpeen voimakkuus on riippuvainen myös ihmisen elämäntilanteesta. Koulutuksen suunnittelun vaikeutena onkin usein näiden alueiden mielekäs yhdistäminen. (Vaherva & Renko 1989, 29-30.)

Tässä tutkimuksessa teoreettiseksi lähtökohdaksi on valittu opettajien subjektiivinen koulutustarve. Ammattikorkeakoulujärjestelmän muotoutuminen on tuonut muutoksia ammatilliseen koulutukseen ja opettajien pätevyysvaatimuksiin. Näin syntynyt normatiivinen koulutustarve vaikuttaa myös opettajien kokemaan subjektiiviseen koulutustarpeeseen, joka ilmenee pätevyyttä painottavana koulutustarpeena. Tarkoituksenmukaisuutta painottava koulutustarve ilmenee lähinnä halukkuutena kehittää ja ylläpitää omia ammatillisia valmiuksia. Motivaatiotekijöillä on keskeinen merkitys subjektiivisen koulutustarpeen voimakkuuteen, määrään ja laatuun. Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi koulutustarpeeseen vaikuttavat sen kaikilla tasoilla samanaikaisesti myös niin sanotut ulkoiset tekijät, kuten esimerkiksi elämäntilanne ja koulutusjärjestelyt.

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat Helsingin ammattikorkeakoulun opettajat. Sosioekonomiselta taustaltaan he muodostavat valikoituneen kohderyhmän. Sen vuoksi opettajien jatko- ja täydennyskoulutustarvetta sekä siihen vaikuttavia tekijöitä tutkittaessa ei voida suoraan soveltaa aikaisemmissa koulutustarvetutkimuksissa havaittuja säännönmukaisuuksia. Lisäksi tutkittavien kohdalla ammattikorkeakoulukokeilujen alkaminen aiheuttaa tarvetta lisäpätevoitymiseen, samoin kuin työttömyyden uhka ja epävarmuus työllistymisestä ammattikorkeakoulun vakinaistamisen jälkeen.

Tässä työssä koulutustarpeen teoreettisen käsitteen operationalisoinnissa ja tulosten tarkastelussa käytetään apuna lähinnä Scissonssin esittämiä koulutustarpeen komponentteja, koska hänen kehittämänsä typologiaan voidaan sisällyttää myös muut koulutustarpeen yleisimmät teoreettiset määritelmät ja lähestymistavat. (Vaherva 1984, 5.)

Kuviossa 3 havainnollistetaan tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys:



Kuvio 3. Ammattikorkeakoulun opettajien jatko- ja täydennyskoulutustarpeeseen vaikuttavat tekijät

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Ammattikorkeakoulujärjestelmän tulo Suomeen on synnyttänyt ammatillisten oppilaitosten opettajien keskuudessa laajan ja voimakkaan jatko- ja täydennyskoulutustarpeen. Tämä normatiivinen koulutustarve ilmenee lisääntyneenä koulutuksen kysyntänä ja tarjontana. Normatiivisella koulutustarpeella voidaan olettaa olevan vaikutusta myös yksilön kokemaan subjektiiviseen koulutustarpeeseen. Opettajien subjektiiviseen koulutustarpeeseen vaikuttavat opettajan oma motivaatio, pätevyys ja tarve kehittää ammattiosaamistaan sekä asiantuntijuuttaan jatkuvasti muuttuvan tiedon ja taidon osalta.

Ammatillisessa opetustyössä toimivien opettajien ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen edellyttää joustavien ja monipuolisten opiskelu- ja koulutusmahdollisuuksien järjestämistä. Jotta koulutustarjonta ja -kysyntä vastaisivat mahdollisimman hyvin toisiaan, tehdään ammattikorkeakouluissa koulutustarvekartoituksia koulutushalukkuuden selvittämiseksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Helsingin ammattikorkeakoulussa toimivien opettajien jatko- ja täydennyskoulutustarpeita. Koulutustarpeet eivät yksinään kuitenkaan ole koulutussuunnittelun pohjana, vaan tarvitaan myös visioita oppilaitoksen omaleimaisesta kehittämisestä eli profiloitumisesta. Lisäksi on tärkeää selvittää muita koulutustarpeeseen vaikuttavia tekijöitä, kuten esimerkiksi yksilön elämäntilanne ja koulutuksen aiheuttamat kustannukset. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää myös muissa maamme ammattikorkeakouluissa opettajien jatko- ja täydennyskoulutusta suunniteltaessa.

Koulutustarvetta tarkastellaan subjektiivisesti yksilötasolla, jolloin opettajat itse arvioivat kiinnostuneisuuttaan ja tarvettaan jatko- ja täydennyskoulutukseen. Tutkimuksessa pyritään selvittämään myös niitä normatiivisia ja yksilön elämäntilanteeseen sekä pätevyyteen liittyviä tekijöitä, joilla on vaikutusta subjektiiviseen koulutustarpeeseen. Tarkoituksena on myös vertailla koulutustarpeita ja niiden eroja sekä oppilaitostasolla että ammattialoittain. Koulutussuunnittelussa tarvitaan tietoa erityisesti niistä sisältö- ja aihealueista, joita opettajat haluavat opiskella sekä opetusjärjestelyihin liittyvistä odotuksista.

Tutkimuksessa selvitetään koulutustarvetta eri opettajaryhmissä sekä syitä ja mahdollisia esteitä koulutukseen osallistumiselle. Jotta jatko- ja täydennyskoulutustarjonta vastaisi mahdollisimman hyvin opettajien ja oppilaitosten tarpeita sekä opiskelumahdollisuuksia, kysytään tutkimuksessa myös toiveita koulutuksen järjestämistavoista. Lisäksi pyritään selvittämään niitä tekijöitä, joilla voitaisiin lisätä opettajien mahdollisuuksia osallistua jatko- ja täydennyskoulutukseen.

Tarkemmin esitettyinä tutkimuksen ongelmat ovat seuraavat:

1. Millainen on Helsingin ammattikorkeakoulussa toimivien opettajien koulutustarve?
 - a) Millaiset ovat opettajien tutkintotavoitteet?
 - b) Millaista ammatillista koulutustarvetta on opettajilla?
 - c) Millaisia pedagogisia koulutustarpeita on opettajilla?
 - d) Miten koulutustarpeet eroavat ammattialoittain?

2. Millaisia toivomuksia opettajilla on jatko- ja täydennyskoulutuksen suhteen?

6.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä on Helsingin ammattikorkeakoulun yhdeksässä eri oppilaitoksessa toimivat opettajat. Helsingin ammattikorkeakoulu on monialainen ammattikorkeakoulu, jonka koulutusaloina ovat tekniikka ja liikenne; matkailu-, ravitsemis- ja talousala; sosiaali- ja terveysala sekä kulttuuriala. Helsingin teknillinen oppilaitos vastaa kone- ja metallialan, auto- ja kuljetusalan, sähköalan ja rakennusalan koulutuksesta. Tekstiili- ja vaatetusalan sekä suurtalousalan koulutusta antaa Roihuvuoren ammattioppilaitos. Sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmista vastaavat Helsingin kaupungin laboratorioalan ammattioppilaitos, Helsingin kaupungin terveydenhuolto-oppilaitos, Helsingin IV terveydenhuolto-oppilaitos, Helsingin sairaanhoito-oppisto ja Kätilöoppisto sekä Helsingin sosiaalialan oppilaitos. Kulttuurialan koulutusohjelmista vastaa Helsingin taide- ja viestintäoppilaitos. Oppilaitokset sijaitsevat kaikki Helsingin kaupungin alueella. (Peltari 1996, 13-14.)

Helsingin ammattikorkeakoulun vahvuusalueeksi mainitaan opetuksen laatu, sen monipuolisuus, kansainvälisyys ja monikulttuurisuus. Kansainvälisen toiminnan kehittämistyön tavoitteena on laaja-alaisen vieraskielisen koulutuksen kehittäminen. Vieraskielisiä koulutusohjelmia on jo kahdessa oppilaitoksessa: Helsingin sairaanhoito-opistossa ja Helsingin sosiaalialan oppilaitoksessa. Helsinki on sijaintinsa ja yhteistyöverkostojensa kautta antanut oppilaitoksille mahdollisuuden kehittää kansainvälistä yhteistyötä ja yhteysverkkoja elinkeinoelämän, yliopistojen ja korkeakoulujen sekä muiden oppilaitosten kanssa. Ammattikorkeakoulun opiskelijamäärä tulee olemaan n. 9000 opiskelijaa. (Pelttari 1996, 15-20.)

Opettajien koulutustaso on Helsingin ammattikorkeakoulussa hyvä. Oppilaitosten opettajakunnasta suurella osalla (n=198) on ylempi korkeakoulututkinto ja lisensiaatteja sekä tohtoreita on useissa oppilaitoksissa. Asiantuntijuuden kehittämiseksi opettajat voivat suorittaa jatko- opintojen lisäksi pitkäkestoisia koulutusohjelmia, jotka mahdollistavat esimerkiksi työelämälle tarjottavan palvelu- ja kehittämistoiminnan.

Tutkimukseen odotetaan vastaavan niiden opettajien, jotka todennäköisesti tulevat toimimaan myös vakinaistetussa ammattikorkeakoulussa, siksi tutkimuksen kohdejoukon tarkkaa määrää ei tiedetä. Opettajien koulutustarpeesta saatua käsitystä on tarkoitus käyttää Helsingin ammattikorkeakoulun ja muiden pääkaupunkiseudun ammattikorkeakoulujen koulutussuunnittelun pohjana.

6.3 Mittarin laadinta

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jonka kohderyhmänä on Helsingin ammattikorkeakoulun ja siihen mahdollisesti liittyvien koulujen opettajat. Tutkittava aineisto kerätään kyselylomakkeen avulla ja tämä tutkimus on luonteeltaan sekä määrällinen että laadullinen.

Tutkimusmenetelmänä käytetään kyselylomaketta, koska kohdejoukko työskentelee yhdeksässä eri oppilaitoksessa Helsingin alueella. Kyselytutkimuksissa pyritään selvittämään sitä, mitä ihmiset ajattelevat, millaisia käsityksiä ja mielipiteitä heillä on tutkittavasta aiheesta. Kyselymenetelmä on tehokas silloin, kun kyseessä on laaja tutkimusaineisto ja tutkimuksen suorittamiseen suunniteltu aika on melko lyhyt. Kyselytutkimukseen liittyy myös heikkouksia, esimerkiksi ovatko vastaajat pyrkineet vastaamaan huolellisesti ja rehellisesti, onko väärinymmärrykset kontrolloitavissa. Käyttämällä avoimia kysymyksiä voidaan näitä haittoja vähentää. Lisäksi päätelmiä tehdessä on

muistettava, että ajatusten ja toimintojen vastaavuus saattaa olla joskus hyvinkin vähäistä. Kyselytutkimuksissa myös kato voi joissakin tapauksissa olla suuri. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 1997, 191.)

Kyselylomakkeissa kysytään myös vastaajien nimeä, jotta annettuja tietoja on mahdollisuus tarvittaessa täsmentää myöhemmin. Taustatietojen avulla on tarvittaessa helppoa ottaa yhteyttä kyselyyn osallistuneisiin mahdollisia jatkotutkimuksia tai seuranta tehtäessä.

Opettajille osoitetussa kyselylomakkeessa (liite 1) pyritään selvittämään subjektiivista koulutustarvetta mahdollisimman monipuolisesti. Koska oletetaan, että opettajilla voi olla samanaikaisesti monenlaisia koulutustarpeita ja nämä tulisi ilmetä vastauksissa, suurin osa kyselylomakkeen kysymyksistä on avoimia. Näin pyritään saamaan mahdollisimman monipuolisia ja perusteltuja vastauksia, joissa ilmenee myös vastaajan motivaatio koulutukseen sekä koulutustarpeeseen mahdollisesti vaikuttavat ulkoiset tekijät.

Avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa, mitä hänellä on todella mielessään, sillä ne sallivat vastaajan ilmaista itseään omin sanoin. Avoimet kysymykset antavat myös mahdollisuuden tunnistaa motivaatioon liittyviä seikkoja ja vastaajan viitekehyksiä. Subjektiivista koulutustarvetta tutkittaessa on motivaatio yksi keskeisistä koulutustarpeeseen vaikuttavista tekijöistä. Esimerkiksi monivalintatyypiset kysymykset voivat rajoittaa vastaajaa pidättäytymään vain valmiiksi laadittuihin vaihtoehtoihin. Toisaalta avoimilla kysymyksillä saatu aineisto voi olla sisällöltään kirjavaa ja sitä voi olla vaikea käsitellä (koodata). (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 1997, 196-198.)

Koulutustarvetta halutaan lähestyä opettajien subjektiivisena kokemuksena ja kiinnostuksena jatko- ja täydennyskoulutusta kohtaan. Tällöin korostuu tarpeen komponenteista erityisesti motivaatio. Koulutukseen osallistumisen mahdollisuuksia ja esteitä halutaan myös selvittää kyselyssä. Opettajien jatko- ja täydennyskoulutustarvetta kartoitetaan neljällä osa-alueella, jotka ovat oman alan jatko-opinnot, kasvatustieteen jatko-opinnot, ammattiaineiden ja kasvatustieteen yhdistelmätyöt sekä pedagoginen täydennyskoulutus. Lisäksi kysytään ehdotuksia jatko- ja täydennyskoulutuksen toteuttamistavoista, koska näillä tekijöillä voi olla vaikutusta yksilön koulutustarpeeseen ja motivaatioon.

Kyselylomakkeen alkuun sijoitetaan vastaajien taustaan liittyviä kysymyksiä. Kysymykset 1-8 ovat tutkimuksen taustamuuttujia, joita ovat siis ikä, sukupuoli, nykyinen tehtävä ja opetuksen pääalue. Näiden taustamuuttujien avulla voidaan oletettavasti erotella opettajien koulutustarvetta.

Oppilaitosta kysytään lähinnä siksi, että Helsingin ammattikorkeakoulu on monialainen oppilaitos. Näin on mahdollista suorittaa vertailuja ammattialojen välillä. Ammatillista pätevyyttä ja sen riittävyttä selvitetään kysymällä vastaajan ylintä tutkintoa, opettajankoulutusta sekä opettaja- että muun ammattialan työkokemusta.

Kysymyksellä 9-14 pyritään kartoittamaan opettajien tarpeita ja odotuksia jatko- ja täydennyskoulutuksen suhteen. Kysymyksillä 9-10 selvitetään opettajien tutkintotavoitteisia koulutustarpeita. Kysymyksillä 11, 13 ja 14 kartoitetaan opettajien ammatillista koulutustarvetta. Kysymys 12 pyrkii selvittämään, millaisia pedagogisia koulutustarpeita on opettajilla. Kysymyksellä 15 etsitään opettajien toiveita koulutuksen järjestämis- ja toteuttamistavoista. Vastauksilla pyritään löytämään niitä koulutukseen vaikuttavia määrällisiä ja laadullisia tekijöitä, joilla voi olla vaikutusta yksilön koulutustarpeeseen ja koulutukseen osallistumiseen. Kysymyksellä 16 halutaan kartoittaa vastaajien ehdotuksia ammattikorkeakoulun kehittämiseksi. Tähän kysymykseen saatuja vastauksia tarkastellaan työn pohdintaosassa.

Useissa koulutustarvetta käsittelevissä julkaisuissa ja tutkimuksissa on todettu, että koulutuksen ulkoisilla ja rakenteellisilla tekijöillä on vaikutusta koulutustarpeeseen ja koulutuksen vaikuttavuuteen (vrt. Annala 1995, Ruohotie 1995, Varila 1991.) Myöskin Sahlberg (1993) on tarkastellut tekijöitä, jotka vaikuttavat koulutustarpeeseen, koulutuksen epäonnistumiseen tai sen vaikuttavuuteen. Syitä on löydettävissä koulutuksen suunnittelusta, rakenteesta ja järjestelyistä, jotka eivät ole olleet sopusoinnussa koulutukselle asetettujen tavoitteiden kanssa. Myös se, että koulutuksen suunnittelussa ei ole huomioitu koulutettavien omia tarpeita ja mielenkiintoa, on voinut olla syynä järjestettävän koulutuksen epäonnistumiseen. (Sahlberg 1993, 161-163.)

6.4 Aineiston keruu

Kyselylomake laadittiin ja esitettiin maaliskuussa 1996 Helsingin ammattikorkeakoulun johtoryhmään kuuluvien opettajien keskuudessa. Tämän jälkeen korjatut lomakkeet lähetettiin Helsingin ammattikorkeakoulun eri oppilaitoksille huhtikuun ensimmäisellä viikolla. Jokaisen oppilaitoksen rehtorille lähetettiin 20 kpl korjattuja kyselylomakkeita ja pyydettiin, että

oppilaitoksessa monistettaisiin lomakkeita tarvittava määrä lisää. Täytetyt kyselylomakkeet pyydettiin palauttamaan keskitetysti oppilaitoksittain ammattikorkeakoulun toimistoon (Bulevardi 31, Helsinki) maanantaihin 6. toukokuuta 1996 mennessä.

Helsingin ammattikorkeakoulussa toimii noin 400 päätoimista opettajaa. Opettajien määrä vaihtelee lukuvuoden aikana jonkin verran. Myös ammattikorkeakoulun muotoutumisesta johtuvat muutokset vaikuttavat opettajien määrään, joten täsmällistä vastausprosenttia ei tässä tutkimuksessa voida laskea. Määräaikaan mennessä kyselylomakkeen palautti 372 opettajaa. Lomakkeet ryhmiteltiin oppilaitoksittain tulosten käsittelyn selkiyttämiseksi ja helpottamiseksi. Palautettujen kyselylomakkeiden määrä oli suurempi kuin alunperin oli osattu odottaa. Palautettujen lomakkeiden runsas määrä heijastaa kohderyhmän osoittamaa kiinnostusta ja tarvetta jatko- ja täydennyskoulutukseen sekä sen kehittämiseen.

6.5 Tulosten analysointitavat

Kyselylomakkeiden luokittelun jälkeen kaikki vastaukset luettiin läpi ja keskeiset asiasisällöt koodattiin. Tämän jälkeen avoimien kysymysten vastaukset luokiteltiin edelleen ja näin saadun aineiston perusteella laadittiin kategoriat, joihin saatu tieto koottiin manuaalisesti kesällä 1996.

Opettajien koulutustarvetta kartoittavassa osassa käytetään aineiston käsittelyssä sekä määrällistä analysointia että kuvailevaa tulkintaa. Tässä osassa tarkastellaan myös taustamuuttujittain opettajien subjektiivisia tarpeita ja motivaatiota eri koulutusvaihtoehtojen suhteen. Näitä tuloksia tarkastellaan vertaillen myöskin ammattialoja keskenään. Taide- ja viestintäalan oppilaitoksesta kyselyyn vastasi vain yksi opettaja, joten oppilaitosta ei oteta mukaan ammattialoittain tapahtuvaan vertailuun.

6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus voidaan jakaa sekä sisäiseen että ulkoiseen. Tällöin aineiston sisäinen luotettavuus liittyy siihen, miten oikein saadaan tietoja tutkimuksen otokseen sisältyvistä tutkittavista. Ulkoinen luotettavuus tarkoittaa sitä, miten hyvin aineisto kuvaa itseään ja missä määrin tulokset ovat yleistettävissä suurempaan perusjoukkoon. Siinä määrin kuin mittaaminen on reliaabelia ja validia, tutkimusaineisto on siis sisäisesti luotettavaa. Aineiston ulkoinen luotettavuus toteutuu silloin, kun tutkittu näyte tai otos edustaa riittävästi perusjoukkoa. Jotta tutkimuksen

kokonaisluotettavuus olisi mahdollisimman hyvä, sekä sisäinen että ulkoinen luotettavuus pitäisi toteutua mahdollisimman kattavasti. (Uusitalo 1991. 84-86.)

Koska tämän tutkimuksen tavoite on lähinnä kuvaileva mutta osaltaan myös määrällinen, voidaan sen luotettavuutta lähestyä tieteelliselle deskriptiolle asetetuista vaatimuksista käsin. Niitä ovat mittauksellinen luotettavuus, numeerinen tarkkuus ja informatiivinen tyhjentävyys. Mittauksellinen luotettavuus tarkoittaa korkeaa reliabiliteettia ja validiteettia. Tulosten pitää kuvata ilman satunnaisvirheitä sitä ilmiötä, jota on tarkoituskkin mitata. Tutkimuksen luotettavuuden yhtenä osatekijänä nähdään ensinnäkin olevan mittarin validiteetti, joka määritellään yleensä mittarin kyvyksi antaa tietoja siitä, mitä halutaan mitata. (Kari & Huttunen 1981, 88-89.)

Tutkimuksen kohderyhmän koulutustarpeesta on pyritty saamaan mahdollisimman luotettava ja oikea kuva siten, että kyselylomakkeen kysymykset ovat avoimia, jolloin vastausmahdollisuuksia ei rajattu ja tutkittavalla on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä vapaasti. Toisaalta tämä myös vaikeuttaa tulosten analyysia ja saattaa näin heikentää vastausten luotettavuutta. Vastausten sisältöön voi rajoittavasti vaikuttaa se, että lomakkeessa kysyttiin henkilötietoja.

Kyselytutkimuksessa muuttujien reliabiliteetti on riippuvainen muuttujan tyypistä. Taustamuuttujien (esim. ikä, sukupuoli, koulutustaso) reliabiliteetti on lähes täydellinen. Käyttäytymisfrekvenssien osalta tulosten luotettavuus riippuu kysymysten täsmällisyydestä ja selvydestä. Riittävän tarkka mittaus ja adekvaatti numeerinen tarkkuus mahdollistavat todellisen kuvan saamisen. Informatiivinen tyhjentävyys tarkoittaa lähinnä muuttujavalinnan osuvuutta. Kartoitettavasta ilmiöstä on voitava eritellä ja mitata juuri niitä ominaisuuksia, jotka ovat välttämättömiä. (Kari & Huttunen 1981, 88-89.)

Tässä tutkimuksessa mitattavat asiat ovat melko konkreetteja, erityisesti taustamuuttujat. Halukkuus koulutukseen on tietynlaisen käyttäytymisen preferointia ja siten myös helposti ymmärrettävä. Kysymykset on pyritty laatimaan lyhyiksi ja selkeiksi, jotta ne käsitettäisiin samalla tavalla, tämän varmistamiseksi kyselylomake esitettiin. Toisaalta myös kohdejoukon homogeenisuus (Helsingin ammattikorkeakoulun opettajat) todennäköisesti vaikuttaa siihen, että kysymykset ymmärretään yhdenmukaisesti. Tällöin mittauksellinen luotettavuus ei ole ongelmallinen tämän tutkimuksen osalta.

Kysymykset ovat pääosin avoimia, joten vastauksista voidaan myös päätellä, onko vastaaja ymmärtänyt kysymyksen tarkoituksen. Hänellä on myös mahdollisuus vapaasti esittää kommentteja vastausten yhteydessä. Toisaalta valmiiden vastausvaihtoehtojen puuttuminen voi lisätä kysymysten virheellisiä tulkintoja. Avointen kysymysten ymmärrettävyyttä pyrittiin lisäämään tarjoamalla eri vastausvaihtoehtoja (ks. liite 1). Avoimiin kysymyksiin vastaaminen voi tuntua myös työläältä, jolloin helposti voidaan jättää kokonaan vastaamatta tai vastataan puutteellisesti, mikä osaltaan heikentää luotettavuutta.

Tutkimuksen määrälliset tulokset esitetään pääosin prosenttilukuina ja ristiintaulukoimalla. Avoimia kysymyksiä tarkastellaan ja analysoidaan lähinnä kuvailemalla ja luokittelemalla saatuja tuloksia ja tekemällä niistä johtopäätöksiä. Tulosten luotettavuutta tässä tutkimuksessa lisää se, että tutkijoita on kaksi, joten he voivat suorittaa rinnakkaisluokituksia ja tehdä näistä yhteenvetoa luotettavien tulosten saavuttamiseksi (vrt. Syrjälä & Ahonen & Syrjäläinen & Saari 1995, 155).

Yksi tutkimuksen laatukriteereistä on tutkimustiedon yleistettävyys. Tutkimustiedon käyttäminen edellyttää tietoa siitä, ketkä ovat niitä, joita voi pitää tutkimuksen henkilöiden kaltaisina, missä määrin ajankohdan muuttuminen vaikeuttaa tutkimustiedon käyttämistä ja mitkä ovat ne olosuhteet, jotka voidaan rinnastaa tutkimuksen olosuhteisiin. (Erätuuli & Leino & Yli - Luoma 1994, 37-48.)

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, joten saatuja tuloksia ei voida suoraan yleistää muihin ammattikorkeakouluihin. Tulosten luotettavuutta lisää kuitenkin se, että tutkittavien määrä on melko suuri ($n=372$), kun ottaa huomioon sen, että Helsingin ammattikorkeakoulussa työskentelee noin 400 päätoimista opettajaa. Lisäksi vastauksia saatiin runsaasti kaikilta ammattialoilta.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Tutkimuksen taustamuuttujat

7.1.1 Kohderyhmän kuvailu

Kyselyyn vastasi 372 Helsingin ammattikorkeakoulun opettajaa, jotka todennäköisesti tulevat opettamaan ammattikorkeakoulussa. Vastaajien ikä vaihteli 27-57 vuoden välillä. Suuri osa (74.2%) vastaajista on yli 40-vuotiaita. Miehiä vastanneista oli 77 eli 20.7% ja naisia 295 eli 79.3%.

Seuraavassa taulukossa tarkastellaan opettajien jakautumista iän suhteen. Ikä on jaettu neljään luokkaan siten, että yli 20-vuotiaat muodostavat ensimmäisen ryhmän ja sen jälkeen luokkaväli on kymmenen päättyen 59 vuoteen, koska kaikki vastaajat voitiin sijoittaa näihin luokkiin. Kyselyyn osallistuneista viisi opettajaa jätti vastaamatta ikää koskevaan kysymykseen.

Taulukko 1. Vastaajien ikäjakaumat

(N= 367)

Ikä :	20-29	3	0.8%
	30-39	88	23.7%
	40-49	177	47.6%
	50-59	99	26.6%

Opettajien nykyinen tehtävä ja opetusalue

Seuraavasta taulukosta näkyy opettajien nykyinen tehtävä oppilaitoksessa. Nykyistä tehtävää koskevaan kysymykseen kuusi opettajaa ei vastannut. Suurin osa (75.7%) vastaajista oli lehtoreita, seuraavaksi suurin ryhmä (14.5%) oli päätoimisia tuntiopettajia. Yliopettajan tehtävissä toimii 21 opettajaa (5.7%), jotka kaikki ovat teknillisen oppilaitoksen opettajina. Muissa Helsingin ammattikorkeakouluun kuuluvissa oppilaitoksissa ei ollut tutkimusta suoritettaessa vielä nimitetty yliopettajia. Muissa opetustehtävissä kuten päätoimisena opintojenohjaajana,

ammattikorkeakoulukoordinaattorina, osaston talousjohtajana ja koulutussuunnittelijana toimi 15 opettajaa (4.1%).

Taulukko 2. Nykyinen tehtävä

(N=366)		
Yliopettaja	21	5.7%
Lehtori	277	75.7%
Päätoiminen tuntiopettaja	53	14.5%
Muu opetustehtävä	15	4.1%

Opetusalue

Kysymykseen, pääasiallisesta opetettavasta aineesta vastasi 354 ja vastaamatta jätti 18 kyselyyn osallistuneista. Ammatillisia aineita ovat kunkin ammattialan omaan erityisosaamiseen liittyvät oppiaineet. Yhteisiä aineita ovat esimerkiksi matemaattis-luonnontieteelliset, yhteiskunta- ja kasvatustieteellisetopinnot sekä kieliopinnot. Muita opetettavia aineita olivat esimerkiksi ryhmädynamiikka, viestintä ja opintojen ohjaus.

Seuraavassa taulukossa on esitetty opettajien pääasialliset opetusalueet.

Taulukko 3. Opetusalue

(N=354)		
Ammatillisia aineita	263	74.3%
Kaikille yhteisiä aineita	86	24.3%
Muita aineita	5	1.4%

7.1.2 Opettajien koulutustaso ja pedagoginen pätevyys

Kyselylomakkeen kysymyksillä 5 - 7 kartoitettiin oppilaitokset, joissa opettajat työskentelevät, sekä opettajien koulutustaso ja pedagoginen pätevyys.

Taulukko 4. Vastanneiden opettajien määrät oppilaitoksittain

(N= 372)

Terveystieteiden ala (Helsingin IV terveydenhuolto- oppilaitos, Helsingin sairaanhoito- oppilaitos, Helsingin kaupungin terveydenhuolto- oppilaitos, Kätilöopisto)	243	65.3%
Tekniikka ja liikenne (Helsingin teknillinen oppilaitos)	73	19.7%
Sosiaaliala (Helsingin sosiaalialan oppilaitos)	25	6.7%
Laboratorioala (Helsingin kaupungin laboratorioalan oppilaitos)	15	4.0%
Ravitsemisala (Roihuvuoren ammattioppilaitos)	15	4.0%
Taide- ja viestintä (Helsingin taide- ja viestintäoppilaitos)	1	0.3%

Taulukko 5. Vastaajien koulutustaso

(N=364)		
sairaanhoidon opettaja	106	29.1%
ammattillisten aineiden opettaja	9	2.5%
kandidaatti	170	46.7%
lisenssiaatti	18	4.9%
tohtori	10	2.7%
teknillisen alan korkeakoulututkinto	31	8.5%

Opistoasteen tutkinto

erikoissairaanhoidtaja	6	1.6%
optikko	8	2.2%
teknikko	6	1.6%

Vastaajista kuusi ei ilmoittanut ylintä tutkintoaan, joten heidät jätettiin tarkastelun ulkopuolelle.

Opettajana toimivilta 5.5%:lta (n=20) vastaajalta puuttuu kokonaan opettajakoulutus.

Ammattikorkeakoulun opettajilta vaadittava ylempi korkeakoulututkinto on 62.9%:lla (n=229) tutkimukseen osallistuneista. Ylempi korkeakoulututkinto puuttuu 31.5%:lta (n= 115) opettajalta.

Taulukko 6. Pedagoginen pätevyys

(N=372)			
Opettajankoulutus	100 ov	121	32.5%
	40 ov	109	29.3%
	20 ov	25	6.7 %
muu opettajakoulutus		79	21.2 %
ei pedagogista opettajan koulutusta		38	10.2%

Tutkimukseen osallistuneista Helsingin ammattikorkeakoulun opettajista 61.8%:lla (n=230) on ammattikorkeakoulun opettajalta edellytettävä pedagoginen kelpoisuus. Vastauksissa kiinnittää huomiota se, että 10.2%:lla (n=38) ei ole lainkaan pedagogista opettajakoulutusta. Lisäksi 27.9%:lla (n=104) on opettajapätevyys, joka on riittämätön ammattikorkeakoulussa toimivalle opettajalle.

7.1.3 Opettajakokemus ja muu ammattialan työkokemus

Seuraavassa kahdessa taulukossa on esitetty opettajien työkokemus opetustyössä ja muu ammattialan työkokemus. Molemmissa taulukoissa luokitteluvälinä on käytetty viittä vuotta.

Taulukko 7. Opettajakokemus

(N=372)

Opettajakokemus	0 - 4 vuotta	55	14.9%
	5 - 9	107	29.1%
	10 - 14	80	21.7%
	15 - 19	53	14.4%
	20 - 24	48	13.0%
	yli 25	29	7.8%

Vastanneista opettajista 86.0% :lla (n= 317) on yli viiden vuoden kokemus opetustyöstä ja yli puolella opettajista eli 56.9% :lla (n= 210) on yli kymmenen vuoden opettajakokemus.

Taulukko 8. Muu ammattialan työkokemus

(N=371)

Muu ammattialan työkokemus	0 - 4 vuotta	138	37.1%
	5 - 9	106	28.5 %
	10 - 14	81	21.8 %
	15 - 19	27	7.3 %
	20 - 24	16	4.3 %
	yli 25	3	0.8 %

Kaikilla vastanneilla opettajilla on yli kolmen vuoden ammatillinen työkokemus, jota ammattikorkeakoulussa opettajana toimiminen edellyttää.

7.2 Opettajien koulutustarpeet

Opettajien kuvaamia koulutustarpeita tarkasteltaessa oman ammattialan jatkokoulutustarve, kasvatustieteellisten opintojen tarve sekä pedagogisen pätevöitymisen tarve (opettajankoulutus 35 ov) katsotaan olevan ilmausta yksilön pätevyyttä painottavasta halukkuudesta eli yksilön motivaatiosta saavuttaa ammattikorkeakoulun opettajilta vaadittava pätevyys.

Tarkoituksenmukaisuutta painottavaa halukkuutta puolestaan ilmaisee opettajien esittämä kiinnostus ”opettajan PD” - koulutukseen, työelämään perehdyttävään koulutukseen sekä muuhun ammattikorkeakoulun järjestämään täydennyskoulutukseen.

7.2.1 Jatkokoulutustarve

Kyselylomakkeen kysymys 9 mittasi vastaajien halukkuutta oman alansa jatko - opintoihin. Kaikista vastanneista 75% (n= 279) ilmoitti kiinnostuksensa oman alan jatko- opintoihin. Vastaajista 25% (n= 93) ei nähnyt jatko- opintoja sopivana vaihtoehtona tai jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Toisaalta on huomattava, että ylimmän mahdollisen korkeakoulututkinnon (tohtorin tutkinto) omasi 4.0% (n=15) opettajista. Lisäksi 28.8 % (n=107) opettajista oli suorittanut lisensiaattitutkinnon, joka on riittävä sekä yliopettajan että toimialajohtajan tehtäviin.

Kyselyyn vastanneiden halukkuus oman alansa jatko-opintoihin tai täydentäviin opintoihin jakautui seuraavasti :

Taulukko 9. Oman alan tutkintotavoitteinen koulutustarve

(N=372)

Ylempi korkeakoulututkinto	102	27.4%
Lisensiaattitutkinto	107	28.8%
Tohtorin tutkinto	15	4.0%
Muut täydentävät opinnot	55	14.8%
Ei halukas	93	25.0%

Opettajien vastausten perusteella eniten kiinnostusta oli lisensiaatti tutkinnon suorittamiseen eli 28.8 % (n=107) vastanneista. Ylemmän korkeakoulututkinnon halusi suorittaa 27.4% (n=102) opettajaa. Tohtorin tutkintoa halusi suorittaa 4.0% (n=15). Kyselyyn osallistuneista 25% (n= 93) ei ollut kiinnostunut oman alansa jatko-opinnoista tai täydentävistä opinnoista. Muut täydentävät opinnot olivat esimerkiksi sivuaineopintoja tai muita yliopistollisia opintokokonaisuuksia. Näistä opinnoista oli kiinnostunut 14.8% (n=55).

Taulukossa 10 tarkastellaan, miten tutkintotavoitteinen oman alan jatko- ja täydennyskoulutustarve jakaantuu ammattialoittain.

Tutkinto	Terveyden Huoltoala		Teknillinenala		Sosiaaliala		Laboratorioala		Ravitsemisala	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ylempi korkeakoulu-tutkinto	91	37.4	1	1.4	4	16	0	0	5	33.3
Lisensiaatti Tutkinto	61	25.1	25	34.2	13	52	6	40	2	13.3
Tohtorin Tutkinto	7	2.9	8	11.0	0	0	0	0	0	0
Muut täydentävät Opinnot	37	15.2	10	13.6	6	24	1	6.7	1	6.7
Ei halukas	47	19.3	29	39.7	2	8	8	53.3	7	46.7
Yhteensä	243	100	73	100	25	100	15	100	15	100

Taulukko 10. Oman alan tutkintotavoitteinen jatko- ja täydennyskoulutustarve ammattialoittain.

Tuloksista käy ilmi, että terveydenhuoltoalan oppilaitosten opettajista 80.7% (n=196) on halukas oman alansa jatko- opintoihin. Heistä suurin osa 37.4% (n=91) oli kiinnostunut ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamisesta. Toiseksi eniten halukkuutta eli 25.1% (n=61) oli lisenssiaatin tutkinnon suorittamiseen. Muista täydentävistä opinnoista oli kiinnostunut 15.2% (n=37) terveydenhuoltoalan opettajista.

Sosiaalialan oppilaitoksen opettajista 92% (n= 23) on halukas oman alan jatko- opintoihin. Verrattaessa sosiaali- ja terveydenhuoltoalan opettajien jatko- ja täydennyskoulutustarpeita niin sosiaalialan opettajista 52%(n= 13) oli kiinnostunut lisenssiaattitutkinnon suorittamisesta ja vain 16% (n=4) ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamisesta. Tuloksia ei kuitenkaan voi suoraan verrata, koska sosiaalialan opettajia on vastanneista vain 25 ja terveydenhuoltoalan opettajia on 243. Lisäksi 84%:lla (n=21) sosiaalialan oppilaitoksen opettajista on ylempi korkeakoulututkinto.

Teknillisen oppilaitoksen opettajista 60.3% (n=44) on kiinnostunut oman alan jatko- opinnoista. Eniten halukkuutta on lisenssiaattitutkinnon suorittamiseen (34.2%, n=25). Tämä selittyy sillä, että yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikilla vastanneilla opettajilla on ylempi korkeakoulututkinto.

Noin puolet eli 53.3 % (n=8) kyselyyn osallistuneista ravitsemusalan oppilaitoksen opettajista on kiinnostunut oman alan jatko- opinnoista. Heistä 33.3% (n=5) oli kiinnostunut ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamisesta. Tohtoritutkinnon suorittamiseen ei ollut halukkuutta ja lisenssiaatiopintoja suorittaisi 13.3% (n=2).

Kiinnostus oman alan jatko- opintoihin on laboratorioalan oppilaitoksen opettajilla alhaisin 46.7% (n=7) verrattaessa muihin oppilaitoksiin. Kukaan vastaajista ei osoittanut kiinnostusta ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen. Tämä selittyy sillä, että kaikilla laboratorioalan opettajilla oli jo ylempi korkeakoulututkinto. Lisenssiaattitutkinnon halusi suorittaa 40%(n=6) laboratorioalan opettajista.

Tarkasteltaessa yleisesti opettajien halukkuutta oman alan jatko- tai täydennyskoulutukseen ilmenee, että lisenssiaati- ja tohtorin tutkinnon suorittamiseen on eniten halukkuutta sosiaali- ja laboratorio- sekä teknillisen alan oppilaitosten opettajilla. Terveydenhuolto- ja ravitsemusalan opettajilla kiinnostus ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen on suurin verrattaessa tuloksia ammattialoittain. Tämä on ymmärrettävää, koska suurelta osalta näiden alojen opettajia puuttuu

ylempi korkeakoulututkinto. Heillä on opistotasoinen opettajatutkinto, joka ei ole riittävä ammattikorkeakoulun opettajalle. Huomattavaa oli se, että tällä ryhmällä koulutushalukkuus suuntautui samanaikaisesti useisiin eri opintoihin, eikä vain oman alan jatko- tai täydennyskoulutukseen, kuten seuraavista esimerkeistä ilmenee.

” Suoritan Tampereen yliopistossa THK- koulutusta ja Tampereen yliopiston hoitotieteellinen näkökulma on minulle mieluinen, joten mieluiten jatkan opintoja ko. yliopistossa.

Kasvatustieteen cl on, joten haluaisin mahdollisuuden sivuaine l:n suorittamiseen, jos se olisi mahdollista Helsingissä se helpottaisi ajallisesti ja rahallisesti.”

” Aluksi ylempi korkeakoulututkinto. Haluja olisi vaikka mihin, mutta ajankäyttö suuriin opiskeluhankkeisiin voi tuottaa vaikeuksia. Opetustyö tällä hetkellä on voimia ja pitkää päivätyötä vaativaa! Pääaineena haluaisin opiskella terveyskasvatustiedettä, jonka approa tällä hetkellä suoritan. Kasvatustieteessä kiinnostaisi aikuiskasvatus, jonka appron olen suorittanut. Kasvatustieteen cumu on jo takataskussa. Opettajan PD kiinnostaa, mutta haluaisin tietää, mitä se ihan oikeasti tarkoittaa.”

” Kiinnostusta jatko - opiskeluun on runsaasti; samoin tutkimushankeideoita. Ensihoidon koulutukseen liittyen kenttä on tutkimaton, joten vertailevaa kansainvälistä tutkimusta voisi tehdä. Tarvetta ja ideoita on todella paljon. Minulla on kasvatustieteen cl aikuiskasvatuksesta opintoja on suoritettu ainakin 20 ov:n verran. Opettajan PD - ensihoidon kehittämisessä kyseinen vaihtoehto olisi myös hyvä.”

” TH- maisterin korkeakouluopinnot kiinnostavat ja aikuiskasvatuksen korkeakouluopinnot. Jos kasvatustieteen CL- opinnoista, voi joustavasti päästä em. aikuiskasvatuksen opintoihin, olisi hyvä. Olen jo tällä hetkellä suorittamassa HGIN yliopiston Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen järjestämää kuntoutuksen 40 ov:n PD- koulutusta. Yhdistelmätutkinto kuntoutuksen erityispedagogiikan ja aikuiskasvatuksen opintoina olisi tukeva pohja työlle.”

Vastauksista käy ilmi, että useilla opettajilla on jo suoritettuna eriasteisia opintokokonaisuuksia esimerkiksi avoimen korkeakoulun puolella, joita he voivat hyödyntää tulevassa jatkokoulutuksessa. Opettajien opiskelu työn ohessa voidaan nähdä osoituksena subjektiivisesta koulutustarpeesta ja halukkuudesta kehittää tietojaan ja taitojaan.

7.2.2 Kasvatustieteellisten opintojen tarve

Kasvatustieteen jatko - opinnoista kiinnostuneita on vastaajista 42.2% (n=157).

Opettajat toivovat lähinnä koulutusta kasvatustieteen cum laude- ja laudatur- opinnoista, koska he tarvitsevat näitä sivuaineopintoihin. Tutkintoon johtavaan kasvatustieteelliseen koulutukseen oli halukkaita vain 1.4% (n=5) opettajista.

Ammattialoittain tarkasteltuna kiinnostus kasvatustieteellisiin opintoihin jakaantui seuraavasti:

Taulukko 11. Kiinnostus kasvatustieteellisiin opintoihin ammattialoittain

(N=157)

Terveystieteiden oppilaitokset	130	50.6%
Sosiaalialan oppilaitos	10	40.0%
Ravitsemusalan oppilaitos	7	46.7%
Teknillinen oppilaitos	10	13.7%

Opettajat kuvasivat ja perustelivat kiinnostustaan kasvatustieteellisiin opintoihin hyvin vähäsanaisesti. Monet olivat vain ilmoittaneet tutkinnon tason tai opintokokonaisuuden, jonka halusivat suorittaa. Mikäli kyseiset opinnot eivät kiinnostaneet tai tuntuneet vastaajasta tarpeellisilta, niin useimmat heistä totesivat yksinkertaisesti, että he eivät ole kiinnostuneita.

”Sivuaineopinnot kasvatustieteissä (esimerkiksi ci).”

”Olen suorittanut kasvatustieteen 15 ov:n opinnot 1989 ja haluaisin jatkaa kasvatustieteellisiä opintojani: ammattipedagogiikka ammattikorkeakoulussa 15-30 ov.”

”Haluan täydentää kasvatustieteen laudatur-tutkintoa (sivuaineopinnot).”

”Suoritan parhaillaan kasvatustieteen laudaturopintoja tavoitteena kasv. kand. tutkinto.”

”Olen kiinnostunut jatko-opinnoista: harkitsen intensiivikoulutus- mahdollisuutta- toisaalta tiukkaan aikatauluputkeen sidottu opiskelu tässä vaiheessa tuntuu ahdistavalta. Lisäksi oikeastaan haluaisin lähteä suunnittelemaan suoraan väitöskirjaa (mikä nyk. on mahd.), sillä senhän voi jättää tarvittaessa lisuriksi jos resurssit eivät riitäkään, mutta aikeen onnistuessa säästyisi runsaasti aikaa ja resursseja.”

”Valitettavasti joutuisin aloittamaan alusta, kasvatustieteen a-opinnot vuodelta –64 - näin lähellä eläkeikää ei liene mielekäästä.”

Useimmilla ammatillisten aineiden opettajilla kasvatustieteen approbatur tai cum laude opinnot ovat sisältyneet opettajakoulutukseen. On todennäköistä, että sen vuoksi kiinnostusta kasvatustieteellisiin opintoihin on enimmäkseen niillä opettajilla, jotka suunnittelevat tai ovat parhaillaan suorittamassa oman alansa jatko-opintoja. Kasvatustieteen opinnot ovat vastaajien mielestä hyvä sivuaine opetuslalla toimiville henkilöille. Terveystieteiden opettajista viisi opiskeli kasvatustiedettä pääaineenaan ja sivuaineena heillä oli hoitotiede.

7.2.3 Pedagogisen pätevöitymisen tarve

Seuraavassa taulukossa näkyy opettajien pedagogisen pätevöitymisen tarve ammattialoittain.

Taulukko 12. Opettajien tarve pedagogiseen pätevöitymiseen

(N=45)

Terveystieteiden oppilaitos	14	5.4%
Sosiaalialan oppilaitos	1	4.0%
Ravitsemusalan oppilaitos	1	6.7%
Teknillinen oppilaitos	29	39.7%

Halukkuus suorittaa opettajakoulutus tai täydentää nykyistä opettajakoulutusta vastaamaan ammattikorkeakoulun opettajalta edellytettävään kelpoisuuteen oli 12.1% (n=45) ja suurin teknillisen

oppilaitoksen opettajien keskuudessa 39.7% (n=29). Tämä selittyy sillä, että teknillisessä oppilaitoksessa työskentelevillä opettajilla on suhteessa muihin oppilaitoksiin eniten opettajia, joiden pedagoginen pätevyys ei ole riittävää. Kaikista kyselyyn vastanneista 142 opettajalla on riittämätön pedagoginen pätevyys toimia ammattikorkeakoulun opettajana. Vastaajat, jotka eivät osoittaneet kiinnostusta tai eivät kokeneet pedagogista pätevoitymistä välttämättömänä perustelivat vastaustaan esimerkiksi korkealla iällä sekä riittävällä kokemuksella opetustyössä.

” Jos ammattikorkeakoulussa avautuu yliopettajan virkoja, joihin edellytetään opettajankoulutuksen suorittamista, niin voisin olla kiinnostunut sen suorittamiseksi.”

” Mikäli mahdollista, haluaisin täydentää pedagogisen koulutuksen ammattikorkeakoulun yliopettajan pätevyteen vaadittavalle tasolle.”

” Mikäli viran hoitaminen sitä edellyttää, eikä 10 vuoden opettajakokemus korvaa sitä, muussa tapauksessa en ole kiinnostunut.”

” En pidä tarpeellisena 20 vuoden opetuskokemuksen jälkeen.”

Vastauksista kävi ilmi, että monet opettajista eivät selvästikään tienneet sitä, että aikaisemmin suoritettu 20 opintoviikon pedagoginen tutkinto ei ole riittävä ammattikorkeakoulun opettajille vaan heiltä edellytetään tutkinnon täydentämistä 35 opintoviikkoon. Mielenkiintoista oli myös se, että pitkään opetustyössä toimineilla miesopettajilla ei ollut tarvetta omien pedagogisten valmiuksiensa kehittämiseen. Ilmeisesti he kokivat taitonsa ja tietonsa riittäviksi pitkän työkokemuksen perusteella. Tämä koulutustarve koettiin opettajien keskuudessa ilmeisen normatiiviseksi ja ammattikorkeakoulun pätevyysvaatimuksista johtuvaksi.

7.2.4 Ammattiaineiden ja kasvatustieteiden yhdistelmä­tutkinnon (”opettajan PD”) suorittaminen

Opettajien PD-yhdistelmä­tutkinnosta oli kiinnostunut 27.2% (n=101) kaikista kyselyyn vastanneista opettajista. Ammattialoittain tarkasteltuna eniten kiinnostusta oli sosiaali- ja terveydenhuoltoalan oppilaitoksissa ja vähäisintä teknillisessä oppilaitoksessa.

Taulukko 13. Kiinnostus ”opettajan PD” – tutkintoon ammattialoittain

(N=101)

Terveysthuolto - oppilaitos	79	30.7%
Sosiaalialan oppilaitos	8	32.0%
Ravitsemusalan oppilaitos	4	26.7%
Teknillinen oppilaitos	10	13.7%

Lähes kaikilla opettajilla (n= 91), jotka olivat kiinnostuneita tutkinnon suorittamisesta oli vähintään ylempi korkeakoulututkinto. Vastaajat, joilla ei vielä ole ylempää korkeakoulututkintoa tai jotka suunnittelivat tai olivat parhaillaan jatko- opinnoissa totesivat korkeakouluopintojen olevan tällä hetkellä ensisijaisena koulutustarpeena, vaikka PD- koulutus kiinnostaisi. Kiinnostusta on voinut heikentää myös se, että useat opettajat eivät tiedäneet, mitä PD- yhdistelmäutkinto tarkoittaa kuten seuraavista vastausesimerkeistä ilmenee:

” PD- koulutus rakenne kiinnostaa, koska opiskelu hyödyttää/kehittää suoraan omaa työtä.”

” Juuri nyt ei aika riitä kandidikoulutus suunnitelmien vuoksi.”

” Ensisijassa haluan saada nyt loppuun terveydenhuollon kandidaattiopinnot.”

” Työtä on niin paljon, ettei aika riitä tällä hetkellä kaikkeen. PD: n katson tarpeelliseksi sitten, kun on ensin ylempi KK- tutkinto.”

” En tunne riittävän hyvin tätä vaihtoehtoa. Lyhyt info paikallaan !”

” Olen kiinnostunut, mutta en tiedä tästä riittävästi.”

Vastausten perusteella voidaan myös päätellä, että opettajilla olisi kiinnostusta PD-tutkinnon suorittamiseen, mutta tässä elämäntilanteessa heillä ei ole siihen aikaa eikä mahdollisuutta. Monet vastaajat ilmoittivat, että voimavarat eivät riitä, sillä ammattikorkeakoulun opettajaksi pätevytyminen koettiin vaativaksi. Tietoa PD- tutkinnosta toivottiin lisää, koska se on uusi ja melko tuntematon tutkinto opettajien keskuudessa. Mielenkiintoisen ryhmän vastaajista muodostavat ne

opettajat, jotka ilmaisivat kiinnostuksensa PD- koulutukseen, vaikka eivät tieneet mistä koulutuksesta oli kyse.

7.2.5 Opettajien kiinnostus työelämään perehtymiseen

Työelämään perehdyttävään koulutukseen/ harjoitteluun oli runsaasti halukkuutta eli 54% (n= 201) kaikista vastanneista opettajista.

Taulukko 14. Kiinnostus työelämään perehdyttävään koulutukseen ammattialoittain tarkasteltuna:

(N=201)

Terveydenhuoltoalan - oppilaitos	148	57.6%
Sosiaalialan oppilaitos	15	40.0%
Ravitsemusalan oppilaitos	7	46.7%
Teknillinen oppilaitos	31	42.5%

Kaikkien ammattialojen opettajien kiinnostus työelämään perehdyttävään koulutukseen oli suunnilleen samanlaista, ja he kokivat työelämään perehdyttävän koulutuksen erittäin tärkeänä ja tarpeellisena ammatillisten taitojen ylläpitämiseksi ja ajan tasalla pysymiseksi. Koulutus koettiin myös virkistävänä ja motivoivana vaihteluna varsinaisen opetustyön tilalle. Sen katsottiin myös tuovan uutta työnläheistä näkökulmaa opetukseen sekä antavan mahdollisuuden parantaa yhteistyötä käytännön työelämän ja koulun välillä. Edellytyksenä osallistumiselle oli vastaajien mielestä kuitenkin se, että työelämään perehtyminen tapahtuisi työajalla ja opettajan palkkaeduin. Kiinnostuksen osoituksena voidaan nähdä myös se, että opettajat esittivät runsaasti erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia siitä, miten työelämään perehdyttävää koulutusta tulisi toteuttaa, kuten seuraavista opettajien kommentteista ilmenee.

” Työelämään perehtyminen tulisi kuulua ehdottomasti ammattiaineiden opettajien työnkuvaan. Esim. joka 5. Vuosi kolme kk:n pituinen jakso- palkkaedut huomioiden. Toivoisin, että amk:ssa tämä mahdollisuus kuuluisi itsestään selvänä osiona opettajan työhön ja sitä kehitettäisiin.”

” Perehtyminen työelämän tämänhetkisiin suurtaloustalouden tehtäviin tärkeätä pitkään opetustyössä olleelle opettajalle, tutustuminen mielellään työajalla.”

” Edes muutamia kuukausia jossakin ulkolaisessa yrityksessä kielitaidon säilyttämiseksi ja parantamiseksi ja samalla tietysti oman erityisalani asiantuntemuksen lisäämiseksi.

Kansainvälistymisen lisääntyessä näkisin oman tehtäväni hoidon kannalta juuri tämän kaltaisen toiminnan ensisijaisena valmennuksena.”

”Muutama kuukausi sairaalassa olisi virkistävää ja tuoreuttaisi tietämystä ja parantaisi yhteistyötä työelämään kanssa.”

”Yhteisten aineiden opettajalle tutustuminen koulutusammattien alaan olisi tarpeen.”

” Esimerkiksi puolivuotta tutustumista oman alan työelämään etukäteen laaditun suunnitelman mukaan. Voisi olla myös mukana projektissa, jossa kehitetään erilaisia yhteistyömuotoja työelämän ja amk:n välillä ehtona on että oma palkka ei pienene.”

Vastanneiden opettajien mielestä työelämään perehdyttävän koulutuksen tulisi olla opettajan työhön kuuluvaa, säännöllisin välein tapahtuvaa ja riittävän pitkäkestoista. Myös erialaiset projektit, kehittämis- ja yhteistyöhankkeet työelämän kanssa nähtiin mahdollisuutena kehittää omia ammatillisia valmiuksia ja perehtyä eri ammattien nykytilanteeseen.

7.3 Jatko- ja täydennyskoulutuksen järjestäminen

7.3.1 Täydennyskoulutustoiveita aihepiireittäin tarkasteltuna

Opettajat esittivät runsaasti erilaisia täydennyskoulutusaiheita. Kaikilla ammattialoilla toivottiin eniten opetusmenetelmien kehittämiseen liittyvää koulutusta. Tutorointiin ja oppilaanohjaukseen liittyvää koulutusta toivottiin myös runsaasti, koska ammattikorkeakoulun myötä opetusmenetelmät ja opettajan rooli tulevat muuttumaan. Oppilaitosten ja opetuksen kansainvälistyminen näkyy lisääntyneenä kieli- ja kansainvälisyyskoulutustarpeena.

Taulukkoon 15 on koottu opettajien vastausten perusteella luokitellut täydennyskoulutusaihepiirit.

Taulukko 15. Opettajien esittämiä täydennyskoulutusaiheita

(N=288)

Opetusmenetelmät	93	32.3%
Tutorointi/oppilaan ohjaus	69	23.9%
Kieli- ja kansainvälisyyskoulutus	54	18.7%
Tietotekniikka	38	13.2%
Opetussuunnitelmien kehittäminen	17	5.9%
Arviointi	17	5.9%

Lisäksi esitettiin muita yksittäisiä täydennyskoulutustarpeita, kuten esimerkiksi laatu-, tutkimustyö-, vuorovaikutus- ja ihmissuhdekoulutusta. Vastaajat toivoivat myös lisää tietoa yhteistyöhankkeista ammattikorkeakoulun ja työelämän välillä. Opettajien täydennyskoulutustarpeet kohdistuvat selvästi niille alueille, joilla tapahtuvat suurimmat muutokset siirryttäessä ammattikorkeakouluun.

Opetusmenetelmät ja opetuksen toteuttaminen muuttuvat siten, että esimerkiksi kontaktiopetuksen määrä vähenee huomattavasti. Opettajan toimenkuva muuttuu ammattikorkeakoulun myötä enemmän oppilaan ohjaajaksi. Lisääntyvä kansainvälinen yhteistyö edellyttää hyvää kielitaitoa ja yhteistyökykyä.

7.3.2 Koulutuksen järjestämistavat ja toteuttamisvaihtoehdot

Kysymyksellä 15 selvitettiin opettajien toiveita jatko- ja täydennyskoulutuksen järjestämis- ja toteuttamistavoista. Koulutuksen rakenteella ja toteuttamistavoilla on todettu olevan tärkeä merkitys koulutuksen onnistumiselle ja vaikuttavuudelle. Yli puolet vastaajista 55.1% (n=162) piti tärkeänä sitä, että jatko- ja täydennyskoulutus toteutettaisiin niin, että se olisi mahdollista suorittaa työ ohessa ja osittain työajalla. Eniten kiinnostusta vapaa - ajalla tapahtuvaan opiskeluun oli ravitsemusalan opettajilla.

Opettajat esittivät paljon ehdotuksia koulutuksen toteuttamistavoista ja ajankohdista. Vastausten suuresta määrästä ja sisällön runsaudesta voidaan päätellä, että ammattikorkeakoulun opettajilla on runsaasti koulutustarpeita ja motivaatiota osallistua jatko- ja täydennyskoulutukseen, mikäli

koulutusjärjestelyt ovat sellaisia, että heillä on sekä ajallisia että taloudellisia mahdollisuuksia osallistua siihen. Kokopäivätoiminen opiskelu ei kiinnostanut eikä se vastaajien mukaan ollut mahdollista heidän tämänhetkisessä elämäntilanteessaan.

Kysymykseen jätti vastaamatta 26.5% (n=78) kyselyyn osallistuneista. Opettajat, jotka eivät olleet vastanneet tähän kysymykseen, jätettiin tarkastelun ulkopuolelle, joten prosentit on laskettu tämän kysymyksen osalta siten, että numerus on 294 (=100%).

Taulukossa 16. on koottuna opettajien esittämät jatko- ja täydennyskoulutuksen toteuttamisvaihtoehdot.

	Terveysala		Sosiaalia		Teknillinen ala		Ravitsemisala		Laboratorioala		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Työn ohessa	117	58.2	16	72.7	13	30.0	10	66.7	6	50.0	162	55.1
Keskitetysti	79	39.3	15	68.2	10	23.3	7	46.7	6	50.0	117	39.8
Yksilöllisesti	75	37.3	11	50.0	8	18.0	2	13.3	7	58.3	103	35.0
Viikonloppuisin	45	22.4	6	27.3	4	9.3	10	66.7	2	16.7	68	23.1
Päätömisestä	40	19.9	5	22.7	8	18.0	0	0.0	3	25.0	57	19.4
Loma-aikana	28	13.9	3	13.6	4	9.3	9	60.0	4	33.3	49	16.7
Etä/mo-nimuoto	9	4.5	0	0.0	6	14.0	0	0.0	0	0.0	15	5.1

Taulukko 16. Jatko- ja täydennyskoulutuksen toteuttamisehdotuksia.

Terveysalan opettajien toivomukset jatko- ja täydennyskoulutuksen toteuttamistavoista jakautuivat melko tasaisesti kaikkien eri vaihtoehtojen kesken. Teknillisen alan opettajat osoittivat vähiten kiinnostusta viikonloppuna ja loma-aikana tapahtuvaan koulutukseen. Selvän poikkeuksen muodostaa ravitsemisala, jossa yli 60% vastaajista oli halukkaita opiskelemaan sekä viikonloppuisin että loma-aikoina. Laboratorioalaa lukuun ottamatta kaikki muut alat toivoivat enemmän keskitetysti kuin yksilöllisesti järjestettyä koulutusta.

Opettajat kuvailivat toivomuksiaan ja tarpeitaan jatko- ja täydennyskoulutuksen järjestämis- ja toteuttamistavoista seuraavasti:

” Toivoisin voivani tehdä opintoja ja pääasiassa työn ohessa, käyttämällä jonkinverran myös loma – aikoja ja viikonloppuja. Lyhyet muutaman kuukauden päätoimiset opiskelut olisivat taloudellisesti minulle ainoastaan mahdollisia.”

” Toivoisin voivani tehdä väitöskirjan ilman että joko perheeni talous kaatuisi tai nääntyisin ajanpuutteesta johtuvaan kiireeseen.”

” Osa koulutuksesta keskitetysti isommalle joukolle, mahdollisesti useamman kerran, mutta tärkeitä on mahdollisuus yksilölliseen etenemiseen, opettajan työ- ja perhetilanne tarpeen mukaan voitava noteerata omassa elämässä.”

” Taloudellisista syistä työn ohella tai palkallisella virkavapaalla on minulle ainoat vaihtoehdot opiskella.”

” Jatko- ja täydennyskoulutusta voisi järjestää keskitetysti isommalle joukolle viikonloppu ja loma – aikoina, työn ohella iltaisin. Tietysti jos resursseja on päätoimisena palkallisena opiskeluna!”

” Pääosin työn ohella, osittain viikonloppuisin. Vastaus tähän riippuu paljon kurssista.”

” Osallistuminen 2-3 päivän kurssille on lukukauden aikana käytännössä mahdotonta, koska pitämättä jää niin paljon tunteja. Jos tähän löytyisi jokin ratkaisu, niin hyvä olisi.”

Yksilöllisyys ja joustavuus opintojen järjestelyissä koettiin tärkeäksi. Myös yhdessä opiskeleminen, jolloin opetusta järjestetään keskitetysti isommalle joukolle, tuli opettajien vastauksissa vahvasti esille. Tärkeimmäksi koettiin kuitenkin mahdollisuus työn ohessa tapahtuvaan opiskeluun.

Perusteluna tälle vaihtoehdolle esitettiin taloudelliset syyt. Osa opettajista oli valmis myös ottamaan lyhyen virkavapaan opintojen niin vaatiessa, esimerkiksi pro gradu- tutkielman tekemiseksi.

7.3.3 Opettajien esittämiä kehittämissuhteita ammattikorkeakoululle

Kehittämissuhteita kysyttiin, koska haluttiin selvittää, esiintyykö opettajilla ammattikorkeakoulun kehittämiseen liittyviä tarpeita, jotka tulisi ottaa huomioon koulutus suunnittelussa. Taulukossa 17. on opettajien ammattikorkeakoululle esittämiä kehittämissuhteita ja toivomuksia aihepiireittäin. Aihepiirit on luokiteltu järjestykseen sen mukaan, kuinka paljon kyseistä kehittämissuhteusta esiintyi vastauksissa. Koulutukseen liittyviä ehdotuksia opettajat esittivät melko paljon ja yhdessä vastauksessa saattoi olla useita kehittämissuhteita. Tämän vuoksi kehittämissuhteiden prosentit on laskettu suhteessa vastanneiden opettajien määrään. Vastauksissa toivottiin, että ammattikorkeakoulu antaisi sekä ajallista että taloudellista resurssia koulutukseen. Myös erilliset koulutusjärjestelyt opettajille opiskelun mahdollistamiseksi koettiin tärkeäksi.

Taulukko 17. Kehittämissuhteita ammattikorkeakoululle

(N=210)

Resursseja työn kehittämiseen	63	30.0%
Yhteistyön kehittäminen ammattikorkeakoulun sisällä	38	18.1%
Erilliset järjestelyt opiskelun mahdollistamiseksi	31	14.8%
Yhteistyön kehittäminen työelämän kanssa	28	13.3%
Tiedonkulun kehittäminen ammattikorkeakoulussa	26	12.4%
(kirjasto, tietotekniikka jne)		
Ajallista resurssia opiskeluun	24	11.4%
Taloudellista tukea opiskeluun	16	7.6%
Kansainvälisyyden kehittäminen	13	6.2%
Kannustus ja palkitseminen	11	5.2%
Julkaisutoimintaa ja muita kehittämissuhteita	10	4.7%

Vastaajista 33.8% (n=71) mainitsi kehittämissuhteissaan selvästi opettajien koulutukseen liittyviä toivomuksia: erilliset järjestelyt opiskelun mahdollistamiseksi, ajallista ja taloudellista tukea opiskeluun. Työn kehittämiseen liittyviä resursseja toivottiin eniten. Vastauksista ei kuitenkaan käy ilmi, mitä tässä yhteydessä resursseilla tarkoitetaan toisin sanoen sisältyykö työn kehittämiseen opettajien mielestä myös koulutus vai onko kyseessä pelkästään esimerkiksi ajallinen resurssi?

Tutkimukseen osallistuneista opettajista 56.5% (n=210) koki omaan työhönsä liittyvien kehittämistoimien lisäävän mahdollisuuksia myös ammatilliseen kehittymiseen.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelua

Koetun koulutustarpeen tarkastelussa keskeisinä komponentteina ovat tarkoituksenmukaisuus, pätevyys ja motivaatio. Tässä tutkimuksessa opettajien koettua koulutustarvetta on tarkasteltu lähinnä kahdesta näkökulmasta: pätevyyteen kytkeytyvästä ja tarkoituksenmukaisuutta painottavasta koulutustarpeesta sekä näihin liittyvästä kouluttautumismotivaatiosta. Tutkimustulokset osoittavat, että ammattikorkeakoulun opettajilla on monenlaisia koulutustarpeita, jotka liittyvät sekä tutkintotavoitteisiin opintoihin (pätevyyttä painottaviin) että ammattitaitoa kehittäviin (tarkoituksenmukaisuutta painottaviin) opintoihin.

Vertailtaessa teknillisen alan ja sosiaali- ja terveydenhuoltoalan opettajien koulutustarpeita ja motivaatiota tulokset osoittavat, että naisvaltaisten sosiaali- ja terveydenhuoltoalojen opettajilla on enemmän koulutustarpeita. He ovat myös motivoituneempia osallistumaan sekä jatko- ja täydennyskoulutukseen että ammattitaitoa kehittävään koulutukseen. Motivaatiota osoitti esimerkiksi heidän halukkuutensa opiskella viikonloppuisin ja loma-aikoina, mikäli koulutusta vain järjestettäisiin. Miesvaltaisen teknillisen alan opettajat taas pääsääntöisesti edellyttivät, että jatko- ja täydennyskoulutus toteutettaisiin työajalla ja työntajan kustannuksella.

Tulokset osoittavat, että opettajien koulutustason ja tutkintotavoitteisen koulutusmotivaation välillä on selvä yhteys. Ylemmän korkeakoulututkinnon halusi suorittaa 89% vastanneista opettajista (n=102). Määrä on suuri, sillä 115:lta tutkimukseen osallistuneelta opettajalta puuttui ammattikorkeakoulun edellyttämä ylempi korkeakoulututkinto. Tämä voidaan nähdä vastaajien ilmaisemana pätevyyttä painottavana koulutustarpeena. Opettajat (n=13), joilta puuttui riittävä pätevyys, ja joilla ei ollut halua ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen, olivat kaikki iältään yli 50-vuotiaita. Useat heistä ilmoittivat korkean iän syyksi siihen, ettei heillä ollut tarvetta jatkokoulutukseen.

Pedagogisen päteöitymisen tarvetta oli selvästi eniten (39.7%, n=29) teknillisen alan opettajilla. Ilmeisesti opettajilla oli kuitenkin epätietoisuutta ammattikorkeakoulun pedagogisista pätevyysvaatimuksista, koska 68% (n=97) vastanneista opettajista, joilla on riittämätön pedagoginen pätevyys, ei kokenut tarvetta täydentää tutkintoaan.

Ylemmän korkeakoulututkinnon (kandidaatti/maisteri) suorittaneista opettajista 63% (n=107) halusi jatkaa lisensiaattiopintoihin. Mielenkiintoinen ryhmä kyselyyn osallistuneista oli lisensiaattitutkinnon suorittaneet opettajat. Näistä opettajista 83% (n=15) osoitti kiinnostusta tohtorin tutkinnon suorittamiseen. Vaikka kyseessä on tutkintotavoitteinen koulutustarve, niin näiden opettajien kohdalla lienee kuitenkin kyse tarkoituksenmukaisuutta painottavasta koulutustarpeesta. Näin voidaan olettaa, koska ammattikorkeakoulun kelpoisuusvaatimukset eivät aseta normatiivista koulutustarvetta näille opettajille. Yliopettajana ja koulutusalaohjaajana voi toimia lisensiaattitutkinnon suorittanut opettaja.

Ammatilliseen koulutustarpeeseen liittyen halukkuus sekä työelämään perehdyttävään koulutukseen että muihin täydennyskoulutuksiin oli kaikilla ammattialoilla yhtä suurta. Yli puolet vastanneista opettajista eli 54% toivoi mahdollisuutta ammatilliseen kehittymiseen. Kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista 74% oli yli 40-vuotiaita ja he olivat toimineet pitkään opettajan työssä. Yli viisi vuotta opettajan työssä toimineita oli 86% ja yli kymmenen vuotta opettajana toimineita oli 57% vastanneista. Kun ottaa huomioon työelämässä tapahtuvan jatkuvan kehityksen ja nopean muutoksen, on ymmärrettävää, että monet opettajista kokivat ammatillisen osaamisensa vanhentuneeksi. Ammattikorkeakoulun tarjoama työelämään perehdyttävä koulutus nähtiin mahdollisuutena saada oma ammatillinen osaaminen ajan tasalle.

Muita täydennyskoulutustarpeita kysyttäessä opettajat toivoivat koulutusta järjestettävän eniten opetusmenetelmistä, tutoroinnista, kieli- ja kansainvälisyyskoulutuksesta sekä tietotekniikasta. Täydennyskoulutusaiheista voidaan päätellä, että nämä koulutustarpeet liittyvät ainakin ammattikorkeakoulun kehittämiseen seuraavaan muutokseen opetustyössä.

Aikaisemmissa koulutustarvetutkimuksissa saadut tulokset ovat osoittaneet, että aikuisen kouluttautumismotivaatioon vaikuttavat samanaikaisesti monet tekijät. Elämäntilanteella, yksilön arvoilla ja tavoitteilla sekä aikaisemmillä koulutuskokemuksilla on merkitystä yksilön kokemaan koulutustarpeeseen ja motivaatioon. Kouluttautumismotivaatiota lisää se, mikäli yksilö kokee

koulutuksen avulla saavuttavansa itselleen tärkeitä tavoitteita (vrt. Annala 1995, Järvinen 1996, Simpanen 1990).

Vaikka edellä mainittuja tutkimustuloksia ei voida suoraan verrata ammattikorkeakoulun opettajien koulutustarpeeseen, niin tietyiltä osin ne kuitenkin tukevat tässäkin tutkimuksessa saatuja tuloksia. Esimerkiksi elämäntilanteen vaikutus koulutukseen osallistumiseen tuli opettajien vastauksissa selvästi esille. Myös koulutusjärjestelyjen merkitystä korostettiin. Tässä suhteessa tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien aikuiskoulutustutkimusten kanssa. Opettajilla on koulutustarvetta ja motivaatiota opiskella, mutta koulutukseen osallistumiseen vaikuttaa ratkaisevasti esimerkiksi koulutuksen ajankohta ja toteuttamistapa.

Ammattikorkeakoulun opettajilla on suhteellisen korkea koulutustaso ja jokaisella kyselyyn osallistuneella oli runsaasti aikaisempia kokemuksia koulutuksista. Tästä voidaan päätellä, että he arvostavat jatko- ja täydennyskoulutusta, ja ovat motivoituneita osallistumaan järjestettävään koulutukseen, mikäli he kokevat sen itselleen tarpeelliseksi.

8.2 Tutkimuksen rajoitukset

Koulutustarvetta kartoittavissa tutkimuksissa yleisenä ongelmana pidetään sitä, kuinka lähelle todellista koettua koulutustarvetta päästään. Myös tässä tutkimuksessa on sama ongelma; kuinka hyvin tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat pystyneet arvioimaan omia koulutustarpeitaan. Tutkintotavoitteisen koulutuksen osalta tilanne ei liene niin ongelmallinen, koska tutkittavilla opettajilla on tietoa ammattikorkeakoulun pätevyysvaatimuksista.

Koska tutkimuksen kohderyhmä on valikoitunut (ammattikorkeakoulun opettajat) ja se kohdistui vain yhteen maamme ammattikorkeakouluun, ei tuloksia voida yleistää. Näin tutkimuksen hyöty jää rajalliseksi.

Tuloksia analysoitaessa huomattiin kyselylomakkeen puutteeksi se, että tutkittavilta ei kysytty perusteluja vastauksiin. Näin menetellen olisi ehkä saatu tarkempi käsitys opettajien koulutusmotivaatiosta ja muista koulutustarpeeseen vaikuttavista tekijöistä.

8.3 Tutkimuksen soveltaminen käytäntöön ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää ammattikorkeakoulun opettajien koulutustarpeita ja tarjota lähtökohdat jatko- ja täydennyskoulutussuunnittelulle. Koulutussuunnittelussa tarvitaan tietoa koulutuksen määrällisistä ja sisällöllisistä tarpeista. Ammattikorkeakoulu pyrkii järjestämään opettajilleen mahdollisuuden riittävän pedagogisen pätevyyden ja korkeakoulututkinnon saavuttamiseen. Tämän tutkimuksen avulla on saatu tietoa siitä, millaista jatko- ja täydennyskoulutusta eniten tarvitaan Helsingin ammattikorkeakoulussa.

Tutkimuksessa saatiin tietoa paitsi koulutusta tarvitsevien opettajien määrästä ja heidän kokemastaan koulutustarpeesta, niin myös koulutuksen toteuttamiseen liittyvistä tekijöistä. Esimerkiksi koulutuksen toteuttamistavat ja mahdollisuus opiskella työn ohessa vaikuttavat siihen, osallistuuko opettaja järjestettyyn koulutukseen. Myös koulutusmotivaation voimakkuudella on merkitystä siihen, miten paljon opettaja on valmis panostamaan koulutustavoitteiden saavuttamiseksi.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielekästä tarkastella, missä määrin koulutukseen halukkaiden osuus vastaa todellisuudessa osallistujien määrää, eli ylittääkö opettajien osoittama kiinnostus koulutukseen toiminnan tasolle saakka. Toisaalta olisi myös mielenkiintoista tutkia ja analysoida syvemmin yksittäisten opettajien koulutusmotivaatiota esimerkiksi teemahaastattelun avulla. Lisäksi voitaisiin tarkastella, miten jatko- ja täydennyskoulutukseen osallistuminen vaikuttaa opettajan työhön ja jaksamiseen.

LÄHTEET

Annala, H. 1995. Aikuiskoulutustarveselvitys kuntatason koulutussuunnittelun pohjana. Oulu: Oulun yliopisto, Monistus jakelukeskus.

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista N:o 256. Ammatillinen koulutus ja ammattikorkeakouluopinnot. Lakikokoelma. (toim.) Linnala, J. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Burnard, P. 1991. The languages of experiential learning. *Journal of Advanced Nursing* 16 (7).

Ekola, J. 1992. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY.

Ekola, J. & Vaherva, T. 1983. Aikuisopetusopas. Helsinki: KK laakapaino. 4.painos.

Erätuuli, M. & Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Hakulinen, T. & Holopainen, A. 1995. Ammattikorkeakoulu - haaste ammatilliselle koulutukselle. *Ammattikasvatus* 2, 14-15.

Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus - filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita. Juva: WSOY.

Helsingin ammattikorkeakoulun toimilupahakemus - tausta-aineisto 1995.

Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Jakku- Sihvonen, R. 1995. Koulutuksen mitoittaminen. Opetushallitus. Moniste 28. (toim.) Yrjölä, P. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Jarvis, P. 1987. *Adult Learning in the Social Context*. Croom Helm.

- Jarvis, P. 1988. *Adult and Continuning Education*. London: Routledge.
- Järvinen, A. 1996. *Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastoissa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja. A: N:o 56.
- Järvinen, M-R. 1995. *Ammattikorkeakoulut ja yhteensulauttaminen Suomessa*. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportteja 27. Turku: Turun yliopisto. Painosalama Oy.
- Järvinen, M-R. & Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. *Yhteensulauttaminen korkeakoulupolitiikan välineenä. Ulkomaiset mallit ja Suomen korkeakouluverkon uudelleenjärjestely*. Turku: Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 16.
- Kari, J. & Huttunen, J. 1981. *Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen*. Helsinki: Otava.
- Kajanto, A. 1993. (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kolbe, D. A. 1984. *Experiental learning. Ecperience as a Source of Learning and development*. New Jersey: Prentice- Hall. Inc; Engelwood Cliffts.
- Kohonen, V. 1989. *Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä*. S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja N:o 4.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu yhdessä kehittäen*. Porvoo: WSOY.
- Kukkonen, J. 1990. *Koettu koulutustarve: Lähtökohta jatkuvan koulutuksen suunnittelulle*. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lampinen , O. 1995. *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Lehtisalo, L. & Raivola, L. 1986. *Koulutuspolitiikka ja kolutussuunnittelu*. Juva: WSOY.

Leistevuo, A. 1998. Sosiaaliset motiivit ja sosiaalinen toiminta aikuisopiskelussa. Kasvatustieteen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Luopajarvi, T. 1996. Koulutuksen vaikuttavuudesta ja sen arvioinnista opiskelijan näkökulmasta. *Ammattikasvatus* 1, 6-7.

Maljojoki, P. 1995. Ammattikorkeakoulujen kehittämisdynamiikka. Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle (toim.) Lampinen, O. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Manninen, E. & Maunu, K. & Pyykkönen, P. 1995. Ammattikorkeakoulu oppimisympäristönä. Oulun ammattikorkeakoulu. Oulu: Painotupa Ky.

Mäkelä, K. 1995. Koulutuksen mitoittaminen. Opetushallitus. Moniste 28 (toim.) Yrjölä, P. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 1994. Koulutus työmarkkinaresurssina. *Kasvatus* 25, 1, 7-19.

Nieminen, H. 1990. Aikuisopiskelu naisen elämän kokonaisuudessa. Opiskeluun liittyvät motiivit ja niiden muuttuminen. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja, nro 26/1990. Tampere: Tampereen yliopisto.

Nummenmaa, A. 1992. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peltonen, M. 1991. Uusiin opintoihin aikuisena. Keuruu: Otava.

Peltari, P. 1996. Helsingin ammattikorkeakoulun koulutusalat. Helsinki.

Ruohotie, P. 1982. Aikuisen opiskelumotivaatio. Tampere: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. N:o 6.

Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampere: Tampereen yliopisto jäljennepalvelu. 2. painos.

Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. (toim.) Ojanen, S. Tutkiva opettaja. Helsinki: Hakapaino Oy.

Scissons, E. H. 1982. A Typology of Needs Assessment Definitions in Adult Education. *Adult Education* 33, 20-28.

Simpanen, M, 1993. Aikuiskoulutus ja työelämä. Aikuiskoulutustutkimus 1990. Helsinki: Tilastokeskus.

Simpanen, M. & Blomqist, I. 1992. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Aikuiskoulutustutkimus 1990. Tilastokeskuksen tutkimuksia 192.

Stufflebeam, D.L. & Webster W. J 1983. An analysis of alternative approaches to evaluation. Teoksessa Madaus, G.F., Schriren & Stufflebeam D.L (eds) *Evaluation Models: Viewpoint on Educational and Human Service Evaluation*. Boston: Mass. Kluwer-Njihoff.

Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

Tulkki, P. 1995. Ammattikorkeakoulut- vaihtoehto yliopistolle. (toim.) Lampinen, O. Tampere: Tammer- Paino Oy.

Tuomisto, J. 1981. Koulutustarve elinikäisen kasvatuksen näkökulmasta (toim.) Alanen, A. & Sihvonen, J. Elinikäinen kasvatustarve. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomisto, J. 1981a. Aikuiskoulutustarve ja sen tutkimiseen liittyviä ongelmia. *Aikuiskasvatus* 80-luvulla. Tampere: Tampereen yliopisto. Aikuis - ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja.

Tuomisto, J. 1981b. Kapea- alaista koulutussuunnittelua hallinnon tarpeisiin. *Aikuiskasvatus* 8, 4, 2-3.

Tuomisto, J. 1988. Aikuiskasvatuksen arvolähtökohtien tarkastelua. *Aikuiskasvatus* 4, 1, 19-28.

Tuomisto, J. 1992. Aikuiskasvatuksen perusaineksia. Tampere: Tampereen yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja B, 2.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus, tutkielma. Juva: WSOY.

Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu A 5/1984.

Vaherva, T. & Renko, T. 1989. Jatkuva koulutus tutkimuskohteena. Suomen Akatemian julkaisuja 3/83. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Varila, J. 1986. Koettu koulutustarve, näkökulmia ja kritiikkiä. Aikuiskasvatus 6, 1.

Varila, J. 1989. Koetusta koulutustarpeesta ja sitä selittävästä tekijöistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 121. Helsinki: Yliopistopaino.

Varila, J. 1991. Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen ja henkilöstökoulutukseen. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Vap- kustannus.

Vauras, M & Kinnunen, R. 1985. Tietojen oppiminen Teoksessa K. Hypen, E. Keskinen, R. Kinnunen, P. Niemi, M. Vauras, (toim.) Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Yleisradio/opetusohjelmat.

Väärälä, R. 1995. Ammakoulutus muuttuvilla työmarkkinoilla. Koulutuksen ja työn yhteyden teoreettisia tulkintoja. Tutkimus 4/95. Helsinki: Opetushallitus. Yliopistopaino.

Yrjölä, P. (toim.) 1995. Koulutuksen mitoittaminen. Opetushallitus. moniste 28. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

OPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUSTARVE

Seuraavalla lomakkeella on tarkoitus arvioida opettajien täydennyskoulutustarvetta ammattikorkeakouluun siirryttäessä. Tarkastele siis omaa nykyistä kelpoisuuttasi verraten vakinaisen ammattikorkeakoulun opettajalta edellytettävään kelpoisuuteen (asetus 256/1995, 26§) ja arvioi sen perusteella omaa täydennyskoulutustarvettasi ammattikorkeakoulun opettajana toimimista ajatellen. Voit esittää myös muita toiveitasi opettajien täydennyskoulutuksen toteuttamiseksi ammattikorkeakoulussa.

A. TAUSTAA

0. Vastaaja: _____
1. Vastaajan ikä _____ vuotta
2. Sukupuoli (rengasta oikea vaihtoehto)
 1. mies
 2. nainen
3. Nykyinen tehtäväsi (rengasta oikea vaihtoehto)
 1. yliopettaja
 2. lehtori
 3. päätoiminen tuntiopettaja
 4. muu, mikä _____
4. Opetat pääasiassa (rengasta oikea vaihtoehto)
 1. ammatillisia aineita
 2. kaikille yhteisiä aineita
 3. muuta, mitä _____
5. Oppilaitos, jossa työskentelet _____
6. Ylin tutkintosi _____
7. Suorittamasi opettajankoulutus (rengasta ja täydennä):
 1. 100 ov:n opettajankoulutus, vuosina _____
 2. 40 ov:n opettajankoulutus, vuonna _____
 3. 20 ov:n opettajankoulutus, vuonna _____
 4. muu opettajankoulutus, mikä ja milloin _____
 5. minulta puuttuu pedagoginen opettajankoulutus
8. Opettajakokemuksesi _____ vuotta
Muu ammattialan työkokemuksesi _____ vuotta

B. TÄYDENNYSKOULUTUSTARPEESI

Esitä seuraavassa ne tarpeesi ja odotuksesi, joita Sinulla on ammattikorkeakoulun opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen suhteen.

9. Haluan täydentää opintojani ammattialallani seuraavasti (kuvaile lyhyesti; ylempi korkeakoulututkinto, lisensiaattitutkinto, tohtorin tutkinto tms.)

10. Haluan täydentää opintojani kasvatustieteellisissä aineissa seuraavasti (kuvaile lyhyesti; sivuaineopinnot (cl, l), korkeakoulututkinto, lisensiaatin tutkinto, tohtorin tutkinto jne.)

11. Haluan suorittaa yhdistelmäutkinnon, jossa täydennän opintojani ammattiaineissa ja kasvatusteisissä ("opettajan PD") seuraavasti:

12. Haluan suorittaa opettajankoulutuksen (35 ov), täydentää suorittamaani opettajankoulutusta (20 ov) seuraavasti:

13. Haluaisin osallistua alani työelämään perehdyttävään koulutukseen/harjoitteluun seuraavasti:

14. Toivon, että ammattikorkeakoulu järjestää lisäksi opettajilleen täydennyskoulutusta seuraavissa aihepiireissä: ^{3/3}

15. Toiveeni jatko- ja täydennyskoulutuksen järjestämis- ja toteuttamistavoista (keskitetysti isommalle joukolle, yksilöllisesti, viikonloppu- ja loma-aikoina, päätoimisena opiskeluna, työn ohella jne.), kuvaile lyhyesti:

16. Muita terveisiäni ammattikorkeakoulun kehittämiseksi

KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI!!!!