

**Aikuiskouluttajan pedagogisista  
opinnoista valmistuneet työelämässä**  
Heidi Väisänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2017  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Väisänen, Heidi. 2017. Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneet työelämässä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 129 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa Jyväskylän yliopiston Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista (APO) valmistuneiden työhönsijoittumista. Tutkimuksessa tarkasteltiin opintoihin hakeutumiseen vaikuttaneita tekijöitä sekä opintojen merkitystä valmistuneiden työllistymiseen. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin millaisiin asiantuntijatehtäviin opinnoista valmistuneet ovat opintojen jälkeen työllistyneet. Tutkimusaineisto muodostui vuosina 2005-2013 APO-opinnoista valmistuneiden kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoiden vastauksista (N = 63). Aineisto kerättiin kyselylomakkeella ja analysoitiin tilastollisia menetelmiä käyttäen.

Tulosten mukaan opiskelijat päätyivät APO-opintoihin hankkiakseen itselleen pedagogisen pätevyyden. Koulutuksen uskottiin edesauttavan työnsaantimahdollisuuksia sekä omaa ammatillista kasvua. Koulutukselta odotettiin käytännön tietoa, konkreettisia menetelmiä sekä vinkkejä työelämään. Tulokset osoittivat, että APO-opinnoista valmistuneet opiskelijat sijoittuivat työelämään hyvin. Tutkittavat olivat valmistumisensa jälkeen sijoittuneet pääasiallisesti aikuiskoulutukseen tai yleissivistävään koulutukseen. Kyselyyn vastaushetkellä suurimmaksi ammattiryhmäksi muodostuivat opettajat. Koulutuksen merkitys tutkittaville oli laaja-alainen. Tärkeimmäksi anniksi muodostui muodollinen pedagoginen pätevyys, minkä koettiin vaikuttaneen myönteisesti työhönsijoittumiseen.

Asiasanat: aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot, aikuiskoulutus, aikuiskouluttaja, työhön sijoittuminen, koulutukseen hakeutuminen, koulutuksen vaikutavuus

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>PEDAGOGISISTA OPINNOISTA AIKUISOPETTAJUUTEEN.....</b>	<b>9</b>
2.1	Aikuisopettajan työ .....	10
2.1.1	Aikuisopettajan työnkuvauksia.....	10
2.1.2	Opettajan professioon sitoutuminen .....	12
2.1.3	Aikuisopettajan ammattinimikkeet .....	13
2.2	Pedagogisen koulutuksen vaikuttavuus työllistymiseen.....	14
2.2.1	Pedagogisen koulutuksen kehitystarpeita.....	15
2.2.2	Pedagogisen koulutuksen anti.....	19
<b>3</b>	<b>AIKUISKOULUTTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA.....</b>	<b>22</b>
3.1	APO-opintojen perusajatuksia.....	23
3.1.1	Kolme tärkeää toimintaperiaatetta.....	25
3.1.2	Ohjaustoiminta opinnoissa .....	26
3.2	Pedagogiseen koulutukseen hakeutuminen.....	28
3.2.1	Odotuksia koulutukselta .....	29
3.2.2	Päätymisen opettajan ammattiin .....	31
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>34</b>
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	34
4.2	Kohderyhmän valinta .....	35
4.3	Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä .....	37
4.3.1	Lomakkeen rakentaminen.....	37
4.3.2	Aineiston keruun toteutus.....	40
4.4	Aineiston analysointi .....	41
4.5	Tutkimuksen eettisyys .....	44
4.6	Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat .....	46
4.6.1	Ikä.....	47
4.6.2	Pääaine ja opinnoista valmistuminen.....	48
4.6.3	Opetus- ja koulutusalan työkokemus ennen APO-opintoja .....	50

<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>52</b>
5.1	Hakeutuminen APO-opintoihin.....	52
5.1.1	Hakeutumiseen johtaneet syyt .....	53
5.1.2	Odotuksia APO-opinnoilta .....	57
5.2	APO-opinnoista työelämään.....	61
5.2.1	Opetus- ja koulutusalan työkokemus APO-opintojen jälkeen....	62
5.2.2	Opetuskokemuksen määrä .....	63
5.2.3	Opetus- ja koulutusalan työkokemuksen päätoimialueet.....	65
5.2.4	Työsuhteen laatu.....	71
5.2.5	Opetus- ja koulutusallalla työskentelevien ammattinimikkeet ....	74
5.2.6	Opetustunnit viikossa .....	79
5.2.7	Opetustöitä tulevaisuudessa .....	80
5.2.8	Opetus- ja koulutusalan työn sisältöalueet.....	85
5.3	APO-opintojen merkitys valmistuneiden työllistymiseen .....	91
5.3.1	APO-opintojen anti.....	91
5.3.2	Pedagogisen pätevyyden seurauksia.....	94
5.3.3	APO-opintojen kehittämistoiveita .....	96
5.3.4	Arvosana aikuiskouluttajan pedagogisille opinnoille .....	98
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>102</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	102
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet.....	107
6.2.1	Tutkimuksen toteutuksen luotettavuuden tarkastelu.....	110
6.2.2	Jatkotutkimusaiheet .....	114
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>116</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>122</b>
	<b>Liite 1:Kyselylomake .....</b>	<b>122</b>
	<b>Liite 2: Saatekirje .....</b>	<b>129</b>

# 1 JOHDANTO

Nykyisessä yhteiskunnassamme aikuiskoulutus ei ole enää harvinainen tai kummastusta herättävä ilmiö, vaan tänä päivänä aikuisia pikemminkin kannustetaan opiskelemaan niin työpaikalta kuin kotoa käsin. Useat työnantajat kehoittavat alaisiaan osallistumaan oman toimialansa koulutuksiin, jotta siellä opetettavaa uutta ja ajankohtaista tietoa saadaan myös työyhteisön käyttöön. Tämän päivän työelämä vaatii työntekijältä oman ammattitaidon ylläpitämistä sekä kehittämistä, jotta työntekijä pystyy vastaamaan työn vaatimukseen. Ammatillisen täydennyskoulutuksen lisäksi aikuisella on halutessaan mahdollisuus kouluttautua uudelleen ja vaihtaa omaa toimialaansa. Tänä päivänä se ei ole enää harvinaista, johtuen alati muuttuvista työnkuvista ja resurssien niukkenemisistä tai muista työhön liittyvistä asioista kuten työttömyydestä, pätkätöistä ja irtisanoutumisista (Leivo 2010). Joskus uudelleen kouluttautumiseen ja työalan vaihtoon ei tarvita ulkoapäin tulevaa syytä, vaan ajatus syntyy henkilöstä itseltään käsin. Tähän voi vaikuttaa myös omien urahaaveiden muutokset. Uudelleen kouluttautuminen ei katso ikää ja kyseiseen mahdollisuuteen tarttuu yhä useampi henkilö. Pohdittaessa aikuiskoulutuksen erilaisia toimintamuotoja täytyy kuitenkin muistaa, ettei aikuisena opiskelun tarvitse aina olla tavoitteellista toimintaa, vaan se voi olla esimerkiksi oman mielenkiinnon pohjalta herännyttä harrastustoimintaa. Niemen, Ruuskasen ja Seppäsen (2014) tutkimuksen mukaan kaikista 18–64-vuotiaista suomalaisista (pois lukien opiskelijat ja varusmiehet) noin joka kuudes eli yhteensä noin 520 000 henkilöä osallistui vuonna 2012 vapaa-aikaan tai harrastukseen liittyvään aikuiskoulutukseen.

Aikuisten koulutus on vuosikymmenten saatossa sekä yhteiskunnan kehityksen myötä muuttanut muotoaan ja levittänyt juuriaan yhä laajemmalle alueelle. Aikuisten opettaminen ei enää tänä päivänä tarkoita ensisijaisesti rahvaan aikuisväestön valistus- ja sivistystoimintaa tai aikuisten yleissivistävää ja ammatillista koulutusta (Pantzar 2007, Virtanen 2007), vaan laajasti aikuisille suunnattua koulutusta, jonka myötä on mahdollista suorittaa ammatillisia tutkintoja, kehittää omaa ammatillisuuttaan tai osallistua aikuisille suunnattuun

vapaan sivistystyön harrastus- ja opintotoimintaan (Virtanen 2007). Aikuiskoulutustoiminnan monimuotoistuminen näkyy myös kasvavina osallistujamäärinä. Yleisimmin aikuisopiskelijaksi määritellään yli 25-vuotias henkilö, joka on palannut koulutuksen pariin ensimmäisen koulutusvaiheen ja siitä seuranneen tauon jälkeen (Valleala 2007). Niemen ym. (2014) tekemän tutkimuksen mukaan aikuisopiskelijoiden määrä Suomessa oli vuonna 2012 yli 1,7 miljoonaa, mikä tarkoittaa yli puolta (52 %) 18–64-vuotiaasta väestöstä. Työvoimaan kuuluvista 18–64-vuotiaista suomalaisista 1,3 miljoonaa eli 54 % osallistui työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen.

Aikuiskoulutusta järjestetään perusopetuksessa ja aikuislukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa, valtakunnallisissa ja ammatillisissa erikoisoppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa sekä vapaan sivistystyön oppilaitoksissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Vapaan sivistystyön oppilaitoksia ovat kansalais- ja työväenopistot, kansanopistot, kesäyliopistot, opintokeskukset ja liikunnan koulutuskeskukset. Näiden kaikkien organisaatioiden lisäksi aikuiskoulutusta järjestetään myös työpaikkojen henkilöstökoulutuksena tai työnantajien muulla tavoin organisoimana valmennuksena. Aikuiskoulutuksen kenttä on siis erittäin laaja, ja sen myötä aikuiskouluttajien tarve on suuri. Mietittäessä aikuiskouluttajien tämän hetkistä ja tulevaa tarvetta on huomioitava opettajakunnan korkea ikärakenne, jonka vuoksi aikuisopettajia tarvitaan lähitulevaisuudessa entistä enemmän (Innola & Mikkola 2011). Kokeneimpien opettajien eläköitymisen myötä vuosikymmenten aikana työstä kertynyt kokemustieto poistuu työmarkkinoilta, joten tulevaisuudessa osaavia ja muodollisesti päteviä aikuiskouluttajia todella tarvitaan.

Aikuiskoulutuskentän laajuus ja hajanaisuus luovat haasteita aikuispedagogiikan asiantuntijoille, kuten kouluttajille, jotka työskentelevät aikuiskoulutuksen kentällä opiskelijoiden parissa. Aikuiskouluttajia voidaan pitää yhtenä aikuiskoulutuksen mahdollistavana tekijänä ja heidän roolinsa näkyy opiskelijoille esimerkiksi niin tiedon välittäjänä kuin tuen antajanakin. Aikuiskouluttajan työ vaatii pedagogista asiantuntemusta juuri aikuisten oppimisen ja ohjaa-

misen näkökulmasta katsottuna. Aikuiskoulutuksen suosion sekä kentän laajuuden ja moninaisuuden vuoksi aikuiskoulutusalaan suuntautuvilla pedagogisilla opinnoilla voidaan katsoa olevan maassamme erityistä tarvetta, ja opintojen merkitys alan asiantuntijoiden työllistymiseen on suuri. Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen tutkiminen on ajankohtaista sekä tärkeää, jotta työmarkkinoille saataisiin yhä pätevämpiä moniosaavia aikuispedagogeja johdattamaan aikuiskoulutuksen tietä jatkossakin kohti hyviä tuloksia. Lisäksi aikuiskoulutusta tulee kehittää vastaamaan juuri tämän päivän ja tulevaisuuden muuttuvia tarpeita silmällä pitäen, ja tässä prosessissa yhtenä avaintekijänä voidaan pitää juuri koulutuksen ja työelämän kautta muodostuvaa asiantuntijuutta.

Aikuiskoulutukseen painottuvia opettajan pedagogisia opintoja voidaan suorittaa useammassa maamme yliopistossa, mutta varsinaisia aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja (koulutuksesta käytetään jäljempänä lyhennettä APO) voidaan opiskella vain Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen järjestämissä aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa (Pakkanen 2006). Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkitaan kyseisistä opinnoista valmistuneiden työhönsijoittumista. Työhönsijoittumisen lisäksi tutkitaan, minkä mielikuvan varassa opiskelijat ovat hakeutuneet opintoihin ja millainen merkitys opinnoilla on ollut työllistymiseen. Tutkimuksen lähikäsitteiksi muodostui muun muassa aikuiskouluttajan ammatti-identiteetti, opettajuus, pedagoginen kehittyminen, ammatillisuus sekä osaaminen.

Aikuiskouluttajan pedagogisiin opintoihin liittyviä tutkimusjulkaisuja on niukasti ja tarkoituksena on tuoda julki juuri näihin opintoihin liittyvää uutta tutkimustietoa. Viime vuosien aikana on julkaistu muutamia aikuiskouluttajan pedagogisiin opintoihin liittyviä pro gradu -tutkielmia, mutta niissä ei ole tutkittu opintoihin hakeutumista tai koulutuksesta valmistuneiden työhönsijoittumista. Sen sijaan niissä on tutkittu opintojen merkitystä omaan opettajuuteen ja ammatti-identiteettiin. Lisäksi niissä on tutkittu aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen antia, joka kyseisten opintojen merkityksen ohella on tutkittava ilmiö myös tässä tutkimuksessa. Jyväskylän yliopiston aikuiskouluttajan peda-

gogisiin opintoihin liittyvää kirjallisuutta on vähän, ja olemassa olevat julkaisut ovat opintojen parissa työskennelleiden käsialaa. On kuitenkin selvää, että esimerkiksi opintoihin hakeutumista sekä opettajaopiskelijoiden siirtymää opinnoista työelämään on tutkittu kansainvälisesti paljon (esim. Andersson, Köp- sen, Larson & Milana 2012, Le Maistre & Parè 2004).

Tutkimusraportin käsitteellinen tausta koostuu kahdesta päälukukokonai- suudesta. *Ensimmäisessä pääluvussa* tarkastellaan pedagogisista opinnoista siir- tymistä aikuisopettajuuteen. Pääluvun ensimmäisessä alaluvussa kerrotaan yleisesti aikuiskouluttajan työnkuvasta ja ammattinimikkeistä. Tässä yhteydes- sä esitellään tarkemmin myös Marjatta Pakkasan (2006) tutkimusta, jossa hän tutki aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneiden työhönsijoit- tumista. Ensimmäisen pääluvun toisessa alaluvussa käsitellään pedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta työllistymiseen sekä kerrotaan pedagogisen koulu- tuksen kehitystarpeista ja annista. Raportin käsitteellisen taustan *toisessa päälu- vussa* esitellään Jyväskylän yliopiston aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja. Koska kyse on laajasta ja monipuolisesta opintokokonaisuudesta, esitellään opintoja siltä osin, mikä katsotaan tarpeelliseksi juuri tämän tutkimuksen kan- nalta. Päälukukokonaisuuden alaluvuissa esitellään opintokokonaisuuden pe- rusajatuksia, jotka ovat olleet vahvasti esillä opintojen historian aikana ja tulleet tutuiksi koulutuksen käyneille opiskelijoille. Toisen pääluvun alla kerrotaan myös pedagogiseen koulutukseen hakeutumisesta ja siihen kohdistuvista odo- tuksista sekä esitellään muun muassa Jyrki Jokisen (2002) väitöskirjatutkimusta, jossa hän tutki aikuisopettajien tietä opettajiksi. Varsinaisen teoriaosan jälkeen siirrytään tutkimuksen toteutusosioon, jossa esitellään muun muassa tutkimus- kysymykset sekä valittu aineistonkeruumenetelmä. Myös tutkimuksen eetti- syyden pohdinnalla sekä tutkimukseen vastanneiden kuvauksella on oma si- jansa tässä päälukukokonaisuudessa. Tutkimuksen toteutusosion jälkeen ede- tään tutkimustulosten esittelyyn, josta siirrytään lopuksi tulosten analysointiin. Tässä kohtaa käsitellään myös tutkimuksen luotettavuutta sekä esitellään tut- kimustulosten tarkastelun myötä syntyneitä johtopäätöksiä ja jatkotutkimuseh- dotuksia.



## 2 PEDAGOGISISTA OPINNOISTA AIKUISOPETTAJUUTEEN

Pedagogisista opinnoista valmistuneilla on usein aiempaa opetus- ja koulutusalan työkokemusta, mikä katsotaan positiiviseksi asiaksi haettaessa oman alan töitä. Joillakin kokemukset rajoittuvat yliopisto-opintojen harjoitteluihin, kun taas toisilla alan työkokemusta saattaa olla jo pidemmältä ajanjaksolta. Koulutukseen hakuvaiheen jälkeen opettajan sitkeää määrätietoisuutta tarvitaan siirtäessä työelämään. Vastavalmistuneen aikuiskouluttajan on hyvä tiedostaa ja ennakkoon asennoitua sekä varautua siihen, ettei koulutus takaa suoraa paikkaa työelämässä, vaan töiden löytäminen saattaa olla kovan työn takana. (Airo, Rantanen & Salmela 2008.) Lisäksi on huomioitava vastavalmistuneen työttömyyden herkemmin johtavan pitkittyneeseen työttömyyteen, jolla saattaa olla pitkäaikaisia vaikutuksia myöhempään työuraan. (Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila 2011, Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013.)

Työelämään siirtymistä vaikeuttaa tämänhetkinen työllistymistilanne opetusrintamalla. Ruotinen (2014) kirjoittaa Opettaja -lehdessä opetusalaan koskevan työttömyyden kasvaneen kaikissa opettajaryhmissä. Etenkin aikuisopettajien kohdalla työttömyys on lisääntynyt nopeammin kuin koko maan työttömyys keskimäärin. Vuonna 2013 aikuisopettajista työttömiä oli 23 % ja työttömyyden kasvun syynä esitettiin olevan valtion leikkauspolitiikan. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n (2015) verkkosivuilla kerrotaan työ- ja elinkeinoministeriön työttömyysluvuista, joiden mukaan vuoden 2015 syyskuussa työttömiä opettajia oli yhteensä 7804 opettajaa määrän kasvettua edellisvuodesta 11 %. Koko opetusalan työttömyysaste oli 7 %. Vaikka tutkimuksien mukaan opetusala on viime vuosien aikana kärsinyt työttömyyden kasvusta, riippuu työelämään pääsy edelleen paljon hakijan motivaatiosta, aktiivisuudesta sekä sinnikkydestä hakea oman alan töitä. Mikäli työnhakeminen omalta alalta ei tuota toivottua tulosta, on pedagogisen pätevyyden omaamisesta hyötyä myös muilla aloilla.

## 2.1 Aikuisopettajan työ

Aikuisopettajan työ on muuttunut perinteistä opetusta monipuolisemmaksi, sillä työhön kuuluu nykyään yhä enemmän esimerkiksi suunnittelua, organisoimista ja markkinointia. Opettajien tulee varautua niin työn sisältä kuin ulkoa päin kumpuaviin muutoksiin, jonka lisäksi myös opiskelijat vaativat sekä odottavat tämän päivän opettajilta yhä enemmän (Jokinen 2002). Kitolan (2002) mukaan aikuisopettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta enemmän ohjaajaksi ja rinnalla kulkijaksi. Tämä näkyy konkreettisesti esimerkiksi siinä, että lasten ja nuorten ohella myös aikuiset tarvitsevat entistä enemmän yksilöllistä opetusta ja tukea omaan opiskeluunsa.

### 2.1.1 Aikuisopettajan työnkuvauksia

Jokinen (2002) on väitöskirjatutkimuksessaan tutkinut aikuisopettajien työnkuvia erilaisissa oppilaitoksissa (aikuislukiossa, ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa, kansalaisopistossa). Tutkimustuloksissaan hän jakoi kohderyhmänsä kaksikymmentä aikuisopettajaa neljään kategoriaan, jotka olivat: 1. perusopettajat, 2. suunnittelija-opettajat, 3. nonstop-opettajat ja 4. projektiopettajat. Perusopettajiksi määrittelivät itsensä kaikki kuusi aikuislukion opettajaa, jotka mielsivät työnkuvansa painottuvan vahvasti opettamiseen ja tuntien suunnitteluun. Suunnittelija-opettajien ryhmä muodostui näistä neljästä ryhmästä isoimmaksi, sillä siihen sijoittuivat viisi kansalaisopiston opettajaa sekä kolme opettajaa aikuiskoulutuskeskuksesta. Näiden työ oli muuttunut suunnittelun suuntaan varsinaisen opetuksen jäätyä vähemmälle. Kolmannen kategorian alle sijoittui neljä opettajaa aikuiskoulutuskeskuksesta ja heille tyypillistä oli joutua taloudellisista syistä hoitamaan yhtä aikaa useampaa kurssia. Heidän työnsä oli kuitenkin edelleen pääosin opetusta, joka erotti heidät suunnittelija-opettajista. Opetustyön lisäksi nonstop-opettajien työaika kuluttaa paljon materiaalien valmistaminen, sillä tällöin liikutaan aloilla joilla ei liiemmin ole valmiita oppikirjoja. Projektiopettajiksi mielsi itsensä kaksi opettajaa, toinen aikuiskoulutuskeskuksesta ja toinen kansalaisopistosta. Tämän kategorian mu-

kaan opettajien työajasta suurin osa käytetään erilaisissa projekteissa tai työ on muuten projektin luonteista. Projektien rinnalla tehdään lisäksi opetustyötä.

Jokisen (2002) lisäksi myös Pakkanen (2006) on selvittänyt aikuisopettajien työnkuvauksia tutkimalla millaisiin tehtäviin Jyväskylän yliopiston aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista vuosina 2002-2004 valmistuneet aikuiskouluttajat (n = 199) sijoittuivat. Tutkimukseen vastasi 136 aikuiskouluttajaa ja kyselylomakkeen palautusprosentiksi muodostui 68,3 %. Tulosten mukaan suuri osa vastaajista työskenteli aikuiskoulutuksen parissa (27 %), mutta myös yliopistossa (23 %) ja ammattiin johtavissa koulutuksissa (20 %) työskentelevien APO-opinnoista valmistuneiden aikuiskouluttajien määrä oli suuri. Selvitettäessä valmistuneiden tärkeimpiä työtehtäviä selvästi muita tärkeämmiksi nousivat seuraavaksi mainitut neljä tehtävää suosituimmuusjärjestyksessä: opettaminen, kehittäminen ja johtaminen, ohjaaminen, johtaminen ja hallinto. Opettaminen muodostui vastaajien päätehtäväksi, mutta tulosten tarkastelussa on huomiotava opettamisen alueen sisältäneen myös oppituntien suunnittelun, arvioinnin, palautteen antamisen ja oppimateriaalin tuottamisen. Pakkasen (2006) lisäksi myös Puhakka (2011) kirjoittaa opetustehtävien tärkeydestä opettajille. Puhakka (2011) esittelee artikkelissaan, minkälaisia taitoja yliopiston opetusosalta valmistuneet arvioivat tarvitsevänsä vastaushetkellä olevissa työtehtävissään viisi vuotta valmistumisensa jälkeen. Opetustehtävissä tärkeimpinä taitoina pidettiin odotetusti opetukseen, koulutukseen ja ohjaukseen liittyviä taitoja (96 % vastaajista). Toiseksi tärkeimmäksi miellettiin ryhmätyötaidot (93 % vastaajista) ja kolmanneksi tärkeimmäksi esiintymistäidot (92 % vastaajista). Neljänneksi tärkeimmäksi taidoksi muodostui suomen kielen taito (89 % vastaajista) ja viidenneksi tärkeimmäksi organisaatiotaidot (87 % vastaajista). Kysymyksen vastausvaihdot olivat valmiiksi määriteltäviä, ja tutkimuksessa kartoitettiin myös muiden alojen korkeakoulutettujen työssään tarvitsemia taitoja. Tämän vuoksi joidenkin vastausvaihtoehtojen esiintyminen juuri opetustehtävissä toimivien kohdalla olisi saattanut jäädä vähemmälle, mikäli vastausvaihtoehtoja ei olisi oltu valmiiksi luotu.

## 2.1.2 Opettajan professioon sitoutuminen

Kysyttäessä Jokisen (2002) tutkimuksessa opettajien sitoutumisesta työalaansa, tutkittavista kahdestakymmenestä opettajasta yhtä lukuun ottamatta kaikki uskoivat pysyvänsä nykyisessä työpaikassaan tai ainakin samalla alalla. Tämä kertoo kyseisten opettajien olevan erittäin sitoutuneita opettajuuteensa. Sitoutuneisuus ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö tutkittavat olisi olleet huolissaan oman alansa tulevaisuudennäkymistä. Heistä jopa neljäsosaa tulevaisuus huolesti, johon syynä olivat muun muassa epävarmuus töiden riittävydestä ja omasta terveydentilasta. Tämä on ymmärrettävää, sillä tämän päivän yleinen trendi vaikuttaa olevan työvoiman minimoiminen. Talouspakotteiden vuoksi myös opettajia joudutaan lomauttamaan sekä irtisanomaan, ja tällaisten toimien myötä jäljelle jäävien työtaakka saattaa kasvaa entisestään, joka helposti johtaa ylikuormittumiseen. Erilaisista peloista huolimatta tämän tutkimuksen opettajat sitoutuvat työalaansa jopa 90 %. Näin ollen voidaan olettaa, että usko omaan työosaamiseen on vahva, vaikka tulevaisuus välillä huolettaisikin. Valitettavasti tilanne ei yleisesti ottaen näin hyvä ole. Leivo (2010) kertoo tutkimuksessaan, viitaten Laaksolan (2007) tutkimukseen, että maamme kaikista opettajista lähes viidesosa ja pääkaupunkiseudulla kolmasosa on valmiita vaihtamaan ammatia. Tämä saattaa kertoa siitä, ettei opettajan muuttuva työnkuva enää tyydytä tai vastaa opettajien tarpeita. Toisaalta se voi myös kertoa työn epävarmuudesta ja töiden ylikuormittumisesta tai siitä, ettei opettajan työ pitkine kesälomineen ole niin auvoisaa mitä koulutukseen hakeutuessa kuviteltiin. (Airo ym. 2008, Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012.)

Koska tänä päivänä työn epävakaisuus on lisääntynyt, opettajan työalaan sitoutumiseen liittyy osaltaan myös se, millaisissa työsuhteissa opettajat työskentelevät. Pakkasen (2006) tutkimuksessa suurin osa vastaajista (45 %) oli vastaushetkellä määräaikaisessa kokopäivätyössä tai vakituisessa kokopäivätyössä (37 %). Ylipäättänsä voidaan sanoa määräaikaisten työsuhteiden olevan Suomessa hyvin yleisiä verrattuna muihin Euroopan maihin. Toisaalta voidaan myös todeta määräaikaisissa työsuhteissa työskentelevien olevan maassamme

korkeammin koulutettuja kuin muissa Euroopan maissa (Saarikallio, Hellsten & Juutilainen 2008). Työsuhteiden laatua tutkittaessa täytyy ottaa huomioon varsinkin opetustyössä määräaikaisuuden olevan opettajien sijaisuuksien myötä yleinen ilmiö etenkin vastavalmistuneiden kohdalla (Tynjälä ym. 2013). Määräaikainen työsuhde luo usein epävarmuuden tunnetta työntekijälle. Koskaan ei voi olla varma, milloin työsuhde katkeaa ja löytyykö tämän jälkeen miten pian uutta työtä. Joissakin tapauksissa työnsaantivaikeudet voivat johtaa jopa totaaliseseen alanvaihtoon.

### 2.1.3 Aikuisopettajan ammattinimikkeet

Pakkasen (2006) tutkiessa APO-opinnoista valmistuneiden (n = 133) ammattinimikkeitä kaikkein useimmiten tutkittavat ilmoittivat nimikkeekseen opettajan (n.32 %, n = 43). Opettaja -nimikkeen ilmoittaneet jaettiin kahteen luokkaan: päivähoitossa ja alakoululla toimiviin (n = 9) sekä yläkoulun, lukion ja ammatillisen koulutuksen tunti- ja aineenopettajiin sekä ylipäätänsä opettajina toimiviin (n = 34). Suunnitteluun ja projekteihin liittyviin ammattinimikkeisiin liitettiin 20 vastaajaa ja lehtori -nimikkeellä työskenteleviin 17 vastaajaa. Johtajina/professoreina toimi 13 vastaajaa, ohjaajina seitsemän ja kouluttajina kolme vastaajaa. Tutkijoiksi ilmoittautui yhdeksän vastaajaa ja assistenteiksi tai yliopistonopettajiksi kahdeksan vastaajaa. Loput vastanneista (n = 13) jaettiin seuraaviin luokkiin: muut tehtävät (uskonto, kulttuuri, sosiaali- ja terveysala, n = 6), muun hallinnollisen työn tekijät (n = 4) ja ei nimikettä (n = 3).

Pakkasen (2006) lisäksi myös Jokinen (2002) on tarkastellut tutkimuksessaan opettajien ammattinimikkeitä. Etukäteen ajateltiin aikuiskoulutuskeskuksissa työskentelevien mieltävän itsensä kouluttajiksi ja aikuislukiossa työskentelevien lehtoreiksi tai päätoimisiksi tuntiopettajiksi. Kansalaisopistossa työskentelevät olisivat opettajia tai koulutussuunnittelijoita. Tutkimuksessa haluttiin korostaa, ettei kyse ollut virallisista ammattinimikkeistä vaan siitä, miksi kukin itsensä halusi mieltää. Kategorioita muodostui yhteensä kuusi. Yhdeksän tutkitavista (neljä opettajaa aikuislukiosta, kolme aikuiskoulutuskeskuksesta ja kaksi

kansalaisopistosta) mielsi itsensä ”aikuisopettajaksi”. He perustelivat valintaansa muun muassa sillä, että aikuisopettaja kuvaa parhaiten heidän työnsä sisältöä ja lehtori nimike tuntui liian viralliselta. ”Kouluttajaksi” mielsivät itsensä neljä aikuiskoulutuskeskuksen opettajaa. Osa heistä perusteli valintaansa sillä, että opettaja-nimikkeeseen liittyy auktoriteetti ja nämä ”tuputtavat” tietoa opiskelijoille, kun taas kouluttajat ovat enemmän vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Täten ennakko-oletusten mukaisesti suurin osa aikuiskoulutuskeskuksissa opettavista mielsi itsensä kouluttajiksi. Tutkittavista kaksi kansalaisopiston opettajaa piti ”lehtori-nimikettä” parhaana vaihtoehtona, ja he perustelivat valintansa mm. lehtoreille ominaiseen vakinaiseen virkaan perustuen. Ehkä hieman yllättäen kukaan aikuiskoulutuksen opettajista ei mieltänyt itseään lehtoriksi, tosin heistä kaksi kolmasosaa valitsi ammattinimikkeeseen ”aikuisopettajan”. Kaksi aikuiskoulutuskeskuksen opettajaa halusi identifioitua ”ohjaajiksi” muun muassa siitä syystä, että opettajat opettavat miten täytyy tehdä, kouluttajat neuvottelevat ja ohjaajan nimike kuulosti heistä eniten omalta itseltä. ”Opettajaksi” lukeutui kaksi aikuiskoulutuksen opettajaa ja yksi kansalaisopiston opettaja. He halusivat olla pelkkiä opettajia, koska nimitys tuntui kaikkein luontevimmalta. Tutkittavista vain yksi kansalaisopiston opettaja päätyi ”koulutus suunnittelijaksi”, sillä hän mielsi tämänhetkiseen työnkuvaansa kuuluvan enemmän suunnittelua kuin opetusta. Tutkimuksessa ei käynyt ilmi, olivatko vastaajat valinneet itselleen yhden vai useamman ammattinimikkeen. Tulosten erittelyn perusteella vastaajia oli 21, vaikka tutkimuksessa haastateltiin 20 henkilöä.

## **2.2 Pedagogisen koulutuksen vaikuttavuus työllistymiseen**

Pedagogisen koulutuksen hankkiminen on välttämätöntä, mikäli tarkoituksena on toimia muodollisesti pätevänä opetusalan työssä. Korkeasti koulutettujen työurat ovat matalasti koulutettuja vakaampia, ja korkean koulutuksen omaavilla henkilöillä on yleisesti ottaen pienempi riski kohdata työttömyyttä (Karnervo 2006, Sainio 2011). Tänä päivänä edes korkeasti koulutetuille ei voida tar-

jota varmaa ja vakaata työuraa, mutta heidän on muita helpompi siirtyä takaisin työelämään mahdollisten työttömyysjaksojen jälkeen (Kouvo ym. 2011). Yhä harvemmin päästään työskentelemään koko työuraa oman alan parissa, sillä tänä päivänä opetusalan vapaat työpaikat ovat harvassa ja täten töitä joudutaan tekemään myös oman työalan ulkopuolella. Nämä siirtymät työalojen välillä pitäisi kuitenkin katsoa positiivisiksi kokemuksiksi, joista ei myöhemmälle työelämälle ole haittaa. Sen sijaan nykyinen työelämä suorastaan vaatii monimuotoisia työuria, joiden katsotaan vastaavan työelämän muuttuviin tarpeisiin. (Rouhelo 2006.)

Sainio (2011) on artikkelissaan tarkastellut vuonna 2003 valmistuneiden kasvatusalan maistereiden työllisyystilannetta tutkinnon suorittamisen jälkeisten viiden vuoden aikana (n = 930). Tutkimustuloksista voidaan päätellä suurimman osan vastaajista työskentelevän koulutustasoaan vastaavissa työtehtävissä (86 %), hyödyntävän opittuja asioita työssään (65 %) ja työn vastaavan hyvin omaa koulutustasoaan (74 %). Edellä mainitussa tutkimuksessa tarkasteltiin kasvatusalan maistereiden työllisyystilannetta, mutta tutkimukseen vastanneiden ei ilmeisesti edellytetty omaavan pedagogista pätevyyttä. Puhakka (2011) kertoo professiotutkintojen tuottavat muita tutkintoja varmimmin alan työelämään tarvitsevia taitoja. Täten opetusalan tutkinnot tuottavat asiantuntijoita juuri opetuslalle kuuluviin ennalta määriteltyihin työtehtäviin. Seuraavissa alakappaleissa pohditaan, millaisia kehitystarpeita pedagogisella koulutuksella voidaan nähdä olevan, ja millainen anti koulutuksella on työelämään.

### **2.2.1 Pedagogisen koulutuksen kehitystarpeita**

Vaikka suomalainen opettajankoulutus on kehittynyttä ja kansainvälisestikin mitattuna huipputasoa, tason ylläpitämiseen ja kehittämiseen täytyy edelleen kiinnittää jatkuvasti huomiota. Yhteiskunnan muutokset koskettavat työelämää ja muutoksista syntyneet erinäiset haasteet liittyvät myös opettajien koulutukseen sekä sen sisältöihin (Niemi 2005). Koulutuksen tehtävänä on tuottaa osaa-vaan työvoimaa työkentille ja täten osallistua omalla panoksellaan turvaamaan

yhteiskunnan kehitystä (Ruohotie 2005). Tärkeää on oppia tunnistamaan erilaiset haasteet sekä kehitystarpeet ja työstää niitä eteenpäin.

Omat haasteensa koulutuksesta työelämään siirtymiseen tuo opetustyön vastuullisuus. Jokinen ym. (2012) kirjoittavat, kuinka koulutuksesta valmistunut tuore pedagogi saattaa kokea yllättävänäkin vastuutilanteen, jonka kohtaa siirryttäessä ensimmäiseen oman alan työhön muodollisesti pätevänä opettajana. Pätevältä opettajalta edellytetään vankkaa pedagogista osaamista riippumatta aiemman työkokemuksen määrästä. Opettajat saavat harvemmin rauhassa kasvattaa juridisia sekä pedagogisia vastuutaan, vaan jopa noviisiopettajien oletetaan omaksuvan uusi työ haasteineen sekä pedagogisine tietotaitoineen heti töiden alkaessa. Täten eräänlainen työtehtäviin rauhassa tutustuminen tai vastuun kasvattaminen vähitellen voidaan poissulkea. Opettajien odotetaan selviävän tilanteista lähestulkoon itsenäisesti, joka saattaa vastavalmistuneesta pedagogista tuntua raskaalta ja yksinäiseltä prosessilta kaiken uuden keskellä.

Myös Le Maistre ja Parè (2004) ovat pohtineet asiaa tutkittuaan siirtymää koulutuksesta työelämään opetuslalla. Tutkimuksessaan he esittivät yliopistopiskelijöjen tarjoavan opettajaopiskelijöille turvallisen ympäristön kokeiluun ja pohdintaan. Toisaalta opiskelijan siirtymä työelämään vaatii opitun teorian käytäntöön siirtämistä uudessa työympäristössä, mikä saattaa tuntua noviisista turvattomalta ja epävarmalta. Lisäksi aikuisopiskelijat ovat usein iältään lähes saman ikäisiä vastavalmistuneen pedagogin kanssa tai häntä jopa vanhempia, joten opettajan itsevarmuudesta oman osaamisen suhteen tulee olemaan hyötyä siirryttäessä koulutuksesta työelämään. Näiden edellä mainittujen pohdintojen myötä voitaisiin antaa lisäarvoa koulutukseen liittyvien työkokeilujen merkitykselle kasvattaa opiskelijöiden itseluottamusta. Opetusharjoitteluiden sisältöihin voitaisiin kiinnittää entistä enemmän huomiota, ja opiskelijalle antaa vastuuta opetuksesta unohtamatta saatavalla olevan tuen tarpeellisuutta (Tynjälä ym. 2013). Koulutukseen sisältyvät käytännöharjoittelut ovat yksi opiskelijöiden merkittävimmistä kokemuksista opintojen aikana, sillä ne saattavat jöidenkin kohdalla olla ensimmäinen ja viimeinen kokemus opetustyöstä ennen ura muodollisesti pätevänä pedagogina. Lisäksi opetusharjoittelujen myötä opiske-



lija pääsee integroimaan koulutuksesta saatua tietoa käytäntöön jo ennen varsinaisen työuran alkua muodollisesti pätevänä opettajana. Erilaiset harjoittelu- paikat sekä alan aiemmat työkokemukset muodostavat otollisen tilanteen oman toiminnan reflektointiin ja kokemusten jaolle toisten pedagogiopiskelijoiden kanssa. (Kynäslahti, Jyrhämä, Maaranen, Krokfors, Toom & Kansanen 2005.)

Koulutuksesta työelämään siirtymiseen liittyvien haasteiden lisäksi aikuiskouluttajien eräänä haasteena voidaan pitää opiskelijoiden moninaista kirjoa. Opiskelijoilla voi olla edellisistä opinnoista aikaa vuosikymmeniä, joten pelkästään opiskelutaitojen päivittäminen saattaa luoda ensimmäiset haasteet opiskeluun. Aikuisopiskelijoiden määrä on vuosikymmenien saatossa kasvanut, ja mukaan mahtuu monenlaista opiskelijaa. Heistä toiset tarvitsevat muita enemmän ohjaustukea, ja täten tuen tarpeen tunnistamiseen tulisikin käyttää erityistä huomiota jo koulutuksen aikana. (Mikkola 2002, Valleala 2007.) Lisäksi on tärkeää muistaa, että vaikka aikuisopiskelijat usein rohkenevat kysymään itselleen apua, se ei kaikille ole helppoa ja itsestään selvä asia. Ohjaustarpeen kasvun lisäksi myös aikuisopiskelijoiden oppimisvaikeuksiin on alettu tänä päivänä kiinnittää enemmän huomiota. Pedagogiselta aikuiskoulutukselta kaivattaisiin tietoa, miten aikuisopiskelijoiden oppimisvaikeuksien kohdalla tulisi toimia ja miten ne havaittaisiin ajoissa. Leivon (2010) mukaan ennen työelämään siirtymistä olisi hyvä pohtia, millaisten yhteistyötahojen kanssa aikuiskouluttaja voi tarvittaessa ryhtyä työskentelemään. Näitä asioita olisikin hyvä käydä läpi jo koulutuksen aikana, jotta pedagogiksi valmistuneilla olisi jonkinlaista tietoa siitä kuinka tällaisten tilanteiden kohdalla toimia. Pedagoginen koulutus ei tee kenestäkään valmista opettajaa, vaan opettajan tiedot ja taidot sekä ammatti-identiteetti jatkavat kehitystä vielä koulutuksen jälkeenkin. Yhtenä tärkeänä aikuisopettajan ammatillisuuden kehittymisen tukipilarina on pidetty opettajien täydennyskoulutusmahdollisuuksia (Andersson ym. 2012), joiden kautta opettaja voi muun muassa saada uusia näkökulmia ja työkaluja itselleen sekä oman työyhteisön käyttöön.

Sarja (2004) kirjoittaakin siitä, että työelämässä tulee vastaan yllättäviä tilanteita, joihin kaikkiin ei hyväkään koulutus pysty ennalta valmentamaan. Täl-

löin tärkeäksi voi muodostua opettajien kollegiaalinen tuki (Jokinen ym. 2012), jonka merkitystä voitaisiin koulutuksessa tuoda enemmän esille. Opettajien tekemän yhteistyön määrä viime vuosikymmenten aikana on lisääntynyt, mutta edelleen saatetaan huomata, ettei tämä läheskään aina ole itsestään selvyyys ja yhteistyön sijasta opettajien välillä näkyy usein keskinäistä kilpailua (Le Maître & Parè 2004). Tänä päivänä opettajat kokevat usein riittämättömyyden ja epävarmuuden tunnetta, mutta näiden tai muita mieltä askarruttavien tilanteiden kanssa ei tarvitse olla yksin. Koulutuksessa voitaisiin enemmän kannustaa kollegiaaliseen yhteistyöhön; toisten tukemiseen ja rohkaisemiseen sekä siihen, että tarpeen tullen aikuiskouluttaja osaa ja uskaltaa pyytää myös itselleen apua. Myönteinen ja tukea antava työyhteisö esimiehineen voi olla yllättävänkin suuressa roolissa opettajan etsiessä vastauksia mieltä painaviin asioihin.

Kuten edellä on kerrottu, koulutuksessa tulisi ottaa huomioon, ettei koulutuksesta siirtyminen työelämään ole aina mutkatonta. Vaikka työpaikka järjestyisi, saattaa todellisuus opettajan työnkuvasta iskeytyä vasten kasvoja ja epätodellisuuden tunne vallata mielen. (Leivo 2010.) Työuraansa opettajan taipaleella aloittava opettaja saattaa kysyä itseltään: Tätäkö tämä todella on? Tätäkö haluan oikeasti eläkeikään asti tehdä? Koulutuksessa tulisikin enemmän keskustella opiskelijan työhön kohdistuvista odotuksista, tulevan työn haasteista sekä siitä kuinka ehkä jo lapsuudesta saakka mukana kulkeutunut euforinen tunne opettajuutta kohtaan saattaa hetkellisesti kadota opettajan siirtyessä työelämään ja kohdatessa noviisin haasteet uuden työn parissa. Tässä kohtaa tulisikin muistaa, ettei opettajaksi kouluttautuminen enää yksinomaan tarkoita opiskelijan suuntautumista valmistumisen jälkeen opetustehtäviin. Opettajan kelpoisuudesta on hyötyä muissakin koulutusalan työtehtävissä, kuten koulutussuunnittelijan työssä. Tästä kirjoittaa myös Mikkola (2005), jonka mukaan opettajan pedagogisten opintojen opiskelijamäärät ovat kasvaneet. Opintoihin pyrkii myös muita kuin opettajan ammattiin tähtääviä henkilöitä, mikä voi olla haaste koulutuksen järjestäjille. Opiskelijoiden mahdolliset erilaiset uratavoitteet täytyy ottaa huomioon suunniteltaessa opintojen sisältöjä ja toteuttamistapoja.

## 2.2.2 Pedagogisen koulutuksen anti

Kynäslahden ym. (2005) tekemän tutkimuksen mukaan opettajankoulutus on muuttanut aikuisopiskelijoiden työskentelyä opettajan ammatissa. Kyseisen tutkimuksen mukaan muutokseen ovat vaikuttaneet varsinkin koulutuksesta saatu teorettinen tieto sekä kyky oppia refleктоimaan omaa työskentelyä. Myös Leivo (2010) on perehtynyt koulutuksesta saadun annin tarkasteluun tutkimalla luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia. Tutkimukseen osallistuneista 82 vastaajasta suurin osa koki koulutuksessa itselleen merkittäviksi asioiksi juuri omien kokemusten kuvaamisen sekä reflektionin. Lisäksi koulutuksen katsottiin vastaavan hyvin opettajan työtodellisuutta. Omien kokemusten kuvaamisen ja reflektionin lisäksi tärkeimmiksi asioiksi opinnoissa muodostui teorian ja käytännön vuoropuhelu sekä koulutuksen sisällön hyödynnettävyys työssä. Tutkittavat ilmoittivat olevansa useimmiten tyytyväisiä koulutuksessa tarjottuihin malleihin sekä työhön suoraan soveltuviin ratkaisuihin. Koulutuksesta saatujen ideoiden, opetusmenetelmämallien sekä konkreettisten välineiden (esimerkiksi opetusmateriaalien) myötä koulutuksessa jaetusta tiedosta pääsee hyötymään myös muut työyhteisön jäsenet. Tynjälä ym. (2013) esittävätkin artikkelissaan, kuinka työnantajan tulisi ottaa huomioon vastavalmistuneen opettajan koulutuksesta saadut tuoreet opetusmaailmaan liittyvät näkemykset sekä rohkaista niiden esittämiseen ja käyttöön. Työyhteisön uusi jäsen katsoo työympäristöään uusin silmin ja täten näkee mahdolliset epäkohdat paremmin, sekä saattaa tuoreen tietämyksen myötä tuottaa uusia varteenotettavia kehitysehdotuksia epäkohtien ratkaisemiseksi.

Työelämään siirtymistä silmällä pitäen eräänä tärkeänä koulutuksen anti-  
na voidaan myös pitää koulutuksen aikana luotujen kontaktien luomista työ-  
elämään. Joillekin opiskelujen aikaiset opetusharjoittelupaikat tulevat poiki-  
maan töitä koulutuksen jälkeen ja vaikkei näin kävisikään, on tehdyistä työhar-  
joitteluista hyötyä työnhakutilanteissa. Harjoitteluiden myötä opettaja saa kos-  
ketusta oman alan työhön ja juuri oman alan parissa tehdystä työstä katsotaan

olevan hyötyä työnhakutilanteissa. Hyvin menneestä opetusharjoittelusta voi lisäksi saada suosituksia työelämää varten. (Kanervo 2006.)

Koulutuksen antia käsittelevissä tutkimustuloksissa Kynäslahden ym. (2005) sekä Leivon (2010) lisäksi myös Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka ja Olkinuora (2004) kirjoittavat koulutuksessa esillä olevan teoreettisen tiedon merkityksestä. Tutkimuksessaan Tynjälä ym. (2004) tutkivat tietotekniikan, kasvatus-tieteen, opettajankoulutuksen sekä farmasian alalta valmistuneiden työelämään sijoittumista, ja vastanneista yli 70 % (vastaajia 955) kertoi yliopistokoulutuksen tärkeimmän annin liittyvän oppisisältöjen tai teoreettisen tiedon hallintaan. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa oli mielenkiintoista huomata, kuinka joka kymmenes vastaaja ilmoitti yliopistokoulutuksen tärkeimmäksi anniksi muodollisen pätevyyden. Tämä tukee seuraavan pääluvun alaluvussa 3.2.1 käytävää keskustelua siitä, miten pedagogisen koulutuksen tärkein anti voi joillekin olla koulutuksesta saatu pätevyys. Tynjälän ym. (2004) tutkimustuloksissa täytyy kuitenkin ottaa huomioon vastaajien edustavan neljää eri koulutusala, eikä tutkimukseen osallistuvien vastaukset koulutuksen tärkeimmästä annista täten vastanneet pelkästään opetusala. Viitaten muodollisen pätevyyden antamaan vaikutukseen myös Kynäslahden ym. (2005) sekä Pakkanen (2006) kertoivat koulutuksen parantaneen opettajien työhönsijoittumista, sillä yhä useammat työnantajat vaativat oppilaitoksiinsa pätevää työvoimaa. Pedagogisen pätevyyden puuttuminen on voinut joillekin aiheuttaa jopa alemmuuden tunnetta (Kynäslahden ym. 2005) ja näin ollen pedagogisen pätevyyden sekä ammattitaidon kasvamisen myötä opettaja saa varmuutta omaan osaamiseen sekä uskoa mahdollisuuksiinsa (Pakkanen 2006). Anderssonin ym. (2012) tutkimuksessa muodollisen pätevyyden saavuttamisella oli joissakin tapauksissa merkitystä vielä myöhemminkin tulevaisuudessa, mikäli opettaja päätti jatkaa uraansa korkealle ja kouluttautua enemmän. Lisäksi he kertoivat käytännön työskentelyn liittyvän ratkaisevasti aikuisopettajan pätevyyden muodostumiseen, ja mainitsivat juuri opettajan pätevyyden kokonaisuudessaan olevan keskeisessä asemassa arvioitaessa aikuiskoulutuksen laatua.

Tämän pro gradu -tutkimuksen kannalta on koulutuksen antia pohdittaessa erityisen mielenkiintoista tarkastella, minkälaisia APO-koulutukseen liittyviä anteja vastaajat toivat Pakkasen (2006) tutkimuksessa esille. Kyseisessä tutkimuksessa APO-opinnoista valmistuneet sijoittuivat työmarkkinoille hyvin, ja varsinkin uransa alkutaipaleella olevat kertoivat koulutuksen parantaneen työllistymistä sekä tuoneen selkeyttä urasuunnitelmiin. Verrattaessa työuria ennen APO-opintoja ja niiden jälkeen, opinnot suorittaneiden toiminta-alue on usein koulutuksen myötä siirtynyt nuorempien opettamisesta aikuisten opettamiseen. Lisäksi aikuiskouluttajien toiminta-alue on aiempaa kokemusta enemmän painottunut korkea-asteen koulutukseen, ja kokopäivätyötä tekevien määrä kasvoi pedagogisten opintojen suorittamisen jälkeen. Koulutuksen katsottiin myös kohottaneen palkkaa ja antaneen eväitä konkreettisen opetustyön tekemiseen. Edellä mainittujen asioiden lisäksi koulutus on antanut kaivatun pedagogin pätevyyden ja kasvattanut aikuiskouluttajan ammattitaitoa. Koulutuksen antia tarkasteltaessa aikuispedagogit nostivat esille etenkin omaan itseensä liittyviä asioita, kuten esimerkiksi oman opettajuuden sekä ajattelun pohdinnan, joista myös Kynäslähti ym. (2005) sekä Leivo (2010) tutkimustuloksissaan kertoivat.

### 3 AIKUISKOULUTTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA

Suomessa suoritettiin 1970- ja 1980 -lukujen vaihteessa mittava aikuiskoulutuksen suunnitteluprosessi, jonka seurauksena yhdeksi kehitystehtäväksi muodostui aikuiskouluttajien koulutuksen organisointi. Kuitenkin toden teolla kyseisen kehitystehtävän eteen ryhdyttiin tekemään töitä yliopistoissa vasta muutama vuosikymmen suunnitteluprosessin jälkeen, jolloin alettiin entistä enemmän keskittyä aikuiskouluttajien pedagogiseen valmennukseen sekä opetuksen laatuun. Oman lisänsä aikuiskouluttajien koulutuksen organisointiin on tuonut Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella vuodesta 2001 lähtien vuosittain järjestetty aikuiskouluttajan pedagogiset aineopinnot – opintokokonaisuus, joka on laajuudeltaan 35 opintopisteen mittainen. (Vaherva 2002.) Kyseiset opinnot yhdessä kasvatustieteellisten perusopintojen (25 op) kanssa muodostavat aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot –kokonaisuuden (60 op), joka suuntautuu aikuiskoulutuksen tehtäviin ja antaa yleisen opettajakelpoisuuden pedagogisten opintojen osalta. Täten APO –opinnoilla virallisesti tarkoitetaan yliopistojen tutkinnoista annetun asetuksen (794/2004) 19 §:n tarkoittamia opettajan pedagogisia opintoja. (Jyväskylän yliopisto 2016.)

Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen tavoitteena on kehittää opiskelijan yksilöllistä pedagogista ajattelu- ja toimintatapaa sekä tulla opintojen aikana enemmän tietoiseksi omasta toiminnastaan opettajana. Tärkeänä pidetään myös itselleen sopivien opetustapojen löytymistä ja oman opetusfilosofian syntymistä. Opintojen tarkoituksena on kyseenalaistaa ennalta muodostuneita käsityksiä opetuksesta sekä haastaa opiskelija tarkastelemaan kriittisesti omia tutuksi tulleita toiminta- ja ajattelutapojaan. Ennen opintoihin hakeutumista opiskelijalla tulee olla suoritettuina kasvatustieteelliset perusopinnot tai hakuilmoituksessa mainitut vastaavat opinnot sekä pääaineen aineopinnot. APO-opinnot suoritetaan yhden lukuvuoden aikana ja opintoihin järjestetään erillinen haku keväisin. Opinnot voidaan suorittaa soveltuvan korkeakoulututkinnon jälkeen erilli-

sinä opintoina työn ohella tai sisällyttää maisterin tutkintoon. Opinnot kuitenkin edellyttävät opiskelijan pystyvän olemaan läsnä lähijaksojen aikana, joita on kuukausittain kahden tai useamman päivän mittaisena yhtenäisenä jaksena. (Jyväskylän yliopisto 2016.)

Opiskelijoiden valinta APO-opintoihin tapahtuu kiintiöiden kautta, jotka ovat ajoittain vaihdelleet koulutuksen viidentoista vuoden historian aikana. Erilaisten ja erisuuruisten kiintiöiden myötä opinnoissa on mukana vuosittain sekä opettajan uran alkumetreillä olevia opiskelijoita, että kokeneempia opettajakonkareita, jotka voivat omata jo pitkän uran koulutusosalta (Vaherva 2002). Vaikka kiintiöt ovat lukuvuosien varrella vaihdelleet, on Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoille ollut aina oma kiintiönsä. Tämä voikin kertoa siitä, kuinka tärkeänä on pidetty mahdollistaa pedagogisen pätevyyden hankinta kasvatustieteiden maisteriksi opiskeleville jo yliopisto-opiskeluaikana. Toisaalta kiintiöiden moninaisuus kertoo myös siitä, että muillekin kuin oman laitoksen kasvatustieteen opiskelijoille on haluttu mahdollistaa pätevyyden hankinta.

### **3.1 APO-opintojen perusajatuksia**

Aikuiskouluttajan pedagogisten aineopintojen opettajat Anita Malinen ja Timo Laine (2009a) kirjoittavat artikkeliteoksessaan opintojen perustana olevan opetus- ja ohjaustyön lisäksi opiskelijan oma pedagoginen toiminta. Oppimisen katsotaan alkavan oman toiminnan ja siitä nousseiden kokemusten reflektoinnista ja päätyvän lopulta omaan uudistuneeseen toimintaan. Tavoitteena on pohtia omia tutuksi tulleita toimintamalleja, arvioida niitä uudelleen ja luoda lopulta uusia näkökulmia omaan toimintaan. Toisten opiskelijoiden mietteet ja alan kokemukset rikastuttavat tätä prosessia, ja toimintamallien tutkiminen yhdessä toisten kanssa monipuolistuttaa opiskelijan omaa kuvaa toiminnan kuluista ja laadusta. On tärkeää, että opinnoissa on ollut mukana niin opetuskokemuksista omaavia opiskelijoita kuin heitä, joille ei vielä ole kertynyt kokemusta

opetustyöstä. Näin keskustelut ovat säilyttäneet monipuolisuutensa ja opiskelijat ovat saaneet toisiltaan uusia ideoita omaan toimintaansa. Uudenlaista ajateltavaa opiskelijat saavat myös niin sanottujen ”särökokemusten” kautta. Särökokemuksissa opiskelijat menevät opintojensa aikana itse valitsemiinsa kohteisiin, kuten esimerkiksi kouluihin tai kansalaisopiston kursseille havainnoimaan erilaisia pedagogisia tilanteita. Särökokemusten tarkoituksena on pyrkiä herättelemään opiskelijan omia mielikuvia erilaisista pedagogisista tilanteista ja luoda näihin kyseisiin ennakoituihin mielikuviin ikään kuin pieniä säröjä. Säröjä syntyy helposti, sillä opetustyyplejä sekä -tapoja on paljon erilaisia ja etukäteen näitä kaikkia on mahdoton oivaltaa. Särökokemuksista keskusteleminen ryhmissä antaa vaihtelevia näkökulmia asioita kohtaan, ja kokemukset moninaisten pedagogisten tilanteiden havainnoimisesta monipuolistuttavat opiskelijoiden näkemyksiä erilaisten opetustilanteiden kulusta.

Opinnoissa perehdytään myös opettajan rooleihin ja -tehtäviin sekä hyvän opettajan ominaisuuksiin. Opiskelijoiden mielestä on tärkeää käsitellä kyseisiä aiheita, sillä opinnoilta haetaan työkaluja omaan opettajuuteen sekä tietoa siitä, miten hyväksi opettajaksi kehitytään. (Pakkanen 2009.) Opiskelijan tulee myös ymmärtää, ettei sisällöltään monipuolinen ja laadukas koulutus tee kenestäkään hyvää opettajaa. Hyväksi aikuispedagogiksi ei kehitytä opettelemalla ulkoa uusia toimintamalleja, vaan tärkeää on muun muassa arvioida mitä hyvä pedagoginen toiminta voi kulloisessakin tilanteessa tarkoittaa. Hyvä pedagoginen toiminta ei ole riippuvainen pelkästään opettajan toiminnasta, sillä siihen tarvitaan myös opettajan ja hänen oppilaidensa välistä suhteen vuorovaikutusta ja sen kehittämistä. Kaikille eivät samantyylliset toimintatavat sovi, vaan jokaisen tulee löytää itselleen sopivimmat toiminta- ja ajattelumallit. Lisäksi haaste omannäköiseen sekä uudenlaiseen opettajuuteen syntyy yhteiskunnasta. Kehityksen myötä aiemmin hyviksi todetut tavat toimia eivät tänä päivänä sovi kaikille, ja aikuispedagogin täytyy pystyä nopeasti vastaamaan jatkuvalta tuntuvan muutosten valtavirtaan. (Malinen & Laine 2009a.)



### 3.1.1 Kolme tärkeää toimintaperiaatetta

Laine (2009) kirjoittaa artikkelissaan koulutuksen kolmesta tärkeästä toimintaperiaatteesta; *oppimisen omakohtaistumisesta, tutkivasta asenteesta ja dialogisuudesta*. Oppimisen omakohtaistumisella tarkoitetaan koulutuksessa pyrkimystä irrottautumaan suorituskeskeisyydestä sekä vähentämään kontrollia, jotta opiskelijalle pystyttäisiin tarjoamaan enemmän vastuuta omasta toiminnastaan ja oppimisesta. Tämä näkyy APO-opinnoissa esimerkiksi siten, ettei koulutukseen kuulu numeraalista arviointia tai tenttejä. Koulutuksessa pakollisia asioita ovat opintojen alussa laadittava henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, läsnäolo lähijaksoilla, oppimispäiväkirjojen viikoittain kirjoittaminen, kirjallisuuden opiskelu ja oman opetusfilosofian tuottaminen opintojen lopussa. Arvioinnista on siirretty painopiste oppimisen laadun arviointiin. Omakohtaistumisen myötä opiskelija pyrkii kohtaamaan opiskeltavan asian itselleen merkityksellisenä; tietojen ja toimintamallien ei ole tarkoitus jäädä irralliseksi koonniksi, vaan opiskelijan tulee liittää nämä omaan merkitysperspektiiviin, kokemushistoriaan sekä toimintatapoihin. Tässä yhtenä apuna lukuvuoden aikana pidetään sitä, että opinnot on tarkoitus sitoa kunkin opiskelijan omaan työhön ja opetuskokemuksiin. Näin ollen opinnoissa vastaan tuleva teoriatieto on helpompi ymmärtää oman kokemusmaailman kautta. Mikäli opetuskokemusta ei vielä ole kertynyt, kertyy sitä viimeistään näiden opintojen aikana. Opiskelijan on tärkeää löytää itselleen sopivimmat työtavat, joiden kanssa opetus tuntuu hyvältä ja luonnolliselta. Opintojen yhtenä ajatuksena on, ettei olemassa ole yhtä oikeaa tapaa oppia tai opettaa asioita.

Toisena tärkeänä koulutuksen toimintaperiaatteena Laine (2009) kirjoittaa tutkivasta asenteesta. Tutkiva asenne -toimintaperiaate haastaa kehittämään ajattelun taitoja sekä pyrkii määrätietoisesti siihen, että opiskelija oppii ymmärtämään maailmaa ja ennen kaikkea itseään sen osana. Tähän kuuluu omien työtapojen tutkiminen, jossa apuna käytetään muun muassa oman opetuksen videointia. Videoinnin kautta päästään tutkimaan omaa opetustoimintaa ja kes-

kustelemaan siitä yhdessä toisten kanssa. Näin ollen oman opetustoiminnan kehittämiseen saadaan vinkkejä usean henkilön näkökulman pohjalta.

Kolmanteen toimintaperiaatteeseen eli dialogisuuteen liittyvän keskeisen ajatuksen mukaan koulutuksessa tuetaan keskustelevaa ilmapiiriä ja annetaan tilaa vastavuoroisille suhteille. Dialogisuus -periaatteen mukaisesti asioista keskustellaan yhdessä; pyritään läsnäoloon, avoimuuteen sekä aitoon kuuntelemiseen ja kysymiseen. Näitä noudattamalla päästään kohti tutkivaa keskustelua. Tärkeää on pyrkiä ymmärtämään toinen toistaan ja tarkoituksena on ajatella pinnalle nousseita asioita oman henkilöhistorian kautta muodostuneen merkitysperspektiivin kautta. Keskusteluun osallistumisen myötä opiskelija saa jotakin itselleen ja antaa jotakin toiselle. Omien kokemusten jakaminen, niistä yhdessä keskusteleminen ja uusien variaatioiden vastaanottaminen sekä kehittäminen ovat tärkeitä, mutta myös antoisia asioita oman ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta. Dialogisuuden taitoa voi opetella opintojen aikana esimerkiksi oppimisryhmissä, lukupiireissä, luennoilla ja valinnaisissa teemaryhmissä. (Laine 2009.)

### **3.1.2 Ohjaustoiminta opinnoissa**

APO-opinnoissa on ollut vuosien saatossa useita eri ohjaajia. Heistä Anita Malinen on ollut yhtäjaksoisesti opintojen alusta lähtien luomassa ja kehittämässä koulutusta aina nykyhetkeen saakka. Yhteistä näille kaikille opettajille on, että he ovat työskennelleet APO-opintojen parissa oman päätyönsä ohella. Sivutyömyisyys opinnoissa ei kuitenkaan ole näkynyt heidän työskentelyssään välipitämättömyytenä, sillä ohjaajat ovat tehneet ohjaustyötänsä suurella sydämellä. Niin opiskelijoiden kuin ohjaajienkin keskuudessa muodostuu opintojen aikana maaginen "APO-henkisyys", jonka merkityksen ymmärtävät kaikki opintojen parissa aikaa viettäneet ja muistavat sen pitkään vielä vuosienkin kulluttua opintojen päätyttyä. (Malinen & Laine 2009b.)

Opiskelijat jaetaan opintojen alussa noin kymmenen hengen oppimisryhmiin, jotka toimivat samoina koko lukuvuoden ajan. Jokaisella oppimisryhmäl-

lä on oma ohjaaja, joka käy ryhmään kuuluvien opiskelijoiden kanssa henkilökohtaisesti läpi HOPS- ja arviointikeskustelut. Ohjaajan tulee koulutuksen toimintaperiaatteiden mukaisesti kannustaa, houkutella ja tukea opiskelijaa kohti omakohtaistumista, tutkivaa asennetta ja dialogisuutta. Oppimisryhmän ohjaajan tehtävänä ei ole antaa valmiita vastauksia opiskelijoiden kysymyksiin, vaan hänen roolinsa on enemmänkin kuunnella ja herätellä opiskelijoita kysymyksillään. Ohjaajan ei ole tarpeen tuoda esille jatkuvasti omia näkemyksiään, vaan tärkeämpää on antaa tilaa opiskelijan omalle äänelle sekä aikaa ajatusten muotoutumiseen. Erittäin tärkeää on luoda oppimisryhmässä ohjaajan ja opiskelijoiden välille turvallinen ilmapiiri ja hyvä luottamussuhde. Tämä on edellytyksenä siihen, että ryhmän jäsenet uskaltavat keskustella ja ottaa esille heille vaikeita ja ehkä myös aroiksi muodostuneita asioita tai kokemuksia elämänsä historian varrelta. (Malinen & Laine 2009a, Malinen & Laine 2009b.)

Jussi Turunen (2006, 2009) on kirjoittanut artikkeleissaan APO-ohjaajien ohjausajatteluista. Opintoissa kannustetaan omannäköiseen opettajuuteen, joten on selvää, että myös ohjaajat sekä heidän ohjaustapansa ovat erilaisia. On kuitenkin eräitä tiettyjä asioita, joista pyritään olemaan yhtä mieltä. Kaikille ohjaajille on tärkeää opiskelijoiden omien lähtökohtien kunnioittaminen, mikä usein mahdollistaa ohjaajan ja opiskelijan välisen molemminpuolisen kunnioituksen. Lisäksi on selvää, että opiskelijoiden asioihin perehdytään yksilötasolla. Tämä on tärkeää myös siinä mielessä, että opiskelijat tulevat opintoihin erilaisista taustoista käsin. Jotkut keskittyvät pääasiassa opiskeluun, kun taas toiset työskentelevät opintojen ohella. Osa opiskelijoista on perheellisiä ja saattavat tulla lähijaksoille satojenkin kilometrien päästä. Opiskelijoita tulisi kuunnella, ymmärtää, arvostaa sekä ohjata kohti pedagogista ajattelua ja toimintaa ottaen ensiksi huomioon jokaisen omat tarpeet. Vaikka ohjaajat ovat kaikki omia persooniaan, heillä kaikilla on sama tavoite; opiskelijan oppimisen tukeminen. Ohjaussuhteessa on myös tärkeää kuunnella ja arvostaa toisten kokemuksia pedagogiikan maailmasta. Koulutuksen opettajat ovatkin sitä mieltä, että ihminen oppii paikasta riippumatta kaikkialla oman henkilökohtaisen toiminnan tuloksena. Opettajan tehtävänä on tukea tätä oppimisprosessia ja keskustella opiske-

lijän kanssa erilaisista näkemyksistä. Opiskelijoiden ajatusmaailmoihin kurkistaminen selkeyttää ajatuksia siitä, mitä ohjaajan tulee kenellekin tarjota.

### **3.2 Pedagogiseen koulutukseen hakeutuminen**

Opettajan ammattia pidetään maassamme suosittuna koulutusalanana, joka viittaa siihen, että heidän työtänsä edelleen arvostetaan. Niin kauan, kuin ammatteja pidetään kiinnostavana, voidaan kouluttaa työelämään ammattitaitoisia ja motivoituneita opettajia. (Innola & Mikkola 2011.) Koulutushalukkuuden myötä koulutukseen pääsevät opiskelemaan vain toden teolla opettajan ammattiin tähtäävät ja tätä voidaan pitää yhtenä syynä siihen, miksi opinnot keskeytetään vain harvoin.

Myös aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen keskeyttäjämäärät ovat pysyneet pieninä. Voidaankin sanoa, että tulevat aikuiskouluttajat ovat koulutukseen hakuvaiheessa sitoutuneita ammattiin ja näin ollen keskeyttämisprosentti jää alhaiseksi. Suurten hakijamäärien vuoksi kaikki eivät pääse koulutukseen ensi yrittämällä, joten opetusalan ammatteihin tähtääminen vaatii joskus todellista sisua, päättäväisyyttä ja sinnikkyyttä. (Niemi 2005.) Koulutukseen hakeutuvat tietävät pätevänä opettajana toimimisen edellyttävän heiltä asianmukaista koulutusta. Opettajilta vaaditaan opetustyöhön opettajan kelpoisuutta, joka määrittyy eri koulutusmuodoissa annetuissa laeissa. Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksien (986/1998) 18§:n mukaan vapaan sivistystyön opettajan kelpoisuus edellyttää soveltuvaa korkeakoulututkintoa sekä vähintään 60 opintopisteen laajuiset pedagogiset opinnot. Kelpoisuusvaatimusten täytyy olla samat sekä virka- että työsopimussuhteiselle henkilöstölle, eikä kelpoisuuteen tule vaikuttaa koulutuksen järjestäjätaho. (Lahtinen & Lankinen 2013.)

### 3.2.1 Odotuksia koulutukselta

Opettajan ammattikuvan rakentuminen alkaa koulutukseen ja tulevaan työhön kohdistuvista odotuksista. Odotusten lisäksi opiskelijat omaavat jonkinasteisia ennakkokäsityksiä työalasta, johon koulutuksellaan tähtäävät. Juuri opettajan professiota voidaan pitää yhtenä niistä ammateista, joiden työnkuvaa on selkeä ymmärtää koulutukseen hakuvaiheessa. Koska opetuslalle hakeutuvat tietävät minkälaisen töiden parissa tulevaisuudessa työskennellään, heillä on myös motivaatiota suorittaa opinnot loppuun. (Kemppinen & Kuusela 2006.) Koulutuksen ajatellaan yleisesti ottaen valmistavan työelämään, mutta tänä päivänä yhä useampi aikuinen tulee koulutukseen työelämästä käsin. Täten myös Jyväskylän yliopiston aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa opiskelee heitä, jotka ovat toimineet vuosia opetuslalla ilman muodollista pätevyyttä. Juuri nämä opiskelijat ovat usein ensisijaisesti tulleet koulutukseen hakemaan itselleen pätevyyttä harjoittamassaan ammatissa, ja joskus tällaisissa tilanteissa saattaa opiskelusta tulla lähinnä suorittamista. Tällöin koulutukselta haetaan vain pedagogista pätevyyttä ja opiskelijasta voi tuntua, ettei hän muuta koulutukselta tarvitsekaan. (Leivo 2010.)

Pakkanen (2009) on kertonut artikkelissaan ”APO-vuosi opiskelijoiden kokemana”, miksi juuri aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opiskelijat hakeutuivat opintoihin, ja mitä he opinnoiltaan odottivat. Monelle varsinkin opetuskokemusta jo omaavalle opiskelijalle koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi muodostui edellä mainittu pedagogisen pätevyuden hankkiminen. Sen sijaan vähemmän tai lainkaan opetuskokemusta omaavat odottivat koulutukselta enemmänkin pääsyä tutustumaan itse opettamiseen ja opettajuuteen. Nämä opiskelijat halusivat tietää, millaista opettaminen on ja mitä se heiltä vaatii. Osa hakeutui koulutukseen ikään kuin kokeilumielessä tunnustellen, olisiko opettaminen sitä mitä haluaisi isona tehdä. Opiskelijat olivat kiinnostuneita siitä, miten kentällä tulisi opettaa ja hakivat koulutukselta opetusmenetelmiä tai käytännön neuvoja sekä välineitä opettamiseen. Jotkut kertoivat halustaan tutustua oppimisteorioihin ja ylipäättänsä aikuispedagogiikkaan.

Pakkasen lisäksi myös Andersson ym. (2012) ovat tutkineet opettajiksi opiskelleiden motiiveja opiskeluun. Tuloksia tarkasteltaessa huomattiin motiivien jakautuvan sekä sisäisiin että ulkoisiin. Tutkittavat halusivat kehittää tietämystään ja vahvistaa omaa ammatti-identiteettiään hakeutumalla alan koulutukseen. Heidän tarpeensa tavoitella muodollista pätevyyttä liittyivät myös yksilön tarpeisiin parantaa selviytymisen taitoja jokapäiväisessä arjessa opetyön parissa. Eräs haastateltava kertoi ajatelleen aluksi oppivan aikuisten opettamisen tekemällä kyseistä työtä, kunnes tajusi, kuinka tärkeää pedagogisen tiedon hankkiminen onkaan. Toinen haastateltava taas kertoi teorian tiedon omaksumisen olleen itselleen tärkeää, sillä se vahvisti hänelle, kuinka monet heidän työyhteisössään tehdyt asiat sujuivat hyvin. Tämän lisäksi hän oli huomannut tekevänsä asioita tavoilla, jotka myös teoriassa olivat tapoja saada aikuiset oppimaan. Sisäisten motiivien lisäksi esille nousi myös ulkoisia motiiveja. Opettajatutkinto on yleensä tarpeen saada pysyvää työtä opettajana, ja joskus pätevyyden puuttuminen oli ollut esteenä työn aloittamiseen. Lisäksi joidenkin kohdalla työnantajat olivat vaatineet muodollista opettajan pätevyyttä heiltä, joilta se puuttui. Tarkasteltaessa lähemmin yksittäisiä elämäkertoja selvisi, että henkilö oli saattanut työnantajan pyynnöstä hakea virallista pätevyyttä koulutuksen kautta. Joskus työpaikan tavoitteet olivat ristiriidassa henkilökohtaisten tavoitteiden kanssa, eikä henkilö edes välttämättä olisi halunnut hankkia pedagogista pätevyyttä muuten, ellei työpaikka sitä olisi häneltä virallisesti vaatinut.

Eräs syy siihen, miksi opettajan työ kiinnostaa sen pitkästä historiasta huolimatta, on työn muuttuva luonne. Opetustyön haasteellisuus, vaihtelevuus ja itsenäinen luonne eivät tee työstä yksitoikkoista, ja virikkeitä itsensä sekä oman toiminnan kehittämiseen on syntynyt työhön liittyvien vaikutusmahdollisuuksien kasvamisen myötä. Haasteelliset tavoitteet lisäävät työmotivaatiota ja onnistumisen tunteet tuovat mielekkyyttä työtä kohtaan sekä edistävät urakehitystä. (Ruohotie 2005.) Joskus pedagogiseen koulutukseen hakeutuneet odottavat koulutukselta työkaluja, joilla juuri työelämän muutoksiin voitaisiin vastata tai ennalta varautua. Nämä työelämän muutokset voivat liittyä esimer-

kiksi opettajan rooleihin tai opiskelijoiden tarpeisiin. Lisäksi opiskelijan mielessä voi olla mieltä askarruttavia asioita, joita hän toivoo voivansa käydä läpi koulutuksen aikana toisten opiskelijoiden ja ohjaajien kanssa. Leivon (2010) mukaan tänä päivänä opettajalta edellytetään vahvaa ammatillista itsetuntoa, jottei tämä automaattisesti sopeutuisi vallitseviin olosuhteisiin. Tästä johtuen itsensä ja oman toiminnan tarkastelua voidaan pitää tärkeänä jo koulutusvaiheesta lähtien. Lisäksi opettajantyössä täytyy olla valmis kehittämään omaa työskentelyään ja työyhteisöään. Varsinkin oman toiminnan ja kokemusten reflektoinnista harjoitellaan paljon juuri aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa ja näiden merkitystä korostetaan jo koulutukseen hakuvaiheessa. Näin ollen koulutukseen hakevat osaavat jo ennalta odottaa koulutukselta kyseisiin asioihin paneutumista.

### **3.2.2 Päätymisen opettajan ammattiin**

APO-opintoihin päätymistä ei tiettävästi aiemmin ole tutkittu. Sen sijaa esimerkiksi Jokinen (2002) ja Andersson tutkijakumppaneineen (2012) ovat kuvanneet yleisesti pedagogiseen koulutukseen päättymiseen johtaneita tekijöitä. Jokinen (2002) on väitöstutkimuksessaan käyttänyt elämäkertametodia selvittäessään kahdenkymmenen aikuisopettajan tietä opettajiksi. Hän on jakanut tutkimustulostensa perusteella tutkittavien opettajien tiet opettajuuteen neljään kategoriiaan, jotka olivat: 1. tavoitteena opettajuus, 2. sattumalta opettajaksi, 3. ajautuminen opettajaksi ja 4. kypsytymisen opettajaksi. Tutkimuksen mukaan opettajista puolet päätyi opettajiksi ”sattuman kautta”, ilman tavoitetta tai pidempää harkintaa. Tällöin opettajaksi päädyttiin usein mm. työpaikkailmoitusten perusteella. Tutkittavista seitsemän sijoittui kategoriaan ”kypsytymisen opettajaksi” ja he kuvasivat opettajan tietään pitkänä kypsytymisprosessina. Kypsytymistä opettajuuteen edesauttoi näiden tutkittavien kohdalla kokemukset koulutuksesta sekä käytännön työstä. Tutkittavista kaksi opiskelijaa sijoittui ryhmään ”ajautuminen opettajaksi” ja nämä kirjoittivat, etteivät alun perin meinanneet opettajiksi mutta ajautuivat siihen vähitellen ikään kuin vaihtoehtojen puuttuessa. Ehkä hieman yllättävänäkin voidaan pitää sitä, että vain yksi kahdestakymmenestä

opettajasta valikoitui ryhmään "tavoitteena opettajuus". Kyseiselle opettajalle opettajuus oli tavoite jo lapsesta saakka.

Jokisen (2002) tutkimustuloksia tulkittaessa ei voida puhua ainakaan siitä, että kohderyhmänä olevat opettajat olisivat tunteneet vahvaa kutsumusta aikuisopettajan ammattia kohtaan. Täytyy kuitenkin muistaa, että tutkittavia opettajia oli vain kaksikymmentä, joten tutkimus antoi kuvan heidän tiestään opettajiksi eikä ole yleistettävissä muihin opettajiksi kouluttautuneisiin. Jopa puolet kohderyhmän aikuisopettajista päätyi ammattiin sattumalta. Myös Inno-la ja Mikkola (2011) ovat tulleet samankaltaisiin johtopäätöksiin. He kertovat ammatillisen opettajakoulutuksen vaikuttavuutta tutkittaessa käyneen ilmi, että opettajan työ nähdään yhdeksi vaihtoehdoksi muiden joukossa ja siihen päädytään usein sattuman kautta. Tutkimuksessa tutkittavat hakeutuivat koulutukseen, koska halusivat turvata työsuhteensa, toimia sekä kehittyä opettajana tai monipuolistaa uravaihtoehtoja koulutuksen turvin.

Myös Andersson ym. (2012) ovat tutkineet aikuisopettajien polkuja opettajan ammattiin Ruotsissa ja Tanskassa. Heidän tutkimustulostensa mukaan urapolut ovat usein pitkiä ja mutkikkaita sekä vaihtelevat huomattavasti keskenään. Aikuisopettajaksi päätyminen voi olla heidän ensisijainen toiveensa tai "suunnitelma B". Yleiseksi malliksi aikuiskoulutuksen polkuja tutkittaessa muodostui, etteivät aikuiskouluttajat olleet noudattaneet suoraa tietä opettajiksi. Tutkittavien taustat ja heidän merkittäviksi kokemat elämän varrella ilmenneet käännekohtat olivat erilaisia, ja tutkittavilla oli monenlaisia kiinnostuksenkohteita. Useilla vastaajista oli kokemusta kouluttajina tai johtajina ja näin ollen aikuisten koulutus oli heille harvoin uusi kokemus. Opettajan ammattiin opiskeleminen sekä töiden tekeminen samanaikaisesti ei myöskään ollut harvinaista. Tutkimuksessa tunnistettiin kaksi hieman päällekkäistä polkua, jotka olivat 1. pyrkimys sekä vahva tahto (uudelle) alalle ja 2. alalle kouluttautuminen suunnitelman B turvin. Ensimmäistä polkua kulkeneille oli tyypillistä, että henkilöt olivat työskennelleet toisella alalla ja halusivat luoda uutta uraa opettajan ammatissa, joka oli heistä saattanut tuntua myös kutsumukselta. Tutkijat kertoivat esimerkkinä tapauksen, jossa henkilö oli toiminut trukkikuskina, mut-



ta halunnut samalla työnohessa kouluttautua ja pätevöityä trukiin kuljettajien ohjaajaksi. Toisen esimerkin mukaan henkilö oli opiskellut ruotsin kieltä ja tykästynyt aineeseen niin paljon, että oli tulevaisuudessa halunnut opiskella ruotsin kielen opettajaksi. Tähän ryhmään kuuluvilla tutkittavilla ammattiin johtavat polut muodostuivat henkilökohtaisista lähtökohdista käsin, ja jotkut kuvailivat kyseisen polun aikuisten kouluttamiseen edenneen Jokisen (2002) sekä Innolan ja Mikkolan (2011) tutkimustulosten tavoin sattuman kautta. Myös omat positiiviset kokemukset aikuiskoulutuksesta tai koulutuksesta ylipäättänsä olivat vaikuttaneet valintaan. Eräskin haastateltavista kertoi, kuinka hänen oma aikuisopettajansa oli auttanut häntä. Opiskelemalla aikuisten opettajaksi haastateltava halusi myös itse tarjota jollekin toiselle opiskelijalle samanlaista tukea mitä oli saanut. Toinen polku Anderssonin ym. (2012) tutkimuksessa opettajan ammattiin koostui heistä, jotka olivat valmistuneet opettajiksi tai kouluttajiksi suunnitelman B:n kautta. Tutkittavat olivat hankkineet pätevyyden, koska heidän elämässään tapahtuneiden yllättävien asioiden (kuten esimerkiksi puhjenneiden sairauksien) myötä tutkittavien oli vaikeaa pysyä entisessä kutsumustyössään. Tätä polkua pitkin kulkeneille oli mahdollista, että he olivat joutuneet turvautumaan vaihtoehtoiseen suunnitelmaan johtuen nykyisen työn heikkojen työllisyysnäköymien johdosta. Tutkimuksessa mainittiin esimerkkinä biologi, joka oli itselleen sopivien töiden puuttuessa pitänyt käteväenä opiskella myös biologian opettajaksi.

Tämän tutkimuksen teoriaosassa on aiemmin muun muassa kerrottu aikuisopettajien työn kuvauksista, ammattinimikkeistä, pedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta työllistymiseen, koulutuksen kehitystarpeista sekä koulutuksen annista. Lisäksi on esitelty aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja ja niiden perusajatuksia, koulutukseen liittyviä odotuksia sekä nyt viimeisimmäksi opettajan ammattiin päätymiseen johtaneita tekijöitä. Seuraavaksi on aika edetä tutkimuksen toteutusosioon, jossa on pyritty tarkoin esittelemään tämän tutkimuksen toteutukseen liittyviä asioita sekä toteutukseen vaikuttaneita tekijöitä.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa ja kuvata aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneiden työhönsijoittumista. Lisäksi selvitetään opintoihin hakeutumiseen vaikuttaneita tekijöitä sekä opintojen koettua merkitystä valmistuneiden työllistymiseen. Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneille aikuiskouluttajille suunnattiin kysely, jonka avulla haluttiin saada vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten APO-opinnoista valmistuneet päätyivät opiskelemaan APO-opintoihin?
2. Millaisiin asiantuntijatehtäviin he ovat APO-opintojen jälkeen työllistyneet?
3. Millainen merkitys APO-opinnoilla on ollut aikuiskouluttajiksi valmistuneiden työllistymiseen heidän itsensä arvioimana?

Aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja on järjestetty Jyväskylän yliopistossa lukuvuosittain viidentoista vuoden ajan, ja tämän tutkimuksen tulokset antavat uutta tutkimustietoa muun muassa koulutuksen vaikuttavuudesta sen parissa työskenteleville. Opinnoissa keväisin kerätyt opiskelijapalautteet ovat antaneet viitteitä koulutuksen kehittämiseen sekä koulutuksen annin tarkasteluun, mutta systemaattisen seurannan puuttumisen vuoksi koulutuksen järjestäjillä ei ole ollut käytössään tarkempaa tietoa opiskelijoiden työurista valmistumisen jälkeen. Heillä ei myöskään ole ollut tietoa siitä, miten APO-opinnot ovat vaikuttaneet valmistuneiden työllistymiseen tai minkälaisia asioita opinnoista valmistuneet ovat jääneet opinnoilta kaipaamaan. Kouluttajien saaman hyödyn lisäksi tutkimustulokset ovat relevanttia tietoa myös opintoihin hakeutuville. APO-opintoihin päättymiseen johtaneiden tekijöiden tutkimisella halutaan selvittää, mistä valmistuneet saivat tietoa kyseisistä opinnoista, mitä he odottivat APO-opinnoilta ja millä perusteilla opiskelijat hakeutuivat opintoihin.

Edellä mainittujen asioiden lisäksi tämä tutkimus tulee omalta osaltaan yleisesti kartoittamaan runsasta aikuiskoulutuksen kenttää.

## 4.2 Kohderyhmän valinta

Kuluneen viidentoista lukuvuoden aikana aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneiden kokonaislukumäärä on suuri, joten kohderyhmän raja-  
rajaus oli alusta asti tutkimuksen kannalta välttämätön asia. Mahdollisuuksien mukaan olisi ollut mielenkiintoista tutkia kaikkia koulutuksesta valmistuneita opiskelijoita, mutta tästä seuraava työmäärä olisi muodostunut kohtuuttoman suureksi ajatellen itsenäisesti laadittua pro gradu -tutkielmaa. Tutkimuksen perusjoukoksi määritettiin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista ajanjaksolta 1.8.2005–31.7.2012 valmistuneet. Harkinnanvaraisen otannan myötä, lopulliseksi tutkimuksen kohde-  
joukoksi valikoituivat ne APO-opinnoista valmistuneet, jotka *hakeutuivat koulutukseen opiskellessaan kasvatustieteiden maistereiksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa pääaineenaan joko kasvatustiede tai aikuiskasvatustiede*. Tähän päädyttiin, sillä kyseinen kiintiö on ollut mukana opintojen alusta lähtien tähän lukuvuoteen asti. Lisäksi heidän aikuisopettajuuden tutkimista pidettiin tärkeänä, sillä useimmiten juuri kyseisen kiintiön kautta valituilla henkilöillä opettajanura on vasta alkuvaiheessaan tai se on yksi vaihtoehto muiden joukossa. Koulutukselta ei niinkään haeta pätevyyttä nykyiseen työhön, vaan mahdollinen työhönsijoittuminen alalle on vielä usein edessäpäin. Tutkimuksessa myös haluttiin selvittää, sijoittuvatko vastavalmistuneet aikuiskouluttajan pedagogisen pätevyyden omaavat kasvatustieteen maisterit oman alansa töihin vai päätyvätkö toisaalle. Tutkimusta koskevana ajanjaksona valmistui seitsemän vuosikurssia, ja otoksen kooksi muodostui 119 APO-opinnoista valmistunutta kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijaa.

Tutkimuksen kohderyhmän valinta tehtiin käyttämällä harkinnanvaraista otantaa. Soininen ja Merisuo-Storm (2009) sekä Vilka (2015) kirjoittavat teok-

sisään harkinnanvaraisessa otoksessa tutkijan valitsevan tutkittavat oman harkintansa mukaan perustellusti. Tämän pro gradu -tutkimuksen kohderyhmän rajaukseen vaikutti pääasiassa kolme asiaa. Ensimmäiseksi rajaukseen vaikuttavaksi tekijäksi muodostui se, ettei APO-opinnoista valmistuneiden suuren lukumäärän vuoksi ollut mahdollista tehdä kokonaistutkimusta kaikista APO-opinnoista vuosien saatossa valmistuneista opiskelijoista. Tehtyä aikavälirajaus- ta perustellaan sillä, että Marjatta Pakkanen (2006) on omassa tutkimuksessaan aiemmin tutkinut APO-opiskelijoiden työhönsijoittumista vuosikurssien 2002–2004 valmistuneiden osalta, joten tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää tätä ajanjaksoa myöhempien vuosikurssien työhönsijoittumista. Kolmas perustelu kohderyhmän rajaukseen liittyi tehtyyn valintaan rajata tutkimus koske- maan ”Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääai- neopiskelijat” -kiintiön kautta opiskelemaan valikoituja henkilöitä. Tarkoituk- sena oli nimenomaan kartoittaa heidän työhönsijoittumistaan, sillä APO- opintojen tulevaisuuden kehittämisen kannalta on tärkeää selvittää, minkälai- nen merkitys APO-opinnoilla on opettajuuteen ja kasvatustieteen kentälle sijoit- tumisen kannalta pääaineopiskelijoille, joilla harvemmin on pidempää työtaus- taan opetusosalta. Onko koulutus vain täytettä maisteritutkintoon tai varasuunni- telma tulevaisuutta varten, vai ovatko kyseiset APO-opiskelijat valmistuttuaan hakeutuneet opetusalan töihin? Koska pääaineopiskelijoiden kiintiö on järjestet- ty vuosittain koulutuksen alusta lähtien, kyseisen kiintiön kautta opiskelemaan päässeitä valitulta ajanjaksolta 2005-2012 on runsaasti (119 henkilöä), ja kaikki ajanjakson vuosikurssit saadaan tutkimuksessa edustetuiksi. Lisäksi pääai- neopiskelijoiden kiintiö on ollut vuosittain useimmiten se kaikkein laajin si- säänottokiintiö, joten tämänkin perustelun myötä kyseisen kiintiön tutkiminen osoittautui mielenkiintoiseksi sekä haastavaksi tehtäväksi.

### 4.3 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa ja kuvata APO-opinnoista valmistuneiden opiskelijoiden työhönsijoittumista, kerättiin tutkimusaineisto suurehkolta kohderyhmältä kyselylomakkeella (liite 1). Gallin, Gallin ja Borgin (2007) mukaan päätymällä kyselylomaketutkimukseen ollaan enemmän kiinnostuneita ryhmän keskiarvoista kuin yksittäisten henkilöiden vastauksista. Myös Valli (2015a) on todennut kyselyn olevan paras tapa kerätä aineistoa, mikäli tutkimuksessa on kyse yleiskartoituksesta.

Kyselylomakkeen hyvinä puolina pidetään usein sitä, että lomakkeeseen saadaan sisällytettyä paljon monipuolisia kysymyksiä, jotka esitetään kaikille samanlaisina (Valli 2015a, Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006). Vastaajat voivat täyttää lomakkeen oman mieltymyksensä mukaisesti; he voivat vastata kysymyksiin missä tahansa järjestyksessä, palata lomakkeen täyttämiseen yhä uudelleen ja halutessaan tehdä marginaaliin omia merkintöjään (Gall ym. 2007). Tämän tutkimuksen kohderyhmän ollessa 119 henkilöä, tuntui kyselylomakkeeseen päätyminen ainoalta potentiaaliselta vaihtoehdolta kerätä monipuolista ja yhdenmukaisesti tutkimustietoa tutkimuskysymyksistä käsin.

#### 4.3.1 Lomakkeen rakentaminen

Lomakkeen rakentamisessa hyödynnettiin Pakkasen (2006) laatimaa kyselylomaketta, jolla hän aiemmin oli tutkinut muun muassa aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneiden työhönsijoittumista. Aineistonkeruun suunnitteluvaiheessa Pakkaselta saatiin henkilökohtaisesti lupa käyttää hänen laatimaansa kyselylomaketta soveltuvien osien tämän tutkimuksen kyselylomakkeen pohjana. Aiemmin samantyyllisen kohderyhmän tutkimiseen kohdennetun lomakkeen soveltaminen mahdollistaa tutkimustulosten vertailun keskenään (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 2002, Vastamäki 2015, Vehkalahti 2008). Vehkalahti (2008) kuitenkin mainitsee, että valmiisiin mittareihin on suhtauduttava varauksellisesti; ne eivät sellaisenaan saata sopia edes samankaltaiselta vaikuttavan tutkimuksen yhteyteen. Myöskään Pakkasen kyselylomaketta ei sellaise-

naan käytetty tässä tutkimuksessa. Sisällöllisesti hyödynnettiin ja sovellettiin aiempaa lomaketta erityisesti aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneiden työhönsijoittumista sekä opintojen antia koskevissa osioissa. Sen sijaan koulutukseen päätymiseen johtaneita tekijöitä selvittävät kysymykset laadittiin varta vasten tätä tutkimusten varten.

Kyselylomakkeen kysymykset sijoitettiin lomakkeeseen loogisesti aihepiireittäin (Alkula ym. 2002, Fink 2006, Kananen 2011) siten, että oletettavasti helpoimmat kysymykset olivat kyselylomakkeen alussa ja enemmän pohdintaa vaativat kysymykset sijoituivat kyselylomakkeen loppuun. Kyselylomake sisälsi yhteensä 27 kysymystä ja näiden kysymysten joukossa oli sekä strukturoituja, puolistrukturoituja että avoimia kysymyksiä. Järjestysasteikkona käytettiin 5-portaista Likertin asteikkoa, jossa toisena ääripäänä oli ”en lainkaan” -vastausvaihtoehto (1) ja toisena ääripäänä ”erittäin paljon” -vastausvaihtoehto (5). Kyselylomake sisälsi paljon avoimia kysymyksiä (12), joiden avulla pyrittiin vastaajien tuovan ilmi asioita, joita ei välttämättä ennalta olisi osattu arvata vastausvaihtoehtoja luotaessa. Avoimien kysymysten tarkoituksena oli saada vastaajien oma ääni kuuluville ja vastausten uskottiin omalta osaltaan rikastuttavan tutkimustulosten esittelyä.

Aivan kyselylomakkeen alkuun sijoitettiin taustakysymyksiä (kysymykset 1-5), joissa kysyttiin muun muassa vastaajan sukupuolta, syntymävuotta, korkeinta ammatillista koulutusta, aloitusvuotta kasvatustieteiden tiedekunnassa sekä sitä, milloin tutkittava on valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi. Taustakysymyksiä oli useita, sillä tutkijalle haluttiin antaa erilaisia vaihtoehtoja käyttää taustakysymyksien vastauksia mahdollisina muuttujina analysointivaiheessa. Seuraavaksi siirryttiin tarkastelemaan APO-opintoihin hakeutumista (kysymykset 6-9). Näiden kysymysten avulla pyrittiin selvittämään minä lukuvoonna vastaaja on käynyt APO-opinnot, mistä hän sai kuulla kyseisistä opinnoista ja miksi hän hakeutui kyseiseen koulutukseen. Lisäksi vastaajaa pyydettiin kertomaan omia odotuksiaan koulutuksen suhteen. Kysymyksillä pyrittiin saamaan vastauksia ensimmäiseen tutkimusongelmaan, jossa kysyttiin, miten APO-opinnoista valmistuneet päätyivät APO-opintoihin. Kuusisivuisen kysely-

lomakkeen kysymyksien 10-22 tavoitteena oli taas selvittää millaisiin asiantuntijatehtäviin opinnoista valmistuneet ovat APO-opintoja ennen ja niiden jälkeen työllistyneet. Täten kysymykset käsittelivät opinnoista valmistuneiden varsinaista työelämää ennen ja jälkeen APO-opintojen. Osiossa pyrittiin muun muassa selvittämään, minkälaisia opetus- ja koulutusalan työtehtäviä vastaajat on työhistoriansa aikana tehneet, ja millä tehtävänimikkeillä he ovat tuolloin toimineet. Lomakkeessa kysyttiin myös tämänhetkistä työpaikkaa sekä työsuhteen laatua ja lisäksi perusteluineen sitä, millä prosentuaalisella todennäköisyydellä (0-100 %) vastaaja tulee tulevaisuudessa tekemään opettajan töitä. Likertin asteikon avulla haluttiin selvittää, missä määrin vastaaja on työuransa aikana toiminut erilaisilla opetus- ja koulutusalan töihin kuuluvilla sisältöalueilla, joihin kuuluivat muun muassa suunnittelu, oppimateriaalin tuottaminen, opettaminen, arviointi ja johtaminen. Jokainen sisältöalue sisälsi tarkentavia alakohtia, joissa vastaaja valitsi itseään lähimmän vaihtoehdon viisiasteikkoisen portaikon avulla.

Kyselylomakkeen viimeisillä kysymyksillä (23-27) tutkittiin tämän kyselyn varsinaista kolmatta aihepiirialuetta; APO-opintojen antia. Kysymyksillä oli tarkoitus saada vastauksia, minkälainen merkitys APO-opinnoilla on ollut aikuiskouluttajiksi valmistuneiden työllistymiseen heidän itsensä arvioimana. Tämä viimeinen kyselylomakkeen osa-alue koostui pelkästään avoimista kysymyksistä, joissa tiedusteltiin opintojen tärkeintä antia ja minkälaisia asioita pätevyytymisestä on seurannut. Lisäksi selvitettiin, kuinka työyhteisö on suhtautunut pedagogiseen pätevyyteen sekä sitä, mitä opinnoilta on jäänyt työelämässä kaipaamaan. Viimeisessä kohdassa pyydettiin vastaajaa antamaan APO-opintokokonaisuudelle arvosana kouluasteikolla 4-10 sekä perustelemaan annettu arvosana. Koko kyselylomakkeen päätteeksi vastaaja sai halutessaan antaa palautetta/kommentteja lomakkeesta tai kirjoittaa vapaasti kyselyn aihepiiristä. Tällä haluttiin antaa tutkittaville mahdollisuus muun muassa kertoa lomakkeen mahdollisista epäkohdista tai puutteista.

Ennen kyselylomakkeiden lähettämistä kyselylomake esiteltiin yhdeksällä henkilöllä, joista kaksi kuului tutkimuksen varsinaiseen kohderyhmään

(Vehkalahti 2008). Ennen lomakkeiden lähettämistä suoritettavaa esitestausta pidetään tutkimuksen toteuttamisen kannalta tärkeänä, sillä lomakkeen laatimisvaiheessa tutkija syventyy tekemäänsä lomakkeeseen niin syvällisesti, ettei hän saata huomata joidenkin kysymysten epätarkkuutta ja mahdollisia kirjoitusvirheitä tai lomakkeen ulkonäköön liittyviä seikkoja. Esitestauksen myötä saadaan viitteitä myös siitä, saadaanko lomakkeella kerättyä vastauksia ennalta määriteltyihin tutkimuskysymyksiin, ja kuinka kauan vastaajalta kuluu aikaa lomakkeen täyttämiseen. Esitestausta myös osoittaa, onko vastaajilla riittävästi tietoa tai ymmärrystä vastata lomakkeen kysymyksiin, ja lisäksi esitestausta antaa mahdollisuuden esittää kritiikkiä sekä suosituksia lomakkeen kehittämiseksi. (Fink 2006, Gall ym. 2007, Kananen 2011, Vastamäki 2015.) Tämän tutkimuksen esitestauksen jälkeen varsinaiseen kyselylomakkeeseen ja saatekirjeeseen tehtiin joitakin pieniä muutoksia. Muutoksilla pyrittiin parantamaan kysymysten ymmärrettävyyttä sekä niiden loogista järjestystä lomakkeessa. Jotkut kysymykset poistettiin, koska ne osoittautuivat tarpeettomiksi ja turhiksi tutkimuskysymysten kannalta. Saatekirje on liitteessä 2.

#### **4.3.2 Aineiston keruun toteutus**

Aineistonkeruu toteutettiin postikyselynä. Postikyselyn yhtenä suurimpana etuna pidetään sitä, että vastaaja saa valita itselleen rauhallisen ja sopivan ajankohdan lomakkeen täyttämiseen. Tämän asian katsotaan olevan yhteydessä myös vastausten luotettavuuden kanssa. Toisena postikyselyn isona etuna voidaan pitää tutkittavien tavoitettavuutta, joka on hyvä riippumatta heidän asuinkunnastaan. Unohtaa ei pidä myöskään postikyselyn tehokkuutta, sillä kyselylomakkeiden avulla saadaan kerättyä tietoa suurestakin ihmisjoukosta. Hyvistä eduista huolimatta postikyselyyn voi liittyä myös haittapuolia. Ehkä suurimpana haittana voidaan pitää tutkittavien mahdollista alhaista vastaushalukkuutta. Ihmiset ovat kiireisiä, eikä aikaa tai motivaatiota tutkimukseen vastaamiseen saata löytyä. Lomakkeen täyttämisen ajankohtaa voidaan siirtää myöhemmäksi, ja pian unohtaa vastaaminen kokonaan. Lisäksi tutkittava hen-



kilö voi hävittää kyselylomakkeen vahingossa tai tarkoituksenmukaisesti. Alhaisen vastausprosentin lisäksi postikyselyn riskinä pidetään, ettei tutkija voi varmuudella tietää kuka kyselyyn on todellisuudessa vastannut. (Alkula ym. 2002, Fink 2006, Gall ym. 2007, Heikkilä 2014, Hirsjärvi ym. 2006, Soininen & Merisuo-Storm 2009, Valli 2015b.) Tämän riskin toteutuminen tässä tutkimuksessa on epäuskottavaa, sillä vastaamisesta koituvaa vaivaa tuskin tarkoituksenmukaisesti näkevät ainakaan sellaiset ihmiset, jotka eivät kuulu kohderyhmään. Lisäksi otoksen tarkkaan valintaa kiinnitettiin erityistä huomiota, ja täten kyselylomakkeet pyrittiin tarkoin lähettämään vain kohderyhmään kuuluville henkilöille.

Lomake postitettiin 114 henkilölle kohderyhmän ollessa 119 henkilöä. Viidelle kohderyhmään kuuluvalla henkilöllä ei löytynyt laisinkaan tämänhetkistä tai opiskeluaikaista osoitetietoa. Varsinaiseen palautuspäivämäärään mennessä kyselylomakkeita palautui täytettyinä 47 kappaletta (41 %). Tämän jälkeen suoritettiin karhuaminen, jossa numeroitujen palautuskuorien avulla pyyntö osallistua tutkimukseen lähetettiin niille 67 opiskelijalle, jotka eivät vielä olleet vastanneet tutkimukseen. Lomakkeita palautui karhuamisen jälkeen 16 kappaletta (14 %). Yhteensä lomakkeita palautettiin täytettyinä 63 kappaletta ja vastausprosentiksi muodostui 55 %.

#### **4.4 Aineiston analysointi**

Tässä tutkimuksessa lomakeaineiston analyysi eteni tutkimuskysymyksittäin ja siinä hyödynnettiin tilastollisia menetelmiä soveltuvin osin. Aineiston analyysissä käytettiin apuna SPSS-ohjelmaa. Tilastollisen kuvailun tunnuslukuina käytettiin prosentti- ja frekvenssijakaumia sekä keskiarvoa, mediaania ja moodia. Vastaajien kuvaamisessa käytettiin apuna ristiintaulukointia ja khiin neliö - testiä. Näiden avulla selvitettiin eri-ikäisten vastaajien alan työkokemusta APO-opintojen alkaessa sekä pääaineen merkitsevyyttä opintoja edeltävään työkokemukseen.

Tutkimuksen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin, miten APO-opinnoista valmistuneet päätyivät APO-opintoihin. Tässä kohtaa tutkittavilta kysyttiin avoimien kysymysten avulla, mistä he olivat saaneet ensisijaisesti tietää APO-opinnoista, miksi he hakeutuivat koulutukseen sekä mitä he odottivat koulutukselta. Kanasen (2011) ja Vehkalahden (2008) mukaan strukturoitujen kysymysten sisältämät valmiit numerokoodatut vastausvaihtoehdot ovat helpommin analysoitavissa kuin avointen kysymysten yhteyteen kirjoitetut vastaukset. Myös Fink (2006) kertoo teoksessaan avointen kysymysten analysoinnin ja tulkinnan olevan monimutkainen prosessi. Tämän tutkimuskysymyksen avointen kysymysten analysoinnissa laadulliset vastaukset luettiin useampaan kertaan läpi, jonka jälkeen vastaukset luokiteltiin. Luokiteltaessa avointen kysymysten vastauksia huomattiin luokkien määrän kasvaneen liian suureksi, jonka myötä luokkien lukumäärää oli harvennettava. Vastauksia tarkasteltaessa ryhdyttiin sisällöllisesti samankaltaisia luokkia yhdistelemään toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi 2013). Tämänkaltaisen luokittelujärjestyksen kannalla ovat myös Valli (2015b) sekä Fink (2006) jotka kirjoittavat, ettei luokituksien suhteen kannata olla liian rajaava. Heidän mukaansa luokkia on helpompi yhdistellä jälkikäteen, kun taas alusta alkaen liian rajattujen luokkien purkaminen on mahdollonta. Tässä tutkimuksessa lopullisen luokituksen muodostumisen jälkeen luokat koodattiin numeeriseen muotoon tulosten esittelyä varten. Ristiintaulukoinnilla ja khiin neliö -testillä tutkittiin iän ja APO-opintoja edeltävän alan työkokemuksen määrän yhteyttä tärkeimpään syyhyn hakea koulutukseen.

Tutkimuksen toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin sitä, millaisiin asiantuntijatehtäviin tutkittavat ovat APO-opintojen jälkeen työllistyneet. Ristiintaulukoinnilla ja khiin neliö -testillä selvitettiin eri-ikäisten vastaajien opetus- ja koulutusalan työkokemusta pedagogisten opintojen jälkeen sekä kyselyyn vastaushetkellä. Näiden avulla myös selvitettiin, kuinka paljon opetuskokemusta eri-ikäisille vastaajille oli ehtinyt kertyä. Tässä kohtaa muun muassa myös selvitettiin, millä opetus- ja koulutusalan toimialueilla tutkittavat olivat pääasiallisesti työskennelleet aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja ennen sekä niiden jälkeen. Kysymyksen tuloksia analysoitaessa vastauksia keränneet toi-

minta-alueet jaettiin luokkiin, joiden avulla selvisi, ovatko vastaajat työskennelleet enemmän aikuisten vai alaikäisten lasten/nuorten koulutuksessa. Lisäksi tarkasteltiin vastaajien ammattinimikkeitä. Ammattinimikkeiden luokittelun myötä saatiin selville, kuinka suuri osa vastaajista työskenteli kyselyyn vastaushetkellä opettaja-ammattinimikkeillä ja minkälaisia muita opetus- ja koulutusalaaan liittyviä ammattinimikkeitä tutkittavilla esiintyi. Toimialueita ja ammattinimikkeitä tarkasteltiin kysymysten 10-16 ja 18-22 avulla. Likertasteikollisia muuttujia hyödynnettiin tarkasteltaessa opetus- ja koulutusalan eri sisältöalueiden jakaantumista vastaajilla. Vastauksia analysoitaessa selvitettiin, minkälaisien sisältöalueiden alle sijoittuvien tehtävien parissa tutkittavat eniten ja vähiten toimivat. Korrelaation avulla selvitettiin, miten työn eri osa-alueet olivat toisiinsa yhteydessä. Ryhmävertailujen analysoinnissa käytettiin riippumattomien otosten t-testiä, jonka avulla verrattiin alle ja yli 5 vuotta opetustöitä tehneiden toimimista eri sisältöalueilla.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, millainen merkitys APO-opinnoilla on ollut aikuiskouluttajiksi valmistuneiden työllistymiseen heidän itsensä arvioimana. Tätä tutkimuskysymystä tutkittiin muun muassa tiedustelemalla koulutuksen tärkeintä antia, pätevytyimisestä seuranneita tekijöitä sekä sitä, minkä arvosanan tutkittavat antoivat APO-opintokokonaisuudelle. Lisäksi tutkittiin, mitä sellaista tutkittavat olivat jääneet opinnoilta kaipaamaan, mitä työ on heiltä kuitenkin vaatinut. Tähän tutkimustehtävään liittyvien kysymysten analysoinnissa käytettiin laadullista sisällönanalyysiä. Vastaukset luokiteltiin siten, että saman tyyppiset ilmiön kuvaukset laitettiin allekkain ja ryhmiteltiin. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman monipuolisesti tutkittavien oma ääni kuuluville ja näin ollen tutkimustehtävään liittyvien vastausten esittelyssä käytettiin runsaasti suoria lainauksia tutkittavien vastauksista.

## 4.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisiin valintoihin kiinnitetään huomiota jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Erilaisia tutkimusmenetelmiä pohdittaessa pyritään löytämään omaan tutkimukseen sopivia ja eettisesti kestäviä menetelmiä. Samanlaisesti pyritään ennakoimaan vaikeuksia, joita tutkija saattaa tutkimusta tehdessään kohdata. (Hirvonen 2006, Mäkinen 2006.) Tämä tutkimus on tutkimusmenetelmältään kvantitatiivinen tutkimus. Aineistonkeruu toteutettiin postikyselynä, jonka avulla ajateltiin parhaiten saada kerätyksi tietoa suurelta ihmisjoukolta. Eettisyyden pohdinta on ollut läsnä koko tutkimuksen ajan suunnittelusta toteutukseen ja raportointiin saakka. Eettisesti hyvän tutkimuksen on kerrottu olevan avoin ja ennen kaikkea rehellinen sekä luotettava tuotos. Tutkijan huolellinen ja tarkka ote sekä sitoutuneisuus tutkimusta kohtaan tulee näkyä koko tutkimusprosessin ajan. Lisäksi tutkijan tulee olla nöyrä tutkittavaa ilmiötä kohtaan, eikä hänellä saa olla siitä ennakkoluuloja. Onkin tärkeää, että koko tutkimusprosessin ajan tutkija on avoin kaikelle aiheesta koskevalle tiedolle ja näkee asiat tarkalleen niin kuin ne esiintyvät. (Hirvonen 2006.) Tässä tutkimuksessa on erityisesti keskitytty huolellisuuteen ja tarkkuuteen.

Tarkasteltaessa kyselylomaketutkimuksen eettisyyttä voidaan pohtia tutkimuksen saatekirjeen merkitystä tutkimuksen eettisyydelle. Saatekirjeessä tuodaan esille asioita, jotka muodostuvat kyselylomaketutkimuksen eettisyyden kannalta tärkeiksi. Tässä kyselylomaketutkimuksessa tutkittaville laadittiin yhden sivun mittainen saatekirje, jonka tarkoituksena oli kertoa tutkimuksesta sekä motivoida tutkittavia osallistumaan kyselyyn. Tutkittaville kerrottiin, millaista tietoa tutkimuksella tavoiteltiin, ja keitä oli tarkoitus tutkia. Alkula ym. (2002) sekä Kuula (2006) kirjoittavat kyselylomaketutkimuksessa olevan tärkeää kertoa tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista. Tutkittavalla on täten oikeus valita, haluaako osallistua, vai jättää osallistumatta tutkimukseen. Tämän tutkimuksen saatekirjeessä haluttiin painottaa vastaajien anonymiteettiä sekä lomakkeiden luottamuksellista käsittelyä. Tutkittavilla oli oikeus pysyä nimettöminä eikä vastauksista saanut ilmetä kenenkään identiteettiä. Kerätty

tutkimusaineisto on luottamuksellista, joten tutkittaville tulee kertoa ketkä voivat nyt tai tulevaisuudessa käsitellä aineistoa. Tutkijaa sitoo salassapito- ja vaitiolovelvollisuus tutkittavia sekä heidän tuottamiaan dokumentteja kohtaan, joten esimerkiksi tutkimukseen osallistuvien henkilötietoja tai uskonnollista vakaumusta ei tule kenellekään paljastaa. (Gall ym.2007, Kuula 2006, Soininen & Merisuo-Storm 2009.)

Tämän tutkimuksen saatekirje sisälsi tarkat vastausohjeet sekä tiedon vastausten tallettamisesta mahdollista jatkokäyttöä varten. Lisäksi saatekirjeessä annettiin yhteystiedot keneen voi tarvittaessa olla yhteydessä tutkimuksen lisätietojen saamiseksi. Myös Soininen ja Merisuo-Storm (2009) kertovat teoksessaan, kuinka tutkittaville täytyy tehdä selväksi, miten heidän antamansa tiedot turvataan ja käsitellään luottamuksellisesti. Tutkijan on myös hyvä esittää, miten kauan aineistoa säilytetään ja talletetaanko se johonkin tulevaa jatkokäyttöä varten. Tutkijan vastuu tutkimusaineiston asianmukaisesta säilyttämisestä jatkuu vielä tutkimuksen valmistumisen jälkeenkin. Lisäksi täytyy muistaa, että tutkimustarkoituksiin kerättyä aineistoa käytetään vain tutkimustarkoituksiin. Avoimuus aineistonkeruun ja -käytön suhteen luo rehellisen sekä luotettavan vuorovaikutuksen tutkijan ja tutkittavan välillä (Kuula 2006). Tutkijan onkin tärkeää pitää saatekirjeessä mainitut lupaukset, jotta vastaajien mielenkiinto tulevaisuudessa osallistua tutkimuksiin ei kärsisi (Gall ym. 2007).

Tutkimustuloksia analysoitaessa kiinnitetään huomiota tutkijan asianmukaiseen ja rehelliseen tulosten esittelytapaan. Tutkimustuloksia ei tule vääristellä tai kaunistella, vaan tulokset esitellään tarkoin juuri niin kuin ne ovat olleet eikä niitä luoda tyhjästä. Muiden tutkijoiden tutkimustulokset tulee huomioida asiaankuuluvalla tavalla; niitä täytyy kunnioittaa eikä missään tapauksessa esittää ominaan. (Hirvonen 2006, Lötjönen, Hallamaa, Sorvali & Launis 2006, Mäkinen 2006, Soininen & Merisuo-Storm 2009.) Kuten jo edellä mainittiin, tässä tutkimuksessa kiinnitettiin erityisesti huomiota tutkittavien anonymiteetin suojaamiseen. Avointen kysymysten vastausten esittely pitää sisällään joitakin suoria lainauksia, joissa vastaajien anonymiteetti suojattiin tarvittaessa poistamalla tai muuttamalla suoria ja epäsuoria tunnisteita (Kuula 2006). Näin ollen kenen-

kään henkilöllisyys ei tutkimuksessa ole arvattavissa. Mäkinen (2006) lisäksi toteaa anonymiteetistä olevan hyötyä sekä tutkijalle että tutkittaville. Anonymiteetin vuoksi tutkija rohkenee paremmin tiedustelemaan tutkimukseen sopivia mahdollisesti arkaluontoisiakin asioita, ja vastaajien on helpompi vastata tällaisiin kysymyksiin anonyymeinä.

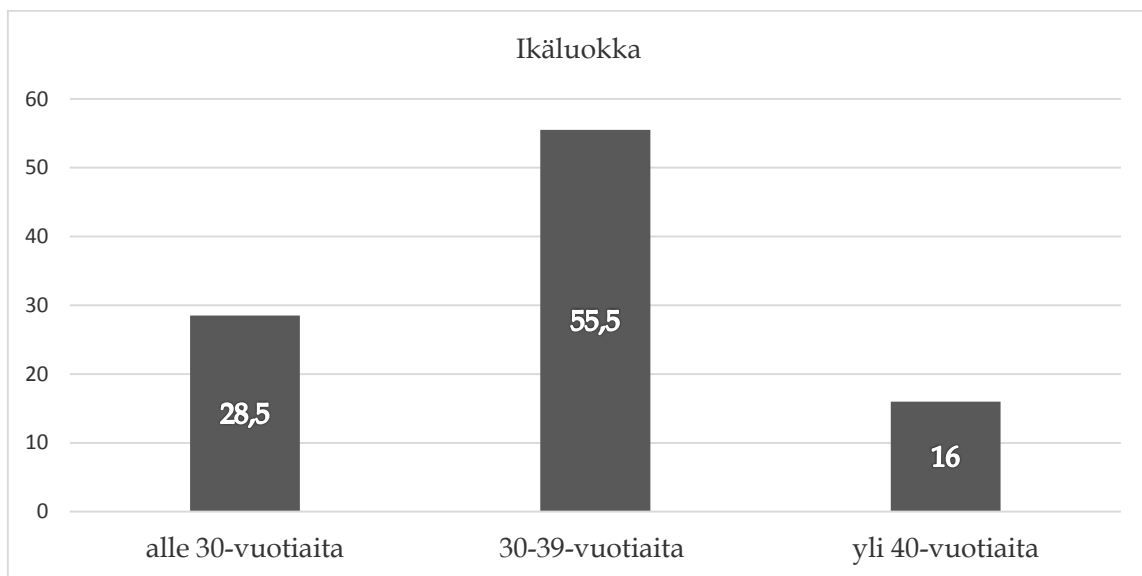
Tutkija on itse vastuussa tutkimuksestaan ja hyvän tutkimuskäytännön noudattamisesta. Varsinkin ihmisiin kohdistuva tutkimus edellyttää tutkijalta vahvaa ihmistuntemusta. Tutkijan täytyy ottaa huomioon sekä kunnioittaa vastaajien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Lisäksi hänen tulee olla tutkittavaa kohtaan hienotunteinen eikä tunkeutua väkisin henkilökohtaisuuksiin. Tutkittavalla on itsellään oikeus päättää mitä tietoja hän antaa tutkimuskäyttöön. On myös selvää tutkimuksissa esiintyvän lähes aina joitakin puutteita. Tutkijan on osattava esitellä tutkimuksessaan totuudenmukaisesti mahdolliset puutteet, eikä jättää niitä noteeraamatta. (Lötjönen ym. 2006, Soininen & Merisuo-Storm 2009.) Mahdollisten puutteiden monipuolinen tarkastelu vaikuttaa eettisyyden lisäksi myös tutkimuksen luotettavuuteen. Tämän tutkimuksen puutteita tarkastellaan lähemmin tutkimuksen luotettavuusosiossa 6.2.

#### **4.6 Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat**

Tutkimuksen kyselylomake lähetettiin 114 kohderyhmään kuuluvalla henkilölle, joista 63 palautti lomakkeen täytettynä takaisin. Vastausprosentiksi muodostui 55. Kyselyyn vastasi 60 naista ja 3 miestä. Miesten vähäisen lukumäärän vuoksi tutkimustuloksia ei ole tarkasteltu naisten ja miesten osalta erikseen. Kohderyhmään kuuluvien miesten lukumäärä ei alun perinkään ollut korkea, sillä lomake lähetettiin vain kuudelle miehelle. Kyselylomake lähetettiin 108 naiselle, joista 60 vastasi kyselylomakkeeseen.

#### 4.6.1 Ikä

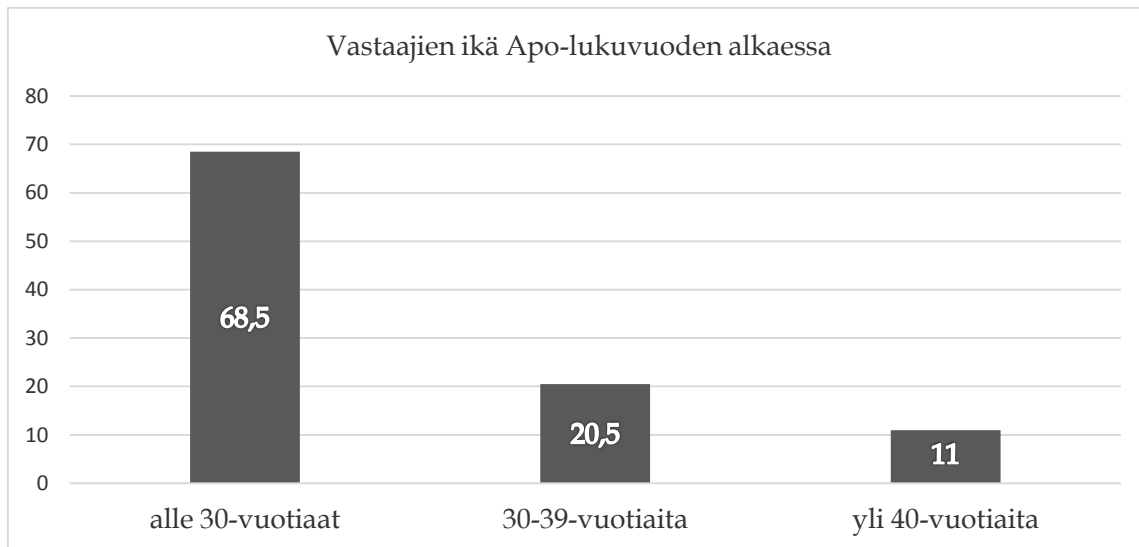
Vastaajien ikä vaihteli 24:stä 62 ikävuoteen ollen keskimäärin  $33\frac{1}{2}$  vuotta ( $kh = 7,69$ ). Tutkimukseen osallistuneista 16 % ( $n = 10$ ) oli vastaushetkellä yli 40-vuotiaita ja 28,5 % ( $n = 18$ ) alle 30-vuotiaita (ks. kuvio 1). Suurimman ikäluokan muodostivat 30–39-vuotiaat, joita oli 55,5 % ( $n = 35$ ) kaikista vastaajista. Lukumääräisesti eniten tutkimukseen osallistui iältänsä 30-vuotiaat vastaajat ( $n = 8$ , 12,5 %).



KUVIO 1. Vastaajien ikä prosentteina (N = 63)

Vastaajia kuvatessa täytyy ottaa huomioon joillakin vastaajilla kuluneen APO-opinnoista jo pidempi aika. Täten vastaajien ikä ei automaattisesti tarkoittanut sitä, että pedagogiset opinnot olisi suoritettu juuri tuolloin, vaan aikaa niistä saattoi olla jopa kahdeksan vuotta. Tutkittaessa vastaajien ikäjakaumaa APO-opintojen alkaessa tutkimukseen osallistuneet olivat nuorimmillaan 21-vuotiaita ja vanhimmillaan 55-vuotiaita. Keskiarvoksi saatiin 29-vuotta, keskihajonnan ollessa 7,05. Suurin osa (29 %) vastaajista oli APO-opintojen alkaessa iältänsä joko 23-vuotiaita ( $n = 9$ ) tai 24 -vuotiaita ( $n = 9$ ). Vastaajista 11 % ( $n = 7$ ) oli pedagogiset opintonsa aloittaessaan yli 40-vuotiaita (ks. kuvio 2). Heihin

verrattuna lähes puolet suuremman ikäryhmän muodostivat 30-39 -vuotiaat, joihin lukeutui viidennes (20,5 %, n = 13) vastaajista. Selkeästi suurin ryhmä olivat alle 30-vuotiaat. Heidän osuutensa oli 68,5 % (n = 43) kyselyyn vastanneista. Edellä esitetty ikäjakauma noudattaa kasvatustieteen maisterikoulutuksessa opiskelevien ikäjakaumaa.



KUVIO 2. Vastaajien ikä APO-lukuvuoden alkaessa prosentteina (N = 63)

#### 4.6.2 Pääaine ja opinnoista valmistuminen

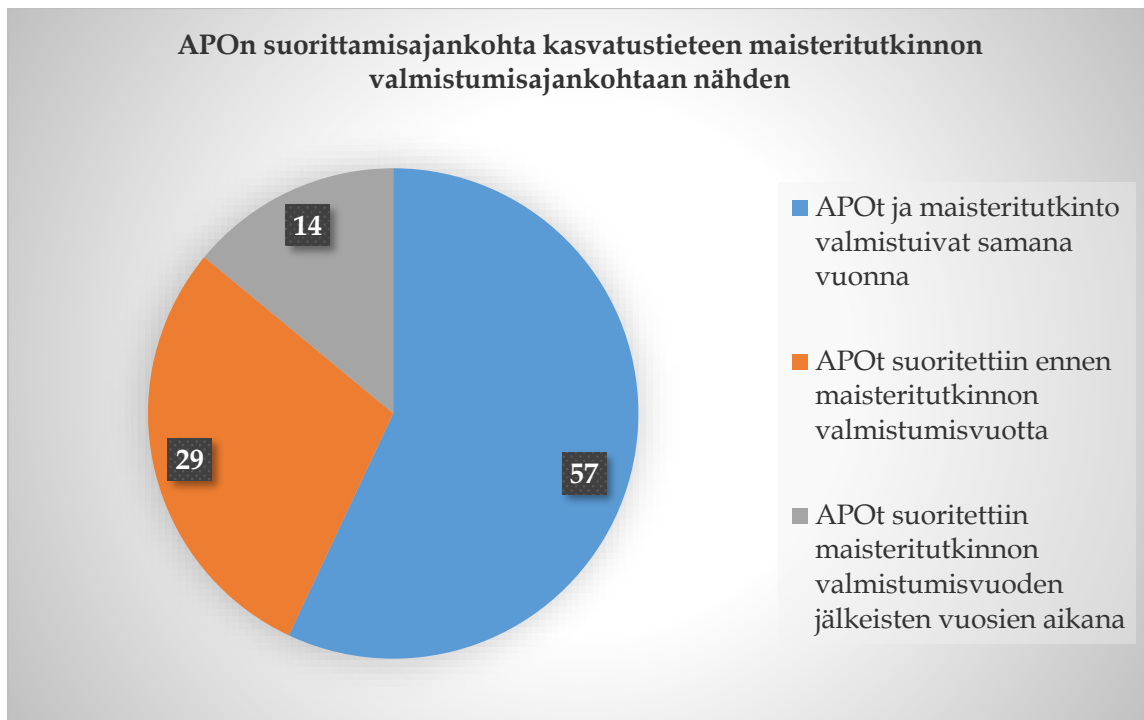
Tutkimuksen toteuttamishetkellä 90,5 % (n = 57) vastaajista oli valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi. Suurimmalla osalla vastaajista (n = 51) oli pääaineenaan kasvatustiede, 12:lla vastaajalla oli pääaineenaan aikuiskasvatustiede. APO-opintojen alkaessa yli 40 -vuotiaista opiskelijoista (n = 7) neljä päätyi valitsemaan pääaineekseen aikuiskasvatustieteen, kun taas vastaavasti alle 30-vuotiaista (n = 43) vain kolme valitsi maisterikoulutuksen pääaineekseen aikuiskasvatustieteen. Tutkimukseen osallistuneista 9,5 %:lla (n = 6) oli vastaushetkellä kasvatustieteiden maisteritutkinto kesken ja suurin osa vastaajista (66,5 %, n = 42) oli valmistunut vuosien 2008-2012 aikana. Vastaajista 24 % (n = 15) oli valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi vuosina 2004-2007. Maisteritutkinnon



keskimääräinen suoritus aika oli viisi vuotta ( $ka=5,16$ ,  $kh=1,58$ ), joten APO-opintojen liittämistä kasvatustieteen maisteritutkintoon ei voitu katsoa pidentävän tutkinnon suoritus aikaa. Vaihteluväli opiskeluajan suhteen oli kahdesta vuodesta yhteentoista vuoteen. Lyhyt maisteritutkinnon suoritus aika oli mahdollista, sillä opintoihin pystyi hakeutumaan avoimen väylän kautta.

APO-opintojen suoritusvuodet jakaantuivat tutkimuksessa tasaisesti, painottuen odotetusti hieman viimeisimpiin lukuvuosiin. Vastaajista 11 (17 %) oli suorittanut aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot lukuvuotena 2009-2010. Lukuvuoden 2011-2012 aikana aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot suorittaneiden lukumäärä oli täysin sama ( $n = 11$ ). Vähiten vastaajia osallistui tutkimukseen lukuvuosilta 2004-2005 ja 2006-2007, joilta kummaltakin osallistujamääräksi kertyi 6 vastaajaa (10%) per lukuvuosi.

APO-opintojen suoritusajankohta kasvatustieteiden maisteritutkinnon valmistumisajankohtaan nähden vaihteli. Tämä oli mahdollista, vaikkakin olisi odottanut melkein kaikkien vastaajien suorittaneen APO-opinnot samana vuonna kasvatustieteiden maisteritutkinnon valmistumisvuoden kanssa, tai että APO-opinnot suoritettaisiin ennen maisteritutkinnon valmistumisvuotta. Näin olikin 86 %:n ( $n = 54$ ) kohdalla, mutta vastaajista 14 % ( $n = 9$ ) suoritti APO-opinnot maisteritutkinnon valmistumisvuoden jälkeisten vuosien aikana (ks. kuvio 3). Tämä oli toki mahdollista, sillä kohderyhmää valitessa maisteritutkintoon kuuluvien opintojen kuului olla vielä kesken keväällä opintoihin hakuvaiheessa, mutta ne saivat valmistua esimerkiksi jo tulevan kesän aikana ennen syksyllä alkavia APO-opintoja. Tutkimuksessa täytyykin ottaa huomioon vastaajien voineen työskennellä pedagogisesti pätevinä opettajina vasta suoritettuaan sekä aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot, että kasvatustieteen maisteriopinnot.



KUVIO 3. Vastaajien valmistuminen maisteri- ja APO-opinnoista prosentteina (N = 63)

#### 4.6.3 Opetus- ja koulutusalan työkokemus ennen APO-opintoja

Vastaajista 40 % (n = 25) oli työskennellyt ennen opintojen alkua opetus- tai koulutusallalla. Alan työkokemusta oli kertynyt opintojen alkaessa varsinkin yli 40 -vuotiaille opiskelijoille, sillä heistä viisi seitsemästä ilmoitti työskennelleen alalla ennen opintojen aloittamista. Khiin neliö -testi osoitti, että opiskelijan ikä oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opintoja edeltävään alan työkokemustaustaan ( $\chi^2(2) = 8,033$ ,  $p = .018$ ) siten, että opintojen alkaessa alle 30-vuotiailla oli vanhempia ikäryhmiä harvemmin alan työkokemusta opintojen alussa. Tähän oletettavasti vaikuttaa se, etteivät alle 30 -vuotiaat välttämättä olleet vielä ehtineet työskennellä alalla yhtä kauan mitä heitä vanhemmat ikäluokat. Taulukossa 1 kuvataan opiskelijoiden työkokemus APO-lukuvuoden alussa olevien ikäluokkien mukaan.

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden työkokemus opetus- ja koulutusosalta ennen APO-opintoja (N = 63)

Alan työkokemusta ennen APO-opintoja			
Ikäluokka	Kyllä, n (%)	Ei, n (%)	Yhteensä, N (%)
Alle 30	12 (19)	31 (49)	43 (68)
30-39	8 (13)	5 (8)	13 (21)
Yli 40	5 (8)	2 (3)	7 (11)
Yhteensä	25 (40)	38 (60)	63 (100)

Alan työkokemus vaihteli myös vastaajan pääaineen mukaan (ks. taulukko 2). Aikuiskasvatustiedettä pääaineenaan opiskelleilla oli useammin opetus- ja koulutusalan työkokemusta ennen APO-opintoja kuin kasvatustiedettä pääaineenaan opiskelleilla. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1) = 7,725, p = .005$ ).

TAULUKKO 2. Ennen APO-opintoja opetus- ja koulutusalan työkokemusta omaavien kasvatustieteen maisteritutkinnon pääaine (N = 63)

Ennen APOja alan työkokemusta omaavien pääaineet			
Pääaine	Kyllä, n (%)	Ei, n (%)	Yhteensä, N (%)
Aikuiskasvatustiede	9 (14)	3 (5)	12 (19)
Kasvatustiede	16 (25)	35 (56)	51 (81)
Yhteensä	25 (39)	38 (61)	63 (100)

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä pääluvussa esitellään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. *Pääluvun ensimmäisessä alaluvussa* tarkastellaan, miten APO-opinnoista valmistuneet päätyivät APO-opintoihin. Luvussa esitellään aikuiskouluttajan pedagogisiin opintoihin hakeutumiseen johtaneita syitä sekä kerrotaan APO-opintoihin kohdistuneista odotuksista. *Pääluvun toisessa alaluvussa* kuvataan APO-opinnoista valmistuneiden työllistymistä erilaisiin asiantuntijatehtäviin sekä sitä, millä opetus- ja koulutusalan toimialueilla valmistuneet ovat työskennelleet, ja millä ammattinimikkeillä he ovat niissä toimineet. *Kolmas alaluku* keskittyy kuvaamaan APO-opintojen merkitystä aikuiskouluttajiksi valmistuneiden työllistymisessä. Alaluvut kuvaavat pedagogisen pätevöitymisen merkitystä, APO-opintojen antia sekä sitä, mitä työssä vaadittavia taitoja vastaajat jäivät APO-opinnoilta kaipaamaan.

### 5.1 Hakeutuminen APO-opintoihin

Tutkimukseen vastanneista suurin osa (44 %, n = 28) sai ensisijaisesti tietää APO-opinnoista erilaisten koulutusesittelyiden kautta. Yliopisto-opiskelujen aikana opiskelijat olivat kuulleet APO-opinnoista tietoisuissa sekä infoissa tai lukeneet opinnoista opinto-oppaasta, esitteistä sekä verkkosivuilta. Koulutuksesta oli lähetetty tietoa myös sähköpostilistojen kautta. Kaksi vastaajaa kertoi maisterikoulutuksen hakuvaiheessa ottaneensa itse selvää APO-opintojen suoritushetkestä esimerkiksi tutustumalla yliopiston internetsivuihin.

Toiseksi eniten vastanneet (22 %, n = 14) kertoivat ensisijaisesti kuulleensa opinnoista muiden opiskelijoiden kertomana ja kolmanneksi eniten (10 %, n = 6) opinto-ohjauksen kautta. Lähes neljännes eli 24 % (n = 15) vastaajista antoi kysymykseen summittaisen vastauksen, joka sisällytettiin luokkaan "muu". Tähän yhteyteen sisällytettiin vastaukset, joissa vastaaja yksiselitteisesti sen enempää vastausta aukaisematta kertoi kuulleensa opinnoista ensisijaisesti yli-

opistolta, kasvatustieteiden laitokselta, tiedekunnasta, koulusta tai yleisesti opintojen aikana. Luokkaan sisältyi myös vastaus, jossa kyselyyn vastannut ei muistanut, mistä sai tietää APO-opintojen olemassaolosta. Koska kysymyksessä tiedusteltiin, mistä vastaaja sai *ensisijaisesti* tietää APO-opinnoista, vastauksissa otettiin huomioon vain vastaajan ensimmäiseksi kirjoittama asia. Kaikki vastaajat (n = 63) vastasivat kyseiseen kysymykseen.

### 5.1.1 Hakeutumiseen johtaneet syyt

Kyselylomakkeessa pyydettiin vastaajia kertomaan kolme tärkeintä syytä, miksi aikoinaan hakeutui aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot -koulutukseen. Kaikki lomakkeissa esiintyvät syyt esitetään tiivistetysti taulukossa 3. Vastaajista jokainen vastasi tärkeimpään syyhyn hakeutua koulutukseen ja lähes kaikki (n = 58) myös toiseksi tärkeimpään syyhyn. Kolmanneksi tärkeimmän syyn raportoi 40 vastaajaa. Tässä kohtaa tulee ottaa huomioon joillakin vastaajilla kuluu koulutukseen hakeutumisesta aikaa lähemmäs kymmenen vuotta, joten erityisesti heidän saattoi olla vaikeaa muistaa koulutukseen hakeutumiseen johtaneita syitä. Tutkimustuloksissa huomioon otettavia syitä kirjattiin yhteensä 161 kappaletta, eli 2,55 syytä vastaajaa kohti. Kysymyksen vastauksista muodostettiin yhteensä kaksitoista erilaista sisältöalueluokkaa.

TAULUKKO 3. Vastaajien tärkeimmät syyt hakeutua APO-koulutukseen

	<b>Tärkein syy hakeutua APO-koulutukseen (N = 63)</b>	<b>Toiseksi tärkein syy hakeutua APO-koulutukseen (n = 58)</b>	<b>Kolmanneksi tärkein syy hakeutua APO-koulutukseen (n = 40)</b>
1.	Pedagoginen pätevyys (n = 32, 51 %)	Ammatillinen kehittyminen (n = 14, 24 %)	Mielenkiinto APO-opintojen sisältöä tai toimintatapaa kohtaan (n = 7, 17,5 %)
2.	Työllistymismahdollisuuksien kehittyminen (n = 11, 17 %)	Työllistymismahdollisuuksien kehittyminen (n = 13, 22 %)	Hyvä lisäkokonaisuus KM-tutkintoon (n = 6, 15 %)
3.	Ammatillinen kehittyminen (n = 6, 10 %)	Pedagoginen pätevyys (n = 12, 21 %)	Ammatillinen kehittyminen (n = 6, 15 %)
4.	Mielenkiinto opetusalaa kohtaan (n = 5, 8 %)	Mielenkiinto APO-opintojen sisältöä tai toimintatapaa kohtaan (n = 5, 9 %)	Mielenkiinto opetusalaa kohtaan (n = 5, 12,5 %)
5.	Hyvä lisäkokonaisuus KM-tutkintoon (n = 2, 3%)	Mielenkiinto opetusalaa kohtaan (n = 5, 9 %)	Koulutuksen hyvä maine ja arvostus työmarkkinoilla (n = 5, 12,5 %)
6.	Ei tiennyt mitä tehdä (isona) (n = 2, 3 %)	Koulutuksen hyvä maine ja arvostus työmarkkinoilla (n = 4, 7 %)	Opiskelu ja uuden oppimisen ilo (n = 3, 7,5 %)
7.	Haaveena opinto-ohjaajan työ (n = 2, 3 %)	Hyvä lisäkokonaisuus KM-tutkintoon (n = 2, 3 %)	Työllistymismahdollisuuksien kehittyminen (n = 2, 5 %)
8.	Koulutuksen hyvä maine ja arvostus työmarkkinoilla (n = 1, 2%)	Muu (halu päästä vuorovaikutteiseen työhön, kokeilumieli, oman käytännön työn tiedon siirtäminen oppilaitokseen) (n = 3, 5 %)	Opiskelijakiintiön hyödyntäminen (n = 2, 5 %)
9.	Muu (elämäntilanne, työelämästä nouseva toive) (n = 2, 3 %)		Muu (vertaisessa opiskeluseurassa, osa kavereista meni myös, halu opiskella ja miettiä mihin menisi töihin, OPO-koulutus ei alkanut ja halusi johonkin) (n = 4, 10 %)

Tärkeimmäksi syyksi hakeutua APO-koulutukseen vastaajat kertoivat pedagogisen pätevyyden hankkimisen. Kaikista vastauksista 27 % (n = 44) lukeutui kyseisen sisältöalueen piiriin ja vastaajista yli kaksi kolmasosaa (70 %) mainitsi tämän kolmen tärkeimmän syyn joukossa. Puolet vastaajista (n = 32) piti pedagogisen pätevyyden hankkimista kaikkein tärkeimpänä syynä hakeutua koulutukseen. Opiskelemaan hakeutuvien voidaan katsoa olleen tietoisia koulutuksen myötä saatavasta aikuiskouluttajan pedagogisesta pätevyydestä ja juuri pätevyyden hankinta muodostui tärkeimmäksi syyksi hakeutua APO-koulutukseen. Pedagogisen pätevyyden hankkiminen oli tärkein syy APO-opintoihin hakeutumisellemme vastaajan iästä riippumatta ( $\chi^2(6) = 7,298$ ,  $p = .294$ ). Tämä näkyi erityisesti APO-lukuvuoden alkaessa iältensä 30-39 vuotiaiden vastauksissa. Heistä yhdeksän vastaajaa (n = 13) kertoi juuri pedagogisen pätevyyden tärkeimmäksi syyksi hakeutua koulutukseen. Taulukossa 4 on kuvattu opintoihin hakeutumisen tärkein syy eri-ikäisten vastaajien raportoimana.

TAULUKKO 4. APO-opintojen alkaessa olevien ikäluokkien yhteys tärkeimpään syyhyn hakeutua APO-koulutukseen (N = 63)

	Alle 30 v., n (%)	30-39 v., n (%)	Yli 40 v., n (%)	Yhteensä, N (%)
Tärkein syy hakeutua koulutukseen				
Pedagoginen pätevyys	20 (31,7)	9 (14,3)	3 (4,8)	32 (50,8)
Työllistymismahdollisuuksien kehittyminen	10 (15,9)	1 (1,6)	0 (0)	11 (17,5)
Ammatillinen kehittyminen	3 (4,8)	1 (1,6)	2 (3,2)	6 (9,5)
Muu syy	10 (15,9)	2 (3,2)	2 (3,2)	14 (22,2)
Yhteensä	43 (68,3)	13 (20,6)	7 (11,1)	63 (100)

Tarkasteltaessa APO-opintoja edeltäneen työkokemuksen yhteyttä tärkeimpään syyhyn hakea koulutukseen (ks. taulukko 5) huomattiin, ettei aiempi työkokemus alalta ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä raportoituun koulutukseen hakeutumissyhyyn ( $\chi^2(3) = 1,261$ ,  $p = .738$ ).

TAULUKKO 5. Opintoja edeltäneen työkokemuksen yhteys tärkeimpään syyhyn hakeutua APO-koulutukseen (N = 63)

	Työkokemusta oli ennen APOja, n (%)	Työkokemusta ei ollut ennen APOja, n (%)
Tärkein syy hakeutua koulutukseen		
Pedagoginen pätevyys	14 (22,2)	18 (28,6)
Työllistymismahdollisuuksien kehittyminen	4 (6,3)	7 (11,1)
Ammatillinen kasvu	3 (4,8)	3 (4,8)
Muu syy	4 (6,3)	10 (15,9)
Yhteensä	25 (39,7)	38 (60,3)

Toiseksi tärkein syy jakaantui tasan kahden yhtä paljon vastauksia saaneen sisältöalueen kanssa. Kaikista vastauksista 16 %:n (n = 26) kohdalla kerrottiin työllistymismahdollisuuksien kehittymisen olleen syynä hakea pedagogiseen koulutukseen. Vastaajista 41 % oli maininnut kyseisen syyn kolmen tärkeimmän joukossa. Kasvatustieteen maisteritutkintoon liitetyn APO-kokonaisuuden ajateltiin vaikuttavan positiivisella tavalla työnsaantimahdollisuuksien kasvuun, sillä opinnot yhdessä maisteritutkinnon kanssa laajentavat kasvatusalan työnhakumahdollisuuksia. Lisäksi vastaajat uskoivat työn monipuolistumiseen sekä työllistymisen varmentumiseen. APO-koulutuksen myötä uskottiin toiveisiin paremmista sekä varmemmista työnsaantimahdollisuuksista.

Työllistymismahdollisuuksien kehittymisen lisäksi yhtä lailla 16 % (n = 26) vastauksista luokiteltiin liittyvän tulevan pedagogin ammatilliseen kasvuun. Samalla tapaa vastaajista 41 % oli maininnut kolmen tärkeimmän syyn joukossa ammatilliseen kasvuun liittyvän syyn. Vastaajat halusivat edistää oman ammatti-identiteetin kehittymistä ja saada koulutukselta välineitä työelämään. Koulutukseen hakeuduttiin, jotta voitaisiin kehittää pedagogista ymmärrystä sekä kerätä lisätietoa opettamisesta. Vastaajien keskuudessa oltiin kiinnostuneita uusista näkökulmista, oivalluksista sekä valmiuksista toimia opettajana. Ammatillisen kasvun lisäksi vastaajat halusivat kasvaa ihmisinä. Näiden kahden yhtä paljon vastauksia keränneen sisältöalueen kesken syntyi joitakin eroja lähinnä siinä, että 17 % (n = 11) piti työllistymismahdollisuuksien



kehittymistä tärkeimpänä syynä hakeutua koulutukseen. Tätä mieltä olivat tässä tutkimuksessa varsinkin APO-lukuvuoden alkaessa iältensä alle 30 -vuotiaat vastaajat (n = 10). Kymmenen prosenttia (n = 6) vastaajista taas mielsi tärkeimmän syyn liittyvän ammatilliseen kasvuun.

Kokonaisuutta ajatellen muita vahvasti esiin nousseita syitä olivat muun muassa mielenkiinto opetusalaan (24 % vastanneista maininnut) sekä APO-opintojen sisältöä tai toimintatapaa (19 % vastanneista maininnut) kohtaan. Vastaajat kertoivat olleensa kiinnostuneita opetusalaan, opetustyöstä tai opettajan ammatista. Kiinnostuneita oltiin myös APO-opintojen sisällöstä sekä toimintatavoista, ja kyseinen luokka keräsi kaikista eniten vastauksia (n = 7) kysyttäessä kolmanneksi tärkeintä syytä hakea koulutukseen. Kysymyksen tuloksia tarkasteltaessa halutaan nostaa esiin vielä kaksi edellä mainitsematonta sisältöaluetta; ”hyvä lisäkokonaisuus KM-tutkintoon” ja ”koulutuksen hyvä maine & arvostus työmarkkinoilla”. Nämä kummatkin sisältöalueet sisälsivät kymmenen vastausta ja näin ollen kyseisten sisältöalueiden kohdalla 16 % vastaajista oli maininnut syyn kolmen tärkeimmän joukossa. Täten APO-koulutuksen hyvä maine sekä arvostus työmarkkinoilla voidaan katsoa edistäneen joidenkin opiskelijoiden hakeutumista koulutukseen. Toisille taas oli tärkeää saada liittää pedagogiset opinnot kasvatustieteen maisteritutkinnon yhteyteen, ja kuten eräässä vastauksessa kolmanneksi tärkeintä syytä kysyttäessä mainittiin; *”opinnot pedagogiset opinnot kasvatustieteen maisteritutkinnon yhteyteen, ja kuten eräässä vastauksessa kolmanneksi tärkeintä syytä kysyttäessä mainittiin; ”opinnot pedagogiset opinnot kasvatustieteen maisteritutkinnon yhteyteen” (vastaaja 63).*

### 5.1.2 Odotuksia APO-opinnoilta

Vastaajia pyydettiin kyselylomakkeessa kuvaamaan omin sanoin, millaisia odotuksia heillä oli APO-opinnoista koulutuksen alkaessa. Kysymykseen vastasi yhteensä 56 vastaajaa (89 %). Odotuksia raportoitiin kaikkiaan 106 kappaletta, joista muodostettiin yhdeksän pääluokkaa (ks. taulukko 6). ”Muu-luokka” koostui odotuksista, jotka kukin keräsivät maksimissaan kaksi vastausta. Tuloksia analysoitaessa tulee huomioida seitsemän vastaajan jättäneen kohdan tyhjäksi. Yhtä lukuun ottamatta heistä kaikki olivat opinnot aloitettuaan alle 30 -vuotiaita ja kaksi oli suorittanut pedagogiset opinnot jo lukuvuoden 2004-2005

aikana. Puuttuneet vastaukset saattoivat osakseen kertoa siitä, että joillekin oli liian vaikeaa muistaa pitkän ajan takaa odotuksiaan koulutuksen suhteen.

TAULUKKO 6. Odotukset APO-koulutukselta (N = 106)

Odotukset koulutukselta	Frekvenssi	Prosentti
Käytännön tieto (konkreettiset vinkit työelämään, opetusharjoittelukokemukset, konkreettinen tieto opetusmenetelmistä)	30	28,5
Teoriatieto (teoreettinen osaaminen, pedagoginen osaaminen)	14	13
Uudet tiedot ja taidot yleisesti, valmiudet ja välineet opettamiseen, oppimisen ilo	14	13
Oman opettajuuden kehittyminen, vahvistuminen, selkeytyminen	12	11,5
Pedagoginen pätevyys	10	9,5
Oman ajattelun, ymmärryksen ja osaamisen reflektointi	9	8,5
Keskustelu, ryhmässä tekeminen, uudet ihmiset, jaettu kokemus	7	6,5
Ei odotuksia	3	3
Muu (esim. itsensä haastaminen, valmis paketti)	7	6,5
Yhteensä	106	100

Vastauksista suurin osa eli 28,5 % (n = 30) liittyi odotukseen, jossa vastaaja odotti koulutukselta käytännön tietoa sekä konkreettisia vinkkejä työelämään. Luokka sisälsi myös odotukset opetusharjoittelukokemuksista sekä halusta saada konkreettista tietoa erilaisista opetusmenetelmistä. Eräs vastaaja kertoi odottavansa koulutukselta *"konkreettisia neuvoja/apuja aloittavalle opettajalle: miten rakentaa tunti, miten ryhmätetään opiskelijat tms."* (vastaaja 27). Edellä esitetystä lainauksesta voidaan huomata, kuinka osa vastaajista kertoi hyvinkin tarkasti, minkälaisia konkreettisia neuvoja tulevaisuuden suhteen koulutukselta odotti. Vastaajat ajattelivat käytännönläheisyyden olevan tervetullut vastapaino

muuten jokseenkin teoreettisille kasvatustieteen maisteriopinnoille. Kaikista kysymykseen vastanneista lähes puolet (46 %, n = 26) kertoi odotuksistaan, jotka liitettiin tähän vastausmäärältään suurimmaksi muodostuneeseen sisältöalueeseen. Heistä neljä vastaajaa kertoi kukin kaksi tähän luokkaan luokiteltavaa asiaa. Täten luokkaan sijoitettiin yhteensä kolmekymmentä vastausta.

Älttäen 62 % (n = 16) "käytännön tieto" -sisältöalueen vastanneista oli opintojen alkaessa alle 30 -vuotiaita, 23 % (n = 6) oli 30-39 -vuotiaita ja 15 % (n = 4) yli 40 -vuotiaita. Yli puolella (58 %, n = 15) ei ollut aiempaa alan työkokemusta, joten käytäntöön liittyvien asioiden läpikäymistä odotettiin varsinkin silloin, mikäli opiskelija ei vielä APO-opintoja ennen ollut päässyt tutustumaan opetustyöhön. Tyypillisin tähän sisältöalueeseen luokitellun vastauksen antaja oli koulutuksen alkaessa iältensä alle 30-vuotias, eikä hänellä ollut aiempaa alan työkokemusta (n = 12, 46 %). Yhdistämällä keskenään ikäluokat 30-39 -vuotiaat sekä yli 40-vuotiaat saatiin selville yli 30-vuotiaisiin kuuluvista (n = 19) tähän kysymykseen vastanneista yli puolen (n = 10) kertoneen odottavansa koulutukselta juuri "käytännön tieto" -luokkaan kuuluvia asioita. Sen sijaan alle 30-vuotiaat eivät kokonaismääränsä nähden odottaneet koulutukselta aivan yhtä paljon kyseisiä asioita, sillä kaikista kysymykseen vastanneista alle 30 -vuotiaista (n = 37) vajaa puolet (n = 16) odottivat juuri tähän sisältöalueeseen kuuluvia asioita.

Edellä esitellyn suurimmaksi muodostuneen "käytännön tieto" -sisältöalueen jälkeen seuraavaksi eniten vastauksia kertyi yhtä paljon kahden eri luokkaan. Näistä toisessa vastaajat odottivat koulutukselta teorian tiedon sekä teoreettisen- tai pedagogisen osaamisen kartuttamista. Luokkaan kuuluvia vastauksia kertyi 13 % (n = 14) kaikista vastauksista. Useissa vastauksissa kerrottiin edellisen sisältöalueen käytännön tietoon liittyvien odotusten lisäksi myös odotuksista teoreettisen osaamisen kehittymisen suhteen, ja tällaiset vastaukset (n = 5) hajaannutettiin kumpaankin sisältöalueeseen. Eräskin vastaaja kirjoitti odottavansa koulutukselta "*sopivaa teorian ja käytännön sekoittumista*" (vastaaja 8). Kyseinen lainaus on esimerkki tapauksesta, joka sijoitettiin sekä tähän että suosituimmaksi muodostuneeseen luokkaan. Kaikista kysymykseen

vastanneista neljännes (n = 14, 25 %) kertoi odotuksista, jotka liitettiin teorian tiedon odotuksiin suuntautuneeseen sisältöalueluokkaan. Ennen tähän luokkaan kuuluvien vastaajien lähempää tarkastelua ajateltiin vastaajien pääsääntöisesti tehneen opetus- tai koulutusalan töitä ennen APO-opintojen alkua, koska osa oli kertonut käytännön tiedon sijaan odotuksistaan vain teoreettisen tiedon suhteen. Varsinaisesti näin ei kuitenkaan ollut, sillä vastaajista vain alle puolella (43 %, n = 6) oli aiempaa alan työkokemusta ennen opintojen alkua. Näistä kuudesta vastaajasta neljä oli opintojen alkaessa iältään vähintään 30-vuotiaita.

Tarkasteltaessa ikäluokkia huomattiin koulutuksen alkaessa sekä alle 30 -vuotiaiden että yli 40 -vuotiaiden puolta enemmän odottavan koulutukselta "käytännön tieto-" kuin "teoriatieto" -luokkaan sisältyviä asioita. Parhaiten tämä erottui juuri näiden kahden ikäryhmän kohdalla, tosin samansuuntaisia tuloksia saatiin myös 30-39 -vuotiaiden kesken. Kahdestatoista tähän kysymykseen vastanneesta opintojen alkaessa iältään 30-39 -vuotiaasta opiskelijasta neljä odotti koulutukselta "teoriatieto" -sisältöluokkaan kuuluvia asioita, kun taas kuusi kertoi "käytännön tieto" -sisältöluokkaan liitetystä odotuksista.

Täsmälleen yhtä monta vastausta (n = 14, 13%) kertyi edellä esitetyn "teoriatieto" -sisältöalueluokan lisäksi luokkaan, jossa odotettiin koulutukselta yleisesti uusien tietojen ja taitojen oppimista, sekä valmiuksia että välineitä opettamiseen. Luokkaan kuuluvien vastaajien lukumäärä pysyi myös samana. Tähän luokkaan sijoitetuista vastauksista ei voitu päätellä, odottivatko vastaajat enemmän käytäntöön vai teoriaan liittyvien tietojen ja taitojen oppimista. Tästä syystä johtuen tämänkaltaisten vastausten haluttiin muodostavan oman luokansa, joka piti sisällään myös uuden oppimisen iloon liittyvät odotukset. Kyseiseen luokkaan kuuluivat esimerkiksi seuraavanlaiset vastaukset: *"Odotin koulutukselta uusia ajatuksia, ideoita, vinkkejä, työkaluja opetukseen ja ohjaukseen"* (vastaaja 117), *"Valmiuksia lähteä tekemään opettajan työtä omannäköisesti"* (vastaaja 73). Näiden kolmen edellä mainitun luokan jälkeen seuraavaksi eniten vastauksia muodostui luokkaan, joka sisälsi odotukset oman opettajuuden kehittymisen, vahvistumisen tai selkeytymisen suhteen (n = 12). Kaksi vastaajaa esittivät kumpikin kaksi samaan luokkaan sijoitettavaa odotusta. Kymmenestä vastaa-

jasta seitsemällä ei ollut aiempaan alan työkokemusta. Jotkut hakivat opinnoilta vahvistusta sille, että opettajan ura olisi itselleen sopiva. Eräskin vastaaja kertoi odottavansa opinnoilta: *"Ammatillista kasvua opintojen aikana ja varmistusta siitä, että minä todella haluan tulevaisuudessa opetustyöhön. Ajatus opettajuudesta siinsi siis jo aiemmin mielessäni. APO-koulutuksen suorittamisella halusin vain siis varmistusta ajatuksiini"* (vastaaja 63). Lisäksi pedagogiseen pätevyyteen liittyvät odotukset nousivat esiin myös tämän kysymyksen kohdalla. Kymmenen vastaajaa kertoi suoraan odottaneensa koulutukselta pedagogisen pätevyyden saamista ja heistä puolella oli alan aiempaa työkokemusta. Eräs opinnot suorittanut kertoi: *"Tutkinto ilman pedagogista pätevyyttä olisi tuntunut epämääräiseltä. Tuntui, että itselleni oli tärkeää saada opettajan pätevyys."* (vastaaja 34). Vastaajat odottivat koulutukselta oman ajattelun, ymmärryksen ja osaamisen reflektointia (n = 9), kuten *"Saada laajentaa omaa ajattelua ja ymmärrystä. Peilata omia käsityksiä, reflektoida asioita ja ilmiöitä. Hyvää, haastavaa tunnetta."* (vastaaja 51). Seitsemän vastausta (6,5 %) sijoittui luokkaan, jossa opinnoilta odotettiin keskustelua, ryhmässä tekemistä, uusia ihmisiä ja jaettua kokemusta eli niin sanotusti sosiaalista kanssakäymistä ja toimintaa.

Kysymyksen vastauksia tarkasteltaessa ilmeni, ettei kaikilla opiskelijoilla ollut odotuksia koulutuksen suhteen (n = 3). Erästä vastaajaa ei opettaminen niinkään kiinnostanut, sillä hän kirjoitti odotuksistaan: *"Etukäteen odotin aika vähän. En ollut erityisen kiinnostunut opettamisesta, enkä kuvitellut sijoittuvani töihin opetustoimeen, enkä odottanut saavani mitään kokemuksia koulutukselta"* (vastaaja 82). Toinen opiskelija taas kertoi: *"En oikein (odottanut) mitään. Lähtökohtaisesti lähdin suorittamaan jälleen yhtä yliopiston opintokokonaisuutta. Avoimin mielin lähdin ilman mitään odotuksia. Yllätyin todella positiivisesti!"* (vastaaja 17).

## 5.2 APO-opinnoista työelämään

Tutkittavien työllistymistä tutkittiin kyselylomakkeessa useiden eri kysymysten avulla. Seuraavissa alaluvuissa selvitetään APO-opinnot suorittaneiden työllistymistä opetus- ja koulutusosalalle pedagogisten opintojen jälkeen sekä sitä,

kuinka paljon heille on kertynyt opetuskokemusta opetusuransa aikana. Lisäksi selvitetään millä opetus- ja koulutusalan työkokemuksen päätoimialueilla tutkittavat ovat työskennelleet ennen sekä jälkeen koulutuksen. Tämän jälkeen kerrotaan tutkittavien työsuhteiden laadusta kyselyyn vastaushetkellä sekä esitellään, millaisilla opetus- ja koulutusalan ammattinimikkeillä tutkittavat työskentelivät kyselyyn vastaushetkellä ja minkä verran heidän työhönsä kuuluu opetusta. Koska kaikki tutkimukseen osallistuneet eivät oletetusti työskennelleet opetus- ja koulutusosalalla, oli tässä kohtaa myös hyvä tiedustella, millä prosentuaalisella todennäköisyydellä tutkittavat arvioivat tulevaisuudessa tekevänsä opettajan töitä. Lopuksi tarkastellaan opetus- ja koulutusalan töihin kuuluvia sisältöalueita sekä sitä, missä määrin tutkittavat ovat arvioineet toimineensa näillä eri sisältöalueilla tähänastisen opetus- ja koulutusalaan liittyvän työuran aikana.

### 5.2.1 Opetus- ja koulutusalan työkokemus APO-opintojen jälkeen

Kyselyyn vastaushetkellä vastaajista 62 % (n = 39) työskenteli parhaillaan opetuksen- ja koulutuksen alueella (ks. taulukko 7). Täten 38 % (n = 24) vastaajista ei työskennellyt alan parissa. Erot ikäluokkien välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ( $\chi^2(2) = 0,599$ ,  $p = .741$ ), vaan jokaisen ikäryhmän enemmistö toimi tutkimushetkellä opetus- ja koulutusalan työssä. Lisäksi enemmistö (n = 18, 75 %) niistä, jotka eivät olleet alan työtehtävissä vastausajankohtana, ilmoitti työskennelleensä opetus- ja koulutusosalalla APO-opintojen jälkeen (ks. taulukko 8).

TAULUKKO 7. Eri-ikäisten työskentely opetus- ja koulutusosalalla kyselyyn vastaushetkellä (N = 63)

Työskentely alalla kyselyyn vastaushetkellä			
Ikäluokka	Kyllä, n (%)	Ei, n (%)	Yhteensä, N (%)
Alle 30	10 (15,9)	8 (12,7)	18 (28,6)
30-39	22 (34,9)	13 (20,6)	35 (55,6)
Yli 40	7 (11,1)	3 (4,8)	10 (15,9)
Yhteensä	39 (61,9)	24 (38,1)	63 (100)

TAULUKKO 8. Eri-ikäisten työskentely opetus- ja koulutusalailla APO-opintojen jälkeen (mutta ei kyselyyn vastaushetkellä) (n = 24)

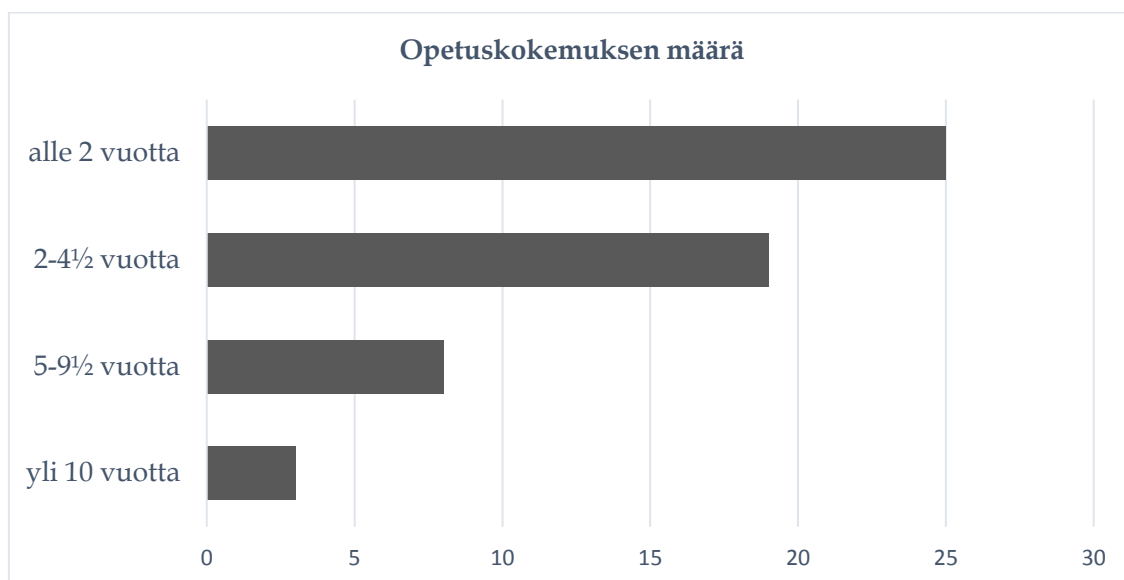
Työskentely alalla APOjen jälkeen, mutta ei kyselyyn vastaushetkellä			
Ikäluokka	Kyllä, n (%)	Ei, n (%)	Yhteensä, N (%)
Alle 30	5 (20,8)	3 (12,5)	8 (33,3)
30-39	10 (41,7)	3 (12,5)	13 (54,2)
Yli 40	3 (12,5)	0 (0)	3 (12,5)
Yhteensä	18 (75)	6 (25)	24 (100)

Yhteensä vastaajista 90,5 % (n = 57) oli työskennellyt opetus- ja koulutusalailla APO-opinnosta valmistumisen jälkeen. Täten vain kuusi vastaajaa (9,5 %) ei ollut työskennellyt opetus- ja koulutusalailla APO-opintojen jälkeen. Kuuden vastaajan kohdalla on huomioitava, että vastaushetkellä heistä kaksi vielä opiskeli kasvatustieteiden maisteriksi. Lisäksi yksi oli hoitovapaalla oleva tohtorikoulutettava. Edellä mainituista kahdesta opiskelijasta, joilla maisteritutkinto oli vielä kesken, molemmat olivat tehneet alan töitä ennen APO-opintoja. Näin ollen neljä kasvatustieteiden maisteriksi valmistunutta ja aikuiskouluttajan pedagogisen pätevyyden omaavaa vastaajaa ei ollut vielä toistaiseksi koskaan elämänsä varrella työskennellyt opetus- ja koulutusalan parissa. Kaiken kaikkiaan voidaan todeta APO-opinnot suorittaneiden tehneen suhteellisen hyvin (94 %, n = 59) alansa töitä ainakin jossakin vaiheessa elämää joko ennen tai jälkeen APO-opintojen.

## 5.2.2 Opetuskokemuksen määrä

Suurin osa (n = 25) opetus- tai koulutusalailla työskennelleistä vastaajista kertoi opetuskokemuksen kokonaismääräkseen alle 2 vuotta (ks. kuvio 4). Kaikkiaan 19 vastaajaa määritteli opetuskokemuksekseen 2-4½ vuotta ja kahdeksan vastaajaa ilmoitti työskennelleensä opetustyön parissa 5-9½ vuotta. Yli kymmenen vuoden opetusuria kertoi tehneensä kolme tutkimukseen osallistunutta. Kaiken kaikkiaan opetuskokemus vaihteli nolasta vuodesta 24 vuoteen keskiarvon ollessa hieman yli 3 vuotta (kh = 4,27). Neljä opetus- ja koulutusalailla työskennelleistä vastaajista kertoi opetuskokemuksensa kestäneen yli 20 vuotta.

nellyttä vastaajaa jätti vastaamatta kysymykseen, tosin ainakin yksi heistä teki opetustöitä vastaushetkellä vakituudessa kokopäiväisessä työsuhteessa ammatinimikkeellä erityisopettaja.



KUVIO 4. Opetuskokemuksen määrä vuosina (n = 55)

Alle kahden vuoden opetuskokemuksen omaavia (n = 25) tarkasteltaessa huomattiin yhdellätoista olevan opettajaksi valmistumisesta aikaa enimmillään kolme vuotta. Kolmella kyseiseen luokkaan sijoittuneista vastaajista oli kyselyyn vastaushetkellä maisteritutkinto kesken, joten he eivät vielä olleet pedagogisesti päteviä opettajia. Ikäluokkien opetuskokemuksen määrää tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla ja khiin neliö-testillä (ks. taulukko 9).

TAULUKKO 9. Ikäluokkien opetuskokemuksen määrä (n = 55)

	Alle 2 v., n (%)	2-4,5 v., n (%)	5-9,5 v., n (%)	Yli 10 v., n (%)	Yhteensä, N (%)
Alle 30	10 (18,2)	3 (5,5)	1 (1,8)	0 (0)	14 (25,5)
30-39	14 (25,5)	13 (23,6)	5 (9,1)	1 (1,8)	33 (60)
Yli 40	1 (1,8)	3 (5,5)	2 (3,6)	2 (3,6)	8 (14,5)
Yhteensä	25 (45,5)	19 (34,5)	8 (14,5)	3 (5,5)	55 (100)



Testin mukaan eri ikäluokat eroavat siinä, kuinka paljon opetuskokemusta heillä on ( $\chi^2(6) = 12,857, p = .045$ ). Opetuskokemuksen määrä näyttää kasvavan mitä iältään vanhemmasta ikäluokasta on kyse. Opetuskokemuksen ja ikäluokkien tarkastelussa huomattiin yhtä vastaajaa lukuun ottamatta jokaisella opetuskokemukseen vastanneella yli 40 -vuotiaalla ( $n = 8$ ) olleen opetuskokemusta takana vähintään kaksi vuotta. Opetuskokemukseen vastanneilla alle 30 -vuotiailla ( $n = 14$ ) sen sijaan taas kymmenellä oli opetuskokemusta alle 2 vuotta.

### 5.2.3 Opetus- ja koulutusalan työkokemuksen päätoimialueet

Kahta vastaajaa lukuun ottamatta kaikki opetus- ja koulutusosalalla ennen APO-lukuvuotta ( $n = 25$ ) ja sen jälkeen ( $n = 57$ ) työskennelleet vastaajat vastasivat kysymykseen, jossa tiedusteltiin, millä päätoimialueella vastaajat olivat pääasiallisesti työskennelleet. Päätoimialueet ilmoittamatta jättäneet kaksi vastaajaa olivat aiempien kysymysten kohdalla kertoneet, etteivät missään vaiheessa elämäänsä olleet työskennelleet opetus- tai koulutusosalalla. Näin ollen he eivät myöskään vastanneet päätoimialueiden tiedusteluun. Kuitenkin myöhempien kyselylomakkeessa esiintyvien vastausten perusteella voitiin selvästi tulkita kyseisten vastaajien tehneen alan töitä työhistoriansa aikana, ja vastausten perusteella myös heidän päätoimialueensa pystyttiin tulkitsemaan. Näin ollen edellä mainittujen kahden henkilön vastaukset jouduttiin paikoitellen koodaamaan lomakkeessa uudelleen.

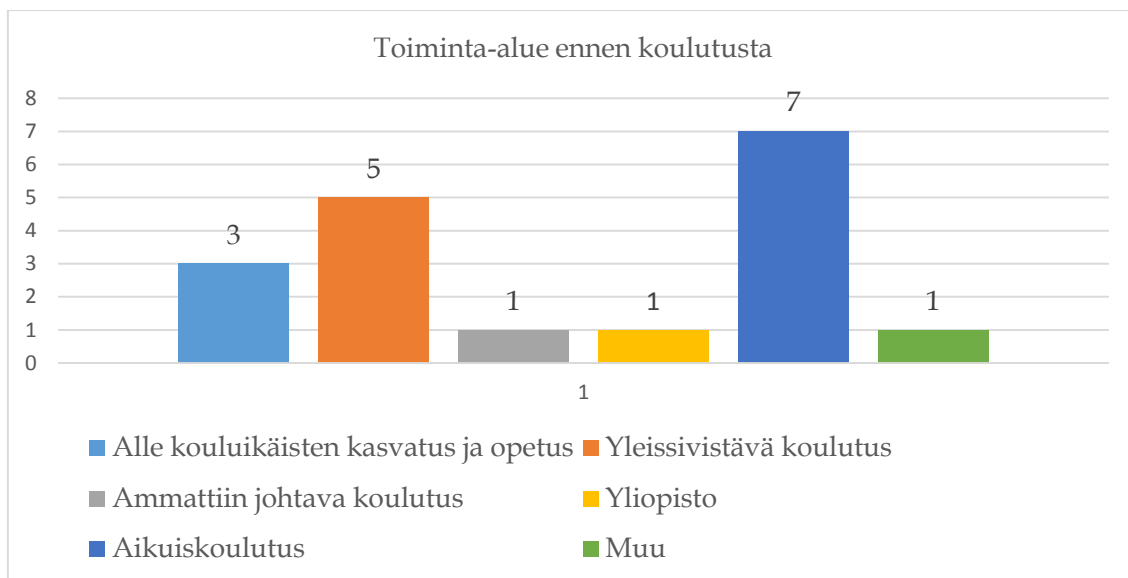
Kysyttäessä vastaajien päätoimialuetta ennen APO-opintoja ja niiden jälkeen, vastaajia pyydettiin valitsemaan kummassakin kohdassa itselleen sopivin vaihtoehto (1). Tästä huolimatta 28 % ( $n = 7$ ) ennen APO-opintoja ja 23 % ( $n = 13$ ) APO-opintojen jälkeen alalla työskennelleistä vastaajista ilmoitti päätoimialueekseen useamman kuin yhden vaihtoehdon (ks. taulukko 10).

TAULUKKO 10. Toiminta-alueiden ilmoittaminen

	Ennen APOa, n = 25 (%)	APOjen jälkeen, n = 57 (%)
Vain yhden toiminta-alueen ilmoittaneet	18 (72)	44 (77,2)
Useita toiminta-alueita ilmoittaneet	7 (28)	13 (22,8)

Alun perin useamman päätoimialueen ilmoittaneiden joukko oli suurempi, sillä vastauksia läpikäydessä pystyttiin neljässä kohtaa rajaamaan vastaukset koskemaan vain yhtä päätoimialuetta. Tämä oli mahdollista, sillä seuraavassa kysymyksessä vastaajia pyydettiin kuvaamaan tarkemmin opiskelijoi- ta/asiakkaita ennen ja jälkeen APO-opintojen. Mikäli vastaaja oli selkeästi ku- vannut opintojen jälkeen työskennelleensä esimerkiksi vain yläkouluikäisten parissa, hänen päätoimialueekseen APO-opintojen jälkeen kirjattiin vastaus- vaihtoehto ”yleissivistävä koulutus (peruskoulu ja lukio)”. Useiden päätoimi- alueiden valitseminen oli ymmärrettävää, sillä esimerkiksi ammatillisessa kou- lutuksessa voitiin antaa aikuiskoulutusta. Kukaan vastaajista ei valinnut pää- toimialueekseen ennen tai jälkeen APO-opintoja vastausvaihtoehtoa ”koulutus- palveluja myyvän yrityksen henkilöstökoulutus”. Kaikki muut vastausvaihto- ehdot keräsivät vastaajia, tosin ammattikorkeakoulutus sekä kansalais- ja työ- väenopistokoulutus vain yhdet vastaajat per vastausvaihtoehto. Tuloksia analy- soitaessa vastauksia keränneet toiminta-alueet jaettiin Pakkasen (2006) tutki- muksen lailla viiteen eri sisältöluokkaan; alle kouluikäisten kasvatus ja opetus, yleissivistävä koulutus (peruskoulu ja lukio), ammattiin johtava koulutus (am- matillinen koulutus ja ammattikorkeakoulutus), yliopistokoulutus, aikuiskoulu- tus (kansanopistokoulutus, kansalaisopistokoulutus, työvoimapolitiittinen kou- lutus, täydennyskoulutus, yrityksen sisäinen henkilöstökoulutus). Lisäksi mu- kana pidettiin erillisenä luokka ”muu”, joka tässä tutkimuksessa sisälsi muun muassa työskentelyä kolmannella sektorilla sekä kansainvälisessä non-formaali koulutuksessa.

Tutkittaessa APO-opinnot suorittaneiden opetus- ja koulutusalan työkokemusta *ennen koulutukseen hakeutumista*, huomattiin virheellisesti vastanneiden (n = 7, 28 %) jälkeen vastauksia kertyneen lähes kaikkiin sisältöluokkiin vain muutama per luokka (ks. kuvio 5). Tämä johtui yhden toiminta-alueen ilmoittaneiden vähäisestä lukumäärästä sekä siitä, ettei alan parissa ennen opintoja työskennelleiden lukumäärä alun perinkään ollut kovin korkea (n = 25). Eniten vastaajat työskentelivät ennen pedagogista koulutusta aikuiskoulutuksen parissa (n = 7). Aikuiskoulutuksen jälkeen toiseksi eniten vastaajat työskentelivät yleissivistävässä koulutuksessa (peruskoulu ja lukio, n = 5) ja kolmanneksi eniten alle kouluikäisten opetuksen ja kasvatuksen parissa (n = 3). Suurimmaksi muodostunutta aikuiskoulutuksen sisältöluokkaa tarkasteltaessa selvisi kolmen vastaajan työskennelleen ennen opintojen alkua työvoimapolitiisessa koulutuksessa ja kahden täydennyskoulutuksessa. Yksi vastaajista oli työskennellyt kansanopistokoulutuksessa ja toinen yrityksen sisäisessä henkilöstökoulutuksessa. Seitsemästä aikuiskoulutuksen kentällä ennen APO-opintoja työskennelleestä vastaajasta neljän pääaine oli opiskeluaikana aikuiskasvatustiede. Täten kaksi kolmasosaa aikuiskasvatustiede pääaineenaan opiskelleista, jotka olivat työskennelleet alalla ennen opintojen alkua ja valinneet yhden päätoimialueen (n = 6), olivat työskennelleet juuri aikuiskoulutuksen sisältöluokkaan liitetyillä päätoimialueilla.

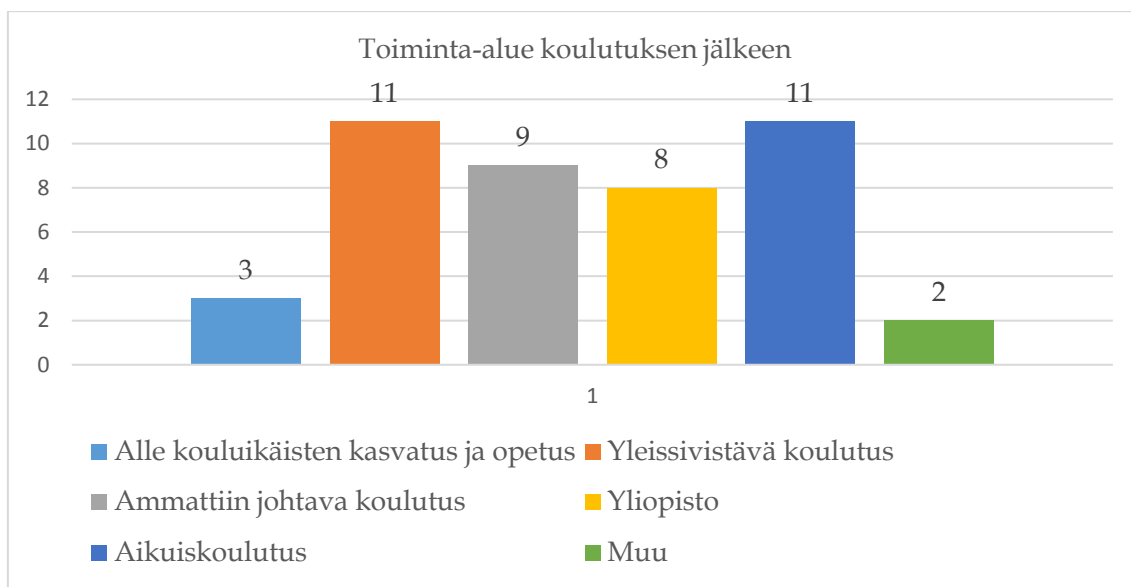


KUVIO 5. Vain yhden toiminta-alueen ilmoittaneiden toiminta-alueainninnat ennen koulutusta (n = 18)

Etukäteen oli ajateltu, että lasten parissa toimineet siirtyisivät aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen myötä kouluttamaan aikuisia. Tuloksia analysoitaessa huomattiin kuitenkin lukumääräisesti yhtä monen vastaajan (n = 3) työskennelleen alle kouluikäisten parissa niin APO-opintoja ennen kuin niiden jälkeenkin (ks. kuvio 6). Kolmesta alle kouluikäisten parissa työskennelleestä vastaajasta yhden päätoimialue oli pysynyt koulutuksen jälkeen samana. Toisen päätoimialuetta ei voitu koulutuksen jälkeen tarkoin määrittää, ja kolmas ei ollut tehnyt pedagogisten opintojen jälkeen alan töitä, ja hänellä oli vielä maisteritutkinto kesken. Yleissivistävän koulutuksen parissa ennen APO-koulutusta työskennelleistä viidestä vastaajasta kolme pysyi opintojen jälkeen samalla päätoimialueella. Vastaajista yksi ilmoitti opintojen jälkeen useita päätoimialueita ja toinen ei ollut tehnyt pedagogisen opintojen jälkeen alan töitä. Tulosten pohjalta ei voida tehdä johtopäätöksiä siitä, että niiden vastaajien päätoimialue, jotka olivat ennen pedagogista koulutusta toimineet alle kouluikäisten kasvatuksen ja opetuksen tai yleissivistävän koulutuksen parissa, olisi siirtynyt APOjen jälkeen työskentelemään lasten sijasta aikuisten parissa. Sen sijaan voidaan kertoa yhden toiminta-alueen ilmoittaneiden vastaajien toiminta-alueiden painottuneen opintojen myötä lasten/nuorten opettamisesta iältään vanhempien opettamiseen.

Lisäksi voidaan kertoa vastaajien tehneen ennen koulutusta alan töitä useimmiten aikuiskoulutuksen kentällä (n = 7, 39 %).

*APO-opintojen jälkeen* alan parissa työskennelleiden vastaukset jakaantuvat melko tasaisesti eri sisältöluokkiin.



KUVIO 6. Vain yhden toiminta-alueen ilmoittaneiden toiminta-alueainninnat koulutuksen jälkeen (n = 44)

Osakseen tämä johtuu APO-opintojen jälkeen alan parissa työskennelleiden suuresta lukumäärästä (n = 56), mutta vastauksia tulkitessa täytyy tässäkin kohdalla huomioida yli kaksi vaihtoehtoa valinneiden suuri joukko (n = 13, 23 %). Tutkittaessa heidän vastauksiaan, huomattiin yhdentoista valinneen yhdeksi päätoimialuukseensa aikuiskoulutuksen sisältöalueeseen liittyvän toiminta-alueen. Täten voidaan sanoa, että juuri aikuiskoulutuksen kentällä työskentelevät toimivat usein pedagogisen koulutuksen jälkeen myös muilla opetus- ja koulutusalan kentillä.

Vain yhden toiminta-alueen maininneiden vastauksista voitiin erottaa neljä luokkaa, joihin vastauksia kertyi eniten: aikuiskoulutus (n = 11), yleissivistävää koulutusta (n = 11), ammattiin johtava koulutus (n = 9) ja yliopistokoulutus (n = 8). Neljä aikuiskoulutuksessa toimivaa vastaajaa kertoi päätoimialueekseen

koulutuksen jälkeen yrityksen sisäisen henkilöstökoulutuksen ja kolme kansanopistokoulutuksen. Lähes kaikkien aikuiskoulutuksen sisältöalueella APOjen jälkeen työskennelleiden (n = 11) sisältöalue oli joko pysynyt samana (n = 3) tai heillä ei ollut aiempaa alan työkokemusta (n = 5). Tarkasteltaessa pedagogisten opintojen jälkeen yleissivistävän koulutuksen parissa työskenteleviä (n = 11) huomattiin, ettei yli puolella (n = 6) ollut ennen APO-opintoja aiempaa työkokemusta opetuksen ja koulutuksen alalta. Kolmen päätoimialue oli säilynyt samana ennen ja jälkeen koulutuksen. Nämä kyseiset kolme opiskelijaa kertoivat opiskelijoiden muuttuneen alakouluikäisistä yläkouluikäisiin tai lukiolaisiin. Yksi edellä mainituista yhdestätoista vastaajasta kertoi siirtyneen työttömien parissa työskentelemisestä yleissivistävän koulutuksen pariin opettamaan peruskouluikäisiä lapsia. Eräs vastaaja taas oli tehnyt APO-opintojen jälkeen luokanopettajan sijaisuuksia ja kertoi ennen APO-opintoja tehneensä tutkintoon kuuluvan harjoittelun ammatillisessa koulutuksessa. Kyseinen harjoittelu oli lisäksi johtanut sijaisuuksiin ammatillisessa koulutuksessa kehitysvammaisten nuorten parissa. Seitsemän vastaajan kohdalla sisältöalue oli pysynyt koulutusta ennen ja sen jälkeen samana, ja näistä vastaajista neljän päätoimialue oli joko yleissivistävä koulutus tai alle kouluikäisten kasvatus ja opetus.

Tutkittaessa APO-opintojen jälkeisiä sisältöluokkia huomio kiinnittyi myös yliopistokoulutuksen päätoimialueeseen valinneiden suureen määrään (n = 8). Vastaajat kuvailivat työskennelleensä mm. yliopistoon pyrkivien, yliopistossa kasvatustieteen perusopinnot aloittaneiden, proseminaariopiskelijoiden ja yliopistotutkinnon jo suorittaneiden opinto-ohjaajakoulutuksessa olevien aikuisopiskelijoiden kanssa. Näiden kahdeksan yliopistokoulutuksen päätoimialueeseen APO-opintojen jälkeen valinneiden kohdalla on huomioitava heistä neljän ilmoittaneen tämänhetkiseksi työnantajakseen Jyväskylän yliopiston ja ammattinimikkeekseen tohtorikoulutettavan.

Kaikkiaan 34 vastaajaa toimi ensimmäistä kertaa opetus- ja koulutusalailla aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen jälkeen. Pääasiallisesti he olivat opintojen jälkeen toimineet yliopistokoulutuksessa (n = 7), ammattiin johtavassa koulutuksessa (n = 7), yleissivistävässä koulutuksessa (n = 6) tai aikuiskoulu-

tuksessa (n = 5). Alle kouluikäisten kasvatuksen ja opetuksen parissa kertoi työskennelleensä opintojen jälkeen vain kaksi vastaajaa. Tuloksia tarkasteltaessa täytyy muistaa edellä mainituista 34 vastaajasta viiden maininneen useita päätoiminta-alueita, ja heidän vastauksiaan ei huomioitu tarkasteltaessa pedagogisten opintojen jälkeen ensimmäisen kerran opetus- ja koulutusosalalle sijoituneiden päätoiminta-alueita.

Pedagogisen koulutuksen jälkeen vastanneet siirtyivät yleensä korkeasteen koulutukseen. Ennen APO-opintoja yksi yhden päätoimialueen ilmoittaneista vastaajista toimi korkeakoulussa, ja APO-opintojen jälkeen heitä oli yhdeksän. Niin ikään yksi vastaaja toimi ammattiin johtavassa koulutuksessa ennen APO-opintoja ja yhdeksän APO-opintojen jälkeen. Sen sijaan pedagogisen koulutuksen myötä yleissivistävän koulutuksen päätoimialueeseen valinneiden määrä oli hieman laskenut (ennen 28 %, jälkeen 25 %). Vaikka lukumääräisesti yhtä monta vastaajaa ilmoitti ennen ja jälkeen opintoja päätoimialueeseen alle kouluikäisten koulutuksen, suhteutettuna päätoimialueet ennen ja jälkeen ilmoittaneisiin kyseisen päätoimialueen ilmoittaneiden prosenttimäärä oli selvästi laskenut (ennen 16,5 %, jälkeen 7 %). Aikuiskoulutuksen päätoimialueeseen mieltäneiden henkilöiden lukumäärä pedagogisten opintojen jälkeen oli korkea (n = 11). Tästä huolimatta aikuiskoulutuksen päätoimialueeseen valinneiden määrä oli laskenut siitä, mitä se oli ennen pedagogisia opintoja. Ennen APO-opintoja 39 % vastaajista valitsi päätoimialueeseen aikuiskoulutuksen, kun taas pedagogisten jälkeen opetus- ja koulutusosalalle työskentelevistä yhden toiminta-alueen maininneista enää 25 % ilmoitti aikuiskoulutuksen päätoimialueeseen. Tässä kohtaa tuleekin muistaa useamman toiminta-alueen maininneista yhdentoista valinneen yhdeksi päätoimialueeseen aikuiskoulutuksen sisältöalueeseen liittyvän toiminta-alueen, joten todellisuudessa aikuiskoulutuksen kentällä toimien määrä on suurempi.

#### **5.2.4 Työsuhteen laatu**

Tämänhetkisen työsuhteen laatua koskevaan kysymykseen vastasivat kaikki 63 tutkimukseen osallistunutta vastaajaa (ks. taulukko 11).

TAULUKKO 11. Työsuhteen laatu (N = 63)

	Frekvenssi	Prosentti
Määräaikainen kokopäivätyö	20	31,5
Vakituinen kokopäivätyö	18	28,5
Vanhempainloma, hoitovapaa	11	17,5
Vakituinen osa-aikatyö	3	5
Työtön	3	5
Päätoiminen opiskelija	2	3
Yrittäjä	1	1,5
Muu (siviilipalvelusmies, vapaaehtoistyöntekijä)	2	3
Valinnut useamman vaihtoehdon	3	5
Yhteensä	63	100

Vastaajista enemmistö (n = 20, 31,5 %) työskenteli vastaushetkellä määräaikaisessa kokopäivätyössä. Vakituudessa kokopäivätyössä ilmoitti toimivansa 18 vastaaja (28,5 %). Odotetusti vanhempainvapaalla/hoitovapaalla olevien määrä nousi korkeaksi (n = 11, 17,5 %), sillä vastaajista 84 % oli alle 40-vuotiaita. Työttömien määrä sen sijaan jäi suhteellisen pieneksi. Vastaajista vain kolme (5 %) kertoi olevansa vastaushetkellä työttömänä. Päätoimiseksi opiskelijaksi ilmoitettiin kaksi vastaajaa, kaikkiaan kuusi vastaajista oli maininnut vastaushetkellä kasvatustieteiden maisteritutkinnon olevan kesken. Näistä kuudesta vastaajasta kolme kertoi vakituisen kokopäivätyön kuvaavan parhaiten omaa tilannettaan. Kukaan vastaajista ei valinnut vastausvaihtoehtoa ”päätoiminen jatko-opiskelija”. Tästä huolimatta vastaajien joukossa oli viisi tohtorikoulutettavaa, joista kolme oli valinnut omaa tilannettaan parhaiten kuvaamaan määräaikaisen kokopäivätyön ja yksi vakituisen kokopäivätyön. Yksi tohtorikoulutettavista kertoi olevansa vanhempainlomalla/hoitovapaalla.

Tutkittaessa tarkemmin vanhempainlomalla/hoitovapaalla olevien (n = 11) työtilannetta, huomattiin kuuden heistä ilmoittaneen opetus- tai koulutusalaan liittyvän tämänhetkisen ammattinimikkeen siitäkin huolimatta, vaikka



eivät kyselyyn vastaushetkellä varsinaisesti työskennelleet. Tämä oli toki mahdollista esimerkiksi siinä tapauksessa, mikäli vastaajalla oli voimassa oleva työsuhde. Näiden kuuden vastaajan lisäksi yksi vanhempainlomalla/hoitovapaalla oleva kertoi kyselyyn vastaushetkellä työskennelleensä alalla. Tämä saattoi myös olla mahdollista, vaikka vastaaja tosin saattoi ymmärtää ”tällä hetkellä alalla” -työskentelykohdan eri lailla mitä muut vanhempainlomalla/hoitovapaalla olevat vastaajat. Kyseisen vastaajan kohdalla ei lähdetty muuttamaan hänen aiempia vastauksiaan, sillä vastaajan oli mahdollista työskennellä alalla vanhempainlomasta/hoitovapaasta huolimatta. Loput neljä vanhempainlomalla/hoitovapaalla olevaa vastaajaa eivät ilmoittaneet kyselyyn vastaushetkellä työskentelevänsä alalla, eivätkä ilmoittaneet tämänhetkistä työpaikkaansa tai ammattinimikettään.

Vastaajista kolme (5 %) oli valinnut useamman vaihtoehdon, vaikka kysymyksessä nimenomaan pyydettiin rastittamaan sopivin vaihtoehto, joka kuvaisi parhaiten vastaajan sen hetkistä tilannetta. Usean vaihtoehdon valinnoiden lomakkeita tutkittiin tarkemmin, mutta tästä huolimatta ei pystytty varmuudella tulkitsemaan, kumpaa valitsemaansa vaihtoehtoa vastaaja oli enemmän painottanut. Lisäksi kyseisistä vastauksista voitiin olettaa, ettei vastaaja ehkä osannut päättää, kumpi hänen valitsemistaan vaihtoehdoista (esim. päätoiminen opiskelija sekä määräaikainen osa-aikatyö) kuvaisi paremmin vastaajan senhetkistä tilannetta. Näiden kolmen tuplavastaajan lisäksi kaksi vastaajaa ei löytänyt tutkijan antamista vastausvaihtoehdoista itselleen sopivinta vaihtoehtoa. Heistä toinen työskenteli vapaaehtoistyössä ja toinen siviilipalvelusmiehenä.

Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka pitkä aika opettajan pätevyyden saamisesta oli heille, jotka vastaushetkellä työskentelivät opetus- ja koulutusalailla vakituisessa kokopäivätyössä tai määräaikaisessa kokopäivätyössä ja olivat valmistuneet kasvatustieteiden maisteriksi (n = 29) (ks. taulukko 12). Yhteyttä tutkittiin ristiintaulukoinnilla ja khiin neliö -testillä.

TAULUKKO 12. Opetus- ja koulutuslalla kyselyyn vastaushetkellä työskentelevien pedagogisesti pätevien työmarkkinatilanne suhteutettuna onko pedagogisen pätevyyden saannista aikaa alle vai yli 4 vuotta (n = 29)

	Alle 4 vuotta, n (%)	Yli 4 vuotta, n (%)	Yhteensä, n (%)
Vakituinen kokopäivätyö	4 (13,8)	8 (27,6)	12 (41,4)
Määräaikainen kokopäivätyö	9 (31)	8 (27,6)	17 (58,6)

Taulukosta huomataan opetus- ja koulutuslalla vastaushetkellä työskennelleen enemmän vastaajia määräaikaisessa kuin vakituksessa kokopäivätyössä. Vakituista kokopäivätyötä tekevillä valmistumisesta on aikaa selvästi enemmän yli 4 vuotta kuin alle 4 vuotta. Määräaikaisen kokopäivätyön kohdalla vastaukset jakaantuivat huomattavasti tasaisemmin. Erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä ( $\chi^2(1) = 1,094, p = .296$ ).

### 5.2.5 Opetus- ja koulutuslalla työskentelevien ammattinimikkeet

Erilaisia opetus- ja koulutusalan ammattinimikkeitä esiintyi huomattavasti enemmän APO-opintojen jälkeen (n = 53) kuin niitä ennen (n = 34). Tämä johtui siitä, että vastaajista lähes kaikki (n = 57) olivat työskennelleet alalla pedagogisten opintojen jälkeen, kun taas opintoja ennen alalla työskennelleiden määrä oli 25 henkilöä. Kaikki vastaajien mainitsemat ammattinimikkeet frekvensseineen löytyvät oheisesta taulukosta 13. Taulukossa on eritelty opettaja-ammattinimikkeet eripuolelle kuin muiden alojen ammattinimikkeet. Jako ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, sillä opettaja-ammattinimikesarakkeen vastakaisen puolen ammattinimikkeiden työtehtäviin saattoi lähes kaikkiin, ainakin jossakin määrin, kuulua myös opetusta, koulutusta tai ohjausta. Kaikkiaan vastauksista löydettiin 70 erilaista opetus- ja koulutusalan ammattinimikettä, joihin liittyviä mainintoja laskettiin olevan yhteensä 149 kappaletta, eli 2,5 ammattinimikettä vastaajaa kohti. Tämä kertoo myös siitä, että pedagogiset opinnot suorittaneiden työllistyminen opetus- ja koulutuslalle on ollut hyvä.

Kysyttäessä APO-opintoja edeltäviä ammattinimikkeitä huomattiin neljän vastaajan työskennelleen lastentarhanopettajana (n = 4). Kaikkiin muihin APO-opintoja edeltäviin alan ammattinimikkeisiin kertyi 1-2 vastausta per ammattinimike. Pedagogisten opintojen jälkeen vastaajat olivat selvästi eniten työskennelleet koulutussuunnittelijana (n = 10), tuntiopettajana (n = 10), opettajana (n = 8) ja kouluttajana (n = 7). Kaksi ennen opintoja ja yksi opintojen jälkeen alalla työskennellyttä vastaajaa ei laisinkaan ilmoittanut ammattinimikkeitään. Vastauksia lukiessa täytyy huomioida, ettei ammattinimikkeitä kysyttäessä oltu pyydetty vastaajia ilmoittamaan työuriensa pituuksia, joten näin ollen ei voitu selvittää, kuinka pitkään vastaajat olivat työskennelleet eri ammattinimikkeillä. Ammattinimikkeiden analysoinnissa on haluttu kiinnittää huomiota nimenomaan kyselyyn vastaushetkellä oleviin ammattinimikkeisiin, joiden kuvaamiseen siirrytään taulukon 13 jälkeen.

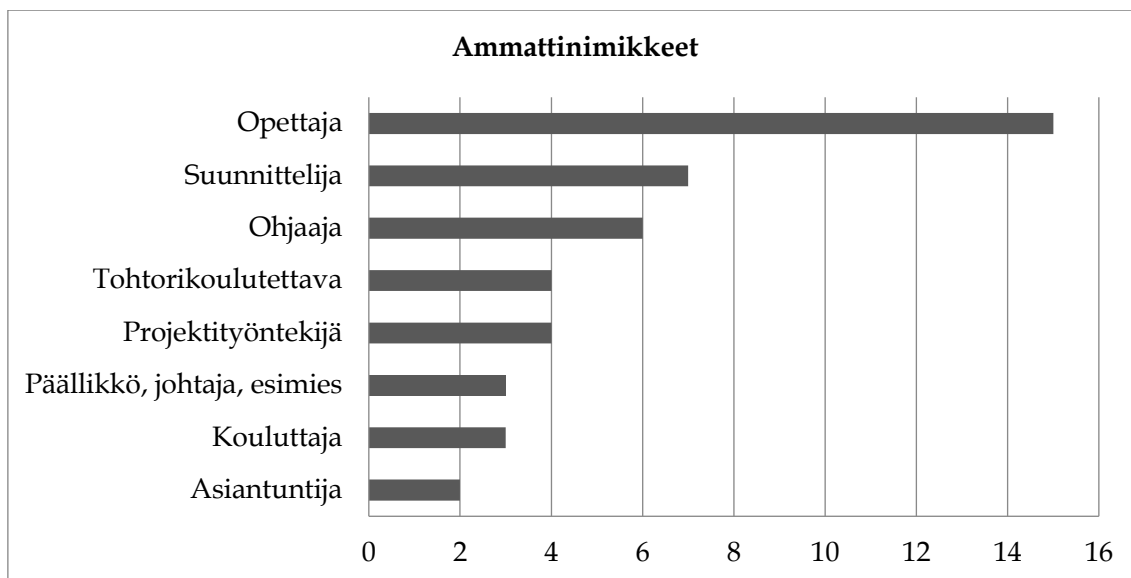
TAULUKKO 13. Ammattinimikkeet ennen ja jälkeen APO-opintojen

Tehtävänimikkeet ennen APOja		Tehtävänimikkeet APOjen jälkeen	
Opettajat	Muu tehtävänimikkeet	Opettajat	Muu tehtävänimikkeet
Erityisopettaja Kasvatustieteen tuntiopettaja Lastentarhanopettaja Lehtori Luokanopettaja Luokanopettajanviransijainen Opettajan viransijainen Sivutoiminen tuntiopettaja Tuntiopettaja Viittomakielen opettaja Viittomakielen opettaja	Päivähoidon ohjaaja Kouluttaja Koulutuskoordinaattori Valmentaja Kehitysvammaisten ohjaaja Lastenhoitaja Projektisuunnittelija Sopimussotilas Vastuukouluttaja Opintosihtööri Päiväkodin johtaja Suunnittelija Koulunkäyntiavustaja Ohjaaja Turvapaikanhakijoiden ohjaaja Kurssinjohtaja Päiväkerhotoiminnan ohjaaja Koulutussihtööri Koulutussuunnittelija HR-assistentti Ryhmäyöntekijä Kirjoittamista ohjaava Projektipäällikkö	Opettaja Lehtori Erityisopettaja Luokanopettaja Tuntiopettaja Kasvatustieteen ja ilmaisutaidon opettaja Aineenopettaja Yliopiston opettaja Luokanopettajan sijainen Lastentarhanopettaja Ammattistartin opettaja Liiketalouden tuntiopettaja Pajaopettaja Kirjoittamisen opettaja Resurssiopettaja Kasvatusaineiden opettaja Tutkija-lehtori Kasvatusaineiden sijainen	Vastuukouluttaja Kurssisihtööri Opetuskoordinaattori Oppilaanohjaaja Koulutussuunnittelija Assistentti Hankejohtaja Ohjaaja HR-manager Henkilöstön kehittäjä Projektipäällikkö Verkko-ohjaaja Tuutori Projektkoordinaattori Kouluttaja Nuorisopastori Suunnittelija Tutkija Koulutuspäällikkö Opintosihtööri Tohtorikoulutettava HR-koordinaattori Ryhmäyöntekijä Opinto-ohjaaja Projektisuunnittelija Kurssinjohtaja Päiväkodin johtaja Tenttitarkastaja Apukouluttaja Työpajaopinto- ohjaaja II asteen koordinaattori Opintotoiminnan ohjaaja Lasten ja nuorten ohjaaja Moottoriajoneuvovakuutusten kouluttaja Osaamisen kehittämisen HR-asiantuntija

Tutkimukseen osallistuneista 39 vastaajaa (62 %) ilmoitti työskentelevänsä opetus- ja koulutusalaalla kyselyyn vastaushetkellä. Heistä yhtä lukuun ottamatta kaikki vastasivat kysymykseen, jossa tiedusteltiin tämän hetkistä ammattinimikettä. Kysymykseen vastaamatta jättänyt alalla työskentelevä henkilö kertoi lomakkeen aiemman kysymyksen kohdalla toimineen vastaushetkellä vapaaehtoistyössä, mikä myös selittää puuttuvan vastauksen tämän kysymyksen kohdalla. Näiden edellä mainittujen 38 alan ammattinimikkeiden ilmoittaneiden lisäksi tämän kysymyksen vastausten analysoinnissa haluttiin ottaa huomioon kuuden vanhempainlomalla/hoitovapaalla olevan henkilön tämänhetkiset ammattinimikkeet. Kyseiset vastaajat eivät olleet ilmoittaneet vastaushetkellä työskentelevänsä alalla, mutta siitä huolimatta he olivat kertoneet alaan liittyvän tämänhetkisen ammattinimikkeen. Täten analysoinnissa otettiin mukaan myös sellaiset vanhempainlomalla/hoitovapaalla olevat vastaajat, jotka luultavasti perhevapaastaan huolimatta omasivat alan työsuhteen. Kaiken kaikkiaan analysoinnin kohteeksi otettiin yhteensä 44 vastaajan (70 %) opetus- ja koulutusalan ammattinimikkeet.

Analysoinnin ulkopuolelle jätettiin yhteensä 19 vastaajaa, joilla ei joko ollut tämänhetkistä ammattinimikettä ( $n = 10$ ) tai vastaajat eivät mieltäneet ammattiaan opetus- ja koulutusalaan kuuluvaksi ( $n = 9$ ). Opetus- ja koulutusalan ulkopuolelle jäivät ammattinimikkeet myyjä, technical specialist, toimistosihiteeri, tohtorikoulutettava, kouluttaja, suunnittelija, oheisvanhemmuusohjaaja, hallintoamanuenssi ja erityisryhmätoiminnan koordinoija. Osa näistä ammattinimikkeistä olisi voitu olettaa liittyvän opetus- ja koulutusalaan kuuluviksi, mutta vastaajat eivät niitä jostain syystä alalle mieltäneet. Vastaajien päätöstä haluttiin kunnioittaa, eikä ammattinimikkeitä liitetty myöskään jälkepäin alaan kuuluviksi.

Analysoinnin kohteeksi otettujen 44 ammattinimikkeen ilmoittaneiden joukosta muodostettiin kahdeksan ammattinimikeluokkaa, joihin vastaukset sisällytettiin. Kuviossa 7 kuvataan vastaajien ammattinimikkeitä pääluokittain.



KUVIO 7. Ammattinimikkeet (n = 44)

Suurimman luokan muodostivat opettajat (n = 15), joihin kuuluivat kaikki opettamiseen viittaavat ammattinimikkeet. Luokkaan sisällytettiin vastaukset päätoiminen tuntiopettaja (n = 4), opettaja (n = 2), lehtori (n = 2), erityisopettaja (n = 2), lastentarhanopettaja (n = 2), luokanopettaja ja kasvatustieteiden sekä ilmaisutaidon opettaja. Toiseksi suurimman luokan muodostivat suunnittelijat (n = 7), joka sisälsi ammattinimikkeet koulutussuunnittelija (n = 3), suunnittelija (n = 2), opintosuunnittelija ja II asteen koordinaattori. Kolmanneksi eniten vastauksia kertyi ohjaajiin (n = 6), joihin sisältyivät ammattinimikkeet ohjaaja, opinto-ohjaaja, verkko-ohjaaja, amanuenssi, oppilaanohjaaja ja työpajaopinto-ohjaaja. Seuraavaksi eniten oli tohtorikoulutettavia (n = 4) sekä projektityöntekijöitä (n = 4). Projektityöntekijöihin sisältyivät ammattinimikkeet projektikoordinaattori (n = 2), projektisuunnittelija ja projektipalvelusihteeri. Kolmen vastaajan luokkia muodostui myös kaksi, joista toinen sisälsi kouluttajia ja toinen päälliköitä, johtajia sekä esimiehiä. Ensimmäiseksi mainittu luokka sisälsi ammattinimikkeet kouluttaja, vastuukouluttaja ja liikunta-alan yrittäjä. Jälkimmäisenä mainittu luokka sisälsi ammattinimikkeet HR (henkilöstöpäällikkö), päiväkodinjohtaja ja henkilöstön kehittäjä. Vähiten ammattinimikkeitä kertyi asiantuntijoihin (n = 2), joihin sisällytettiin ammattinimikkeet ohjausalan asiantuntija sekä HR-asiantuntija.

Työpaikka- tai työnantajakuvauksista ei pystytty selkeästi tulkitsemaan, kuinka moni vastaajista toimi nimenomaan aikuiskoulutuksen kentällä. Opetus- ja koulutuslalla vastaushetkellä työskentelevistä (n = 44) yhdeksän vastaajaa kertoi työskentelevänsä yliopistossa ammattinimikkeellä tohtorikoulutettava (n = 4), suunnittelija (n = 2), amanuenssi, opintosuunnittelija tai projekti-suunnittelija. Neljä vastaajaa kertoi työskentelevänsä ammatillisessa oppilaitoksessa tai ammattiopistossa ja kaksi vastaajaa kristillisessä opistossa tai päiväkodissa. Yhden vastauksen sisältäviä työpaikkoja/työnantajia olivat muun muassa kansalaisopisto, aikuiskoulutuskeskus, aikuisopisto, ammatillinen opettajakorkeakoulu, maanpuolustuskorkeakoulu sekä diakonia-instituutti. Kymmenen vastaajaa kertoi työskentelevänsä koulutusyhtymässä, kaupungilla, kaupungin opetustoimessa, kunnalla tai kuntayhtymässä.

#### **5.2.6 Opetustunnit viikossa**

Kyselylomakkeessa kysyttiin vastaajilta, kuinka paljon opetustunteja heillä oli viikossa. Vastausten analysoinnissa huomioitiin niiden henkilöiden vastaukset, jotka kertoivat työskennelleensä opetus- ja koulutuslalla kyselyyn vastaushetkellä (n = 39). Opetustunnit ryhmiteltiin 10 tunnin tarkkuudella (ks. taulukko 14). Vastaukset jakaantuivat tasaisesti, sillä yhdeksän vastaajaa (23 %) kertoi viikoittaiseksi opetustuntimääräkseen 0,5h-10 tuntia, kahdeksan vastaajaa (20,5 %) 10,5-20 tuntia ja niin ikään kahdeksan vastaajaa (20,5 %) yli 20,5 tuntia. Vastaukset vaihtelivat 0-36,25 tunnin välillä. Keskiarvoksi muodostui hieman yli 13 tuntia (kh = 10,67) ja mediaaniksi tasan 15 tuntia.

TAULUKKO 14. Opetustuntien määrä (n = 39)

	Frekvenssi	Prosentti
Ei opetusta	2	5
0,5-10 t/viikko	9	23
10,5-20 t/viikko	8	20,5
Yli 20,5 t/viikko	8	20,5
Puuttuva tieto	12	31

Puuttuvien tietojen määrä jäi suureksi (n = 12, 31 %). Vastaamatta jättäneiden joukkoon kuului vastaajia, joiden ammattinimikkeiden perusteella opetustunteja oletettiin kertyvän (esimerkiksi erityisopettaja ja lastentarhanopettaja), mutta jostain syystä he olivat jättäneet vastauskohdan tyhjäksi. Kuitenkin suurin osa kysymykseen vastaamatta jättäneistä toimi -suunnittelija (n = 5) tai -koordinaattori (n = 3) päätteisillä nimikkeillä, joihin opetusta ei säännöllisesti välttämättä laisinkaan kuulunut.

### 5.2.7 Opetustöitä tulevaisuudessa

Lomakkeessa pyydettiin vastaajia arvioimaan, millä prosentuaalisella todennäköisyydellä tulisi tulevaisuudessa tekemään opettajan töitä. Vastauksissa nousi selvästi esiin kolme eniten vastauksia kerryttäneyttä prosenttiyksikköä. Vastaajista 17 (27,5 %) kertoi tekevänsä tulevaisuudessa 100 %:n varmuudella opettajan töitä. Viidenkymmenen prosentin varmuudella opetustöitä arvioi tulevaisuudessa tekevänsä 12 vastaajaa (19,5 %) ja 90 %:n varmuudella 9 vastaajaa (14,5 %). Vaihteluväli vastauksissa oli kysymykseen rajatun mitta-asteikon mukainen 0-100 %. Keskiarvoksi muodostui hieman yli 73 % mediaanin ollessa tasan 90 % ja moodin 100 %. Kysymykseen vastasi yhteensä 62 vastaajaa. Yksi tutkimukseen osallistuneista ei ilmoittanut laisinkaan prosentuaalista todennäköisyyttään. Kyseinen vastaaja kertoi työskentelevän tulevaisuudessa opettajan töiden parissa vapaaehtoisena, eikä täten palkallisena todennäköisesti laisin-



kaan. Vastauksissa esiintyvien prosenttiyksiköiden käsittelyn helpottamiseksi vastaukset jaettiin kolmeen ryhmään (ks. taulukko 15).

TAULUKKO 15. Prosentuaalinen todennäköisyys tulevaisuuden opetustöihin (n = 62)

	Frekvenssi	Prosentti
0-49 %	8	13
50-89 %	22	35,5
90-100 %	32	51,5
Yhteensä	62	100

Kysymykseen vastanneista vain kahdeksan henkilöä (13 %) ilmoitti tekevänsä alle 50 %:n todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa. Vastaajista yksi ilmoitti prosentuaaliseksi todennäköisyydeksi 0 %. Kyseinen vastaaja ei uskonut vaihtavansa työnantajaa, ja kertoi opettajan työn yliopistossa vaativan jatko-opintoja, jotka eivät häntä kiinnostaneet. Myös kolme muuta alle 50 %:n todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa tekevää vastaajaa halusi pitää kiinni tämän hetken työpaikastaan, alastaan tai tehtävistään, joihin ei merkittävästi sisältynyt opettamista. Yksi näistä kolmesta vastaajasta kirjoitti perusteluissaan: *"Olen suuntautunut työssäni enemmän asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen suunnitteluun sekä koordinointiin."* (vastaaja 116, HR-asiantuntija, 10 %:n todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa). Kaksi muuta taas perustelivat prosenttivalintaansa: *"Nykyinen tehtävä ja toimiala ominta itseä."* (vastaaja 6, henkilöstöpäällikkö, 1 %:n todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa), *"Teen ensisijaisesti tutkimustyötä, mutta tulevaisuudessa siihen kuulunee jonkin verran opetusta."* (vastaaja 61, tohtorikoulutettava, 20 %:n todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa). Muut alle 50 %:n todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa tekevää vastaajaa perusteli prosenttivalintaansa mm. seuraavasti: *"En ole löytänyt paikkaani opettajana, joten tuskin jatkossakaan löydän."* (vastaaja 36, projektipalvelusihteeri, 30 %:n todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa)

ja *"En koe opettajan työn olevan minun "juttuni", pidän enemmän suunnittelu-, kehittämis- ja hallinnon puolen työtehtävistä koulutuksen alalla." (vastaaja 113, koulutus-suunnittelija, 10 %:n todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa).* Täten joidenkin vastaajien kohdalla opetustyö ei ollut tuntunut omalta alalta, eivätkä kyseiset vastaajat uskoneet kovinkaan suurella prosentuaalisella todennäköisyydellä tekevänsä tulevaisuudessa opetustöitä.

Perusteluita tarkasteltaessa huomattiin, että kysymyksessä olisi pitänyt määrittää "opetustyö" -käsitteen tarkoittavan myös kouluttajan ja ohjaajan työtä. Toinen vaihtoehto olisi ollut kysymyksenasettelussa rajata edellä mainitut ohjaajan ja kouluttajan työt kokonaan pois. Koska näin ei oltu toimittu, osa vastaajista oli jäänyt pohtimaan, kuuluivatko sekä ohjaus- että koulutustyö opetuksen piiriin, vai tarkoitettiinko kysymyksessä vain esimerkiksi opettajanimikkeen alla toimimisen arviota tulevaisuudessa. Kaikki vastaukset huomioidaan otettuina esimerkiksi seuraavissa perusteluissa oli havaittavissa asian moniselitteisyyden pohdintaa:

Kouluttajana toimin 70 % todennäköisyydellä. Opettajana tuskin koskaan. (vastaaja 77, projektikoordinaattori, 70 %:n todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa)

Mikäli tähän lasketaan myös opinto-ohjaaja 100 %, mikäli ei lasketa omon työtä niin ehkä 60 %. (vastaaja 100, erityisryhmätoiminnan koordinoija, 100 %:n todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa)

Vastaajista 35,5 %:n (n = 22) prosentuaalinen todennäköisyys tehdä tulevaisuudessa opettajan töitä sijoittui välille 50-89 %. Osa tähän prosenttivaliiniin vastanneista ei arvioinut tulevaisuudessa tekevänsä varsinaisesti opettajantöitä, vaan enemmänkin koulutus- sekä/tai ohjausalantöitä. Näiden vastaajien lisäksi tähän prosenttivaliiniin kuuluvien vastauksissa löytyi yhteneväisyyttä siitä, että joillakin vastaajilla tulevaisuuden työkuviot olivat vielä pohdinnan alla, eikä opettajan työtä välttämättä nähty ensimmäisenä tai ainoana mahdollisena työllistymisvaihtoehtona. Esimerkiksi eräs vastaajista kirjoitti: *"Uskon opetustöitä löytävän, mutta olen kiinnostunut myös muusta työstä esim. henkilöstöhallinnon puolella."* (vastaaja 20, kouluttaja, 50 % todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa).

Toinen taas kertoi: *"En erityisesti etsi tällä hetkellä opettajan töitä, mutta jos sopiva työ tarjoutuu, voisin ottaa sen vastaan."* (vastaaja 45, toimistosihiteeri, 50 % todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa). Osa taas kiinnostivat mahdolliset opettajan sijaisuudet tai opettaminen sivutoimisesti.

Perusteluissa oli havaittavissa myös epävarmuutta opetustöiden löytymisen suhteen. Asuinseudulla ei välttämättä ollut koulutusta vastaavia työpaikkoja, eikä asuinkuntaa haluttu vaihtaa töiden puuttumisen vuoksi. Perusteluissa tuli esiin myös epäily opetuslalle sijoittuvan vakituisen työsuhteen saantimahdollisuuksista. Lisäksi osa vastaajista kertoi vähäisen opetuskokemuksen vuoksi olevan epävarma oman opettajuuden kehittymisestä. Opettajuuden muodostumiseen katsottiin vaikuttavan myös oma henkilökohtainen kasvu ihmisenä. Toiset taas mainitsivat perusteluissaan opetuskokemuksen määrän karttuessa rutinoituneen opettajan töiden tekemiseen, eikä täten havaittavissa ollut suunnitelmia ammatinvaihdon suhteen. Nämä edellä mainitut asiat tulivat esiin muun muassa kahden seuraavan perustelun kohdalla:

Vanhemmiten elämäkokemuksen karttuessa tunnen itseni varmemmaksi ihmisenä ja siten opettajan työ ei tunnu liian raskaalta ajatukselta nykyään. (vastaaja 41, ei kyselyyn vastaushetkellä työelämässä, opetuskokemus 1 vuosi, 70 % todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa)

Vastauksen prosentit ovat korkeat, sillä olen valmistumisen jälkeen työskennellyt vain opettajana ja saanut siitä kokemusta monesta eri oppilaitoksesta. Kynnys hakea muita töitä on kasvanut. (vastaaja 82, tuntiopettaja, opetuskokemus 6 vuotta, 80 %:n todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa)

Kysymykseen vastanneista 51,5 % (n = 32) kertoi 90-100 %:n todennäköisyydellä tekevänsä opetustöitä tulevaisuudessa. Vastaajat kertoivat viihtyvänsä alalla ja olivat siitä kiinnostuneita. Vastauksista saattoi tulkita, että vaikka parhaillaan olemassa oleva työsuhde katkeaisi, hakeuduttaisiin vastaisuudessaakin opetuslalle. Opetusalaa sekä -työtä pidettiin itselle tärkeänä ja kuten eräs vastaaja asian kiteytti: *"Siitä on tullut mun juttu."* (vastaaja 80, opettaja, 100 %:n todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa). Vastaajat uskoivat jatkavansa alan parissa työskentelyä, mutta vastauksissa oli havaittavissa huoli töiden jatkumisen suhteen. Eräs vastaaja perusteli prosenttivalintaansa seuraavasti: *"Olen työllistynyt*

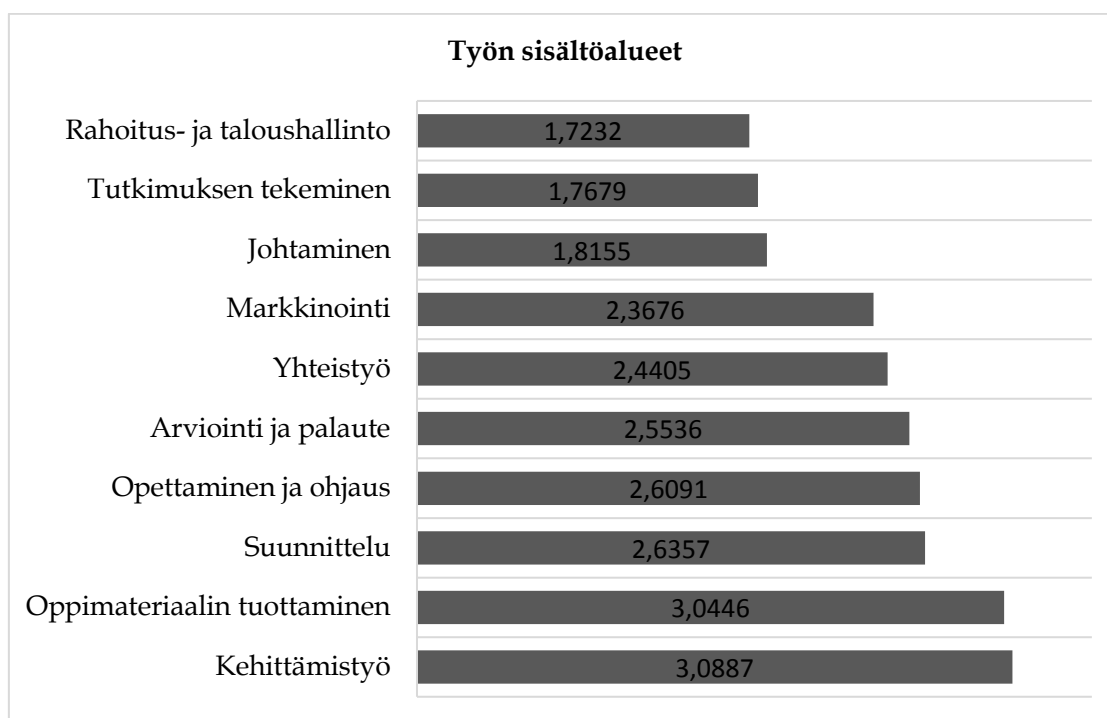
niillä töillä tähän mennessä ja se on myös tulevaisuuden suunnitelmani, toisaalta työ-sopimukset toistaiseksi aina vaan määräaikaisia, joten eihän sitä koskaan tiedä kuinka käy." (vastaaja 94 päätoiminen tuntiopettaja, määräaikainen kokopäivätyö, 90 %:n todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa). Osa vastaajista olivat taas täysin varmoja tulevien opetustyövuosien suhteen, ja eräs vastaaja perusteli varsin lyhyesti sekä ytimekkäästi 100 %:sta valintaansa: "Eläkkeelle asti." (vastaaja 102, lehtori, vakituinen kokopäivätyö, opetuskokemus 24 vuotta, 100 % todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa).

Aina oman opettajuuden tulevaisuuden näkymien arviointiin ei tarvittu vankkaa alan työkokemusta tai voimassa olevaa opetusalan työsopimusta. Jotkut vastaajat kertoivat parasta aikaa hakevansa opetusalan töitä, vaikka kyselyyn vastaushetkellä työskentelivät opetusalan ulkopuolella tai olivat kokonaan vailla työpaikkaa. Kuten vastaaja 117 (myyjä, 99 % todennäköisyydellä opettajan töitä tulevaisuudessa) kirjoitti: "Kiinnostus ja halu on suuri, jos vain töitä löytyy." Yhdessäkään perustelussa ei mietitty alan vaihtoa, mikäli tämänhetkinen opetusalan työsuhde jostain syystä päättyisi. Osa kiehtoi opettajan työn haasteellisuus ja mahdollisuudet kehittää sekä itseään että työympäristöään. Työnkuvan muuttuminen nostettiin esiin positiivisena asiana, jonka vuoksi opettajan työhön ei ehtisi pitkästyä. Vastaajat uskoivat vahvasti omiin mahdollisuuksiin työllistyä alalle, mutta kuten edellä on mainittu, pienemmän prosentuaalisen todennäköisyyden ilmoittaneiden joukossa löytyi myös epäilijöitä työllistymisen suhteen. Kaksi vastaajaa toi prosenttivalinnan perusteluissaan ilmi tärkeän asian, mitä muut eivät olleet tämän kysymyksen vastauksissa maininneet; pedagogisen hyödynnettävyyden alan töiden ulkopuolella. Heistä toinen kirjoitti: "Aion kotikouluttaa omat lapseni, sekä muutenkin koulutan ihmisiä eri asioissa. En siis välttämättä opettaja-nimikkeellä, mutta muuten." (vastaaja 68, henkilöstön kehittäjä, 95 %:n varmuudella opettajan töitä tulevaisuudessa). Toinen taas perusteli 99 %:n valintaansa: "Opetus/ohjaustehtävät ovat osa nykyaikana melkein joka työtä ja vaikka ei tekisikään opettajan töitä, niin APO-koulutus ei mene hukkaan." (vastaaja 13, ei kyselyyn vastaushetkellä työelämässä, 99 %:n varmuudella opettajan töitä tulevaisuudessa).

## 5.2.8 Opetus- ja koulutusalan työn sisältöalueet

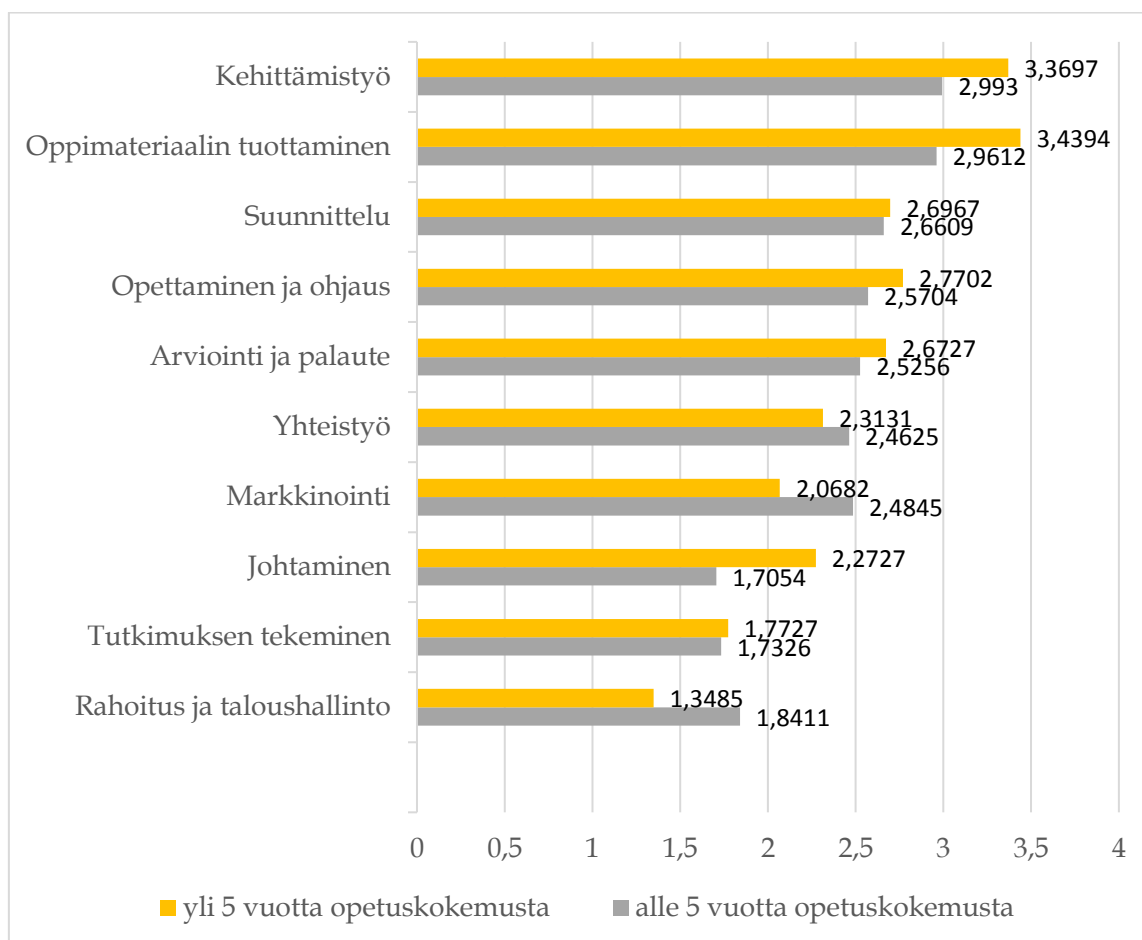
APO-opinnoista valmistuneita pyydettiin 5-portaista Likert-asteikkoa apuna käyttäen arvioimaan, missä määrin hän oli toiminut annetuilla opetus- ja koulutusalan sisältöalueilla tähänastisen opetus- ja koulutusalaan liittyvän työuransa aikana (1 = en toimi alueella lainkaan...5 = toimin alueella erittäin paljon). Pakkasta (2006) mukailleen mukana olivat seuraavat kymmenen työn sisältöaluetta: suunnittelu, oppimateriaalin tuottaminen, opettaminen ja ohjaus, arviointi ja palaute, kehittämistyö, yhteistyö, johtaminen, rahoitukseen sekä taloushallintoon liittyvät tehtävät, markkinointi, tutkimuksen tekeminen. Jokainen sisältöalue sisälsi vaihtelevan määrän (3-10) tarkennettuja tehtäviä. Esimerkiksi opettamisen ja ohjauksen sisältöalueen tehtäviä olivat muun muassa luennointi, opinnäytetyön ohjaaminen ja oppilaanohjaus.

Esitetyllä arviointiasteikolla oman työnsä sisältöjä kuvasi yhteensä 56 vastaajaa kaikista opetus- ja koulutusosalalla elämänsä varrella työskennelleistä (n = 59). Kuvioista 8 nähdään, miten kymmenen eri sisältöalueen keskiarvot jakaantuivat vastaajien arvioissa.



KUVIO 8. Työn sisältöalueiden keskiarvot (asteikko 0-5; n = 56)

Eniten vastaajat olivat työskennelleet kehittämistyön (ka = 3,09, kh = 1,13) sekä oppimateriaalin tuottamisen (ka = 3,04, kh = 1,04) alueella. Vastaajat olivat toimineet paljon myös suunnittelun, opettamisen ja ohjauksen sekä arvioinnin ja palautteen osa-alueilla. Vähiten vastaajat olivat toimineet rahoitukseen- ja taloushallintoon, tutkimuksen tekemiseen ja johtamiseen liittyvien tehtävien alueilla. Koska tässä tutkimuksessa tiedusteltiin työn sisältöalueilla toimimista tähänastisen opetus- ja koulutusalan työuran aikana, ei tutkimuksessa pystytty Pakkasen (2006) lailla selvittämään, missä määrin vastaajat olivat kyselyyn vastaushetkellä toimineet työn eri sisältöalueilla. Sen sijaan tässä tutkimuksessa selvitettiin tähänastisen opetus- ja koulutusalan työkokemuksen yhteyttä työn sisältöalueisiin. Kuviossa 9 on esitetty alle 5 vuotta opettaneiden ja yli 5 vuotta opettaneiden kuvaukset työnsä keskeisimmistä sisältöalueista.



KUVIO 9. Alle ja yli 5 vuoden opetuskokemuksen omaavien työn sisältöalueiden keskiarvot (asteikko 0-5, n = 54)

Alle ja yli 5 vuotta opetustyötä tehneiden toimimista eri sisältöalueilla verrattiin riippumattomien otosten t-testillä (ks. taulukko 16). Vastaajien työn sisältöalueet erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi vain rahoitukseen ja taloushallintoon liittyvien tehtävien osalta ( $t = 2,03$ ,  $df = 39,46$ ,  $p = .05$ ). Alle 5 vuotta opetustyötä tehneet kertoivat toimineensa hieman enemmän rahoituksen ja taloushallinnon parissa. Heidän keskiarvonsa oli 1,84 ( $kh = 1,22$ ), kun taas yli 5 vuoden opetuskokemuksen omaavien keskiarvoksi muodostui 1,35 ( $kh = 0,52$ ). Vähemmän työkokemusta omaavat raportoivat myös jonkin verran enemmän markkinointiin ( $ka = 2,48$ ,  $kh = 1,31$ ) liittyviä työn sisältöjä, kuin yli viisi vuotta kokemusta omaavat ( $ka = 2,07$ ,  $kh = 0,68$ ). Erot ryhmien keskiarvoissa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Kokonaisuudessaan työn sisältöalueet olivat samanlaisia molemmilla ryhmillä.

TAULUKKO 16. Alle ja yli 5 vuotta opetuskokemusta omaavien työn sisältöalueiden vertailu t-testillä

	t	df	Sig. (2-tailed)
Suunnittelu	-0,13	52	0,90
Oppimateriaalin tuottaminen	-1,37	52	0,18
Opettaminen, ohjaus	-0,71	52	0,48
Arviointi ja palaute	-0,46	52	0,65
Kehittämistyö	-0,97	52	0,34
Yhteistyö	0,54	52	0,59
Johtaminen	-1,72	52	0,09
Rahoitukseen ja taloushallintoon liittyvät tehtävät	2,03	39,46	0,05
Markkinointi	1,46	31,46	0,15
Tutkimuksen tekeminen	-0,11	52	0,91

Seuraavaksi tarkastellaan eri sisältöalueiden sisältämiä tehtäviä sekä esitetään, mitkä tehtävät nousivat eniten esille (ks. taulukko 17).

TAULUKKO 17. Eniten raportoitujen tehtävien keskiarvot ja -hajonnat

Tehtävä	Keskiarvo	Keskihajonta
Oppitunnin, kurssin suunnittelu	3,88	1,27
Ryhmätyön, keskustelun ohjaus	3,70	1,17
Yhteistyö henkilöstön kesken	3,70	1,14
Tehtävien, harjoitusten tuottaminen	3,54	1,31
Oman työn kehittäminen	3,54	1,24
Luennointi, luokkahuoneopetus	3,50	1,29
Monisteiden, kalvojen ym. tuottaminen	3,48	1,29
Oman työn arviointi	3,43	1,25
Koulutuksen suunnittelu	3,17	1,50
Oppimateriaalin suunnittelu	3,07	1,29

Taulukossa 18 kuvataan missä tehtävissä vastaajat mainitsivat toimineensa vähiten.

TAULUKKO 18. Harvinaisimmiksi muodostuneet tehtävien keskiarvot ja -hajonnat

Tehtävä	Keskiarvo	Keskihajonta
Näyttötutkintojen suunnittelu	1,56	1,01
Opintoihin liittyvä tutkimus	1,59	1,27
Kansainväliset suhteet	1,61	0,91
Henkilöstöjohtaminen	1,64	1,03
Näyttökokeiden arviointi	1,66	1,10
Kurssien hinnoittelu	1,68	1,21
Suhteet tiedotusvälineisiin	1,68	0,86

Yhtä tehtävää lukuun ottamatta kaikki edellä mainitut kymmenen suosittua tehtävää sijoittuivat neljän korkeimman keskiarvon saaneen sisältöalueen alle. Näiden neljän sisältöalueen ulkopuolelta kolmanneksi suosituimmaksi tehtäväksi nousi yhteistyö henkilöstön kesken, joka lukeutui yhteistyösisältöalueeseen. Muuten suosituimmaksi nousseet tehtävät sijoittuivat kehittä-



tämistyön, oppimateriaalin tuottamisen, suunnittelun sekä opettamisen ja ohjauksen sisältöalueille. Harvinaisimmiksi valikoituneet tehtävät sijoittuivat lähes kaikki eri sisältöalueisiin.

Tutkimuksessa myös selvitettiin, miten työn osa-alueet ovat toisiinsa yhteydessä. Tällä pyrittiin selvittämään, millaisista tehtävistä aikuiskouluttajan työ pääosin koostuu. Tätä tarkasteltiin Pearsonin korrelaation avulla (taulukko 19).

TAULUKKO 19. Korrelaatiot opetus- ja koulutusalan työn sisältöalueiden välillä

	1.	2.	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Suunnittelu	1	.78**	.72**	.68**	.47**	.50**	.17	.21	.61**	-.12
2. Oppimateriaalin tuottaminen		1	.75**	.62**	.38**	.32*	.07	.01	.35**	-.03
3. Opettaminen ja ohjaus			1	.84**	.40**	.53**	.04	-.03	.42**	.13
4. Arviointi ja palaute				1	.45**	.48**	.16	.01	.39**	.05
5. Kehittämistyö					1	.68**	.61**	.45**	.67**	.06
6. Yhteistyö						1	.36**	.40**	.66**	-.00
7. Johtaminen							1	.32*	.36	-.08
8. Rahoitus ja taloushallinto								1	.69**	.01
9. Markkinointi									1	-.04
10. Tutkimuksen tekeminen										1

\*\* Tilastollisesti merkitsevä korrelaatio 0.01 - tasolla (2-suuntainen testaus)

\* Tilastollisesti merkitsevä korrelaatio 0.05 - tasolla (2-suuntainen testaus)

Opettaminen ja ohjaus korreloivat voimakkaan positiivisesti ( $r > 0,7$ ) arviointiin ja palautteeseen sekä oppimateriaalin tuottamisen suhteen. Näiden lisäksi voimakas korrelaatio muodostui suunnittelun ja oppimateriaalin tuottamisen välille sekä suunnittelun ja opettamisen/ohjauksen välille. Näin ollen arviointi- ja palautetehtävissä työskennelleet vastaajat tekevät usein myös opetus- ja ohjaustöitä. Oppimateriaalin tuottamiseen osallistuneet työskentelevät myös opetus- ja ohjaustöiden sekä suunnittelutöiden parissa. Opetus- ja ohjaustöitä tekevät taas työskentelevät usein myös suunnittelusisältöalueella. Negatiivinen korrelaatio ( $r < 0$ ) muodostui viiteen eri kohtaan. Tutkimuksen tekeminen korreloi hieman negatiivisesti suunnitteluun, oppimateriaalin tuottamiseen, opettamiseen/ohjaukseen, yhteistyöhön, johtamiseen sekä markkinointiin. Täten tutkimuksen tekemisen sisältöalueella toimivat eivät niinkään työskentele edellä mainituilla viidellä sisältöalueella.

### **5.3 APO-opintojen merkitys valmistuneiden työllistymiseen**

APO-opintojen merkitystä valmistuneiden työllistymiseen tutkittiin tiedustelemalla tutkittavilta APO-opintojen antia sekä pedagogisen pätevyyden seurauksia. Vastaajien kokemusta opintojen merkityksellisyydestä tarkastellaan lisäksi APO-opintoja koskevien kehittämistoiveiden ja koulutusta koskevan arvioinnin avulla.

#### **5.3.1 APO-opintojen anti**

Vastaajia pyydettiin kertomaan APO-opintojen merkityksestä kuvaamalla vapaasti koulutuksen tärkeintä antia heille itselleen. Kysymykseen vastasivat kaikki tutkimukseen osallistuneet ( $n = 63$ ) vastaajat. Monet vastaajat mainitsivat useita eri anteja, yhteensä pedagogisten opintojen merkitystä kuvattiin 95 annin kautta. Vastaukset luokiteltiin sisällön perusteella kahdeksaan eri luokkaan (ks. taulukko 20). APO-opintojen antina vastaajat kuvasivat vahvimmin pedagogi-

sen pätevyyden saamista, itsereflektiota ja käytännön opetustyöhön saatuja työkaluja.

TAULUKKO 20. APO-opintojen anti (N = 63)

	Frekvenssi	Prosentti
Pedagoginen pätevyys ja alalle työllistyminen	21	22
Oman toiminnan reflektointi	14	15
Vinkit ja työkalut opetustyöhön	13	14
Opetuskokeilut, säröt, vertaisryhmätyöskentely	13	14
Opinnoissa esiintyvä teema, menetelmä, teoria, ajattelutapa	10	11
Ammatillinen kasvu	9	9
Varmuus työelämään	9	9
Muu (mm. uudet ystävät, verkostoituminen, en osaa sanoa)	6	6

Hieman yli viidennes (n = 21, 22 %) vastaajista kertoi koulutuksen tärkeimmäksi anniksi pedagogisen pätevyyden tai siitä seuranneen alalle työllistymisen. Vastaukset luokiteltiin samaan luokkaan, sillä alalle työllistymistä koskevissa maininnoissa kuvattiin samalla myös pedagogisen pätevyyden merkitystä. Vastauksissa kerrottiin pedagogisella pätevyydellä olleen suuri merkitys hakiessa opetusalan töitä, ja pätevyyden myötä päästiin kilpailemaan työmarkkinoille muiden pätevien opettajien rinnalle. Toiseksi eniten (n = 14, 15 %) kyselyyn vastanneet toivat esille oman toiminnan tunnistamiseen sekä sen reflektointiin liittyviä asioita. Omaan toimintaan tutustuminen lisäsi itsetuntemusta, jonka kerrottiin myös vaikuttaneen ihmisenä kasvuun. Reflektoinnin kautta voitiin tunnistaa omia vahvuuksia ja puutteita, kehittää niitä sekä hyväksyä ne osaksi itseään. Vastaajat kokivat itsetutkiskelun avulla oivaltaneensa omat mahdollisuutensa opetuslalla, ja huomanneensa omaavansa edellytyksiä toimia opetuksen

ja koulutuksen kentällä. APO-opintojen aikana opittiin pedagogisten tietojen ja taitojen lisäksi uutta myös itsestä ja tultiin tietoiseksi siitä, mitkä asiat ovat itselle tärkeitä ja minkälaista opettajuutta haluaa tulevaisuudessa harjoittaa. Vastajat kokivat opintojen annin kokonaisvaltaisena henkilökohtaisena kasvuna sekä sen kehittymisenä. Eräs vastaaja ilmaisikin opintojen tärkeimmän annin olleen *"Terapeuttinen reflektiivinen retki sisimpään."* (vastaaja 17).

Kolmanneksi eniten vastauksia kertyi kahteen eri luokkaan: opinnoista saatuihin vinkkeihin sekä työkaluihin (n = 13, 14 %) tai opintoihin sisältyviin opetustapoihin (n = 13, 14 %). Molemmat luokat kuvastavat käytännöllisten pedagogisten toimintatapojen ja työkalujen oppimista. Perinteisten luentojen, oppimistehtävien ja lukupiirien sijaan tutkittavat painottivat vastauksissaan opetuskokeilujen, "säröjen" sekä vertaisryhmätyöskentelyn antia. Opintojen alussa muodostetut pienryhmät koettiin opintojen aikana tärkeiksi ja niistä saatu vertaistuki sekä yhteinen keskustelu ja kokemusten vaihto antoivat vinkkejä oman opettajuuden muodostumiseen. Pienryhmien lisäksi APO-opintoihin sisältyvien opetuskokeilujen merkitys oli keskeisesti esillä, varsinkin niiden vastaajien kohdalla, joilla ei vielä ollut aiempaa alan työkokemusta ennen APO-opintojen alkua. Vastaajista seitsemän kertoi tärkeimmän annin liittyvän opetuskokeilujen myötä saatuun opetuskokemukseen, heistä kuudella ei ollut aiempaa alan työkokemusta ennen APO-opintoja. Yhtä lailla opintojen monimuotoisten opetustapojen lisäksi opinnot suorittaneet kokivat antoisiksi koulutuksesta saadut vinkit ja työkalut käytännön opetustyöhön. Opinnoista oli saatu ohjeita ja materiaalia opetuksen suunnitteluun sekä toteutukseen. Pedagoginen osaaminen oli lisääntynyt ja opetustaidot olivat kehittyneet.

Seuraavaksi eniten (n = 10, 11 %) opintojen anti liittyi opinnoissa esiintyviin teemoihin, menetelmiin, teorioihin ja ajattelutapoihin. Tässä kohtaa vastajat kertoivat koulutuksesta saadun annin liittyvän tietoon esimerkiksi kokemuksellisesta oppimisesta, dialogisen ajattelutavan oppimisesta sekä yksilöllisen ohjaamisen oppimisesta. Eräs tutkittava kirjoitti tärkeimmän annin olleen itselleen *"Ajattelutavan muuttuminen. Opetus oppimisen mahdollistamisena, pyrki-*

*mys dialogiin ja ongelma-perustaiseen oppimiseen. Kasvatus mahdollisuutena parempaan.” (vastaaja 80).*

Vastauksissa myös esitettiin ammatilliseen kasvuun kuuluvia anteja (n = 9, 9 %). Jotkut vastaajista kertoivat opettajuuteen kasvun alkaneen APO-opinnoissa ja jatkuneen opintojen aikana. Opinnot auttoivat kasvamaan omaan ammattiin ja myös tukivat sen kehittymistä. Näissä vastauksissa kuvattiin opintojen antina myös oman opettajuuden löytymistä opintojen aikana. Ammatillisen kasvun kanssa saman verran vastauksia kertyi luokkaan, jossa tutkittavat kertoivat saaneensa opinnoista rohkeutta sekä varmuutta työelämään. Opinnot antoivat itseluottamusta sekä itsevarmuutta hakeutua opintojen jälkeen työelämään. Opiskelijalle saattoi opintojen aikana varmistua, että hän todella haluaa tulevaisuudessa opettajaksi. Eräs vastaaja kertoi opintojen antina olevan *”Tunne siitä, että on osaamista ja pohjaa ponnistaa ja kokeilla. Itsevarmuutta. Rohkeutta.” (vastaaja 51).* Toinen taas määritteli koulutuksen anniksi: *”Rohkeus toteuttaa itseni näköistä opettajuutta omiin näkemyksiin ja toimintatapoihin luottaen”.* (vastaaja 73).

### **5.3.2 Pedagogisen pätevyyden seurauksia**

Tutkittavat kertoivat pedagogisesta päteväytymisestä seuranneen lähinnä työllistymiseen vaikuttaneita tekijöitä (n = 42, 67 %). Pedagogisista opinnoista koettiin olevan hyötyä työnhakutilanteissa, ja kuten eräs vastaaja kertoi, pedagogisen pätevyyden olevan *”paperilla oleva valtti työnhaussa” (vastaaja 37).* Pätevyyden myötä tutkittavilla oli ollut mahdollisuus sekä uskallus hakea monipuolisemmin opetus- ja koulutusalan työpaikkoja sekä sijoittua pedagogista asiantuntijuutta edellyttäviin tehtäviin. Pedagogisen pätevyyden myötä tutkittavat kertoivat alalle sijoittumisen olevan varmempaa sekä helpompaa, mitä se olisi ollut epäpäteväenä opettaja. Eräessä vastauksessa myös mainittiin, että opintojen myötä on voitu kehittää laajemmin oman työyhteisön opetusta. Vastaajat kertoivat, että oma työnkuva oli saattanut pätevyyden myötä muuttua enemmän koulutusta vastaavaksi ja työtehtävät olivat saaneet uusia ulottuvuuksia sekä muuttuneet vastuullisimmiksi. Koulutuksen myötä tutkittavat kertoivat omaa-

vansa laajempaa ymmärrystä muun muassa opiskelijoiden ohjaamisesta sekä heidän toimintavoistaan, ja kyseisiä asioita voidaan soveltaa yhtä lailla kaikkien työskentelyyn ihmisten parissa. Vain yksi vastaajista toi vastauksessaan ilmi pedagogisen pätevyyden auttaneen vakituisen työsuhteen saantia. Kaksi vastaajaa taas pohti koulutuksen myötä saaneensa parempaa palkkaa, sillä esimerkiksi sijaisuuksista oli maksettu pätevälle opettajalle enemmän mitä pedagogisesti pätemättömälle. Osa painotti vastauksessaan saaneensa valmistuttuaan heti alan töitä, ja yksi vastaaja kertoi opintojen aikaisten opetuskokeilujen johtaneen sijaisuuksiin. Valmistumisen jälkeisestä nopeasta työllistymisestä kertoi esimerkiksi seuraava vastaaja: "Valmistumisen jälkeen kahden viikon päästä sain työpaikan, josta irtisanouduin, kun minua soitettiin "parempaan" paikkaan töihin." (vastaaja 66).

Vastaajat eivät kyselyyn vastaushetkellä välttämättä olleet vielä tehneet opettajan töitä, mutta pedagogisesta pätevydestä oli ollut iso etu myös esimerkiksi koulutusten sekä kehittämishankkeiden suunnittelussa. Vaikka kysymykseen vastasivat kaikki tutkimukseen osallistuneet, heistä seitsemän (11 %) ei joko osannut sanoa mitä pätevydestä oli seurannut tai siitä ei vielä suoranaisesti ollut seurannut mitään esimerkiksi APO-opintojen jälkeen perhevapaille jäännin vuoksi. Yksi tähän luokkaan sijoitetuista vastaajista toi vastauksessaan ilmi, ettei pätevydestä ole juurikaan ollut hyötyä. Kaikista kysymykseen vastanneista neljä kertoi pätevyyden myötä saaneensa mahdollisuuden hakeutua opinto-ohjaajien erillisiin opintoihin, joiden hakuehdoissa vaaditaan ylempää korkeakoulutusta ja pedagogista pätevyyttä.

Pätevöitymisestä katsottiin seuranneen myös oman osaamisen arvostuksen kasvua (n = 4). Pätevyyttä kerrottiin arvostettavan työpaikalla, ja tutkittavat olivat saaneet kehuja osaamisensa suhteen. Kyselylomakkeen seuraavassa kysymyksessä tiedusteltiin kaikilta tutkimukseen vastanneilta, kuinka heidän työyhteisönsä on suhtautunut pedagogiseen pätevyteen. Kysymykseen vastasi 56 (89 %) tutkimukseen osallistunutta. Tässäkin kohtaa vastaajat (n = 38, 68 %) kertoivat työyhteisön suhtautuneen pätevyteen positiivisesti. Työyhteisön kerrottiin arvostaneen sekä kunnioittaneen pätevyyden tuomaa osaamista ja re-

surssia, kuten seuraava sitaatti osoittaa: *"Ovat olleet varmaan hyvillään, kun olen voinut toimia esim. suunnittelutehtävien ohessa tuntiopettajana tarpeen mukaan."* (vastaaja 7).

Vaikka pedagogista pätevyyttä koettiin arvostettavan työyhteisöissä, kertoi 11 vastaajaa (20 %) myös siitä, etteivät kokeneet heidän pedagogista pätevyyttään olleen sen erityisemmin huomioidun tai arvostetun omassa työyhteisössään. Erityisesti vastaajat, jotka eivät toimineet suoranaisesti opettajan ammatinimikkeillä, kuvasivat asiaa tällä tavalla. Eräs heistä kirjoitti vastauksessaan, että *"Tämän hetkinen työpaikkani ei juuri arvosta, koska olen epäpätevä (ylipätevä) lastentarhanopettaja."* (vastaaja 32). Samalla tavalla suhtautumisen ristiriitaisuudesta kertoi myös opetustehtävissä toimiva vastaaja: *"Nykyisessä työtehtävässä pedagoginen pätevyys lienee vaatimus, jota ei kuitenkaan aina noudateta. Vaikka minulla on pedagoginen pätevyys, koen, etten ole yhtä arvostettu kuin esimerkiksi aineenopettajat. Tämä näkyy esim. palkkauksessa."* (vastaaja 75, verkko-ohjaaja). Kyseinen vastaaja koki, ettei hänen pedagogista pätevyyttään arvostettu verkko-ohjaajan ammatissa yhtä paljon kuin mitä joidenkin muiden opettaja-ammattissa toimivien pätevyyttä arvostettaisiin. Tämä näkyy esimerkiksi palkkauksessa. Vastauksesta voidaan tulkita tutkittavan ihmettelevän sitä, miksi verkko-ohjaajilta ei aina vaadita pedagogista pätevyyttä, vaikka asian kuuluisi näin olla. Eräs toinen vastaaja oli taas kohdannut aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista saatavaa opettajan pätevyyttä kohtaan *"Kyseenalaistusta, onko kyse "oikeasta" pedagogisesta pätevyydestä."* (vastaaja 53, päätoiminen tuntiopettaja).

### 5.3.3 APO-opintojen kehittämistoiveita

Kyselylomakkeessa tiedusteltiin vastaajilta, mitä sellaista he ovat jääneet opinnoilta kaipaamaan, mitä työ on heiltä vaatinut. Vastaajista 14 jätti kohdan täyttämättä kokonaan, lisäksi 21 vastaus kuvastivat sitä, ettei kehittämisen kohteita tai puutteita osattu nimetä. Heille koulutuksen merkitys näyttäytyi opintojen jälkeen työelämässä hyvin myönteisenä, eräs vastaaja kertoi saaneensa paljon enemmän kuin mitä osasi odottaakaan. Myös se, ettei vastaajalla ollut alan työkokemusta APO-opintojen jälkeen, vaikeutti koulutuksen arviointia. Yh-



teensä 28 opinnoista valmistunutta kuvasi vastauksissaan APO-opintojen kehittämisideoita. Kaikkiaan kehitysideamainintoja raportoitiin 34 kappaletta. Esille tulleet kehittämisideat liittyivät muun muassa opetustyössä käytettävien konkreettisten välineiden saatavuuteen sekä erityisryhmien ohjausosaamiseen (ks. taulukko 21).

---

TAULUKKO 21. APO-koulutuksen sisällön kehitysideoita (N = 34)

**Minkälaisia työssä vaadittavia asioita APO-opinnoista jäätiiin kaipaamaan?**

---

- Apua maahanmuuttajien kanssa työskentelyyn, tietoa erityisopetuksesta
  - Opetusmenetelmien monipuolisempia käytännönkokeiluja (esim. työpajan suunnittelu ja järjestäminen)
  - Enemmän konkreettisia välineitä sekä vinkkejä aikuisten opettamiseen. Esimerkiksi valmiuksia kohdata vastahakoisia, torjuvia tai muuten hankalia opiskelijoita  
→ ristiriitatilanteisiin ennakkovalmistautuminen
  - Enemmän käytännönharjoitusjaksoja
  - Enemmän käytännön ohjausta + palautetta opintoihin kuuluvista opetuskokeiluista
  - Parempaa opetushallinnollista osuutta
  - Välineitä arviointiin
  - Ohjausosaamista
  - Johtamisen perusteita
  - Koulutussuunnitteluosaamista
  - Opettajan toimintaympäristön laajempaa tarkastelua (eri oppilaitostasot)  
→ ammattikorkeakoulut ja ammatilliset oppilaitokset enemmän näkyviin
  - Esiintymistaitoharjoitteita
  - Itsensä ja ideoidensa markkinoimista
  - Keskustelua rajanvedosta
-

Eniten vastauksissa kerrottiin, kuinka opinnoilta olisi vielä enemmän kaivattu käytännön harjoitteita, menetelmiä ja konkreettisia välineitä opettamiseen. Lisäksi vastauksissa painottui tarve siihen, että koulutuksessa olisi käsitelty vielä enemmän erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden sekä haastavien oppilaiden parissa työskentelyä. Eräs vastaaja kirjoitti vastauksessaan: *"Ehkä jotain konkreettisempia työkaluja opetukseen ja arviointiin. Esim. kymppiluokkalaisten tai aikuisten perusopetuksen opiskelijoitten parissa opiskelijan itseohjautuvuutta korostavat menetelmät eivät vaan tahdo toimia. Jotain konkreettista "kättä pidempää" olisi tarvinnut."* (vastaaja 25). Toinen taas kirjoitti opinnoilta jääneensä kaipaamaan *"Valmiuksia kohdata vastahakoisia, torjuvia tai muuten hankalia oppilaita/opiskelijoita sekä rajanvetoa ammatillisuuden ja yksityisyyden välille, sillä haluan olla lähestyttävää ja inhimillinen, mutta myös suojella itseäni ylikuormittumiselta."* (vastaaja 73). Opinnoilta olisi siis kaivattu enemmän keinoja vastata erilaista tukea tarvitsevien sekä erilaisista lähtökohdista tulevien opiskelijoiden opetustarpeisiin. Myös ammatillisuuden ja yksityisyyden välisen rajan muodostamiseen olisi kaivattu syvällisempää pohdintaa.

#### **5.3.4 Arvosana aikuiskouluttajan pedagogisille opinnoille**

APO-koulutuksen vaikuttavuutta tutkittiin myös tutkittavien opintokokonaisuudelle antaman koulunumeroarvosanan (4-10) avulla. Kysymykseen vastasivat kaikki tutkimukseen osallistuneet, ja heidän antamansa arvosanat luokiteltiin kolmeen arvosanaryhmään (ks. taulukko 22). Opintokokonaisuuden keskiarvoksi muodostui 8,7 (kh = 1,05) ja vastaukset jakaantuivat arvosanoille 5-10. Sekä moodi että mediaani olivat kummatkin tasan 9. Vastaukset olivat neljää vastausta (8+, 8½, 9½, 10-) lukuun ottamatta kokonaislukuja. Kokonaislukujen ulkopuoliset vastaukset pyöristettiin lähimpään kokonaislukuun.

TAULUKKO 22. Kouluarvosana APO-opintokokonaisuudelle (N = 63)

Arvosana	Frekvenssi	Prosentti
5-6	2	3
7-8	18	29
9-10	43	68
Yhteensä	63	100

Vastaajista kaksi (3 %) antoi opintokokonaisuuden arvosanaksi välttävän tai kohtalaisen. Toinen toi perusteluissaan ilmi jääneensä kaipaamaan koulutukselta enemmän käytännön vinkkejä kuin teoriaa. Toisen vastaajan mielestä koulutus sisälsi paljon filosofista antia sekä oman asiantuntijuuden pohdintaa, jota hän ei kokenut itselleen hyödylliseksi opetusalan kokemuksen vähyyden vuoksi. Vastaajista 29 % (n = 18) antoi opinnoille arvosanaksi tyydyttävän tai hyvän. Luokkaan kuuluvien arvosanojen tarkemman tarkastelun myötä voitiin todeta vastaajista 12 antaneen opinnoille arvosanan 8. Perusteluissa todettiin opintokokonaisuuden olleen hyvä, mutta opetuskokemuksen puuttumisen vuoksi opinnoilta olisi kaivattu vielä enemmän käytännön vinkkejä. Asiat olisivat paikoitellen voineet olla konkreettisempia tai niitä olisi ainakin toivottu käsiteltävän konkreettisemmin. Lisäksi alan työkokemuksen arveltiin tuovan lisäantia koulutukseen, ja eräänkin vastaajan sanoin *"Ilman suurempaa opettajakokemusta APO saattaa jäädä vähän ilmaan"* (vastaaja 21, arvosana 8). Jotkut vastaajat kertoivat olleensa tyytyväisiä siihen, että mukana oli sekä opetuskokemusta omaavia opiskelijoita sekä heitä, joilta alan kokemus puuttui. Ryhmätyöskentely jakoi tässä arvosanalukossa mielipiteitä. Erään vastaajan mielestä ryhmätyöskentely pienryhmässä oli antoisinta koko koulutuksessa, kun taas toinen vastaaja kirjoitti: *"Oma pienryhmä ei ollut onnistunut. Lätistiin turhia. Teemat puolestaan toimi."* (vastaaja 81, arvosana 7).

Ylivoimaisesti eniten vastaajat antoivat APO-opintokokonaisuudelle arvosanan 9 (n = 31) tai 10 (n = 12). Aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja pidettiin "mainiona" sekä "loistavana" opintokokonaisuutena ja sen kerrottiin vastanneen opiskelijan tarpeisiin. Yksittäisissä vastauksissa mainittiin pieninä miinuk-

sina muun muassa teorioiden raskaus, lukupiirien toimimattomuus, joidenkin luentojen mielenkiinnottomuus sekä se, että opinnot olivat vaatineet paljon työtä. Yhdessä vastauksessa kritiikkiä annettiin myös joillekin opintojen luennoitsijoille. Useammassa vastauksessa kerrottiin täydestä kympestä puuttuvan se, mikä mainittiin myös jo alhaisempien arvosanojen kohdalla; opinnoilta kaivattiin enemmän konkretiaa ja käytännön vinkkejä työelämään. Toinen useammassa vastauksessa mainittu asia oli myös jo edellä esille nostettu aihealue; pienryhmätyöskentely. Tutkittavat korostivat pienryhmän merkittävää antia, mutta he olivat pohtineet myös ryhmädynamiikan toimimattomuutta sekä eri ryhmien toimintatapojen yhteneväisyyttä.

Ihan täyttä kymppiä en voi antaa siinä mielessä, että oppimisryhmät työskentelivät eri tavoin. Saimmeko niiltä osin tasalaatuista ohjausta: oliko se edes tarpeen? (vastaaja 70, arvosana 9)

Täyden kymmin antaneiden määrä oli lähes viidennes vastaajista (n = 12, 19 %). Opinnot herättivät opiskelijan tarkastelemaan omaa ammatillisuutta sekä sen kehittymistä, ja antoivat opiskelijalle valmiuksia tulevaisuuteen. Koulutus koettiin hyödylliseksi ja kiitosta annettiin opintojen toteutustavoille (lähijaksojen ja etäjaksojen vuorottelu) sekä opintojen monimuotoisille opetustavoille. Korkeimpaan arvosanaluokkaryhmään sijoitetut vastaajat kokivat opintokokonaisuuden itselleen merkittäväksi, ja sen antia oli verrattu myös muuhun yliopisto-opiskeluaikana saatuun antiin. Tutkittavat kehuivat antamansa kiitettävän tai erinomaisen arvosanan perusteluissa opintokokonaisuutta muun muassa seuraavasti:

Kaikin puolin erinomainen ja kehittävä kokemus. Kympestä jää uupumaan jonkinlainen jatkoseuranta. (vastaaja 24, arvosana 9)

Minulle APO-vuosi oli huikea sukellus omaan itseeni ja se vaikuttaa vielä vuosien jälkeen. Yksi numero putosi siitä, että APO on liian lyhyt. (vastaaja 61, arvosana 9)

Yleisesti sivistävä, kehittävä, kasvattava kokonaisuus. Tulisi olla pakollinen kaikille yliopistossa opiskeleville. (vastaaja 77, arvosana 19)

Aikuisen oppimisen prosessin huomioiva, tilaa omalle reflektoinnille. Hämmen-  
tävä, "säröttävä", mutta sitä kautta ajattelua oikeasti eteenpäin vievä. (vastaaja  
110, arvosana 9)

Paras koulutus, jossa olen ollut. Laittoi opiskelijat itse vastuuteen omista opin-  
noista ja se on ainoa tie motivaatioon. (vastaaja 82, arvosana 10)

Yliopisto-opiskelun parasta antia. (vastaaja 101, arvosana 10)

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa ja kuvata aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneiden työhönsijoittumista. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin APO-opintoihin hakeutumiseen vaikuttaneita tekijöitä sekä opintojen koettua merkitystä valmistuneiden työllistymiseen.

Tutkimustulosten mukaan suurin osa APO-opintoihin hakeutuneista sai tietää koulutuksesta erilaisista tiedotteista sekä koulutusesittelyistä. Koulutuksesta oli tiedotettu muun muassa sähköpostilistojen avulla, mikä mahdollisti maisteriopiskelijoiden yhtäaikaista tavoitettavuuden. Koulutuksesta haettiin tietoa myös internetistä, joten verkkosivujen ylläpitäminen sekä päivittäminen ovat tärkeitä. Lisäksi opinnoista kuultiin kanssaopiskelijoilta sekä opinto-ohjauksesta. Koulutuksen käyneet olivat suositelleet koulutusta opiskelutovereilleen, ja opintojen hyvä maine oli edesauttanut uusien opiskelijoiden koulutukseen hakeutumista. Koska tutkinto-opiskelun opinto-ohjauksella katsottiin olevan merkitystä opiskelijoiden tietoisuuteen APO-opintojen olemassaolosta, olisi opinto-ohjauksessa tärkeää jokaisen opiskelijan kanssa ottaa esille pedagogisten opintojen suoritusmahdollisuus kasvatustieteen maisteritutkinnon aikana. Täten opiskelijat tulisivat tietoisiksi APO-opinnoista ja voisivat pohtia koulutukseen hakeutumista, mikäli pedagogisen pätevyyden hankinta tulisi ajankohtaiseksi.

Jokisen (2002) sekä Innolan ja Mikkolan (2011) tutkimuksissa opettajat päätyivät ammattiin sattumalta ilman tavoitetta tai pidempää harkintaa. Opettajan työ oli nähty yhdeksi vaihtoehdoksi muiden töiden joukossa. Tämän tutkimuksen osallistujat näkivät opettajan ammatin enemmänkin tavoitteena sekä mahdollisuutena. Opiskelijoille muodostui kasvatustieteen maisteriopintojen myötä mahdollisuus liittää aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot kasvatustieteiden maisteritutkintoon, ja näin ollen he pystyivät opintojen aikana laajentamaan tulevaa työkenttäänsä opetusosalalle. Toisaalta opiskelijoiden hakeutumi-

nen opintoihin nähtiin tavoitteellisena toimintana. Suurin osa tutkittavista kertoi koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi pedagogisen pätevyyden hankkimisen, joten varsinkin heillä katsottiin olevan selvä tavoite APO-opiskelujen suhteen. Opintoihin hakeutumiseen muodostuneet tärkeimmät syyt olivat samankaltaisia aiempien tutkimustulosten kanssa (Andersson 2012 ym., Innola & Mikkola 2001, Jokinen 2002, Pakkanen 2009). Ylivoimaisesti tärkeimmäksi syyksi muodostui pedagogisen pätevyyden hankinta. Tästä kertoivat myös Andersson ym. (2012) sekä Pakkanen (2009). Pakkanen (2009) mukaan varsinkin opetuskoke-musta omaaville opiskelijoille aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen keskeiseksi tavoitteeksi muodostui pedagogisen pätevyyden hankinta. Tässä tutkimuksessa eri-ikäiset ja työkokemustaltaan erilaiset kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijat pitivät pedagogista pätevyyttä merkittävänä syynä koulutukseen hakeutumiseen – sekä myös APO-opintojen merkittävimpänä antina.

Opiskelijat olivat hakeutuneet APO-opintoihin myös siitä syystä, että arvelivat koulutuksen vaikuttavan työnsaantimahdollisuuksien kehittymiseen sekä omaan ammatilliseen kasvuun. Kasvatustieteen maisteritutkintoon liitetyn APO-kokonaisuuden ajateltiin vaikuttavan positiivisesti alan työnsaantimahdollisuuksien monipuolistumiseen. Koulutuksen uskottiin vastaavan toiveisiin paremmista sekä varmemmista työnsaantimahdollisuuksista. Myös Andersson ym. (2012) kertoivat opettajan pätevyyden myötä olevan helpompaa saada pysyvää työtä opettajana. Tähän tekemääni tutkimukseen osallistuneet pitivät tärkeänä syynä hakeutua koulutukseen myös ammatilliseen kasvuun liittyviä tekijöitä, jotka tulivat esiin myös Pakkanen (2009) tutkimuksessa. Vastaajat halusivat edistää oman ammatti-identiteetin kehittymistä ja saada koulutukselta välineitä työelämään. Koulutukseen hakeuduttiin, jotta voitaisiin kehittää pedagogista ymmärrystä sekä kerätä lisätietoa opettamisesta. Vastaajien keskuudessa oltiin kiinnostuneita uusista näkökulmista, oivalluksista sekä valmiuksista toimia opettajana. Myös Anderssonin ym. (2012) tutkimuksessa opettajaopiskelijat halusivat alan koulutukseen hakeutumalla kehittää tietämystään ja vahvistaa omaa ammatti-identiteettiään. Kyseisessä tutkimuksessa kerrottiin joidenkin

opiskelijoiden kohdalla työnantajan vaatineen työntekijää suorittamaan pedagogiset opinnot. Tässä tekemässäni tutkimuksessa kukaan ei ilmoittanut päätyneensä koulutukseen työnantajansa kehotuksesta. Tähän saattaa vaikuttaa toki myös se, että hakijoilla oli pedagogiseen koulutukseen hakeutuessa vielä kasvatustieteiden maisteritutkinto kesken, joten välttämättä kovinkaan moni koulutukseen hakijoista ei opintojen ohella ollut työelämässä. Työnantajan painostuksen sijaan tässä tutkimuksessa katsotaan tutkittavien omilla henkilökohtaisilla työllistymiseen sekä ammatillisuuteen liittyvillä tarpeilla olevan vaikutusta koulutukseen hakeutumiseen. Koulutukseen päätyneisiin johtaneita tekijöitä pohdittaessa kyselylomakkeessa kartoitettiin myös APO-opintoihin kohdistuvia odotuksia. Eniten tutkittavat kertoivat odottaneensa koulutukselta opetusharjoittelukokemuksia, käytännön tietoa, konkreettisia opetusmenetelmiä sekä vinkkejä työelämään. Näitä odotettiin varsinkin silloin, mikäli opiskelija ei ennen APO-opintoja ollut päässyt tutustumaan opetustyöhön. Koulutuksen odotukset kohdistuivat vahvasti myös teoretieteen sekä teoreettisen- tai pedagogisen osaamisen lisäämiseen. Kuitenkin opinnoista odotettiin huomattavasti enemmän käytännön tietoon kuin teoretietoon liittyviä asioita, ja koulutusodotukset olivat samansuuntaisia Pakkasen (2009) esiin tuomien odotusten kanssa.

APO-opinnoista valmistuneet olivat sijoittuneet koulutuksen jälkeen työmarkkinoille hyvin. Kyselyyn vastaushetkellä vastaajista 62 % (n = 39) työskenteli parhaillaan opetuksen- ja koulutuksen alueella. Vaikka osa vastaajista ei kyselyyn vastaushetkellä työskennellyt alalla, heistä suurimmalle osalle oli pedagogisten opintojen jälkeen kertynyt alan työkokemusta. Täten vastaajista yhteensä 90,5 % (n = 57) oli työskennellyt opetus- ja koulutusalaalla APO-opinnoista valmistumisen jälkeen, ja vain kuudelle vastanneelle ei ollut kertynyt alan työkokemusta APO-opintojen jälkeen. Näiden kuuden vastaajan kohdalla voidaan todeta vastaushetkellä kahden vielä opiskelleen kasvatustieteiden maisteriksi ja yhden olleen hoitovapaalla oleva tohtorikoulutettava. Kaikista APO-opinnoista valmistuneista 57 henkilöä oli kyselyyn vastaushetkellä valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi. Täten kuudella vastaajalla oli vielä kyselyyn vastaushetkellä kasvatustieteiden maisteritutkinto kesken, joten nämä



vastaajat eivät vielä virallisesti olleet päässeet koulutuksen jälkeen työskentelemään pedagogisesti pätevänä opettajana. Yli puolet tutkimukseen vastanneista kertoivat 90-100 %:n todennäköisyydellä tekevänsä tulevaisuudessa opettajan töitä. Myös Jokisen (2002) tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat erittäin sitoutuneita työalaansa (90 %).

Tutkimuksessa selvisi opetuskokemuksen määrän vaihdelleen 0-24 vuoden välillä. Tämä oli mahdollista, sillä osalta löytyi pitkä alan työkokemus ennen varsinaisen pedagogisen pätevyyden suorittamista. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että eri ikäluokat eroavat siinä, kuinka paljon opetuskokemusta heille oli kertynyt. Opetuskokemuksen määrä näytti kasvavan mitä vanhemmasta ikäluokasta oli kyse. Suurimmalla osalla opetus- ja koulutusalanalla työskenteleistä vastaajista oli opetuskokemusta alle 2 vuotta. Lyhyt opetuskokemuksen määrä selittyy osaksi sillä, että pedagogisten opintojen suorittamisesta saattoi olla aikaa vain vähän, eikä työelämävuosia välttämättä ollut ehtinyt kertyä varsinkaan, jos opetus- ja koulutusalan työkokemusta ei ollut ennen opintojen suorittamista. Kyselyyn vastanneet olivat kaiken kaikkiaan kohtalaisen hyvin (n = 25, 40 %) työskennelleet alalla myös ennen APO-opintoja.

Tutkimuksessa selvitettiin, millä opetus- ja koulutusalan päätoimialueilla tutkittavat pääasiallisesti työskentelivät pedagogisten opintojen jälkeen. Tutkimustulokset ovat vain viitteellisiä kysymyksen vastausvaihtoehtojen päällekkäisyyksien vuoksi. Tutkimustulosten mukaan APO-opinnoista valmistuneiden toiminta-alueet painottuivat opintojen myötä lasten tai nuorten opettamisesta iältään vanhempien opettamiseen. Yhden toiminta-alueen maininneiden katsottiin eniten työllistyneen aikuiskoulutukseen tai yleissivistävään koulutukseen. Lisäksi lähes yhtä paljon työskenneltiin ammattiin johtavassa koulutuksessa sekä yliopistokoulutuksessa. Todellisuudessa ainakin aikuiskoulutuksen kentällä työskentelevien määrä olisi isompi, mikäli huomioon olisi huomioitu myös useamman toiminta-alueen valinneiden vastaukset. Useamman toiminta-alueiden ilmoittaneiden vastauksissa oli useimmiten mainittu yhtenä toiminta-alueena juuri aikuiskoulutus. Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia Pakkasen (2006) tulosten kanssa, sillä myös hänen tutkimuksessaan suurin osa APO-

opinnoista valmistuneista työskenteli aikuiskoulutuksessa, yliopistossa sekä ammattiin johtavassa koulutuksessa. Tässä tutkimuksessa yleissivistävän koulutuksen parissa työskentelevien määrä on huomattavasti korkeampi mitä Pakkasen (2006) tutkimuksessa.

Tutkimustulosten mukaan tutkittavat työskentelivät kyselyyn vastaushetkellä enemmän määräaikaissä kokopäivätyössä kuin vakituudessa kokopäivätyössä, niin kuin myös Pakkasen (2006) tutkimukseen osallistuneet olivat työskennelleet. Työttömien määrä oli vain 5 % ( $n = 3$ ) ja lukua voidaan pitää pieneenä verrattuna viimevuosien opetusalan työttömyysasteeseen 7 % (Opetusalan ammattijärjestö 2015). Erilaisia opetus- ja koulutusalan ammattinimikkeitä esiintyi huomattavasti enemmän APO-opintojen jälkeen kuin niitä ennen. Tämä kertoo siitä, kuinka tutkittavat olivat pedagogisten opintojen jälkeen työskennelleet opetus- ja koulutusosalalla enemmän sekä monipuolisemmin kuin ennen opintoja. Eniten pedagogisten opintojen jälkeen tutkittavat olivat toimineet ammattinimikkeillä koulutussuunnittelija ( $n = 10$ ), tuntiopettaja ( $n = 10$ ), opettaja ( $n = 8$ ) sekä kouluttaja ( $n = 7$ ). Kyselyyn vastaushetkellä suurimman ammattinimikeryhmän muodostivat opettajat ( $n = 15$ ), joihin laskettiin kuuluvaksi kaikki opettamiseen viittaavat ammattinimikkeet. Pakkasen (2006) tutkiessa ammattinimikkeitä myös hänen tutkimuksessaan opettajien (32 % nimikkeistä) ammattinimikkeet nousivat kaikkein suurimmaksi ryhmäksi.

Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen merkitys tutkittaville oli laaja-alainen. Tutkimustulosten mukaan koulutuksesta saatu pedagoginen pätevyys oli positiivisesti vaikuttanut työhönsijoittumiseen. Pedagogiseen pätevyyteen ja sen avulla työllistymiseen liittyvien antien lisäksi vastauksissa pohdittiin opintojen vaikuttaneen huomattavasti myös oman toiminnan tunnistamiseen sekä reflektointiin. Lisäksi koulutus oli antanut vinkkejä ja työkaluja opetukseen. Myös koulutuksen sisältämät opetustavat, etenkin pienryhmätyöskentely sekä opetuskokeilut, koettiin itselle merkittäviksi. Koulutus vaikutti myös omien pedagogisten taitojen kehittymiseen. Pedagogisen koulutuksen antoja on tarkasteltu myös Leivon (2010) tutkimuksessa, jossa suurin osa vastaajista koki koulutuksesta itselleen merkittäväksi asioiksi juuri omien kokemusten kuva-

misen ja reflektoinnin. Koulutuksen merkitystä tarkasteltaessa halutaan huomioida myös koulutuksen mahdollisia puutteita sekä kehitysalueita. Opinnoilta oli jääty kaipaamaan vielä käytännönläheisempää otetta ja konkreettisia menetelmiä sekä vinkkejä työelämään. Lisäksi opinnoilta kaivattiin muun muassa valmiuksia vastata tukea tarvitsevien opiskelijoiden tarpeisiin.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta on tärkeää, sillä tutkimuksen ainutlaatuisen luonteen vuoksi luotettavuutta tulee tarkastella jokaisessa tutkimuksessa erikseen. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta tarkasteltaessa pyrittiin arvioimaan valitun menetelmällisen ratkaisun onnistuneisuutta tutkittuun ilmiöön. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada aikaan mahdollisimman luotettavaa ja totuudenmukaista tutkimustietoa. Tutkimuksen kirjoittamisessa pyrittiin selkeyteen ja kiinnostavuuteen, unohtamatta tekstin loogista sekä johdonmukaista jäsentelyä. Huomiota kiinnitettiin myös tutkimuksen ulkoasuun sekä ymmärrettävyyteen.

Kvantitatiiviseen tutkimukseen kuuluvaa mittauksen uskottavuutta ja luotettavuutta kuvataan käsitteillä validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetin arvioinnilla selvitetään, onko tutkimuksessa mitattu tarkoitettua asiaa. Korkea validiteetti varmistetaan parhaiten tutkimuksen huolellisella suunnittelulla ja tiedonkeruulla, joten sitä on hankala parannella jälkikäteen. (Alkula ym. 2002, Kananen 2011, Metsämuuronen 2009, Vehkalahti 2008.) Myös tämän tutkimuksen kyselylomakkeen laadinnassa pyrittiin kysymysten tarkkuuteen, ymmärrettävyyteen sekä etenkin siihen, että kysymykset tuottavat vastauksia ennalta aseteltuihin tutkimuskysymyksiin eli mittaavat oikeita asioita. Tässä onnistuttiin hyvin, sillä kyselylomakkeen kysymysten vastauksia analysoitaessa saatiin koottua tulokset jokaiseen kolmeen ennalta laadittuun tutkimuskysymykseen. Kyselylomakkeen kysymykset olivat tarkoin harkittuja eikä lomake sisältänyt turhia kysymyksiä tämän tutkimusalueen ulkopuolelta. Huomiota kiinnitettiin

myös kyselylomakkeen selkeyteen, ulkoasuun sekä vastaajastävällisyyteen, sillä niillä uskottiin omalta osalta olevan merkitystä tutkittavien vastaushalukkuuteen.

Tutkimuksen suunnitteluun liittyvien asioiden lisäksi tutkimuksen korkeaan validiteettiin vaikuttaa muun muassa perusjoukon kuvaustarkkuus, otosjoukon edustettavuus sekä vastausprosentin suuruus (Gall ym. 2007, Heikkilä 2014). Tässä tutkimuksessa pyrittiin mahdollisimman tarkasti ja selkeästi kuvaamaan tutkimuksen perusjoukko sekä siitä muodostettu otos. Tutkimustulosten kannalta oli hienoa, että vähimmilläänkin kuusi henkilöä vastasi kyselyyn per APO-opintojen suorituslukuvuosi. Kyselylomakkeiden vastauksia odotellessa ajateltiin, ettei ensimmäisiltä tutkimustietoa kerätyiltä vuosilta olisi saatu näinkään suurta osallistujamäärää. Täten tutkimukseen osallistuneisuus varhaisimmilta APO-lukuvuosilta koettiin ehdottomasti positiiviseksi yllätykseksi tässä tutkimuksessa. Tyytyväisiä oltiin myös saatuun vastausprosenttiin (55 %), sillä tänä päivänä näinkään suurta postikyselyn vastausprosenttia ei voida pitää itsestäänselvyytenä. Eräs syy tutkittavien vastaushalukkuuteen arveltiin olevan aiheen omakohtaisuus. Tutkittavat tiesivät kuuluvansa tiettyyn ennalta valittuun APO-opinnoista valmistuneista koostuvaan ryhmään, ja tämä saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, että vastaaminen koettiin tärkeäksi. Lisäksi voidaan ajatella vastaajien halunneen tuottaa tutkimustietoa työhönsijoittumisestaan. Heistä saattoi olla myös tärkeää tuoda ilmi ajatuksiaan, jotka mahdollisesti otettaisiin huomioon tarkasteltaessa koulutusta ja sen kehittämistä.

Pienen otoskoon myötä tutkimuksessa oli varauduttu mahdolliseen vastauskatoon. Mikäli vastausten lukumäärä olisi karhuamisesta huolimatta jäänyt tulosten tulkitsemisen kannalta liian alhaiseksi, olisi tutkimuksen kohderyhmää laajennettu koskemaan aiempia vuosikursseja. Aineiston tiedonkeruun toteutumistapaa pohdittaessa otettiin postikyselyn ohella huomioon myös puhelin- sekä sähköpostikyselyn mahdollisuus. Näiden toteuttaminen olisi kuitenkin ollut hankalaa yhteystietojen päivittämisvaikeuksien vuoksi. Voimassaolevien puhelinnumeroiden kartoittaminen olisi ollut haasteellista, sillä tänä päivänä puhelinnumeroiden vaihtuvuus on suuri eikä kaikilla ole puhelinliittymää

omissa nimissään. Lisäksi salaiset puhelinnumerot ovat salaisia postiosoitteita yleisempiä. Tutkimustulosten kerääminen sähköpostikyselyn avulla hylättiin, koska saatavilla oli vain opinnoista valmistuneiden opiskeluaikaiset sähköpostiosoitteet. Tutkittavista melkein kaikki (90,5 %) olivat kasvatustieteiden maistereiksi valmistuneita, eivätkä opiskeluaikaiset sähköpostiosoitteet olleet enää tutkijan käytössä. Edellä mainittujen haasteiden vuoksi näistä kolmesta ennalta mietityistä aineistonkeruun toteuttamismahdollisuudesta päädyttiin postikyselyyn, ja ratkaisua pidetään oikeana vielä aineiston keruun jälkeenkkin. Postikyselyn lisäksi tutkimus olisi voitu toteuttaa myös sähköisesti. Tällöin saatekirjeeseen olisi lisätty linkki, jonka kautta vastaaja olisi päässyt halutessaan vastaamaan kyselyyn sähköisesti. Tämä olisi saattanut parantaa myös tutkimuksen vastausprosenttia sekä vähentää käsialojen tulkitsemisvaikeuksia.

Mikäli validiteetilla oli tarkoitus ilmaista miten hyvin tutkimuksessa käytetty mittausmenetelmä mittaa juuri sitä mitä oli tarkoituskin mitata, tutkimuksen reliabiliteetilla ilmaistaan tutkimustulosten tarkkuutta ja pysyvyyttä. Korkean reliabiliteetin myötä toistettu tutkimus tuottaa samalla mittaristolla samat tutkimustulokset. Tulokset eivät näin ollen muodostu sattumanvaraisesti. Yleensä korkea validiteetti takaa korkean reliabiliteetin, mutta sen sijaan korkea reliabiliteetti ei takaa korkeaa validiteettia. Tämä voidaan selittää sillä, että tutkimuksen toistamisen myötä tulokset voivat säilyä samana mittarin virheellisyydestä huolimatta. (Alkula ym. 2002, Fink 2006, Kananen 2011, Metsämuuronen 2009, Soinen & Merisuo-Storm 2009.) Tässä tutkimuksessa tutkittiin niitä aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista vuosina 2005-2012 valmistuneita, jotka aikoinaan hakeutuivat koulutukseen opiskellessaan kasvatustieteiden maistereiksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa pääaineen kasvatustiede tai aikuiskasvatustiede. Tutkimustulokset antavat tutkimustietoa juuri heidän työhönsijoittumisestaan, eikä tutkimustuloksia tule yleistää kaikkiin opinnoista valmistuneisiin.

Alkulan ym. (2002) mukaan tutkimuksen reliabiliuttia alentavat mittauksen satunnaisvirheet, joihin voidaan lukea muun muassa mittajan huolimattomuudesta johtuvat virheet sekä aineiston syöttäjän tekemät näppäilyvirheet.

Myös Heikkilä (2014) kirjoittaa teoksessaan, kuinka tutkijan täytyy olla tuloksia tulkitessa erityisen tarkka sekä huolellinen, ja välttää aineiston syöttämisvaiheessa mahdollisia virhepainalluksia. Tässä tutkimuksessa aineiston syöttäminen havaintomatriisiin sekä syötettyjen tietojen tarkistaminen toistettiin niin monta kertaa, ettei virheitä lopulta enää havaittu. Myös aineiston huolellisella jatkokäsittelyllä pyrittiin virheiden minimointiin.

### **6.2.1 Tutkimuksen toteutuksen luotettavuuden tarkastelu**

Tässä tutkimuksessa vastaajilla oli mahdollisuus täyttää lomake heille itselleen sopivana ajankohtana sekä tarkastella vastauksiaan rauhassa. Luotettavuuden tarkastelussa pidettiin tärkeänä myös tutkittavien mahdollisuutta vastata kyselyyn täysin anonyymeinä. Anonymiteetin toivottiin johtavan tutkijan ja tutkittavien väliseen luottamukseen, ja täten vastaajien toivottiin pystyvän kertomaan tutkimuksen aihealueista ilman pelkoa tunnistettavuudesta. Hirsjärven ym. (2006) sekä Vallin (2015a) mukaan postikyselyn luotettavuutta heikentää tutkijan epävarmuus siitä, kuka kyselylomakkeeseen on todellisuudessa vastannut. Tässä tutkimuksessa suoritettiin erittäin tarkasti kohderyhmään kuuluvien seulonta perusjoukosta. Perusjoukon laajuudesta johtuen tämä oli haastavaa, mutta tarkan seulonnan myötä siinä onnistuttiin hyvin. Vastausten perusteella ei herännyt epäilystä siitä, että vastaajien joukko olisi sisältänyt tutkittavaan joukkoon kuulumattomia henkilöitä, tai että vastaajat eivät olisi henkilökohtaisesti täyttäneet lomakkeitaan.

Kysyttäessä APO-koulutukseen hakeutumisesta osa toi vastauksissaan ilmi, että heidän oli vaikeaa muistaa mistä sai tietää opinnoista, miksi hakeutui opintoihin tai mitä odotti koulutukselta. Vaikka joillakin vastaajilla saattoi opintoihin hakeutumisesta olla aikaa lähemmäs kymmenen vuotta, vastauksia APO-koulutukseen hakeutumiseen liittyviin kysymyksiin kertyi yllättävän hyvin. Opintoihin hakeutumiseen liittyvien kysymysten jälkeen kyselylomakkeessa siirryttiin tutkimaan vastaajien työllistymistä. Työelämään liittyviä asioita mitattiin kyselylomakkeen kysymyksillä 10-22. Jotkut aihepiiriin kuuluvat kysy-

mykset saattoivat osakseen toistaa itseään. Toistettavuuden avulla pystyttiin ratkaisemaan joitakin vastauksissa esiintyviä puutteita sekä epäkohtia. Toistettavuudesta oli merkittävä hyöty esimerkiksi niiden tutkittavien vastausten tulkitsemisen kohdalla, jotka työosion alussa ensimmäisen kysymyksen kohdalla ilmoittivat, etteivät missään vaiheessa työuraansa olleet työskennelleet opetus- tai koulutusalailla. Kysyttäessä aihealueen toiseksi viimeisessä kysymyksessä opetus- ja koulutusalojen tehtävänimikkeitä ennen sekä jälkeen pedagogisten opintojen, kyseiset kaksi vastaajaa mainitsivat vastauksissaan yhden tai useamman alan tehtävänimikkeen, jotka voitiin varmuudella sijoittaa opetus- tai koulutusalaan kuuluviksi. Lisäksi kummatkin vastaajat olivat vastanneet aihepiirin viimeiseen kysymykseen, jossa pyydettiin vastaajaa arvioimaan missä määrin hän on toiminut tähänastisen opetus- ja koulutusalaan liittyvän työuran aikana eri opetus- ja koulutusalan töihin kuuluvien sisältöalueiden parissa. Tämä tuki tutkijan päätelmää siitä, että vastaajat olivat työskennelleet alalla työhistoriansa aikana, ja täten heidän vastauksensa koodattiin paikoitellen uudelleen. Mikäli näin ei olisi toimittu, vastaajat olisivat liittyneet niiden neljän vastaajan joukkoon, jotka eivät koskaan elämänsä varrella olleet työskennelleet alalla. Tämä taas olisi osittain vääristänyt tutkimuksen tuloksia.

Tutkittavat olivat ymmärtäneet kyselylomakkeen kysymykset suurimmaksi osaksi niin kuin tutkija oli tarkoittanut. Joidenkin tiettyjen kysymysten kohdalla osa vastaajista olisi kaivannut tarkennuksia, jotta olisivat tienneet, miten juuri heidän tulisi kysymyksiin vastata. Tällaiset vastausongelmat tulivat esiin etenkin tarkasteltaessa, millaisella prosentuaalisella todennäköisyydellä vastaajat tekisivät tulevaisuudessa opettajan töitä. Kysymyksen kohdalla useat ohjaus- ja koulutustyöstä kiinnostuneet miettivät tehtävien rinnastamista opetustyöhön. Näin jälkikäteen ajatellen, kysymyksessä olisi pitänyt ehdottomasti mainita opettajan töiden lisäksi tutkijan tarkoittavan kysymyksessä myös kouluttajan sekä ohjaajan töitä.

Pääpiirteissään kysymykset olivat ymmärrettäviä, sillä vain muutamassa satunnaisessa kyselylomakkeen kohdassa tutkittava toi esille, ettei ymmärtänyt kysymystä tai vastausvaihtoehtoa joiltakin osin tai laisinkaan. Tämä ei kuiten-

kaan kerro koko totuutta kysymysten ymmärrettävyydestä. Tässäkin tutkimuksessa vastaajilta oli jäänyt joitakin kohtia täyttämättä, mikä saattoi kertoa siitä, ettei kysymyksiä oltu ymmärretty tai niihin oli unohdettu vastata. Mahdollista myös oli se, että vastaaja oli jättänyt tarkoituksella vastaamatta johonkin tiettyyn kysymykseen. Vastausten analysointi- ja raportointivaiheessa on jokaisen kysymyksen kohdalla otettu huomioon mahdolliset puuttuvat vastaukset. Kyselylomakkeen viimeisellä sivulla tarkasteltiin avoimilla kysymyksillä tämän tutkimuksen kolmatta tutkimustehtävää, APO-koulutuksen merkitsevyyttä. Vastaajat vastasivat kysymyksiin hyvin ja monipuolisesti. Huomion arvoista on kuitenkin se, että juuri näiden kysymysten kohdalla esiintyi eniten tyhjiä vastauskohtia.

Puuttuvat tiedot heikentävät tutkimuksen luotettavuutta. Kuten edellä on kerrottu, tässä tutkimuksessa ongelmaa pyrittiin korjaamaan siten, että joissakin vastauksissa puuttuva tieto voitiin päätellä muiden lomakkeen kysymysten vastausten avulla. Näin toimittiin vain silloin, mikäli ei ollut olemassa epäilystä siitä, että vastaaja olisi tarkoituksenmukaisesti ollut vastaamatta kysymyskohtaan. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta heikentää yhden kysymyksen kohdalla esiintyvä runsas tuplavastausten määrä. Kysyttäessä vastaajien opetus- ja koulutusalan päätoimialuetta ennen sekä jälkeen opintojen, jopa kahdeskymmenessä vastauskohdassa vastaaja oli yhden vastausvaihtoehdon sijaan valinnut useita vastausvaihtoehtoja. Näin tapahtui siitäkin huolimatta, että vastausohjeessa oli selkeästi pyydetty valitsemaan annetuista vastausvaihtoehdoista vain ja ainoastaan yksi vaihtoehto. Ongelmana ei oletettavasti ollut vastaajien ymmärtämättömyys kysymystä kohtaan, vaan tutkijan laatimien vastausvaihtoehtojen päällekkäisyys. Valmiit vastausvaihtoehdot eivät olleet toistensa poisulkevia. Vastaaja oli saattanut valita vastausvaihtoehdoista esimerkiksi ammatillisen koulutuksen sekä aikuiskoulutuksen, mikä oli ymmärrettävää, sillä ammatillisessa koulutuksessa voitiin antaa aikuiskoulutusta. Vastausvaihtoehtojen osittainen päällekkäisyys oli havaittu jo Pakkasen (2006) tutkimuksessa. Kysymykseen liittyvä vastausongelma ja siitä seurannut vastausten tulkitsemisongelma olisi pitänyt tässä tekemässäni tutkimuksessa ottaa asianmukaisesti



la tavalla huomioon, jotta ongelma ei olisi päässyt toistumaan. Valitettavasti ei näin oltu toimittu, ja tällainen huolimattomuus ymmärrettävästi vaikuttaa negatiivisesti tämän tutkimuksen luotettavuuteen.

Täten lomaketta suunniteltaessa olisi pitänyt vielä enemmän kohdistaa huomiota kysymysten ymmärrettävyyteen sekä siihen, että vastausvaihtoehdot olisivat olleet toisensa poissulkevia. Työsuhteen laatua koskevassa kysymyksessä olisi voitu korostetummin pyytää vastaajaa valitsemaan vain yksi (1) vaihtoehto, mikä parhaiten kuvaisi tilannetta kyselyyn vastaushetkellä. Näin ollen vastauksissa esiintyvät vähäisetkin tuplavastaukset (mm. päätoiminen opiskelija ja määräaikainen osa-aikatyö) olisivat karsiutuneet pois. Eräs vastaaja kertoi lomakkeessa kysytyä opetuskokemuksen määrää olevan vaikea arvioida, koska kokemus muodostuu pätkistä ja tunteista vuosien varrella. Ongelma saattoi esiintyä myös joidenkin muidenkin vastaajien kohdalla. Useiden vastaajan kyselylomakkeen sivuhuomautuksissa taas ilmeni tämänhetkistä opetustuntimäärää kysyttäessä, että tunteja saattoi olla joskus enemmän tai ei ollenkaan. Työ saattoi siis sisältää jonkin verran opettamista, mutta ei säännöllisesti. Työn sisältöalueita koskevan kysymyksen tehtävät olisi voitu ryhmitellä esimerkiksi kolmen tehtävän ryhmiin, jotta vastaajan olisi ollut helpompi tarkistaa vastanneensa kaikkiin kohtiin. Lisäksi erilaisten sisältöalueiden alla olevien tehtävien lukumäärä olisi voinut olla yhteneväisempi, sillä tässä kyselylomakkeessa kahden sisältöalueen alla oli muu-vaihtoehdon lisäksi vain kaksi tehtävää ja esimerkiksi kahden sisältöalueen alla jopa yhdeksän tehtävää. Kyselylomakkeen saatekirjeessä olisi voitu opastaa vastaajia, kuinka ohjaus- ja koulutusalan työt voidaan tässä tutkimuksessa rinnastaa opetusalaan kuuluvaksi. Tämä olisi helpottanut joidenkin pohdintaa siitä, miten esimerkiksi ohjaaja voisi lomakkeeseen vastata niissä kysymyksissä, missä pyydettiin vain opetus- ja koulutusallalla työskentelevien vastauksia.

Kyselylomakkeeseen kuului useita avoimia kysymyksiä, joihin vastaajat, niiden runsaudesta huolimatta, vastasivat varsin monipuolisesti ja tarkasti. Joidenkin avointen kysymysten kohdalla olisi jo lomaketta laadittaessa voitu luoda valmis vastauskategoria, joka olisi myös nopeuttanut sekä helpottanut tulos-

ten analysointia. Näin olisi voitu toimia esimerkiksi tutkittaessa vastaajien odotuksia koulutukselta, sillä kyseisen kysymyksen vastausten luokittelu ja analysointi koettiin hankalaksi odotuksien monisävyisyyden vuoksi. Useat vastaajat olivat kertoneet monipuolisesti erilaisista koulutukseen kohdistuvista odotuksista, jonka vuoksi odotuksien kokonaislukumäärä nousi korkeaksi.

Heikkilän (2014) mukaan aineistoa analysoitaessa on hyvä käyttää analysointimenetelmiä, jotka tutkija hallitsee hyvin ja jotka ovat tutkimuksen kannalta tarpeellisia. Tämän tutkimuksen tekijälle määrällisen tutkimuksen laadinta ei ollut ennalta kovinkaan tuttua, ja varsinkin tutkimustulosten esittely sekä tulosten analysointi koettiin tässä tutkimusprosessissa haasteelliseksi. Täten luotettavuutta pohtiessa on hyvä ottaa huomioon, että analysointimenetelmiä olisi voinut tutkimuksessa käyttää laajemmin sekä monipuolisemmin. Kaikesta huolimatta tutkimuksen tekeminen oli antoisaa sekä opettavaista, ja tutkimusprosessin loppuunsaattamista edesauttoi tutkijan vahva mielenkiinto tutkittavaa aihetta kohtaan. Olen myös itse suorittanut aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot lukuvuonna 2011-2012, ja näin ollen henkilökohtainen kokemus opinnoista on vaikuttanut tutkijaposition. Tutkimuksessa pystyttiin etukäteen hahmottamaan, minkälaisesta koulutuksesta on kyse ja mitä koulutus on pitänyt sisällään. Ennakkokäsityksistä huolimatta tutkimusaihetta lähestyttiin avoimesti ja tutkimustuloksia pyrittiin tarkastelemaan mahdollisimman puolueettomasta näkökannasta käsin. Tämän tutkimuksen luotettavuusosiossa pyrittiin mahdollisimman kattavasti esittämään tutkimuksen luotettavuutta. Vaikka tietyt asiat ovat vaikuttaneet positiivisesti tutkimuksen luotettavuuteen ja osaltaan heikentäneet sitä, on luotettavuutta mielestäni tarkasteltu onnistuneesti sekä monipuolisesti ottamalla huomioon erilaisia luotettavuuteen vaikuttaneita tekijöitä.

## 6.2.2 Jatkotutkimusaiheet

Tämä tutkimus on omalta osaltaan jatkoa Pakkasen (2006) laatimalle tutkimukselle, joten mielenkiintoista olisi myös tulevaisuudessa selvittää APO-vuosikurssien työhönsijoittumista. Tähän mennessä APO-opinnoista valmistu-

neiden työhönsijoittumisesta on kerätty tutkimustietoa APO-vuosikurssien 2002-2004 sekä 2005-2013 osalta, joten pian olisi mahdollista suunnata tutkimus näiden ajanjaksojen jälkeisten vuosikurssien tutkimiseen. On myös hyvä huomioida, että tässä tekemässäni pro gradu -tutkielmassa on tutkittu vain niitä APO-opinnoista valmistuneita, jotka aikoinaan hakeutuivat koulutukseen opiskellessaan kasvatustieteiden maistereiksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen tiedekunnassa. Näin ollen jälkimmäiseltä ajanjaksolta ei ole tehty vielä koko perusjoukon kattavaa tutkimusta. Jatkotutkimuksissa olisi myös mielenkiintoista selvittää, onko APO-opinnoista valmistuneiden työllistyminen alalle edelleenkin hyvä esimerkiksi kymmenen vuoden päästä siitä, kun tutkittavat ovat nyt tekemääni tutkimukseen osallistuneet. Millaiset ovat tutkittavien tämänhetkiset työllistymisnäkymät? Näkevätkö he itsensä alalla vielä tulevaisuudessa? Miten he ovat kokeneet koulutuksesta työelämään siirtymisen? Kuinka APO-opintokokonaisuuden merkitys näkyy heidän elämässään tänä päivänä?

APO:n hyödyn voidaan katsoa olevan laajempi kuin vain opetus- ja koulutustehtävissä. Jatkotutkimuksissa voitaisiin myös selvittää, millainen on APO-opintojen merkitys esimerkiksi suunnittelu-, henkilöstöhallinto- tai esimiestehtävissä? Toinen mahdollinen jatkotutkimusidea olisi tutkia laajemmin APO-koulutuksen kehityshaasteita. Tänä päivänä opettajuus muuttuu muotoaan jatkuvasti, johon koulutuksen täytyy vastata päivittämällä sisältöään tämän päivän tarpeita vastaaviksi. Näin ollen myös APO-koulutuksen kehittämisen ja menestyksekkään jatkumisen kannalta olisi tärkeää vastata haasteisiin ajantasaisesti, missä voitaisiin käyttää apuna APO-opinnoista työelämään siirtyneitä entisiä APO-opiskelijoita. APO-opinnoista valmistuneet ovat tietoisia opintojen perusajatuksista sekä toimintatavoista, joten koulutuksen sisällön kehittämiseksi voitaisiin näin saada hyviä koulutukseen sovellettavia kehitysideoita niin sisältöjen kuin toimintatapojenkin suhteen. Tämän pro gradu -tutkielman perusteella voidaan sanoa vastaajien mielellään kertoneen omakohtaisesti APO-koulutuksen merkityksestä, joten ennustettavuus tutkittavien mukaan saamiseksi voidaan arvella olevan kohtalaisen hyvä.

## LÄHTEET

Airo, J-P., Rantanen, J. & Salmela, T. 2008. Oma ura, paras ura. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Andersson, P., Köpsén, S., Larson, A. & Milana, M. 2012. Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. Luettu 2.12.2016. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:547806/fulltext01.pdf>

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 2002. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WS Bookwell Oy.

Fink, A. (2006) How to conduct surveys. A step-by-step guide. 3<sup>rd</sup> ed. SAGE Publications: California, USA.

Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W.R. 2007. Educational research: an introduction. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. Porvoo: Bookwell Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy, 31-49.

Innola, M. & Mikkola, A. 2011. Opettajantarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Opetushallitus. Tampere: Tammerprint Oy, 131-150.

Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentointia opetuslalla. Juva: Bookwell Oy, 27-43.

Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes print.

Jyväskylän yliopisto. 2016. Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot (60op). Tu-  
lostettu 18.1.2016. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/kas/apo>

Kananen, J. 2011. Kvantti. Kvantitatiivisen opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 118. Tampere: Juvenes print.

Kanervo, O. 2006. Korkeasti koulutetut ja työ. Valintojen rationaalisuus eurooppalaisessa vertailussa. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 68. Turku: Digipaino.

Kemppinen, L. & Kuusela, M. 2006. Valintakokeet –este unelmalle? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 115-145.

Kitola, A. 2002. Yhteisöllisyys ja oppimisen muodot. Opettajan työn kehittäminen vapaassa sivistystyössä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 125-151.

Kouvo, A., Stenström, M-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Verkkojulkaisu. Luettu 22.8.2014 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37588/978-951-39-4340-0.pdf?sequence=1>

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus.

Kynäslähti, H., Jyrhämä, R., Maaranen, K., Krokfors, L., Toom, A. & Kansanen, P. 2005. Opettajana työskentelyn yhteydestä opettajaksi opiskeluun. Aikuiskasvatus 25 (2), 121–131.

Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2013. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Tallinna: As Pakett.

Laine, T. 2009. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Hansaprint Direct Oy, 37-64.

Le Maistre, C. & Parè, A. 2004. Learning in two communities: the challenge for universities and workplaces. Journal of Workplace Learning, Vol 16 Iss: ½, 44-52. Tulostettu 31.10.2016 [http://www0.sun.ac.za/ctl/wp-content/uploads/2013/02/leMaistrePar%C3%A82004Learning\\_in\\_twoCommunities-UniversityWorkplace.pdf](http://www0.sun.ac.za/ctl/wp-content/uploads/2013/02/leMaistrePar%C3%A82004Learning_in_twoCommunities-UniversityWorkplace.pdf)

Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajakoulutuksen vuorovaikutuksessa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus. Chydenius. Jyväskylä: Ws Bookwell Oy.

Lötjönen, S., Hallamaa, J., Sorvali, I. & Launis, V. 2006. Eettisesti hyvä tiedeyhteisö. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy, 50-66.

Malinen, A. & Laine, T. 2009a. Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Hansaprint Direct Oy, 9-36.

Malinen, A. & Laine, T. 2009b. Ohjaajien oma ryhmä koulutuksen ytimenä. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Hansaprint Direct Oy, 85-94.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Mikkola, A. 2002. Onko opettajakoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 187-202.

Mikkola, A. 2005. Tutkinnot uudistuvat opettajakoulutuksessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 219-230.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajakoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 187-218.

Niemi, H., Ruuskanen, T. & Seppänen, T. 2014. Osallistuminen aikuiskoulutukseen vuonna 2012. Tulostettu 14.1.2016. [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ykou\\_aku\\_20120\\_0\\_2014\\_12393\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ykou_aku_20120_0_2014_12393_net.pdf)

Opetus ja kulttuuriministeriö. 2016. Aikuiskoulutusjärjestelmä. Tulostettu 15.1.2016. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/?lang=fi)

Opetusalan ammattijärjestö. 2015. Opettajien työttömyys kasvussa. Tulostettu 21.9.2016.

[http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408912629568&page\\_name=Opettajien+tyottomyys+kasvussa](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408912629568&page_name=Opettajien+tyottomyys+kasvussa)

Pakkanen, M. 2006. Aikuiskouluttajan työ. Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneiden ajatuksia työstään ja koulutuksestaan. Koulutuksen tutkimuslaitos. Työpapereita 25. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Pakkanen, M. 2009. APO-vuosi opiskelijoiden kokemana. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Hansaprint Direct Oy, 65-84.

Pantzar, E. 2007. Aikuiskasvatuksen toimintakentät. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Juva: WS Bookwell, 17-54.

Puhakka, A. 2011. Maistereiden työssään tarvitsemia taitoja kartuttamassa. Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) Kunhan kuluu viisi vuotta - ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat. Tampereen yliopistopaino: Juvenes Print, 61-86.

Rouhelo, A. 2006. Akateemisten suorat ja polveilevat urapolut. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Salminen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 121-138.

Ruohotie, P. 2005. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Ruotinen, M. 2014. Työttömyys iskee opettajiinkin. Opettaja -lehti 11/2014. Tulostettu 27.1.2015.  
<http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1355755728829>

Saarikallio, M., Hellsten, K. & Juutilainen, V-P. 2008. Korkeakoulusta työelämään? Väylänä ulkomainen ja kotimainen tutkinto. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 96. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Sarja, A. 2004. Käytäntöpainotteisia opetuskokeiluja yliopistoissa. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WS Bookwell Oy, 275-294.

Sainio, J. 2011. Valmistumishetken työmarkkinatilanteen vaikutus maistereiden työuraan viisivuotistarkastelussa. Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) Kunhan kuluu viisi vuotta -ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat. Tampereen yliopistopaino: Juvenes Print, 23-42.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turku: Uniprint.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turunen, J. 2006. Oppimisprosessia tukeva ohjausajattelu aikuiskoulutuksessa. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä. Jyväskylän yliopisto. Ohjauksen koulutus- ja tutkimusyksikkö. Tulostettu 27.2.2015. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18234/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-2007369.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18234/URN_NBN_fi_jyu-2007369.pdf?sequence=1)

Turunen, J. 2009. Ohjaajien ohjausajattelusta. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Hansaprint Direct Oy, 95-108.

Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Jokinen, H. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön -Uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25 -vuotisjulkaisu. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 37-56.

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuori E. 2004. Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WS Bookwell Oy, 91-107.

Vaherva, T. 2002. Opettajuuden muotoutuminen aikuiskasvatuksen perinteessä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 264-277.

Valleala, U.M.2007. Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Juva: WS Bookwell, 55-90.

Valli, R. 2015a. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Juva: Bookwell Oy.

Valli, R. 2015b. Paperinen kyselylomake. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 84-108.



Vastamäki, J. 2015. Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 121-132.

Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Juva: Bookwell Oy.

Virtanen, A. 2007. Ammatillinen aikuiskoulutus: Taustaa, kirjoja ja nykytilaa. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Juva: WS Bookwell, 93-122.

## **LIITTEET**

### **Liite 1:Kyselylomake**

**TAUSTATIEDOT**

1. Olen  
 nainen  
 mies
2. Syntymävuoteni \_\_\_\_\_
3. Korkein ammatillinen koulutukseni  
Valmistumisvuosi
- |  |       |
|--|-------|
| <input type="checkbox"/> AMK-tutkinto            | _____ |
| <input type="checkbox"/> kandidaatti             | _____ |
| <input type="checkbox"/> maisteri/DI             | _____ |
| <input type="checkbox"/> lisensiaatti            | _____ |
| <input type="checkbox"/> tohtori                 | _____ |
| <input type="checkbox"/> ei korkeakoulututkintoa | _____ |
| <input type="checkbox"/> muu, mikä? _____        | _____ |
4. Aloitin opinnot Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa vuonna \_\_\_\_\_
5. Kasvatustieteiden maisteritutkintoni pääaine on \_\_\_\_\_ Valmistumisvuosi \_\_\_\_\_
- |  |       |
|--|-------|
| <input type="checkbox"/> aikuiskasvatustiede | _____ |
| <input type="checkbox"/> kasvatustiede       | _____ |
- en ole vielä valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi

**APO-KOULUTUKSEEN HAKEUTUMINEN**

6. Kävin APO:n lukuvuonna
- |                                    |                                    |
|------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 2004-2005 | <input type="checkbox"/> 2008-2009 |
| <input type="checkbox"/> 2005-2006 | <input type="checkbox"/> 2009-2010 |
| <input type="checkbox"/> 2006-2007 | <input type="checkbox"/> 2010-2011 |
| <input type="checkbox"/> 2007-2008 | <input type="checkbox"/> 2011-2012 |
7. Mistä sait ensisijaisesti tietää APO-opinnoista?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Mainitse tärkeysjärjestyksessä kolme syytä, miksi hakeuduit APO-koulutukseen.
1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_
9. Kerro lyhyesti omin sanoin, mitä odotit koulutukselta.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## TYÖ

Seuraavat kysymykset koskevat tilannettasi hakeutuessasi opiskelemaan APO-koulutukseen sekä tilannettasi APO-opintojen jälkeen.

10. Työskentelitkö/työskenteletkö opetuksen ja koulutuksen alueella

- A) ennen APO-koulutusta  kyllä  
 en
- B) tällä hetkellä  kyllä  
 en
- C) en tällä hetkellä, mutta olen työskennellyt APO-koulutuksen jälkeen  kyllä  
 en

Jos vastasit kaikkiin kysymyksiin kieltävästi, voit siirtyä kysymykseen 14.

11. Millä alueella toimit tai olet toiminut pääasiallisesti? Rastita sopivin vaihtoehto (1) kummastakin sarakkeesta.

	tilanteeni ennen APOon hakeutumisesta	tilanteeni APOjen jälkeen
alle kouluikäisten kasvatus ja opetus		
yleissivistävä koulutus (peruskoulu ja lukio)		
ammattillinen koulutus		
ammattikorkeakoulutus		
yliopistokoulutus		
kansanopistokoulutus		
kansalais- ja työväenopistokoulutus		
työvoimapolitiittinen koulutus		
täydennyskoulutus		
henkilöstökoulutus (yrityksen sisäinen)		
henkilöstökoulutus (koulutuspalveluja myyvä yritys)		
muu, mikä? _____		

12. Kuvaile lyhyesti opiskelijoitasi/asiakkaitasi ennen APO-koulutusta (esim. maahanmuuttajanuoret, ammattia vaihtavat aikuiset)

---



---



---

13. Kuvaile lyhyesti APO-koulutuksen jälkeisiä opiskelijoitasi/asiakkaitasi

---



---



---

14. Mikä seuraavista vaihtoehtoista kuvaa parhaiten tilannettasi tällä hetkellä? Ras-  
tita sopivin vaihtoehto.

	tällä hetkellä
vakituinen kokopäivätyö	
määräaikainen kokopäivätyö	
vakituinen osa-aikatyö	
määräaikainen osa-aikatyö	
yrittäjä	
työtön	
työvoimapoliittinen koulutus	
päätoiminen opiskelija	
päätoiminen jatko-opiskelija	
vanhempainloma, hoitovapaa	
muu, mikä? _____	

15. Tämänhetkinen työpaikkasi/työnantajasi on

---

16. Tämänhetkinen ammattinimikkeesi on

---

17. Arvioi mikä on prosentuaalinen (0-100 %) todennäköisyys sille, että teet tulevai-  
suudessa opettajan töitä? Perustele vastauksesi lyhyesti.

---



---



---



---

Mikäli et ole koskaan tehnyt opetus- tai koulutusalaan liittyviä töitä, voit siirtyä kohtaan  
23.

18. Tähänastisen opetuskokemuksesi kokonaismäärä \_\_\_\_\_ vuotta

19. Mikäli tämänhetkinen työsi sisältää opetusta, montako tuntia opetusta Sinulla on  
keskimäärin viikossa?

\_\_\_\_\_ t/vko

20. Opetus- ja koulutustehtäviin liittyviä työpaikkojasi ovat työhistoriasi aikana ol-  
leet (organisaatio, yksikkö ja tieteenala/oppiaine):

---



---



---



---

21. Millä opetus- tai koulutusalojen tehtävänimikkeillä olet toiminut

- ennen APOa? \_\_\_\_\_

- APOjen jäkeen? \_\_\_\_\_

22. Seuraavassa on lueteltu erilaisia kasvatus- ja opetusalan töihin kuuluvia **sisältö-alueita**. Arvioi, missä määrin olet toiminut näillä alueilla tähänastisen kasvatus- ja opetusalaan liittyvän työurasi aikana.

toimin tällä sisältöalueella:

	en lainkaan	vähän	siltä väliltä	paljon	erittäin paljon
<b>Suunnittelu</b>					
• oppitunnin tai kurssin suunnittelu	1	2	3	4	5
• verkkokurssin suunnittelu	1	2	3	4	5
• koulutuksen suunnittelu	1	2	3	4	5
• oppimateriaalin suunnittelu	1	2	3	4	5
• näyttötutkintojen suunnittelu	1	2	3	4	5
• ops-työskentely	1	2	3	4	5
• muu, mikä? _____	1	2	3	4	5
<b>Oppimateriaalin tuottaminen</b>					
• tehtävät, harjoitukset	1	2	3	4	5
• kalvot, monisteet, powerpoint-esitykset, mallit	1	2	3	4	5
• verkkomateriaalit	1	2	3	4	5
• muu, mikä? _____	1	2	3	4	5
<b>Opettaminen, ohjaus (myös neuvonta)</b>					
• luennointi, luokkahuonetyyppinen opetus	1	2	3	4	5
• ryhmätyöskentelyn tai –keskustelun ohjaus	1	2	3	4	5
• projektiohjaamisen ohjaaminen	1	2	3	4	5
• verkkokurssin ohjaaminen/ohjaaminen verkossa	1	2	3	4	5
• tiedonhankinnan ohjaaminen	1	2	3	4	5
• harjoitusten/harjoittelun ohjaus	1	2	3	4	5
• opinnäytetyön ohjaaminen	1	2	3	4	5
• oppilaanohjaus	1	2	3	4	5
• hops-työskentely	1	2	3	4	5
• muu, mikä? _____	1	2	3	4	5
<b>Arviointi ja palaute</b>					
• palautekeskustelu (yksilöllinen)	1	2	3	4	5
• palautekeskustelu (ryhmäkohtainen)	1	2	3	4	5
• esitysten, tenttien, töiden yms. arviointi	1	2	3	4	5
• näyttökokeiden arviointi	1	2	3	4	5

	en lainkaan	vähän	siltä väliltä	paljon	erittäin paljon
• opiskelijapalautteiden käsittely ja hyödyntäminen	1	2	3	4	5
• muu, mikä? _____	1	2	3	4	5
<b>Kehittämistyö</b>					
• työyhteisön kehittäminen	1	2	3	4	5
• toimintasuunnitelmien ja strategioiden laatiminen	1	2	3	4	5
• oman työn kehittäminen	1	2	3	4	5
• oman työn arviointi	1	2	3	4	5
• laajemmat kehittämishankkeet	1	2	3	4	5
• muu, mikä? _____	1	2	3	4	5
<b>Yhteistyö (verkostoituminen: yhteyksien luominen ja ylläpito, kokoukset, neuvottelut...)</b>					
• henkilöstön kesken	1	2	3	4	5
• opiskelijoiden kesken	1	2	3	4	5
• organisaatioiden/oppilaitosten kesken	1	2	3	4	5
• oman ammattialan/tieteenalan sisällä	1	2	3	4	5
• muiden ammattialojen /tieteenalojen kanssa	1	2	3	4	5
• työelämän kanssa (esim. harjoittelupaikkoihin)	1	2	3	4	5
• suhteet päättäjiin ja virkamiehiin	1	2	3	4	5
• kansainväliset suhteet	1	2	3	4	5
• suhteet tiedotusvälineisiin	1	2	3	4	5
• muu, mikä? _____	1	2	3	4	5
<b>Johtaminen</b>					
• henkilöstöjohtaminen	1	2	3	4	5
• pedagoginen johtaminen	1	2	3	4	5
• projektien johtaminen	1	2	3	4	5
• muu, mikä? _____	1	2	3	4	5
<b>Rahoitukseen ja taloushallintoon liittyvät tehtävät</b>					
• kurssien hinnoittelu	1	2	3	4	5
• rahoitushakemusten laatiminen	1	2	3	4	5
• muu, mikä? _____	1	2	3	4	5
<b>Markkinointi</b>					
• kurssien markkinointi (mm. esitteiden laatiminen)	1	2	3	4	5
• koulun/organisaation markkinointi	1	2	3	4	5
• oman osaamisen markkinointi	1	2	3	4	5
• muu, mikä? _____	1	2	3	4	5
<b>Tutkimuksen tekeminen</b>					
• työhön kuuluva tutkimusprojekti	1	2	3	4	5
• oma jatko-opintoihin liittyvä hanke	1	2	3	4	5
• muu, mikä? _____	1	2	3	4	5
<b>Muu, mikä? _____</b>	1	2	3	4	5

**APON ANTI**

23. Mikä on ollut APO-koulutuksen tärkein anti juuri Sinulle?

---

---

---

---

---

24. Minkälaisia asioita päteväytymisestä on seurannut?

---

---

---

---

---

25. Kuinka työyhteisösi (esim. esimies, kollegat, opiskelijat/asiakkaat) on suhtautunut pedagogiseen pätevyyteesi?

---

---

---

---

---

26. Mitä sellaista jäit APO-opinnoista kaipaamaan mitä työsi Sinulta vaatii?

---

---

---

---

---

27. Anna APO-opintokokonaisuudelle arvosana koulunumeroasteikolla (4-10). Perustele antamasi arvosana.

---

---

---

---

---

Lopuksi voit antaa palautetta/kommentteja lomakkeesta. Voit myös halutessasi kirjoittaa vapaasti kyselyn aihepiiristä. Kiitokset vastauksistasi!

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Liite 2: Saatekirje

### Hyvä Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistunut!

Tällä kyselylomakkeella kartoitetaan APO-koulutuksesta vuosina 2005-2012 valmistuneiden työhönsijoittumista. Lisäksi kyselylomakkeen avulla selvitetään APO-koulutukseen hakeutumisen syitä sekä APO-koulutuksen vaikuttavuutta työelämään.

Tarkoituksena on tutkia vain niitä APO-koulutuksesta valmistuneita, jotka hakeutuivat koulutukseen opiskellessaan kasvatustieteiden maistereiksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa pääaineenaan kasvatustiede/aikuiskasvatustiede. Toivomme Sinun vastaavan tähän kyselyyn. Jokainen vastaus on erittäin tärkeä!

Tämä kyselylomake sisältää sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Vastaaminen tähän lomakkeeseen vie keskimäärin 25min. Täytetty kyselylomake pyydetään palautamaan 19.4.2013 mennessä oheisessa kirjekuoressa. Vastaukset käsitellään nimettöinä ja ehdottoman luottamuksellisesti. Kenenkään henkilöllisyys ei tule ilmi tuloksia raportoitaessa.

Tämä tutkimus on kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Vastaukset talletetaan mahdollista jatkokäyttöä varten ja niitä voidaan käyttää jatkossa esimerkiksi APO-koulutuksen kehittämiseen.

Etukäteen vastauksestasi kiittäen:

---

Heidi Väisänen  
kasvatustieteen maisteriopiskelija  
Jyväskylän yliopisto  
puh. 040 9633695  
e-mail: heidi.vaisanen@jyu.fi

---

Anita Malinen  
lehtori  
Jyväskylän yliopisto  
puh. 040 8053643  
e-mail: anita.malinen@jyu.fi