

Elina Seppä-Jokela

**”IHAN OIKEALLA TYÖPAIKALLA TEKEMÄSSÄ IHAN
OIKEATA TYÖTÄ”**

**Ammatillinen opettajuus
ja sen kehittyminen opettajan työelämäjaksolla**

**Pro gradu –tutkielma
Syyslukukausi 2005
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Seppä-Jokela, Elina. ”IHAN OIKEALLA TYÖPAIKALLA TEKEMÄSSÄ IHAN OIKEATA TYÖTÄ”. Ammatillinen opettajuus ja sen kehittyminen opettajan työelämäjaksolla. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2005. 90 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ammatillista opettajuutta ja sen kehittymistä työelämäjaksolle osallistuneiden opettajien näkökulmasta. Tutkimusongelmina olivat seuraavat kysymykset: miten ammatillinen opettajuus kehittyy, mikä merkitys työelämäjaksolla on ammatillisen opettajan kehittämisessä, millainen on työpaikka opettajan ammatillisen kehittymisen paikkana sekä mitkä tekijät ovat yhteydessä työelämäjaksojen merkitykseen opettajien kehittymisen kannalta? Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tapauksena on ammatillisten opettajien ammatillinen kehittyminen työelämäjaksolla KYKY-hankkeen puitteissa. Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua.

Haastattelut tein kahdeksalle ammatilliselle opettajalle, jotka olivat olleet Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymän KYKY –hankkeen mahdollistamalla työelämäjaksolla vuosina 2001-2004.

Tutkimuksen mukaan ammatillisessa opettajuudessa korostetaan ammattitaidon merkitystä, oman opetusalan asiantuntijuutta ja substanssiosaamista. Huomattavaa oli usean ammatillisen opettajan kohdalla aktiivinen kouluttautuminen ja jatkuva ammatillinen kehittyminen ennen ammatillista opettajuutta, mutta myös sen aikana. Työelämäaikoina haastateltavat kouluttautuivat ja erikoistuivat, ja opettajan pätevyyden hankittuaan he ovat hankkineet lisäpätevyyttä mm. korkeakouluopinnoilla.

Työelämäjaksolla olleet opettajat kertoivat olleensa ”ihan oikealla työpaikalla tekemässä ihan oikeata työtä.” Työelämäjaksolla opettajat kokivat ensisijaisesti päivittävänsä työelämän tiedot ja taidot. Syy KYKY-hankkeen työelämäjaksolle lähtöön oli poikkeuksetta ammattitaidon päivittäminen, myös omaa osaamista haluttiin laajentaa. Työelämäjaksolla nähtiin mitkä ovat opetusalan tämän hetkiset painotukset ja niitä voitiin siirtää jakson jälkeen opetukseen. Yhdeksi merkittävimmäksi anniksi työelämäjaksolta koettiin työelämästä saadut käytännön esimerkit. Opettamiseen saatiin varmuutta ja opetettavat asiat koettiin myös käytännössä. Yllättävää oli se, että monelle opettajalle työelämäjaksolle lähtö aiheutti pientä epäröintiä ja pelkoa siitä, kuinka he osaavat työtehtävät ja kuinka heidät otetaan vastaan työpaikalla.

Työelämäjaksolla solmittiin myös hyviä ja vakiintuneita suhteita työelämään, mikä auttaa opetustyössä ja opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen suunnittelua.

Avainsanat: ammatillinen opettajuus, ammatillisen opettajuuden kehittyminen ja kasvu, työelämäjaksot.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	AMMATILLINEN OPETTAJUUS JA SEN KEHITTYMINEN.....	6
	2.1. Ammatillinen opettajuus ja sen erityisyys.....	7
	2.1.1. Ammatillisen opettajuuden vaiheita.....	12
	2.1.2. Ammatillisen opettajuuden piirteitä.....	16
	2.2. Ammatillisen opettajuuden kehittyminen.....	18
	2.2.1. Pätevyyden osatekijöitä.....	22
	2.3. Ammatillisen opettajan kelpoisuusvaatimukset ja ammatillinen opettajankoulutus.....	26
3	TYÖELÄMÄ AMMATILLISEN OPETTAJUUDEN KEHITTYMISEN PAIKKANA.....	30
	3.1. Työpaikan ominaispiirteet.....	30
	3.2. Työssä oppiminen sosiaalisessa ympäristössä.....	33
	3.3. Kokemuksellinen oppiminen.....	35
	3.3.1. Reflektio.....	38
4	TYÖSSÄOPPIMINEN JA TYÖELÄMÄJAKSOT.....	40
	4.1. Opiskelija työssäoppimassa.....	43
	4.2. Opettaja työelämäjaksolla.....	44
	4.3. KYKY –hanke	46
	4.3.1. Hankkeen kohderyhmä, tavoitteet ja toimenpiteet.....	47
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	50
	5.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat.....	50
	5.2. Tutkimuksen kohdejoukko.....	51
	5.3. Tutkimusmenetelmä.....	51
	5.4. Aineiston kerääminen.....	52
	5.5. Aineiston analysointi.....	53
	5.6. Tutkimuksen luotettavuus ja tulosten yleistettävyys.....	54
6	HAASTATTELUIJEN TULOKSET.....	57
	6.1. Työelämäkerrallinen tausta.....	59
	6.2. Ammatillinen opettajuus ja siinä kehittyminen ja kasvu.....	61
	6.3. KYKY-jaksolla työpaikalla.....	64
	6.4. Työelämäjaksot ammatillisen kehittymisen paikkana.....	66
7	POHDINTA.....	73
	7.1. Yhteenveto ja johtopäätökset.....	73

7.1.1. Miten ammatillinen opettajuus kehittyy.....	76
7.1.2. Mikä merkitys työelämäjaksolla on ammatillisen opettajan kehittymisessä?.....	78
7.1.3. Millainen on työpaikka opettajan ammatillisen kehittymisen paikkana?.....	79
7.1.4. Mitkä tekijät ovat yhteydessä työelämäjaksojen merkitykseen opettajien kehittymisen kannalta?.....	81
7.2. Tutkimuksen arviointia.....	82
LÄHTEET.....	84
LIITTEET.....	89

1 JOHDANTO

Ammatillisten oppilaitosten ja työelämän välinen yhteistyö on viime vuosina lisääntynyt ja monipuolistunut. Työelämä ja koulutustarpeet ovat jatkuvassa muutoksessa; tekninen kehitys menee eteenpäin, työelämän tuotanto- ja toimintatavat ja organisaatorakenteet elävät sekä ammattialoja koskeva tieto ja ammattikäytännöt kehittyvät. Ammatilliseen koulutukseen kohdistuvat odotukset muuttuvat koko ajan. Opetuksen tulisi vastata todellisia työelämän odotuksia. Opettajan tulisi pysyä kehityksessä ajan tasalla ja nähdä tulevaisuuteen. Tämä vaatii opettajalta jatkuvaa itsensä kehittämistä, sillä opetus ja terminologia saattavat perustua vanhoihin malleihin. Työ- ja elinkeinoelämä, joita oppilaitokset palvelevat, haluavat opiskelijoiden valmistuvan opinnoistaan varustettuina taidoilla, jotka ovat heti hyödynnettävissä. Jos opettajien ammatillista osaamista ei päivitetä jatkuvasti eikä pidetä tekniikan kehityksen vauhdissa, oppilaitokset tuottavat työmarkkinoille työntekijöitä, joiden osaaminen eivät vastaa työmarkkinoiden edellyttämiä valmiuksia. (Cort, Härkönen & Vomari 2003, 9; Pohjonen 2002, 31, 38.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisen opettajuutta ja sen kehittymistä työelämäjaksolle osallistuneiden opettajien näkökulmasta. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Aineiston hankintamenetelmänä on käytetty teemahaastattelua. Tässä tutkimuksessa ammatillisella opettajalla tarkoitetaan toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevää opettajaa. Mukaan ei siis ole otettu ammattikorkeakoulun opettajia. Olen haastatellut Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymän KYKY-hankkeessa mukana olleita opettajia, jotka ovat olleet hankkeen mahdollistamilla työelämäjaksoilla vuosina 2001-2004.

2 AMMATILLINEN OPETTAJUUS JA SEN KEHITTYMINEN

Risto Patrikainen (1999) on Joensuun yliopistossa tarkastetussa väitöskirjassaan ”Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa” saanut neljä opettajuuden kuvausta. Vaikka tutkimus koski luokanopettajia, uskotaan päätelmien olevan sovellettavissa kaikkiin opettajaryhmiin, myös ammatillisiin opettajiin.

Opettajan kuvaukset on saatu käsitejärjestelmästä, jossa oli mukana ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen dimensionaaliset ulottuvuudet. Opettajien kuvaukset ovat

- 1) Opetuksen suorittaja
- 2) Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija
- 3) Oppimaan ja kasvamaan saattaja
- 4) Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja.

Opetuksen suorittaja –opettajuudessa painottui opettaminen ja oppiminen suorituksena, joka ilmeni tiedonsiirtona ja kontrollina. Tässä opettajuudessa korostui etäinen eettinen ulottuvuus ja teknokraattinen ihmiskäsitys sekä kollegiaalisen reflektion toimimattomuus. Tiedon käyttöä leimasi pinnallisuus, passiivisuus ja kritiikittömyys. Tiedon luonne oli staattinen ja tiedon merkitys jäi oppilaille ulkoiseksi, usein yksittäisten tietojen opetteluksi. Oppimisessa korostui kirjakeskeisyys, ulkoinen motivaatio, valmiina annettujen tehtävien suorittaminen sekä oppimisympäristön opettajakeskeisyys.

Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija – opettajuuden ihmiskäsityksessä ja osin tiedon- ja oppimiskäsityksessä oli tunnistettavissa molempien dimensioiden laadullisia ulottuvuuksia. Opettajuudessa korostui kuitenkin tiedon merkitys

yksittäisten, määrällisesti ilmaistavien tietojen opetteluna ja oppimisen ulkoinen motivaatio sekä opettajakeskeinen oppimisympäristö.

Oppimaan ja kasvamaan saattaja –opettajuuden olennaisin piirre oli pedagogisen ajattelun liikkuminen molempien dimensioiden välillä, niin että ajattelussa on selkeää konstruktivistista otetta, mutta toiminta on suorituspainotteista. Opettajilla oli pyrkimys konstruktivistisen oppimisen ohjaukseen, mutta he eivät tieneet kuinka se käytännössä tehdään. Ihmiskäsityksessä painottuivat läheinen eettinen ulottuvuus ja kollegiaalisen reflektoinnin toimivuus.

Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja –opettajuuteen kuuluu läheinen eettinen ulottuvuus oppilaisiin ja kollegiaalisen reflektion toimivuus työtovereihin nähden. Tämän opettajuuden ihmiskäsitys voidaan määritellä humanistiseksi. Opettajuuden tiedonkäsityksessä ilmenee tiedon dynaaminen luonne. Tiedon merkitys oppijalle on holistinen tietämyksen rakentaminen ja tiedon käytön osalta tiedon prosessointi on aktiivista, laaja-alaista ja kriittistä. Oppiminen on prosessi, ja opettaja on oppimisprosessin ohjaaja ja tukija. Sisäiseen motivaatioon ja sitoutumiseen perustuva oppiminen tapahtuu oppijaa aktivoivassa ja vuorovaikutteisessa oppimisympäristössä, joka on opettajan aikaansaannos. (Patrikainen 1999, 117-137.)

2.1. Ammatillinen opettajuus ja sen erityisyys

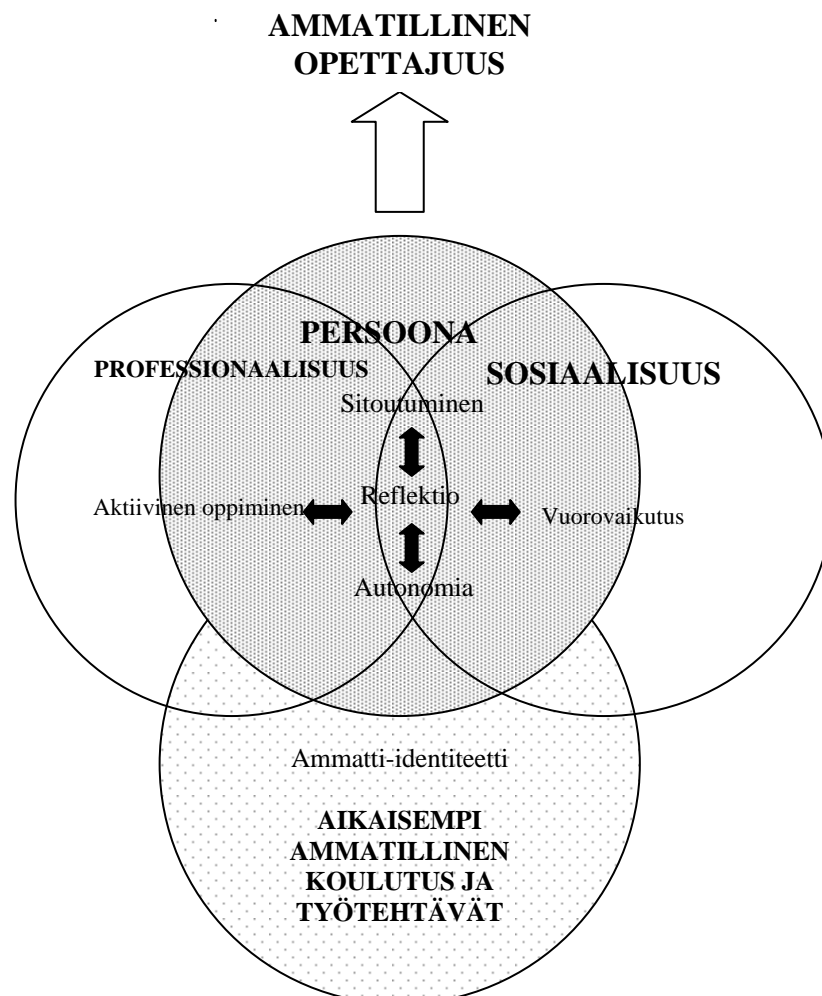
Tutkimuksia ammatillisesta opettajuudesta on tehty jonkin verran. Liisa Tiilikkala on tehnyt (2004) väitöskirjan *Mestarista tuutoriksi – Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*, jossa hän on tarkastellut ammatillisen opettajuuden muutoksia. Ilkka Vertanen (2002) väitöskirjassaan *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä* tarkastelee ammatillisessa opettajuudessa tapahtuvia muutoksia tulevaisuudessa.

Ammatillinen opettajuus poikkeaa joiltain osin perusasteen opettajuudesta. Suurin ero perusasteen opettajuuteen nähden ammatillisessa opettajuudessa on se polku, jota pitkin ammatillisen opettajan työhön hakeudutaan. Ammatillisen koulutuksen opettajat ovat hakeutuneet aluksi johonkin muuhun kuin opettajan ammattiin ja suorittaneet siihen vaadittavan tutkinnon. Asetuksen (986/1998) mukaan ammatillisten opettajien on työskenneltävä valmistumisensa jälkeen alan tehtävissä

vähintään kolme vuotta ennen kuin heillä on mahdollisuus hakeutua opettajankoulutukseen. Varsinainen opetustyö ei poikkea oleellisesti perusasteen ja ammatillisen koulutuksen välillä toisistaan muuten kuin oppisisältöjen, opetusjärjestelyjen ja opiskelijoiden iän osalta. Ammatillisella opettajalla on luokanopettajaa enemmän varsinaisen opetustyön ohessa olevia muita tehtäviä, kuten tilojen ja laitteiden huolto, työelämäyhteyksien ylläpitäminen ja asiakastyöt. Ammatillisen opettajan tulee siis olla oman alansa laaja-alainen ja syvälinen osaaja. Laaja-alaisesti alansa hallitsevalla opettajalla on monipuoliset tiedot ja taidot opettamansa koulutusalan eri osa-alueista. Syvälinisyys tarkoittaa sitä, että opettaja pystyy myös perustelevaan työn tekemiseen liittyvät ratkaisut. Ammatillisten opintojen opettajalla tulee periaatteessa olla sellaiset koulutusalan tiedolliset ja taidolliset valmiudet, että hän osaa myös itse suorittaa kyseiset tehtävät. Asetuksessa (986/1998) määritellyn ammatillisen opettajan muodollisen kelpoisuuden mukaan opettajalla tulee olla alalle soveltuva ylempi korkeakoulututkinto tai soveltuva ammattikorkeakoulututkinto. Tämä on suuri vaatimus, koska silloin, kun opettaja on suorittanut ylempään korkeakoulututkintoon, hänellä ei välttämättä ole niitä valmiuksia, joita vaaditaan työn tekemiseen eli häneltä puuttuvat ns. käden taidot. Hänellä on kylläkin opettajan työlle riittävät ammatilliset tiedot. Yleensä korkeakoulututkintoon suorittanut henkilö toimii yrityksessä johtotehtävissä. Siellä hänen ei tarvitse hallita muuta kuin kyseisen yrityksen toimialaan liittyvä ammatillinen osaaminen tiedollisella tasolla. Hänen ei esimerkiksi tarvitse itse osata hitsata tai tehdä asennuksia, kuten ammatillisen opettajan on osattava. (Vertanen 2002, 112-113; Vertanen 2001b, 194-195.)

Opettajan työ on myös ihmissuhdetyötä, jossa korostuvat erilaiset sosiaaliset taidot. Ammatillinen opettaja joutuu kohtaamaan paitsi ihmisiä myös hyvin monimutkaisia ja asioita ja ympäristöjä. Ammatillisella opettajalla on myös kasvattajana vastuuta. Opettaja ohjaa opiskelijoidensa sekä yleistä aikuiseksi kasvamisesta että ammattiin kasvamisesta. Ammattiin kasvamisella tarkoitetaan ammatin oppimisen lisäksi myös ammatille tyypillisen ajattelutavan omaksumista. Ammatilliseen ajatteluun sisältyy ammattiin liittyvä toimintakulttuuri, tietty tarkkuus tai joissain tapauksissa suurpiirteisyys. Tässäkin suhteessa opettajan on tunnettava opettamansa ammattialat riittävän laajasti, jotta hän on itse päässyt sisään tähän ammatilliseen ajattelutapaan. (Vertanen 2001b, 195.)

Ammatillisen osaamisen lisäksi opettajalta edellytetään monipuolisia pedagogisia taitoja, joista osa saattaa olla synnynnäisiä ja osa hankitaan opettajan kelpoisuuden saavuttamiseksi opettajankoulutuksella. Amatilliselle opettajalle ei riitä, että hän hallitsee yleiset pedagogiset ja didaktiset menetelmät ja lainalaisuudet, vaan hänellä tulee olla käsitys siitä, miten mitäkin alaa ja ammattitaitoa opitaan. Jotta opettaja pystyy tähän, hänen on tunnettava opetettava ammattiala niin, että hän pystyy analysoimaan ammatillisuudet ja niiden oppimisen kannalta oleellimmat ydinkohdat. Opettajan ammatillisessa toimintavalmiudessa on kyse niin ammatillisista kuin pedagogisista taidoista, joiden tulisi yhdyttyä mielekkäällä tavalla. (Vertanen 2001b, 195.) Vertanen on kehittänyt ja täydentänyt Halmion esittämää yleistä opettajuuden mallia ammatillisen opettajuuden malliksi. Ydinero näiden kahden välillä on ammatti-identiteetin mukaan ottaminen. Kuviossa 1. esitellään ammatillisen opettajuuden osatekijät.



KUVIO 1. Ammatillisen opettajuuden osatekijät Halmion mallista kehittänyt ja täydentänyt Vertanen (2002)

Kuten kuviosta käy ilmi, opettajuuskäsite on monitahoinen ja koostuu monista eri tekijöistä. Opettajuus voidaan ymmärtää suhteellisen laajana opettajan työn kuvana, johon varsinaisten työtehtävien lisäksi sisältyy senhetkisten näkemyksen mukainen opettajan asennoituminen omaan työhönsä. Asennoitumisella tarkoitetaan opettajalla olevaa silloiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaa ajattelua. Opettajuudella ei siis tarkoiteta pelkkää organisatorista tai hallinnollista opettajan työkuva, vaan siihen liittyvät myös opettajan pedagogisen toiminnan periaatteet laajasti ymmärrettynä. Opettajuus koostuu ammatille tyypillisestä toimintatavasta, työn edellyttämästä sosiaalisuudesta ja opettajan omasta persoonasta. Opettajuus muodostuu osittain synnynnäisistä ominaisuuksista, mutta myös koulutuksen ja työn kautta kasvavista kyvyistä ja taidoista. Tosin vaikka opettajaksi hakeutuvalla henkilöllä olisi synnynnäisiä taipumuksia opettajan tehtäviin, ne eivät pelkästään riitä vaan opettajan työhön on kasvettava. Opettajuus tulee nähdä elinikäisen oppimisen näkökulmasta, pitkäkestoisen, jatkuvan, yksilöllisen ja *aktiivisen oppimisen* kautta. Opettajankoulutus voidaan nähdä prosessina, jossa opiskelija aloittaa ammatillisen identiteettinsä rakentamisen. Opettajan *persoonallisuus* ja siitä lähtevät ominaisuudet ovat keskeisimpänä tekijänä opettajuudessa. Persoonallisuus tuo opettajuuteen sen näkyvimmän ja hyvin vaikuttavan osan. Persoonallisuus nähdään myös opettajan tärkeimpänä työvälineenä. Kasvu ihmisenä, omaleimaisena persoonana on opettajan työn peruspilareita. Opettajuuteen vaikuttaa myös työhön *sitoutuminen* ja se, millä tavalla opettaja osaa ottaa huomioon oppimisen edistymisen eli millä tavalla opettaja pystyy *reflektoimaan* omaa työtään ja oppimistilanteita. (Vertanen 2002, 109-110.)

Opettajan työssä *sosiaalisuus* on tullut yhä tärkeämmäksi, kun toimiva ja kehittyvä työyhteisö edellyttävät yhdessä tekemistä ja yhdessä oppimista. Yhteisöllisyys edellyttää tietynlaista avoimuutta ja sosiaalisia taitoja, joista *vuorovaikutustaidot* ovat keskeisimpiä (Vertanen 2002, 109-110).

Ammatillisen opettajuuden erityisyys verrattuna yleiseen opettajuuteen on *ammatti-identiteetti*. Ammatilliseen opettajuuteen tulee lisänä opettajan aikaisempi työhistoria ja niihin tehtäviin kasvaminen. Tätä ammatin sisäistämistä kutsutaan ammatti-identiteetin kasvamiseksi. Ammatillinen työhistoria heijastuu myös opettajan työhön. Kun kyseessä on ammatillinen koulutus, jossa oppiminen on kytkettävä käytännön työelämään ja opiskelijoille on juurrutettava kyseiseen ammattiin tyypillistä ammatillista ajattelua, on etua siitä, että opettaja on itse sisäistänyt

opettavan ammatin ja pystyy antamaan konkreettisia esimerkkejä todellisista työtilanteista. Heikkinen erottelee identiteetin persoonalliseksi identiteetiksi ja ammatti-identiteetiksi. Persoonallinen identiteetti on henkilön sisäinen identiteetti, kun taas ammatti-identiteetti on ulkoisen normin tai roolin rakentumista, sisäistämistä ja osoittamista. Opettajan ammatti-identiteettiin liittyykin vielä lisänäkökulma identiteetin muovaajana, kun opettaja osallistuu toiminnallaan opiskelijoiden identiteetin rakentamiseen. Opettaja välittää opiskelijoilleen niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita ammatissa pidetään arvokkaina ja oppimisen arvoisina. Hän ei kuitenkaan uusinna perinnettä sellaisenaan, vaan arvottaa asioita uudella tavalla oman identiteettinsä mukaisesti. (Heikkinen 2001, 10–12; Vertanen 2002, 113–116.)

Ammatillisen opettajan tehtävänä on edistää ammatillista osaamista. Opettajien niin kuin muidenkin ammatillisen koulutuksen piirissä työskentelevien olisi toiminnallaan synnyttävä ja lisättävä laadullisesti korkeatasoista ammattitaitoa. Opettajan roolissaan ammattitaidon edistäjänä, tulisi omata selkeän käsityksen millaiseen osaamiseen tulisi pyrkiä. Oman persoonallisen käsityksen ohella opettajan tulisi hahmottaa keskeisiä vaihtoehtoisia osaamisen tulkintoja sekä perusteet, joihin nämä nojautuvat. Olisi tärkeä ymmärtää myös mm. eri eturyhmien, hallintotahojen, vallitsevan lainsäädännön sekä erityisesti ammattiin valmistuvien ihmisten itsensä tulkinnat ammatillisuuden luonteesta. (Nurminen 1993, 47–48.)

Ammatillisella opettajalla tulee siis olla ennakkokäsitys siitä ammattitaidosta, jollaisen syntymistä hän haluaa työllään edistää. Hänellä tulee olla perusteltu näkemys ammatti-ihmisestä ja tämän osaamisesta kokonaisuutena. Opettajan on jatkuvasti etsittävä vastausta kysymykseen: millaista osaamista työlläni edistän ja miksi? Ammatillisen opettajan toimintakenttää ovat monimutkaiset ammatit, jotka ovat hänen opiskelijoidensa tulevaisuutta. Ammatillisen opetuksen perinne on hyvin usein painottunut opettamisen ja opettajan näkökulmaan, jolloin osaamisen ja ammattitaidon analysointi on jäänyt vähäiseksi. Opettajan lähtökohtana tulee olemaan yhä enemmän perusteellinen ammatillisen osaamisen erittely. Sen pohjalta hän päättelee, miten osaajaksi kehitytään ja miten opiskelu ja opettaminen organisoidaan. Kysymykset, mitä ja miksi opetan, edeltävät kysymystä, miten opetan. Työelämän edellyttämä ammatillinen osaaminen ja ammatillinen liikkuvuus yhdistettynä jatko-opintovalmiuksien turvaamiseen edellyttää opettajalta riittävää omaa ammatillista osaamista, kykyä analysoida oman alansa ammatteja, niissä vaadittavaa osaamista ja

kykyä kehittää oppimisprosessia ammattiossaajien tarpeiden mukaisiksi. Opettaja on työelämäosaaja, joka kouluttaa työelämäosaajia. Perusteltu, tiedostettu ja jatkuvassa reflektiossa oleva näkemys ammatista, osaamisesta ja oppimisesta luo tärkeimmän laadullisen ja sisällöllisen pohjan opettajan työlle (Honka, Lampinen & Vertanen (toim.) 2000, 40; Nurminen 1993, 62-64).

Opettajan tulee tuntee yhä laajemmin toimintaympäristönsä ja sen muutokset ja pyrkiä suuntaamaan toimintaansa kohti kehitystä. Useat opettajat saattavat kuitenkin kokea työnsä pakkotahtiseksi, osittuneeksi ja eristyneeksi. Vaikka opettajat tiedostavat paineet toimintatapojen muutokseen, ongelmaksi saattavat muodostua oman toiminnan ja ajattelun rutiinimaisuus ja kenties koko koulun toimintakulttuurin kiveytyneisyys. Arjen koulutyötä pääsevät helposti ohjaamaan kerrasta toiseen samanlaiseksi jähmettynyt opettamistapa ja muut vakiintuneet rutiinit. (Nurminen 1993, 65.)

2.1.1. Ammatillisen opettajuuden vaiheita

Seuraavassa esitellään ammatillisen opettajuuden vaiheita ja muutoksia eri aikakausina. Ammatillisen opettajuuden muotoutuminen on kytkeytynyt talouden, teknologian ja koko yhteiskunnan muutoksiin. Ammatillisten opettajien ammattikunta on syntynyt alakohtaisesti koulumaisen ammattikasvatuksen yhteydessä, jonka alku Suomessa sijoittuu 1800-luvun alkupuolelle. Ammatillinen koulutus tapahtui pitkään pääasiassa mestari-oppipoikajärjestelmällä, jossa mestari toimi arvostettuna opettajana ja auktoriteettina. Tosin 1800-luvulla oli jo joitakin käsityökouluja, maatalous- ja metsäopetusta ja kauppakouluja, mutta niiden osuus oli kuitenkin vähäinen. Mestareilla, jotka toimivat oppipoikien ja kisällien opettajina, oli vielä 1800-luvulla koulutettaviinsa nähden suuri valta. Mestari-oppipoikasuhteeseen kuului myös yleinen kansalaiskasvattaminen ammatillisen opettamisen lisäksi. Mestarin, siis opettajan, pätevyys määräytyi täysin hänen ammattitaitonsa perusteella. Mestarien taitojen siirtäminen riippui täysin kunkin mestarin henkilökohtaisista ominaisuuksista. Opettajaksi oppiminen tapahtui siis kokemuksen kautta. Mestareiden ammattikuntaan pääseminen takasi mestarin substanssiosaamisen. (Heikkinen 2001, 16-18; Vertanen 2001b, 196–197.)

Teollisuusoppilaitoksia perustettiin 1900-luvun alkupuolella. Niissäkin oppiminen tapahtui pääosin työssä oppimalla todellisessa työympäristössä, mutta

opettaminen oli aikaisempaa systemaattisempaa. Teollisuusoppilaitoksiin oli nimetty jo varsinaisia erillisiä opettajia, jotka opettivat ammatin perusteita joko oppilaitoksen tiloissa tai tuotantolaitoksen eri tehtävissä. Koulutukseen sisältyi runsaasti myös varsinaista työssäoppimista ”vanhempien ammattimiesten” ohjauksessa. Tämä työssäoppiminen oli enemmän työharjoittelua ja sen yhteydessä tapahtuvaa ammatin omaksumista kuin tavoitteellista oppimista. Teollisuusoppilaitosten opettajilta ei edellytetty nykyisen kaltaisia monipuolisia kasvattajan ominaisuuksia, vaan opettajan työssä korostui hänen ammatillinen osaamisensa ja ammatillisten taitojen siirtäminen opiskelijoille. Teollisuusoppilaitosten alkuvaiheessa opettajille ei järjestetty minkäänlaista pedagogista valmentamista. (Vertanen 2001b, 197.)

Ammatillisen koulutuksen määrällinen ja järjestelmällinen laajeneminen alkoi varsinaisesti vasta sotien jälkeen 1950 –luvulla. Sitä oli vauhdittamassa muun muassa sotien jälkeiset koulutukseen hakeutuvat monet ikäluokat, sotakorvausteollisuus ja vilkastuva talouselämä, jotka lisäsivät ammattitaitoisen työvoiman tarvetta. Yleistä ammattikouluverkostoa lähdettiin luomaan 1950-luvun lopulla ja vuonna 1959 astui voimaan myös laki ja asetus ammattikoulujen opettajaopistoista. Tällöin lähdettiin systemaattisesti kehittämään ammatillisten opettajien pedagogisia taitoja ja opettajuutta. Kuitenkin edelleen ammatin oppiminen kytkeytyi voimakkaasti työn tekemiseen ja sen kautta tapahtuvaan oppimiseen, vaikka koulutus toteutettiin suurimmaksi osaksi oppilaitoksen tiloissa. Suurin osa ammatillisten opintojen opettajista oli niin sanottuja ammatin opettajia, jotka vastasivat sekä työn että siihen liittyvien tietopuolisten sisältöjen opettamista. Opettajilla itsellään oli hyvä ammatillinen osaaminen. Opettajat olivat ammatin oppimisen ohjaajia ja jossain määrin myös yleisiä kasvattajia, mutta kasvattajan taidot perustuivat suurelta osin kunkin opettajan luontaisiin ominaisuuksiin, koska alkaneen opettajankoulutuksen lyhydestä johtuen kurssilaisten pedagogisia valmiuksia ei ehditty paljonkaan kehittää. Varsinainen opettaminen oli opettajaehtoista. Itseohjautuvuudesta ei puhuttu, vaikka opiskelijoita ohjattiinkin omatoimiseen työskentelyyn. (Heikkinen 2001, 18; Vertanen 2001b, 197–198.)

Ammatillista koulutusta lähdettiin voimakkaasti kehittämään 1970-luvulla niin sisällöllisesti kuin rakenteellisesti. Tässä vaiheessa ammatilliseen koulutukseen lisättiin mm. yleissivistävien opintojen osuutta ja vastaavasti ammatillisia sisältöjä vähennettiin. Tässä vaiheessa ammatillinen koulutus toteutettiin joitakin poikkeuksia

lukuun ottamatta lähes täysin oppilaitoksessa, mikä etäännytti koulutusta työelämästä. Opettaminen ja opettajan työpanos korostuivat, vaikka samaan aikaan painotettiin myös opetustilanteissa tapahtuvaa opiskelijoiden työllistämistä eli opiskelijakeskeisyyttä. Ammattipedagogiikassa korostettiin opetuksen muotoseikkoja. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa alettiin kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota opettajuuteen. Tosin opettajuus lähti sen hetkisistä oppimisen käsityksistä ja muotoseikoista. (Vertanen 2001b, 198.)

1960- ja 70-lukujen vaihteessa perustettiin suuri määrä ammatillisia kurssikeskuksia, jotka myöhemmin muuttuivat ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi. Nimet ovat muuttuneet edelleen ja nykyään moni tunnetaan nimellä aikuisopisto. Aikuiskoulutuskeskusten opettajat ovat alusta alkaen olleet ammattioppilaitosten opettajia tiiviimmässä yhteydessä työelämään ja heidän työnsä on keskittynyt lähes pelkästään substanssin opettamiseen. Ammattioppilaitoksiin verrattavaa kasvatustehtävää on aikuiskoulutuskeskusten opettajilla vähän, koska opiskelijat ovat aikuisia. (Vertanen 2001b, 198-199.)

Peruskoulu-uudistus toteutettiin vuosien 1972-1977 välisenä aikana ja keskiasteen uudistus vuosina 1982-1988. Keskiasteen uudistuksen yhtenä tavoitteena oli sopeuttaa peruskoulun jälkeinen koulutus yhteen peruskoulun kanssa. Pää tavoitteena uudistuksessa oli ammatillisen koulutuksen antaminen koko ikäluokalle, työelämän vaatimusten huomioonottaminen ammatillisen koulutuksen suunnittelussa ja oppisisältöjen pitäminen ajan tasalla. Yhtenä 1980-luvun ammatillisen koulutuksen uudistamisen tavoitteena oli myös taata toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneille samat jatko-opintomahdollisuudet kuin lukion suorittaneille. Tuolloin ammatillinen koulutus siirtyi yleissivistävien opintojen suuntaan ja samassa suhteessa puhtaasti ammatillisten opintojen sisältöjen osuus väheni. Lisäksi keskiasteen uudistus siirsi ammatillisen koulutuksen valtion kontrolliin, jolla tuli olla mahdollisuus ohjailta koulutuksen määrällistä kehitystä työelämän muutosten mukaisesti. Silloin jälleen huomattiin ammatillisten opintojen vieraantuminen oikeasta työelämästä ja koulutukseen sisällytettiin muutaman viikon mittainen työharjoittelu. Tämä työharjoittelu poikkeaa huomattavasti verrattuna tämän päivän työssäoppimiseen mm. tavoitteidensa osalta. Ongelmia lisäsi vielä 1980-luvun lopussa alkanut lama ja työttömyys, mikä osaltaan vaikeutti ammatillisen koulutuksen jälkeistä työllistymistä. 1980-luvun loppupuolella alettiin hiljalleen irtaantua

kaavamaisista opetuksen piirteistä ja opettajuutta alettiin ajatella kokonaisuutena. Samalla opettamisen sijasta korostettiin oppimista ja siihen liittyvää itseohjautuvuutta, jolloin opettajista tuli aikaisempaa enemmän ohjaajia eikä opettajia ja tiedonjakajia. Opettajan työssä alkoi korostua substanssialueiden lisäksi myös yleinen kasvattaminen, kun siihen ei vielä 70-luvulla juurikaan kiinnitetty huomiota. (Heikkinen 2001, 18-19; Vertanen 2001b, 168-169, 199.)

Ammatillista koulutusta lähdettiin jälleen muuttamaan ja 1987 lainsäädännön myötä oppilaitoksille tuli valta päättää omasta toiminnastaan valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. 1990-luvulla huomattiin, että koulutus ja työelämä eivät enää kohdanneet ja koulutuksen ja työelämän yhteyksiä lähdettiin tiivistämään. Näihin ongelmiin kehitettiin toisen asteen ja ammattikorkeakoulututkinnot. 1990-luvun uudistusten myötä ammattikasvatushallinnosta on tullut yleisen koulutuspolitiikan toteuttaja. Keskushallinnon tehtävänä on strateginen ohjaus ja tuloksellisuuden mittaaminen, kun taas oppilaitoksissa ja aluetasolla on tehtävänä määrällinen ja laadullinen suunnittelu sekä ohjaus. Ammattikasvatus on tullut osaksi kunnallista ja alueellista koulutuspalvelujen tarjontaa, jolla pyritään tyydyttämään alueen ja alueen työelämän tarpeita. 1990-luku oli myös erilaisten projektien aikaa ja se on tuonut opettajille varsinaisen opetuksen lisäksi muitakin työtehtäviä. Tämä vaihe ei ole vielä päättynyt nykyisellä vuosituhannella eikä tule todennäköisesti lähi aikoina päättymäänkään. Oman lisänsä opettajan muihin tehtäviin on tuonut myös opiskelijoiden työssäoppiminen. Ammattiin oppiminen on siis alkuaikoina tapahtunut työn parissa, ja nyt jälleen ollaan lähestymässä tekemällä oppimisen (*learning by doing*) periaatteita soveltaen niitä tämän päivän tarpeisiin. (Heikkinen 2001, 18-19; Vertanen 2001b, 171, 199.)

Seuraavassa taulukossa (Vertanen, 2001b) esitellään yhteenveto opettajuuden muutoksista eri aikakausina. Taulukossa on esitetty ammatillisen koulutuksen merkittävimmät kehitysvaiheet ja niiden vaikutukset opettajan työhön ja opettajuuteen.

TAULUKKO 1. Ammatillisen koulutuksen eri aikakaudet pääpiirteissään ja opettajuus kyseisinä aikakausina (Vertanen 2001, 200)

Ammatillisen koulutuksen aikakausi	Aikakaudelle tyypilliset opettajuuden keskeisimmät tekijät
Mestari – oppipoikajärjestelmä	<ul style="list-style-type: none"> * Opettajalla (mestarilla) voimakas auktoriteetti - opettaja ”kuuliaisuuteen” kasvattaja * Opettajan oma ammattitaito korostui * Koulutus työssäoppimalla * Pedagogiikka riippuvainen opettajan persoonasta
Teollisuusoppilaitosten ja yleisten valmistavien ammattikoulujen aika (-1959 saakka)	<ul style="list-style-type: none"> * Opettajan ammatillisuus korostui - ammatin opettaminen keskeisellä tilalla * Koulutus työssäoppimalla * Opettamiseen kiinnitettiin aikaisempaa enemmän huomiota * Pedagogiikka riippuvainen opettajan persoonasta
Yleisen ammattikouluverkoston luominen (1960 -luku)	<ul style="list-style-type: none"> * Opettajien ammatillisuus korostui edelleen * Koulutus tapahtui pääasiassa oppilaitoksessa - opettajilla henkilökohtaiset yhteydet työelämään * Opettajille pakollinen pedagoginen koulutus - opetuksessa kiinnitettiin huomiota havainnollistamiseen
Ammatilliset kurssikeskukset perustettiin (1960 – 70 –luvun vaihde)	<ul style="list-style-type: none"> * Opettajien ammatillisuus korostuu - opettajilla tiiviit yhteydet työelämään
Keskiasteen uudistuksen kynnyksellä (1970 - 1985)	<ul style="list-style-type: none"> * Opetuksen muototekijät korostuivat * Ammatillinen koulutus loittoni työelämästä
Keskiasteen uudistuksen jälkeinen aika (1985 - 1999)	<ul style="list-style-type: none"> * Yleisen kasvatuksen osuus painottui opettajien työssä ammatillisuuden lisäksi * Opetuksessa korostettiin itseohjautuvuutta ja yksilöllisyyttä * Erilaiset projektit lisääntyivät opettajan työssä * Opiskelijoiden työharjoittelulla lähennettiin koulutusta työelämään
Uudelle vuosituhannele siirtyminen (2000 -)	<ul style="list-style-type: none"> * Työssäoppiminen muuttaa ammatillista koulutusta ja opettajan työtä

2.1.2. Ammatillisen opettajuuden piirteitä

Liisa Tiilikkala (2004) on väitöskirjatutkimuksessaan tutkinut ammatillisia opettajia terveys-, metalli- ja kaupan alalla. Hän on tutkimuksessaan löytänyt neljä opettajuuden kulmakiveä. Nämä neljä perustekijää ovat *ammattillisuus*,

kasvatuksellisuus, vuorovaikutus ja persoonallisuus, jotka ovat keskeisiä kaikille tutkituille ammatillisille opettajille. Kulmakivet eivät ole saman tasoisia ilmiöitä, eivätkä ne ole toisistaan erillisiä vaan liittyivät oleellisesti yhteen sekä opettajien puheessa että opettajien toiminnassa.

Ammatillisuus tarkoittaa Tiilikalan tutkimuksessa opettajuuden kytkeytymistä työhön ja ammatilliseen elämään. Tutkimuksessa ammatillisuus nousi esille mm. opettajan oman ammatillisen koulutuksen ja työkokemuksen korostamisena.

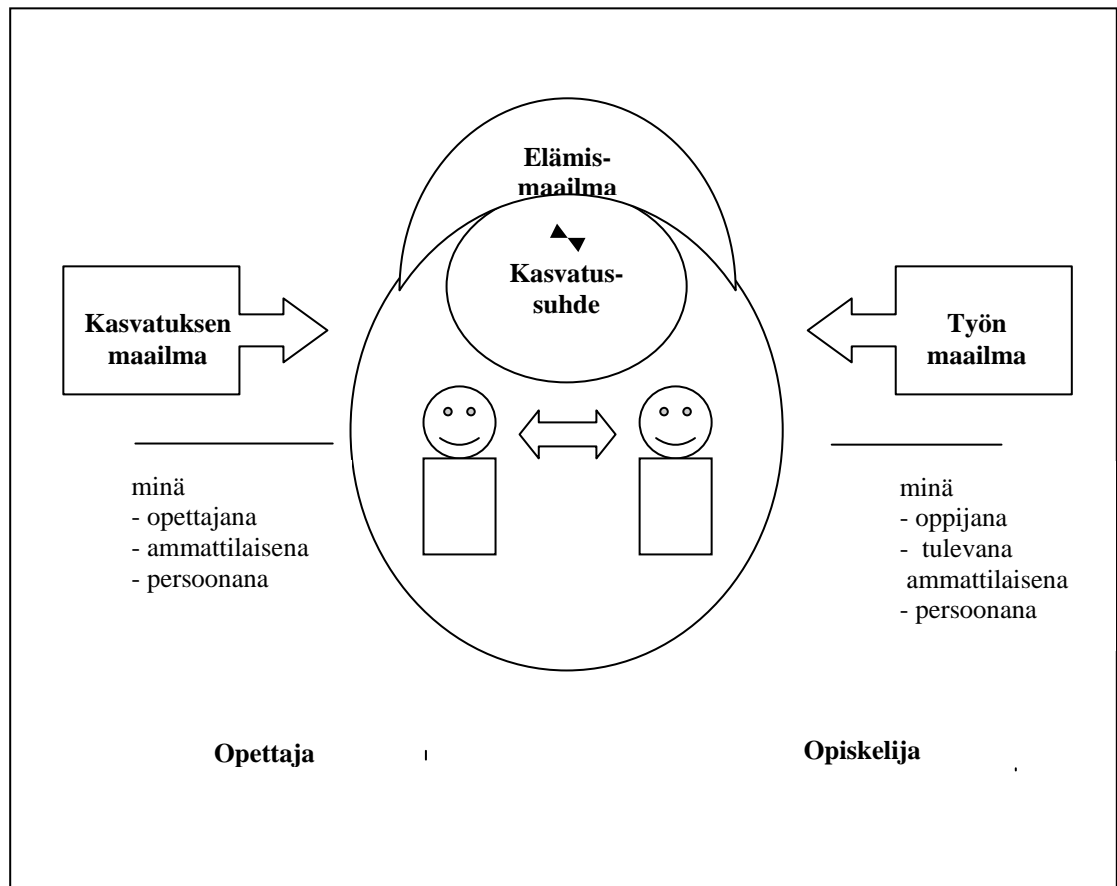
Kasvatuksellisuus on hyvin laaja monimerkityksellinen käsite ammattikasvatuksessa. Kasvatuksellisuus ei ole jotain erillistä, vaan se liittyy ammatillisuuteen ammatillisen opettajan työssä.

Vuorovaikutus on kaikenlaisen opetustyön keskeinen elementti, joka on vuorovaikutusta opiskelijoiden ja kollegojen kanssa. Sen erityisyys ammatillisen opettajan työssä liittyy työelämäsuhteisiin eli se on yhteydessä ammatillisuuteen sekä myöskin kasvatuksellisuuteen.

Persoonallisuus liittyy Tiilikalan tutkimuksessa kulttuuriseen yhteyteen, eikä näin ollen ole psykologinen tai sosiaalinen käsite. Persoonallinen identiteetti on osa kulttuuria, joka todentuu kollektiivien tasolla ja materialisoituu eritasoisina kulttuurisina muodostelmina. Persoonallisuus on yhteydessä ammattiin ja ammattipersonaan.

Tutkimuksen yhtenä johtopäätöksenä oli myös, että ammatillinen opettajuus on yhtenäistämispaineista huolimatta edelleen koulutusaloittain eriytynyttä ja osin myös sukupuoleen sidottua. Esimerkiksi terveysalan, kaupan alan ja metallialan opettajuudet eroavat toisistaan jo opettajaksi kasvamisen poluilla. Opettajat antavat erilaisia merkityksiä opettajuudelle. Alakohtaiset oppilaitoskulttuurit ovat myös voimakkaita opettajuutta muokkaavia tekijöitä. Näille kolmelle alalle löydettiin myös yhtenäisiä ja pysyviä asioita, kuten ammatillisen opettajuuden kasvatuksellinen luonne. (Tiilikala 2004, 221–223, 253–254.)

Tiilikala on esittänyt ammatillisen opettajan kasvatussuhteessa olemiseksi. Tässä suhteessa ovat merkityksellisiä sekä opettaja että opiskelija omana persoonanaan. Kasvatussuhteen tavoitteena on opiskelijan persoonallisen ja ammatillisen identiteetin kehittyminen. Kuviossa 2. on kuvattu ammatillista opettajuutta tästä näkökulmasta.



KUVIO 2. Ammatillinen opettajuus (Tiilikkala 2004, 229)

Ammatillinen opettajuus rakentuu kasvatussuhteessa kasvatuksen maailman ja työn maailman välimaastossa. Nämä molemmat tuovat ammatilliseen opettajuuteen omat kulttuuriset piirteensä. Ammatillinen opettaja on kasvatuksen maailman edustaja, mutta hänellä on yleensä ammatillinen tausta ja hän on tiiviissä yhteydessä työorganisaatioihin. Hän neuvottelee ja tasapainoilee kasvatuksen ja työn maailmojen välillä. Opettajan nähdään olevan sekä ammatillisuuden edustaja että kasvatuksellisuuden edustaja, jolloin hänen on hallittava sekä kasvatustyö että ammatillinen työ. (Tiilikkala 2004, 229.)

2.2. Ammatillinen opettajuuden kehittyminen

Opettajan kasvua ja kehitystä on tutkittu jonkin verran viimeisten vuosikymmenten ajan. Kiinnostus opettajassa tapahtuviin muutoksiin oli verrattain vähäistä 1960- ja 70-luvuilla. Tällöin pyrittiin etsimään mitkä opettajan ominaisuudet selittäisivät

oppilaiden hyvää oppimista. Toinen, enemmän opettajan ominaisuuksiin keskittynyt lähestymistapa 1970-luvulla olivat ns. vaiheteoriat. Niiden avulla kuvattiin, mitä opettajan kehityksessä tapahtuu kehityksen eri aikajaksoina eli vaiheissa. Tehokkuustutkimuksen jäädessä taka-alalle opetuksen ja oppimisen tutkimusparadigma laajeni 1980-luvulla yhä enemmän kontekstuaalisuuteen ja prosessin kuvaamiseen. Tutkimuksessa alettiin korostaa oppijoiden yksilöllisiä oppimisstrategioita ja oppimisen subjektiluonnetta. Vastaavasti opettajien tutkimukseen ryhdyttiin soveltamaan uutta lähestymistapaa, jossa opettaja ja hänen prosessinsa nousivat yhä enemmän tutkimuksen kohteiksi, varsinkin kun useat koulun uudistuksen kokemukset osoittavat, että niiden onnistumisen ratkaiseva tekijä on opettajien kyky uudistua. Opettajaa tarkastellaan yhä enemmän elinikäisen kasvun näkökulmasta, jolloin opettajaksi kehittyminen on pitkäaikainen, yksilöllinen, kontekstisidonnainen ja jatkuva oppimisprosessi. (Niemi 1995, 4.)

1980-luvulla tutkimusta leimasi pyrkimys kuvata sitä, mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Aikaisemmin vallalla olleet vaiheteoriat jäivät taka-alalle ja saivat uusia muotoja osoittaen, että eri vaiheissakin opettajilla on erilaisia vaihtoehtoja. Uransa eri vaiheissa opettajat valitsevat erilaisia reittejä ja näin heidän urakaarensa voi olla hyvinkin erilaisia. Myös moderni oppimisen teoria on tuonut uutta tietoa opettajan ammatin oppimisen sosiaalisesta sidonnaisuudesta. Yksilöllisten prosessien lisäksi uusin oppimisen tutkimus korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta. Oppiminen tapahtuu aina myös jossakin kulttuurikontekstissa. (Niemi 1995, 4-5.)

Opettajan kehittymistä ovat kuvanneet Dreyfus & Dreyfus (1986, 21-36) loogisesti etenevän ammatillisen pätevyyden hierarkkisen mallin mukaisesti. Mallia voidaan soveltaa myös ammatilliseen kasvuun. Mallissa erotetaan viisi kehitystasoa, jotka esitellään seuraavassa.

1. *taso, noviisivaihe*, jota luonnehtii opetetuista säännöistä tai tehdyistä suunnitelmista kiinnipitäminen.
2. *taso, kehittynyt aloittelijavaihe*, jossa toiminta perustuu eri tilanteissa esiintyviin samankaltaisiin piirteisiin. Tilanteiden havainnointi on vielä rajallista ja niissä esiintyviä piirteitä pidetään kaikkia yhtä tärkeinä ja nähdään toisistaan riippumattomina.

3. *taso, pätevyysvaihe*, jossa toiminta mielletään ainakin osittain osana pitemmän aikavälin tavoitteeseen pyrkimistä. Tilanteen sekavuus on saatu hallintaan ja tietoisella suunnittelulla pyritään säännönmukaisiin ja rutiininomaisiin menettelyihin.
4. *taso, ammattilaisuusvaihe*, jossa tilanteet hahmotetaan kokonaisvaltaisesti. Tällöin tilanteista haetaan tärkeimmät toimintaan vaikuttavat tekijät, normaalista poikkeaminen huomataan, ja ratkaisujen tekeminen on helpottunut. Kuhunkin tilanteeseen käytetään sopivia toimintaperiaatteita.
5. *taso, eksperttivaihe*, jossa ei enää tarvita sääntöjä tai toimintaperiaatteita, vaan päätökset tehdään intuition ja syvällisen piiloymmärryksen (tiedostamattoman ymmärryksen) varassa. Vain uusissa ongelmallisissa tilanteissa käytetään analyttistä lähestymistapaa. Ekspertillä on näkemys siitä, mikä on kuulloinkin ja yleensä mahdollista.

Taitavaksi opettajaksi kehittyminen ja kasvaminen on paitsi tietojen, taitojen, uskomusten ja asenteiden integroitunutta hankintaa, jotka ovat relevantteja toiminnoille ja suorituksille, se on myös opettajan oman kehittymisen ja kasvun prosessin tarkastelua, analyysia ja reflektointia. Se on myös tietoiseksi tulemista omista mahdollisuuksista suhteessa siihen ympäristöön, jossa hän kulloinkin on. Ammatillista osaamista ei saa ymmärtää lopullisesti saavutetuksi, vaan sille on ominaista jatkuva kehittyminen ja uudistuminen, jota voidaan nimittää ammatilliseksi kasvuksi. Tällöin mukaan otetaan myös ihmisen henkistä kasvua mukaileva dynaaminen tekijä. Ammatillinen kasvu kytkeytyy kiinteästi ihmisenä olemiseen ja persoonallisuuden kokonaiskehitykseen. Opettajaksi kehittyminen on vuorovaikutusprosessi oman itsen ja kognition, oman ammatin ja sosiaalisen yhteisön ja ympäristön välillä. Vuorovaikutus oman itsen kanssa merkitsee reflektiota ja arviointia, jolloin opettaja tarkastelee ja analysoi omaa toimintaansa ja käyttäytymistään suhteessa asettamiinsa tavoitteisiin. Se merkitsee myös oppijaksi suostumista ja vastuunottoa omasta kehittymisestään. (Niikko 1998, 61–62, 84–85.)

Ammatillisen kehityksen luonne voi vaihdella riippuen siitä, missä kohdin opettaja on ammatin kehitystään. Opettajan ammatillinen kehitys merkitsee aktiivista prosessia, jonka aikana opettaja tulee ammatillisemmaksi. Opettajan ammatillisen kehittyminen suhteessa jatkuvaan oppimisen kokemukseen, reflektiosta ja teorisoinnista merkitsee mm. sitä, kuinka parhaiten kohtaa oppilaiden tarpeet.

Opettajan ammatillinen kehittyminen on mahdollinen vain, jos se on yhteensopiva ja herkkä konstruktiolle ja opettajan tietoperustalle, ja jos se on suhteessa opettajan havaitsemiin tehtäviin. Ammatillisessa kehittymisessä tulee korostaa enemmän vahvuuksia kuin heikkouksia. Ammatillisessa kehityksessä persoonalliset kokemukset ovat tärkeitä. Opettajat eivät opi vain kokemuksesta vaan kokemuksen tiedon ja toiminnan reflektoinnista. (Niikko 1998, 85.)

Opettajaksi kasvamisen kehitysprosessia voidaan tarkastella prosessina tulla yhä kasvavasti tietoiseksi persoonallisesta identiteetistä. Itseohjautuvalle ja autonomiselle oppimiselle ovat tarpeellisia realistinen ja positiivinen minäkäsitys ja itsearvo. Opettajien kehittyminen edellyttää itsetietoisuuden kehittämistä ja palautteen keräämistä muilta oman toiminnan vaikutuksista sekä mahdollisuutta havaintoihin vaihtoehtoisista toiminnoista ja tuen saantia muutosvaiheessa. (Niikko 1998, 86.)

OPEPRO –projektissa on vuoden 1998 lopulla kerätty tiedot ammatillisen koulutuksen toisen asteen opettajista, rehtoreista ja apulaisrehtoreista. Vastaukset saatiin 97 %:lta koko opettajakunnasta (12 658 henkilöä). Opettajista lähes 50 %:lla oli pohjakoulutuksena opistoasteen tai ammatillisen korkea-asteen tutkinto. Kyseinen tutkinto on ollut ammatillisten opintojen opettajien osalta tavanomaisin pohjakoulutus. Yhteisten opintojen opettajilla korkeakoulututkinto oli yleisin pohjakoulutus. (Honka, Lampinen & Vertanen (toim.) 2000, 33–34.)

Kyselyssä tiedusteltiin myös opettajilta tutkinnon jälkeen suoritettuja jatko-opintoja. Vähintään 35 ov:n laajuisia jatko-opintoja oli suorittanut noin 30 % opettajista. Lisäksi tutkintoon tähtäävää koulutusta tai muuta jatko-koulutusta oli meneillään noin 20 %:lla opettajista. Opinnot suuntautuivat useimmiten ylemmän korkeakoulututkinnon, ammattikorkeakoulututkinnon tai ammattitutkinnon suorittamiseen. Myös lisensiaatin ja tohtorin tutkintoja oltiin suorittamassa suhteellisen runsaasti. Koko opettajakunnasta muodollinen kelpoisuus oli 76 %:lla opettajista. Tutkimuksessa selvitettiin myös opettajilla vuosina 1995–1998 olleita muita mahdollisia työpaikkoja. Noin 10 % oli tai oli ollut töissä toisen palveluksessa opetustyön lisäksi. Kaiken kaikkiaan yli 25 % opettajista on ollut ko. vuosina läheinen kontakti elinkeinoelämään joko toisen työn tai yritystoiminnan kautta. (Honka ym. 2000, 35–38.)

OPEPRO-projektiin sisältyen on tehty selvitys myös opettajien ja rehtoreiden täydennyskoulutukseen osallistumisesta ja koulutustarpeista. Tutkittaessa ammatillisen koulutuksen opettajien koulutustarpeita sisältöalueittain tarpeellisimmaksi koulutukseksi, jota vastaajat kaipasivat, oli työelämäyhteyksiin liittyvä koulutus. (Honka ym. 2000, 164–165.)

2.2.1. Pätevyyden osatekijöitä

Työntekijöiden yksi huolen aihe on se, ettei työelämässä tunnusteta ihmisen elämän olemassaolon ja jaksamisen ajallisuutta ja rajallisuutta. Kasvatuksen tulisi tuottaa elinikäisiä oppijoita globaalia tietoyhteiskuntaa ja taloutta varten, jolloin tärkeäksi nousee tulevaisuuden visioiminen. Ihmisten odotetaan voivan muuttua, tulla miksi tahansa, nollata menneen itsessään ja yhteisössään. Pysyvän epävarmuuden ja keskenkasvuisuuden varassa tehtävän työn nimikkeeksi Heikkisen (2001) mukaan *asiantuntijuus* sopii paremmin kuin ammatti. Asiantuntijuus jatkuvana oppimisensa osaamisensa hallinnointina lupaa työn ja elämän epävarmuuden hallintaa, omnipotenttia kykyä ylittää jatkuvasti rajansa. Työntekijöille asiantuntijuuden ideaali tarkoittaa sitä, että paikkansa ja tilansa on ansaittava joka hetki, on pyrittävä itsensä jatkuvan kehittämisen kautta aina vain parempaan suorittamiseen. (Heikkinen 2001, 178.)

Asiantuntijuus voidaan jakaa myös kolmeen osa-alueeseen, joita ovat: 1) formaali teoreettinen tieto, 2) informaali käytännöllinen tieto ja 3) itsesäätelytieto. *Formaaliala tietoa* on kaikki se muodollinen tieto, jota saadaan esimerkiksi kirjoista ja luennoilla. Tämä koostuu alan perusasioista sekä yleisemmästä teoreettisesta tai käsitteellisistä tiedosta. *Informaali, käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto* on luonteeltaan toiminnallista ja syntyy nimenomaan kokemuksen kautta. Siksi puhutaankin usein käytännöllisestä tai kokemuksellisesta tiedosta tai osaamisesta ja taidoista. Käytännöllinen tietämys on usein ainakin osin automatisoitunutta ja usein luonteeltaan implisiittistä, hiljaista tietoa, jota saattaa olla vaikea ilmaista ja pukea sanoiksi. *Hiljainen tieto* tai intuition kaltainen tieto kuvataankin usein omana erillisenä asiantuntijuuden elementtinä, koska sillä on keskeinen asema eksperttisuorituksissa. (Tynjälä 2003, 9.)

Jotta asiantuntijuudelle ominaista intuitiivista tietämystä voi syntyä tarvitaan siis käytännön kokemusta ja jotta käytännön tuomaa implisiittistä hiljaista tietoa voidaan edelleen syventää ja uudistaa, tarvitaan erilaisia keinoja implisiittisen tiedon eksplikoimiseksi. Erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa kohdataan uudenlaisia ongelmia, joihin eivät automatisoituneet toiminnot riitä, tarvitaan reflektiivisyyttä ja metakognitiota, toisin sanoen *itsesäätelytietoa*. Tämä tietämys liittyy asiantuntijan oman toiminnan ohjaamiseen ja säätelyyn sekä laajemmin ymmärrettynä myös kollektiiviseen toimintaan, jossa kriittinen reflektio ulotetaan koko ammattikäytäntöön. (Tynjälä 2003, 9-10.)

Kun työelämäyhteistyön erilaisia muotoja kehitetään koulutusjärjestelmän osaksi, vaarana on, että teoriaa ja käytäntöä aletaan entisestäänkin eriyttämään toisistaan. Koulutuksessa tapahtuva oppiminen saatetaan kokea yhä enemmän teorian päättämiseksi, harjoittelut ja työssäoppimisjaksot ”todellisen” ammattitaidon kehittämiseksi. Asiantuntijuuden kehittämisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää kehittää oppimista, jossa teoria, käytäntö ja itsesäätelytaidot integroituvat. Ydin on ammatillista perusosaamista ja asiantuntijuus on ammatillista asiantuntijuutta. Tiedollinen osaaminen on välttämätöntä asiantuntijuuden kehittymisessä, mikä muodostaa perustan jatkuvalla oppimiselle. (Tynjälä 2003, 10.)

Opettajan työ on muuttunut yksilötyöstä yhteisölliseksi. Kun opettajilla on halua ajatella ja pohtia, syntyy vaihtoa, joka tekee yhteistyön mielekkääksi yksittäisen opettajan kannalta. Vaihdon edellytyksiä on mm. opettajan tietoisuus omista ajatuksistaan ja näkökulmistaan sekä kyky esittää niitä muille. Ilman vaihtoa juututaan oppiaine- tai opettajaryhmien valtataisteluun. Aidon vaihdon kautta päästään keskustelemaan myös oman alan ammatillisuudesta, tietoperustasta, oppimisen luonteesta ja arvioidaan koulutuksen tavoitteita. Tämän yhteisöllisen kehitysprosessin myötä opettajuus laajenee oppiaineen asiantuntijuudesta ammattialan opettajuudeksi ja opettajan kasvu oman työnsä subjektiksi vahvistuu. Tällöin myös opettajien erilaisuus ymmärretään rikkaudeksi ja vähitellen sitä opitaan käyttämään innovatiivisen toiminnan kehitystä tukevana voimana. Yhteisö on päässyt yhteiseen reflektiiviseen toimintaan, jossa reflektion kohteet voivat avartua ja kaikkien prosessiin osallistuvien tietoisuus syvetä. (Nurmi 1993, 83–85.)

Kompetenssia ja kvalifikaatiota käsitellään useissa teoksissa. Suomalaisessa kvalifikaatiokeskustelussa termejä kvalifikaatio ja kompetenssi käytetään varsin

kirjavastikin. Metsämuurosen (1998) mukaan *kvalifikaatio* liittyy ammattitaitoon siten, että työelämä tuottaa ne vaatimukset, joita ammattitaitoiselta työntekijältä vaaditaan. Työn tekeminen ja kehittäminen edellyttävät tietynlaista osaamista. Näitä osaamistarpeita tai vaadittavaa osaamista nimitetään kvalifikaatiovaatimuksiksi. Kvalifikaatio on se tunnustettu osaaminen, jolla työntekijä vastaa työn tai työnantajan haasteeseen (Metsämuuronen 1998, 40).

Kompetenssi liittyy ammattitaitoon työntekijän näkökulmasta. Kompetenssi on se ammatillinen osaaminen, jolla vastataan työn asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin. Kvalifikaation ja kompetenssin ero on englanninkielisessä maailmassa se, että henkilö voi olla pätevä tekemään jotain asiaa (kompetentti), vaikkei hänellä olekaan virallista tutkintoa tai osaaminen ei ole muulla tavalla tunnustettua (kvalifioitunutta) (Metsämuuronen 1998, 40).

Ellström (1991) määrittelee kvalifikaation kompetenssiksi, jota työtehtävä vaatii ja joka määräytyy yksilön ominaisuuksista. Kompetenssin ymmärtäminen työn vaatimuksina riippuu siitä, painotetaanko kompetenssiin liittyviä virallisia pätevyysvaatimuksia vai työn edellyttämää todellista pätevyyttä. Kompetenssiin liitetyt viralliset vaatimukset poikkeavat usein työn asettamista todellisista vaatimuksista. Työn edellyttämällä kompetenssilla tarkoitetaan niitä vaatimuksia, jotka ovat välttämättömiä tiettyyn työhön liittyvien tehtävien hoitamiseen. Kompetenssi voidaan nähdä myös inhimillisenä resurssina tai pääomana, jonka yksilö tuo mukanaan työpaikalle. Yksilön ominaisuuksina määritelty kompetenssi voi korostaa formaalista pätevyyttä kuten tutkintovaatimusten ja todistusten ilmaisemaa muodollista pätevyyttä tai sitten yksilön todellista, potentiaalista pätevyyttä, joka ottaa huomioon yksilöllisen kapasiteetin suoriutua tehtävistä ja haasteista. Se mitä koulussa opitaan, poikkeaa usein siitä, mitä opitaan koulun ulkopuolella työelämässä. (Ellström 2001, 40–49; Ruohotie 2002, 4-5.)

Ruohotie on kehittänyt kompetenssijäsentelyn, joka on tarkoitettu ennen kaikkea *asiantuntijan taitoprofiilin* osoittamiseen. Taitoprofiilin pääkategoriat ovat: 1) ammattispesifiset taidot, 2) yleiset työelämävalmiudet ja 3) ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet.

Asiantuntijoiden taitoprofiili eroaa useista muista kompetenssiluokituksista siinä, että yksilökehitystä ohjaavat itsesäätelyvalmiudet on nostettu *avainkvalifikaatioiksi*. Oppimisprosessia ohjaava itsesäätely tarkoittaa kykyä

organisoida ja säädellä omaa oppimistaan sekä kykyä selviytyä opiskeluun liittyvistä vaikeuksista. Itsesäätelyssä motivaatiolla ja tahdolla on keskeinen sija. Tahdonalaiset prosessit liittyvät lähinnä minän ja oppimistehtävän hallintaan: kykyyn reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimistaan. Kognitioiden ja ponnistelujen lisäksi oppijat säätelevät myös emootiota ja käyttävät motivationaalisia strategioita. Ne edistävät toimintaan sitoutumista. Motivaatio on sidoksissa oppijan tavoiteorientaatioon, arvoihin, uskomuksiin ja odotuksiin. (Ruohotie 2002, 6.)

Muuttuvassa työelämässä *ammattispesifinen tieto*, joka kuitenkin on tärkeintä, vanhenee nopeasti ja työntekijöiltä odotetaan yhä suurempaa joustavuutta. Avainkompetenssilla viitataan usein työntekijän kykyyn (tietojen ja taitojen avulla) suoriutua muuttuvista työtehtävistä. Kompetenssikäsitteen alue on laajentunut professionaalista ja teknis-instrumentaalista tiedoista ja taidoista koskemaan uudenlaisia tietoja ja taitoja, jotka auttavat työntekijöitä kohtaamaan muutoksia ja reagoimaan niihin työympäristössään. (Ruohotie 2002, 6-11.) Nijhof (1998) jakaa avainkompetenssit neljään ryhmään: 1) laaja-alaisiin taitoihin, 2) hybridisiin taitoihin, 3) ydintaitoihin ja 4) siirrettävissä oleviin taitoihin. *Laaja-alaisilla taidoilla* (powerful skills) on sovellusalue laaja. Niitä voidaan soveltaa erilaisissa konteksteissa ja erilaisissa tilanteissa. *Hybridiset taidot* (hybrid skills) ovat toisiinsa eri tavoilla sidoksissa olevat taidot, joita erityisesti informaatiotekniikka hyödyntää. *Ydintaitoja* (core skills) ovat niitä, mitä on esim. ammatissa toimimisen kannalta välttämättömiä. *Siirrettävät taidot* (transferable skills) koostuvat tiedoista, taidoista ja asenteista, jotka auttavat selviytymään uusista työtehtävistä. (Nijhof 1998, 27-32.)

Ammatillinen uusiutuminen käsittää kaikki kehittämistoimet, jotka kohdistuvat ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen ja lisäämiseen. Uusiutuminen on nähtävä jatkuvana, koko elämänkaaren kattavana prosessina. Ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeitä kannustimia ja rajoittavia tekijöitä ovat työn luonne ja työn järjestelyt, esimies-alainen-suhteet, organisaation ilmapiiri, työpaikan ihmissuhteet ja johtamistavat ja -käytännöt. Tärkeää on se, millaiseksi ihmiset havaitsevat ja kokevat ympäristön, ei niinkään objektiivinen todellisuus. Ammatillisen uusiutumisen tavoitteena on parantaa suoritusta ja kompetenssia. Kyseeseen voi tulla mm. uuden ja ajanmukaisen tiedon hankkiminen, taitojen ja tekniikoiden kehittäminen ja henkilökohtaisen arvostuksen kohottaminen ulkopuolisten silmissä. (Ruohotie 1993, 122.)

Ihannetapauksessa yksilön kehittyminen ja kasvuprosessi jatkuvat koko työikäisyyden ajan. Yksilö kokee, että hänellä on työssään jatkuvasti mahdollisuus kehittyä. Työtehtävät ja positiot ovat hänen kannaltaan katsottuna jatkuva ura, jonka hän kokee nousevana tai ainakin laajenevana. Käytännössä kuitenkin kasvuprosessi usein katkeaa jossakin vaiheessa. Tuolloin työmotivaatio heikkenee, työ menettää merkityksensä ja tehtävien hoito muuttuu rutiiniksi. Kun yksilö on vakiintunut omaan ammattirooliinsa ja ajautunut urarutiiniin, joudutaan miettimään, mitkä tekijät laukaisevat muutoksen urarutiinin osalta ja virittävät tarpeen oppia uutta ja lisätä kompetenssia. (Ruohotie 1993, 125.)

Ammatillisen kasvun ja kehityksen keskeisenä ilmiönä on myös *identiteetin kehittyminen*. Kaikille työntekijöille ammatti ja ammatillinen kasvu liittyvät persoonallisen identiteetin muodostumiseen kuten itseytymiseen, kuulumiseen sekä toisille olemiseen. *Ammatillisen identiteetin* tekeminen on itsensä löytämistä ja omistamista työn kautta. Sitä luonnehditaan ammattiin soveltuvuuden, itseä kiehtovan tai viehättävän työn, työn itsenäisyyden ja osaamisen omuuden sanastolla. Ammatillinen identiteetti on myös kuulumista johonkin työtätekevänä ihmisenä sekä taitojen ja kykyjen jakamista toisen kanssa. Ammatillinen ja muilla elämänalueilla tapahtuva liittyminen toteutuvat usein rinnakkain. Persoonalliseen identiteettiin sisältyvä ammatillisen identiteetin aspekti näyttää kaikille työntekijöille myös tarkoittavan olemista toisia varten, tarpeellisuutta ja korvaamattomuutta. Joskus voidaan myös puhua kutsumuksesta. (Heikkinen 2001, 171–173.)

2.3. Ammatillisen opettajan kelpoisuusvaatimukset ja ammatillinen opettajankoulutus

Ammatillisen opettajan kelpoisuudesta on säädetty asetuksessa opetustoimen henkilön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. Sen mukaan ammatillisen koulutukseen sisältyvien ammatillisten opintojen opetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon tai soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon tai, jollei näitä edeltä mainittuja tutkintoja henkilöllä ole, koulutuksen järjestäjän päättämää opetustehtävää vastaavan alan korkeimman tutkinnon. Lisäksi henkilön on tullut suorittaa vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot ja omata vähintään kolmen vuoden pituinen

työkokemus tehtävää vastaavalla alalla. Lisäksi asetuksessa mainitaan, että henkilöllä tulisi olla pätevyys- tai lupakirja taikka oikeus harjoittaa terveydenhuollon ammattia laillistettuna ammattihenkilönä, jos alan tehtävissä toimiminen edellyttää pätevyys- tai lupakirjaa taikka laillistamista.

Ammatillisen opettajankoulutuksen lähtökohdat ovat OPEPRO-selvityksen (Honka ym. 2000, 39) mukaan ammatillisuus, työyhteisöjen kehittäminen, kohtaaminen, pedagoginen taito, verkosto- ja globaali osaaminen ja kasvatustoiminta.

Ammatillista opettajankoulutusta järjestetään tällä hetkellä ammatillisissa opettajankoulutuslaitoksissa Helsingissä, Hämeenlinnassa, Jyväskylässä, Oulussa, Tampereella ja Vaasassa (Åbo Akademi). Ammatillinen opettajankoulutus sisältää ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa toimivilta opettajilta edellytettyä pedagogista koulutusta, jonka laajuus on 35 opintoviikkoa. Ammatillisella opettajankoulutuksella on toisaalta yhteistä yleissivistävän opettajankoulutuksen kanssa, toisaalta ammatillisella opettajankoulutuksella on selkeästi omat lähtökohtansa ja tavoitteensa, joita yliopistoissa annettu pedagoginen koulutus ei sisällä (Ammattikorkeakoulujen valintaopas 2005).

Asetuksessa ammatillisesta opettajankoulutuksesta (455/1996) ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle *tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä valmiudet kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen*. Ammatillisen opettajankoulutusopinnojen (35 opintoviikkoa) rakenne koostuu *kasvatustieteen perusopinnoista, ammattipedagogista opinnoista, opetusharjoittelusta ja muista opinnoista*. Ammatillinen opettajankoulutus rakentuu siis kahdelle perusvaatimukselle, joita ovat tutkinto ja työkokemus. Jo koulutukseen hakeutuessaan opiskelijat ovat ammatillaisia, joilla on ura jollakin alalla jo koettuna omakohtaisena kokemuksena. Opettaja-opiskelija on siis jo ammatillainen alallaan. Nykyistä ammatillista opettajankoulutusta säätelee laki (452/1996) ja asetus (455/1996) ammatillisesta opettajankoulutuksesta. (Luukkanen 2002, 45; Sähköinen opinto-opas lv. 2005–2006.)

Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ovat kehittämisen painopisteinä tulevana vuosina erityisesti verkostoituva oppimisympäristö, työelämäyhteydet, e-oppiminen, kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus sekä

oppimisen ja ohjauksen henkilökohtaistaminen (Sähköinen opinto-opas lv. 2005-2006).

Ammatillisen opettajan pätevyyden on Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu määritellyt koostuvan neljästä toisiinsa liittyvistä osa-alueista:

- oppimisen ohjaamisen pätevyysalue
- toimintaympäristöjen kehittämisen pätevyysalue
- yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalue
- jatkuvan oppimisen pätevyysalue

Seuraavassa käydään läpi opettajankoulutuksen tavoitteita vielä tarkemmin. Opettajan työn keskeinen pätevyysalue on *oppimisen ohjaaminen*. Se vaatii opettajalta tietoista näkemystä työelämän toimintaympäristöstä ja sen kehittymisestä, tulevaisuudessa tarvittavan ammatillisen osaamisen luonteesta sekä näkemystä inhimillisen oppimisen luonteesta. Uudet oppimisympäristöt ja niiden hyödyntäminen laajentavat perinteistä näkemystä opettajan työstä. Opettajalta edellytetään valmiutta etsiä uudenlaisia toiminnallisia ratkaisuja oppimisen ohjaamiseen. Opettajan työhön liittyy myös opetettavan sisällön teoreettisen hallinnan vaatimus. (Sähköinen opinto-opas lv. 2005-2006.)

Oppimisen ohjaamisen ohella opettajan työ on tänä päivänä myös strategista toimintaa erilaisissa toimintaympäristöissä. Opettaja on mukana ammatilliseen koulutukseen liittyvien *toimintaympäristöjen kehittämisessä*. Opettajat osallistuvat esim. opetussuunnitelmatyöhön, oppilaitosten laatutyöhön sekä erilaisten projektien valmisteluun ja toteuttamiseen. Opettajuuteen liittyy näin ollen myös ”sisäisen yrittäjyyden” näkökulma ja vaatimus aikaisempaa vahvemmassa laatu- ja taloustietoudesta ja -osaamisesta. (Sähköinen opinto-opas lv. 2005-2006.)

Opettajan työ edellyttää myös *yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja*. Yhteistyö oppilaitostasolla käsittää valmiuden muodostaa mm. toimivia ohjaus- ja vertaissuhteita ja työryhmiä. Laajemmassa mittakaavassa se sisältää myös valmiuden työskennellä organisaatioissa, jotka muodostavat poikki-institutionaalisia yhteistyösuhteita, kuten suhteet eri oppilaitosten kesken ja suhteet työelämään. Oppilaitoksen ja sen opettajien toimintaympäristö koostuu myös erilaisista vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteista paikallisen ja alueellisen työelämän kanssa. Työelämäosaaminen, johon sisältyy työelämän muutossuuntien hahmottaminen ja ammattitaidon kehittämisen ja arvioinnin teoreettinen ja käytännöllinen hallinta, on

viime vuosina noussut olennaiseksi osaksi opettajan osaamisvaatimuksia. Ammatillisen koulutuksen mahdollisuus toimia työelämän kehittäjänä edellyttää myös eri oppilaitosten ja niissä toimivien opettajien alueellista yhteistyötä. Oppilaitosten ja opettajien toimintaympäristön laajin taso muodostuu erilaisista kansallisista ja kansainvälisistä verkostoista. (Sähköinen opinto-opas lv. 2005-2006.)

Jatkuvan oppimisen vaatimus opettajan työssä liittyy kaikkiin aikaisemmin mainittuihin pätevyysalueisiin. Yhdistävänä tekijänä on reflektiivisyyden käsite. Opettajan ammattitaitoon sisältyy reflektiivisesti toimiva ammatillinen opettaja, joka on oman toimintansa tutkija ja arvioija sekä omaa työtänsä jatkuvasti kehittävä, sen sijaan että olisi pelkästään riippuvainen annetuista teorioista ja menetelmistä.

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on ammattialaansa ja opetustyötään tutkiva opettaja, joka uskaltautuu luovaan vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa, ja arvioi omaa toimintaansa tavoitteena työnsä ja joka toimintaympäristönsä kehittäminen. (Sähköinen opinto-opas lv. 2005-2006.)

Opiskelijoiden työssäoppimisen suunnittelu ja ohjaaminen ovat muuttaneet opettajan työtä entistä vaativammaksi ja haastavammaksi, mutta toisaalta se myös monipuolistaa sitä. Työssäoppimisen seurauksena opettajan työssä korostuvat aikaisemmin mainittujen ominaisuuksien lisäksi myös organisointi- ja yhteistyökyky sekä ohjaamisen taito. Nämä ovat toisaalta opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia eikä niihin voida kovin paljon koulutuksella vaikuttaa. Tämä asettaakin uusia haasteita opettajankoulutuksen opiskelijoiden valintaan. (Vertanen 2001a, 49.)

3 TYÖELÄMÄ AMMATILLISEN OPETTAJUUDEN KEHITTÄMISEN PAIKKANA

3.1. Työpaikan ominaispiirteet

Työn ja työn organisointitapojen kehityksen taustalla on kehittyvä yhteiskunnallisen työnjaon järjestelmä. Yhteiskunnan toiminta ja yhteiskunnallinen osaaminen ovat monin tavoin riippuvaisia kehittyneestä työnjaosta. Esimerkiksi sukupuolten välinen työnjako, maatalouden, kaupan ja käsityön eroaminen toisistaan, alueellinen työnjako sekä ruumiillisen ja henkisen työn eriytyminen ovat historiallisesti syntyneitä työnjaon muotoja, joiden kautta yhteiskunnallisen kokonaistyön alueet ovat eriytyneet eri ihmisten, ihmisryhmien, yhteisöjen ja organisaatioiden suoritettavaksi. Samaan prosessiin voidaan liittää eri tuotannonalojen eriytyminen toisistaan. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 14-16.)

Työnjaon kehitystä voidaan kuvata välineellisten ja taloudellisten taustatekijöiden pohjalta. Työnjaon välineellisistä tekijöistä arkisesti tunnetuin on se, että yksi henkilö ei fyysisesti kykene suorittamaan kaikkea sellaista, mihin kaksi tai useampi henkilö saattavat kyetä yhteistyöllä. Yksi henkilö ei ole ainoastaan fyysisesti rajoitettu, vaan hänellä on myös rajoitetut tiedot ja taidot. Töiden suorittaminen edellyttää usein paljon pitkällä koulutuksella tai käytännön kokemuksella hankittavissa olevia tietoja ja taitoja. Työnjaon taloudelliset edut liittyvät erikoistumiseen, jonka ansiosta yksittäisten tehtävien suoritustaso kohoaa laadullisesti ja määrällisesti siitä tasosta, jolle päästäisiin yleisimpien ja naisten yrittäessä yksinään suorittaa yleisen koulutuksensa ja kokemuksensa turvin kaikki tehtävät. Adam Smith tarkasteli työnjakoa ja työnjaollista kehitystä työn tuottavuuden kohoamiseen vaikuttavana tekijänä. Hänen mukaansa sen työmäärän, jonka sama

ihmisluku kykenee suorittamaan, suuri lisääntyminen työnjaon kautta johtuu kolmesta asiasta. Ensiksi jokaisen yksityisen työmiehen kätevyyden lisääntymisestä, toiseksi sen ajan säästämisestä, joka yleensä kuluu hukkaan siirryttäessä yhdenlaatuiseen työstä toiseen, ja kolmanneksi lukuisten sellaisten koneiden keksimisestä, jotka helpottavat ja lyhentävät työtä ja tekevät yhden miehen kykeneväksi suorittaman monen työn. (Järvinen ym. 2000, 16.)

Työnjaollisessa järjestelmässä koko järjestelmän toimivuus ja tuloksellisuus riippuvat järjestelmän osien tehokkaasta toiminnasta ja keskinäisestä koordinaatiosta. Se, miten järjestelmän tietty yksikkö toimii, riippuu suuresti siitä, millä tavoin ne yksiköt toimivat, joista se on riippuvainen. Työnjako määrää sen, millaisia riippuvuussuhteita eri yksiköiden välille muodostuu. Mitä pidemmälle horisontaalinen työnjako kehittyy, sitä enemmän syntyy yksiköiden välille riippuvuussuhteita, jotka vaativat tuekseen kehittyneitä koordinaation eli töiden yhdistämisen, integroinnin ja organisoinnin järjestelmiä (Järvinen ym. 2000, 16–17).

Puhuttaessa organisaatiosta oppimisen mahdollistajana käytetään käsitettä *oppiva organisaatio*. Käsite liittyy läheisesti innovatiivisuuden ja uudistumiskykyisyyden mahdollistamiseen organisaatiossa. Oppivaa organisaatiota kuvaa tavallisimmin matala organisaatio, henkilöstön osallistuminen ja yhteinen näkemys toiminnan päämääristä sekä toiminnan avoimuus kaikilla tasoilla. Organisaatioiden kyvykkyyttä tiedon ja osaamisen kokoamiseen, hallintaan ja materialisoimiseen on korostettu monissa puheenvuoroissa oppivasta organisaatiosta, uutta tietämystä tuottavasta organisaatiosta, innovaatiovälitteisestä tuotannosta tai tehtaasta oppimisen laboratoriona. Työn organisoinnin uudenlainen logiikka viittaa rakenteellisessa mielessä (työnjako, yhteistoimintasuhteet) siihen, että perinteiset hierarkiat ja byrokraatit ovat muuttumassa yritysten välisiksi ja yritysten sisäisiksi verkostoiksi. (Raehalme 2001, 36; Järvinen ym. 2000, 45–46.)

Optimistisen näkemyksen mukaan perinteiset tuotanto-organisaatiot ovat muuttumassa haasteellisia tehtäviä tarjoaviksi, jatkuvan oppimisen ja luovan ongelmaratkaisun organisaatioiksi. Työntekijöiltä vaaditaan kaikilla kvalifikaatioulottuvuuksilla (tiedot, taidot ja normatiiviset orientaatiot) suurempaa osaamista. Osaamisvaatimukset laajenevat myös siten, että työntekijöiltä edellytetään täysin uudenlaista asioiden hallintaa. Työvoiman käytön muutoksissa merkittävintä on siirtyminen suurta ammattitaitoa vaativaan ryhmä- tai tiimityön muotoon. Tällöin

aiempaa paremmat teoreettiset tiedot, ryhmätyön vaatimat uudet tuotannolliset taidot, sosiaaliset taidot (vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot), uudenlaiset asenteet (oma-aloitteisuus, sitoutuminen ja vastuunkantaminen) sekä nopeisiin häiriöiden korjaamisiin ja prosessien kehittämiseen liittyvät ongelmanratkaisutaidot ovat keskeisellä sijalla. Avainkvalifikaatioiksi nousee kyky hankkia uusia kvalifikaatioita, kuten kyky oppia oppimaan, mikä edesauttaa sopeutumaan jatkuvaan teknologiseen ja organisatoriseen muutokseen. (Järvinen ym. 2000, 48–49.)

Työelämän voimakkaiden muutosten myötä erääksi keskeiseksi ammattilaisten ominaisuudeksi on noussut syvälinen ja laaja-alainen työprosessitieto. Sillä tarkoitetaan sekä oman että koko organisaation työprosessien ymmärtämistä ja suhteuttamista toisiinsa. Työprosessitietämys kehittyy pääasiassa itse työn tekemisen kautta, mutta sitä ei voi pelkistää vain käytännölliseksi tiedoksi, koska siihen kuuluu olennaisena osana myös teoreettinen ymmärtämys. Työprosessitietoutta syntyy teoriaa ja käytäntöä integroimalla työn ongelmia ratkaistaessa. Tämä vuoksi työssä oppimisella onkin keskeinen merkitys työprosessitiedon kehittymisessä. (Tynjälä 2003, 15.)

Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta yksilö hankkii elämänuransa aikana niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. Termi *jatkuva* kuvaa voimakasta ja kestävä tarvetta tai halua oppimiseen ja oppimisen arvostamiseen. Oppiminen tässä voi tarkoittaa esimerkiksi harjoittelua ja koulutautumista niin, että pystyy tekemään nykyistä työtä entistä paremmin, taitojen kehittämistä niin, että pystyy varautumaan työn muuttuviin vaatimuksiin tai uudelleen koulutusta kokonaan eri ammattiin tai työtehtäviin joko nykyisessä organisaatiossa tai sen ulkopuolella. Jatkuva oppiminen on tunnusomaista monimuotoiselle uralle, joka itse asiassa määrittellään osaamisen kasvuksi. Ihmiset, jotka ovat sitoutuneet jatkuvaan oppimiseen, ovat koko ajan avoimia uudelle informaatiolle ja pyrkivät ajoissa ennakoiden välttämään osaamisaukkoja. He ovat halukkaita uhraamaan aikaa, energiaa ja rahaa saadakseen ajoissa koulutusta osaamisaukkojen täydentämiseen ja työsuoritusten parantamiseen. (Ruohotie 2000, 4-7.)

Organisaation näkökulmasta jatkuva oppiminen tarkoittaa organisaatiossa yleisesti tunnettua huolta uuden tiedon hankinnasta, tiedon hankinnan ja soveltamisen arvostamisesta sekä yleistä uskoa tiedon luomisen tarpeellisuuteen. Työntekijät

tarvitsevat uusia taitoja, kuten taitoa hyödyntää teknologiaa ja toimia työryhmissä. Sen lisäksi he tarvitsevat uuden ajattelukehikon tai viitekehyksen, joka auttaa tulkitsemaan työelämässä tapahtuvia muutoksia. Organisaatioiden on uudistuttava, jotta ne pystyisivät kilpailemaan globaaleilla markkinoilla.

Aikuisoppimisen määrittelyssä tulisi niin ikään ottaa huomioon työelämän muutostarpeet. Oppiminen voidaan ymmärtää tavaksi, jolla yksilöt ja ryhmät hankkivat, tulkitsevat, jäsentävät, muuntavat tai omaksuvat toisiinsa sidoksissa olevia tietoja, taitoja ja asenteita. Oppimista tapahtuu sekä yksilö että ryhmätasolla. Organisaatiossa tapahtuvien interventioiden toteuttamiseen ja työpaikkojen uudistamiseen eivät taidot yksin riitä, vaan tarvitaan myös kognitiivisia ja käyttäytymistason muutoksia. Ihmisten on ymmärrettävä ja hyväksyttävä se, että työtä tehdään eri tavoin kuin aikaisemmin, ja heidän on sovellettava uusia tietoja ja taitoja voidakseen edistää työympäristön uudistamista. Uusiutuva teknologia aiheuttaa sen, että jatkuvasti on oltava valmis omaksumaan uutta tietoa ja soveltamaan sitä uudella tavalla. Pulmia syntyy erityisesti niille, jotka monivuotisen työkokemuksen kautta ovat saavuttaneet erinomaisen ammattitaidon jollakin erikoisalalla, mutta joutuvat ammatin muuttuessa uusimaan ammattitaitonsa. (Ruohotie 1993, 101; Ruohotie 2000, 4-7.)

Kansainvälistyminen on yksi muutoksen aiheuttaja; innovaatio-, laatu- ja palvelustandardit määräytyvät kansainvälisesti. Muutospaineita ja kehitysvaatimuksia aiheuttavat myös muutokset kuluttajien vaatimuksissa ja kulutusmarkkinoissa, muutokset taloudellisessa ja poliittisessa ympäristössä sekä muutokset sosiaalisessa ympäristössä. Muutokset kuluttajien vaatimuksissa ja kulutusmarkkinoissa vaikuttavat myös työvoiman määrään ja kvalifikaatioiden kehittämiseen. Työvoiman ja työmarkkinoiden liikkuvuus on osoitus yhteiskunnan jatkuvasta muutoksesta ja muistuttaa siitä, että yhteiskunnan toimivuus edellyttää koko tuotantojärjestelmän mukautumista taloudellisten markkinoiden vaatimuksiin. (Ruohotie 1993, 103-104.)

3.2. Työssä oppiminen sosiaalisessa ympäristössä

Varsinainen työssä oppiminen tapahtuu työyhteisössä, tuotannollisissa yrityksissä ja palveluorganisaatiossa. Oppiminen tapahtuu siis nimenomaan aidoissa työelämän tilanteissa, työpaikoilla. Työympäristön ymmärtäminen oppimisympäristöksi on suuri

asenteellinen muutos suhteessa työhön. Koulutus ja työ ymmärretään edelleenkin useimmiten toisiaan tukevana, mutta erillisenä toiminnan muotoina; koulutuksessa opitaan, työssä oppi hyödynnetään. Oppiminen todellisissa käytännön työtilanteissa ja –ympäristöissä tarjoaa samanlaisen kontekstin kuin millainen on todennäköisesti se todellisuus, jota varten henkilöstö opiskelee. Kaikki syvälinen oppiminen vaatii kuitenkin aikaa. Yksi työssä oppimisen suurimmista haasteista onkin se, miten luoda kiireisen työpäivän väliin oppimiselle varattuja hetkiä, jolloin keskittyneesti voi käydä läpi työssä ilmenneitä uusia asioita. Työn suunnittelu siten, että myös oppimiselle jää aikaa, edellyttää tarkkaa aikatauluttamista ja oppimiselle suunnattuja selkeitä tavoitteita. Oppimisen kannalta välttämätöntä ja hyvin konkreettista on se, että organisaation johto kaikilla tasoilla sitoutuu osaamisen kehittämiseen ja näyttää sen konkreettisesti haluna järjestää oppimiselle riittävästi aikaa. (Raehalme 2001, 35-36, 38.)

Useimmat työt, jotka eivät ole pelkkää rutiinien suorittamista, voidaan nähdä tavalla tai toisella haasteellisina. Parhaimmillaan työ itsessään on haasteellista, uusia taitoja tietoja edellyttävää, mielekästä ja palkitsevaa toimintaa. Työn haasteellisuuden ja tukitoimien lisäksi työssä oppimiselle on välttämätöntä luoda ilmapiiri, jossa vallitsee luottamus ja joka turvallisuudellaan vapauttaa työntekijöiltä energiaa myös oppimiseen. Jokainen työyhteisön jäsen on omalta osaltaan vastuussa ilmapiiristä työpaikalla, mutta päävastuu ilmapiirin laadusta on kuitenkin johtajalla. Työssä oppiminen ei myöskään ole vain tekninen rationaalinen prosessi, vaan se on myös yhteydessä yksilön persoonallisiin ja emotionaalisiin tekijöihin. (Raehalme 2001, 38.)

Michael Erautin (1999) mukaan *oppiminen työympäristössä* on riippuvainen siitä kuinka työ on organisoitu ja millaiset edellytykset se antaa oppijalle mm. ohjaajan ominaisuudessa. Kuinka oppija saa tukea, ohjausta ja palautetta. Työssä opitaan kahdella tavalla: työ itsessään opettaa ja toiset ihmiset opettavat. Työ itsessään opettaa Erautin mukaan, jos tehtävät ovat monipuolisia ja riittävän haasteellisia, työntekijät voivat osallistua suunnitteluun ja asettaa itse toiminnalleen tavoitteita sekä toteuttaa erityisiä projekteja. Toisilta ihmisiltä oppiminen tapahtuu oppimalla joko työyhteisön jäseniltä, koko yhteisöltä tai yksittäisiltä henkilöiltä.

Erautin mukaan työ oppimisympäristönä rakentuu kolmesta osatekijästä: 1) fyysisestä toimintaympäristöstä, johon liittyvät koneet, laitteet, työtilat ja työtehtävät, 2) organisaation kulttuurista, joka muodostuu ryhmäkokemuksena opituista tiedoista

ja toiminnoista, uskomuksista sekä niistä käytänteistä, joilla yritys pysyy hengissä sekä 3) työyhteisön sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa. (Ahonen 2001, 5-6; Eraut 1999, 168.)

John Garrick (1998) on tutkinut työpaikalla tapahtuvaa *informaalista oppimista*. Hän on keskittynyt lähinnä jokapäiväisiin kokemuksiin ja käytäntöihin työpaikalla. Informaalinen oppiminen ei ole koskaan neutraalia vaan se on riippuvainen sosiaalisesta ympäristöstä. Oppijan kokemuksiin ja oppimismahdollisuuksiin vaikuttaa esim. oppijan sosiaalinen asema työyhteisössä. Yksilön identiteetin, kokemuksen ja tietämyksen muokkaaminen ja konstruktointi tapahtuu siltä pohjalta mikä on oppijan tietämyksen ja ymmärryksen historia (Garrick 1998, 1, 17).

Avainoletus informaalin oppimisen tutkimuksessa työpaikalla on se, mikä on yksilön subjektinen ymmärrys, peruste ja looginen ajattelu kokemuksestaan ja minkä tarkoituksen he antavat sille. Informaalin oppimisen keskustelussa Garrickin mukaan on kolme pääperspektiiviä: 1) informaali oppiminen pätevänä muotona tiedon lisääjänä, 2) kuinka yksilöt oppivat kokemuksesta ja 3) kuinka kokemuksesta oppiminen voidaan parhaiten kohdata ja arvioida (Garrick 1998, 18-19).

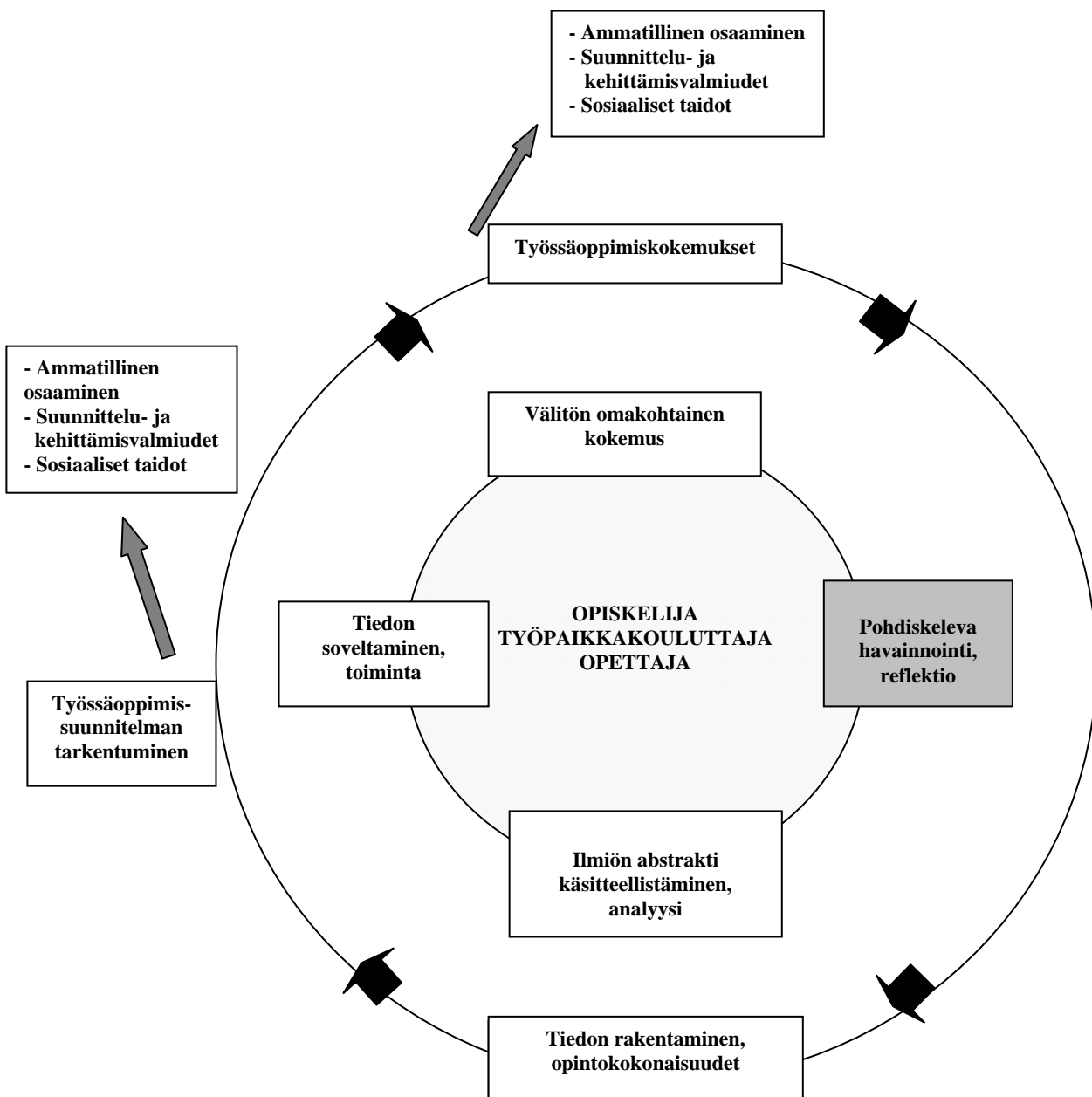
3.3. Kokemuksellinen oppiminen

Ammatillisessa koulutuksessa usein kysytään, mikä on koulutuksen suhde henkilön tulevaan työrooliin. Työelämän vaatimat kvalifikaatiot tulisi ottaa yhtenä koulutuksen lähtökohdaksi. Näihin ammatillinen opettaja pääsee tutustumaan esimerkiksi oman opetusalan työpaikalla, *opettajien työelämäjaksolla*, jotka ovat tulleet ammatillinen opettajuuden yhdeksi kehittämismuodoksi. Opettajien työelämäjaksoilla opitaan oppimaan kokemuksista. (Eteläpelto 1993, 119–121.)

Kokemuksellisen oppimisen teoreettiset oletukset havainnoidaan usein Kolbin luoman mallin avulla. Kolb (1984) kuvaa kokemuksellisen oppimisen nelivaiheisena syklinä, jossa omakohtainen kokemus luo pohjaa reflektioivalle havainnoinnille. Kolb määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa kokemus muuntautuu tiedoksi. Kokemuksellisessa oppimisessä oleellista on kokemus, joka luo perustan ja mahdollisuuden oppimiselle. Tämän pohjalta oppija muodostaa ilmiöstä abstrakteja käsitteitä, jotka taas luovat uutta aktiivista toimintaa. Kaikki kokemukset eivät

kuitenkaan välttämättä tuota oppimista. Kokemuksellisessa oppimisessa korostuu käytännön kokemuksen ja teorian opetuksen yhteenliittämisen merkitys. Kokemus, reflektio, käsitteellistäminen ja toiminta kuuluvat olennaisesti yhteen ammatillisessa kehittämisessä. Jos jotakin aluetta painotetaan yksipuolisesti, saattaa se johtaa vajavaiseen oppimiseen (Kolb 1984, 40–43).

Kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb 1984) kuvaa varsin hyvin myös työssäoppimista. Määttä (1999) on soveltanut teoksessa ”Työssäoppimisen opas opettajille ja kouluttajille” Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia työssäoppimisen malliksi, joka esitellään kuviossa 3.



KUVIO 3. Työssäoppimisen malli (Kolb 1984, soveltanut Määttä 1999)

Mallissa välitön omakohtainen kokemus on oleellinen osa, vaikka se ei sinänsä takaakaan oppimista. Tärkeää on ilmiön havainnointi ja pohtiminen sekä tietoinen ymmärtäminen. Oppiminen nähdään syklisenä, niin että omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen ja aktiivinen soveltaminen saavat aikaan jatkuvasti kehittyvän prosessin. Kokemukset saavat merkityksen, kun tarkastellaan työssäoppimista erilaisten oppimistehtävien kuten oppimispäiväkirjojen, arviointilomakkeiden, keskustelujen tai yhteisten pohdiskelujen avulla. Tällä tavalla edistetään ammatillista kasvua ja osaamistavoitteiden saavuttamista. (Työssäoppimisen opas opettajille ja kouluttajille 1999, 41-43.)

Ammatillinen oppiminen on tehokasta silloin, kun se lähtee oppijan sisäisistä tarpeista ja perustuu hänen omiin kokemuksiinsa. Oppijalle on annettava mahdollisuuksia arvioida ja pohtia eli reflektoida kokemuksiaan. Hän valikoi, jäsentää ja rakentaa opittavaa ainesta omiin tietorakenteisiinsa sopivaksi. Kokemuksellisen oppimisen ja siihen liittyvän reflektion tutkimus on auttanut ymmärtämään, miksi joku opettaja uudistuu ja joku toinen taas ei. Kehityksen ehtona on, että opettaja oppii pohtimaan ja arvioimaan omaa toimintaansa ja suuntautumaan uuteen aktiiviseen toimintaan (Niemi 1995, 16–18). Kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä on myös mahdollista oppia ymmärtämään opettajassa tapahtuvia muutoksia. Suomessa kokemuksellista oppimista on tehnyt tunnetuksi erityisesti Vilho Kohonen. Kohosen (1989) mukaan käytännön kokemus voidaan nähdä tarttumapintana, johon teoreettiset kuvausmallit voivat kiinnittyä. Ellei oppijalla ole tällaista tarttumapintaa, teoria jää helposti käytännölle vieraaksi ja etäiseksi abstraktien käsitteiden oppimiseksi ilman omakohtaista käytännön kokemusta. Teoreettinen oppiminen on siis pyrittävä yhdistämään käytännön kokemukseen, jolloin se auttaa kokemusaineiston jäsentämistä. Voidaan sanoa, että teoreettiset käsitteet sisäistyvät ja muuttuvat omakohtaisiksi vasta, kun ne on koettu merkityksellisellä tavalla subjektiivisten elämysten tasolla. (Kohonen 1989, 42; Työssäoppimisen opas opettajille ja kouluttajille 1999, 40.)

Oppiminen nähdään siis jatkuvasti täsmentyvänä ja syventyvänä tiedon muuttumisena, tavallaan esiopitun asian uudelleen oppimisena syvällisemmän ymmärtämisen ja tiedostamisen tasolla. Muutokset eivät kuitenkaan tapahdu automaattisesti ja itsestään selvyytinä, vaan ne edellyttävät kokemusten työstämistä

ja itsearviointia sekä halua ongelmien kohtaamiseen ja uusien käytäntöjen kokeiluun. (Kohonen 1989, 42.)

Muuttumisprosessin aikana on tärkeää tukea opettajaa. Usein muuttumiseen liittyy epätietoisuutta, turvattomuutta ja oman subjektiivisesti koetun pedagogisen suoritustason laskua. Opettajan tulee saada tukea, joka estää häntä palaamasta vanhoihin turvallisiin opetuksen rutiineihin. Kehittymisen ja oppimisen kannalta on tärkeää, että kokemukset reflektoidaan ja arvioidaan kriittisesti niin, että niistä voidaan tehdä johtopäätöksiä ja uudenlaisia tulkintoja, joita edelleen testataan omassa toiminnassa. Sekä kokemusten että niiden reflektoinnin tavoitteena on sellainen osaamisen kehittyminen, joka merkitsee esim. ilmiön parempaa ymmärtämistä ja sen käsitteellistämisen kehitystä. (Eteläpelto 1993, 119–121; Nurmi 1993, 78–79; Nurmi 1995, 16–18.)

3.3.1. Reflektio

Mezirowin (1996) mukaan *reflektiolla* (reflection) ymmärrämme omien uskomusten oikeutuksen tutkimista ennen kaikkea toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen uudelleen arvioimiseksi. *Kriittisellä reflektiolla* (critical reflection) tarkoitetaan omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten pätevyuden arviointia sekä näiden oletusten lähteiden ja seuraamusten tutkimista. Mezirow määrittelee vielä *uudistavan oppimisen* (transformative learning), joka tarkoittaa kriittisen reflektion kautta toteutuvaa oppimisprosessia, jonka tuloksena on merkitysperspektiivien muuttaminen niin, että yksilö voi luoda kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. Oppimisprosessi sisältää myös tähän käsitykseen perustuvan toiminnan. Mezirowin reflektiivisen ja transformatiivisen oppimisen teoria antaa hyvän perustan ymmärtää aikuista oppimista niin formaalissa koulutuksessa kuin informaalissa ympäristössäkin. Mezirow tarkastelee aikuisen persoonalliseen muutokseen johtavaa oppimista uudistumisen prosessina, joka on reflektiivistä ja kriittistä kytkeytyen elämän perspektiivien muuttumiseen. Reflektio ei kohdistu vain toimintaan, vaan myös taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, olettamuksiin, arvoihin ja uskomuksiin. Oppiminen on sidoksissa merkityksiin, jotka ovat olemassa merkitysskeemojen ja –perspektiivien muodossa. Skeemat liittyvät merkitysten sisältöön ja rakenteeseen,

perspektiivit merkitysten taustalla vaikuttaviin odotuksiin ja toimintaa ohjaaviin strategioihin. (Mezirow et al. 1996, 8, 29-30; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 95-96.)

Mezirowin mukaan transformatiivinen, uudistava oppiminen edellyttää kriittistä reflektiota. Jos toiminta ei ole reflektiivistä, myöskään oppiminen ei ole sitä. Reflektiivisyys on eri asteista riippuen oppimisen muodoista. Teknisen ongelmaratkaisun yhteydessä reflektio kohdistuu toiminnan sisältöön ja toimii annettujen tavoitteiden suunnassa. Kommunikatiivisen oppimisen tasolla reflektio kohdistuu myös prosessiin, jolloin saadaan esiin toimintaan välittömästi liittyvää tietoa. Transformatiivisen oppimisen tasolla reflektio kohdistuu myös toiminnan perusteisiin, jolloin koko toimintaa ohjaavat merkitysperspektiivit muuttuvat ja saavat uutta sisältöä. (Mezirow et al. 1996, 8, 29-30, 35; Järvinen ym. 2000, 97).

Oppimisen kannalta reflektio on välttämätöntä. Syvälinen oppiminen edellyttää teorian ja käytännön ymmärtämistä. Reflektiivisessä prosessissa pyritään tietoiseen ymmärtämiseen. Teoreettisesti reflektion käsitettä on kehitetty lähinnä kognitiivisen ja kokemuksellisen oppimisen lähestymistavoissa. Reflektiivinen oppija on jatkuvassa, joustavassa ja monitasoisessa vuorovaikutuksessa sekä ympäristönsä että itsensä kanssa. (Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, verkkotutor internet-sivut.)

Opettajankoulutuksessa, kuten myös monien muiden alojen asiantuntijakoulutuksessa, keskustellaan oman työn kriittisestä analyysistä ja tutkivasta työotteesta eli siitä, miten profession edustaja *reflektoi* omaa työtään ja toimintansa perusteita. Opettajankoulutuksessa *reflektiivinen opetus* on rinnastettu myös käsitteeseen *opettaja tutkijana*. Reflektiivisyys voidaan ymmärtää oman toiminnan, sen perusteiden ja seuraamusten, kriittiseksi analysoinniksi ja pohtimiseksi, jolloin pyritään oman toiminnan edelleen kehittämiseen. Reflektiivisten taitojen tarpeellisuutta on perusteltu mm. sillä, että opettajankoulutus ei tuota valmiita opettajia, vaan opettajaksi kehittyminen on nähtävä työuran pituisena prosessina. Siten koulutuksen tehtävänä on antaa valmiuksia muutokseen, erilaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joiden avulla tulevat opettajat kykenevät kehittymään ja muuttumaan työssään. Koska opettaja on eettinen ammattilainen, jonka on jatkuvasti lähestyttävä ammattinsa tehtäviä kriittisesti ja vastuunalaisesti, myös koulutuksen on kyettävä luomaan edellytyksiä opettajan itseohjautuvalle kasvulle. (Ruohotie 1993, 335–337.)

4 TYÖSSÄOPPIMINEN JA TYÖELÄMÄJAKSOT

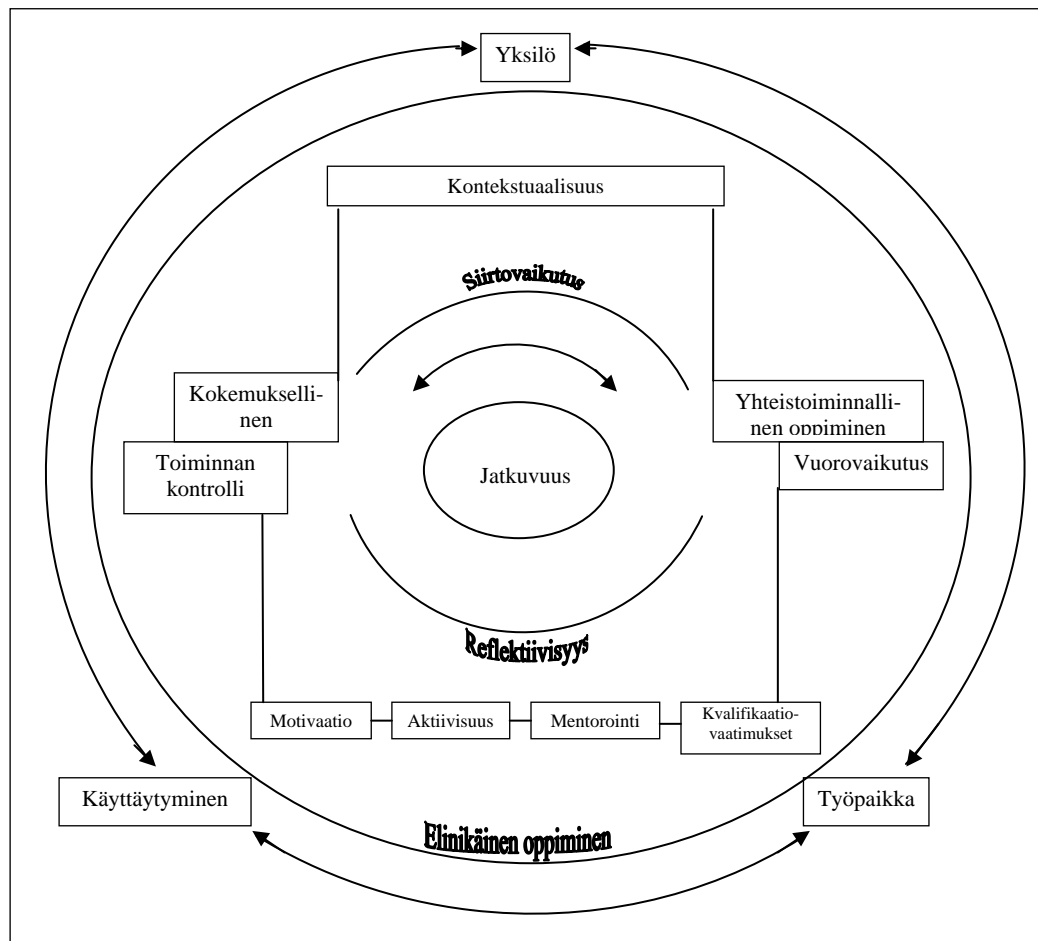
Koulutuksen ja tutkimuksen vuosille 2003–2008 laaditussa kehittämissuunnitelmassa ammatillisen peruskoulutuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on koulutuksen laadun ja työelämävastaavuuden parantaminen. Siinä työssäoppimisen onnistunut toteutuminen on keskeistä. Hyvin toteutuneena se edistää kehittämissuunnitelman mukaisen suunnitelmallisen vuorovaikutuksen toteutumista koulutuksen ja työelämän välillä, parantaa opetuksen laatua ja tuottaa työelämään osaavaa työvoimaa. Kehittämissuunnitelman mukaisesti työssäoppimista tulee jatkossakin kehittää. Työssäoppimisen kehittämisessä keskeisessä asemassa on sen toteutuksen tehostaminen, laadun parantaminen ja seurannan täsmentäminen. Kehittämissuunnitelman mukaan tiedotukseen, opettajien ja työpaikkaohjaajien koulutukseen sekä työssäoppimisen kehittämishankkeisiin varataan riittävät resurssit. Tavoitteena on, että neljän opintoviikon laajuiseen opettajien työssäoppimiseen täydennyskoulutukseen osallistuu vuosina 2004–2006 yhteensä 6 000 opettajaa ja vuosina 2007–2008 vähintään 1 000 opettajaa vuosittain.

Työssäoppimisen tavoitteita ja merkitystä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta, kuten yhteiskunnan, työpaikkojen ja elinkeinoelämän, koulutuksen järjestäjän, opiskelijan ja opettajan kannalta. Työssäoppimisen yleiset tavoitteet ovat lisätä koulutuksen työelämävastuuta, helpottaa ammattitaitoisen työvoiman saantia yrityksiin, edistää nuorten välitöntä työllistymistä, helpottaa nuorten työmarkkinoille siirtymistä ja lisätä työmarkkinatietoutta, syventää ammatillista osaamista, tehdä tutuksi työelämän pelisääntöjä ja toimintatapoja, ehkäistä syrjäytymistä, mahdollistaa

opettajien ja asiantuntijoiden vaihtoa sekä vahvistaa ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuutta. (Työssäoppimisen opas opettajille ja kouluttajille 1999, 14).

Työssäoppiminen on ollut suuri oppimiskulttuurin muutos, jonka toteutuminen vaatii aikaa ja kärsivällisyyttä. Eduskunnan sivistysvaliokunta kiinnitti lainsäädännön uudistamisen yhteydessä erityisesti huomiota opettajien koulutukseen. Sen mukaan opettajille tulee varata mahdollisuus kouluttautua työelämän ja työelämään sitoutuneen koulutuksen vaatimuksiin ja olosuhteisiin. Valiokunta kiinnitti huomiota myös siihen, että opettajien työelämäosaaminen tulisi ottaa erityiseksi koulutuspoliittiseksi painopistealueeksi kehitettäessä ja suunnatessa opetustoimen henkilöstökoulutusta. (Työssäoppimisen opas opettajille ja kouluttajille 1999, 46.)

Pohjonen (2001) on väitöskirjassaan *Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta* rakentanut työssäoppimisen prosessi- ja kehystekijöistä kokoavan viitekehyksen, joka esitellään seuraavassa kuviossa 4.



Kuvio 4. Työssäoppimisen kokoava viitekehys (Pohjonen, 2001)

Kuvion 4. elementtejä voidaan selventää seuraavasti:

Kontekstuaalisuus: Oppiminen on sidottu mielekkäisiin reaali maailman tehtäviin tai ilmiöihin.

Kokemuksellinen oppiminen: Oppija perustaa oppimisensa jo aiemmin saamiensa kokemusten pohjalle.

Yhteistoiminnallinen oppiminen: Oppija oppii asioita kollegoilta tai kollegoidensa kanssa.

Reflektiivisyys: Oppija arvioi oppimaansa ja tarkastelee oppimisprosessin edellyttämiä kysymyksiä.

Siirtovaikutus: Oppija osaa siirtää oppimansa asiat uusiin tilanteisiin ja hyödyntää tietoja taitoja uusissa tilanteissa.

Vuorovaikutus: Sosiaalisella vuorovaikutuksella ja todellisilla työtehtävillä on merkitystä oppijan oppimisessa.

Toiminnan kontrolli: Tarkkaavaisuuden keskittämistä ja itsetarkkailua.

Jatkuvuus: Oppiminen rakennetaan siten, että oppijan kasvuun ja kokemuksille annetaan mahdollisuus jatkuvaan kehittymiseen.

Motivaatio: Oppijalla tulee olla oppimisen motivaatio.

Aktiivisuus: Oppiminen on oppijan omaa tulosta.

Ohjaus/mentorointi: Oppijaa tuetaan oppimaan oikein.

Kvalifikaatiomuutokset: Jatkuva työelämästä tuleva osaamisvaatimusten muuttuminen.

Käyttäytyminen: Oppijan käyttäytymiseen vaikuttavat hyvin monet sisäiset ja ulkoiset seikat.

Ympäristö: Ympäristö toimii toisaalta alustana, jota tarkkailemalla opitaan toisaalta ympäristö antaa joko hyvän tai huonon oppimisen mahdollisuuden.

Yksilö: Yksilö eli oppija on oppimisen keskipiste.

(Pohjonen 2001, 125–159)

Työpaikalla tapahtuvaa oppimista kuvataan opiskelijoiden kohdalla työssäoppimisena ja opettajien kohdalla työelämäjaksona. Seuraavassa on kuvattu työssäoppimisen ja työelämäjaksojen keskeisimmät piirteet.

4.1. Opiskelija työssäoppimassa

Valtioneuvoston 29.12.1999 hyväksymän Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman mukaan työpaikoilla tapahtuva oppiminen vakiinnutettiin keskeiseksi osaksi ammatillista koulutusta. Vuonna 1999 voimaan tulleessa ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä (630/1998) ja asetuksessa ammatillisesta koulutuksesta (811/1998) toisen asteen ammatillisiin tutkintoihin sisällytettiin vähintään puolen vuoden työssäoppimisjakso, jonka yhtenä tavoitteena on koulutuksen ja työelämän parempi kohtaaminen.

Opetushallituksen työssäoppimisen määräys (35/011/98) määrittelee työssäoppimisen tavoitteet seuraavasti; ”Työpaikoilla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävän työssäoppimisen tarkoituksena on lisätä yhteistyötä elinkeino- ja muun työelämän kanssa sekä helpottaa opiskelijoiden työllistymistä ja ammattitaitoisen työvoiman saantia yrityksissä ja muilla työpaikoilla.”

Työssäoppiminen on siis tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua ja sen laajuudeksi on määritelty vähintään 20 opintoviikkoa. Tavoitteena on myös, että opiskelija oppii työpaikalla osan tutkintoon kuuluvasta ammattitaidosta, joka on määritelty opetussuunnitelman perusteissa, sekä saa yleisiä valmiuksia työelämää ja elinikäistä oppimista varten. Lähtökohtana työssäoppimisen suunnittelussa on, että oppilaitoksessa ja työpaikoilla tapahtuva opiskelu täydentävät toisiaan tutkinnon tavoitteiden saavuttamisessa. Aikaisemmin toteutetulla työharjoittelulla ei ole ollut samoja oppimisen tavoitteita kuin nykyisellä työssäoppimisella.

Työssäoppimiseen sisältyy myös arviointi, josta päättää opintojen ohjauksesta vastaava opettaja yhteistyössä työnantajan nimeämän henkilön kanssa. Työssäoppimisen aikana osoitettu osaaminen otetaan huomioon niiden ammatillisten opintokokonaisuuksien arvioinnissa, joihin työssäoppiminen sisältyy. Arviointi perustuu vuoropuheluun, jossa myös opiskelija arvioi omaa kehittymistään ja mahdollisuuksiaan oppia sekä miten hän on saavuttanut jaksolle asetetut tavoitteet. (Opetushallituksen työssäoppimisen määräys 35/011/98.)

Työssäoppiminen on siis ammatilliseen peruskoulutukseen kiinteästi kuuluva opintojen osa. Työssäoppiminen vahvistaa myös ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuutta. Yrityksille ja muille työpaikoille työssäoppiminen takaa ammattitaitoisen työvoiman saannin. Työpaikoilla järjestettävän työssäoppimisen

toteuttaminen on myös mittava haaste, sillä se merkitsee yli 40 000 opiskelijan sijoittamista työpaikoille vuosittain. Työssäoppimisen tueksi on kehitetty työssäoppimiseen liittyvää tiedotusta, työpaikkaohjaajien ja opettajien koulutusta, sekä pilottiprojekteja yhteistyössä työelämäosapuolten kanssa. (Pakarinen 2003, 12-13.)

4.2. Opettaja työelämäjaksolla

Vuodesta 2000 lähtien Suomessa on ammatillisten oppilaitosten opettajilla ollut mahdollisuus irrottautua EU:n rakennerahastojen tuella opettajien työelämäjaksoille. Ensimmäinen hakukierros Opetushallituksen hallinnoimiin opettajien työelämäjaksoprojekteihin päättyi 5.5.2000. Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymän hallinnoima ja toteuttama KYKY –hanke, joka mahdollisti opettajien työelämäjaksot, on toteutettu vuosina 2001 – 2004 osittain Euroopan sosiaalirahaston ja Opetushallituksen rahoittamana. KYKY-hankkeesta kerrotaan tarkemmin seuraavassa luvussa. (Opetushallitus 2003, 5; Pakarinen 2003, 13; Työssäoppimisen tietopalvelun verkkosivut.)

Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2003-2008 opettajien työelämäjaksot on nostettu yhdeksi keskeisimmistä tavoista kehittää ammatillista koulutusta. Sen lisäksi, että työelämäjaksot lähentävät koulutusta ja työelämää, se on myös keino kehittää opettajien ammattitaitoa. Työelämäjaksot on mahdollisuus opettajalle ja oppilaitokselle parantaa koulutuksen tunnettavuutta työelämässä, vahvistaa oppilaitoksen ja työelämän yhteistyötä ja koulutuksen suunnittelua, pitää yllä ja kehittää opettajien ammattitaitoa sekä monipuolistaa oppimisympäristöjä ja opiskelijan arviointia. Lisäksi työelämäjaksot mahdollistavat harvinaisten koneiden ja laitteiden sekä uuden teknologian käytön. (Työssäoppimisen opas opettajille ja kouluttajille 1999, 17-18.)

Opettajan työelämäjaksot antavat kanavan myös tutkivalle opettajuudelle. Työelämäjaksojen avulla opettajilla on mahdollisuus selvittää työpaikkojen työkäytäntöjä ja millaisia ammatillaisia työpaikoilla oikeasti tarvitaan. (Filander & Jokinen 2004; 107). Työelämäjaksolle lähteville opettajille on tehty Tuulta purjeisiin työelämäjaksolta -opas, joka antaa näkökulmia jakson suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja raportointiin. (Helimäki 2004.)

Opetushallitus on keväällä 2004 tehnyt koulutuksen järjestäjille työssäoppimisen tilannekyselyn, johon vastasi 136 koulutuksen järjestäjää 196 koulutuksenjärjestäjästä. Kyselyyn vastanneiden koulutuksen järjestäjien 7 100 opettajasta oli osallistunut vähintään 2 kk kestäväälle työelämäjaksolle 1 300 opettajaa vuosina 1998-2003. Ulkomailla suoritettuja opettajien työelämäjaksoja oli vuonna 2003 toteutettu kolmekymmentä. (Työssäoppimisen tilannekatsaus 2005, 6.)

Suomen ja Tanskan TTnet-verkoston koordinoiman hankkeen Professionalisation of VET teachers for the future (PROFF) tavoitteena oli löytää ja analysoida uudistavia ammatillisten opettajien ja työpaikahjaajien täydennyskoulutuskäytäntöjä, jotka tuovat uusia näkökulmia opettajien täydennyskoulutukseen. Tavoitteena on myös ollut levittää ja saada keskustelua hyvistä käytännöistä eurooppalaisella tasolla TTnet –verkoston kautta. Mukana hankkeessa olivat koordinaattoreiden lisäksi Alankomaiden, Italian, Norjan ja Portugalin TTnet-verkostat. Selvityksessä nousi selvästi viisi täydennyskoulutusteemaa esille. Ne olivat ammatillisen ja pedagogisen osaamisen päivittäminen, muodollisen pätevyyden täydentäminen oppilaitoksen ja työelämän lähentäminen sekä opettajien hyvinvointi. (Cort, Härkönen & Vomari 2003, 5-6.)

Työelämäjaksot, joka on osa melkein kaikkea ammatillista koulutusta Euroopassa, antavat mahdollisuuden päivittää opettajien ammatilliset taidot ja yhteydet työelämään. Sitä voidaan pitää lisäksi yhtenä tehokkaimmista ja edullisimmista tavoista kehittää opettajien ammattitaitoa. Opettajat ovat myös kokeneet yhteistyön ja työelämäjaksot työpaikoilla stimuloivina sekä voimaa ja inspiraatioita antavina. Ne auttoivat heitä kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä ja –materiaaleja ja antoivat heille realistisen ja kokonaisvaltaisen käsityksen tämän päivän työelämästä. Näin se toi realismia myös heidän opetustyöhönsä. (Cort ym. 2003, 20–22.)

Hankkeen selvitysten pohjalta päädyttiin myös suosituksiin. Näitä olivat muun muassa, että oppilaitoksilla ja työpaikoilla tulee olla tarpeeksi mahdollisuuksia laadukkaaseen yhteistyöhön, jotta varmistetaan valmistuvien opiskelijoiden tietojen ja taitojen hyödyllisyys ja käyttökelpoisuus. Lisäksi nähtiin, että opettajien ja ohjaajien kehittyminen ei ole enää yksilön asia, eikä sitä voida jättää yksittäisen opettajan omaehtoisuuden varaan vaan koko organisaation tulee olla mukana prosessissa. Koulutuksen järjestäjällä onkin merkittävä osuus työssäoppimisen ja

työelämäjaksojen kehittäjänä. Sen tehtävänä on varmistaa laatu sekä syventää työelämäosaamista ja yhteistyötä työpaikkojen kanssa. Koulutuksen järjestäjän tulee mm. hankkia pysyvät yhteistyöryitykset ja luoda vakiintuneet työssäoppimisen käytännöt, huolehtia opettajien riittävästä työelämäosaamisesta ja täydennyskoulutuksesta sekä seurata valtakunnan ja oman alueen elinkeinoelämän kehitystä ja koulutustarpeiden muutoksia. (Cort ym. 2003, 5-6; Opetushallitus 1999, 34.)

Työssäoppimisesta on tehty erilaisia selvityksiä ja tutkimuksia. Väitöskirjoja, joissa työssäoppiminen on jollain tavalla mukana, on useita. Työssäoppimisen projekteissa on tuotettu runsaasti oppaita, ohjekirjoja ja koosteita projekteissa tuotetuista hyvistä käytänteistä. Opettajien työelämäjaksoista ei kuitenkaan juurikaan ole tehty tutkimuksia. Maija Kolu (2001) on tehnyt pro gradu- tutkielman *Ammatillinen opettaja työelämäjaksolla*, jossa on etsitty vastauksia opettajien työelämäjaksojen kehittämiseen. Ilkka Vertanen (2002) on tehnyt väitöskirjan aiheesta *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010 – toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset*, jossa käsitellään myös opettajien työelämäjaksoja.

4.3. KYKY-hanke

Keski-Pohjanmaan ja Kalajokilaakson koulutusyhtymissä toteutettiin vuosina 2000–2004 KYKY –hanke, joka oli Euroopan sosiaalirahaston ja Opetusministeriön (Länsi-Suomen lääninhallitus/Oulun lääninhallitus) osittain rahoittama hanke. Tavoiteohjelma-alueiden takia Keski-Pohjanmaan hanke jakautuu Kokkolan seutukunnan ja Kaustisen seutukunnan osahankkeisiin. Samoin myös Kalajokilaaksossa hanke jakautuu kahteen tavoiteohjelma-alueeseen. Lisäksi Kalajokilaaksossa oli käynnissä KYKY –hanke myös Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa. Kaikki muut osahankkeet päättyivät vuonna 2003, mutta Kaustisen seutukunnan osalta hanke jatkui vuoden 2004 loppuun. Koska työssäoppimishankkeita toteutettiin samanaikaisesti ko. koulutusyhtymissä, voidaan sanoa, että KYKY –hanke koostuu ns. hankeperheestä. Kaikilla näillä hankkeilla oli yhteinen ohjausryhmä, jonka tehtävänä oli valvoa hankkeen etenemistä asetettujen tavoitteiden mukaisesti. KYKY –hanke on saanut nimensä siitä, että sitä toteutti kaksi

koulutusyhtymää (2 x ky), Keski-Pohjanmaan ja Kalajokilaakson. KYKY – hankkeiden jakautuminen alueellisesti on esitetty liitteessä 2. Tässä tutkimuksessa keskitytään Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymän hallinnoimaan ja toteuttamaan KYKY-hankkeeseen.

Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymä on 17 kunnan omistama koulutus- ja kehittämisorganisaatio. Koulutusyhtymä vastaa toimialueensa ammatillisen koulutuksen järjestämisestä sekä osallistuu aktiivisesti yritystoiminnan ja aluekehityksen edistämiseen. Koulutusyhtymä on myös Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakouluosakeyhtiön suurin osakas 50 %:n osuudella. Koulutusyhtymän palveluksessa on noin 550 henkilöä, joista noin puolet on opetustehtävissä työskenteleviä. Koulutusyhtymän yksiköissä toteutetaan myös alueen kehittämiseen tähtäävää projektitoimintaa. Projektitehtävissä työskentelee joko kokonaan tai osittain yhteensä noin 100 koulutusyhtymän työntekijää. Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymän yksiköt ovat Kokkolan ammattiopisto, Kokkolan kauppaopisto/Karleby handelsinstitut, Kokkolan sosiaali- ja terveystieteiden opisto, Keski-Pohjanmaan kulttuuriopisto, Keski-Pohjanmaan maaseutuopisto, Keski-Pohjanmaan aikuisopisto, Keski-Pohjanmaan teknologiakeskus ja Keski-Pohjanmaan oppisopimustoimisto.

4.3.1. Hankkeen kohderyhmä, tavoitteet ja toimenpiteet

KYKY -hankkeen aikana luotiin opetushenkilöstölle mahdollisuus työskennellä oman opetusalan työntekijän palveluksessa 1-6 kuukauden mittaisissa työelämäjaksoissa.

KYKY -hankkeen ideana oli se, että opettaja työskentelee yrityksessä tai julkisen sektorin toimipaikassa erilaisissa ennalta sovitussa työtehtävissä. Tärkeää oli, että jakson sisältö oli suunniteltu huolella yhdessä opettajan, oppilaitoksen rehtorin ja työpaikan edustajan kanssa. Kyseessä ei siis pelkästään ollut työelämään tutustumisjakso, vaan kyse oli oikeasta työstä. Opettaja perehtyi käytännössä työpaikan yritys- ja palvelukulttuuriin, työorganisaation muutoksiin ja alan tekniseen kehitykseen. Hän paneutui työprosessien ja työmenetelmien muutoksiin ja osallistui mahdollisuuksien mukaan myös työpaikan koulutukseen.

Tavoitteena oli, että jakson jälkeen opettaja siirtää kokemuksensa ja uudet ideat välittömästi omaan opetukseensa. Yritys saattoi myös käyttää hyväkseen opettajan laajaa osaamista. Samalla kun opettaja on yrityksessä, hän kertoi

henkilökunnalle muun muassa opiskelijoiden työssäoppimisesta ja muista ajankohtaisista asioista koulutus kentällä (esim. näytöt). Opettaja saattoi myös keskittyä kouluttamaan työpaikkaohjaajia tulevia työssäoppijoita varten. KYKY – jaksoilla oli tavoitteena myös synnyttää toimivia yhteistyösuhteita oppilaitosten ja yritysten välille.

KYKY –hankehakemukseen oli kirjattu päämääräksi alueen yrityselämän toimintaedellytysten parantaminen ja kilpailukyvyyn kohentaminen sekä lyhyellä että pitemmällä aikavälillä. Päämäärään pyrittiin seuraavien osatavoitteiden avulla.

Tavoite 1: Parantaa alueen yritysten toimintaedellytyksiä opettajakunnan olemassa olevalla osaamisella

Tavoite 2. Opettajakunnan työelämäjakson tuoman osaamisen siirtämisen välittömästi opetukseen

Tavoite 3. Opettajakunnan kaikinpuolinen työelämäjaksojen, päättötöiden ja näyttöjen käytännön tason kehittäminen ja toteuttaminen

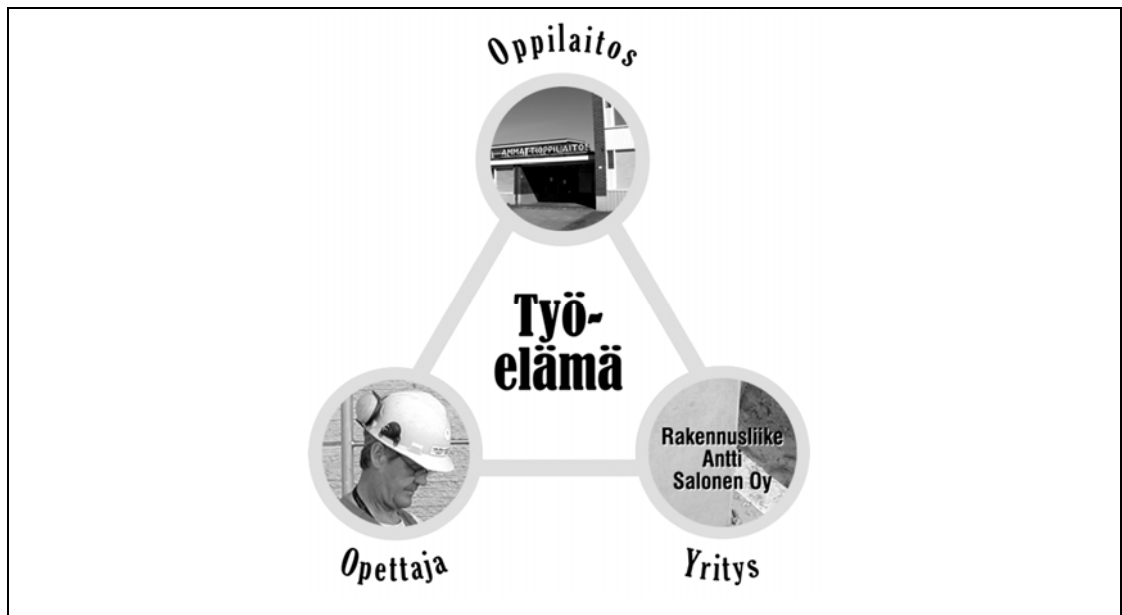
Tavoite 4. Tuottaa järjestelmä yritysten ja koulutuksen pysyväälle yhteistyölle.

KYKY –hankkeen idea ja näkökulma olivat siis lähteneet yritysten toiminnan kehittämisestä. Tämä nähtiin lyhyellä tähtämellä opettajien osaamisen kehittämisenä ja pitkällä tähtämellä koulutuksen laadun kehittämisenä. Yhtenä tavoitteena oli siis, että opettajien ammattitaito kehittyy työelämän tarpeiden suuntaan ja koulutus tapahtuu yrityselämän tarpeet huomioon ottaen.

Hankehakemukseen tavoitteet on kirjattu liiankin yrityselämää tukeviksi. Tämä johtui siitä, että tavoitteita ei ole hankehakemuksissa osattu sanoa riittävän selkeästi, johon oli syynä taas se, että uuden ohjelmakauden toimenpidekokonaisuuksien tavoitteet eivät olleet vuonna 1999 vielä riittävän selkeitä. Yhtenä päätavoitteena oli kuitenkin mahdollistaa opettajien työelämäjaksojen toteutus.

Hanketta voidaan kuvata myös osallistuvien tahojen näkökulmasta ns. kolmikannalla (kuviokuva 5.) Oppilaitoksen intressi hankkeeseen osallistumisessa oli opettajien osaamisen ja parantuneiden työelämäyhteyksien kautta koulutuksen laadun nostaminen. Yritysten ja työnantajien kannalta opettaja nähtiin lisäosaamisresurssina sekä myöskin asiantuntijana. Opettajien suurimpana intressinä oli oman ammatillisen osaamisen lisääminen ja päivittäminen. Opettaja sai jaksolta tiedon alan uusimmista

toimintamenetelmistä ja tekniikasta, ja näin hän laajensi omaa tietämystään sekä toi lisäuskottavuutta opetukseensa. KYKY –jakso saattoi olla myös monelle opettajalle ainoa mahdollisuus katkaista pitkä työelämäjakso opetuksen parissa ja hakea uusia haasteita muualta. Työssä jaksaminen oli siis alusta asti vahvasti mukana hanketta suunniteltaessa. (KYKY –raportti 2004.)



KUVIO 5. KYKY –hankkeen kolmikanta

Tällä hetkellä Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymässä osa opettajista suorittaa Opettajan työelämäosaamisen opintoja (15 ov), joka on opetushallituksen rahoittamaa opetushenkilöstön täydennyskoulutusta. Opintojen yhtenä opintokokonaisuutena on opettajan työelämäjakso (4 ov). KYKY-jakson on voinut hyväksilukea osaksi näitä opintoja. (Opetushallitus 2003, 13.) KYKY-hanke on saanut myös jatkoa TALENT –hankkeesta (Leonardo da Vinci -rahoitteinen), joka mahdollistaa opettajien työelämäjaksot ulkomailla.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksessani käsittelen ammatillisen opettajuuden kehittymistä työelämäjaksoille osallistuneiden opettajien näkökulmasta. Tutkimusongelmaksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

- **Miten ammatillinen opettajuus kehittyy?** Mitkä ovat olleet tärkeitä vaiheita ammatillisessa kehittämisessä ja kasvussa? Mitä merkittäviä vaiheita on ollut ammatillisessa opettajuudessa?
- **Mikä merkitys työelämäjaksolla on ammatillisen opettajan kehittämisessä?** Mitkä ovat työelämäjakson tavoitteet? Miksi ammatillinen opettaja lähtee KYKY-hankkeen työelämäjaksolle? Mitä kokemuksia työelämäjaksosta?
- **Millainen on työpaikka opettajan ammatillisen kehittymisen paikkana?** Millaista on oppiminen ja kehittyminen verrattuna muuhun koulutukseen? Millaiseksi opettaja kokee työtehtävät ja työympäristön (myös työympäristön sosiaalinen aspekti)?
- **Mitkä tekijät ovat yhteydessä työelämäjaksojen merkitykseen opettajien kehittymisen kannalta?** Mikä merkitys työpaikalla? Mikä merkitys omalla oppilaitoksella? Mitä muita merkityksiä ja tekijöitä?

5.2. Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona on Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymän ammatillisia opettajia, jotka ovat osallistuneet opettajien työelämäjaksoille KYKY-hankkeen kautta. Kohdejoukosta valitsin osittain satunnaisesti kahdeksan haastateltavaa. Valinnan tein kuitenkin niin, että naisia ja miehiä on yhtä paljon. Pysin myös haastattelemaan eri alojen opettajia eri oppilaitoksista, jotta haastattelut olisivat mahdollisimman kattavia.

5.3. Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tapauksena on ammatillisten opettajien ammatillinen kehittyminen työelämäjaksolla KYKY-hankkeen puitteissa.

Tapaustutkimuksessa tarkastelukulmana ovat tilanteeseen osallistuvien ihmisten näkemykset ja kokemukset tietyistä teoista, toiminnoista tai ilmiöistä eli niiden välitön merkitys osallistujille. Tapaustutkimus on myös läheisesti yhteydessä käytäntöön. Tapaustutkimuksessa tutkijalla on ennen tutkimusta mielessään kysymyksiä ja ongelmia, joihin hän etsii vastauksia. Ongelmat täsmentyvät kentällä tutkijan havaintojen ja teorisoinnin pohjalta. Olennaista on tutkijan ja tutkittavien välisen suhteen muodostaminen luottamukselliseksi ja avoimeksi. (Syrjälä & Numminen, 1988.)

Tutkimusaineiston hankintamenetelmänä käytin teemahaastattelua. Teemahaastattelurungon rakentaminen ei kuitenkaan suju ilman jonkinlaista tietoa tutkittavasta kohteesta. Tämä esiymmärrys ohjaa teemojen muodostumista (Eskola & Suoranta 2001, 78). Ennen haastattelurungon rakentamista olin tutustunut ammatillista opettajutta ja siinä kehittymistä käsittelevään kirjallisuuteen. Lisäksi olin mukana toteuttamassa ja hallinnoimassa KYKY-hanketta.

Teemahaastattelussa on haastattelun aihepiirit, teema-alueet, etukäteen määriteltä. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Haastattelijan tulee varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden

järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen. Haastattelijalla on näin ollen jonkinlainen tukilista käsiteltävistä asioista, mutta ei valmiita kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 2001, 86; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 195–196).

Teemahaastattelurungon neljä pääteemaa olivat työelämäkerrallinen tausta, ammatillinen opettajuus ja siinä kehittyminen ja kasvu, kokemukset KYKY-jaksolla työpaikalla ja työelämäjaksojen merkitys ammatillisen kehittymisen paikkana. Analyysitapana käytin teemoittelua, josta kerrotaan lisää aineiston analyysi –luvussa.

5.4. Aineiston kerääminen

Teemahaastateltavia oli yhteensä kahdeksan. Toteutin haastattelut marras- ja joulukuussa 2004. Laadin kohdejoukolle sähköpostiviestin, jossa kerroin lyhyesti tutkimuksestani ja toiveeni saada haastatella heitä tutkimustani varten. Kaikki haastateltavat suhtautuivat haastattelupyyntöni positiivisesti lukukauden päättymisajankohdasta huolimatta. Kukaan haastateltavaksi pyytämäni henkilö ei kieltäytynyt haastattelusta. Sovimme haastatteluajat sähköpostin välityksellä ja kävin haastattelemassa ammatillisia opettajia heidän omissa oppilaitoksissaan.

En tehnyt varsinaista esihaastattelua, mutta testasin ja keskustelin haastattelukysymyksistä KYKY-hankkeen projektipäällikön sekä ammatillisen koulutuksen ja työssäoppimisen asiantuntijoiden kanssa. Teemahaastattelurunko on liitteenä 1.

Haastattelujen alussa kerroin haastateltaville tutkimuksen pääpiirteistä, sen luottamuksellisuudesta ja pyysin lupaa käyttää haastatteluissa nauhuria. Koska työskentelen kyseisen koulutusorganisaation keskushallinnossa ja olen ollut mukana hallinnoimassa KYKY-hanketta, korostin vielä erikseen haastattelujen luottamuksellisuutta ja kehotin haastateltavia avoimeen keskusteluun. Huolimatta siitä, että työskentelen samassa organisaatiossa, suurin osa haastateltavista oli minulle kuitenkin entuudestaan vieraita.

Haastattelujen aikana tein muistiinpanoja helpottaakseni tulevaa litterointia ja aineiston analyysia. Haastattelut onnistuivat hyvin. Kolme haastattelua keskeytyi hetkeksi ylimääräisen henkilön saavuttua käymään haastatteluhuoneessa ja yhden

haastattelun aikana oli hetkellisiä ongelmia nauhurin kanssa, mutta muuten kaikki haastattelut sujuivat häiriöttä.

Käydessäni läpi haastattelujen tuloksia, tein haastelluille opettajille vielä sähköpostikyselyn heidän koulutustaustoistaan ja työkokemuksistaan. Halusin vielä tarkentaa heidän koulutus- ja työelämäkerrallisia taustojaan, koska koin sen tutkimukseni tulosten kannalta tärkeäksi.

5.5. Aineiston analysointi

Aineiston analysointia varten litteroin kaikki haastattelut sanatarkasti tekstimuotoon. Aikaa litterointiin kului enemmän kuin olin osannut odottaa. Litterointi sujui kuitenkin mutkattomasti, lukuunottamatta muutamia sanoja, joista en saanut selvää. Nämä sanat eivät kuitenkaan vaikuttaneet aineiston analysointiin.

Analysoinnin aloitin hyvin pian sen jälkeen, kun olin saanut haastattelut litteroitua. Aluksi luin aineistoa lävitse ja tein samalla merkintöjä ja muistiinpanoja. Teemahaastattelussa teemat muodostavat jo eräänlaisen aineiston jäsenyyksen, josta saattoi lähteä liikkeelle. Näin aineiston lukeminen oli helpompaa ja lukiessa pystyi jo keskittymään tiettyihin teemoihin. Näin ollen teemahaastattelurunko oli aineiston koodauksessa oivallinen apuväline. (Eskola & Suoranta 2001,151-152).

Analyysitapana käytin teemoittelua. Nostin aineistosta esiin tutkimusongelmia valaisevia teemoja sekä pyrin löytämään ja sen jälkeen erottamaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Usein tutkimuksissa aineistosta irrotetaan sitaatteja, mutta teemoittelu ei saa jäädä pelkäksi sitaattikokoelmaksi. Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa. (Eskola & Suoranta 2001, 174-180.) Tutkimuksen lähestymistapana voidaan pitää osittain fenomenologiaa, vaikka tutkimus ei jyrkästi edusta mitään tutkimussuuntaa. Fenomenologisessa lähestymistavassa tutkitaan kokemuksia, jotka muotoutuvat niille annettujen merkitysten mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34).

5.6. Tutkimuksen luotettavuus ja tulosten yleistettävyys

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollisuus kulkea vapaammin edestakaisin aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana onkin tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. *Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia.* Aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviisti toisiinsa ja usein tutkija kerääkin aineistoonsa itse, jolloin hän kohtaa jo keruuvaiheeseen liittyvät tulkintaongelmat. Tutkija saattaa kuitenkin alkaa pohtimaan *suhdettaan tutkittaviinsa* jopa niin, että hän unohtaa mieltä *suhdettaan aineistoon*. (Eskola & Suoranta 2000, 208–210; Mäkelä 1998, 45–46.)

Tässä tutkimuksessa tutkijan asema saattaa olla kyseenalainen. Haastateltavat olivat osallistuneet työelämäjaksoille KYKY-hankkeen kautta, jota olin hallinnoimassa. Lisäksi olen töissä koulutusorganisaation keskushallinnossa. Haastatteluja tehdessä pyrin kuitenkin korostamaan haastateltaville, että he näkevät minut opiskelijana/tutkijana eikä keskushallinnon tai projektihallinnon edustajana. Tutkimusta tehdessäni pyrin myös itse asettumaan opiskelijan ja tutkijan asemaan ja irrottautumaan työyhteysistäni. Teemahaastattelurunkoa tehdessäni oli varottava kysymystenasettelussa liiallista hallinnollista näkökulmaa. Sama varovaisuus oli muistettava myös tutkimuksen joka vaiheessa kuten teoreettisessa tarkastelussa, analysoinnissa ja pohdinnassa.

Perinteisesti ymmärrettynä valideetti ja reliabiliteetti eivät sellaisinaan sovellu hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä on jollakin tavalla arvioitava, vaikka kyseisiä termejä ei suoraan käytettäisikään. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella esimerkiksi tutkijan tarkan selostuksen kautta tutkimuksen toteuttamisesta. (Hirsjärvi ym. 2001, 214.) Määrittelen kuitenkin

seuraavassa reliabiliteetin ja validiteetin, joiden kautta tutkimuksen luotettavuutta voi jossain määrin tarkastella.

Reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta. Tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa siis sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Sitä voidaan todentaa usealla eri tavalla, kuten jos kaksi arvioijaa päätyy samanlaiseen tulokseen, voidaan tulosta pitää reliaabelina tai jos samaa henkilöä tutkitaan eri tutkimuskerroilla ja saadaan sama tulos, voidaan jälleen todeta tulokset reliaabeleiksi. Kvalitatiivisesti analysoitaessa lähemmäksi perinteistä reliabiliteetin käsitettä tullaan niillä alueilla, jotka koskevat aineiston laatua. Reliaabelius koskee tällöin pikemminkin *tutkijan* toimintaa kuin haastateltavien vastauksia eli toisin sanoen sitä, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi materiaalista on. Reliaabelius koskee esimerkiksi sitä, onko kaikki käytettävä aineisto otettu huomioon ja onko tiedot litteroitu oikein. On myöskin tärkeää, että tulokset niin pitkälle kuin mahdollista heijastavat tukittavien ajatusmaailmaa, vaikkakin haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavien yhteistoiminnasta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 213-214; Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.) Tässä tutkimuksessa haastateltaville saattoi tulla haastattelun jälkeen heidän ollessaan opetustilanteessa vielä ajatuksia esimerkiksi työelämäjakson vaikutuksista. Haastatelluille olisi myös voinut lähettää teemahaastattelurungon etukäteen, jotta he olisivat voineet tutustua haastattelukysymyksiini, mutta en halunnut kuitenkaan tehdä sitä. Ajattelin vastausten olevan aidompia, kun opettajat kuulevat kysymykset ensimmäisen kerran. Tiedossa olevaan haastattelurunkoon olisi vastaukset saattaneet olla ns. mallivastauksia eivätkä olisi sisältäneet niinkään opettajan omaa ajatusmaailmaa ja kokemuksia.

Toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on *validius*, joka tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Menetelmät eivät aina vastaa sitä todellisuutta, mitä on tarkoitus mitata. Esimerkiksi teemahaastattelutilanteessa haastateltavat saattoivat ymmärtää kysymykseni toisin kuin olin ajatellut. Haastattelutilanteessa kuitenkin haastateltava voi pyytää tarkennusta, mikäli hän ei ole ymmärtänyt kysymystä, toisin kuten kyselylomakkeessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 213-214; Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.)

Tämän tutkimuksen tulokset ovat noudattaneet samoja linjoja kuten aikaisemmat aiheesta tehdyt tutkimukset, jotka olen aiemmassa tekstissä maininnut. Tuloksista kerron tarkemmin tulokset ja pohdinta –luvuissa.

6 HAASTATTELUJEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset *haastattelurungon teema-alueiden mukaisesti*. Haastateltavien sitaattien luettavuutta olen pyrkinyt parantamaan poistamalla niinku-, tota- ja muut vastaavat sanat. Lauseiden sisältöä tai rakennetta ei kuitenkaan ole muutettu. Haastateltavien lauseiden katkaiseminen ja epäolennaisen poisjättäminen on merkitty kahdella peräkkäisellä ajatusviivalla. Puheessa ilmenneet tauot on merkitty kolmella pisteellä. Haastateltavina oli kahdeksan ammatillista opettajaa, jotka esittelen seuraavassa.

Mies A on keskikoulun jälkeen käynyt lukion ja armeijan. Hän on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon matemaattisissa aineissa, jonka jälkeen hän on mennyt suoraan opettajan työtehtäviin. Opettajan pätevyyden hän suoritti oltuaan opettajana kolme vuotta. Opettajana työkokemusta on kertynyt 28 vuotta.

Mies B on keskikoulun jälkeen suorittanut ammatillisia ja teknillisiä opintoja. Hän oli ollut ammatillisissa työtehtävissä noin 15 vuotta kunnes siirtyi opettajan tehtäviin. Oltuaan opettajana noin seitsemän vuotta, hän suoritti opettajan pätevyyden (auskultointi). Opettajana hän on ollut nyt noin 28 vuotta.

Mies C on suorittanut ammatillisen tutkinnon, jonka jälkeen hän on ollut alaa vastaavassa työssä noin kaksi vuotta. Tämän jälkeen hän suorittanut teknillisen koulutuksen ja ollut työelämässä hieman yli kolme vuotta, jonka jälkeen siirtyi

ammattillisen opettajan tehtäviin. Hän suoritti ammatinopettajan pätevyyden oltuaan opettajana noin kolme vuotta. Mies C on koko ajan lisäkouluttautunut ja tälläkin hetkellä suorittaa opintoja. Opettajan työhistoriaa on kertynyt noin 27 vuotta.

Mies D on suorittanut ylioppilastutkintonsa jälkeen opistoasteisen kaupallisen koulutuksen. Hänellä on noin 15 vuotta ammatillista työhistoriaa hyvin monelta alalta, jonka aikana hän opiskellut Markkinointi-instituutissa. Suoritettuaan kauppatieteiden maisterin tutkinnon hän on toiminut aluksi opettajana ammattikorkeakoulussa ja siirtynyt sieltä vähitellen opettajaksi ammatilliselle toiselle asteelle. Opettajana työhistoriaa on 7 vuotta.

Nainen A on lukion käytyään suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon maa- ja metsätaloustieteissä. Ammatillisia työtehtäviä on lyhyitä työpätkiä, jotka ovat lähinnä kesätöitä. Muuten työhistoria koostuu opettajan työtehtävistä, joita hän oli tehnyt jo opiskeluaikoinaan. Opettajana työhistoriaa on kertynyt yhteensä noin 20 vuotta.

Nainen B on suorittanut vaatetusalan ammatillisen koulutuksen, jota ennen hän oli käynyt yhden vuoden lukiota. Hän oli ammattiaan vastaavassa työssä vuoden kunnes lähti lisäpätevöitymään. Tämän jälkeen hän oli noin vuoden ammatillisissa työtehtävissä ja sen jälkeen aloitti ammatillisen opettajaopiston, jonka aikana hän oli kesätöissä ammatillisissa työtehtävissä. Ammatillisen opettajaopiston suorittettuaan hän ollut opettajana noin 20 vuotta.

Nainen C on ylioppilaaksi päästyään suorittanut terveydenhoitoalan opintoja ja toiminut ammattiaan vastaavissa työtehtävissä noin 11 vuotta, jonka aikana hän on lisäkouluttautunut alansa vastaavissa tehtävissä. Opettajan pätevyyden suorittettuaan hän siirtyi jonkin ajan kuluttua opettajan tehtäviin. Opettajana hän on toiminut nyt 17 vuotta, jonka aikana hän kouluttautunut lisää suorittamalla ylemmän korkeakoulututkinnon.

Nainen D on ylioppilastutkinnon jälkeen suorittanut terveydenhoitoalan opinnot ja ollut alansa vastaavissa työtehtävissä noin 13 vuotta, jonka aikana hän on lisäkouluttautunut ammatissaan. Opettajaksi hän valmistui 15 vuotta sitten, jonka

jälkeen hän on toiminut opettajan työtehtävissä. Opettajana olonsa aikana hän on hankkinut lisäpätevyyttä opiskelemalla ylemmän korkeakoulututkinnon.

6.1. Työelämäkerrallinen tausta

Haastatelluista kahdeksasta ammatillisista opettajista puolet olivat miehiä ja puolet olivat naisia. Heidän opetusalaansa olivat tietotekniikka, puuala, luonnonvara, vaatesala, sähköala, sosiaali- ja terveydenhoitoala ja markkinointi. Kaikilla opettajilla oli jo useamman vuoden kokemus ammatillisesta opettajan työstä ja kaikilla opettajilla oli myös muodollinen pätevyys, kuten esittelyistä ilmenee.

Havaittavissa oli, että ne opettajat, joilla oli koulutustaustanaan ylempi korkeakoulututkinto, olivat tulleet suoraan opetustehtäviin opintojensa jälkeen. Heillä ei kuitenkaan ollut opintojensa aikana tulevaisuuden työsuunnitelmissaan ammatillinen opettajuus vaan esimerkiksi tutkijan työ.

”-- ajattelin, että minusta ei tule opettajaa.... Hain vain tänne ja sitte täällä ollaan. Mää en oo hakenut minnekään muualle kuin tänne.”

(Mies A)

Opettajan tehtäviin saattoi myös ajautua, esimerkiksi sijaisuuksien kautta. Korkeakouluopintojen jälkeen eräällä opettajalla oli lyhyempiä sijaisuuksia perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa ennen kuin pidempiaikainen opetustyö löytyi. Työ ammatillisena opettajana kuitenkin koetaan tällä hetkellä mielekkääksi, eikä ammatinvaihtoon ole kiinnostusta.

Usealla ammatillisella opettajalla oli taustalla ammatillinen koulutus ja pitkä työelämähistoria. Sitä voidaan kutsua myös ns. käytännön väyläksi, kuten yksi haastatelluista sitä kutsui.

”No määhän oon käytännönläheinen ammatillinen opettaja, koska mulla on tämä käytännön väylä. Että siellä on työkokemusta ja ammatillisesti hyvin laaja-alainenkin koulutus.”

(Mies C)

Ammatillisen koulutuksen jälkeen on oltu pitkään työelämässä, jonka aikana on hankittu lisäkoulutusta. Usean opettajan kohdalla huomattavaa onkin aktiivinen kouluttautuminen ja urakehitys. Haastateltujen kiinnostus opettajan työhön heräsi mm. sellaisissa tehtävissä, joihin liittyi opettamista ja ohjausta.

”Mää olin siellä työnjohdollisessa Vaasassa, niin siellä tuli tämmöistä opastushommaa... ja siitä se lähti itämään, että tehdä työkseen tätä.”

(Nainen B)

Osalla haastateltavilla oli ollut kiinnostusta ammatilliseen opettajuuteen jo pidempään, vaikkakin työelämähistoriasta ennen opettajuutta muodostuikin hyvin pitkä ajanjakso. Myös vasta käytännön opetustyössä löytyi eräällä haastateltavalla lopullinen kiinnostus opettamista kohtaan.

”Sitte kun määhän tähän hommaan tulin, niin se vain alkoi lokahtaa, että hetkinen, nämä onkin niitä asioita mitä määhän oon halunnut tehdä, mutta määhän en oo vain tajunnut sitä.”

(Mies D)

Joillakin aloilla, kuten hoitotyössä, vuorotyöt aiheuttavat terveydellisiä ongelmia. Haastateltava koki opettajan työn olevan vaihtoehto inhimillisemmille työajoille ja sen myötä haastateltava oli kouluttautunut hoitoalalta opetustyöhön.

”XX: Mää ajattelin, että mulla on muutamana vuoden päästä mahahaava, jos määhän en tästä johonkin lähde. Sitten hain opettajakoulutukseen ja pääsin, ja oon kyllä ihan tyytyväinen. Mutta jos mulla ei ois silloin vähä yli kolmikymppisenä ruvennut fysiikka pettämään, niin määhän en varmaan ois lähtenyt vuodeosastolta pois, määhän niinkö tykkäsin siitä työstä”

ESJ: No miten sulla tuli sitten vaihtoehtona mieleen tämä opettajantyö?

XX: No se oli se, että määhän ajattelin, että määhän silloin pääsen kolmivuorotyöstä pois.”

(Nainen C)

Ammatilliselta opettajalta vaaditaan kädentaitoja. Eräälle haastateltavalle erityisesti työ ammatillisessa oppilaitoksessa kiinnosti ja lisäksi se mahdollisti toteuttaa kädentaitoja.

”Ja sitte ko minä oon muutenki semmonen puualan ihminen ollu ihan pikkupennusta lähtien, isä ostanut ensimmäisen puukon siihen aikaan. Niin jotenkin se puuala on mulle ihan täysin itestään selvyyys ja tosiaan sitte en mää sitä opettajuutta niinkään ajatellu, että se on joku ihanneammatti, mutta nimenomaan työpaikkana maatalousalan oppilaitos, niin se jotenki houkutteli - Ja minä oon sitte saanu tehdä sitä työtä mitä mää oon halunnu.”

(Mies B)

Yhteenvedona voidaan sanoa, että haastatteluista käy ilmi jatkuva ammatillinen kehittäminen. Työelämäaikoina haastateltavat kouluttautuivat ja erikoistuiivat, ja opettajan pätevyyden hankittuaan he ovat hakeneet lisäpätevyyttä tarvittaessa mm. korkeakouluopinnoilla.

6.2. Ammatillinen opettajuus ja siinä kehittyminen ja kasvu

Haastatteluista käy ilmi, että opettajat kokevat olevansa oman opetusalan asiantuntijoita, joilla on hyvin vahva ammattitaito. Haastateltavat kokevat ammatillisen asiantuntijuuden hyvin tärkeäksi opettajan työssään.

”Kyllä mun mielestä pitäis olla asiantuntija omalla alallaan ja vois opettaa sitä minkä ite kokee ydinasiana.”

(Mies B)

Hyvin useat haastateltavat kokivat ihanteena sen, että he voisivat opetuksessa keskittyä opettamiseen ja tehdä opiskelijoista rautaisia ammattilaisia. Opettaja voi myös olla rinnalla kulkija, joka auttaa opiskelijaa hyödyntämään omia persoonallisuuden piirteitä ja vahvuuksiaan.

”--opettaja on tällöinen oppilaan tukija ja tiennäyttävä ja jotenkin semmoinen, että mä en voi opiskella sen opiskelijan puolesta -- mun semmoinen ideaali on, että oisin semmoinen rinnalla kulkija -- Se oma persoona on hirveen tärkeä, että jotenkin sen löytäminen sieltä opiskelijasta, että kuka tuo on ja mitkä on sen vahvuudet, ja siinä rinnalla kulkea.”

(Nainen D)

Opetusuran karttuessa ovat haastateltavat huomanneet kehittyneensä opetustyössään. Aluksi opetettavassa aineessa oltiin kiinni ja sisältöä yritettiin opettaa mahdollisimman tarkasti. Kokemus toi kuitenkin uskallusta opettaa erilalla ja käyttää erilaisia opetusmetodeja.

”Sitähän on ensiksi tällöinen noviisi, tällöinen vasta-alkaja ja kaikki on uutta ja ihmeellistä ja jännittävää, sillä tavalla, kun ei oo tehnyt sitä työtä. Ja sitte kun tulee sitä kokemusta, niin ehkä tulee semmosta rentoutta siihen opettamiseenkin -- että mä voin tehdä opettajana kuitenkin niitä ratkasuja, miten edetään ja miten mä opetan.”

(Nainen D)

Haastateltavat usein mainitsivat huolen nuorten tulevaisuudesta ja halun ohjata heitä ammatillisten kysymysten lisäksi myös pääsemään elämässä eteenpäin.

”Kun ne oppis tunteen itsensä ja elämään ihmisiksi ja jollain lailla tietää mitä ne osaa ja mihin ne pystyy, niin ne pääsee alkuun missä tahansa ammatissa.”

(Nainen A)

”Ihanne musta olis, että pääsisi tilanteeseen jossa jokainen opiskelija tulee juoksujalkaa tiedon lähteelle ja ne haluais oppia kaikki pikkuasiat, perusasiat ammatista ja sen pohjalle rakentaa sitten sitä omaa osaamistaan ja osaavat myös sen opetuksen ja ohjaamisen perusteella analysoida, että minä opiskelen semmoisia asioita mitä minä en ennestään osaa, että vahvistan niitä mitä minä osaan, mutta kyllä se tuohon nuoren kasvuun pääsääntöisesti liittyy, että jos ne opettaa huolehtimaan itsestään.” (Nainen A)

Ammatillisten opintojen lisäksi koettiin, että lisää arvoa opetukseen antaisi opinnot, jotka antaisivat eväitä nuoren elämään, jotta he osaisivat pitää huolen itsestään ja tulevaisuudessa mahdollisesta perheestään. Moni nuori hakee vielä itseään ja identiteettiään ja tällöin ammatillisen opetuksen ja ammatti-identiteetin luominen tuntuu vaikealta. Silloin kaivattaisiin opintoja, jotka kohottaisivat nuoren itsetuntoa ja auttaisi löytämään nuoren identiteettiä.

”-- ja semmoisia negatiivisia koulukokemuksia, että mää oon yks iso paska, ei minusta koskaan tule mitään, en pysty minnekään--.”

(Nainen A)

Aiheuttavatko nuorten heikko itsetunto ja identiteetin hakeminen sen, että opiskelijoiden ongelmat ovat lisääntyneet? Opiskelijoiden ongelmiin joutuu myös opettaja menemään yhä syvemmälle mukaan. Myös kurinpidollisiin asioihin joudutaan puuttumaan. Opetusta häiritseväksi tekijäksi koettiin opiskelijoiden motivaation ja keskittymiskyvyn puute.

”Kyllä ne opiskelijat sanovat minusta niin että esimerkiksi, ”Sinusta ei tykkää kukaan”. Luokanvalvojana joudun niitä komentamaan, että tämmönen joka ei millään tahdo uskoa eli kaveri sano muun muassa minusta tämmöisen--”

(Mies A)

Suhde opiskelijoihin koetaan kuitenkin tärkeänä, sillä opettajuutta ei voi olla ilman opiskelijoita.

”--me ollaan niin kuin äitejä, psykologeja ja mää koen olevani hoitajaki siinä suhteessa opiskelijaan, että niitä rooleja on hirveen monta.”

(Nainen D)

Opiskelijoiden motivoinnin ja kurinpidollisten ongelmien lisäksi opettajat kokevat paineita opetussuunnitelman noudattamisesta, jatkuvasta kehityksestä, paperitöistä ja erilaisista projekteista. Lukuvuoden ruuhkautumat, esimerkiksi keväällä, aiheuttavat myös paineita. Myös monella opetuslalla kehitystä tapahtuu

hurjasti lyhyelläkin aikasyklillä. Opettajan on pystyttävä hallitsemaan tätä muutosta ja tietotulvaa. Perusosaamisen ammatilliset opettajat kokevat pysyneen muuttumattomana kuitenkin kaiken muutoksen keskellä. Ammatillisen opettajan työ koetaan kuitenkin mielekkääksi ja haasteet koetaan myös virikkeeksi, joka tuo muutosta arkeen.

”En minä voi sanoa oikeastaan, että mulla on sinäänsä paineita, eikä puhkipalamista milloinkaan tai tämmöstä. Että jollakin lailla koen, että tämä on minun työtäni ja minä teen sitä, ja jopa haluanki tehdä sitä. ”

(Mies B)

Eräs haastateltava oli pysähtynyt miettimään onko tämä työ kuitenkaan se, mitä hän haluaa tehdä eläkepäiviinsä saakka. Ajan myötä epäily oli kuitenkin mennyt ohi.

6.3. KYKY-jaksolla työpaikalla

Haastateltavat olivat olleet KYKY-jaksolla yksityisellä ja kunnallisella sektorilla. Syy miksi jaksolle oli lähdetty, oli poikkeuksetta ammattitaidon päivittäminen. Edellisestä oman alan työkokemuksesta työpaikalla oli joillakin saattanut kulua jopa kymmeniä vuosia ja nyt haluttiin nähdä miten oman opetusalan töitä tehdään käytännössä. Osalle haastateltavista KYKY-jakso toi mahdollisuuden laajentaa aikaisempaa työkokemusta työelämästä. Myös muilta opettajilta oli kuultu jaksosta hyviä kokemuksia ja nyt KYKY -jaksoa haluttiin myös itse kokeilla.

”No tavoitteena tietysti oli päivittää se ammattitaito ja sitte se, että mää näen, että onko mulla vielä sitä ammattitaitoa jäljellä.”

(Nainen B)

”-- sitte mää ajattelin, että mää otan täysin uuden haasteen vastaan, että mää meen semmoseen paikkaan missä mää en oo koskaan ollu.”

(Nainen C)

Osalle haastateltavista KYKY-jakso antoi mahdollisuuden irtautua opetustyöstä ja kurkistaa omaa työtänsä ulkoapäin. Koettiin myös mielekkääksi olla vaihteeksi työssä, jossa on pelkästään aikuiskontakteja.

”--minusta se oli työnantajan puolelta niin kuin hyvä tarjous, että tämmönen mahdollisuus lähteä vähä hengähtämään leipätyöstä ja oppimaan samalla vähän uutta ja tekemään sitte ihan oikiasti omin käsin jotakin--”

(Mies B)

Jaksolle lähdettiin omasta innostuksesta ja mielenkiinnosta. KYKY-jakso koettiin mahdollisuutena ja haasteena, josta ei voinut kieltäytyä. Oppilaitos suhtautui opettajien työelämäjaksoihin myönteisesti ja kannustavasti. Työpaikat olivat haastateltavat hankkineet pääsääntöisesti itse. Yksi haastateltava oli kokenut työnantajan puolelta pientä painostusta jaksolle lähtemiselle ja suositus työpaikastakin oli tullut työnantajan puolelta. Tämä jakso täytti osittain opettajan tavoitteet, mutta yhtä hyvin se ei päässyt toteutumaan kuin niiden opettajien, jotka olivat hakeneet ja suunnitelleet täysin itse KYKY-jaksonsa.

Oppilaitosten tavoitteet jaksoille olivat opettajien tietojen päivittäminen ja varmuuden saaminen opetustyöhön. Työelämäkontaktien luominen ja ylläpitäminen olivat myös erityisen tärkeitä. Työelämäjaksojen kautta oli tarkoitus vahvistaa yhteistyötä ja lisätä luontevaa kanssakäymistä. Eräällä jaksolla onnistuttiin jopa luomaan suhteita siten, että työpaikalta tullaan pitämään heidän alansa aiheesta opetusta.

Jaksojen pituus oli keskimäärin kolme kuukautta. Osa koki sen sopivaksi, mutta moni haastateltava koki, että pidemmällä jaksolla pääsisi paremmin syventymään työtehtäviin. Jakson pituuteen vaikuttivat kuitenkin opetusjärjestelyt. Muutama ei myöskään ollut uskaltanut lähteä pidemmälle työelämäjaksolla epäillen kuinka siellä pärjää.

”No kun kolme kuukautta oli täynnä, niin mä oisin voinut olla vielä toiset kolme kuukautta sitten. Mutta ihan oikeesti mä en uskaltanut ottaa siihen, kun silloin mietittiin, että mä ajattelin, että kolmesta kuukaudesta mä varmasti selviän hengissä oli miten oli. Eli jos siitä tulee hirveen raskasta tai

jotain semmosta negatiivista. Mutta oikiastaan se loppui sit kesken, että kun oli päässyt hyvin vauhtiin.”

(Nainen D)

6.4. Työelämäjaksot ammatillisen kehittymisen paikkana

Työelämäjaksolla olleet opettajat kertoivat hyvin usein olleensa ”ihan oikealla työpaikalla tekemässä ihan oikeata työtä”. Työelämäjaksolla koettiin motivaation olevan korkeammalla kuin esimerkiksi täydennäyskoulutuksessa.

”Se mitä siellä tehtiin, niin oli motivaatio niinku korkeammalla, että todella tarvittiin. Mutta jos sä menet jonnekin koulutukseen, niin se ei välttämättä motivaatio ole niin korkealla, et tiedä tuletko koskaan niitä tarvitsemaan. Ja sitte kun työt odottaa täällä kun istut koulutuksessa, jossa et ole kovin motivoitunut, niin se tuntuu turhauttavalta.”

(Mies A)

KYKY-jakson jälkeen opettajien ollessa koulutuksissa, ovat he voineet ajatuksissaan palata työelämäjaksolleen ja sitä kautta prosessoida myös koulutuksessa tarjottavaa tietoa. Näin ollen jaksosta on ollut hyötyä myös myöhemmissä koulutustilaisuuksissa.

Työelämäjakson raskaus koettiin eri näkökulmasta riippuen siitä, oliko opettajalla ollut kuinka paljon vastuuta työstään. Esimerkiksi hoitotyössä vastuu oli merkittävä, mutta taas eräillä haastateltavilla ei oma vastuualue ollut niin merkittävä.

”Tosin niin, että jos kuvittelee, että lähtee työelämäjaksolle niinkö ”lepäämään”, että se on tästä hommasta pois niin, siinä erehtyy jos kuvittelee siellä lepäävänsä... että kyllä se täyttä hommaa on, työtä.”

(Nainen C)

”Mun työ oli aika lepponen, että mulla ei ollu sellasia vastuualueita, että mulle annettiin niitä sivutehtäviä, että mun ei tarvinnut vastata niistä sillä tavalla.”

(Mies A)

Työpaikalla olo koettiin mielekkääksi siinä mielessä, että kun työpaikan oven laittoi perässään kiinni, jäivät työasiat sinne. Opettajan työ taas usein jatkuu vielä kotona. Työelämäjakso koettiin tällöin myös ”henkiseksi lomaksi”.

”Nythän tämä toinen puoli eli tämä henkinen puoli, sehän on sitte oma lukunsa ja yhtä tärkeä, että se kuitenkin, että saa olla leipätyöstä pois. Kuitenkin näinkin monta vuotta niinkö mullakin sitä on ollut jo... , mutta semmonen henkinen loma ja ainakin mulle se semmonen, että minä saan olla tekemässä rehellistä ruumiillista työtä ja tehdä sitä vähä niin kuin omaan tahtiin, niin mulle se on nautinto se, että siinä mielessä se oli suurta henkistä hermolepoa se koko aika kyllä.”

(Mies B)

Jakson jälkeen toisaalta taas osattiin arvostaa opettajien työaikaa ja sen joustavuutta. Myös opettajan työn vaihtelevuus mainittiin.

Työelämäjaksolle meno jännitti hyvin montaa haastatelluista, mikä oli hieman yllättävääkin. Ne opettajat, joille työpaikka ja siellä oleva henkilöstö olivat hyvin tuttuja, eivät kokeneet työelämäjaksolle menoa niin jännittävänä tai pelottavana. Kuitenkin hyvin monelle opettajalle työelämäjaksolle lähtö aiheutti pientä jännitystä. Opettajat epäilivät kuinka he osaavat työtehtävät ja kuinka heidät otetaan vastaan työpaikassa. Tämä saattaa olla usealle työelämäjaksoa suunnittelevalle opettajalle niin suuri kynnys, että he saattavat jättää kokonaan jaksolle lähtemisen.

Tilanne oli vastaavanlainen myös työyhteisössä. Henkilöstö suhtautui työpaikalle tulevaan opettajaan hyvin usein hieman epäillen, että tuleeko opettaja heitä arvostelemaan ja arvioimaan. Opettajat kuitenkin halusivat ehdottomasti, että heidät nähtäisiin yhtenä työntekijänä, eikä missään tapauksessa opettajana.

”Ja se mikä siinä oli aluks, niin ne työntekijät oli tai pitivät vähän etäisyyttä minuun sen takia, kun opettaja tulee oppilaitoksesta sinne. Oli vähä tämmönen kuin etäisyys mutta se, että mutta sanotaan, että kolme viikkoa siinä meni ja sen jälkeen mää olin niin kuin muutkin työntekijät siellä. Ja sitten ei ollut enää mitään muurta välissä.”

(Nainen B)

Työelämäjaksoilla solmittiin hyviä ja vakiintuneita suhteita ja yhteistyö työelämään vahvistui. Opettajat kertoivat työelämästä saatujen käytännön esimerkkien olleen yksi merkittävimmistä anneista työelämäjaksoilla. Työpaikalla nähtiin mitkä ovat alan tämän hetkiset painotukset ja niitä voitiin siirtää opetukseen. Olennaista on, että ei ole erikseen työpaikan ja oppilaitoksen painotuksia, vaan molemmissa paikoissa puhutaan samoista asioista. Merkittäväksi koettiin myös opettamiseen saatu varmuus. Myös opiskelijat ovat antaneet palautteessaan kiitosta työelämäläheisistä esimerkeistä.

”Ja se mikä on iso apu, niin mää voin omassa opetuksessa täällä koululla, niin mää voin opiskelijoille kertoa, että tämä asia tehdään nyt tänä päivänä näin. Ja siitä mää saanut ihan mun omilta opiskelijoilta palautetta, että opiskelijat hirveesti arvostaa sitä, että opettaja on ollut oikeesti töissä työelämässä.”

(Nainen D)

”Mutta sen mää koen, että se on totta mitä mää puhun siellä luokassa. Ja mää uskaltaisin jopa väittää, että opettaja, joka ei päivitä niitä tietojaan, niin mää en tiä miten ne selviää. Ja oikeestaan miettii, että miten mää selvisin ennen sitä jaksoa.”

(Nainen D)

Jakson jälkeen vahvistui myös näkemys siitä, että ammatillisen opetuksen tulee pysyä käytännönläheisenä koulutuksena. Myös jakson aikana opettajat olivat miettineet kuinka siirtää työpaikalla tapahtuva käytännön työ opetukseen ja

työsaleihin. Harjoitukset, joilla on yhteys työelämään ovat olleet myös opiskelijoille motivoivampia.

Opettajat myös laajensivat osaamistaan työtehtävissä, joita he eivät olleet aikaisemmin tehneet. Merkittävää oli se, että useat haastatelluista halusivat mennä juuri siihen käytännön työhön, jota he opettavat oppilailleen.

”-- minä oon hakeutunut tänne suorittavalle tasolle, en oo mennyt suunnitteluun, en oo menny työjohtoon. Menny tekemään niitä töitä ja se on tärkein, koska sitä tekemistähän me täällä opetetaan, että on itse päässyt kokeilemaan sen mitä opettaa, että se ei oo se, että oon opiskellu sitä paperilla vaan oon opiskellu sen käytännössä.”

(Mies C)

Positiiviseksi koettiin se, että myös opettaja pystyi antamaan jotain työpaikassa. Työpaikan henkilöstöllä saattoi olla jakson alussa väärä oletus opettajan toiminnasta jaksolla ja he kuvittelivat opettajan tulevan työpaikalle ”näyttämään miten hommat pitää tehdä”. Tämä aiheutti joskus kiusallisia tilanteita.

”Ja siinä alussa osa henkilökunnasta reagoikin niin, että mulle saatettiin sanoa, että tuuppa opettajana näyttämään miten sää tämän teet ja nyt opettajana tee se oikein. Että määhän ihan jouduin joillekin työntekijöille sanomaan, että määhän en oo täällä opettajana ja määhän haluan olla täällä hoitajana. Ei siitä mitään riitaa tullut, mutta sillai että määhän huomasin, että mun pitää olla niinkö tiukka, että se oli jotenkin semmonen kiusallinen.”

(Nainen D)

Pari haastateltavaa kertoi toivoneen perehdytystä enemmän, esimerkiksi työssä käytettävien tietokoneohjelmien suhteen, mutta työpaikan henkilöstö oletti opettajan jo osaavan sen. Opettajille myös henkilökohtainen palaute työelämäjaksolla oli merkityksellinen. Usealle jaksolle lähtemisvaiheessa ollut epävarmuus helpottui työkavereiden positiivisesta palautteesta. Jakson aikana haluttiin olla yksi työntekijä, ei opettaja.

Osa haastatelluista koki irtautuneen työelämäjakson aikana opetuksesta, kunnes jakson jälkeen raportointivaiheessa he peilasivat yhtymäkohtia opetukseen. Myös idea jakson aikana pidettävästä päiväkirjasta oli syntynyt.

”Ja mua oikeestaan harmittaa, että mä en pitänyt päiväkirjaa, että se ois varmasti voinut olla semmonen, mihin ois voinut tulla niitä opettajuuden pohdintoja -- se ehkä tuli siinä, että mehän tehtiin raportti siitä jaksosta... ehkä se se siinä sitte tuli, että rauhoittui miettimään, että mitä tämä mulle ihan oikeesti onkaan tarkoittanut ja mitä se tarkoittaa, nyt kun palaan opettajan työhön.”

(Nainen D)

”Pikku hiljaa kun se jakso oli ohi, niin kesän mittaan rupes lokahtamaan mieleen, että tuo oli mahottoman fiksu asia siellä ja tuokin oli aika mukava ja... Oikiastaan aika moni asia kirkastu vasta sen jakson jälkeen, mikä sen merkitys oli.”

(Nainen A)

Osa opettajista taas koki, ettei opettajuudesta voi irtautua. Jakson aikana moni opettaja tarkasteli työtehtäviä ja työympäristöä opetuksen näkökulmasta. Yksi mikä nousi haastatteluista esille, olivat opiskelijoille annettavat ohjeistukset, joita on jakson jälkeen yksinkertaistettu. Perusasioiden opettamiseen on panostettu enemmän, kun taas liian laaja-alaisen tai ylimääräisen turhan tiedon määrää on vähennetty.

”-- on tullu miettineeksi sitte sen jälkeen entistä enemmän että ohjeistus minkä oppilaalle antaa, että se ois mahollisimman aina tarkka ja yksiselitteinen, että ne niin kuin ymmärtäis sen mitä heidän pitää tehdä ja mikä on homman nimi, puhumattakaan jostain työturvallisuudesta..., että ite kun niitä hommia teki, niin siinä oli kuitenkin mielessä, että jos oppilas ois tekemässä tätä, niin ymmärtääkö se sitte aina kaiken mitä minä täällä sanon. Niin siinä varmasti tuli jotaki semmosta uutta. Ite mielestään haluaa antaa entistä paremmat käskyt ja ohjeistukset.”

(Mies B)

”-- just se prosessi aina kävi mielessä, että niitä uusia ideoita miten oppilaalle voidaan joku tietty asia opettaa ja mitä kannattaa opettaa ja just se, että karsia niitä turhia pois.”

(Nainen B)

Työpaikkaa tarkasteltiin myös siitä näkökulmasta, miten se palvelee opiskeilijoiden työssäoppimista. Tuttuun työpaikkaan on helpompi ohjata opiskelijaa ja yhteistyö tuttujen työpaikkaohjaajien kanssa käy helpommin. Opettajat saivat myös käsitystä siitä tunteesta, miltä opiskelijasta tuntuu mennä työssäoppimisjaksolle.

”-- että esimerkiksi mitä oppilaat pystyy siellä työpaikalla tekemään ja mitä asioita pitää etukäteen selvittää oppilaalle, kun ne menee sinne työpaikalle... Ja se menee paljon konkreettisemmaksi, kun ite oot siellä työpaikalla ja näät minkälainen kiire siellä on niillä työntekijöillä ja paljonko ne pystyy opastamaan ja ohjaamaan.”

(Nainen B)

Poikkeuksetta jokainen haastateltava olisi valmis menemään myös myöhemmin työelämäjaksolle, tosin eri työpaikkaan kuin missä olivat KYKY-jaksolla. Erityisesti painotettiin sitä, että työelämäjakso tulee tarkoituksenmukaisesti suunnitella etukäteen ja työpaikan pitää palvella tavoitetta. Opettajalla tulee olla myös aikaa valmistautua jaksolle ja mahdollisuus jakson jälkeen peilata työelämäkokemuksiaan opettajuuteen, opettamiseen ja myöskin oppilaitosympäristöön. Tämä onkin merkittävä asia ottaa huomioon jatkossa opettajien työelämäjaksoja suunnitellessa.

”Joo, nyt vaan paljon viisaammin järjestäisin, että ois opettajalla aikaa, että se ei ois, että nyt on mahdollisuus ja nyt sitten meet... siitä vois tulla vielä nykyistä parempi mitä tää nyt oli.”

(Mies D)

Kokemukset ovat olleet niin myönteisiä, että jaksoja suositellaan myös muillekin.

”Ja kaikille minä just sen takia oikiastaan omassakin talossa oon täällä puhunut, että lähteekää ihmeessä, mahtava aika. Se tietenki riippuu paikasta paljonki, tottakai missä on, mutta niinkö mulla. Niin se oli mahtava aika.”

(Mies B)

Haastateltavat kokivat, että opettajilla tulisi olla mahdollisuus työelämäjaksoon noin 3-5 vuoden välein. Jaksot koetaan ensisijaisesti työelämän tietojen ja taitojen päivittäjänä. Vaikka ammatillinen opettaja hallitsee alansa perustaidot, tulisi nämä tiedot ja taidot määräjain päivittää, jotta he pysyvät opetusalan kehityksessä mukana.

”-- mutta ajattelin vaan, että kaikkien opettajien pitäis päästä ja pitäis olla mahdollisuus olla siellä työelämässä ja koska se kuitenkin antaa niin paljon. Jotenkin semmonen ”kirjaoppineena” opettaminen on kaukana siitä opiskelijan maailmasta. Toki meillä kaikilla, jotka ollaan opettajina, onhan meillä työelämäkokemusta jo aikoinaan, mutta se tahtoo tuo muuttua nuo asiat, se on muutama vuosi jo paljon.”

(Nainen C)

7 POHDINTA

7.1. Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimus ei ole valmis vielä silloin, kun tulokset on analysoitu vaan niitä on selitettävä ja tulkittava. Tulkinta on myös aineiston analyysissa esiin nousevien merkitysten selkiyttämistä ja pohdintaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 211).

Pohdinnassa tarkastelen aluksi yleisesti esiinnousseita merkityksiä ammatillisessa opettajuudessa. Sen jälkeen käyn tuloksia vielä läpi tutkimusongelmien kautta, joita olivat:

1. Miten ammatillinen opettajuus kehittyy?
2. Mikä merkitys työelämäjaksolla on ammatillisen opettajan kehittämisessä?
3. Millainen on työpaikka opettajan ammatillisen kehittymisen paikkana?
4. Mitkä tekijät ovat yhteydessä työelämäjaksoiden merkitykseen opettajien kehittymisen kannalta?

Ammattitaito ja oman opetusalan asiantuntijuus korostuvat opettajien haastatteluissa. Ammatillisen opettajan substanssiosaaminen ja oman opetusalan asiantuntijuus koetaan tärkeänä. Heikkisen (2001) mukaan asiantuntijuus jatkuvana oppimisena ja osaamisena hallinnointina lupaa työn ja elämän epävarmuuden hallintaa. Asiantuntijuuden ideaali tarkoittaa sitä, että paikkansa ja tilansa on ansaittava joka hetki ja on pyrittävä itsensä jatkuvan kehittämisen kautta aina vain parempaan suoriutumiseen. Työelämäjakso antoikin opettajille mahdollisuuden kehittää oman alansa substanssiosaamista.

Ammatillisen opettajuuden erityisyys verrattuna yleiseen opettajuuteen on *ammatti-identiteetti*. Ammatilliseen opettajuuteen tuleekin opettajan aikaisempi työhistoria ja niihin tehtäviin kasvaminen, mikä olikin havaittavissa haastatteluissa. Haastatellut näkivät itsensä myös oppimisen ohjaajina, kasvattajina ja rinnalla kulkijoina, kuitenkin tekemättä asioita opiskelijan puolesta. Maunonen-Eskelinen (2002) on lisensiaattityössään tarkastellut kahden ammattioppilaitoksen vaatetusalan ammatinopettajien käsityksiä työstään ja ammatinopettajan työn muutoksista. Maunonen-Eskelisen tutkimuksessa opettajat kokivat ammatillaiseksi kasvattamisessa olevansa rinnalla kulkijoita, mutta ei tien silottajia. Keskeisinä taitoina tutkimuksen opettajat itse pitivät opiskelijoiden vaikeuksien näkemistä, auttamista ja ymmärtämistä. Opettajat näkivät myös, että heidän tehtävään on saattaa opiskelijat työelämään. Työelämään saattamisessa merkitykselliseksi tulee ihmiseksi ja ammatillaiseksi kasvattaminen. Tämän pro gradu –tutkielman tulokset noudattelivat saamaa linjaa Maunonen-Eskelisen kanssa. (Maunonen-Eskelinen 2002, 24–25.)

Haasteltavien opettajien mielestä alan substanssiosaamisen opettaminen on siirtynyt yhä enemmän elämässä tarvittavien valmiuksien opettamiseen ja kasvatuksellisiin seikkoihin. Maunonen-Eskelisen tutkimuksen mukaan opettajien ammatinopettamisen painopiste on siirtynyt alan teknisten valmiuksien ja kädentaitojen opettamisesta ammatissa ja työelämässä sekä elämässä yleensä tarvittavien muiden valmiuksien opettamiseen. Maunonen-Eskelisen tutkimukseen osallistuneet opettajat sanoivat, että varsinaisesta ammattialan sisällöstä pystytään opettamaan vain perusasiat. Tässä tutkimuksessa kävi myös ilmi, että osa työelämäjaksolla olleista opettajista oli karsinut opetuksesta ylimääräiset seikat ja keskittyvät nyt vain olennaiseen perusasiaan. Ammatin vaativiin sisältöihin ei ennätetä, puhumattakaan ammatin hienouksien opettamisesta, joista aikoinaan erotti tosi ammatillaisen ja hyvän työn tekijän. (Maunonen-Eskelinen 2002, 24.) Tässä tutkimuksessa kyllä opettajilla oli halu opettaa vaativimpiakin asioita ja tehdä opiskelijoista ”rautaisia ammatillaisia”, mutta opetustilanteessa se ei välttämättä ollut mahdollista johtuen esim. opiskelijoiden motivaatiosta. Kuitenkin todettiin, että opettaja voi myös olla rinnalla kulkija, joka auttaa opiskelijaa hyödyntämään omia persoonallisuuden piirteitä ja vahvuuksiaan. Tiilikalan (2004) mukaan terveysalan opettajat ovat kuvanneet, että heistä on tullut äiti, järjestyksen pitäjä ja suitsista kiinnipitäjä, eli kasvatuksen kietoutuminen ammatillisuuteen alkaa muuttua

kurinpidoksi ja muualla puutteelliseksi jääneen kasvatuksen paikkaamiseksi. Erityisesti terveysalalla ammatillisuus ja kasvatuksellisuus kietoutuvat toisiinsa hyvin tiiviisti. Metallialan opettajat puhuessaan kasvatuksesta korostivat taas usein työhön liittyvien sääntöjen noudattamista ja täsmällisyyttä. Suhteessa aikuisiin opiskelijoihin opettaja on ammattiin kasvattaja, kasvun tukija, ohjaaja ja tuutori. Opettajan rooli kasvattajana ja ammatin opettajana vaihtelee siis opiskelijaryhmän mukaan. Vastuu opiskelijoiden ammatillisesta kehittämisestä on enenevässä määrin siirtymässä työelämän ja opiskelijan itsensä vastuulle. Vaikka opettajat Tiilikkalan tutkimuksessa harmittelevat ammatin opetuksen vähenemistä, ovat he toisaalta sitä mieltä, että ammattitaito opitaan vasta työelämässä. (Tiilikkala 2004, 95-99, 105-106, 132,189.)

Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat paineita opiskelijoiden motivoinnin ja kurinpidollisten ongelmien lisäksi opetussuunnitelman noudattamisesta, jatkuvasta kehityksestä, paperitöistä ja erilaisista projekteista. Vertasen (2001b) mukaan nykyisin ammatillisen opettajan työ on erilaisten projektien aikaa ja se on tuonut opettajille varsinaisen opetuksen lisäksi muitakin työtehtäviä. Tiilikkalan (2004) mukaan opiskelijoiden nuorentuminen ja heterogeeniset ryhmät ovat vaikuttaneet opettajan työhön. Esimerkiksi terveysalan koulutukseen on ennen ollut 18 vuoden vähimmäisikä, mutta nyt opiskelijat tulevat koulutukseen suoraan peruskoulun jälkeen. Tämä osaltaan muuttaa opettajan työtä kasvatuksellisempaan suuntaan. Tiilikkalan tutkimuksen mukaan ammatillisuus on edelleen merkittävässä asemassa opettajien kokemuksissa, mutta kasvatuksen muuttuminen ammattiin kasvattamisesta nuorten yleiseksi kasvattamiseksi ja kasvatuksellisuuden korostuminen pedagogisen koulutuksen otteen vahvenemisen myötä on kaventanut ammattiin kasvattamisen mahdollisuuksia. Tässä tutkimuksessa opettajien haastattelusta voidaan todeta samansuuntaisia näkemyksiä.

Opiskelijoiden vaikutus ammatilliseen opettajuuteen ja sen muutoksiin on merkittävä, mikä käy ilmi tästä tutkimuksesta, mutta myös Tiilikkalan (2004) tutkimuksesta. Kaikki opettajat puhuivat hyvin paljon opiskelijoista, heidän opiskelumotivaatioista, keskittymiskyvystä ja yleisesti elämänhallinnasta. Ihanteena hyvin usein mainittiin sellaiset opiskelijat, jotka olisivat motivoituneita opiskelemaan ammattia ja opettajien kasvatuksellinen työ jäisi näin ollen vähemmälle. Merkittävää oli se, että haastatteluista välittyi opettajien aito välittäminen ja huoli opiskelijoiden tämän hetkisestä elämäntilanteesta ja tulevaisuudesta. Opettajat haluaisivat tehdä

opiskelijoistaan alansa ammattilaisia, mutta he kokevat, että usein ammattiopetusta rajoittaa kasvatukselliset seikat kuten kurinpidolliset asiat. Myös Tiilikalan tutkimuksesta käy ilmi opettajien kasvatuksellisen toiminnan osuus, mikä on tutkimusten mukaan lisääntynyt 1990-luvulla. Ammatillinen opettaja on kasvatuksen maailman edustaja, mutta hänellä on yleensä ammatillinen tausta ja hän on tiiviissä yhteydessä työorganisaatioihin. Hän neuvottelee ja tasapainoilee kasvatuksen ja työn maailmojen välillä. Opettajan nähdään olevan sekä ammatillisuuden edustaja että kasvatuksellisuuden edustaja, jolloin hänen on hallittava sekä kasvatustyö että ammatillinen työ. (Tiilikala 2004, 223, 229.)

Seuraavassa pohdinta jatkuu tutkimusongelmien kautta.

7.1.1. Miten ammatillinen opettajuus kehittyi

Ammatilliseksi opettajaksi kasvun polku on usein eri aloilla erilainen ja opettajaksi hakeutuminen on tapahtunut hyvin erilaisin perustein. Osalle haasteltavista oli opettajan työ tavoitteena, mutta hyvin moni oli ajan myötä ajautunut opettajan tehtäviin. Kuitenkin kaikki opettajat viihtyivät opettajan työssään, vaikka se ei alun perin ollutkaan heidän tavoiteammattinsa. Havaittavissa oli, että ne opettajat, joilla oli koulutustaustanaan ylempi korkeakoulututkinto, olivat tulleet suoraan opetustehtäviin opintojensa jälkeen. Heillä ei kuitenkaan ollut opintojensa aikana tulevaisuuden työsuunnitelmissaan ammatillinen opettajuus vaan esimerkiksi tutkijan työ.

Suurin osa haastelluista opettajista oli kuitenkin hakeutunut aluksi johonkin muuhun kuin opettajan ammattiin ja suorittaneet siihen vaadittavan tutkinnon. Kuten asetuksessa (986/1998) todetaankin, on ammatillisten opettajien työskenneltävä ammattiin valmistumisensa jälkeen alan tehtävissä vähintään kolme vuotta ennen kuin heillä on mahdollisuus hakeutua opettajankoulutukseen. Tämä kohta täyttyi lähes kaikilla haastatelluilla opettajilla. Opettajan työhön hakeutumista aloittain ei kuitenkaan voida täysin luonnehtia tämän tutkimuksen perusteella, koska otos oli hyvin pieni.

Tiilikalan (2004) tutkimuksen mukaan terveysalalla ja metallialalla opettajilla on takanaan ammatillinen koulutus, kun taas kaupan alalla kaikilla oli korkeakoulututkinto. Tässä tutkimuksessa tulokset noudattelivat hyvin paljon samaa linjaa, tosin moni opettaja on hankkinut korkeakoulututkinnon opettajan työn ohessa.

Tiilikalan (2004) tutkimuksen mukaan pääsääntöisesti kaikkien hänen tutkimukseensa metallialalla työskentelevien opettajien ammatillisen asiantuntemuksen kehittyminen on edennyt portaittain eli he ovat edenneet kouluasteelta toiselle ja työskennelleet eripituisissa alan tehtävissä. Kaikilla aineiston metallialan opettajilla oli takanaan useampien vuosien työkokemus ennen opettajaksi rekrytoimista. Metallialalla ammatillisuus merkitsi käytännön ammattitaitoa eli opettaja osaa itse tehdä työtä ja käyttää koneita eli on itsekin ammattimies. Kaikki alan opettajat korostivat ammatillisen osaamisen tärkeyttä opettajan työssä. (Tiilikkala 2004, 126.)

Usean haastatellun opettajan kohdalla huomattavaa on aktiivinen kouluttautuminen ja urakehitys. Haastateltujen kiinnostus opettajan työhön heräsi mm. sellaisissa tehtävissä, joihin liittyi opettamista ja ohjausta. Haastatteluista käy ilmi jatkuva ammatillinen kehittäminen. Työelämäaikoina haastateltavat kouluttautuivat ja erikoistuivat, ja opettajan pätevyyden hankittuaan he ovat hakeneet lisäpätevyyttä tarvittaessa korkeakouluopinnoilla. Ruohotien (1993) mukaan ammatillinen uusiutuminen käsittää kaikki kehittämistoimet, jotka kohdistuvat ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen ja lisäämiseen. Uusiutuminen on nähtävä jatkuvana, koko elämänkaaren kattavana prosessina. (Ruohotie 1993, 122–125.)

Vertasen (2002, 109–110) mukaan opettajuus tulee nähdä elinikäisen oppimisen näkökulmasta, pitkäkestoisen, jatkuvan, yksilöllisen ja aktiivisen oppimisen kautta. Opettajankoulutus voidaan nähdä prosessina, jossa opiskelija aloittaa ammatillisen identiteettinsä rakentamisen. Myös opettajan persoonallisuus ja siitä lähtevät ominaisuudet ovat tärkeitä tekijöitä opettajuudessa.

Opettajan kehittymistä ovat kuvanneet veljekset Dreyfus (1986) loogisesti etenevän ammatillisen pätevyyden hierarkkisen mallin mukaisesti. Mallia voidaan soveltaa myös ammatilliseen kasvuun. Mallissa erotetaan viisi kehitystasoa: *noviisivaihe*, *kehittynyt aloittelijavaihe*, *pätevyysvaihe*, *ammattilaisuusvaihe* ja *eksperttivaihe*. Opetusuran ja kokemuksen karttuessa olivat haastateltavat huomanneet kehittyneensä opetustyössään. Aluksi opetettavassa aineessa oltiin kiinni ja sisältöä yritettiin opettaa mahdollisimman tarkasti. Kokemus toi kuitenkin uskallusta opettaa erilailla ja käyttää erilaisia opetusmetodeja.

7.1.2. Mikä merkitys työelämäjaksolla on ammatillisen opettajan kehittämisessä?

Työelämäjaksolla nähtiin, mitkä ovat toimialan tämän hetkiset painotukset ja niitä voitiin siirtää jakson jälkeen opetukseen. Merkittäväksi koettiin opettamiseen saatu varmuus ja se, että opetettavat asiat on koettu käytännössä. Opettajat myös laajensivat osaamistaan erilaisissa työtehtävissä. Opettajat kertoivat työelämästä saatujen käytännön esimerkkien olleen yksi merkittävimmistä aiheista työelämäjaksoilla. Kun kyseessä on ammatillinen koulutus, jossa oppiminen on kytkettävä käytännön työelämään ja opiskelijoille on juurrutettava kyseiseen ammattiin tyypillistä ammatillista ajattelua, on etua siitä, että opettaja on itse sisäistänyt opetettavan ammatin ja pystyy antamaan konkreettisia esimerkkejä todellisista työtilanteista. Ammatillinen opettaja on myös työelämäosaaja, joka kouluttaa työelämäosaajia. (Heikkinen 2001, 10–12; Vertanen 2002, 113–116.)

Ammatillinen opettajankoulutus on kestoltaan verrattain lyhyt, joten se antaa lähtökohdan ammatillisen opettajan kehittämiselle ja kasvulle. Työelämän kautta opettaja saa taas lisää käytännön kokemusta. Työelämäjaksolla opettaja saattoi tarkastella omaa opettajuutta ja työyhteisöä ulkopuolisen silmin. Myös omaa opetustilannetta saattoi tarkastella nyt opetuksen näkökulmasta. Useampi haastatelluista oli KYKY-jakson jälkeen kiinnittänyt huomiota opiskelijoille annettavaan ohjeistukseen, joita he ovatkin nyt yksinkertaistaneet ja vähentäneet antamasta liian laaja-alaista tietoa. Vertanen (2002, 109–110) mukaan opettajuuteen vaikuttaa se millä tavalla opettaja pystyy *refleктоimaan* omaa työtään ja oppimistilanteita.

Cort, Härkönen & Volmarin (2003) tutkimuksen tulokset opettajien työelämäjaksoista ovat yhtenevät tämän pro gradu -tutkielman tulosten kanssa. Opettajat olivat kokeneet Cort ym. tutkimuksen mukaan yhteistyön ja työelämäjaksot työpaikoilla stimuloivina sekä voimaa ja inspiraatioita antavina. Ne auttoivat heitä kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä ja –materiaaleja ja antoivat heille realistisen ja kokonaisvaltaisen käsityksen tämän päivän työelämästä. Näin se toi realismia myös heidän opetustyöhönsä.

Työelämäjaksot luovat luontevan tavan käynnistää oppilaitosten ja työelämän välisen yhteistyön kehittämisen, mikäli se vain osataan oikein hyödyntää. Työelämäjakson aikana luodut suhteet helpottavat esimerkiksi opettajien ja yritysten

henkilöstön välistä yhteistyötä opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen ja koulutusohjelmien suunnittelussa. Opettajat ja koulutusorganisaatio voivat myös hyödyntää yritysten asiantuntijoita perinteisessä oppilaitostyöskentelyssä. Yhden haastateltavan kohdalla näin oli käynytkin. Yrityksestä, jossa hän oli työelämäjaksolla, oli asiantuntija käynyt kertomassa opiskelijoille alan ajankohtaisia asioita ja opettanut alan viimeisintä käytössä olevaa tekniikkaa. Myös KYKY-hankkeen tavoitteena oli luoda toimivia yhteistyösuhteita oppilaitosten ja yritysten välille.

7.1.3. Millainen on työpaikka opettajan ammatillisen kehittymisen paikkana?

Työpaikalla opettajat kokevat ensisijaisesti päivittävänsä työelämän tiedot ja taidot. Syy KYKY-jaksolle lähtemiseen oli poikkeuksetta ammattitaidon päivittäminen. Osalla haastatelluista oli edellisestä oman alan työkokemuksesta saattanut kulua jo kymmenen vuotta. Opettajat kokivat, että vaikka ammatillinen opettaja hallitsee alansa perustaidot, tulisi nämä tiedot ja taidot määrääjain päivittää, jotta he pysyvät opetusalan kehityksessä mukana. Ruohotien (1993) mukaan muuttuvassa työelämässä ammattispesifinen tieto, joka kuitenkin on tärkeintä ja vanhenee nopeasti.

Myös oman opetusalan osaamista haluttiin laajentaa. Työelämäjaksolla korostuukin erityisesti opettajan substanssiosaamisen kehittyminen. Näistä tiedoista ja taidoista on suurta hyötyä myös opettajan ohjatessa opiskelijoita työssäoppimisjaksolla.

Osa työelämäjaksolla olleista opettajista kertoi työelämäjaksolla olleensa ”ihan oikealla työpaikalla tekemässä ihan oikeata työtä”. Työelämäjaksolla koettiin motivaation olevan korkeammalla kuin esimerkiksi täydennyskoulutuksessa. Yksi merkittävimmistä asioista työelämäjaksolla oli työelämästä saadut käytännön esimerkit opetustilanteeseen. Työpaikan tämän hetkiset painotukset voitiin siirtää suoraan opetukseen ja näin ollen ei ole erikseen työpaikan ja oppilaitoksen painotuksia. Jakson aikana opettajat saattoivat suunnitella kuinka työpaikalla tapahtuva käytännön työ voidaan siirtää opetukseen ja työsaleihin.

Garrick (1998) on tutkinut työpaikoilla tapahtuvaa informaalia oppimista. Oppijan kokemuksiin ja oppimismahdollisuuksiin vaikuttavat hänen mukaansa myös oppijan sosiaalinen asema työyhteisössä. Opettajat halusivatkin, että työpaikassa heidät nähdään yhtenä työntekijänä eikä opettajana. Toisaalta oppijan tietämyksen ja ymmärryksen historia vaikuttaa siihen kuinka yksilö muokkaa ja konstruoi kokemustaan ja tietämystään. Tynjälän (2003) mukaan informaali, käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto on luonteeltaan toiminnallista ja syntyy nimenomaan kokemuksen kautta. Asiantuntijuuden kehittämisen kannalta on tärkeää kehittää oppimista, jossa teoria, käytäntö ja itsesäätelytaidot integroituvat. (Tynjälä 2003, 9-10.)

Kun oppiminen tapahtuu työelämässä, perehdytään myös työelämän ilmapiiriin, jota ei perinteisissä koulutuksissa koe. Työpaikan sosiaalisella ympäristöllä on oma merkityksensä. Oppimista tapahtuu oppimalla joko työyhteisön jäseniltä, koko yhteisöltä tai yksittäisiltä henkilöiltä. Erautin (1999) mukaan työssä opitaan kahdella tavalla: työ itsessään opettaa ja toiset ihmiset opettavat. Työ oppimisympäristönä rakentuu kolmesta osatekijästä, joita ovat fyysinen toimintaympäristö, organisaation kulttuuri ja työyhteisön sosiaaliset vuorovaikutussuhteet.

Opettajien työelämäjaksoilla opitaan kokemuksista. Kolb (1984) kuvaa kokemuksellisen oppimisen nelivaiheisena syklinä, jossa omakohtainen kokemus luo pohjaa refleктоivalle havainnoinnille. Kolb määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa kokemus muuntautuu tiedoksi. Kokemuksellisessa oppimisessa oleellista on kokemus, joka luo perustan ja mahdollisuuden oppimiselle. Tämän pohjalta oppija muodostaa ilmiöstä abstrakteja käsitteitä, jotka taas luovat uutta aktiivista toimintaa. Määttä (1999) on soveltanut Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia työssäoppimisen malliksi. Ammatillinen oppiminen on tehokasta silloin, kun se lähtee oppijan sisäisistä tarpeista ja perustuu hänen omiin kokemuksiinsa. Oppijalle on annettava mahdollisuuksia arvioida ja pohtia eli reflektoida kokemuksiaan. Hän valikoi, jäsentää ja rakentaa opittavaa ainesta omiin tietorakenteisiinsa sopivaksi. Olennaista reflektiossa on, että opettaja kykenee arvioimaan kriittisesti omaan työtään ja siihen liittyviä käytäntöjä.

KYKY-hankkeen tavoitteena oli, että opettaja työelämäjaksolla perehtyy käytännössä työpaikan yritys- ja palvelukulttuuriin, työorganisaation muutoksiin ja

alan tekniseen kehitykseen. Tavoitteena oli myös, että opettaja paneutuu työprosessien ja työmenetelmien muutoksiin ja osallistuu mahdollisuuksien mukaan myös työpaikan koulutukseen. Myös toimivien yhteistyösuhteiden syntyminen oppilaitosten ja yritysten välille oli olennaista. Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että hankkeen tavoitteet toteutuvat hyvin. Haastatteluista ei kuitenkaan käynyt ilmi osallistuivatko opettajat työpaikan koulutukseen, mikäli sellaista järjestettiin heidän työelämäjaksonsa aikana.

Työssä jaksaminen oli myös alusta asti vahvasti mukana KYKY-hanketta suunniteltaessa. Osalle haastateltavista KYKY-jakso antoikin mahdollisuuden irtautua opetustyöstä ja kurkistaa omaa työtänsä ulkoapäin. Koettiin myös mielekkääksi olla vaihteeksi työssä, jossa on pelkästään aikuiskontakteja.

Työelämäjaksolla solmittiin hyviä ja vakiintuneita suhteita työelämään. Yhteistyö työpaikkaan tiivistyi, mikä auttaa opetustyössä ja opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen suunnittelua. Yhteistyön myötä myös yritykset saavat tietoa siitä millaista koulutusta oppilaitoksissa annetaan. Oppilaitokset palvelevat kuitenkin ensisijaisesti alueellisen työelämän ja yhteiskunnan tarpeita.

7.1.4. Mitkä tekijät ovat yhteydessä työelämäjaksojen merkitykseen opettajien kehittymisen kannalta?

Huomattavaa on, että työelämäjaksot tulee tarkoituksenmukaisesti suunnitella etukäteen ja työpaikan pitää palvella opettajan jaksolle asettamia tavoitteita. Opettajalla tulee olla myös aikaa valmistautua jaksolle ja mahdollisuus jakson jälkeen peilata työelämäkokemuksiaan opettajuuteen ja opettamiseen ja myöskin oppilaitosympäristöön. KYKY-jakson työpaikat olivat haastateltavat hankkineet pääsääntöisesti itse. Huomattavaa oli, että kun suositus ja pieni painostus työpaikasta oli tullut työnantajan puolelta, tämä jakso ei täysin vastannut opettajan tavoitteita eikä se toteutunut yhtä hyvin kuin niiden opettajien, jotka olivat hakeneet ja suunnitelleet täysin itse KYKY-jaksonsa. Erautin (1999) mukaan työ itsessäänkin opettaa, jos tehtävät ovat monipuolisia ja riittävän haasteellisia, työntekijät voivat osallistua suunnitteluun ja asettaa itse toiminnalleen tavoitteita.

Opettajat kokivat työelämäjaksolla saadun henkilökohtaisen palautteen merkitykselliseksi. Jaksolla haluttiin olla yksi työntekijöistä, ei opettaja. Michael Erautin (1999) mukaan oppiminen työympäristössä on riippuvainen siitä kuinka työ

on organisoitu ja millaiset edellytykset se antaa oppijalle mm. ohjaajan ominaisuudessa. Tärkeää on kuinka oppija saa tukea, ohjausta ja palautetta.

Ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeitä kannustimia ja rajoittavia tekijöitä ovat työn luonne ja työn järjestelyt, esimies-alainen-suhteet, organisaation ilmapiiri, työpaikan ihmissuhteet ja johtamistavat ja –käytännöt (Ruohotie 1993, 122-125). Myös haastatteluissa kävi ilmi, että opettajille on tärkeää, että työnantaja/rehtori arvostaa opettajan työtä. Työelämäjaksoille lähdeettäessä oli rehtorien suhtautuminen jaksoille poikkeuksetta positiivista ja kannustavaa. Työyhteisöllä onkin opettajan ammatillisen kehittymisen tukemisessa merkittävä osa. Kokemusten jakaminen ja tuen saaminen ovat lähes välttämättömiä opettajan kehittymiselle. Kehittyminen on myös vuorovaikutteista; kun opettaja kehittyy, myös oppilaitos kehittyy ja kun oppilaitos kehittyy, kehittyvät myös opettajat.

Osa haastatelluista opettajista lähti KYKY-jaksolle hieman epäroiden ja jopa hieman peloissaan siitä, kuinka he työpaikassa pärjäävät. Ruohotien (1993) mukaan uraan liittyvät onnistumisen kokemukset edistävät urakehitystä. Tärkeänä edellytyksenä kehitykselle on suoriutuminen haasteellisista tavoitteista. Suoriutuminen johtaa sisäisiin onnistumisiin ja edistymisen kokemuksiin, jotka vuorostaan vahvistavat omanarvontunnetta ja ammatillista identiteettiä. Sisäiset palkkiot lujittavat sidonnaisuutta työhön ja ohjaavat myöhempiä tavoitevalintoja. (Ruohotie 1993, 129-130, 357.)

Työelämäjakson jälkeen opettajat taas osasivat arvostaa omaa työtänsä sekä myöskin opettajan työn joustavaa työaika.

7.2. Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen laadukkuutta voidaan tavoitella etukäteen sillä, että tehdään hyvä haastattelurunko ja mietitään ennalta, miten teemoja voidaan syventää ja pohditaan vaihtoehtoisia lisäkysymysten muotoja. Teemahaastattelu ei ole vain pääteemojen esittämistä, mutta kuitenkin on huomioitava, että ennalta ei voi varautua kaikkiin lisäkysymyksiin, varsinkaan niiden muotoiluun. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184.) Jälkeenpäin huomasin, että haastateltaessa minun olisi pitänyt tarkentaa kysymyksiä haastateltavien koulutus- ja työhistoriasta. Nyt jouduin tekemään haastatelluille

opettajille lisäkyselyn sähköpostilla heidän koulutus- ja työtaustastaan. Tämä kuitenkin sujui mutkattomasti ja sain opettajilta kirjallisesti kattavat vastaukset. Yksi opettajista antoi vastauksen suullisesti.

Tutkimuksen toteutukseen pidin haastattelua ja erityisesti teemahaastattelua parhaana menetelmänä. Teemahaastattelun avulla saatoin varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään kaikkien haastateltavan kanssa läpi. (Eskola & Suoranta 2001,86.)

Haastattelujen luotettavuutta saattaa kuitenkin häiritä se, että olin mukana hallinnoimassa KYKY-hanketta, jonka kautta opettajat osallistuivat työelämäjaksoille. Lisäksi työskentelen koulutusyhtymän keskushallinnossa. Koin kuitenkin, että haastatteluissa oli välitön ja vapaa ilmapiiri.

Koska otos oli hyvin pieni, ei tuloksista voi tehdä kovinkaan yleistettäviä. Tulokset kuitenkin noudattelivat hyvin pitkälle samaa linjaa kuin aikaisempien tutkimuksien tulokset vastaavista tutkimusaiheista. Tutkimustuloksista saattaa kuitenkin olla jotakin yleistettävyyttä Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymän ja KYKY-hankkeen työelämäjaksoille osallistuneiden opettajien osalta. Kenties tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää jatkossa suunniteltaessa opettajien työelämäjaksoja ja niiden toteuttamista.

Opettajien työelämäjaksoja toteuttaminen on hyvin paljon resurssikysymys ja tähän asti niitä on toteutettu lähinnä projektirahoituksen turvin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien työelämäjaksoja tulisi kuitenkin pystyä toteuttamaan jatkossakin projektirahoituksen päätyttyä. Jatkotutkimuksena voitaisiin selvittää mikä on paras tapa toteuttaa opettajien työelämäjaksoja. Mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi myös tutkia opetuksen kohderyhmän eli opiskelijoiden kokemuksia työelämäjaksoilla olleiden ammatillisten opettajien opetusmenetelmistä. Mitä muutoksia on havaittavissa opetusmenetelmissä ennen ja jälkeen opettajan työelämäjakson.

LÄHTEET

- Ahonen, H. 2001. Työssäoppiminen investointina tulevaisuuteen. Teknillinen korkeakoulu Lahden keskus, Aluetalousinstituutin julkaisusarja
<URL <http://www.aluonet.com>>.
- Ammatillinen opettajankoulutus: Mitä tavoitellaan ja miten.
<URL <http://www.vte.fi/opkoul/amopkoul.htm> > (Luettu 21.6.2005)
- Ammattikorkeakoulujen valintaopas 2005.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta 811/1998
- Asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 455/1996
- Cort, P., Härkönen, A. & Volmari, K. 2003. Ammatillisten opettajien ammattitaidon kehittäminen Alankomaissa, Italiassa, Norjassa, Portugalissa, Suomessa ja Tanskassa –tapaustutkimus PROFF-hanke 2002-2003. Moniste 15/2003. Opetushallitus. Edita Helsinki: Prima Oy.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer. New York : The Free Press.
- Ellström, P-E. 1998. The many meanings of occupational competence and qualification. Teoksessa. Nijhof, W.J & Streumer, J.N. (toim.). Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers. 39-50.
- Eraut, M. 1999. Developing Professional Knowledge and Competence. London :The Falmer Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä : Gummerus kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A. 1993. Oppijälhtöisen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa Eteläpelto & Miettinen (toim.). Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhla-julkaisu. Helsinki : Painatuskeskus Oy. 109-135.
- Filander, K. & Jokinen, E. 2004. Tekemällä oppimisen kokeita – ammattiopettajat työssäoppimisen kentillä. Toimintatutkimus Opekon kehittämishankkeista. Loppuraportti. Tampereen yliopisto yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos

työelämän tutkimuskeskus, Työraportteja 70/2004 Working Papers. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Garrick, J. 1998. Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development. London : Routledge.

Heikkinen, A., Borgman, M., Henriksson, L., Korhonen, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. 2001. Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? ”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” –projektin 3. väliraportti. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Saarijärvi : Offset Oy.

Helimäki, E. 2004. Tuulta purjeisiin työelämäjaksolta. Työelämäjaksolle lähtevän opettajan opas. Opeko. PK-Paino Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki : Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 6. – 7. painos. Helsinki : Tammi.

Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus. Helsinki : Hakapaino Oy.

Järvinen, A., Koivisto, T & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisöissä. Juva : WS Bookwell Oy.

Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehityksessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.). Akateeminen opettaja. 2. uudistettu painos. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 34-64.

Kolb, D.A. 1984. Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.

Koulutus ja tutkimus 1999-2004. Kehittämissuunnitelma. Helsinki : Oy Edita Ab.

Koulutus ja tutkimus 2003-2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6.

KYKY –raportti. 2004. Kokkola : Kirjapaino Antti Välikangas Oy.

- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998
- Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta 452/1996
- Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki : Hakapaino Oy.
- Maunonen-Eskelinen, I. 2002. Ammatinopetus ja ammattiin saattaminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4, 1, 22-27.
- Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. ESR-julkaisut –sarja. Työministeriö. Helsinki : Oy Edita Ab.
- Mezirow, J. et al. 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Mäkelä, K. 1998. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Saarijärvi : Gummerus Kirjapaino Oy. 42-61.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajakoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A3/1995. Tampere : Tampereen Yliopisto.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu : Joensuun yliopistopaino.
- Nijhof, W.J. 1998. Qualifying for the future. Teoksessa Nijhof, W.J & Streumer, J.N. (toim.). Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.19-38.
- Nurmi, H. 1993. Muuttuuko opettaja – ja mihin suuntaan? Teoksessa Eteläpelto & Miettinen (toim.). Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki : Painatuskeskus Oy. 69-89.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa

- Eteläpelto & Miettinen (toim.). Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki : Painatuskeskus Oy. 47-67.
- Opetushallitus. 2003. Opettajan työelämäosaamisen opinnot 15 ov. Perusteet opetushenkilöstön täydennyskoulutukselle. Helsinki : Edita Prima Oy.
- Pakarinen, E. 2003. Opetushallituksen ESR-projektit työssäoppimisen kehittämisen välineenä. Työssäoppimisen Tavoite 3 –ohjelman ESR-projektien väliraportti 2000-2003. Opetushallitus. Vantaa : Dark Oy.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Gummerus Jyväskylä : Kirjapaino Oy.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Tampere : Tampereen yliopistopaino Oy.
- Pohjonen, P. 2002. On-the-job Learning. The Education System under the National Board of Education. National Board of Education. Helsinki : Hakapaino Oy.
- Raehalme, O. 2001. Pankkikonttori työ- ja oppimisympäristönä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3, 1, 35-42.
- Ruohotie, P. 2000. Ammatillinen kasvu – jatkuvaa oppimista. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2, 1,4-7.
- Ruohotie, P. 2002. Mitä työelämä meiltä vaatii? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4, 1, 4-13.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1998. Oulu: Oulun yliopisto
- Sähköinen opinto-opas 2005-2005. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. <URL <http://www.vte.fi/> >.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, S. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä : Tammi.
- Tynjälä, P. 2003. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5, 3, 8-20.
- Työssäoppimisen opas opettajille ja kouluttajille. 1999. Opetushallituksen kehittyvä

koulutus –sarja 7/1999. Helsinki : Hakapaino Oy.

Työssäoppimisen tilannekatsaus. 2005. Opetusministeriö. Opetushallitus.

< URL http://www.minedu.fi/opm/koulutus/ammattillinen_koulutus/tyossaoppimisen_tilannekatsaus_2005.pdf >.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä.

Hämeenlinna : Saarijärven Offset Oy.

Vertanen, I. 2001a. Mihin opettajaa enää tarvitaan, kun oppiminen siirtyy työelämään. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3, 1, 43-50.

Vertanen, I (toim.). 2001b. Työssäoppiminen – haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:137.

Hämeenlinna : Saarijärven Offset Oy.

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, verkkotutor internet-sivut

<URL <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/reflekt.htm> > (Luettu 1.7.2005)

Työssäoppimisen tietopalvelun verkkosivut

<URL <http://www.edu.fi/tonet/> > (Luettu 14.6.2005)

LIITE 1. TEEMAHAASTATTELURUNKO

Työelämäkerrallinen tausta

- Kuka olet?
- Mitä teet työksesi tällä hetkellä?
- Kerrotko hieman työhistoriastasi?
- Miksi halusit ammatilliseksi opettajaksi?

Ammatillisen opettajuus ja siinä kehittyminen ja kasvu

- Millainen ammatillinen opettaja olet?
- Millaisia vaiheita sinulla on ollut ammatilliseksi opettajaksi kasvussa?
- Mitkä ovat olleet merkittäviä/tärkeitä vaiheita?
- Onko opettajuudessa paineita?
- Mitä haluaisit ammatillisen opettajuuden olevan?

Työssäoppiminen ja KYKY-hanke

- Miksi lähdit KYKY-jaksolle työpaikalle?
- Mitkä olivat sinulla jakson tavoitteet?
- Kuinka oppilaitos suhtautui KYKY-jaksoosi?
- Asettiko oppilaitos tavoitteita jaksolle?
- Kuinka pitkä työssäoppimisjakso oli?
- Millainen on työpaikka opettajan ammatillisen kehittymisen paikkana?
- Miten koet työpaikalla oppimisen verrattuna koulumaailmassa oppimiseen?
- Millaista oli oppiminen verrattuna täydennyskoulutukseen, kursseihin, seminaareihin yms.?
- Mitä teit työssäoppimisjaksolla?
- Miten tulit toimeen muiden työntekijöiden kanssa?

- Koitko työssäoppimisjaksolla olleen merkitystä ammatilliselle kehittymiselle ja kasvulle?
- Miten jakso vaikutti opetustyöhön?
- Mitä muita merkityksiä jaksolla oli kuin ammatillinen kehittyminen?
- Muuttuiko jakson jälkeen käsitys opettajuudesta, entä toimintatavoista?
- Suosittelisitko työssäoppimisjaksoa muillekin?
- Menisitkö itse uudelleen työssäoppimisjaksolle?

LIITE 2. KYKY-hankkeiden jakautuminen alueellisesti
