

Eeva Hietava

Avvaimia muutokseen

Tapaustutkimus Oulun seudun ammatillisen koulutuksen opettajien työelämäprojektista.

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Lisensiaatintyö
Ohjaaja Anneli Lauriala
10.05.2012

Kiitokseni

Tämä tutkimus syntyi Oulun seudun ammatillisen koulutuksen opettajien työelämäprojektissa, jossa ammatillisen koulutuksen opettajat päivittivät osaamistaan alueen yrityksissä. Projekti oli ESR-rahoitteinen ja toimin projektipäällikkönä kyseisessä projektissa. Varsinaisen kirjoitustyön sekä osittain analyysinkin tein projektin päättymisen jälkeen. Kiitokseni annan kaikille projektin toimijoille innokkaasta osallistumisesta.

Nöyrät kiitokseni kuuluvat kahdelle silloiselle esimiehelleni. Veikko Määttä, Työpaikkakoulutuspalveluiden johtaja, esitti syntysanat projektille ja antoi sysäyksen myös tutkimuksen aloittamiselle. Suuri luottamus osaamiseeni oli esimerkillistä esimies-alais-suhteelle. Ammatillisen koulutuksen rehtori Erkki Kangas antoi minulle täydet valtuudet ideoida ja toteuttaa projekti.

Haluan kiittää myös tutkimustyöni ohjaajaa, professori Anneli Laurialaa työn pitkäaikaisesta ohjaamisesta. Tarja Rahkolaa ja Susanna Hjulbergia kiitän projektin ja tutkimuksen vaiheiden seuraamisesta, mukana tekemisestä ja kannustuksesta eri tavoin.

Laura Nummikivi teki suuren työn kieliasun tarkastuksessa. Kiitokseni hänelle. Säde-Pirkko Nissilää kiitän abstraktin käännöstyöstä.

Tutkimuksen tekemisessä oli erilaisia vaiheita; olipa se välillä unohduksissakin muiden asioiden ottaessa tilaa. Suurimmat kiitokseni annan kotiväelle. Ilman heidän kannustustaan ja apuaan tutkimus olisi jäänyt tekemättä. Omistankin tämän työn Markukselle ja Jussille.

Laitakarissa jäiden lähdettyä 10.5.2012

Eeva

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Avvaimia muutokseen. Tapaustutkimus Oulun seudun ammatillisen koulutuksen opettajien työelämäprojektista.

Tekijä: Eeva Hietava

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Lisensiaatintyö_x_

Sivumäärä: 227 Liitteitä 12

Vuosi: 2012

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata vuosina 2001–2004 ammatillisten opettajien OpeAvvain-työelämäprojektia siihen osallistuneiden opettajien ja eri toimijoiden kokemana ja arvioimana. Tutkimus käynnistyi valtakunnallisen koulutuspoliittisen uudistuksen, työssäoppimisen uudistuksen yhteydessä. Tutkimus on laadullinen, kuvaileva, tulkinnallinen ja evaluatiivinen tapaustutkimus. Tutkimuksen informanteina on käytetty projektin toimijoita: opettajia, yritysten edustajia, rehtoreita, rahoittajien edustajia sekä ryhmäohjaajaa. Tutkimusaineistona olivat opettajien (n=20) raportit työelämäjaksoiltaan, kaikille toimijoille lähetetty kysely (n=33), opettajille (n=6) tehty haastattelu sekä kaikki projektin dokumentit. Analyysi on tehty kvalitatiivisin menetelmin, osin N²Vivo-tietokoneohjelmaa apuna käyttäen.

Tutkimuksen intressi on pragmaattinen, ja sen teoreettisena viitekehyksenä on käytetty opettajien tietoa ja oppimista käsitteleviä teorioita, sosiokonstruktivismia, teoria–käytäntö-suhteeseen ja reflektioon liittyvää tutkimustietoa sekä muutoksen teorioita. Avaimina muutokseen toimivat interventiot, joihin opettajilla oli mahdollisuus osallistua: työelämäjaksot, niihin liittyvät ryhmäohjaukset sekä oman oppimiskäsityksen reflektointi ja metafora-harjoitus haastattelutilanteessa.

Opettajien kokemusten mukaan heidät vastaanotettiin yrityksiin hyvin. He saivat onnistumisen ja voimaantumisen kokemuksia, mihin liittyi itseohjautuva oppimisprosessi. Opettajien *substanssiosaaminen* omaa alaa kohtaan lisääntyi ja ammattitaitovaatimukset selkiintyivät ja syvenivät. Myös *pedagoginen osaaminen* laajeni omakohtaisen työssäoppimisen kautta: opettajat olivat valmiimpia hyväksymään työssäoppimisen varteenotettavana oppimisen muotona myös opiskelijoiden kohdalla. *Kehittämisoosaaminen* lisääntyi reflektiivisyyden myötä ja näkyi uudenlaisten opetusmenetelmien ja opetussuunnitelmien kehittämishalukkuutena.

Työyhteisöosaaminen lisääntyi, syveni ja sai uusia muotoja yritysten kanssa tehtävän yhteistyön muodossa. Myös lisääntyvään yhteistyöhön oppilaitoksen sisällä koettiin olevan tarvetta ja motivaatiota. Opettajien oppimiskäsitykset heijastivat vielä osittain behavioristisia oppimiskäsityksiä, mutta sisälsivät myös konstruktivistisen ja humanistisen oppimiskäsityksen piirteitä.

Tulosten perusteella merkittäviksi tekijöiksi opettajien oppimisessa muodostuivat situationaalisen oppimisen (*situated cognition*) kokemukset. Opettajat olivat herkkiä eri tilanteissa kokemilleen asioille ja olivat valmiita muuttamaan tavoitteitaan ja tehtäviään niiden mukaisesti yrityksissä. Yksin tai yhdessä tapahtuva reflektio ryhmäohjaustilanteissa edisti reflektiovalmiuksien ja taitojen kehittymistä, opettajat oppivat sekä toistensa kokemuksista että rekonstruoivat ja tulkitsivat uudelleen keskustelun pohjalta myös omia kokemuksiaan. Näin intersubjektiivisuus toteutui yhteistyössä, jossa opettajien subjektiiviset kokemukset muokkasivat sekä yhteisiä käytäntöjä että kunkin opettajan omaa työtä ja sen kontekstia.

Tutkimuksen evaluaation kriteerit, koulutuksen työelämävastaavuuden sekä oppilaitoksen ja yritysten välisen yhteistyön lisääntyminen, toteutuivat ja täyttyivät. Opettajien työelämäjaksoja voidaan tulosten perusteella pitää varteenotettavana ammatillisen opettajan täydennyskoulutusmuotona, joka edistää merkittävästi opettajan ammatillista kasvua tuoden siihen sekä uudenlaisen teoria–käytäntö-suhteen ulottuvuuksia että uusia yhteistyön ja kollegiaalisuuden muotoja.

Avainsanat: opettajien työelämäjaksot, työssäoppiminen, reflektiivisyys, muutos

University of Lapland, Faculty of Education

The title of the lisensiate thesis: Keys to Change. A Case Study of Teachers' s Work Life Project in a Secondary Vocational Institute in Oulu.

Author(s): Eeva Hietava

Degree programme / subject: Education

The type of the work: lisensiate thesis

Number of pages: 227

Year: 2012

Summary: The aim of this research is to describe the learning at work project called "TeachingKey" directed to vocational teachers that took place in 2001-2004. This study describes the experiences and evaluations of the participating teachers and other actors. The research was begun in connection with the national Finnish reform of educational policies, i.e. the reform of learning at work. The research is a qualitative, interpretive and evaluative case study. The informants consisted of the actors of the project: teachers, representatives of enterprises, headmasters, representatives of financing, and the group tutor. The research material was made up of the teachers' reports from their work life periods (n=20), the questionnaires sent to all actors (n=33), the interviews of teachers (n=6), and all the documents of the project. The analyses were carried out in qualitative methods, partly using the N'vivo computer-aided analyzing tool.

The research interest is pragmatic, and the theoretical framework was outlined by the theories dealing with teacher knowledge and learning, socio-constructivism, research results concerning theory – practice relationship and reflection as well as theories of change. As the keys of change there were interventions which were open to the teachers: work life periods, group tutorings connected to them as well as the reflections of one's learning conception and the metaphor exercises in the interviews.

The teachers felt that they were welcomed by the enterprises. They met with experiences of success and empowerment, aided by autonomous learning processes. Their *substance knowledge* of their specializing fields was increased, and their conceptions of the demands of vocational competence were clarified and deepened. Their *pedagogical knowledge* was also widened through personal experiences in learning at work. Afterwards, the teachers were more prepared to accept learning at work as a significant form of learning also for students. Their *developmental knowledge* was increased along with reflectivity and appeared in the willingness to develop new teaching methods and syllabi (teaching plans). Their *knowledge of work communities* was added, deepened and reformed through new ways of cooperation with enterprises. The need and motivation for increased cooperation within educational organizations was also stressed. The teachers' learning conceptions were still partly behaviorist, but also showed constructivist and humanistic features.

The results revealed that the teachers' learning was significantly connected to their experiences of situated cognition. The teachers were sensitive to the experiences with which they had met in different situations, and they were ready to change their aims and tasks in the enterprises according to what they had experienced. Individual or collective reflection on group tutoring occasions promoted the development of reflective readiness and skills; the teachers both benefited from each other's experiences and reconstructed and interpreted their own experiences through discussions.

This is how intersubjectivity was realized in the cooperation along which the teachers' subjective experiences changed both common practices and every teacher's work and working context.

The evaluation criteria of this research, the increase of correspondence between working life and educational contents, as well as that of cooperation between educational organizations and enterprises, were realized and fulfilled. According to the results, teachers' work life periods can be considered important forms of vocational teachers' further education which promotes significantly the teachers' professional growth and contributes new dimensions of theory-practice relationship and new forms of cooperation and collegiality to it.

Keywords: teachers' work life periods, learning at work, reflectivity, change

Sisällysluettelo:

Johdanto	4
1.1 Ammatillisen opettajan työ muutoksessa	7
1.2 Ammatillisen koulutuksen kehitys	8
1.3 Opettajaprofession kehitys	10
1.4 Ammatillisen opettajan työn kasvavat vaatimukset	13
2 Opettajan ammattitaito ja oppiminen	18
2.1 Opettajan tieto ja metakognitiiviset taidot	22
2.2 Oppimiskäsitysten muutos	29
2.3 Työssäoppiminen	32
2.3.1 Konstruktivismi	33
2.3.2 Kontekstuaalisuus	35
2.3.3 Oppimisen sosiaalinen ulottuvuus	37
2.3.4 Teoria ja käytäntö työssäoppimisessa	40
2.3.5 Rajan ylitykset	42
2.4 Muutoksen aikaansaaminen	44
2.5 Reflektio muutoksen välineenä	46
3 OpeAvvain – opettajien työelämäprojekti	53
3.1 Projektin teoreettiset lähtökohdat	54
3.2 Halukkuus osallistua työelämäjaksolle	58
3.3 Projektipäällikkö tutkijana	59
3.4 Projektin tavoitteista evaluaation kriteereihin	61
4 Tutkimusongelmat	63
5 Tutkimuksen tieteenteoreettiset ja metodologiset lähtökohdat	64
6 Evaluatiivinen tapaustutkimus	67
6.1 Kvalitatiivinen tutkimus	67
6.2 Tapaustutkimus	70
6.3 Evaluaatio tutkimusraportissa	74
6.4 Tutkimuksen kohdejoukko	76
6.5 Aineiston keruumenetelmät	77
6.5.1 Opettajien raportit	77
6.5.2 Kysely	78
6.5.3 Haastattelut	79
6.5.4 Dokumentit	85
6.6 Aineiston analyysi ja analyysivaiheet	86
6.7 Tutkimusprosessin eteneminen tutkimusraportiksi	91
6.8 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	93
6.9 Tutkimuksen eettiset kysymykset	97
7 Tutkimustulokset	97
7.1 Osallistumismotivaatio	98
7.1.1 Vahva sisäinen motivaatio	99
7.1.2 Motivaatiota heikentävät tekijät	101
7.2 Ammatillisen osaamisen tavoitteet työssäoppimisjaksolla	103
7.2.1 Projektin yleiset tavoitteet	105
7.2.2 Opettajien henkilökohtaiset tavoitteet	106
7.2.3 Millaiset tavoitteet – sellainen työpaikka?	113

7.2.4	Tavoitteiden asettamisen vaikeus ja muuttuminen jakson aikana.....	115
7.2.5	Rehtori avainasemassa	117
7.2.6	Yhteenveto	119
7.3	Kokemukset työelämäjaksoilta	120
7.3.1	Rajanylittämisen vaikeus.....	122
7.3.2	Opettaja opiskelijan roolissa rajanylittäjänä	126
7.3.3	Opiskelumenetelmät.....	130
7.3.4	Itseohjautuvuus voimavarana ja haasteena	134
7.3.5	Raportti itsearvioinnin välineenä	136
7.3.6	Ryhmäohjaukset reflektioalustana	139
7.3.7	Väsämyksestä voimaantumiseen.....	144
7.3.8	Opettajien ajankäytön hallinta.....	149
7.3.9	Erilaisia työelämäjaksojamalleja ja niiden arviointia.....	151
7.3.10	Yhteenveto	153
7.4	Oman oppimiskäsityksen jäsentäminen	154
7.4.1	Oppimiskäsityksiin yhteydessä olevat tekijät	155
7.4.2	Opettajan roolin muutoksesta.....	156
7.4.3	Työssäoppimisuudistuksen merkitys oppimiskäsitysten muutokselle	158
7.4.4	Yhteenveto	159
7.5	Mitä opin työelämäjaksolla – mikä muuttui opettajan työssä.....	160
7.5.1	Substanssiosaaminen.....	163
7.5.2	Pedagoginen osaaminen	168
7.5.3	Työyhteisöosaaminen.....	175
7.5.4	Yhteenveto	177
7.6	Eri toimijoiden kokemuksia työelämäjaksoista sekä niiden kehittämisestä.....	179
7.6.1	Työelämäjaksojen tarkoitus ja anti.....	180
7.6.2	Yhteistyön ja opettajien työelämäjaksojen kehittäminen.....	183
7.7	Yhteenveto tuloksista	188
8.	Pohdinta.....	191
8.1	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.....	197
8.2	Tutkimuksen käytännön kehittämis- ja jatkotutkimusehdotukset.....	200
	Lähteet.....	203
	Liitteet	227

Taulukot:

Taulukko 1. Opettajan ammatillinen kasvu.

Taulukko 2. Reflektion tyypit ja niiden näkyminen toiminnassa.

Taulukko 3. Lähetettyjen ja palautettujen kyselylomakkeiden määrät (kysely kaikille projektin toimijoille).

Taulukko 4. Tutkimusraportissa käytettävät koodit.

Taulukko 5. Tutkimusprosessin eteneminen ajallisesti.

Taulukko 6. Tutkimuksen tulkinnan tasot.

Taulukko 7. Motiivit työelämäjaksolle lähtemiseen.

Taulukko 8. Opettajien työssäoppimisen lähtökohdat ja prosessin hakemisprosessin vaiheiden eteneminen.

Taulukko 9. Opettajien henkilökohtaiset tavoitteet.

Taulukko 10. Työssäoppimispaikan valinnan perusteet.

Taulukko 11. Opettajien työssäoppimisen prosessin vaiheet.

Taulukko 12. Opettajien jakautuminen työelämäjaksojen tyyppeihin.

Taulukko 13. Opettajan oman didaktisen ajattelutavan jäsentäminen.

Taulukko 14. Oman työn ja työyhteisön kehittäminen.

Taulukko 15. Opettajien oppimiskokemukset työelämäjaksoiltaan sijoitettuna oppimistulosten nelikenttään.

Taulukko 16. Opettajien ja muiden toimijoiden kokemukset ja niiden levittäminen kaikkien tahojen hyödyksi.

Taulukko 17. Työelämäjaksojen koettu tarkoitus ja anti.

Kuviot:

Kuvio 1. Opettajan tieto.

Kuvio 2. Konstruktivistinen näkemys oppimisprosessista.

Kuvio 3. Informaatio, tieto ja osaaminen.

Kuvio 4. Malli opettajan työn muutokselle.

Kuvio 5. Muutoksen loogiset tasot.

Kuvio 6. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli.

Kuvio 7. Opettajankoulutuksen yksilölliset lähtökohdat ja sisällöllinen eteneminen.

Johdanto

Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet viime vuosina vahvasti ammatillisen koulutuksen kehittämiseen. Suurimpana muutoksena koulutuksen kehittämisessä ovat olleet vaatimukset lisätä ammatillisen koulutuksen ja opetuksen työelämävastaavuutta. Työssäoppiminen ja työelämätaitojen kehittäminen asetettiin tavoitteeksi valtioneuvoston hyväksymässä Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995–2000. Tavoitteena oli lisätä kaikilla koulutusaloilla työssäoppimista ja työelämätaitoja, yrittäjyyttä ja valmiuksia itsenäiseen ammatin harjoittamiseen.

Tämä tutkimus on osa Euroopan sosiaalirahaston ja lääninhallituksen rahoittamaa OpeAVVAIN – Opettajien työelämäjaksot -projektia, jonka tarkoituksena oli auttaa Oulun seudun ammatillisen koulutuksen opettajia päivittämään tietojaan ja taitojaan oman alansa yrityksissä.

Projekti alkoi keväällä 2001 ja päättyi keväällä 2004. Hanke liittyy laajempaan ammatillisen koulutuksen valtakunnalliseen muutosprosessiin, jonka tavoitteena on ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuuden lisääminen. Vuonna 1998 tuli voimaan laki ja asetus ammatillisesta koulutuksesta. Sen mukaisesti ammatillinen koulutus muuttui siten, että kaikki perustutkinnot ovat 3-vuotisia tutkintoja, ja niihin kuuluu vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista. Näin jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus olla alan yrityksissä työssäoppimassa vähintään puoli vuotta opiskeluajastaan.

Ammatillista koulutusta on arvosteltu työelämän kohtaamattomuudesta sekä puutteellisista yhteyksistä työelämään (Salo 2004, 36). Siitä on tullut koulutuksen ennakoinnille vaatimus: koulutus pitäisi saada vastaamaan työn vaatimuksia. Työssäoppimisen uudistus antoi tähän uuden mahdollisuuden. Työssäoppiminen toi ammatilliseen koulutukseen myös implisiittisen haasteen siirtyä behavioristisesta konstruktivistiseen ja humanistiseen oppimisenäkemykseen. Työssäoppiminen määritellään Opetushallituksen määräyksessä 18.11.1998;35/011/98 oppimisen järjestämisen muotona, jossa opiskelija oppii työpaikoilla osan tutkinnon ja opetussuunnitelman tavoitteista ja ammattitaidosta. Edellämainitun opetushallituksen määräyksen mukaisesti työssäoppiminen on tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua. Opiskelijat

ovat itse määrittelemässä tavoitteitaan työssäoppimisjaksolle, ja he myös arvioivat itse omaa oppimistaan työssäoppimisjakson lopussa. Oppimisessa on tärkeää mentorin eli vanhemman työntekijän ohjaus sekä työyhteisön sosiaalinen tuki oppimiselle.

Edellämainitut muutokset ovat vaikuttaneet koulutuksen muutokseen ja näin myös oppimiskäsityksiin ja opettajan työn muutokseen. Opiskelijat lähtivät työssäoppimaan, mikä vaikutti siihen, että opettajien täytyi lähteä oppilaitoksesta ulos, työpaikoille. Heidän piti uudistaa vanhoja työelämäsuhteitaan työharjoittelun ajoilta, mutta sen lisäksi heidän täytyi luoda uusia suhteita. Opettajat valmensivat opiskelijoita työssäoppimiseen sekä ohjasivat työpaikkaohjaajia ottamaan vastaan ja ohjaamaan opiskelijoita sekä arvioimaan heidän oppimista työpaikoilla.

Räkköläisen (2001, 33) tapaan voidaan kysyä työelämän ja oppilaitosten yhteistyön kannalta: onko tehtävänä tuottaa koulutusta työelämän tarpeisiin vai onko koulutuksella myös työelämää kehittäviä ja uusia käytäntöjä luovia tavoitteita? Voiko koulutus nostaa avoimesti esiin työelämän kysymyksiä ja kyseenalaistaa vallitsevia työmarkkinoiden ja työelämän kehityssuuntia? Oppilaitosten tehtävä ei ole pelkästään tuottaa koulutusta työelämän tarpeisiin, vaan tehtävänä on myös työelämän kehittäminen ja uusien toimintamallien luominen. Näin kehittämistyöhön liitetään mukaan myös tulevaisuusperspektiivi ja muutosten ennakointi, jolloin haasteet kasvavat. (Mt., 37.) Tutkimukset antavat evidenssiä siitä, että oppiminen ja työnteko ei ole yksisuuntainen suhde, vaan työn tekeminen tuottaa myös oppimista. (Simons 2004; Lave et al. 1991). Näitä asioita tutkitaan tässä tutkimuksessa opettajien sekä tutkimuksen pohjana olevan projektin muiden toimijoiden kokemusten kautta.

Opettajan työ on kokenut yleisesti suuria muutoksia viimeisten vuosikymmenien aikana. Kun osa opettajan oppilaitoksessa opettamista asioista siirtyy opetettavaksi työpaikoille, aiheuttaa se muutoksia opettajien työhön. Opetettavat kokonaisuudet ja sisällöt on mietittävä uudelleen. Kontaktituntien määrää on myös vähennetty: opettajat saattavat miettiä jopa sitä, että tutkintojen taso madaltuu, eikä samanlaisia oppimisen tavoitteita voida saavuttaa nykyisillä resursseilla. Luopuminen jostakin olisi kuitenkin tärkeää jo oman jaksamisen kannalta. (Räkköläinen 2001, 57.) Opettajien työn muutokseen ovat vaikuttaneet myös tietotekniikan lisääntyminen, yhteistyö eri tahojen kanssa, yhteistyö oppilaitoksissa ja muuttunut oppilasaines.

Euroopan sosiaalirahaston tavoite 3-ohjelma-asiakirjan mukaan uudistuksen tueksi ja laadukkaan toteutuksen varmistamiseksi tarvitaan kokeilu- ja kehittämistoimintaa, jossa oppilaitoksen ja yritysten keskeisen yhteistyön, opettajien työelämäjaksojen ja työpaikkaohjaajien koulutuksen sekä työpaikkaohjauksen avulla luodaan edellytyksiä työssäoppimisen lisäämiseen ja kitkattomaan koulutuksesta työelämään siirtymiseen. Tähän tutkimukseen liittyvässä projektissa oli rahoituksena ESR-raha, jolla rahoitettiin 47 opettajan 2–3 kuukauden työelämäjaksoa sekä kuntayhtymän oma kehittämisraha, jolla rahoitettiin yhden kuukauden mittaiset ja sitä lyhyemmät työelämäjaksot, yhteensä 25 jaksoa. Kaikkiaan opettajia oli työelämäjaksolla 72.

Opettajien työelämäjaksot, tietojen ja taitojen päivittäminen oli yksi muutoksen avaimista, joita projektilla haettiin. Toinen avaimista oli mahdollisuus ryhmäohjaukseen, jossa oli mahdollista reflektoida omia kokemuksia. Metakognitiivisten taitojen kehittäminen ja reflektiivinen valmius nähdään keskeisinä valmiuksina uudistuvassa työelämässä ja oman työn kehittämisessä. Niiden merkitystä pyrittiinkin korostamaan tässä projektissa. (Schön 1986; Attwell 1999, 258; Ruohotie 2006a, 120.) Opettajan kokemukset opetustyöstä ja sen myötä omien oppimiskäsitysten reflektointi oli projektin kolmas avain oman työn kehittämiseen. Avaimena muutokseen toimi myös harjoitus, jonka avulla pyrittiin helpottamaan oman työn ja muun elämän sekä oman ajankäytön hahmottamista.

Tämä tutkimus on evaluatiivinen, laadullinen tapaustutkimus. Aineiston analyysi on tehty kvalitatiivisin menetelmin. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan opettajan työn muutosta, opettajan tietoa ja oppimista, oppimisen sosiaalisia näkökulmia, oppimisen näkemysten muutosta ja niiden suhdetta työssäoppimiseen sekä reflektiivisyyttä. Lisäksi viitekehyksessä käsitellään myös muutosta ja sitä, miten muutosta voidaan saada aikaan.

Tutkimuksessa tarkastellaan lähinnä opettajien kokemuksia ja oppimista työelämäjaksoilla, mutta myös sitä, millaisia vaikutuksia opettajien kokemuksilla ja oppimisella on heidän työhönsä opettajana ja työyhteisön jäsenenä. Millaisia vaikutuksia työelämäjaksoilla on heidän suhtautumisessaan opiskelijoihin ja opiskelijoiden ohjaamiseen oppilaitoksessa ja työssäoppimisessa? Mikä muuttui opettajan työssä työelämäjakson jälkeen? Lisäksi on kuvattu projektin muiden toimijoiden, yrittäjien, rehtoreiden ja rahoittajien edustajien ja ryhmäohjaajan näkemyksiä ja kokemuksia työelämäjaksoista ja niiden kehittämisestä.

Tähän tutkimukseen liittyvän projektin avulla opettajat lähtivät työelämään päivittämään tietojaan ja taitojaan. Opettajat kohtasivat yritysmaailman eri tavalla kuin aiemmin. He olivat tehneet yhteistyötä yritysten kanssa esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä, käyneet ohjaamassa opiskelijoita heidän harjoittelu- ja työssäoppimisjaksoillaan. Nyt he siirtyivät ikään kuin osaksi yritystä saaden kosketuksen yrityksen jokapäiväiseen elämään.

Opettajien ja muiden toimijoiden kokemukset työelämäjaksoista olivat positiivisia. Ammattitaitovaatimukset selkiytyivät, teorian ja käytännön suhde parani, yhteistyö yritysten kanssa lisääntyi ja helpottui. Opettajien kokemusten mukaan ryhmäohjaukset auttoivat viemään oppimisprosessia eteenpäin. Voidaan sanoa, että muutokset opettajien työssä työelämäjaksojen jälkeen vaikuttavat koulutuksen työelämävastaavuuden lisääntymiseen. Opettajien työelämäjaksoja voidaan pitää mitä suuremmassa määrin hyvänä täydennyskoulutusmuotona. Parhaimmillaan siinä täyttyvät tavoitteiden asettaminen ja oman oppimisen reflektointi sekä yksin että ryhmässä.

1.1 Ammatillisen opettajan työ muutoksessa

Ammatillista koulutusta on kritisoitu sekä koulutuksen että elinkeinoelämän näkökulmasta siitä, että niin sanottu laitosmainen ammatillinen koulutus syrjäytti käytännön työssä oppimisen ja oppisopimuskoulutuksen. Oppilaitosmuotoisen koulutuksen ulkopuolella tapahtuvan koulutuksen merkitystä on tämän vuoksi alettu korostaa yhä enemmän. (Silvennoinen et al. 1998, 9–24.) Uusimmissa näkemyksissä ollaan jopa sitä mieltä, että oppimista tapahtuu varsinaisesti muualla kuin koulussa: itseopiskelussa ja arkipäivän askareissa. Tällaista näkemystä edustavat Laven ja Wengerin (1991) toimintajärjestelmät (*community of practice*; tarkemmin luvussa 2.3.3; myös Wenger 1998). Oppimisprosessiin kohdistuvissa tutkimuksissa on yhä enemmän alettu korostaa toimintaa vahvistavien ulkoisten tekijöiden vaikutuksen sijasta yksilön sisäisiä prosesseja ja minä rakenteita (Ruohotie et al. 1998, 5). Näillä on keskeinen merkitys myös opettajan oppimisessa.

Ammatillisen opettajan työ on muuttunut radikaalisti viimeisten vuosikymmenien aikana. Se on muuttunut aikaisempaa moni-ilmeisemmäksi. Patrikainen (2000) ja Vertanen (2002, 96) puhuvat opettajuudesta ja ovat yrittäneet määritellä sitä. Luukkainen (2000, 49) on pitäytynyt

opettajuuden määrittelyssään puhumaan opettajan työn sisältämisestä osa-alueista. Tässä tutkimuksessa puhutaan samoin opettajan työstä.

Perinteisesti opettajan työ on ollut yksin tapahtuvaa. Ammatillisen opettajan työ on kuitenkin muuttunut yhä enemmän autonomisesta työstä tiimityön suuntaan. Opettajan kasvattajan rooli korostuu yhä enemmän, ja erilaiset pedagogiset haasteet ovat lisääntyneet. (Fullan et al. 1992.) Opetussuunnitelmia kehitellään yhä enemmän paikallisesti, ja opettajan oman pedagogisen ajattelun kehittäminen on yksi keskeisimmistä haasteista: opettajan tulisi pyrkiä yhä oppijakeskeisempään opetukseen ja soveltamaan uudenlaisia oppimisenäkemyksiä työssään (Doll 1993; Fullan 1994). Yksittäisen opettajan merkitystä korostetaan yhä enemmän uudistusten aloittajana ja toteuttajana. Toisaalta kouluissa tehtävä ja koulun sidosryhmien välinen yhteistyö korostuu. (Fullan 1994; Fullan et al. 1992.) Fullanin (1994, 29) sanoin voidaan todeta, että opettajat ovat yhä enemmän kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen agentteja.

1.2 Ammatillisen koulutuksen kehitys

Ammatillisen koulutuksen kehityksessä työssä oppiminen on ollut perinteisesti mukana, mutta eri tavalla kuin aiemmin. Oppipoika-mestari-järjestelmässä oppipoika oppi ammatin seuraamalla mestarin työtä. Työopetus oli vahvasti mukana myös 1900-luvun alkupuolella oppilaitoksissa, joita perustettiin teollisuuden ja liikelaitosten yhteyteen. (Lampinen 2003.)

Vasta 1950-luvun lopulla alettiin kehittää ammatillisen opettajan koulutusta ja ammattikouluverkostoa. Tällöin oppiminen tapahtui pääsääntöisesti oppilaitoksessa. Systemaattista oppilaitosten ulkopuolista työharjoittelua ei kaikilla aloilla tuolloin vielä ollut. Opettajina toimivat ammatin opettajat, jotka olivat ammatin oppimisen ohjaajia – olihan heillä itsellään vahva ammatillinen tausta ja osaaminen. He olivat myös kasvattajia, vaikka pedagoginen koulutus oli tällöin vielä hyvin lyhyt. (Lampinen 2003; Vertanen 2002, 119–120.)

Suomessa kehitettiin niin peruskoulutusta kuin ammatillista koulutustakin voimakkaasti 1970-luvulla. Ammatillista koulutusta kehitettiin niin sisäisesti kuin rakenteellisestikin: lisättiin yleissivistävien aineiden määrää opetuksessa samalla kun ammatillisten aineiden määrää

vähennettiin. Ammatillinen koulutus toteutettiin joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta lähes täysin ammattioppilaitoksissa, mikä sinänsä etäännytti koulutuksen työelämästä. (Lampinen 2003; Vertanen 2002, 120–121; ks. myös Lauriala 1998, 53.)

Koulutuksen hallinnon keskittämisestä luovuttiin Suomessa 1980-luvulla, ja hallintoa hajautettiin yhä enemmän 1990-luvulla. Oppimista ja itseohjautuvuutta alettiin korostaa 1980-luvulla ja opettajan työtä alettiin tarkastella kokonaisuutena. Näin irtaannuttiin aiemmasta opetuksen muotoseikkojen korostamisesta. Opettajasta tuli aiempaa enemmän ohjaaja tiedonjakajan sijaan. Kasvattamisen näkökulma alkoi saada aiempaa enemmän sijaa koulutuksessa. (Lauriala 1998, 54; Vertanen 2002, 121; Lampinen 2003.) Myös opettajan työ muuttui 1990-luvulla. Erilaiset kehittämissuunnitelmat toivat monille opettajille opetustyön lisäksi muitakin tehtäviä. Opettajan muihin tehtäviin toi lisänsä myös työssäoppimisen uudistus. (Vertanen 2002, 121.)

Hirvi (1994, 18) kirjoittaa siteeraten pariisilaista kasvatustieteen professoria Beillerotia: emme nykyisin tunne puoliakaan niistä töistä, joita viidentoista vuoden kuluttua on tarjolla. Hän jatkaa, että tänä päivänä koulutettavat nuoret ovat viidentoista vuoden kuluttua parhaassa työiässään. Edellä esitetty asettaa ammatilliselle koulutukselle paradoksaalisiakin haasteita. Yhteyksiä työelämään on lisättävä ja ammatillisen oppimisen tulisi tapahtua yhä enemmän ammatillisissa käytännöissä, mutta käytäntöjen nopean muuttumisen vuoksi ammatillisessa koulutuksessa tuleekin löytää nimenomaan ammatteihin liittyvä yleisyys ja teoreettisuus. Siksi oppilaita valmennetaan 1) työelämän yleisiin valmiuksiin, 2) spesifin ammatin olemuksen ymmärtämiseen työelämän ja yhteiskunnan kokonaisuudessa sekä tietysti myös 3) spesifeihin ammattitaitoihin. (Hirvi 1994, 18.)

Koulutuksen ja työelämän yhteistyö ja niiden väliset suhteet ovat nousseet kehittämisen kohteeksi kaikkialla, ei pelkästään Suomessa (Nieuwenhuis 2002; Kulmala 1998; Honka et al. 2000, 25; Työssäoppimisen opas, 7; Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008). Tietojen ja taitojen nopea vanheneminen on todellinen uhka eri ammateissa toimiville. Nykyisin tarvitaan valmiuksia tuottaa jatkuvasti uudentilanteita ajattelu- ja toimintamalleja nopeasti muuttuviin ja monimutkaistuviin tilanteisiin. Nyky-yhteiskunnassa ja työyhteisöissä yksilöitä ja tiimejä tulee kannustaa jatkuvaan oppimiseen. Tehokkaan kehittämisen tavoitteena voidaan pitää yksilön sisäisen motivaation kasvua, jotta hän voisi lisätä ammatillista pätevyyttään. Tämä ei tarkoita sitä, että yksilö myötäilisi passiivisesti

yhteiskunnan ja työelämän muutoksia, vaan että yksilöt voivat aktiivisesti vaikuttaa työelämän muutoksiin ja muokata tulevaisuuttaan. (Nieuwenhuis 2002; Työssäoppimisen opas,7.)

Ammatillisen koulutuksen kehittämistä tarkasteltaessa havaitaan, että uusi koulutuslaki antaa hyvät edellytykset ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi. Kehittämisen- ja reagoitivastuun siirtäminen koulutuksen järjestäjille korostaa oppilaitosten ja niiden ylläpitäjien vastuuta ja aktiivista roolia työelämän osaamistarpeiden huomioon ottamisessa. (Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008; Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998.)

Vuoden 1999 alussa astuivat voimaan nykyiset koulutusta koskevat lait ja asetukset (Koululait perusteluineen 1998), joissa määritellään myös työssäoppimisen 20 opintoviikon pakollisuudesta kaikissa 3-vuotisissa tutkinnoissa. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on otettu käyttöön myös näyttötutkinnot (Laki 631/1998 ja asetus 812/1998 ammatillisesta aikuiskoulutuksesta). Lisäksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen ovat tulleet nuorille tarkoitetut näytöt (Opetusministeriön päätös 212/430/98). Näyttötutkinnot ja nuorten näytöt poikkeavat toisistaan siten, että nuorten näytöt ovat osa ammatillista peruskoulutusta, mutta näyttötutkinnoilla osoitetaan pääasiassa työkokemuksen kautta hankittu ammatillinen osaaminen (Salo 2004; Honka et al. 2000; Vertanen 2002, 69).

Laki aikuisten ammatillisesta peruskoulutuksesta mahdollistaa aiempaa monipuolisemmat tutkinnon suoritustavat. Koulutusta voidaan järjestää lähi-, etä- tai monimuoto-opetuksena, oppisopimuskoulutuksena tai sitä voidaan toteuttaa työpaikoilla, käytännön työtehtävien yhteydessä (työssäoppiminen; L 630/98, 15 §).

1.3 Opettajaprofession kehitys

Nopean muutoksen maailmassa, jossa tieto on räjähdysmäisesti kasvavaa ja uudet ajatukset oppimisesta tuovat painetta muutokseen opetuksessa ja opettajan työssä, opettajat tarvitsevat koulutusta, jossa päivitetään osaamista ja jonka avulla myös muutokset työssä mahdollistuvat (Lauriala 2004, 20). Vaikka uudet teknologiat tai uudet sisällöt eivät välttämättä tuokaan muutosta opetukseen, koulutuspoliittisissa kannanotoissa siitä huolimatta usein sanonta ”tietää enemmän” tarkoittaa samaa kuin ”opettaa paremmin”(McLaughlin 2002, 95).

Hargreaves ja Fullan (2000) jakavat opettajan profession kehittymisen neljään vaiheeseen (vrt. luku 2.1 ammatillisen koulun kehitys): esiprofessionaalisella ajalla yleinen opetus alkoi tehdastyypisenä massakoulutuksena, autonomista professiota kohti mentiin 1960-luvulta lähtien, 1980-luvulla siirryttiin kollegiaaliseen professionalismiin ja meneillään olevaa profession vaihetta leimaa syvä murros, eletään muutoksen aikaa. (Ks. myös Vertanen 2002, 106–107.)

Ammatilliseen opettajuuteen kuuluu vahva ammatti-identiteetti, mikä sisältää opettajan henkilökohtaisen identiteetin sekä substanssialueen identiteetin. Tutkimusten mukaan professionaalisuus ei ole ammatillisella opettajalla niin vahva kuin peruskoulunopettajalla. Tämä saattaa johtua ammatillisen opettajan ristiriidasta: edustaako hän opettajan ammattialaa vai sitä ammattialaa, jolle hän on opiskellut ennen opettajankoulutusta? Tärkeintä kuitenkin on, että opettaja on sitoutunut työhönsä niin opettajana kuin alansa ammattilaisenaakin. Professionaalisuus ja ammatti-identiteetti edustavat omaan työhön sitoutumista. (Vertanen 2002, 226.)

Uusikylän (1990, 10–14; Ruohotie 1995, 332–323; vrt. myös Niemi 1989) mukaan opettajan ammatillinen kasvaminen ja kypsyyden voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen: professionaalinen ulottuvuus, persoonallinen ulottuvuus ja prosessiulottuvuus. Opettajien ammatillista kehittymistä tutkittaessa on todettu, että siihen liittyy läpi uran kestävä halu oppia uutta, kyky arvioida yhä syvällisemmin omia tietoja ja taitoja, kyky pysyä merkittävien kehityshankkeiden tasolla ja kyky toimeenpanna sellaisia innovaatioita, joista on käytännön hyötyä (Hargreaves et al. 2001).

Useat tutkijat näkevät myös varoittavia piirteitä opettajaprofession viimeaikaisessa kehityksessä. Monet opettajan työn muutokset ovat tapahtuneet juuri kehittyvän opettajaprofession myötä. Professionalismille on annettu ideologinen merkitys ja sillä peitetään opettajien työoloissa tapahtuneet todelliset muutokset. (Vertanen 2002, 108.) Hargreaves (1994) on varoittanut pakotetusta tai järjestetystä professionalismista. Densmoren (1987) käsitys opettajan professionaalisuudesta legitimoit opettajat ottamaan ylimääräistä vastuuta. Aktiivisuus ja osallistuminen tuovat opettajalle tunteen ammattitilasta ja vastuusta. Professionaalisen vastuun retoriikasta puhuu myös Klette (2000, 157). Professionalismin ideologia ei ota huomioon opettamisen rakenteellisia ehtoja. Sachsin (2000,

80) mukaan opettajat on ”muilutettu” palvelemaan koulun kehittämistä vetoamalla kasvavaan ja voimistuvaan professionaalisuuteen. Opettajat on ikään kuin ylistämällä alistettu.

Yksintyöskentelyn kulttuurista yhteistyön kulttuuriin

Oppilaitosten toimintakulttuuria ei ole määritelty virallisesti, mutta se voi myös jäädä implisiittiseksi ja tiedostamattomaksi (Altman et al. 1984). Opettajien toimintakulttuuri opitaan epävirallisesti opettajahuoneessa sosiaalisaatioprosessin myötä. Tämä oppimisprosessi alkaa jo opettajan omista koulukokemuksista. (Britzman 1991.) Usein nuoret innokkaat opettajat uusine idealistisine ajatuksineen lannistetaan vanhojen opettajien asenteellisuudella. Opettajakoulutuksen tulisi voida katkaista tällainen opettajan oppimisen ketju, jossa on tarkoituksena pysyä vanhoissa totutuissa oppilaitosten toimintakaavoissa. (Zeichner et al. 1990; Lauriala 1997.)

Opettajan työ on ollut pitkään yksin työskentelyä (Hargreaves 1994; Fullan et al. 1992). Myös opettajat, jotka ovat olleet innovatiivisia ja kehittäneet omaa työtään, ovat usein jääneet yksin opettajayhteisöissä (Lauriala 1997, 130). Opettajan yksin toimimisen, tiedon ja ajattelun alttiiksi paneminen ja rohkeus ottaa vastaan myös toisten asiantuntemusta ei sovi perinteiseen kaikkietävän opettajan rooliin. Opettajat ovat ehkä pelänneet epäonnistumista työssään enemmän kuin muissa ammateissa. Edellä olevan käsityksen taustalla on kuva opettajan asemasta vuosisadan alun yhteiskunnassa, jossa opettajat kuuluivat muutamana muun ammattiryhmän lisäksi korkeimmin oppineisiin. (Halmio 1997, 56.) Vertanen (2002, 106) kutsuu tätä opettajastatukseksi.

Opettajan autonomia voi olla myös petollinen ajatus, jolla opettajien oletetaan tekevän asioita, joihin muut eivät ole pystyneet (Lauriala 1997, 145). Opettajan yksin työskentely tai yksin jääminen työyhteisössä voi olla sekä itse valittu strategia että myös pakotettu yksinäisyys. Tämä johtuu olosuhteista koulussa, jossa yhteistyö on jostakin syystä ehkäistynyt. (Lauriala 1997, 145; vrt myös Hargreaves 1994). Vasta parin viimeisen vuosikymmenen aikana on ryhdytty puhumaan siitä, että opettajan ammattitaitoa ei olekaan yksin työskentely vaan yhteistyö (Niemi 2000, 184; Fullan et al. 1992).

Individualistisesta opetuskulttuurista siirryttäessä kollaboratiivisempaan, yhteistyötä suosivampaan opetuskulttuuriin käydään usein läpi erilaisia vaiheita. Aluksi yhteistyö on

teennäisen kollegiaalisen kulttuurin mukaista, jossa yhteistyötä tehdään enemmänkin hallinnollisten päätösten mukaisesti. Vastakohtana tälle Hargreaves (1994) esittää liikkuvan mosaiikin kaltaista opetuskulttuuria, jossa yhteistyötä tekevät ryhmät eivät ole kiinteitä, vaan ne ovat ainerajat ylittäviä ja niiden välillä tapahtuu liikettä. Ryhmät ovat enemmänkin projektiluonteisia, ja ne liittyvät erilaisiin koulun kehittämistehtäviin tai hankkeisiin. Edellä kuvatuilla opetuskulttuureilla on suuri merkitys yksittäisten opettajien työnkuvan muodostumisessa. Mosaiikkimaisessa yhteistyökulttuurissa mahdollistuu paitsi oppilaitoksen sisäinen joustava yhteistyö, myös oppilaitosten välinen ja työelämän organisaatioihin ulottuva yhteistyö.

Fullan (1994; ks. myös Fullan et al. 1992) kirjoittaa yksin työskentelyn ja yhteistyön yhdistämisestä. Vahvalla opettajapersoonalla on visiot, joita työistetään jatkuvasti. Hän tekee yhteistyötä kollegoidensa kanssa, ja yhteistyö koulun johdon kanssa on myös välttämätöntä. Koulun johdon tuki opettajan työlle kaikin mahdollisin keinoin on ensiarvoisen tärkeä, jotta hän voisi selvitä yhä kasvavasta työmäärästä ja kasvatus- ja opetustehtävästään.

1.4 Ammatillisen opettajan työn kasvavat vaatimukset

Työelämässä tapahtuneet muutokset ovat heijastuneet myös opettajan työhön (Honka et al. 2000, 15). Opettaminen nähdään kokonaisvaltaisena oppimiseen ja reflektiiviseen ajatteluun pohjautuvana toimintana. Sen tuloksena syntyy ajatteluprosessi, joka auttaa opettajaa tunnistamaan työhönsä liittyviä haasteita ja myös vastaamaan niihin. Martin (1993) mukaan eksperttiopettajalla on laaja tietous oppilaistaan, opetussuunnitelmista, opetusjärjestelyistä ja opetuksen suunnittelusta (ks. myös Doll 1993).

Seuraavassa tarkastellaan persoonallisuuden ja identiteetin vaikutusta opettajan työhön, opettajan kasvattajan roolia, opettajan roolin kasvavia vaatimuksia sekä työssä jaksamisen kysymyksiä.

Persoonallisuus työvälineenä

Opettajan työhön vaikuttaa eniten opettajan persoonallisuus ja siitä lähtevät ominaisuudet. Persoonallisuus tuo opettajan työhön sen näkyvimmän ja vaikuttavimman osan, se nähdään

opettajan tärkeimpänä työvälteenä (Hargreaves ym. 2001, 136–156; Fullan 1994.). Kasvu ihmisenä, omaleimaisena persoonana on opettajan työn peruspilareita. Opettajalta vaaditaan tervettä minäkäsitystä, vahvaa itsetuntoa, itseohjautuvuutta, vastuuntuntoa, luovuutta ja innovatiivisuutta. (Esteve 1999, 237.) Opettajan persoonaan liittyvät myös sosiaalisuus, vuorovaikutustaidot, muutoksensietokyky ja valmiudet uusien asioiden oppimiseen ammatin hallinnan lisäksi. (Vertanen 2002, 189, 223.) Opettajan työ vaatii myös laaja-alaisia sekä tulevaisuuteen suuntautuneita ja globaaliseen ajatteluun kykeneviä vahvoja persoonallisuuksia. Kasvatustehtävässä onnistuakseen opettajien on oltava myös tasapainoisia ja vahvan itsetunnon omaavia. (Luukkainen 2000, 55.)

Opettajan persoonallisuuden ja identiteetin kehitykseen onkin alettu kiinnittää huomiota eri tavalla kuin ennen. Tutkijat (Niemi 2000, 190; Järvinen et al. 2000; Heikkinen 1999; Laine 1998; 1999) vaativatkin opettajankoulutuksen vaikuttavuustutkimuksessa yksilötasolla enemmän tukea persoonallisuuden kasvulle ja vähemmän kiirettä ja näennäisoppimista. Identiteettiä voidaan rakentaa keskustellen, kertoen ja arvioiden yhdessä yhteistyökumppanien kanssa (vrt. myös Nissilä 2006).

Ammatti-identiteetin kehittyminen

Ammatilliset ja muuttuvat toimintaympäristöt vaativat yksilöltä valmiuksia ja taitoja hallita monimutkaista ja vaativaa toimintakenttää. Ammatti-identiteetti ei ole valmis kokonaisuus, vaan se on jatkuva prosessi ja jokaisen on luotava se itse. (Hänninen 2006, 191.)

Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin rakentumista voidaan kuvata monitasoiseksi ja kompleksiseksi prosessiksi, joka tapahtuu sosiaalisen ja persoonallisen välisessä vuorovaikutuksessa. Opettaja rakentaa ammatti-identiteettiään ottaen huomioon organisatoriset identiteettimallit ja sosiaalisesti määritellyt odotukset. Yksilöllistä puolta identiteetin rakentamisessa edustavat yksilöllinen uskomusjärjestelmä ja yksilölliset päämäärät ja näkemykset. (Eteläpelto et al. 2006, 43–44; Vähäsantanen 2007, 160.)

Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti koostuu paitsi hänen aikaisemman ammattinsa arvoista, eettisen ulottuvuuksista ja tavoitteista. Toimiessaan opettajana hänen ammatti-identiteettinsä sisältää ymmärryksen kasvatuksen ja koulutuksen tarkoituksesta sekä opetusta ja oppimista koskevat uskomukset (Vähäsantanen 2007, 157). Hänninen (2006) tarkastelee persoonallista ja ammatti-identiteettiä dynaamisena kasvuna. Se on elinikäinen, jatkuva ja

emotionaalisesti värittyvä prosessi. Ammatillinen identiteetti ymmärretään persoonallisen identiteetin osaksi. (Mt., 191–192.)

Opettajan ammatti-identiteetti voidaan ymmärtää uudella tavalla kun koulutuksen työelämäpainotteisuutta on lisätty. Opettajan ammatti-identiteetti rakentuu nykyisin yhä enemmän koulutusinstituution ja työelämän rajapinnalla. Ammatillinen opettaja toimii oppilaitosmaailmassa ja tulevaisuudessa yhä enemmän yhteistyössä työelämän organisaatioiden, yritysten kanssa. (Vähäsantanen 2007, 167.)

Postmodernin identiteettiteorian mukaan yksilöllä ei ole yhtä eheää identiteettiä vaan fragmentoitunut, pirstaloitunut tilanteesta toiseen vaihtuva identiteetti. (Vähäsantanen 2007, 167.) Kun opettaja liikkuu rajanylittäjänä (Wenger 1998; ks. luku 2.3.5) monissa ympäristöissä, häneltä vaaditaan liikkumista edistäviä orientaatiomalleja ja elämänstrategioita, kuten turistin ja kulkurin identiteettiä (Bauman 1996).

Ammattikoulutuksen viimeaikaiset suuret muutokset ovat vaikuttaneet myös ammatillisen opettajan identiteetin hetkellistymiseen. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti nivoutuu pelkästään nykyhetkeen, jolloin opettajalla ei ole mahdollista nivoa aiempia kokemuksiaan ja tulevaisuuden tavoitteitaan osaksi identiteettiään. (Vähäsantanen 2007, 172.) Liikkuminen työelämässä tarjoaa ammatillisille opettajille heidän oman kokemuksensa mukaan haasteita mutta myös mahdollisuuden opiskeluun (Tiilikkala 2004).

Ammatillisen opettajan työnkuvan muuttuminen ja laajeneminen ei koske pelkästään lisääntyvää työelämäyhteistyötä (ks. Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008), vaan heidän toivotaan tekevän yhä enemmän kehittämis- ja hallintotyötä. Tähän opettajilla pitäisi olla sanansa sanottavana. (Vähäsantanen 2007, 174–175; Helakorpi 2006; ks. myös Siltala 2004.) Tällä on suuri vaikutus myös työssäjaksamiseen. Opettajien tulisi saada riittävästi tukea yhteiseen identiteettityöhön sekä omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa työnsä suhteen. (Vähäsantanen 2007, 17.)

Opettaja kasvattajana

Opettajan työ on dynaamista ja kompleksista. Vaikka ammatillisen peruskoulutuksen sisällöt ovat hyvin samanlaiset nuorten ja aikuisten koulutuksessa, asettavat eri ikäiset opiskelijat

omat vaatimuksensa opettajan työlle. Nuorten koulutuksessa korostuvat kasvattajan tehtävät. (Vertanen 2002, 77–78; Laki 630/1998 ammatillisesta koulutuksesta.)

Kasvatuksellinen tehtävä tuo mukanaan epävarmuuden ja ennustamattomuuden. Opettaja joutuu tekemään vaikeitakin ratkaisuja itsenäisesti ja nopeasti. (Fullan et. al. 1998; ks. myös Vertanen 2002, 99–100.) Opettajan työssä on kasvatuksen ja opetuksen suhdetta jouduttu arvioimaan uudella tavalla erityisesti 1990-luvulta alkaen. Aiemmin kasvatus nähtiin enemmän kodin kuin koulun tehtävänä, ammatillisessa koulutuksessa päätehtävä oli ammatin opettaminen. (Turunen 2000, 21; Martti 1993.) Uusikylän et al. (2000, 178) mukaan nykyisessä opettajan työssä keskeisimpinä tekijöinä ovat muutos ja eettinen kasvatus.

Kasvatuksen osuuden lisääntyminen tekee opettajan työstä entistä haastavamman ja siksi se onkin mielestäni jäänyt vähäisemmälle huomiolle, tai se sivuutetaan herkästi muihin töihin vedoten. Kasvatuksellisiin tilanteisiin joudutaan puuttumaan yleensä aina siinä hetkessä, kun tarve siihen ilmenee. Jokainen opettaja joutuu pohtimaan omia kasvatuksellisia tekojaan, niiden laatua, merkitystä ja ajankohtaisuutta. Ammatillisessa koulutuksessa kasvattaminen on kaksitahoista: toisaalta kasvattamisella tarkoitetaan yleistä kasvattamista mutta myös ammattiin kasvattamista. Viimeksi mainittu tarkoittaa muun muassa ammatille ominaisen ajattelutavan, asenteiden ja tarkkuuden omaksumista. Tämä tapahtuu samanaikaisesti ammatillisten sisältöjen oppimisen kanssa. (Vertanen 2002, 98.)

Opettajan työnkuva- ja roolimutokset

Muuttuva toimintaympäristö, lisääntyvä yhteistyö ja verkottunut toimintatapa sekä uudet pedagogiset virtaukset muuttavat myös opettajan työnkuvaa ja roolia. Vaso ja Vertanen (2000, 99–102; vrt. myös Helakorpi 2006) määrittelevät opettajalle asetettavia vaatimuksia muun muassa seuraavasti:

1. Opettajan on oltava hyvä substanssiosaaja: hänen on hallittava oma substanssialueensa, josta hän pystyy nostamaan esille oppimisen ja opiskelijoiden kehittyvän ammattitaidon kannalta tärkeimmät ydinalueet.
2. Opettaja on oppimisen asiantuntija, pedagogi ja oman työnsä tutkija. Koulutuksen joustava toteuttaminen, yksilöllisyys ja työssäoppimisen mukaantulo edellyttävät opettajalta uudenlaista pedagogista ajattelua. On luotettava siihen, että oppimista voi tapahtua muuallakin

kuin luokassa ja opettajan välittömässä ohjauksessa. Lisäksi erityisopettajan taitoja tarvitaan yhä useammin (Vertanen 2002, 229).

3. Opettajat ovat ohjaajia ja oppimisympäristön luoja. Opettajan on pystyttävä luomaan ympäristöjä, joilla ei niinkään tarkoiteta fyysisistä ympäristöä vaan oppimisilmapiiriä, joiden kautta oppija saa valmiuksia havainnoida monipuolisesti ja syvällisesti toimintaympäristöönsä ja joiden kautta hän oppii kyseenalaistamaan aiempia olettamuksiaan ja toimintatapojaan. Työpaikoilla tapahtuvassa oppimisessä tämä on oleellista. Kouluttajalta tai muulta oppimisen ohjaajalta tämä edellyttää tasavertaisen tukijan ja oheisoppijan otetta. (Vaherva 1999, 98; Rauste-von Wright 1997, 30.)
4. Opettajat ovat moniosaajia: yhteyksien luoja, kouluttajia, markkinoijia ja konsultteja ja tietotekniikkaosaajia. Lisäksi tehtävien johtamisen tarve lisääntyy (Vertanen 2002, 229).

Tutkimusten mukaan opettajan ominaisuuksissa korostuvat ahkeruus, pedanttisuus ja ylikriittisyys. Ahkeruudesta puhuttaessa kysymykseksi jää, miten opettajan ahkeruus saataisiin siirrettyä opiskelijan ahkeruudeksi. Pedanttisuus tarkoittaa liiallista huolellisuutta ja täsmällisyyttä, minkä seurauksena opettaja suorittaa sellaisiakin tehtäviä, jotka eivät hänelle edes kuulu (vrt. edellä ajan hallinta ja organosointikyky). Ylikriittisyys – varsinkin omaa itseä kohtaan – korostuu ja jossain määrin se yleistyy myös suhtautumisessa opiskelijoihin. (Korkia-aho 1994, 64–65.) Liiallinen pedanttisuus ja ylikriittisyys vaikuttavat työssäjaksamiseen ja ovat usein loppuunpalamisen syitä.

Työssäjaksaminen

Ammatillisen koulutuksen rakenteissa ja toteutustavoissa on vuosien varrella tapahtunut paljon muutoksia. Tätä ilmentää esimerkiksi iäkkäiden opettajien työssä jaksamisen ongelmat ja halu hakeutua ennen aikaiselle eläkkeelle. Opettajan työn muutokset asettavat uudenlaisia haasteita opettajan työlle ja myös opettajien koulutukselle. (Vertanen 2002, 79.) Vertanen puhuu iäkkäistä opettajista, mutta loppuun palaminen on nykyisin myös nuorempien ikäpolvien ongelma. Vertanen (2002, 235) mukaan kiireellinen tutkimuksen aihe olisi etsiä ratkaisuja opettajien voimaannuttamiseen (*empowerment*) ja työssäjaksamiseen.

Voimaantuminen tarkoittaa niiden rajoitusten poistamista, jotka estävät henkilöä tekemästä työtään optimaalisella tehokkuudella (Ruohotie 2000a, 298–299). Voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään – voimaa ei voi antaa toiselle. Toisaalta mahdollisuudet ja haasteellisuus ovat olosuhteissa, kun ne ovat merkityksellisiä ne vaikuttavat jaksamiseen. (Siitonen 1999.)

Piesanen et al. (2007, 111) tekemässä selvityksessä ammatilliset opettajat mielsivät täydennyskoulutuksen voimaannuttavana kokemuksena.

Kaikissa voimaantumista tukevilla lähestymistavoilla korostuu jollakin tavalla kysymys siitä, miten voidaan edesauttaa ihmisen oman voiman kehittymistä ja vastuunottamista omasta kehittämisestä ja oman työn suunnittelusta. Tähän tarvitaan rohkaistumista, aktivoitumista, osallistumista ja omien kykyjen täysimääräistä käyttöön ottamista. (Vertanen 2002, 236.)

Henkilökohtaiset elämänvaiheet ja niissä tapahtuvat muutokset vaikuttavat ihmisten urakäyttäytymiseen. Yksilöllistä kasvua työuran ja elämänkaaren aikana on kuvattu. Sen sijaan työympäristön ulkopuolella olevien tekijöiden vaikutuksesta ammatilliseen kasvuun on tutkittua tietoa hyvin vähän. (Ruohotie 1995, 129.) Ruohotie (2005) on hahmotellut yleisiä työelämätaitoja, joista yksi on elämänhallinta ja siinä kyky organisoida ja hallita ajankäyttöä. Tämän tutkimuksen yhtenä ongelmana oli selvittää, miten opettajat hahmottavat oman elämänsä ja miten työn ja oman perhe-elämän yhdistäminen onnistuu (vrt. myös Fullan et al. 1992, 86, 104–106).

Tulevaisuuden opettajien täydennyskoulutuksen sisältöihin tulisi kuulua työnohjaus. Opettajien työnohjauksessa on kyse hyvinvoinnin tukemisesta, minkä tavoitteena on löytää oma ammatillinen ja persoonallinen työtapa sekä oppia tuntemaan itseään ja toimintatapojaan. Opettaja, joka on kehittänyt oman vahvan kasvattajaidentiteetin ja joka näkee muutoksen mahdollisuutena, ei uuvu niin helposti kuin opettaja, joka pyrkii täyttämään kaikkien odotukset. (Piesanen et al. 2007, 171.)

2 Opettajan ammattitaito ja oppiminen

Vertanen (2002, 39–51) selvittelee kompetenssin, kvalifikaation ja ammattitaidon yhteyttä toisiinsa. Ammattitaitovaatimusten ja työtehtävien yhteydessä puhutaan kvalifikaatiosta ja kompetenssista. Näitä termejä on vaikea pitää täysin erillään toisistaan, ne ovat rinnakkaisia käsitteitä. Vertanen (2002) viittaa Hövelsiin (2001), jonka mukaan kompetenssi-käsitteellä on anglo-amerikkalainen tausta, ja se tulee kompetenssi- ja suoritusteorioista, joiden juuret ovat

oppimis- ja tietoteorioissa. Kvalifikaatio-käsitteen juuret ovat taloustieteissä, ja se yhdistää opittuja tietoja, taitoja ja professionaalista käytäntöä. Vertanen (2002, 45) mukaan (vrt. myös Helakorpi 2005) kompetenssikäsité katsoo asioita yksilön kannalta ja kvalifikaatio yleisemmin työelämän kannalta.

Tässä työssä käytetään kaikkia käsitteitä, riippuen siitä, mitä käsitettä viitteissä mainitut tekijät ovat käyttäneet. Kaikki kolme käsitettä ovat suhdekäsitteitä ja siksi tehtävä-, tilanne- ja kontekstisidonnaisia. Ihmisen ollessa pätevä, kvalifioitu ja ammattitaitoinen, hän on pätevä tiettyyn tehtävään, työhön, tietyissä olosuhteissa tai tietyssä toimintaympäristössä. (Pelttari 1997, 45.) Olisi ideaalista, jos johdon virallisesti määrittelemät ammattitaitovaatimukset kävisivät yksiin työn todellisten vaatimusten kanssa (Vertanen 2002, 46). Opettaja taiteilee koko ajan lisääntyvien paineiden kanssa ja kokee jatkuvaa epävarmuutta omien kykyjen riittävydestä.

Helakorpi (2006, 54) esittää jäsenyyksen asiantuntijan työssä tarvittavasta osaamisesta.

Hänen mukaansa asiantuntijan osaaminen koostuu neljästä ulottuvuudesta:

substanssiosaamisesta, pedagogisesta osaamisesta, kehittämis- ja tutkimusosaamisesta sekä työyhteisöosaamisesta.

Aikaisemmin ajateltiin, että työstä nousevat tietyt osaamisvaatimukset, jotka henkilön tulee täyttää. Nykyisin työtehtävät ovat usein niin vaativia, että ihminen ei pysty täyttämään niitä yksin. Useamman henkilön tiimi erilaisilla osaamisvaatimuksilla pystyy täyttämään monipuolisenkin työn osaamisvaatimukset. (Helakorpi 2006, 52.) Kaikki työ muuttuu yhä enemmän toiminnaksi laajoissa globaaleissa verkostoissa ja verkostojen verkostoissa.

Työparit, -ryhmät, -tiimit ja -verkostot ponnistelevat omissa vaihtuvissa rooleissaan yhteisten ratkaisujen löytämiseksi. Osaamishaasteisiin vastataan osaamisjoukkueina, ja osaaminen on yhä useammin kollektiivista kompetenssia. (Luukkainen et al. 2007, 363, 369; ks. myös Tynjälä 2006.)

Ammattitaito ei ole yksiselitteinen käsite, siihen liittyy monia eri osatekijöitä. Ammattitaidon yhteydessä puhutaan ydinosaamisesta, hiljaisesta tiedosta ja niin edelleen (ks. seuraava luku 2.1). Käytännön työelämäkielellä ja ammatillisessa koulutuksessa ei puhuta kvalifikaatioista tai kompetenssista, vaan ammattitaidosta. (Vertanen 2002, 47.) Asiantuntijuudesta ovat antaneet erilaisen kuvauksen Engeström ja Middleton (1998, 4). Heidän mukaansa

asiantuntijuus on jatkuvasti käynnissä oleva yhteistoiminnallinen ja rakenteleva kudos tehtäviä, ratkaisuja, näkemyksiä, läpimurtoja ja innovaatioita.

Opetusministeriön opettajankoulutuksen kehittämisohjelman mukaisesti opettajien koulutuksen jatkumolle luovat pohjan kompetenssin eri näkökulmat: 1) kompetenssi työn vaatimuksina, 2) kompetenssi yksilön ominaisuuksina ja 3) kompetenssi pätevyytensä, jota yksilöllä on mahdollisuus tosiasiallisesti hyödyntää ja kehittää työssään (Vertanen 2002, 235).

Opettajien koulutuksen keskeinen kysymys on, miten koulutus kykenee kehittämään opettajan ammatissa tarvittavia avainkompetensseja ja -kvalifikaatioita. Avainkvalifikaatioita ovat erityiset tiedot ja taidot, jotka auttavat yksilöitä kohtaamaan muutoksia ja reagoimaan niihin ympäristössään. (Ruohotie 2002, 17–18.) Opettajat tarvitsevat avainkvalifikaatioita nykyisessä työelämässä. Ne edistävät tärkeiden tavoitteiden saavuttamista, erilaisten tehtävien hallintaa ja uusissa tehtävissä toimimista. Niillä on seuraavia piirteitä, ne:

1. mahdollistavat erityisosaamisen hankkimisen nopeasti ja tehokkaasti
2. ovat abstraktimpia kuin ammatti- ja kenttäspesifiset kvalifikaatiot
3. auttavat proisessoimaan tietoa
4. mahdollistavat tiedon luovan soveltamisen
5. auttavat ennakoimaan alan kehitystä
6. mahdollistavat nopean reagoimisen ja aloitteiden tekemisen työtä koskeviin muutoksiin
7. tekevät mahdolliseksi hallita omaa urakehitystä.

(Mt., 17–18.)

Vertanen (2002, 229; vrt. myös Ruohotie 2005) nostaa edellisten lisäksi opettajan työn keskeisiksi tekijöiksi oman työn organisointikyvyn ja ajan hallinnan. Myös yrittäjähenkisyyden tarve lisääntyy tulevaisuudessa.

Korkia-aho (1994) toivoo tulevaisuuden opettajalta seuraavia asioita: tärkein taito tulisi olla kuuntelemisen taito. Opettajan tulisi olla ajattelija, filosofi, mietiskelijä, jäsentäjä eli kokonaisuuksien hallinnan taitaja. Opettajan tulisi osata esittää opiskelijalle kysymyksiä siten, että hän johdattelee opiskelijan löytämään ne kysymykset, jolla opiskelija pääsee oppimisprosessissaan eteenpäin.

Työelämässä tarvitaan sekä laaja-alaista osaamista että erityisosaamista, jotka Nurminen (1993, 58) nimeää tutkimuksessaan laaja-alaisuudeksi ja syvyydeksi. Sen lisäksi tarvitaan joustavuutta, mikä tarkoittaa jatkuvaa kouluttautumista sekä joustavia koulutusmuotoja (Ribolzi 2002, 85–86). Joissakin erikoisosaamista edustavissa työpaikoissa uusilta työntekijöiltä edellytetään pelkästään laaja-alaista perusosaamista ja työpaikoilla koulutetaan erikoisosaamiseen. Pienissä työpaikoissa työntekijöiltä edellytetään taas laaja-alaista yleisosaamista ja sen lisäksi tulevaisuudessa tarvittavaa erikoisosaamista. Tämä tuokin valtavat haasteet ammatillisen opettajan työhön. Opettajat ovat koulutuksen toteuttamisessa avainasemassa ja he joutuvat tekemään koko ajan kompromisseja siitä, mitä opettavat. Opetussuunnitelma luo kehykset ja määrittelee valmiudet, joita koulutuksen on tuotettava, mutta opettajat vastaavat viime kädessä siitä, mitä koulussa todella opetetaan. (Doll 1993; Vertanen 2002, 52–56.) Osaaminen ja oppiminen ovat kriittisiä menestystekijöitä: muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on tahtoa ja kykyä oppia jatkuvasti (Ruohotie et al. 2000, 7). Yleiset työelämän valmiudet, joita kutsutaan metataidoiksi, antavat opiskelijoille välineitä ammatissa uusiutumiseen. Niiden lisäksi tarvitaan ammattien edellyttämiä spesiaalitaitoja. Aikaisemmin ammatillinen koulutus on keskittynyt työtaitojen opettamiseen, ja metataitojen opettaminen on jäänyt vähäisemmälle huomiolle. (Vertanen 2002, 135.)

Jotta opettajat selviävät nykyisistä ja tulevista paineista opetustyössä, he eivät voi vain luottaa vanhoihin, totuttuihin kaavoihin, vaan he tarvitsevat ammatillista kehittymistä, joka on jatkuvaa, asioiden jatkuvaa päivittämistä vaativaa ja muutokseen pyrkivää (Lauriala 1998, 53; Ruohotie et al. 2000, 7). Varsinkin pitkään toimineilla opettajilla on vaarana vieraantua todellisesta työelämästä. Työelämän asiantuntijuutta ei opita koulutuksessa eikä muodollisella työelämään tutustumisella, vaan omakohtaisella kokemuksella työssäoppimisen kautta. (Vertanen 2002, 235.)

Koulutuksen järjestäjällä on oltava visio siitä, mitä valmiuksia koulutuksen pitää tuottaa, jotta niillä olisi käyttöä tulevaisuudessakin (Luukainen et al. 2007; Remes 1993). Yksittäisen oppilaitoksen ja viime kädessä yksittäisen opettajan on mahdotonta hoitaa työtään mielekkäällä tavalla ilman visiota siitä, mitä keskeisiä tietoja, taitoja ja ominaisuuksia tulevaisuudessa, lähimmän vuosikymmenen aikana tarvitaan. (Fullan 1994; Vertanen 2002, 15.)

Osaamisen jatkuvasta kehittämisestä on muodostunut organisaatioille, myös koulutusorganisaatioille kriittinen menestystekijä. Yksilön kasvu voidaan ymmärtää konstruktivistisena muutoksena. Kasvu on prosessi, jonka jatkumisesta huolehtiminen kuuluu myös työyhteisölle. Ammatillisen kasvun edellytysten varmistaminen voidaan nähdä osana johtamista (Honka et al. 2000a). Organisaatioiden oppiminen tapahtuu oppivien ihmisten välityksellä. Yksilöoppiminen ei takaa organisaatioiden oppimista, mutta sitä ilman ei tapahdu myöskään organisaation oppimista. (Senge 1990, 139.) Henkilöstöstrategiasuunnittelulla tavoitellaan sellaista henkilöstön tilaa, jossa osaamista kehitetään vastamaan tavoitteeksi asetettua osaamista. Oleellista kehittämisessä on suunnitelmallinen ja avoin toiminta. Lisäksi sen tulee olla pitkäjänteistä, jotta henkilöstö voi suunnitella omaa kehittämistään ja osaamisen vaatimuksia pidemmälle ajalle. (Helakorpi 2006, 46.)

Ammatillisen koulutuksen on pystyttävä palvelemaan työelämän tarpeita ja ohjaamaan samalla ammattitaidon ja työn tekemisen kehittymistä. Menestyvä yksilö ja organisaatio pystyvät sietämään epätietoisuutta ja epävarmuutta sekä joustamaan tarvittaessa, kun taas byrokraattinen organisaatio ei pysty tähän riittävän nopeasti. (Ruohotie 2000a, 18.)

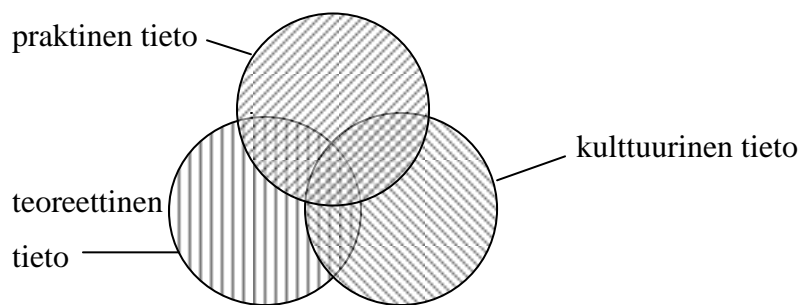
Tutkimusten mukaan ammatilliset opettajat kokevat työnsä usein pakkotahtiseksi, osittuneeksi ja eriytyneeksi. Opettajilla on toisaalta paineet toimintatapojen muuttamiseen, ja he myös tiedostavat sen. Esteenä on kuitenkin omien toiminta- ja ajattelutapojen rutiininomaisuus sekä koko koulun toimintatapojen kivettyminen. (Nurminen 1994, 57–58). Oppilaitokset ovat juuri niin laadukkaita kuin niissä olevat opettajat ja hallinto ovat. Tarvitaan korkealuokkaisia ammatillisen kehittämisen ohjelmia parantamaan opetuksen laatua. (Fullan 1994.)

Rhodes et al. (2004) esittävät, että koulutuksen perinteiset muodot ovat osoittautuneet riittämättömiksi työelämän tarpeisiin ja siksi tarvitaankin vähemmän muodollisia koulutusmuotoja ja kehittämisohjelmia. Oppimiseen liittyy vahvasti reflektiiviset prosessit. Oppiminen liitetään myös kiinteästi työn tekemiseen ja ammatilliseen toimintaan. Oppimisen tuloksena on vahvistunut identiteetti, ja henkilöä voidaan kutsua joustavaksi innovaattoriksi. (Mt., 2004, 180.)

2.1 Opettajan tieto ja metakognitiiviset taidot

Oppimiseen vaikuttavat opettajan aikaisemmat tiedot ja taidot sekä myös oppimaan oppimisen taidot eli metakognitiiviset taidot (Ruohotie 2006a). Lauriala (2004, 22)

määrittelee opettajan tiedon kolmeen eri lajiin (kuvio1): kulttuurinen tieto ja praktinen tieto, jotka ovat hiljaista tietoa eivätkä helposti artikuloitavissa ja usein myös tiedostamattomia. Kolmas tiedon lajeista on teoreettinen tieto, joka voidaan hyvin artikuloida ja tiedostaa. Nämä tiedon lajit ovat osittain päällekkäisiä. Teoreettinen tieto on näistä tunnetuin, praktinen tieto on tiedostettu jo 1970-luvulta, mutta kulttuurinen tieto on toisaalta vanhinta ja toisaalta vähiten tunnistettua tietoa.



Kuvio 1. Opettajan tieto (Lauriala 2004).

Opettajan työelämäjaksojen kannalta tärkeää on praktinen tieto, jota opitaan työssä ja sosiaalisissa tilanteissa. Praktinen tieto on kontekstisidonnaista, situationaalista tietoa. Sitä voi tarkentaa ja muuttaa toiminnan kautta (vrt. luku 2.4). Opettaja tarvitsee kaikkia praktisen tiedon muotoja parantaakseen omaa toimintaansa. 1) Tieto käytäntöä varten (*knowledge for practice*). Tällainen tieto on ulkoista tietoa ja sitä tuottaa opetuksen tutkimus, ja se voi sisältää esimerkiksi uutta teoriaa oppimisesta, kuten yhteistoiminnallinen oppiminen tai vertaisoppiminen. 2) Tieto käytännöstä (*knowledge of practice*) pitää sisällään opettajan itse tuottamaa tietoa heidän tutkiessaan omaa työtään, esimerkiksi opiskelijoiden oppimistuloksia tai sitä, mitä tukea koulu tarjoaa opiskelijoille tulevaisuudessa. Tätä tietoa voivat tuottaa myös ulkopuoliset evaluoitsijat tai tutkijat. 3) Tietoa käytännössä (*knowledge in practice*) opettajat saavat reflektoidessaan omaa käytännön työskentelyään. Tämä on varsinaisesti praktista tietoa. (McLaughlin 2002, 96.) Opettajien työelämäjaksoissa on kysymys tästä praktisen tiedon hankkimisesta. Ammatillinen opettaja on myös oman työnsä tutkija ja siksi hän tuottaa työelämäjaksoillaan tietoa käytännöstä ja saa samalla kokemuksen opiskelijan roolista ja myös kokemuksen siitä, mitä tukea opiskelijalle voidaan tarjota tulevaisuudessa, jotta hänen työelämäjaksonsa sujuisi paremmin.

Kulttuurinen tieto vaikuttaa syvällisesti opettajan toimintaan myös sen vuoksi, että sen muodostuminen on alkanut jo silloin, kun opettaja on seurannut omien opettajiensa toimintaa. Tällöin käynnistyi sosialisatioprosessi, joka jatkui, kun opettaja sosiaalistui opettajanhuonekulttuuriin aloitettuaan opettajan työnsä. Tämän vuoksi kulttuurista tietoa on hyvin vaikea muuttaa. (Lauriala 2004, 23–24.) Kulttuurinen tieto on merkittävässä asemassa myös opettajien työelämäjaksolla. He sosiaalistuvat niihin työyhteisöihin, joissa he ovat työssäoppimassa.

Opettajien kulttuurinen tieto pitää sisällään normit, arvot, rituaalit, myytit ja uskomukset, tyypilliset tavat tehdä asioita sekä myös totutut tavat ratkaista ongelmia sekä sen, mitä pidetään opettajakulttuurissa ongelmina. Opettajakulttuuri jakaa tämän tiedon mutta myös toimintakaavat ja sosiokulttuuriset tavat ja yhteisöjen toimintamallit. Innovatiiviset pedagogiset ratkaisut, joilla voidaan muuttaa nämä totutut kuviot, opitaan osallistumisen kautta. (Britzman 1991, 3; Lauriala 1997, 45–46.) Opettaja kohtaa kognitiivista dissonanssia vanhojen toimintakaavojen osoittautuessa toimimattomiksi, jolloin opettaja alkaa hakea toimivaa toimintamallia. Opettaja saattaa kokea uudet toimintakaavat uhkaavina opettaja–oppilas-suhteelle: kuinka paljon opiskelijalle voi antaa mahdollisuuksia tehdä itse päätöksiä. (Lauriala 1995, 24–34; 42–44.)

Opettajien pitäisi löytää keino päästä pois rutinoituista tavoista ja myyteistä, koska ne kontrolloivat havaintoja, uskomuksia ja toimintaa. (Ks. myös luku 2.4; Britzman 1986; Nuthall 2005; Lauriala 2004.) Näitä uskomuksia on helpompi lähteä muuttamaan opettajien yhteistyön avulla (Beijaard et al. 1997).

Seuraavassa luvussa käsitellään opettajan kulttuurista ja praktista tietoa hiljaisen tiedon näkökulmasta. Hiljainen tieto on tärkeässä roolissa opettajien työelämäjaksossa, onhan työssäoppiminen työssä tapahtuvaa, käytännöstä oppimista. Lisäksi käsitellään tärkeitä metakognitiivisia taitoja, jotka vaikuttavat opettajankin oppimiseen. Oppimiseen läheisesti vaikuttavaa reflektiivisyyttä, metakognitiivista taitoa tarkastellaan luvussa 2.4.

Hiljainen tieto

Hiljainen tieto voidaan nähdä ajattelun ja toiminnan produktiona ja kasaantuneena hiljaisena tietona, mutta myös toiminnassa ilmenevänä aktiivisena prosessina (Toom 2008a, 33).

Polanyi (1983) sanoo kirjassaan *The Tacit Dimension*, että voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa. Tunnistamme henkilön kasvot jopa miljoonien muiden joukosta. Kuitenkaan emme osaa kertoa, miten tunnistamme tietämämme kasvot.

Toivonen et al. (2004, 16; vrt. myös Nonaka et al. 1995) kuvaavat hiljaisen tiedon syntyä kolmella tavalla: sosiaalistuminen, automatisoituminen ja työkalun tai käsitteen käytön sisäistyminen. Lapsi omaksuu sosiaalista käyttäytymistä kotonaan. Samoin opettaja sosiaalistuu opettajanhuoneen käyttäytymiseen. Toiminnan automatisoituessa siitä syntyy hiljaista tietoa. Ensin taito opitaan, mutta se on kunnolla opittu vasta sitten, kun se on oppimisen jälkeen unohdettu. Työkalun tai käsitteen käytön sisäistäminen tuottaa myös hiljaista tietoa. Autoa ajaessa vaihteiden vaihtaminen on aluksi tietoista, mutta sisäistettyämme sen se tapahtuu ilman, että ajattelemme sitä. Näin on käynyt myös erilaisten ajattelun työkalujen, käsitteiden ja uskomusten kanssa. Emme tiedosta enää, miksi käyttäydymme tietyllä tavalla. Tämä pätee myös päätöksentekostrategioihin ja muististrategioihin. (Toivanen et al. 2004, 16–19.) Hiljaista tietoa voi tarkastella sen kumuloitumisen näkökulmasta. Sitä voi karttua työssäoppimisen, mestari-oppipoika-tyyppisen oppimisen kautta. (Toom 2008a.)

Hiljaisesta tiedosta puhuttaessa tullaan taidon käsitteeseen. Erilaisilla hiljaisen tiedon muodoilla on tärkeä osa ihmisen jokapäivisissä toiminnoissa, urheilussa, käsityöläisten toiminnassa ja taiteessa (Toom 2008a, 38) ja Polanyin (1983) mukaan sillä on myös ratkaiseva asema tiedemiehen tutkimustoiminnassa.

Argyris ja Schön (1974) ovat tutkineet ammattilaisten taitavaa toimintaa, ja he perustivat tarkastelunsa aluksi myös taidon käsitteen ympärille. Heidän mukaansa operationaaliset toiminnanteoriat, käyttöteoriat ovat hiljaista tietoa, mikä ilmenee käytännön toiminnassa. Toiminta voi tuottaa taitoja ilman niiden verbaalista eksplikointia. Toiminta on kompleksinen toimintojen sarja, joka on käytännön myötä rutinoitunut ja se toteutetaan lähes automaattisesti. Näin tietoisuus asiasta vähenee ja sitä on siten myös vaikeampi selittää. (Eraut 1994, 111–112.)

Toom (2008a, 54) määrittelee hiljaisen tiedon sekä yksilön että yhteisön omistamaksi. Yksilölliselle puolelle kuuluvat uskomukset, asenteet, arvot ja toiminnan perusta sekä skeemat, skriptit, agendat, tietäminen, taito ja viisaus (Polanyi 1983). Yhteisölliselle puolelle

taas kuuluvat kulttuuri, periytyvät tavat, rutiinit, traditiot ja yhteisön käytänteet sekä taitava yhteisöllinen toiminta ja viisaus (Nonaka et al. 1995).

Toom (2008a, 44–48) tarkastelee hiljaisen tiedon eksplikoinnin mahdollisuutta. Polanyin (1983) ja van Manenin (1995) mukaan kaikkea hiljaista tietoa ei voida eksplikoida, varsinkin kun kysymyksessä on uskomuksiin, asenteisiin ja arvoihin liittyvä hiljainen tieto. Asenteet, uskomukset ja arvostukset ovat kuitenkin osa oppimista ja niihin tulee kiinnittää huomiota. Taitotieto on yksi vaikeimmin tavoitettavista asioista, koska se sisältää paljon juuri hiljaista tietoa. Jotta tiedon osien yhdistymistä tapahtuisi, keskeisenä tavoitteena tulee olla tietojen käsitteellistäminen ja organisointi niin, että tietojen yhteyksiä syntyy ja että myös teoria ja käytäntö yhdistyvät. Hiljainen tieto on henkilökohtaista, ja se on juurtunut syvälle toimintaan. Se on yhteydessä myös työhön sitoutumisen asteeseen. (Herbig et al. 2001; Vertanen 2002, 121.) Yksilö voi saada hiljaisen tiedon käyttöönsä ensisijaisesti intuition, spekulatiivisuuden ja tunteiden muodossa (Herbig et al. 2001; Ruohotie 2000a, 256). Opettaja on muodostanut omaa praktista tietoaan jokapäiväisissä luokkatilanteissa. Implisiittiset teoriat ovat opettajan praktisen tiedon ilmenemismuotoja. Praktista tietoa on mahdollista artikuloida, mutta kuten kulttuurinen tieto on sekin välillä hiljaista tietoa ja mahdotonta artikuloida. (Lauriala 2004, 26–27.)

Myös Argyris ja Schön (1974) ovat sitä mieltä, etteivät ihmiset ole kovin tietoisia sisäisistä asenteistaan ja uskomuksistaan, jotka vaikuttavat heidän toimintaansa. Ihmiset kykenevät havaitsemaan toisten ihmisten toiminnan ja julkituodun eksplikoinnin välisen epäsuhtaan, mutta he eivät kykene näkemään epäsuhtaa omassa toiminnassaan. Sekä kulttuuriset (vrt. aiemmin opettajan kulttuurinen tieto) että yksilölliset tekijät voivat ylläpitää tätä tilannetta. Hiljaista tietoa ei ole aina mahdollista verbalisoida, mutta hiljaisen tiedon toimintaelementti, praktinen, hiljainen tieto on mahdollista artikuloida (Toom 2008a, 48; vrt. hiljaisen tiedon reflektointi luvussa 2.5). Toisaalta valmennuksessa käytetyillä menetelmillä, esimerkiksi mallintamisella ja erilaisilla NLP-menetelmillä¹ (*Neuro Linguistic Programming*) voidaan avata, tehdä tietoiseksi ja myös muuttaa henkilöiden uskomuksia (Toivonen et al. 2004; ks. luku 2.4).

¹ Nlp on lähetyksentapa ja tutkimussuuntaus, jossa ihmisen mielen taitavaa toimintaa ja vuorovaikutusta mallittamalla on löydetty paljon uutta tietoa siitä, miten ihmiset toimivat tilanteissa, joissa he onnistuvat ja saavat aikaan hyviä tuloksia

Työssäoppimisen uudistuksen yhteydessä on puhuttu hiljaisen tiedon ekplikoinnista. Työpaikkaohjaajien on pystyttävä ekplikoimaan omaa toimintaansa, joka on muodostunut ajan kuluessa automaattiseksi, hiljaiseksi tiedoksi. Tätä he tarvitsevat tehdessään työssäoppijoiden tehtävistä oppimistehtäviä tai ohjatessaan opiskelijaa työtehtävien tekemisessä. Samankaltainen muutos on täytynyt tapahtua sellaisella työntekijällä, joka on ammatissaan toimittuaan ryhtynyt opettajaksi. Työssään hän on antanut ohjeita työtehtävien tekemisestä ja opettajana hänen on mietittävä myös asian teoreettinen puoli: miten käytännön työssä opitaan samalla työhön liittyviä teoreettisia asioita.

Hiljainen tietäminen näkyy ja ilmenee opettajan toiminnassa pedagogisen suhteen, opetuksen sisältöön liittyvän suhteen sekä didaktisen suhteen ylläpitämisenä. Hiljainen tieto liittyy opettajan toiminnan implisiittiseen puoleen. Opettaja toimii usein oman intuitionsa ohjaamana nopeasti tapahtuvissa pedagogisissa tilanteissa, joiden jälkeen opettaja vasta reflektoi tilannetta. Tällaista tutkimusta on tehty opettajan ajattelun tutkimuksessa, vaikka se liittyy yleensä jonkin muun asian, kuten esimerkiksi eksplisiittisen praktisen tiedon tutkimukseen. (Toom 2008b, 163–165.)

Metakognitiiviset taidot

Aikuisen oppimisesta on olemassa useita teorioita, joista tunnetuin on Knowlesin (1985) esittämä. Hänen mukaansa aikuisoppimisen elementit ovat:

1. Oppija ohjaa itse oppimistaan.
2. Aikuisilla on aikaisempia kokemuksia, joita jakamalla he voivat olla merkittävä oppimisen resurssi toisilleen.
3. Aikuiset motivoituvat oppimaan, kun he tiedostavat tarpeen oppia jotain mikä auttaa heitä selviytymään aikaisempaa tehokkaammin jokapäiväisistä tehtävistään.
4. Aikuisilla on tehtävä- tai ongelmakeskeinen lähestymistapa oppimiseen.
5. Sisäinen oppimismotivaatio on voimakkaampi kuin ulkoinen.

Koulutuksesta hyötyvät eniten ne, joilla oppimaan oppimisen taidot eli metakognitiiviset taidot ovat kehittyneitä (Loughran 2002). Heillä ei ole vain tietoa, vaan paremmat taidot hankkia tietoa ja prosessoida sitä. Heillä on siis tietyt kognitiivismotivaationaaliset taidot, jotka liittyvät tehokkuuskokemuksiin, attribuutiotulkintoihin ja itsesäätelyprosesseihin. (Ruohotie et

al. 1998.) Metakognitiivinen tieto on yksilön tietoa itsestään oppijana. Metakognitiivinen taito on taas yksilön taitoa käyttää metakognitiivista tietoa oman oppimisensa säätelyssä ja kontrolloinnissa. (Flavell 1987, 22; Tynjälä 1999, 114.) Ruohotie (2006a, 112–113) kutsuu metakognitiota koskevaa tietoa metatiedoksi ja metakognitiivisia taitoja metakompetenssiksi. McCormick et al. (1997) kirjoittavat metakognitiivisista prosesseista: he tarkoittavat yksilön tietoa ja tietoisuutta hänen omasta oppimisestaan, johon voidaan liittää sosiaalisen havaitsemisen prosessit (Lories et al. 1998). Näitä kognitioita voidaan kehittää ja muokata koulutuksen avulla samalla tavalla kuin muita kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja.

Ruohotien (2006a, 112–113) mukaan metatieto on kokemusta ja tietoa erilaisten tehtävien vaikeudesta, tietoa omista kyvyistä, tietoa oppimisesta ja esimerkiksi tehokkaista muististrategioista sekä tietoa siitä, miten asetetaan realistisia tavoitteita. Hakkarainen et al. (1999, 165) määrittelevät metakognition oman älyllisen toiminnan tiedostamiseksi, ohjaamiseksi ja säätelyksi. Se voidaan ymmärtää myös itsearvioinnin taidoksi. Metakognition kehittyminen vaatii tietoista ponnistelua ja osallistumista sellaiseen toimintaan, mikä auttaa yksilöä tiedostamaan omaa ajatteluprosessiaan.

Ruohotie (2002, 26) nostaa asiantuntijoiden taitoprofiilissa yksilökehitystä ohjaavat itsesäätelyvalmiudet avainkvalifikaatioiksi. Näin hän näkee itsesäätelyvalmiudet keskeisenä ammatillisesta kehittymisestä ohjaavana metakompetenssina. Myös Vertanen (2002, 51) nostaa keskeiseen asemaan ammatillisessa koulutuksessa itsesäätelyvalmiudet. Hän kertoo yritys-elämän painottaneen näitä taitoja jo 1980-luvulla: ”Opettakaa ydintaidot ja oikeat asenteet työn tekemiseen, niin me koulutamme sitten ammattiin.” Näin on varmasti myös opettajien taitojen kanssa, itsesäätelyvalmiudet ovat myös opettajien työssä ja siinä kehittämisessä avainasemassa. Metataitojen keskeisyyttä opettajien valmiuksissa korostaa myös Niemi (2000, 190) opettajankoulutuksen vaikuttavuustutkimuksessa. Metataidot kehittyvät parhaiten, kun opettajat itse opiskelevat aktiivisessa ympäristössä.

Itsesäätely on tärkeä metakognitiivinen taito ja tekijä yksilön oppimisessa. Itsesäätelyllä viitataan seuraaviin asioihin (Zimmerman 2000, 66; Pintrich 2000a, 91; Roisko et al. 2006, 20), jotka täytyy osata:

- asettaa tavoitteet omalle oppimiselleen
- tarkkailla omaa oppimistaan ja edistymistään suhteessa asetettuihin tavoitteisiin

- käyttää erilaisia oppimisstrategioita tavoitteidensa saavuttamiseen
- hallita ajankäyttöä
- muokata fyysistä ja sosiaalista opiskeluympäristöään
- arvioida omaa oppimistaan ja suoriutumistaan
- reflektoida onnistumisensa ja epäonnistumisensa syitä.

Oppimisstrategioista merkittäviä ovat kognitiiviset, metakognitiiviset sekä resurssienhallintastrategiat. Kognitiivisista strategioista tärkeimmät ja korkeatasoisimmat ovat jäsentelystrategiat. (Pintrich 1999, 460.) Nämä tulevat opettajien oppimisen kannalta tärkeiksi taidoiksi heidän työelämäjaksoillaan. Opettajat jäsensivät oppimaansa ryhmäohjauksessa ja raportin kirjoittamisen kautta. Metakognitiiviset strategiat painottuvat ajattelun, oppimisen ja tietämisen alueelle ja niiden prosessien kontrollointiin ja säätelyyn (Pintrich et al. 2000, 42). Resurssienhallintastrategiat liittyvät oppimisympäristön säätelyyn, mutta myös ajankäyttöön ja sen säätelyyn (Pintrich 2000 et al., 44–45).

Syvälliset oppimisen muutokset ovat hitaampia kuin yleensä oletetaan. Muutos, varsinkin käsitteellinen muutos, on aikaa vievä syklinen prosessi, jossa tarvitaan usein ulkopuolista apua. Opiskelijoiden tulee voida myös hyödyntää ja kehittää metakognitiivisia valmiuksiaan oppimisprosessin eri vaiheissa. Itseohjautuvuuteen ja itsereflektioon valmentaminen ja rohkaiseminen ovat koulutusprosessin keskeisiä haasteita. (Ruohotie 2006a, 120.)

2.2 Oppimiskäsitysten muutos

Erilaiset oppimiskäsitykset tuottavat erilaisia koulutuksellisia ratkaisuja. Ruohonjuuritaso eli käytössä olevat oppimis- ja opetusprosessit viestittävät toiminnan takana olevista oppimiskäsityksistä. Muutosta opettajuuden kuvaan ovat olleet vaatimassa alan tutkijat, jotka ovat päätyneet toteamukseen, että ihmisen oppiminen on oleellisesti erilaista kuin perinteisesti on oletettu. Muutosta opettajuuden kuvaan vaativat myös kaikki ne, jotka ymmärtävät ja tiedostavat asiasisältöjen, olemassa olevien totuuksien nopean muuttumisen. Ymmärretään, että on epäinhimillistä olettaa opettajan pystyvän pysymään ajan tasalla vain tiedon siirtäjänä. (Rauste-von Wright 1997, 29.)

Työelämän kiihtynyt vauhti ja muuttuvat haasteet vaativat ja ovat vaatineet muutosta opetukseen. Koulutuksessa saatavat tiedot ja taidot vanhenevat nopeasti, eikä kaikkia työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja kyetä opettamaan koulutuksen aikana. Koulutuksen täytyy tuottaa sellaisia ammattilaisia, jotka kykenevät kehittämään työtään yhteiskunnan kehityksen vaatimusten mukaisesti. On ollut pakko etsiä strategioita, joissa oppiminen tapahtuu oppijakeskeisesti. (Candy 1991, 318–342; Ruohotie 1994 15–59; Hirvi 1994, 20.) Ammatillinen opettaja on ollut enemmän ohjaaja ja opastaja kuin opettaja (Vertanen 2002, 117).

Uudet kvalifikaatio-odotukset, itseohjautuvuuden vaatimus ja yksilöllisten opiskeluohjelmien tarpeellisuus sekä työssäoppimisen mukaantulo ovat muuttaneet käsityksiä oppimisesta radikaalisti. Arkipäivän oppiminen, johon myös työssäoppiminen kuuluu, ovat tulleet varteenotettavien oppimisen muotojen joukkoon. Kvalifikaatiomäärittysten laajentuminen muuttaa oppimistarpeita aikaisempaa syvällisemmäksi, mikä taas edellyttää oppimiskäsitysten muuttamista. (Sallila et al. 1998; Rinne et al.1998.) Oppimiskäsitysten muuttuminen ja sitä vastaava didaktinen kehittäminen on vielä muotoutumassa (Manninen et al. 1997).

Koulut ovat jääneet oppimisjärjestelyjensä vuoksi jälkeen siitä, millaisiin suorituksiin arkipäivän avoimissa oppimisympäristöissä päästäisiin, jos niin haluttaisiin. Ammatillista koulutusta on kehitetty teknologian kehittymisen kanssa, mutta koulutusjärjestelyt ovat pysyneet lähes samanlaisina vuodesta toiseen siitäkin huolimatta, että jo pitkään on puhuttu oppimiskäsitysten muuttumisesta. (Pasanen 2000, 117; Vertanen 2002, 194.)

Oppijan oman toiminnan merkitys on alettu käsittää oppimisessa keskeiseksi. Suurin ero oppimiskäsityksissä on suhtautumisessa oppijan rooliin sekä erityisesti oppijan osuudessa arviointiprosessissa. (Vertanen 2002, 124.) Nämä tekijät ovatkin työssäoppimisen uudistuksen kannalta keskeisiä asioita. Yhteenveto kolmesta erilaisesta oppimiskäsityksestä (behavioristinen, konstruktivistinen ja humanistinen) ja niiden suhteesta metaorientaatioon, oppijan rooliin, tavoitteiden asettamiseen, opetussuunnitelman rakenteeseen, arviointiin sekä oppijan ja opettajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen löytyy liitteestä 7. Seuraavaksi tarkastellaan lyhyesti behavioristista oppimiskäsitystä suhteessa asiantuntijakoulutukseen sekä humanistista oppimiskäsitystä. Konstruktivistinen näkemys on tarkastelussa työssäoppimisen yhteydessä (luku 2.3.1).

Behavioristisessa oppimiskulttuurissa on tunnusomaista hallintakeskeisyys: opettaja viitoittaa tien ja on vastuussa siitä, että tietä seurataan (von Wright 1993, 30). Tällaisesta oppimiskulttuurista kirjoittaa Huttunen (1999, 86–93) artikkelissaan indoktrinaation ongelmasta asiantuntijakoulutuksessa. Koulutuksessa käytetyillä opetusasenteilla ja menetelmillä on keskeinen merkitys siinä, millaisiksi professiot ja professioiden harjoittaminen muodostuvat. Jos esimerkiksi palveluammatteihin koulutettavien opiskelijoiden opetusmenetelminä käytetään hyvin autorititatiivisia ja indoktrinatiivisia menetelmiä, myös asiantuntija–asiakas-suhde muodostuu tällaiseksi. Huttunen tähdentää, että tarvitsemme modernissa maailmassa emansipatorista, ihmistä vapauttavan ja reflektiivisten asiantuntijuuden muodostumista ja siksi opetusmenetelmiä täytyy kehittää siihen suuntaan. (Huttunen 1999, 88.)

Indoktrinaatio epäkommunikatiivisena toimintana liittyy juuri auktoriteetin ongelmaan. Indoktrinaatio on opettajan auktoriteettiaseman väärinkäyttöä sekä uusintamista niin, että oppilaat säilyvät tiedollisilta ja diskurssiivisilta taidoiltaan alamittaisina. Indoktrinaation mahdollisuus ei myöskään ole poissuljettu, vaikka opettaja onnistuisikin luomaan opetuksesta keskustelevaa. (Huttunen 2003, 142.) Opettajan auktoriteetin muutoksesta kirjoittaa myös Hirvi (1994, 20). Hänen mukaansa opettajan työssä on keskeistä auktoriteettius, vaikka opettaja onkin menettänyt monopoliasemansa tietoon ja oppilaisiinsa nähden.

Humanistisessa oppimisenäkemyksessä kasvatuksellinen suhde on dialoginen, ja siihen kuuluu suuressa määrin inhimillistä ymmärrystä. Dialogi on jatkuvaa ja kehittyvää kommunikaatiota, jonka tavoitteena on parempi ymmärrys maailmasta, itsestämme ja toisistamme. Freirella dialogisen opettamisen ja oppimisen päämäärä on yhteisen ymmärryksen kehittäminen tutkimisen avulla eikä tiedon siirto asiantuntijalta passiiviselle vastaanottajalle. (Huttunen 2003, 138.)

Indoktrinaation ongelmaan koulutuksessa Huttunen (2003) esittää kommunikatiivista opetusta. Kommunikatiivisen opetuksen kuuluu vahvasti yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen. Pyrkimyksenä on saattaa erilaiset näkemykset, elämänhistoriat, kokemusmaailmat sekä arvot keskusteluun keskenään. Kommunikatiivisen opetuksen yhtenä suurimpana haasteena voidaankin nähdä erilaisuutta koskevien pelkojen ja ennakkoluulojen voittaminen. (Huttunen 2003, 140.)

Humanistinen orientoituminen oppimisessa samaistetaan melko usein Suomessa konstruktivismiin. Koska itseohjautuvuuden ja itsereflektion valmiuksien oletetaan olevan ihmisellä synnynnäisiä, on opetus parhaimmillaan sitä, että opettaja antaa itse kunkin löytää oman ainutkertaisen tapansa konstruoida oppimaansa siten kuin hänen luontaiselle minälleen on ominaista. Konstruktivismi eroaa humanistisesta oppimisnäkemystä lähinnä siinä, että konstruktivistisen näkemyksen mukaan opiskelijan aktiivisuudella ei ole pedagogista itsetarkoitusta. (Rauste-von Wright 1997, 20.)

Elinikäisen kasvatuksen peruskivenä on näkemys ihmisestä aktiivisena tiedon etsijänä, joka tekee itse opiskeluaan koskevia ratkaisuja ja ottaa ensisijaisesti vastuun opiskelunsa tavoitteiden määrittämisestä, opiskeluprosessin suunnittelusta ja arvioinnista (Borgström 1988, 34, 8). Humanistisella ja kognitiivisella oppimisnäkemyksellä (vrt. konstruktivismi) on yhtymäkohtia itseohjautuvaan oppimiseen. Humanistinen näkemys korostaa oppijan tarkoitushakuisuutta, päämäärätietoisuutta, uteliaisuutta ja voimakasta luonnollista oppimispotentiaalia. (Ruohotie 1995, 9.)

2.3 Työssäoppiminen

Työssäoppiminen on ammatillisessa peruskoulutuksessa ja opetussuunnitelmassa käytetty termi opiskelijoiden oppimisesta työpaikalla. Tässä tutkimuksessa käytetään opettajien opiskelusta työpaikalla termiä työssäoppiminen. Tämä kuuluu formaalin oppimisen piiriin ja on tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua (*work-based learning*). (Sangster et al. 1999; *Opetushallituksen määräys* 18.11.1998;35/011/98)

Työssä oppiminen -termiä on käytetty informaalista oppimisesta, jota tapahtuu työpaikalla (*workplace learning*) (Marsick et al. 1990; Boud 1998). Tätä termiä voidaan käyttää, kun opettaja oppii omassa työssään tehdessään opetus- ja ohjaustyötä ja kehittäessään sitä.

Työssäoppimiseen voidaan löytää teoreettiset lähtökohdat seuraavista oppimissuuntauksista: konstruktivismi, kontekstualismi, kokemuksellinen oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen (Uusitalo 2001, 24; Lave 1991; Lave et al.1988). Käsitteet oppimisesta ovat muuttuneet rakenteellisiksi, kokemuksellisiksi ja kokonaisvaltaisiksi. Ruohotie (2000) esittää sosiokonstruktivistisen mallin, jossa postmoderni aikuinen rakentaa jatkuvasti uutta tietoa (konstruktiivisuus), haluaa oppia tietoisesti (intentionaalisuus), oppii itsenäisesti ja osana omaa toimintaansa (aktiivisuus), suhteuttaa oppimaansa reaali- ja kokemusmaailmaansa

(kontekstuaalisuus), arvioi ja prosessoi oppimaansa (reflektiivisyys) ja oppii yhdessä toisten ihmisten kanssa (yhteistoiminnallisuus). Työssäoppimisessa ja osaamisen jatkuvassa kehittämisessä on keskeistä yhteistyö oppilaitosten ja työelämän välillä (Tynjälä 2008).

Seuraavaksi tarkastellaan konstruktivismia, kontekstuaalisuutta, oppimisen sosiaalista ulottuvuutta, teoria–käytäntö-suhdetta sekä rajanylityksiä, jotka ovat opettajien yrityksissä työssäoppimisen kannalta keskeisiä.

2.3.1 Konstruktivismi

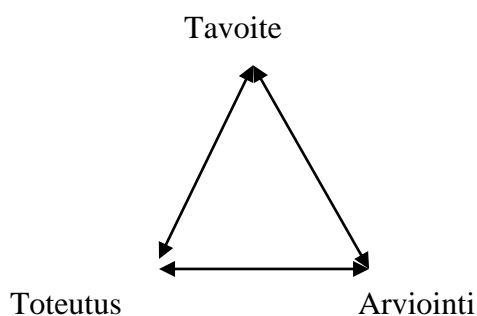
Konstruktiivisesta oppimisenäkemyksestä käytetään tässä tutkimuksessa yleisemmin nimitystä konstruktivismi, millä tarkoitetaan sekä yksilön omaa konstruointiprosessia (mikä näkemykseni mukaan on aina tulosta prosessista, jossa ympäristö on mukana) että sosiokulttuurisia lähestymistapoja. Ihmisten välinen toiminta tapahtuu aina jossain sosiaalisessa ympäristössä (Kaartinen 2003; Haapaniemi 2003, 31). Yksilön ja ympäristön mukanaoloa oppimisprosessissa on pyrkinyt yhdistämään sosiaalinen interaktionismi, varsinkin sen alueen tutkijoista Cobb ja Yackel (Tynjälä 1999, 53). Tämän tutkimuksen tekijän näkemys on lähinnä Vygotskin (1978) sosiaalisen konstruktivismin näkemystä, joka tarkastelee yksilön oppimista, mutta painottaa siinä sosiaalista komponenttia (Brown et al. 1989; ks. myös Tynjälä 1999, 59; vrt. luvussa 2.3.3 oppimisen situationaalisuus ja luku 2.5 Reflektio muutoksen välineenä).

Konstruktivismiin perustuvassa ajattelussa korostetaan oppijan omien konstruktivistien ajatusprosessien aktiivisuutta, tiedon ja oppimisen liittämistä käytännön elämän tilanteisiin sekä oppijan metakognitiivisten prosessien merkitystä oppimisessa. Näin oppimisesta tulee syvällistä. Konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle on ominaista pyrkimys luoda oppimisympäristö, joka tarjoaa oppijalle ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea. Behavioristinen näkemys voisi sopia hyvinkin taitojen opettamiseen, konstruktivistinen taas sisältörikkaiden tietalueiden opettamiseen. (Vosniadou 1994; von Wright 1993, 30.)

Mikä on sitten opettajan rooli konstruktiivisessa oppimiskäsityksessä? von Wright (1996, 13) kirjoittaa siteeraten Deweyn (1938) ajatuksia, että monet ovat pitäneet keskeisenä ajatuksena oppilaan aktiivisuutta ja vetäytyneet vastuusta tähän vedoten. Kuitenkin on niin, että ellei opettaja ohjaa tiedon konstruktioprosesseja, ne menevät helposti hakoteille: itseohjautuvuus

on tavoite, ei lähtökohta. Konstruktivistisessa oppimisympäristössä opettajan rooli näkyvänä asioiden eteenpäinviejänä pienenee ja opiskelijoiden osuus ryhmänä ja yksilöinä kasvaa. Tämä voi aluksi johtaa jopa luokan kaoottisuuteen. (Wilson 1996, 5.)

Konstruktivistisessä näkemyksessä oppimisprosessi nähdään reflektiivisenä ja itseään korjaavana prosessina, jonka jokaiseen vaiheeseen sekä opettaja että oppilas osallistuvat aktiivisesti.



Kuvio 2. Konstruktivistinen näkemys oppimisprosessista.

Kolmiolla kuvattu koulutusajattelumalli (Kuvio 3; vrt. behavioristinen yksisuuntainen koulutusmalli; Rauste von Wright 1997, 22–23) vaatii sekä joustavuutta, yhteistyötä että koko koulutusprosessin jatkuvaa, tietoista kehittelyä prosessin kuluessa. Kolmea elementtiä: tavoite, toteutus ja arviointi, on koko ajan peilattava toisiinsa. Tärkeätä ei ole se tie, jota pitkin koulutus etenee, vaan se ymmärrys ja ne taidot, joihin koulutus johtaa. (Rauste-von Wright 1997, 22–23.)

Opetussuunnitelmien tulisi olla konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti joustavia ja ottaa huomioon niin oppijan valmiudet kuin tiedon suhteellisuus ja muuttuvuus.

Opetussuunnitelmaan kirjataan ensi sijassa ne ”keskeiset ideat”, ongelmakokonaisuudet ja toimintavalmiudet, joiden oppimiseen koulutuksella pyritään. Näin pyritään pääsemään pois pirstalemaisuudesta ja pelkistä oppiaineluetteloista. Lisäksi lähtökohtana tulisi olla oppijan kokemusmaailma, jota pyritään laajentamaan kohti jäsentynyttä kokonaiskuvaa asianomaisesta tapahtumakokonaisuudesta korostaen koko ajan omien tulkintojen aktiivista kokeilemistä. Tiedon suhteellisuus on myös tärkeä näkökulma konstruktivistisessä oppimisnäkemyksessä. Tämä johtuu tiedon räjähdysmäisestä kasvusta maailman

muutosnopeuden myötä, mutta myös siitä, että tieteen totuudet nähdään ajan myötä muuttuvina konstruktioina käytettävissä olevan evidenssin pohjalta. (Doll 1993; von Wright 1993, 29–30; Rauste-von Wright 1997, 200–202.)

Arvioinnin tulisi keskittyä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti siihen, mitä on opittu eikä siihen, kuinka paljon on opittu. Näin siirrytään määrällisestä arvioinnista laadulliseen arviointiin. Oppijan kannalta katsoen arvioinnin monipuolisuus aiheuttaa mahdollisesti muutoksia, ei vain oppijan tiedollisissa skeemoissa, vaan myös hänen metakognitiivisissa taidoissaan, motivaatiossaan ja itsetunnessaan. Oppilaan itsearviointi nähdään myös tärkeänä. Tämä on hyvin keskeistä työssäoppimisessa. Opiskelija voi tulla tietoiseksi oppimisprosessin monimuotoisuudesta, tietoisemmaksi omasta ajattelustaan, oppimistrategoistaan ja oppimisen tuloksista. Nämä puolestaan tukevat hänen itsereflektiivisiä valmiuksiaan. Näin lisätään oppijan huomiota omien metakognitiivisten taitojen kehittämiseen (von Wright 1993, 28–29; Tynjälä 1999, 170; Ruohotie 2006a.) Oppimisprosessin arviointiin osallistuu siis opettajan lisäksi myös oppija. (Tynjälä 1999, 61–67).

Hager (2005, 829–833) näkee työssäoppimisen sekä yksilön oppimisena, mutta myös sosiaalisena oppimisena. Hän puhuu kahdesta oppimisen metaforasta: toinen on oppiminen produktina, jonkin oppimisena (*acquisition*) ja toinen on oppiminen prosessina, osallistumisena (*participation*). Hän painottaa työssäoppimisessa enemmän prosessia kuin produktia.

2.3.2 Kontekstuaalisuus

Kun painotetaan työssäoppimisen erityislaatua, painotetaan oppimistapahtuman kontekstin merkitystä. Työhön suoraan kiinnittyvä tai sitä sivuava oppiaine välittyy yksilöön kokemuksellisenä tuntemuksena, missä oppimista ja työtä on vaikea erottaa toisistaan. (Tynjälä et al. 2000, 295; Tuomi-Gröhn 2000; ks. myös Varila et al. 2003, 24–25, Tynjälä 2008.) Kun puhutaan työelämässä tapahtuvista muutoksista ja niiden suhteesta oppimiseen, voidaan sanoa, että mitä suuremmasta ja syvällisemmästä muutoksesta on kysymys, sitä intentionaalisempaa myös oppimisen täytyy olla. Tarvitaan siis uudenlaista merkitysisältöjen muodostamista. Toiminta, jossa tieto

muodostuu, ei ole erillinen tiedosta ja kognitiosta. Tilanteet saattavat tuottaa tietoa aktiivisuuden kautta. Oppiminen ja kognitio ovat vahvasti tilanteeseen sidottuja (*situated learning*). (Brown et al. 1989, 32; Resnick 1989; Tuomisto 1997, 19.) Tikkamäki (2006, 130) erittelee yhden kontekstuaalisuuden ja situationaalisuuden käsitteiden välistä eroa kuvaavan tulkinnan. Kontekstin ja tilanteen käsitteet tukevat toisiaan, mutta niitä voidaan kuitenkin pitää eri asioina. Konteksti tarkoittaa toimintaympäristöä tai viitekehystä, jolle kulloinkin kyseessä oleva tilanne antaa merkityksen.

Oppiminen tehostuu, kun se tapahtuu kontekstisidonnaisesti. Näin ollen myös opetuksen on oltava tilannesidonnaista. Tämä tarkoittaa sitä, että ei ole olemassa yhtä oppimisteoreettista suuntausta, joka soveltuisi kaikkiin tilanteisiin. Näin myös kaikista oppimisteoreettisista suuntauksista löytyy elementtejä, joita voidaan käyttää esimerkiksi taitojen opettamisessa. (Vertanen 2002, 140.) Coles (1999, 353–356) on sitä mieltä, että jos oppimiskonteksti on sopiva, tietojen yhdistäminen tapahtuu melkein väistämättä. Hän kuvaa konkreettisuuden eri tasoja. Mitä vähemmän opiskelijalla on tietoa ja kokemuksia asiasta ennestään, sitä korkeampi pitäisi konkreettisuuden tason olla.

Oppiminen, tieto ja kognitio ymmärretään entistä selvemmin kontekstuaalisena ja tilannekohtaisesti määrittävänä ilmiönä. Yksilöt nähdään systeemin jäseninä ja osallistujina, jotka toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, kuten myös resursseina käytettävien materiaalien ja ympäristöön sisältyvien teknisten artefaktien kanssa. Asiantuntijuuden ajatellaan kehittyvän siinä prosessissa, jossa henkilö tulee entistä vahvemmin osalliseksi yhteisöön kuuluvista käytännöistä niitä edustavissa yhteisöissä. Yleensä yhteisön jäseneksi pääseminen merkitsee sitä, että yhteisön arvot ja normit, jotka määrittävät yhteisössä menestymistä, hyväksytään ja omaksutaan. (Eteläpelto et al. 1999, 9–12.) Tällaista kehitystä on kuvattu myös toisen henkilön perspektiivin omaksumisena ja siihen perustuvana invarianttien rakentamisena. Ackermannin (1996) mukaan kehityksessä on kyse sekä ”sukeltamisesta sisään” että ”sukeltamisesta ulos”. Sukeltaminen (*diving in*) tarkoittaa kokemuksen hankkimista siten, että ikään kuin sulaututaan osaksi tätä kokemusta. Erillisyyttä syntyy tilapäisestä etäisyyden ottamisesta kokemukseen. Tällöin ikään kuin astutaan taaksepäin (*stepping out*) analysoimaan, mitä itselle on tapahtunut: otetaan ulkoisen tarkkailijan tai kriitikon rooli ja kokemuksiin palataan ikään kuin ne eivät olisi omia

kokemuksia. Niitä voidaan kuvata itselle ja muille ja tehdä ne tällä tavalla ymmärrettäviksi. (Eteläpelto et al. 1999, 12.) (vrt. luku 2.4 reflektiivisyys.)

2.3.3 Oppimisen sosiaalinen ulottuvuus

Oppimista on totuttu ajattelemaan yksilön prosessina niin, että sillä on alku ja loppu ja että sen voi erottaa muista aktiviteeteista ja että se on opettamisen tulosta (Wenger 1998, 3). Yksilöllisestä prosessista on esimerkkinä Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli, jota tarkastellaan tarkemmin seuraavassa luvussa. Lave ja Wenger (1991; ks. myös Wenger 1998) tuovat oppimiseen tiedon tai informaation lisäämisen rinnalle sosiaalisen ulottuvuuden. He korostavat, että oppiminen on osallistumisen prosessi toimintajärjestelmissä (*community of practice*). Tämä osallistuminen tapahtuu laillisesti aluksi sivustakatsojan roolissa (*peripheral participation*), mutta kasvaa vähitellen sitoutumisen ja kompleksisuuden myötä. Lave ja Wenger (1991) liittävät oppimisen yhteistoimintaprosessiin eikä ainoastaan yksilön päässä tapahtuvaksi, kuten oppimisesta on totuttu ajattelemaan. Oppiminen on tapa olla, tapa elää sosiaalisessa maailmassa. Se ei ole tapa jolla tullaan tietämään siitä. On myös tutkijoita, jotka painottavat sekä sosiaalista että yksilöllistä puolta oppimisessa (Billet 2002; 2005; Warhurst 2006, 120).

Osallistuminen ei ole vain olemista mukana tietyissä aktiviteeteissa tiettyjen ihmisten kanssa, vaan se on enemmänkin sisäänsulkeva prosessi, jossa ollaan aktiivisia osallistujia sosiaalisten yhteisöjen käytännöissä ja rakennetaan identiteettiä suhteessa näihin yhteisöihin.

Osallistuminen on näin sekä toimintaa että kuulumista johonkin. Tällainen osallistuminen ei muokkaa pelkästään sitä, mitä me teemme vaan myös sitä, mitä me olemme ja sitä, kuinka me tulkitsemme (*interpret*) tekemäämme. (Wenger 1998, 4; myös Warhurst 2006.)

Kontekstuaalisen oppimisen tarkastelu on varsin teoreettista. Tarvittaisiin konkreettista kuvausta siitä, millaista oppiminen on arjen sosiaalisissa työtilanteissa. (Eteläpelto et al. 2004.)

Työssäoppiminen liitetään myös konstruktivistiseen oppimisnäkemykseen (von Wright 1993; ks myös Uusitalo 2001, 24). Sen mukaan oppiminen on oppijan oman tiedon ja taidon konstruoimisprosessi, jossa opitaan kokeilujen ja ongelmanratkaisun avulla. Oppija tulkitsee oppimaansa aiemman opitun pohjalta: oppiminen on tilanne-

ja kontekstisidonnaista niin, että vuorovaikutuksella ja sosiaalisuudella on siinä keskeinen rooli.

Situated cognition -ajattelu yhdistää myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen peruseräiteita sekä tiedon sosiaalista muodostumista ja kulturaalista alkuperää korostavia näkemyksiä. Esimerkiksi Vygotskyn (1978) teoria muodostaa keskeisen perustan *situated cognition* -ajattelulle. (Brown et al. 1989; Bereiter 1997.) Vygotskin teoriassa oppimista kuvaava käsite on lähikehityksen vyöhyke (*Zone of Proximal Development, ZPD*). Sillä tarkoitetaan tiedollisen toiminnan aluetta tai tasoa, jolla oppija pystyy toimimaan pätevän ohjaaja tuen avulla, mutta ei itsenäisesti. Vygotskyn mukaan opetuksen olisi suuntauduttava lähikehityksen vyöhykkeelle ja pyrittävä laajentamaan sitä. Oppiminen voidaankin käsittää enkulturaatioprosessiksi, jossa yksilö omaksuu itse tiedon, mutta myös muut siihen kulturealisesti liittyneet, esimerkiksi tiedon käyttöön liittyvät tekijät sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Nämä viittaavat käsitykseen, jonka mukaan yksilön tietoisuus rakentuu sosiaalisissa suhteissa, yhteiskunnan kulttuurin ja tradition pohjalta. Tiedollisen kehityksen päämääränä on tällöin yhteisöön sosiaalistuminen.

Brownin et al. (1989a) mukaan myös sosiaalinen konstruktivismi painottaa, että oppiminen on aina sidoksissa kontekstiinsa, siihen ympäristöön, tilanteeseen ja laajempaan kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. Koulutuksessa, jossa huomioidaan oppimisen situationaalisuus, ei opita irrallisia tietoja, vaan sosiaalistutaan esimerkiksi tietyn kulttuurin ajattelutapoihin ja jäsenyyteen. (Mt.) Kun puhutaan sosiaalisen oppimisen muodoista, *situated cognition* -käsitteen rinnalla kulkee myös jaettu kognitio -käsite (*shared-cognition*, ks. Lauriala 1997a, 32). Fuller et al. (2005) kritisoivat Laven ja Wengerin ajatuksia. Heidän mukaansa ihminen ei ole ”tabula rasa” tullessaan yhteisöön, vaan samalla kun hän osallistuu ja sopeuttaa oman identiteettinsä yhteisön identiteettiin, hän tuo myös oman panoksensa yhteisöön. (Mt., 66.)

Situated cognition -ajattelun (Brown et al. 1989, Rogoff 1990) edustajat pitävät ekspertti–noviisi -vuorovaikutukseen perustuvaa oppisopimuskoulutuksen mallia opetuksen perusmuotona ja korostavat sen merkitystä myös käsitteellisen tiedon

opetuksessa. Oppisopimuskoulutuksessa oppiminen tapahtuu toiminnan tarkkailun ja ohjatun osallistumisen kautta. Tällaisessa oppimisprosessissa oppija toimii tiedon todellisessa käyttökontekstissa ekspertin tukemana. Ekspertti mallittaa tehtävän taitavaa suorittamista, on oppijan tukena ja ohjaa oppijaa reflektoimaan toimintaansa ja ajatuksiansa. Oppimisprosessin edetessä vastuu tehtävän suorittamisesta siirtyy yhä enemmän oppijalle itselleen. (Brown et al. 1989; Lave et al.1991.)

Sosiaalisessa konstruktivismissa keskitytään yksilön kehitykseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa se toimii yksilön kehityksen katalysaattorina (Dillenbourg et al. 1996, 190–192). Näkökulmassa yksilöllisen kehityksen taso mahdollistaa osallistumisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen, mikä tuottaa taas uuden tason. Se vuorostaan mahdollistaa kehittyneemmän sosiaalisen vuorovaikutuksen syntymisen. Yhteisöllistä oppimista syntyy näin sosiokognitiivisen konfliktin vaikutuksesta. (Mt., 190–192.) Sosiokognitiivinen konflikti syntyy, kun kahden tai useamman henkilön erilaiset käsitykset tai näkökulmat ovat ristiriidassa. Tällaiseen ristiriitaan voidaan löytää ratkaisu sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Ongelmanratkaisuprosessin tuloksena osallistujien kognitiiviset rakenteet muuttuvat. (Mt., 190–192; Tynjälä 1999, 154.)

Engeström (2001; ks. myös Tuomi-Gröhn 2001 30–31) esittelee oppilaitosten ja työelämän yhteistyöhön kehittävän *transferin*, jossa yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteena on uusien toimintakäytäntöjen ja oivallusten syntyminen. Siinä tarvitaan toiminnan kohteen hahmottamista uudella luovalla tavalla, mikä luo uudenlaisen motivaation sekä heijastuu myös yhteisön työnjakoon ja toiminnan välineisiin. (Tuomi-Gröhn 2001, 30–31.)

Edellämainittu kehittävä transfer perustuu kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan. Siinä määritetään oppimisen analyysiyksiköksi historiallisesti kehittyvä, kollektiivinen ja artefaktien välittämä toimintajärjestelmä (Leontjev 1977). Tämän mukaan merkittävät oppimisprosessit toteutuvat yhteistyössä. Ekspansiivinen oppiminen (Engeström 1987) alkaa, kun joku yksilö kyseenalaistaa jossain toimintajärjestelmässä olemassa olevan käytännön. Tämä johtaa mahdollisesti laajenevaan keskusteluun ja nykytilan ristiriitojen yhteistoiminnalliseen analyysiin. Se taas voi johtaa toiminnan uuden, kehittyneemmän muodon mallittamiseen, jossa ristiriidat on ratkaistu. (Tuomi-Gröhn 2001, 13.)

2.3.4 Teoria ja käytäntö työssäoppimisessa

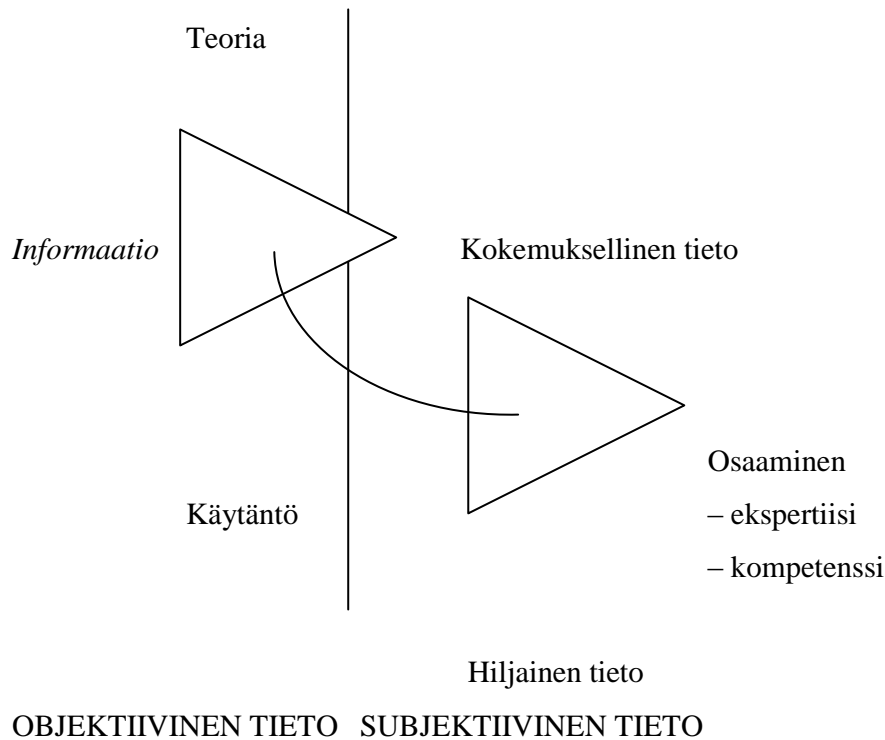
Työssäoppimiseen liittyy keskustelu teorian ja käytännön välisestä suhteesta. Hirsjärvi (1994) pohtii teoreettisen ja praktisen tiedon merkitystä koulutuksessa. Teoreettinen tieto on välttämätöntä ja myös tarpeellista. Tällainen tieto ja tiedon määrittely koetaan monilla käytännön alueilla, kuten esimerkiksi työsuorituksissa, taitojen oppimisessa ja osaamisessa tai käytännön toimintojen sujumisessa usein riittämättömäksi ja kapea-alaiseksi.

Hirsjärvi (1994, 41; ks. myös Tynjälä 2008) toteaa, että nykyaikaisen ammattitaidon ja ammatillisen koulutuksen keskeisiä osia ovat sellaiset tiedot ja taidot, joissa teoreettinen ja praktinen tieto liittyvät saumattomasti toisiinsa. Leinhard et al. (1995) kirjoittavat ja korostavat, että koulutuksessa tulisi muuntaa teoreettista tietoa sellaiseen muotoon, että sitä voitaisiin soveltaa käytäntöön ja toisaalta tulisi voida eksplikoida ja käsitteellistää kokemuksen kautta syntyvää hiljaista tietoa. Näin käytännöllistetään teoriaa ja teoretisoidaan käytäntöä. Tässä teoretisoinnissa on tärkeää reflektiivinen käytäntö. Bromme et al. (1995) puhuvat siitä, että teoriaa ei muodosteta erillisenä tietona, vaan sitä kehitellään käytännössä ja käytännöstä. Opettajat luovat ”teorioita”, joita he testaavat työssään ja kehittävät uudelleen. (vrt. myös McLaughlin 2002).

Praktinen tieto ilmenee toiminnassa hyvänä tai huonona suorituksena. Toisin kuin teoreettinen tieto, tämä tieto on vain osittain kielellisesti ilmaistavissa, osittain se on piilevää (van Manen 1999; vrt. tacit, eli hiljainen tieto Nonaka et al. 1995; Dreyfus et al. 1999) ja mahdotontakin artikuloida kaikilta osin (vrt. myös Hager 2005, 840). Näitä voidaan kuitenkin yhdistää, kuten niin sanottujen taitavien suoritusten analysoinneissa on tehty (Hirsjärvi 1994, 39). Tällaista tietoa voidaan siirtää muille oppipoikamallisen oppimisen kautta (Rogoff 1990.) Tällainen praktinen tieto on hyvin kontekstista riippuvaista, situationaalista tietoa (vrt. luku 2.3.2).

Mallioppiminen on tärkeää monien työvaiheiden oppimisessa. Mestarin työskentelyn havainnointi saattaa opettaa sellaisia toimintaan liittyviä tekijöitä, jotka kuuluvat hiljaisen tiedon alueeseen ja joita on melkein mahdotonta tavoittaa muuten. Mallioppiminen on aiemmin ollut passiivista ja opettajakeskeistä. Siihen voidaan kuitenkin liittää sekä ennen työsuoritusta että sen jälkeen tapahtuvaa pohdintaa, jossa oppijalla itsellään on aktiivinen rooli. (Vertanen 2002.)

Poikela et al. (2002b, 57–59) kuvaavat ongelmaperusteista oppimista (*problem based learning*, PBL), ja pitävät sitä strategisena vastauksena moniin tietoyhteiskunnan osaamisvaatimuksiin, joissa korostuvat tiedon prosessoinnin, kommunikaation, vuorovaikutuksen ja ongelmanratkaisun taidot. He kuvaavat kuviossa 3 informaation, tiedon ja osaamisen välistä suhdetta.



Kuvio 3. Informaatio, tieto ja osaaminen (Poikela & Poikela 2002, 58).

Implisiittinen tieto voi muuntua eksplisiittiseksi tiedoksi ja päinvastoin. Muuntumisen tuloksena syntyy uutta tietoa ja uusia toimintatapoja. Kokemuksellinen ja hiljainen tieto ovat olemukseltaan subjektiivisia, ne on niin sanotusti tulleet osaksi yksilön persoonallisuutta ja osaamista. Hiljainen tieto on kontekstispesifiä, ja se sisältää mentaaliset mallit ja tekniset taidot. Niiden integroiminen ammatilliseen toimintaan ilmaisee tietämystä, kompetenssia ja asiantuntijuutta (kuvion oikeanpuoleinen kolmio). (Poikela & Poikela 2002, 57–58.)

Kuvio 3 esittää informaation muuntumista osaamiseksi tiedon muuntamisen prosessissa. Informaatio on mitä tahansa tietoa, jota yksilö voi kohdata eri aistiensa välityksellä. Teoriatieto on käsitteellistettyä symbolista informaatiota, käytäntötieto taas konkreettista. Ne molemmat kehittyvät vain oppijan prosessoinnin kautta. Kokemuksellista tietoa tuottaa puolestaan teorian ja käytännön välillä liikkuminen. Tätä tietoa pystyy luomaan vain oppija itse. Näin Poikela tekee

eron käytännön ja kokemuksen välillä, vaikka arkiajattelussa niitä pidetään samoina asioina. (Mt., 58.)

Vasemmalla oleva kolmio kuvaa sitä, mitä voidaan saavuttaa hyvän koulutuksen avulla. Oikean puoleinen kolmio kuvaa puolestaan osaamista, joka on saavutettavissa ammatillisen toiminnan kautta. Koulutus itsessään ei voi tuottaa täydellistä ammatillista osaamista. Kuvio selventää myös sen, että oppijan on saavutettava koulutuksensa aikana myös hiljaisen tiedon elementtejä. Edellä mainituista seikoista johtuen — aivan kuten ongelmaperusteisessa oppimisessä — kaikessa ammatillisessa koulutuksessa on tärkeää luoda mahdollisimman paljon samankaltaisuutta koulutuksen ja työmaailmojen välille. (Mt., 58–59.)

Wenger (1998) ottaa mielenkiintoisen näkökulman teorian ja käytännön suhteisiin. Harjoittelijat kertoivat oppivansa parhaiten työtä tekemällä, prosessoimalla eri ihmisten kanssa eteen tulevia solmukohtia eikä niinkään alkuvaiheen perehdytyskoulutuksessa. Lave ja Wenger (1991, 67–69, 84) kertovat oppisopimuksesta, jossa oppiminen voi tapahtua ilman opettamista ja ilman formaalisti järjestettyä oppisopimusta. Tuomi-Grönhniin (2001, 13) viitaten tämä sisältää oletuksen, että osallistuminen sellaisenaan, ilman systematisointia johtaa ammatin hallintaan. Välitön ammattikäytäntö ei ole kuitenkaan rakennettu oppimista varten eikä se osoita, miten opitaan parhaiten. Oppimistilanteet onkin luotava erikseen ammattikäytäntöön, vaikka käytäntö tarjoaisikin runsaasti potentiaalisen oppimisen haasteita (Hakkarainen 1996, 9).

2.3.5 Rajan ylitykset

Opettajien työelämäjaksoissa on mahdollista ja oikeastaan niiden tarkoituksenakin on saada aikaan rajan ylityksiä oppilaitoksen ja työelämän välillä. Wengerin (1998) mukaan rajan ylittäminen voi tapahtua joko henkilökohtaisen osallistumisen (*participation*) tai jonkun toimintoja yhdistävän tuotteen (*reification*) välityksellä. Kun opettaja toimii osallistumisen muodossa, rajanylitys tarkoittaa välittäjänä toimimista. Hän kuuluu yhtä aikaa kahteen eri toimintajärjestelmään, oppilaitokseen ja yritykseen. Tämä tarjoaa mahdollisuuden erilaisten näkemysten koordinointiin ja uusien ideoiden välittämiseen. Lambert (1999, 26–33) on kehittänyt tällaisiin rajanylityksiin niin sanotun oppimisstudion, joka toimii opettajaksi opiskelevien, oppilaitosorganisaatioiden ja työelämän välillä ja jonka tarkoituksena on kehittävän siirtovaikutuksen edistäminen ja innovatiivisen oppimisen käynnistäminen.

Rajoilla tapahtuvat kohtaamiset (*boundary encounters*) voivat olla erilaisia neuvotteluja tai kokoontumisia. Yhteistoiminnasta voi ajan myötä syntyä rajakäytäntö (*boundary practice*), joka tarkoittaa pidempää jatkuvaa yhteyttä, kuten yhteyttä opiskelijoiden harjoittelussa tai työssäoppimisessa. Rajakäytäntö voi saada muun muassa seuraavanlaisia muotoja: se voi olla sivusta katsomista (*peripheral participation*) tai varsinaista yhteistä toimintaa. Sivustakatsojana olo tarkoittaa sitä, että toimintajärjestelmä sallii ulkopuoliselle tilapäisen mutta legitiimin mahdollisuuden tulla seuraamaan toimintaa joko havainnoimalla tai osallistumalla rajatusti toimintaan (*peripheral participation*). (Wenger 1998.)

Wenger (1998, 109) kirjoittaa rajan ylittämisen vaikeudesta ja niistä ominaisuuksista, joita rajanylittäjältä (*broker*) edellytetään: häneltä edellytetään, että hän pystyy luomaan uusia yhteyksiä yhteisöjen välille ja hänen tulee voida mahdollistaa koordinaatio. Rajan ylittäminen avaa myös uusia merkityssuhteita. Rajanylittäjän on oltava tulkkina, kyettävä yhdistämään eri näkökulmia ja hänen on pystyttävä tuottamaan oppimista esittelemällä eri käytännöistä nousevia ilmiöitä uusiin käytäntöihin. Rajanylittäminen on ristiriitaista. Siksi se vaatii myös riittävästi valtaa ja oikeuksia, jotta se voi vaikuttaa toisen yhteisön käytäntöihin ja sovittaa ristiriitaisia intressejä. Opettajilla on tällaisia mahdollisuuksia: heillä on teoreettinen tieto hallinnassa ja myös tietynlainen asema.

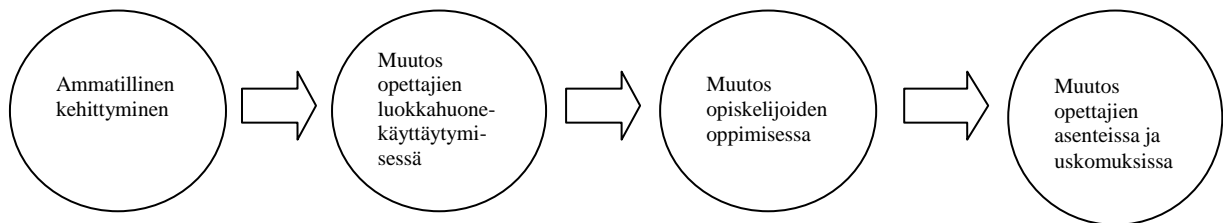
Raja ei ole vain ulkopuolisia varten, se pitää myös yhteisöön kuuluvan sisällä. Wenger (1998) esittelee yhden muodon osallistujan rooleista, joka on mielenkiintoinen nimenomaan opettajien työelämäjaksojen kannalta. Henkilö jää sivustakatsojan (*peripheries*) asemaan, eikä hänen olekaan tarkoitus tulla yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Hänellä on laillinen asema tulla seuraamaan, mutta myös enemmän kuin observoimaan, koska siihen sisällytetään myös sitoutumisen muotoja. Se, että osaamisyhteisöillä on erilaisia sitoutumisen asteita, on tärkeä piirre osaamisyhteisöille, jotka esittelevät oppimismahdollisuuksia sekä ulkopuolisille että yhteisölle. Eri osallistujat myötävaikuttavat ja hyötyvät eri tavoin, mikä johtuu heidän suhtautumisestaan yritteliäisyyteen ja yhteisöön. Näiden kerrostumien yhdistäminen johtaa dynaamisuuteen. Sivussaolijan rooli on hyvin hedelmällinen muutokselle: se on osittain ulkopuolella ja siten kontaktissa muihin näkökulmiin, mutta se on myös sisäpuolella ja lisää jännitteitä. (Mt., 113.)

Sivussaolijan rooli on hyvin monimuotoinen. Rooli voi olla pelottava, mutta se voi myös toivottaa tulijan tervetulleeksi. Osaamisyhteisö voi olla linnoitus, mutta se voi myös olla avoin ovi.

Sivussaolijan asema voi myös olla sellainen, että sisään astuminen käytäntöihin on mahdollista tai sellainen, että ulkopuolisten ei sallita edetä sisemmäs yhteisössä. (Mt., 120.)

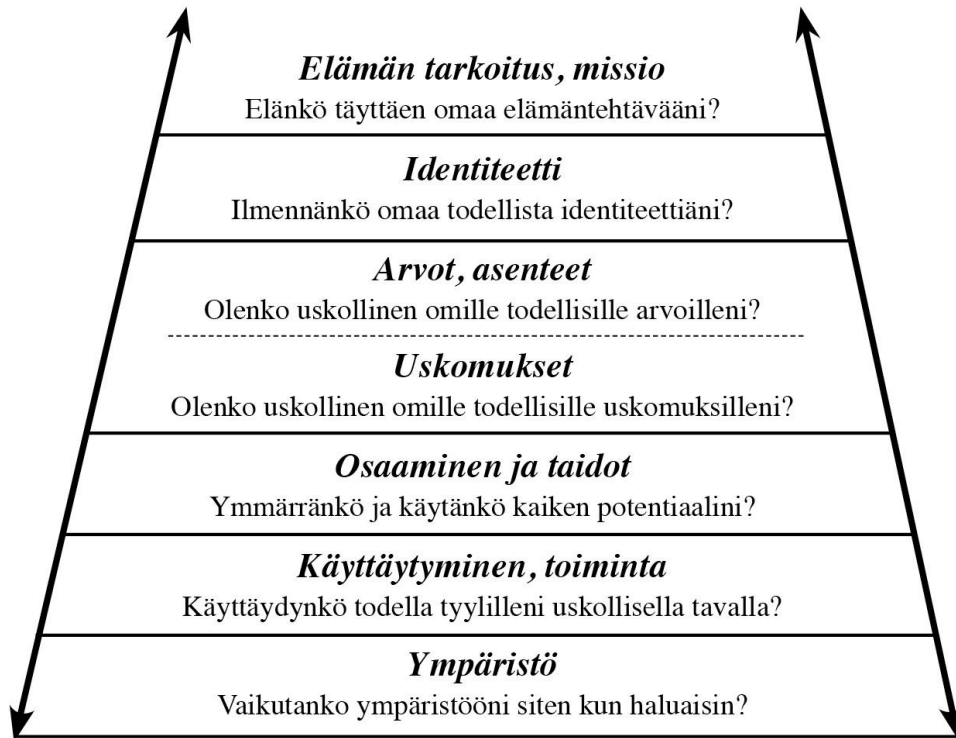
2.4 Muutoksen aikaansaaminen

Useissa ohjelmissa on pyritty muuttamaan opettajien uskomuksia ja asenteita ja siten on oletettu saatavan aikaan muutosta opettajien luokkahuonekäyttäytymisessä. Useat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että ensin pitää pyrkiä muuttamaan opettajien luokkahuonekäyttäytymistä, jolla saadaan aikaan muutosta opiskelijoiden oppimisessa ja vasta tämän jälkeen tapahtuu muutos opettajien asenteissa ja uskomuksissa. (Guskey 2002, 381–383.) Oheisessa kuviossa 4 esitetään malli opettajien työn muutokselle. Hargreaves (2002, 3) kirjoittaa samasta asiasta: ”Jos haluatte parantaa oppimista, parantakaa opettamista!”



Kuvio 4. Malli opettajan työn muutokselle (teacher change; Guskey 2002, 383).

NLP:n (*Neuro Linguistic Programming*, Mielen kielellinen ohjaaminen) yksi kehittäjistä Dilts (1997; ks. myös Knight 1999, 87–103) esittelee muutoksen tasot (kuvio 5) : ympäristö, käyttäytyminen, osaaminen ja taidot, uskomukset ja arvot, identiteetti sekä elämän tarkoitus, missio. Ihmisen toiminnasta voidaan löytää kaikki nämä tasot. Ylemmät tasot vaikuttavat alempiin tasoihin. On tärkeää, että ihminen toimii omien arvojensa mukaisesti. Näin ihminen on tasapainossa itsensä kanssa. Elämässä ja työssä joudutaan usein toimimaan monista syistä johtuen vastoin omia arvoja. Tämä johtaa siihen, että ihminen ei ole tasapainossa itsensä kanssa. Hän joutuu käyttäytymään ulkoisten olosuhteiden vaatimuksesta toisin kuin haluaisi. (Knight 1999.)



Kuvio 5. Muutoksen loogiset tasot (logical levels of change model; Knight 1999, 88).

Muutos on helpointa saada aikaan alimmilla tasoilla: ympäristön tai käyttäytymisen tasolla. Osaamisen ja taitojen tason muutos onnistuu vielä suhteellisen helposti (Knight 1999). Muutos yhdellä tasolla johtaa muidenkin alueiden muutokseen. Näin oli myös aikaisemmassa Guskeyn mallissa opettajan työn muutoksesta. Coles (1999, 353–356) puhuu myös tästä mainitessaan konkreettisuuden tason. Mitä konkreettisempi taso on, sitä enemmän tapahtuu tietojen yhdistämistä aiemmin opittuun. Päiväkodin kehittämistyössä Montessorin kasvatusajattelun mukaan muutoksia pyrittiin aikaansaamaan hyvin konkreettisella aikuisen käyttäytymisen tasolla ja lasten käyttäytyminen muuttui sen seurauksena (Hietava 1993).

Muutos lähtee siitä, että ihminen alkaa tiedostaa tiedostamatonta. Opettajan kulttuurinen tieto, praktinenkin, joka on usein hiljaista tietoa, on implisiittistä ja siten se pitäisi voida eksplikoida, tehdä tietoiseksi. (Lauriala 2004, 22; Toivanen et al. 2004 16–19; Toom 2008a.; ks. luku 2.1.) Opettajien uskomukset omasta työstään ovat useimmiten myös tiedostamattomia, mutta ne vaikuttavat vahvasti opettajan työhön, ja ne pitäisi tuoda myös tietoiselle tasolle. Reflektio (Glazer et al. 2004) ja opettajien välinen yhteistyö (Beijaard et al. 1997) ovat tärkeitä tässä prosessissa (vrt. myös seuraava luku 2.5). Valmennuksessa

käytetyillä menetelmillä, muun muassa mallintamisella on mahdollista saada kosketus hiljaiseen tietoon. NLP:ssä on myös menetelmiä, joiden avulla henkilöiden uskomuksia voidaan avata, tehdä tietoisiksi ja muuttaa. (Toivonen et al. 2004.)

Seuraavassa taulukossa 1 on Ruohotien (1995, 160) esittämä nelikenttämalli opettajan ammatillisesta kasvusta. Siinä huomioidaan, edelliseen Knightin esittelemään malliin viitaten, sekä tietojen ja taitojen että pitkän aikavälin tavoitteena tulevaisuuden visioinnin tärkeys (vrt. myös Fullan 1994), mutta myös persoonallisuuden kehitys, mikä puolestaan pitkällä aikavälillä laajentaa omaa identiteettiä.

Taulukko 1. Opettajan ammatillinen kasvu (Ruohotie (1995, 160)).

	Työhön liittyvä oppiminen	Persoonallisuuden kehittäminen
Lyhyen aikavälin oppimistavoite	Parantaa työsuoritusta (tiedot, taidot, kyvyt).	Kehittää uraa ja elämää koskevia asenteita.
Pitkän aikavälin oppimistavoite	Parantaa valmiuksia tulevaisuuden vaatimuksia ja tavoitteita ajatellen.	Kehittää ja laajentaa identiteettiä.

2.5 Reflektio muutoksen välineenä

Humanistinen paradigma korostaa oppimiskokemusten reflektointia ja itseohjautuvaksi kasvamista. Kasvatuksen tavoitteena on korostaa tietoisien itsesäätelyn avulla tapahtuva yksilöllisyyden toteutumista. Opetussuunnitelma on väline toivotun kasvatustapahtuman aikaansaamiseksi. (Doll 1993.) Kannanotot opetussuunnitelmaan jäävät yleensä hyvin yleisluonteisiksi. Kasvatus on luovaa ja itsesäätöistä, sitä voidaan verrata taiteelliseen toimintaan. Humanistisen oppimiskäsityksen edustajat eivät suosi opetusprosessin pitkälle menevää suunnittelua, vaikka oppimisprosesseja pohditaankin (vrt. Kuvio 6.). Oppijan oman toiminnan keskeinen rooli korostuu, ja opettajan rooli on toimia oppimisprosessin kättilönä, ”fasilitaattorina”. (Rauste-von Wright 1997, 198–200.)

Reflektiivisyyden merkitystä ammattitaidon ja asiantuntijuuden kannalta on korostettu hyvin paljon (Bauer et al. 2007; Warhurst 2006, 120). Yksi arvokkaimmista opettajan ammatillisista kasvua edistävästä tekijöistä onkin reflektio (Glazer et al. 2004; Doll 1993;

Fullan et al. 1992). Opettaminen on aina myös oppimista. Opettajan itsereflektiiviset valmiudet ovat keskeisessä asemassa. Niiden kehittäminen on vuorostaan opettajankoulutuksen tärkein tehtävä. (von Wright 1996, 17.)

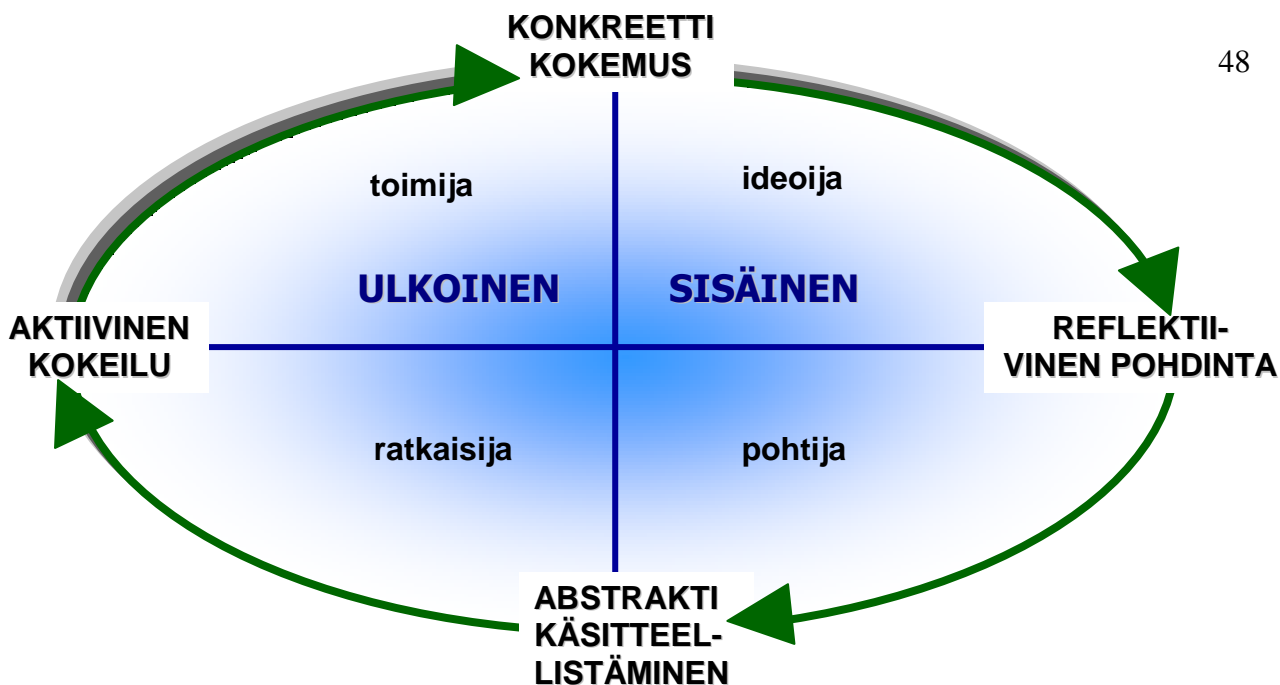
Mutka ja Rousi (1997, 12) siteeraavat Baumania (1992, xxii):

Postmodernin maailman eettinen paradoksi on siinä, että se palauttaa toimijoille itselleen veloitteen moraalisten valintojen tekemiseen. Samalla se kuitenkin riistää heiltä universaalien periaatteiden tarjoaman tuen, jota modernin maailman usko itseensä kerran lupasi. Yksilöiden eettisten tehtävien määrä kasvaa samanaikaisesti, kun yhteisesti tuotetut perustat näiden kysymysten ratkaisemiseksi rapautuvat. Moraaliseen vastuuseen liittyy yhä selkeämmin moraalisten valintojen yksinäisyys.

Tämä kehitys nostaa esiin kysymykset reflektiivisen asiantuntijuuden tarpeesta ja mahdollisuuksista nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa (Mutka et al. 1997, 12).

Koulutuksen tavoitteena ei voi pitää pelkästään opiskelijoiden käsitysten muuttumista, vaan sen lisäksi myös kriittisen reflektion ohjaamaa käytännöllistä toimintaa. Ammatillisen koulutuksen tarkoituksiksi määrittyy samanaikaisesti yksilön toimintakykyisyyden vahvistaminen ja opetustyön jatkuva kehittäminen. (Mutka et al. 1997, 14; Fullan et al. 1992.)

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa (Kuvio 6) on tärkeänä osana yksilön oppimisprosessissa kokemus ja reflektio. Tätä mallia on kritisoitu siitä, että se ei huomioi oppimisen sosiaalisuutta. Kouluttajana olen käyttänyt opettajien ja työpaikkaohjaajien koulutuksessa mallia nimenomaan oppimisen reflektiivisyyden korostamiseen. Opiskelijalla on oltava tilanteita, joissa hän saa reflektoida kokemuksiaan. Silloin voidaan ajatella, että oppimisen kehä kiertyy spiraalina aina uudestaan ja uudestaan, jolloin oppijan ymmärrys asiaa kohtaan lisääntyy.



Kuvio 6. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli Kaisaniemen ja Määtän (1994) mukailemana.

Mezirowin (1991) mukaan oppimista ei tapahdu lainkaan ilman reflektointia. Tällöin se on vain toimintaa, joka on rutinoitunutta eikä tuota luovaa ajattelua. Esimerkiksi taidon oppiminen voidaan ymmärtää suorituksen välittömän havainnoinnin ja jälkikäteen tapahtuvan analysoinnin näkökulmasta. Siten sekä toiminnan aikainen että toiminnan jälkeinen reflektointi on välttämätön osa päteväksi ammattilaiseksi harjaantumista ja kehittymistä. (Poikela 2005, 24.) Myös Argyriksen (1992) mukaan ihmiset eivät tosiasiallisesti opi ennenkuin he oppivat refleктоimaan kriittisesti. Ihmiset tulevat reflektion kautta tietoisiksi myös oman käyttäytymisensä motiiveista. Schön (1986) jakaa reflektion toiminnan aikaiseen reflektioon (*reflection-in-action*) ja toiminnan jälkeiseen reflektioon (*reflection-on-action*), jossa henkilö tarkastelee toiminnan jälkeen toimintaansa. Toiminnan kannalta on tärkeää myös suunnitella toimintaa ja kohdistaa näin reflektio siihen (*reflection-for-action*) (ks. myös Boud et al. 1985; McAlpine et al. 1999; Fullan et al. 1992).

Nonakan ja Takeuchin (1995) esittelemässä oppimisen mallissa myös sanoilla ja teksteillä on merkittävä osuus. Tätä voisi ajatella reflektiivisyytenä. Tässä mallissa on mielestäni jotakin muutakin samaa kuin Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa; molemmissa malleissa tieto muotoutuu ja kehittyy spiraalina. Nonaka ja Takeuchi kehittävät mallia ja ottavat sosiaalisen, yhteisöllisen elementin mukaan. (Ks. myös Poikela & Nummenmaa 2002, 46.)

Poikela (2005, 31–36) yhdistää yksilön oppimisen ja yhteisön oppimisen sykliä sekä Crossanin, Lanen ja Whiten organisaation oppimisen mallia muodostaen työssäoppimisen prosessimallin, jossa reflektiivisillä prosesseilla, reflektiivisellä havainnoinnilla, kollektiivisella reflektoinnilla ja intuition tulkinnalla, on kaksoisfunktio. Toisaalta reflektointi tuottaa tietoa ongelmanratkaisua, kehittämistä ja innovaatioita varten, toisaalta se toimii yksilöiden, ryhmien ja organisaation oppimisen ja uuden osaamisen luomisen lähteenä.

Kokemuksellinen oppiminen työorganisaatioissa voidaan esittää prosessikuvauksen muodossa, jossa sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja toiminnalliset prosessit seuraavat, vaikuttavat ja muokkaavat toisiaan jatkuvan oppimisen prosessissa (Järvinen et al. 2000, 321).

Työssäoppimisen prosessimallin mukaan kehittäminen vaatii osallistavaa johtamista (sosiaaliset prosessit), oppimisen johtamista (reflektiiviset prosessit), tiedon johtamista (kognitiiviset prosessit) ja suorituksen johtamista (operationaaliset prosessit). Prosessimallia on käytetty hyväksi osaamisen ja kyvykkyyden arvioinnissa, mikä auttaa oppijaa huomaamaan omat vahvuutensa ja kehittämään juuri niitä valmiuksia, joita hänen on tarpeen kehittää. (Poikela 2005, 34; Poikela et al. 2007, 196–197.)

Ruohotie et al. (1998, 69) kirjoittavat, että itsesätelyyn perustuvaa oppimista voidaan kuvata syklisenä, kolmevaiheisena prosessina. Siinä konatiivisilla rakenteilla on keskeinen rooli. Oppimissyklissä erotettavia vaiheita ovat toimintaan sitoutuminen, toiminnan kontrolli ja itsereflektio. Työssäoppimisen kannalta hyödyllistä voi olla muun muassa suoritusta ohjaavien sisäisten mallien luominen tarkoituksenmukaisten mielikuvien avulla. Itsereflektio on oppimistapahtumaan liittyvien kokemusten tarkastelua, merkitysten antamista saaduille oppimiskokemuksille. (Ruohotie et al. 1998, 69.)

Reflektiivisyys kuuluu opettajan ammatissa tarvittaviin avainkompetensseihin ja -kvalifikaatioihin (Ruohotie 2002, 17–18). Perinteinen tehtäväsuuntautunut rationaalinen reflektio tarkoittaa Ruohotien mukaan kapea-alaista tehtävien, velvollisuuksien ja vastuiden reflektointia. Käsite laajenee reaaliaikaisen reflektion käsitteeksi, kun siihen liitetään ihmisten väliset suhteet, työtä ja sen tekemistä estävien ja edistävien asioiden havainnointi ja omat tunteet, emootiot sekä tekniset tehtävät. (Ruohotie 2000b, 24.) Tällöin esimerkiksi koulutuksen kontekstissa työelämäsuhteita rakennettaessa ei enää riitä, että opettajalla on hyvä opetustaito. Hänen on myös kyettävä ymmärtämään, miten tuo taito voi palvella oppilaitokseen sidoksissa olevia yrityksiä ja julkisyhteisöjä. (Kulmala 1998, 23.)

Engeström (2001, 25) esittelee taulukossa 2. Raeithelin muotoileman kolmijakoisen jäsentelyn reflektion tyypeistä sekä sen, miten se näkyy toiminnassa ja toimijoiden kysymyksissä.

Taulukko 2. Reflektion tyypit ja niiden näkyminen toiminnassa. Muotoiltu Engeströmin (2001) mukaan.

<i>Reflektion tyypit</i>	<i>Miten näkyy toiminnassa</i>	<i>Tyypillisiä kysymyksiä</i>
<i>Sentraatio</i>	<i>Keskitytään oman minän suoriutumiseen annetussa tehtävässä.</i>	Miten menettelen tässä tehtävässä? Onko menettelyni oikea ja tehokas? Voinko menetellä paremmin ja tehokkaammin? Mitä oikeastaan opin ja muistan?
<i>Desentraatio</i>	<i>Suuntautuminen ulospäin, yhteiseen tehtävään tai ongelmaan.</i>	Mikä tämä tehtävä oikeastaan on ja miksi se on tällainen? Mihin sillä pyritään? Millaisia lähestymistapoja tähän tehtävään voisi ajatella? Voisiko tehtävän asettaa ja määritellä toisella, ehkä paremmalla tavalla?
<i>Resentraatio</i>	<i>Huomion suuntaaminen yhteiseen tehtävään ja yhteiseen toimintaan sen ratkaisemiseksi. Tässä huomio kiinnittyy sekä yhteiseen kontekstiin ja tehtävään, mutta myös kollektiivin sisäiseen dynamiikkaan.</i>	Mitä tämä yhteinen toimintamme oikeastaan on, mikä siinä synnyttää ongelmia ja mitä yritämme saada aikaan? Mihin suuntaan haluamme muuttaa tai kehittää toimintaamme? Kuinka voimme organisoida yhteistyömme parhaalla mahdollisella tavalla?

Sentraatiota edustavat kysymykset ovat yleisimpiä, mutta ne suuntautuvat vain oman toiminnan tarkasteluun. Desentraatiota edustavat kysymykset ovat vaikeita ja henkilö saatetaan luokitella vaikeaksi, jopa häiriköksi. Kehittävään siirtovaikutukseen pyrkivässä toiminnassa kaikkien tahojen tulisi tehdä tällaisia kysymyksiä. Resentraatiota edustavat kysymykset kuuluvat useimmin kehittämis- ja suunnitteluhankkeisiin tai tilanteisiin, joissa jokin toiminta on kriisissä. Engeström (2001, 26) pitää kuitenkin tällaisia resentraatiota edustavia kysymyksiä avainasemassa kehittämistyössä sekä kehittävän siirtovaikutuksen päänavaajina tai edelläkävijöinä.

Eteläpellon (1992,15) mukaan reflektiivisyyttä edistävät omakohtainen, vastuullinen suhtautuminen työhön, itsearviointia edistävä palaute, oman työn tutkiva kehittäminen ja työnohjaus. Metakognitiiviset valmiudet, kuten reflektiivisyys, transferoituvat kokeiden mukaan siten, että kriittisen ajattelun taidot yleistyvät ainakin tietyssä määrin, kun niitä harjoitetaan riittävän usein ja riittävän monipuolisissa yhteyksissä. Opetettaessa metakognitiivisia taitoja ja itsereflektiota pyrkimyksenä on luoda toiminnallinen dispositio, valmius asennoitua uusiin onglematilanteisiin ja kohdata uusia haasteita. (von Wright 1996, 17–18.)

Työympäristöllä ja johtamisella on keskeinen rooli osaamisen kehittämisessä ja soveltamisessa. Luovuuteen ja innovatiivisuuteen rohkaisevan ympäristön ominaisuuksia ovat vapaus, hyvä projektinjohto, riittävät resurssit, tuki ja kannustus, riittävän väljä aikataulu, ympäristön tarjoamat haasteet sekä tietyssä määrin myös ympäristöstä kohdistuvat paineet. Kasvuorientoitunut ilmapiiri sallii myös virheet ja rohkaisee riskinottamiseen. (Ruohotie 1999, 13.) Usein työpaikalla tapahtuva oppiminen ei suo mahdollisuutta reflektiiviselle pohdinnalle. Oppimisen tehokkuuden ja sisäistämisen kannalta se olisi kuitenkin tarpeellista. (Vertanen 2002, 141.) Transformatiivinen oppiminen edellyttää reflektiota. Omista kriittisistä kokemuksista tulee pystyä puhumaan, mutta myös huippukokemuksista on tärkeää puhua (Lauriala 2004, 35).

Reflektointia tulee tapahtua sekä itsereflektointina että kollegiaalisena dialogina ammatillisen kasvun ja opettajan persoonan vahvistamiseksi (Hardgraves et al. 2001, 183–197; Glazer et al. 2004; Ferraro 2000; Vertanen 2002, 110.) Kollegiaalinen keskustelu on tärkeä merkityksen muodostumisessa (Vygotsky 1978; John-Steiner et al. 1996; Lauriala 1997; Lauriala 1998).

Ryhmäreflektio

Sosiaalisessa konstruktivismissa puhutaan sosiokognitiivisesta konfliktista: erilaiset käsitykset tai näkökulmat ovat ryhmässä ristiriidassa. Ristiriitaan voidaan löytää ratkaisu sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Tämän prosessin tuloksena osallistujien kognitiiviset rakenteet muuttuvat. (Dillenbourg et al. 1996, 190–192; Tynjälä 1999, 154.)

Opettajien muodostamat ryhmät ovat oppilaitosten ja opettajan työn kehittämisessä tärkeitä. Nämä alkavat usein epämuodollisina, mutta voivat järjestäytyä myös muodollisiksi ryhmiksi. (Fullan et al. 1992, 94.) Vuorovaikutusprosessissa, kuten ryhmäohjauksessa on mahdollista arvioida omia ajatuksia itse tai vuorovaikutteisesti toisten kanssa. Kun itse kukin perustelee ryhmässä omia ratkaisujaan ja käsityksiään, voidaan samalla oppia muilta sekä myös kyseenalaistaa omia ajatteluprosesseja, ennako-oletuksia ja itsestäänselvyyksiä. (Glazer et al. 2003; Ruohotie et al. 2003; Lauriala 1998.)

Reflektio kuuluu aktiiviseen itsearviointiin, mikä liitetään usein tehokkaaseen kommunikaatioon. Reflektio (myös ryhmäreflektio) voi auttaa opettajia heidän ammatillisessa kasvussaan, koskien niin luokassa työskentelyä kuin sen ulkopuolista työskentelyäkin. He saavat asioihin näin uutta perspektiiviä. Reflektiolla on myös vaikutusta opettajan ammatillisessa kehityksessä autonomian ja itseluottamuksen tuntemuksiin. Se toimii myös katalyyttinä omassa ammatillisessa kehittymisessä (Day 1993; Glazer et al. 2004; Fullan et al. 1992). Myös Niemi (2000, 19) vaatii opettajakoulutuksen vaikuttavuustutkimuksessa reflektion ja yhteisarvioinnin käyttämistä tukena persoonallisuuden kasvulle.

Opettajien pitää pystyä puhumaan uusista pedagogisista ratkaisuista ryhmässä muiden kanssa, jotta muutokset olisi helpompi toteuttaa muutoksena omassa toiminnassa (Lauriala 1997b; Glazer et al. 2004). Näin reflektiivisyys ja kollektiivinen reflektio tuottavat materiaalia ja tietoa ongelmanratkaisua, kehittämistä ja innovaatioita varten. Toisaalta ne toimivat yksilöiden, ryhmien ja organisaation oppimisen ja uuden osaamisen luomisen lähteenä (Poikela 2005, 31–36; Glazer et al. 2004, 35; Loughran 2002.) Järvinen ja Poikela (2000, 321) kuvaavatkin ryhmän ja organisaation oppimista ja siinä reflektiivisyyttä yhdistettynä yksilön oppimiseen ja reflektioon. Ryhmän oppimista ei voida kuvata ilman yksilön oppimista eikä organisaation oppimista voida selittää ilman yksilöitä ja ryhmiä.

Glazer et al. (2004, 35) toteavat, että ryhmäohjaus auttoi opettajia paitsi heidän ammatillisessa kehittyemisessään, myös tasapainon löytämisessä henkilökohtaisessa elämässä. Joskus opettajat huomasivat hyödyn vasta jälkeensä. Ryhmäohjaus palkitsi sisäisesti opettajaa ja antoi käytännöllisiä malleja opettajan työhön. Opettajat oppivat uusia asioita kuuntelemalla muita, mutta he oppivat uusia asioita myös itsestään. Ryhmäohjaus toimi myös stressin purkukanavana sekä auttoi tunnistamaan omia tunteita. Opettajat huomasivat, että myös muilla opettajilla oli samanlaisia tunteita. (Glazer et al. 2004, 37–43.)

Reflektioryhmissä ryhmäohjaajan on hyvä olla ulkopuolinen henkilö. Asioihin saadaan näin laajempi perspektiivi. Ryhmäohjaukseen osallistuvat voivat kokea tämän turvallisemmaksi vaihtoehdoksi kuin jos ryhmän ohjaaja tulisi samasta organisaatiosta. Ohjaajalla tulisi olla myös opettajan koulutus ja kokemusta ohjauksesta. (Mt., 35–36.)

Opettajien on vaikea löytää työltään aikaa ryhmäreflektioon. Siinä on tärkeää huomata, että opettajien tulisi olla jossain määrin samanlaisessa ammatillisuuden kehityksen vaiheessa toistensa kanssa, jotta he saisivat täyden hyödyn ryhmäreflektioon käyttämästään ajasta. Nuori opettaja voi esimerkiksi kokea turhautumista vanhojen kollegojen kanssa ryhmässä, koska hänen intressinsä ja ongelmansa ovat erilaisia. (Mt., 44.)

3 OpeAvvain – opettajien työelämäprojekti

Varsinkin pitkään toimineilla opettajilla on vaarana vieraantua todellisesta työelämästä. Työelämän asiantuntijuutta ei opita koulutuksessa eikä vain muodollisella työelämään tutustumisella, vaan omakohtaisella kokemuksella työssäoppimisen kautta. (Vertanen 2002, 235.) Jotta työpaikalla tapahtuvasta opiskelusta saadaan se hyöty, jota siltä odotetaan, se vaatii runsaasti työtä ja erityisesti asennemuokkausta niin oppilaitoksissa kuin työpaikoilla. Pelkät hallinnolliset päätökset eivät saa aikaan muutosta todelliseen toimintaan. (Mt., 65.)

Opettajien työelämäjaksoille avattiin tietä jo kesällä 2000. Toimin silloin Oulun Seudun Ammatillisen koulutuksen työssäoppimisen projektisuunnittelijana. Työhön kuului läheinen

yhteistyö samassa ammatillisen koulutuksen kuntayhtymän organisaatiossa olevan toisen hallintoyksikön, Työpaikkakoulutuspalveluiden kanssa, joka koordinoi työpaikkaohjaajien ja opettajien työssäoppimisen koulutusta kuntayhtymässä. Olin itse mukana näissä koulutuksissa kouluttajana. Se antoi valtavan laajan perspektiivin eri alojen yrityksiin. Mitkä olivat heidän asenteensa ja valmiutensa työssäoppijoiden kohtaamisessa ja miten niitä asenteita ja valmiuksia olisi mahdollista kehittää? Myös opettajien kouluttaminen antoi kuvaa siitä, miten eri alat ja opettajat yksilöinä ajattelivat työssäoppimisen uudistuksesta. Työpaikkaohjaajia ja opettajia koulutettiin aluksi eri ryhmissä lähes samalla koulutusohjelmalla, myöhemmin koulutukset yhdistettiin niistä saadun palautteen mukaisesti. Joka koulutusryhmään pyrittiin saamaan ainakin muutama opettaja mukaan. Näin koulutus palveli myös uusien kontaktien luomista ja yhteistyön aloittamista opettajien ja yritysten välillä. Koulutukset toteutettiin opetushallituksen laatimien opetussuunnitelmien mukaisina.

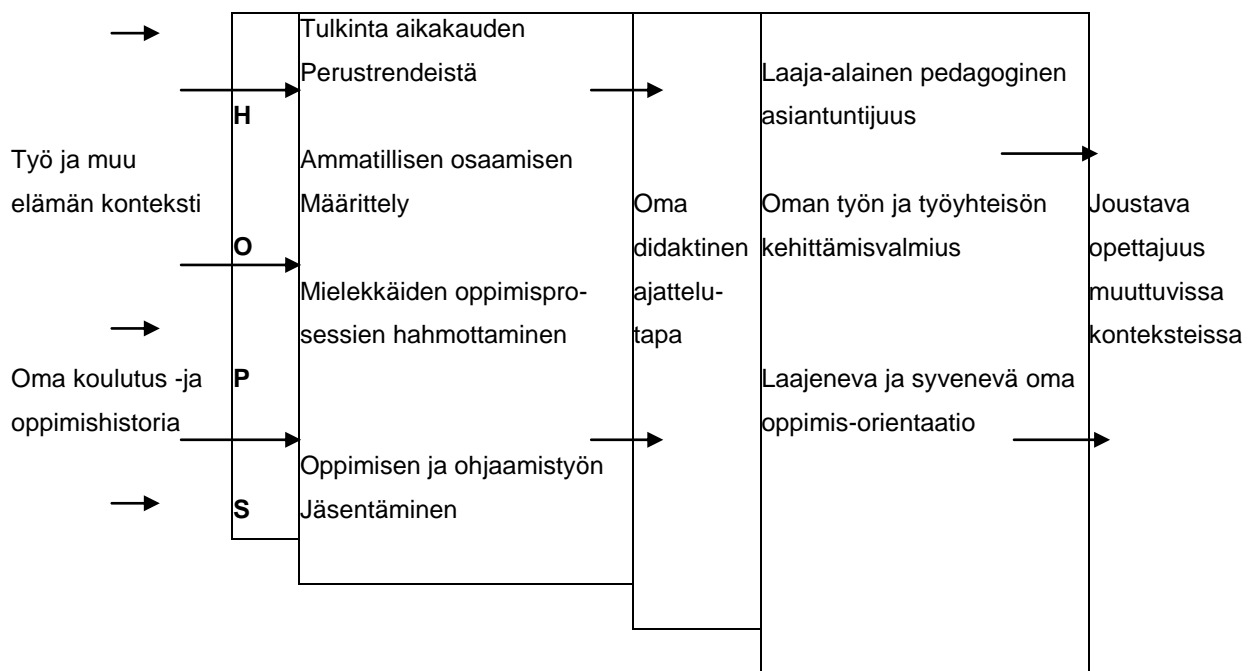
Jo keväällä 2000 oli puhuttu opettajien tarpeesta lähteä työssäoppimaan, päivittämään oman alansa tietoja ja taitoja. Elokuussa 2000 tehtiin aloite, että opettajilla olisi mahdollisuus lähteä kuukauden pituiselle työelämäjaksolle. Rahoitus tulisi kuntayhtymän kehittämisrahasta. Syksyllä 2000 sain johtavalta rehtorilta tehtäväkseni valmistella opettajien työelämäjaksojen projektia. Projektiin saatiin rahoitus Euroopan Sosiaalirahastolta (ESR), ja valtiollista rahaa saatiin Oulun lääninhallitukselta. (Projektikaavio liitteenä 1.) Vastaavia ESR-projekteja oli muuallakin Pohjois-Suomessa, ja projektipäälliköiden tapaamisia järjestettiin kaksi kertaa vuodessa. Näin tiedettiin, mitä kussakin projektissa kulloinkin tapahtui.

3.1 Projektin teoreettiset lähtökohdat

Projektin suunnitteluvaiheessa otettiin teoreettisiksi lähtökohdiksi sen hetkinen teoreettinen tieto työssäoppimisesta sekä opettajankoulutuksen teoreettisia lähtökohtia. Koska opettajien oli tarkoitus olla työelämäjaksolla myös työssäoppimisen edistäjiä työpaikalla, työelämäjaksolle lähtijöiltä edellytettiin työssäoppimisen teoreettista hallintaa, joka opettajien oli mahdollista hankkia kahden opintoviikon mittaisessa työpaikkaohjaajien ja opettajien koulutuksessa.

Lisäksi projektin teoreettisena lähtökohtana pidettiin kuviota 7, joka liittyy Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajankoulutuksen viitekehykseen (Laitinen 1994, 10–22). Siinä korostuvat joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa ja itseohjautuva

oppimisprosessi. Projektiin liittyvät opettajien ja muiden toimijoiden kokemukset on raportoitu tätä koulutuksen prosessia mukaellen.



Kuvio 7. Opettajankoulutuksen yksilölliset lähtökohdat ja sisällöllinen eteneminen (Laitinen1994, 10).

Kuviossa hahmotellaan opettajankoulutuksen perusalueet opiskelijan etenemisen näkökulmasta tarkasteltuna. Tämän katsottiin sopivan myös tämän projektin kautta mahdollistuvaan opettajien täydennyskoulutukseen, opettajien työelämäjaksojen viitekehyksen hahmottamiseen.

Mallissa on perusajatuksena henkilökohtainen opiskelusuunnitelma eli HOPS, jolla pyrittiin kytkemään opiskelu *aiempaan elämäns historiaan ja tavoitteisiin* oman työssäoppimisjakson suhteen. Tämän pohjana oli taas opettajan oma elämäntilanne ja siinä muun muassa työn ja muun elämän yhteensovittaminen. Opettaja joutui pohtimaan esimerkiksi omaa työtilannettaan ja omaa perhetilannettaan: kuinka perhe sallii hänen lähteä suunnittelemaan omaa täydennyskoulutustaan, työelämäjaksolle lähtöä. HOPS:in tekemistä palveli projektissa suunniteltu hakemuslomake (Liite 2.), jossa opettaja määritteli *aiemmat opintonsa ja työhistoriansa* sekä tavoitteensa tulevalle työssäoppimisjaksolle. Oman täydennyskoulutuksen suunnittelu nähtiin laaja-alaisena määrittelytyönä, joka lähti *aikakauden perustrendien tulkintatyöstä*. Sen kautta pyrittiin löytämään työelämän ja sen kannalta relevantin *ammattillisen osaamisen* keskeisiä elementtejä, minkä jälkeen tarkasteltiin oppimista ja sellaisten *mielekkäiden oppimisprosessin* piirteiden hahmottelua eli tavoitteita, joilla tällaiseen osaamiseen olisi mahdollista päästä. Opettaja teki

näin tietoisesti oman yrityksissä opiskelunsa lähtökohtia. Tämän määrittelyn tavoitteena oli omaan opiskeluun orientoituminen, jonka tekeminen auttoi jatkossa havainnoimaan omaa työskentelyä ja arvioimaan sitä.

Reflektiivisyyden merkitystä ammattitaidon ja asiantuntijuuden kannalta on korostettu paljon. Tulevaisuuden työntekijältä vaaditaan aktiivista muutosten hallintaa: häntä voitaisiin kutsua reflektiiviseksi asiantuntijaksi. Praktisen toiminnan tasolla tapahtuva oppiminen ei ole vain henkilön omasta toiminnasta irrallaan tapahtuvaa tiedon siirtoa, koska se ei silloin kohtaa sitä tietoa, joka ohjaa hänen toimintaansa. Oppimisprosessissa olisi tehtävä tietoisesti tämä toimintaa ohjaava tieto. Reflektiivisyys merkitsee myös kokemukseen sisältyvän praktisen tiedon omakohtaista tietämistä ja löytämistä. (Eteläpelto 1992, 11–12; Hindin et al. 2007). Työssäoppiminen on vuorovaikutusta ja edellyttää yhteistoiminnallisia taitoja. Ihmiset, joilla on itsereflektion edellyttämät valmiudet muuttaa omia toimintatapojaan ja suhtautumistaan asioihin, onnistuvat erilaisissa uraratkaisuissa ja sopeutuvat muuttuviin olosuhteisiin muita paremmin. (Ruohotie et al. 1998.)

Oman didaktisen ajattelutavan ja oman työn kehittämisen eteenpäin viemiseksi opettajilla oli työssäoppimisprojektin yhteydessä mahdollisuus reflektoida kokemuksiaan ryhmässä työelämäjakson aikana ja sen jälkeen. Ajatuksena on, että opettajat tiedostavat kokemuksensa ja opettajien kokemukset jäsentyvät, saavat kielellisen muodon sekä tulosten raportointi helpottuu (Resnick 1991). Reflektiivisyyttä voidaan edistää vastuullisella suhtautumisella työhön ja opiskeluun sekä oman työn tutkivalla kehittämisellä ja työnohjauksella (Eteläpelto 1992, 15). Tämä katsottiin tärkeäksi oman työn tietoiselle ja suunnitelmalliselle kehittämiselle myös tulevaisuudessa. Opettaja pääsi ryhmäohjauksessa refleктоimaan kokemaansa, näkemäänsä ja oppimaansa ja tulemaan näin tietoisesti oppimistaan asioista. Tällä prosessilla autettiin myös sitä, että opettaja oppi kysymään tietoisesti sitä, mitä opitut asiat merkitsevät opettajan oman toiminnan kannalta ja miten ne ilmenevät myöhemmin konkreettisissa oppimisen ohjaustilanteissa. (Vrt. luku 2.5.)

Työelämäjakson päätteeksi opettaja kirjoitti raportin ja reflektoi ryhmässä omaa oppimistaan, mikä auttoi oppimiskokemuksen jäsentämisessä. Runkona ryhmäohjaajalla oli raportin asiasisältö, mutta ohjaus perustui kuitenkin aina kunkin opettajan tai ryhmän tilanteeseen. Ryhmäohjaajalla oli ratkaisukeskeisen työnohjaajan koulutus ja hän oli täysin ulkopuolinen työntekijä, minkä katsottiin olevan tärkeää ja auttavan objektiivisen asenteen ylläpitämistä

ohjaustilanteessa. Ryhmäohjaajalla oli myös opettajan koulutus ja kokemusta ohjaamisesta. (Vrt. Glazer et al. 2004, 35–36.)

Kuviossa 7 esiintyvät jatkumona *laaja-alainen pedagoginen asiantuntijuus, oman työn ja työyhteisön kehittämisvalmius sekä laajeneva ja syvenevä oma oppimisorientaatio*. Näiden kehittymisen voidaan katsoa syntyvän ja koostuvan edellä esitetyistä laajoista elementeistä kokonaisuutena, opiskelun eräänlaisen kokonaistavoitteen toteutumisenä. Näihin liittyy myös oman oppimisen tarkastelu ja itsearviointi raportissa. Lopullisena tavoitteena on *joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa*.

Prosessi nähtiin kokonaisuudessaan hyvin itseohjautuvana, mihin projektipäällikön ja ryhmäohjaajan sekä oppilaitosjohdon keskustelut toivat tukea. Opettaja määritteli itse tavoitteensa ja haki työssäoppimispaikkansa.

Euroopan Sosiaalirahaston Tavoite 3 -ohjelman ohjelma-asiakirjan mukaan koulun tehtäväksi nähdään nuorten kasvattaminen ajattelemaan itsensä työllistämistä ainakin jossain elämänsä vaiheessa. Yrittäjämäinen käyttäytyminen kaikessa toiminnassa ja itsensä työllistäminen nähdään tänä päivänä laajana elämäntaidon alueena. Tämän vuoksi opettajan ajattelun kehittyminen yrittäjyydessä sisäisen yrittäjyyden suuntaan on tarpeellista. Työelämässä painottuvat myös vuorovaikutus ja innovatiivisuus, mitkä ovat myös opettajalle tärkeitä asioita oppia, jotta hän voisi sisällyttää niihin liittyviä asioita opetusohjelmiinsa ja opetus- ja ohjausmenetelmiinsä. (Ks. Helakorpi 2006.)

Opetusministeriön laatimassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa vuosille 1999–2004 todetaan, että työssäoppimisen laadukas toteuttaminen edellyttää uudenlaista yhteistyötä koulutuksen järjestäjien, oppilaitosten ja työpaikkojen välillä, tiedottamista, työpaikkaohjaajien ja opettajien koulutusta sekä ala- ja aluekohtaiset tarpeet huomioon ottavien toteutusmallien kehittämistyötä. Opettajien työelämäprojekti oli osa tätä ohjelmaa.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa (Koulutus ja tutkimus 2003–2008) on otettu huomioon opettajien työelämäosaamisen kehittäminen. Sen mukaan opettajien mahdollisuuksia osallistua oppilaitoksen ulkopuolisiin työelämäjaksoihin parannetaan ja opettajille mahdollistetaan neljän opintoviikon laajuinen opettajien työssäoppimisen täydennyskoulutus. Lisäksi luodaan opettajille 15 opintoviikon laajuinen työelämäosaamisen

kokonaisuus, työelämädiplomi, johon sisältyy työssäoppimisen täydennyskoulutus, näyttötutkintomestarikoulutus sekä työelämäjakso.

3.2 Halukkuus osallistua työelämäjaksolle

Elokuussa 2001 heti oppilaitosten toiminnan alkaessa tehtiin kysely kaikille ammatillisen koulutuksen opettajille halukkuudesta lähteä työelämäjaksoille. Heiltä kysyttiin myös työelämäjakson ajankohtaa, halukkuutta ”Opettaja työssäoppimisen valmentajana” -koulutukseen ja täydennyskoulutustarvetta. Kyselyllä haluttiin varmistaa opettajien halukkuus, jotta hakemusten määrä voitiin ennakoida ja jotta niiden pohjalta tehtävät päätökset olisivat ennakoitavissa. Syksyllä kaikki halukkaat pääsivät mukaan, ja siksi olikin sovittu jatkuvan haun menetelmästä. Kyselyn tarkoituksena oli myös saada opettajat miettimään halukkuuttaan vakavasti. (Ks. Järvinen 1996, 28.) Oheisena tuloksia, jotka ovat tarkemmin nähtävissä kyselyn raportista (Hietava et al. 2001).

Oulun seudun ammatillisessa koulutuksessa oli vuonna 2000 noin 450 vakinaista ja määräaikaista opettajaa. Vastauksia saatiin vastaustilaisuuksissa ja lisäksi postissa saapui yhteensä 289 vastausta. Tästä joukosta 236 ilmoitti olevansa halukkaita työelämäjaksolle ja 46 vastasi kieltävästi. Kieltävästi vastanneet ilmoittivat syyksi ikänsä, kohta eläkkeelle jäännin tai vuorotteluvapaan, palkkauksen (palkkausneuvottelut työelämäjaksoihin liittyen olivat kesken) sekä projektityön. Kolme kieltävästi vastanneista oli yhteisten aineiden opettajia, jotka katsoivat, että he eivät voi lähteä työelämään, koska eivät tienneet, mihin menisivät.

Opettajilta kysyttiin myös työelämäjakson ajankohtaa lukukausittain koko projektin ajalta. Syksyksi 2001 ilmoitti halukkuutensa 21 opettajaa ja keväälle 2002 58 opettajaa. Käytäntö osoitti kuitenkin, että hakemuksia tuli paljon vähemmän ja siksi kaikki hakemuksensa lähettäneet pääsivät työelämäjaksolle. ESR-raha- kuukaudet tulivat projektissa käytettyä, mutta kehittämisrahan käyttöön jäi vajausta.

Kyselystä tehdyn raportin pohdinnassa kootaan yhteen opettajien työelämäjaksolle lähtemisen halukkuuden syitä ja syitä siihen, miksi työelämäjaksolle oli vaikea lähteä tai miksi sinne ei haluttu lähteä (Hietava et al. 2001). Moniin lähtöä estäviin syihin katsottiin voitavan vaikuttaa oppilaitosten työnjaolla. Myös muilla hallinnollisilla toimenpiteillä oli edesautettu opettajien

aktiivisuutta. Tämä näkyi yhden oppilaitosyksikön opettajien halukkuudessa. Rehtori ja muu hallinto olivat toimineet aktiivisesti sen suuntaisesti, että opettajat hakeutuisivat työssäoppimaan.

Motivaatio ja tahto liittyvät läheisesti oppimisen itsesäätelyyn. Tällä tarkoitetaan oppimisen tahdonalaista kontrollia, mikä edellyttää oman toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua ja arviointia. Päätöksentekoa edellyttävää tilaa kutsutaan motivaatioksi ja sen jälkeinen tila on tahto. Vaikka henkilö olisi motivoitunut, mutta häneltä puuttuu tahto, asia jää tekemättä. Konatiivisia rakenteita luonnehtivia käsitteitä ovat impulssi, halu, tahto ja määrätietoinen pyrkimys, jotka kaikki auttavat oppijaa kehittymään. (Ruohotie 2000a, 75.) Konatiivisia valmiuksia oli kaikilla opettajilla, jotka lähtivät heti alussa työssäoppimisjaksolle. Tämä ilmeni perusteista, joita he esittivät lähtönsä syyksi. Useimmilla opettajilla oli motivaatiota lähteä työelämään opiskelemaan, mutta heiltä puuttui konatiiviset valmiudet, he olivat väsyneitä. Tämä oli mahdollisesti osasyynä siihen, että lopullinen halu, tahto lähteä puuttui.

Tutkijana ja projektipäällikkönä kirjoitin edellä mainitussa, syksyllä 2001 tehdyn kyselyn raportissa seuraavaa. ”Opettajien työelämäjaksot ovat tärkeä asia ja olennainen osa koko ammatillisen koulutuksen uudistuksessa ja pyrittäessä koulutuksessa työelämälähtöisyyteen. Opettajan henkinen panostus on myös suuri hänen lähtiessään työelämäjaksolle, työssäoppimaan, täydennyskoulutukseen. Lisäksi rahoitus työelämäjaksoille on valmiina 50 opettajalle vuodessa kolmen vuoden aikana. Nyt pitäisi tehdä kaikki mahdollinen, jotta esteet saataisiin raivattua pois. Tätä työtä voimme tehdä projektin taholta, keskitetyn hallinnon osallistumisen, mutta ennen kaikkea oppilaitosjohdon taholta.” (Hietava et al. 2001.)

3.3 Projektipäällikkö tutkijana

Kun puhutaan kvalitatiivisesta tutkimuksesta, tutkijan ei oleteta olevan neutraali aineiston kerääjä, vaan hän on tärkein tutkimusinstrumentti (Kvale 1996). Tutkijan aikaisemmat koulutukset ja työpaikat vaikuttavat siihen, mitä tutkija saa irti tutkimusaineistosta (Kiviniemi 2007, 73). Projektipäällikön roolini muodostui sen mukaan, mitä olin tehnyt ja opiskellut aikaisemmin. Samoin voin sanoa projektin muodostumisesta. Se muodostui paitsi erilaisten teoreettisten perustelujen pohjalle, mutta myös sen mukaan, mitä ajattelin ja mitä olin oppinut oppimisesta. Sen vuoksi käyn tässä läpi lyhyesti koulutukseni ja työpaikkani.

Ensimmäiset työpaikkani olivat laitosesimiehen tehtävissä 15 vuotta, viimeksi päiväkodin johtajana. Näissä tehtävissä korostui pedagogisen johtajan rooli. Hallinnollinen ja taloudellinen puoli kulkivat kokemukseni mukaan ”siinä sivussa”. Päiväkodin johtajana ollessani perehdyin Montessorin ajatuksiin kasvatuksesta. Teimme myös kehittämistyötä päiväkodissa tältä pohjalta. Lähdin opiskelemaan kasvatustiedettä ja psykologiaa 1989 ja tein pro gradu -tutkielmani päiväkodin kehittämistyöstä Montessorin kasvatusajattelun pohjalta: ”Pedagogisen linjan rakentaminen päiväkodissa.” (Hietava 1993.)

Valmistuttuani kasvatustieteen maisteriksi, toimin seitsemän vuotta ammatillisessa koulutuksessa sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen kasvatustieteen ja psykologian opettajana. Koko tuon ajan olin opettamassa oppisopimusopiskelijoita ja kehittämässä oppisopimuskoulutusta. Minulla oli näkemys niiden opettajien työstä, jotka olivat lähtemässä työelämäjaksolle, mutta samalla vankka kokemus kokemuksellisen oppimisen, oppisopimuskoulutuksen merkityksestä käytännössä. Työelämässä olin toiminut 15 vuotta laitosesimiehen tehtävissä, joten myös työelämän konteksti oli tuttua.

Päiväkodissa ollessani tuli tärkeäksi lasten itseohjautuvuuden tukeminen. Samaan aiheeseen perehdyin Knowlesin (1985) andragogiikkaan valmistaessani aikuiskasvatuksen kurssia opettajan työssäni. Kun olin ollut valmis tukemaan pienen lapsen itseohjautuvuuden kehitystä, olin valmis tukemaan myös aikuista hänen oppimisessaan kohti lisääntyvää itseohjautuvuutta. Tämä tuli tärkeäksi tekijäksi myös työelämäprojektissa.

Opiskelin myös NLP:tä (*Neuro Linguistic Programming*; Toivonen et al. 2004) suorittaen NLP-Trainer tutkintoa ollessani projektisuunnittelijana. Sain siitä hyviä välineitä ohjaamiseen samoin kuin työnohjaajakoulutuksestani ratkaisu- ja voimavarakeskeisessä viitekehyksessä. Molemmat vahvistivat valmentajan ja ohjaajan rooliani.

Tämä tutkimus on tulkinnallinen ja käytäntöä palveleva, joten on tärkeää valottaa tutkijan roolia ja tutkijan ja tutkittavien suhdetta (Grönfors 1982, 177). Roolini projektipäällikkönä ja tutkijana sekä myös luennoitsijana oli seuraavanlainen.

Projektipäällikön roolissa

- projektin suunnittelu ja kehittäminen palautteen mukaisesti yhdessä johtoryhmän ja ohjausryhmän kanssa

- kuuntelija opettajien erilaisissa työssäoppimisen prosessin tilanteissa
- valmentaja ennen opettajien lähtöä työelämäjaksolle
- luennoitsija opettajien ja työpaikkaohjaajien koulutuksessa.

Tutkijan roolissa

- tutkimuksen suunnittelu ja toteutus
- tutkimusaineiston kerääminen
- muutoksen konsulttina ja evaluoitsijana toimiminen (Cuba et al. 2000).

Projektipäällikön ja tutkijan roolit kulkivat käsi kädessä. Toinen vahvisti toista. Työ oli mielekästä ja mielenkiintoista. Ei ollut kahta samanlaista päivää. Toimin projektipäällikkönä kevästä 2001 syksyyn 2003. Tutkijana olen jatkanut aineiston parissa tähän saakka, keväeseen 2010. Projektille saatiin jatkoa vuoden 2007 loppuun saakka.

Kvale (1996, 3) käyttää haastattelututkimuksen tekijästä kaivostyöntekijän ja matkustajan metaforia. Matkustajan metafora sopii kvalitatiivisen tutkimuksen mukana tekemääni matkaan. Matkustaja vaeltaa ihmisten parissa, keskustelee heidän kanssaan. Hän tutkii näkymiä kartan avulla, mutta hän tutkii myös maastoa vapaasti ja yllätyksiäkin hakien. Matkustaja voi tutkia tiettyjä asioita seuraten kreikkalaista sanontaa: *a route leads to the goal*. (Kvale 1996, 3–4.) Tutkijan roolia olen tarkemmin käsitellyt luvussa 6.9 tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yhteydessä.

3.4 Projektin tavoitteista evaluaation kriteereihin

Evaluaatio on kurinalaista tutkimusta, jossa pyritään keräämään informaatiota ohjelmien, projektien ja interventioiden sisällöistä, rakenteesta ja tuloksista (Clarke 1999, 1). Tutkimukseen liittyvä evaluaatio pyrkii ohjelman kehittämiseen ja ammatillisen koulutuksen laadun parantamiseen (Clarke 1999, 12). Projektin avulla pyrittiin lisäämään ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuutta yhteistyöllä oppilaitosten ja työelämän välillä: opettajat lähtivät ajantasaistamaan omia tietojaan ja taitojaan työelämään. Opettajien kokemuksia tutkittiin erilaisten projektissa muodostuneiden asiakirjojen avulla. Näitä olivat opettajien raportit, kaikille projektin toimijoille tehty kysely, opettajien haastattelu sekä projektin dokumentit.

Euroopan Sosiaalirahaston Tavoite 3 -ohjelma-asiakirjan mukaan työelämän kvalifikaatiot muuttuvat niin, että nuoren on hankalaa sijoittua työmarkkinoilla ilman asianmukaista ammatillista koulutusta. Suomessa työpaikoilla tapahtuvaan koulutukseen onkin panostettu viime vuosina voimakkaasti. Työelämälähtöisen koulutuksen laajentaminen ja kehittäminen on keskeinen strateginen painoala yhdessä opetusmenetelmien kehittämisen kanssa. Asiakirjan mukaan opettajien mahdollisuuksia ajanmukaistaa ammattitaitoaan on tarpeen parantaa.

Opettajien työelämäprojekti liittyi Euroopan Sosiaalirahaston Tavoite 3 -ohjelman toimintalinjaan 2: Työvoiman kysynnän hyödyntäminen ja työllistyvyyden edistäminen ja sen toimenpidekokonaisuuteen 1.2. Uudet toimintatavat koulutuksesta työelämään siirtymiseksi: opettajien työelämäjaksot. Tavoite 3 -ohjelman asiakirjassa asia ilmaistaan tarkemmin seuraavasti :

Tavoite 3-ohjelman yhtenä painopisteenä on parantaa koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta... Koulutuksen työelämäyhteyksien lisäämiseksi oppilaitosten ennakointia- ja työelämäosaamista vahvistetaan ja koulutustarjontaa suunnataan ennakoivasti vastaamaan työvoiman ja kehitystarpeen kehitystä. (ERS Tavoite 3-ohjelman asiakirja.)

Työvoiman ammattitaidon, koulutuksen ja sopeutuvuuden edistäminen edellyttää jatkuvaa ennakointia työelämän ja osaamistarpeiden muutoksista... Ennakoinnin mahdollisuudet vastata jatkuvan koulutuksen vaatimukseen perinteisin lähestymistavoin ja menetelmin ovat rajoitetut, mikä edellyttää menetelmien kehitystä... Siksi opettajien mahdollisuuksia ajanmukaistaa ammattitaitoaan on tarpeen parantaa. (ERS Tavoite 3 -ohjelman asiakirja.)

Edellämäinittujen otteiden pohjalta tässä tutkimuksessa tarkasteltavan projektin yleiset tavoitteet määriteltiin seuraavasti:

Tavoitteena on koulutuksen työelämävastaavuuden lisääminen. Opettaja osallistuu oman alansa työpaikan toimintaan ja saa kokemuksen oman alansa työn vaatimasta ammattitaidosta. Tavoitteena on myös kehittää yhteistyötä yrityksen ja oppilaitoksen välillä. (Projektisuunnitelma Opeavvain 2001–2004.)

Edellämäinittujen projektin tavoitteiden mukaisesti evaluaation kriteerit tässä tutkimuksessa ovat:

1. Koulutuksen työelämävastaavuuden lisääntyminen.
2. Oppilaitoksen ja työelämän välisen yhteistyön kehittyminen.

Lisäksi tarkastellaan

3. Opettajien työelämäjaksojen arvoa ja merkitystä osana opettajien täydennyskoulutusta.

4 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ammatillisten opettajien ja projektin muiden toimijoiden eli yrittäjien, rehtoreiden, rahoittajien edustajien ja ryhmäohjaajan kokemuksia heidän kertomanaan opettajien työelämäjaksoista. Opettajien kokemusten työelämäjaksoilta oletetaan vaikuttavan heidän työhönsä opettajina: heidän tietoihinsa ja taitoihinsa omalta substanssialueeltaan sekä myös opetusmenetelmiin ja vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Siksi tutkimuksella haluttiin selvittää opettajien oppimiskäsityksiä sekä heidän työkokemuksiaan. Tutkimuksessa pyritään arvioimaan, miten työelämäjakso ja työssäoppimisen uudistus muuttivat mahdollisesti opettajien oppimiskäsityksiä ja heidän toimintaansa opettajina.

Tutkimusongelmat muotoutuivat tutkimuksen kuluessa seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia kokemuksia opettajat saivat työelämäjaksoiltaan?
2. Millaisena opettajat kokivat ryhmäohjauksen ja raportin kirjoittamisen?
3. Miten opettajat kokevat muuttuneensa työelämäjaksojen aikana ja niiden jälkeen palattuaan työhönsä?
4. Millaisia oppimiskäsityksiä opettajat katsovat toimintansa heijastavan?
5. Millaisia kokemuksia muilla toimijoilla, yrittäjien edustajilla, rehtoreilla ja rahoittajien edustajilla, on opettajien työelämäjaksoista?
6. Millaisia kehittämissuhteita opettajilla ja muilla toimijoilla on työelämäjaksojen suhteen?

5 Tutkimuksen tieteenteoreettiset ja metodologiset lähtökohdat

Kyseinen tutkimus edustaa konstruktivistista tieteenfilosofiaa. Konstruktivismi eroaa muista tieteenfilosofioista siinä, että konstruktivistille todellisuus (ontologinen kysymys) on suhteellista, kun se muille on realistista. (Lincoln et al. 2000; Metsämuuronen 2003, 165–166.) Konstruktivistiselle tieteenfilosofialle todellisuuden olemassaolon kysymys ei ole oikeastaan olennainen tai sitä ei voida ratkaista, koska todellisuus on olemassa ja se rakentuu ihmisen tietoisuuden kautta (Kalli 2005, 10). Konstruktivistille todellisuus on eri henkilöiden suhteellista todellisuutta, vaikka osa todellisuudesta saattaa olla yhteistä monien yksilöiden kesken. Tietoa tästä todellisuudesta saadaan siten, että tutkija ja tutkittava ovat toisiinsa interaktiivisesti yhteydessä. Epistemologinen näkemys on transaktionaalinen ja subjektiivinen: tutkija ja tutkittava osallistuvat tutkittavan ilmiön luomiseen vuorovaikutuksellaan. Tällöin tavanomainen erottelu ontologian ja epistemologian välillä hälvenee. Konstruktivistille löydökset ovat se, mitä tutkija tulkitsee tutkittavasta. Metodologia perustuu tulkintaan eli hermeneutiikkaan. (Lincoln et al. 2000; Metsämuuronen 2003, 165.) Latherin (1991) mukaan kuvatessamme todellisuutta rakennamme myös todellisuuden mahdollisuuksia, näin voimme tuottaa myös muutosta todellisuuteen.

Tutkimuksen intressiä voi luonnehtia pragmaattiseksi eli tiedon ymmärretään pitkälti syntyvän käytännössä sekä palvelevan käytäntöä. Epistemologisesti kasvatustieteen pragmatismi-suuntaus sijoittuu konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan. Pragmatistit näkevät, että tieto syntyy ja rakentuu toiminnan välityksellä. Tunnetuimpia pragmatismien edustajia ovat James, Pierce ja Dewey. Jo Immanuel Kantin kirjoituksista löytyy aineksia, jotka korostavat tiedon rakentumista käytännön toiminnan välityksellä. Kant kutsui pragmaattisiksi uskomuksia, jotka ovat riittävän perusteltuja palvellakseen ihmisen toimintaa koskevia päämääriä. Peirce otti käyttöönsä termin pragmaattinen ja perusti pragmatismien filosofisen suuntauksen. (Tynjälä et al. 2005, 32.) Tässä tutkimuksessa on myös siteerattu Engeströmiä (1987), joka edustaa toiminnan teoriaa. Hän on kehittänyt sen pohjalta ekspansiivisen oppimisen, jossa yhdistyy myös Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhyke. Näin Engeström pyrkii löytämään vyöhykkeitä, jotka toimivat oppilaitosten ja yritysten yhteisellä rajapinnalla. Opettajien työelämäjaksot toimivat juuri tuolla vyöhykkeellä. Opettajat ovat sidoksissa oppilaitokseen, mutta lähtevät päivittämään osaamistaan yrityksiin, työelämään.

Deweyn mukaan organismi on aina kosketuksissa ympäristöönsä. Ihmisen tieto ei rakennu ihmisen mielessä, vaan se rakentuu ja sijoittuu organismin ja ympäristön väliseen toimintaan (*transaction*). Oppiminen on käsitteiden ja ideoiden vähittäistä kognitiivista rakentumista toiminnan kautta. Näin on myös tässä tutkimuksessa. Dewey tähdensi, että tiedon epävarmuus perustuu siihen, että emme voi olla koskaan varmoja toimintamme muodoista, niiden käyttökelpoisuudesta ennemminkin. Siten kaikki pragmaattinen tieto on aina sidoksissa aikaan ja paikkaan. (Biesta et al. 2003, 10–13; Tynjälä et al. 2005, 33.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat siis sidoksissa siihen aikaan ja paikkaan, jolloin ensimmäiset opettajat lähtivät työelämäjaksolle.

Pragmatismien mukaan oppiminen tapahtuu tutkimalla, tekemällä ja toimimalla. Se merkitsee samalla fallibilistista asennetta, jonka mukaan tieto on aina epävarmaa ja sen pätevyyttä joudutaan alati varmentamaan toiminnassa. Uskomukset verifioidaan eli todistetaan oikeiksi tai sitten ne falsifioidaan eli osoitetaan vääriksi, mikä tapahtuu myös toiminnan avulla. (Biesta et al. 2003, 13; ks. myös Tynjälä et al. 2005, 33.)

Jim Garrisonin (1995) mukaan Deweyn ajattelu on perusteiltaan samanlaista kuin nykyisen sosiaalisen konstruktivismien. Oppimisen keskeiset elementit ovat samoja: kieli, välineet, toiminta. (Mt.) Sosiokonstruktivismien taustalla on myös piagetilainen näkökulma. Näkökulma keskittyy yksilön kehitykseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa se toimii yksilön kehityksen katalysaattorina (Dillenbourg et al. 1996, 190–192). Tämä on lähtökohtalettamuksena myös tässä työssä.

Deweyn mukaan asiat ovat niin kuin ihmiset kokevat niiden olevan. Hän väittää, että jokaisen kokemus on todellinen. Hän esittää esimerkin, että hevosen kokee ratsastaja, kilparatsastaja, eläintarhaaja ja paleontologi eri tavalla, riippuen heidän katsantokulmastaan, erilaisesta taustastaan, intentioistaan ja aikaisemmista kokemuksistaan koskien kohteen erilaisia käyttötarkoituksia. (Biesta et al. 2003, 43.) Voidaan ajatella myös, että jokaisen opettajan kokemus on todellinen; erilaisuus aiheutuu ensinnäkin tilanteiden erilaisuudesta, opettajien erilaisesta historiasta ja kokemuksista sekä myös erilaisesta opettajankoulutustaustasta ja opettajana toimimisaajan pituudesta.

Tässä tutkimuksessa objektiivisuuden vaatimusta tulkitaan hermeneuttisen näkemyksen mukaan. Vastakohtana on empiiris-analyttinen näkemys, jonka mukaan oletetaan, että on

olemassa tarkkailijan näkemyksistä ja uskomuksista riippumaton, ”objektiivinen todellisuus”, josta voidaan saada tietoa (ontologinen realismi). Hermeneuttisen näkemyksen mukaan tutkijan tulkintojen tulisi tehdä oikeutta kohteelleen, esimerkiksi tekstitulkinnessa on tärkeää huomioida kirjoittajan intentiot. Radikaali konstruktivismi taas esittää, ettei ole olemassa niin sanottua objektiivista todellisuutta, josta voitaisiin hankkia tietoa. (Siljander 2004.)

Deweynkin mukaan totuus ei ole kokemus vaan se, mikä on kokemuksen merkitys. Kaikki rakenteet ovat uudelleenkonstruktioita. Tieto on aina ihmisen rakentamaa, mutta se rakentuu yhteistyössä ympäristön kanssa, ei pelkästään mielen konstruktiona. Tässä tutkimuksessa jaetaan Deweyn teoria tiedon subjektiivisuudesta, jossa jokainen luo oman opetusta koskevan näkemyksensä. Biesta et al. (2003) lisää tähän intersubjektiivisuuden. Kun ihmiset alkavat toimia yhdessä, he muodostavat intersubjektiivisen maailman muokkaamalla omia subjektiivisia näkemyksiään yhteistyön avulla. Siten objektiivisuuden ja subjektiivisuuden yläpuolella on intersubjektiivisuus. (Mt.) Näin myös tässä tutkimuksessa näkemysten jakaminen nousee merkitykselliseksi.

Kasvatuksen tutkimukseltakin odotetaan usein käytäntöä koskevia selviä sääntöjä ja kirjoitettuja lakeja siitä, kuinka tulisi toimia tai olla. Kasvatuskäytäntö on pragmatistien mukaan alku ja loppu kaikelle kasvatukselliselle tutkimiselle. Sen sijaan, että kerrotaan, kuinka tulisi toimia, nämä tutkimustulokset voivat tehdä kasvattajan tietoisemmaksi kasvatuskäytännöstä ja hän alkaa kehittää itselleen uudenlaisia resursseja. Ne auttavat sekä uusien ongelmien näkemisessä että vanhojen ongelmien näkemisessä uudessa valossa. Tutkimus voi myös ohjata kasvattajia havaintojen teossa ja ongelmatilanteiden tulkinnassa. Kasvatustutkimuksen tulokset antavat kasvattajille laajan joukon mahdollisuuksia, joista he voivat valita työskennellessään inhimillisissä tilanteissa; ne rikastuttavat kasvattajan taitoja toimia eri tilanteissa. (Dewey 1929; Biesta et al. 2003.) Tämän tutkimuksen toivotaan antavan opettajille uudenlaisia näkökulmia omaan työhönsä. Tutkimuksen toivotaan auttavan opettajia kehittämään työtään.

Dewey painottaa, että kasvatuksen tutkimus on voimavara, mahdollisuus, joka auttaa kasvatuksen tutkijoita tekemään tutkimuksestaan reflektiivisempää ja tiedostavampaa. (Biesta et al. 2003, 81; 114.) Tämän tutkimuksen lähtökohtana on, että opettajat ovat oman ammatillisen kehittymisensä suhteen aktiivisia toimijoita ja konstruktivisteja, rakentajia, jotka

koko ajan rakentavat, muokkaavat ja testaavat omaa tietoaan ja teorioitaan (Clark 1986; Clark et al. 1986).

6 Evaluatiivinen tapaustutkimus

Tämä tutkimus opettajien työstä ja työelämäjaksoista on laadullinen, kuvaileva ja tulkinnallinen, evaluatiivinen tapaustutkimus (Stake 2000). Tutkimus käynnistyi suuren valtakunnallisen koulutuspoliittisen uudistuksen, työssäoppimisen uudistuksen yhteydessä. Opiskelijoiden ohella myös opettajien lähteminen työelämään päivittämään tietojaan ja taitojaan tuli ajankohtaiseksi. Tutkimuksessa kuvataan opettajien kokemuksia työelämäjaksolta sekä opettajien ja eri toimijoiden käsityksiä työelämäjaksojen merkityksestä opettajien ammattitaidon päivittämisessä. Myös ajatuksia työelämäjaksojen kehittämisestä esitetään. Tutkimuksessa on mukana tapausesimerkkejä opettajista, heidän kokemuksistaan opettajan työstä sekä niiden suhteesta oppimiskäsityksiin. Lisäksi opettajat ovat arvioineet omaa ajankäyttöään työn ja muun elämän yhteensovittamisessa.

6.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Mäkelän (1990, 42) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa perusjoukon valinnan tulisi olla historiallisesti mielenkiintoinen ja jo itsessään kiinnostava kuvailun kohde. Syrjälä (1988, 19; ks. myös Stake, 2000) sanoo tutkimuskohteesta, että se on paljastava, jos tutkijalla on mahdollisuus päästä kuvaamaan ilmiötä, jota ei ole aiemmin tutkittu. Tässä tutkimuksessa, viitaten sekä Mäkelään (1990, 42) että Syrjälään (1988), tutkimusjoukon voidaan katsoa olevan merkittävä. Opettajien työelämäjaksot liittyvät suureen yhteiskunnalliseen ja koulutuspoliittiseen muutokseen. Opettajat ovat käyneet ennenkin yrityksissä, mutta eivät samassa mittakaavassa kuin nyt. Opettajien työelämäjaksoista on julkaistu vasta yksi tutkielma, pro gradu -tutkimus. Siten ollaan kuvaamassa ilmiötä, jota aiemmin ei ole laajemmin tutkittu.

Tesch (1992, 59) jakaa kvalitatiiviset tutkimustyytit karkeasti neljään ryhmään sen mukaan, mistä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita: kielen piirteistä, säännönmukaisuuksien löytämisestä, tekstin tai toiminnan merkityksen ymmärtämisestä ja reflektiosta. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita toiminnan merkityksen ymmärtämisestä ja osin myös reflektiosta.

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen valintaa voidaan perustella seuraavilla tekijöillä Ericksoniin (1986; ks. myös Syrjälä 1994) tukeutuen.

1. Kun ollaan kiinnostuneita pikemminkin tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista kuin niiden yleisluonteisuudesta ja jakaantumisesta.
2. Kun ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista.
3. Kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää ekperimentiksi tai joissa ei voida kontrolloida niihin vaikuttavia tekijöitä. (Erickson 1986, 121.)

Tutkimuksessa kuvataan osallistujien kokemuksia ja heidän asioille antamia merkityksiä. Perttula ja Latomaa (2005) kirjoittavat kokemuksen tutkimuksen soveltavasta arvosta sen tieteellisen merkityksen ohella. Perustuvathan monet ihmistieteitä soveltavat käytänteet ihmisten kokemusmaailman ymmärtämiseen. Deweyn mukaan totuus ei ole kokemus vaan se, mikä on kokemuksen merkitys. Kaikki rakenteet ovat uudelleenkonstruktioita. (Biesta et al. 2003.)

Lisäksi kvalitatiivinen tapaustutkimus kohdistuu ennemminkin prosessiin kuin tuotteeseen, koska koko tutkimusasetelma ei ole selvä tutkimusta aloitettaessa, vaan se muotoutuu vähitellen toiminnan edetessä. Tutkimus kohdistuu myös koko ympäristöön eikä siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin, uuden oivaltamiseen eikä aikaisempiin tutkimuksiin pohjaavien näkemysten todentamiseen. (Syrjälä 1994, 13.) Tämän tutkimuksen intressinä on kuvata prosessina opettajien työelämäjaksoja niiden alkuvaiheessa silloin, kun ensimmäiset opettajat olivat työelämäjaksoillaan.

Kvalitatiivista tutkimusta voi luonnehtia jatkuvaksi päätöksentekotilanteeksi tai sarjaksi ongelmanratkaisuja (Syrjälä et al. 1988; ks. myös Kiviniemi 2007, 71). Sitä voidaan verrata myös väripalettiin: jokainen tutkija tekee oman tutkimuksensa ja sekoittaa värit omalla ainutkertaisella tavallaan. (Hirsjärvi et al. 1997, 156.) Tutkimusongelmakaan ei ole täsmällisesti

ilmaistavissa tutkimuksen alussa, vaan se täsmentyy tutkimuksen aikana. Tutkija voidaan nähdä eräänlaisena salapoliisina, jonka johtolankoja ratkovan työskentelyn myötä tutkittavaan ilmiöön liittyvä arvoitus selkiytyy ja kirkastuu vähitellen. (Alasuutari 1989; Alasuutari 1999; Kiviniemi 2007.)

Tutkimusasetelman joustavuus näkyy tutkimusongelmien muodostumisena tutkimuksen kuluessa. Myös aineiston hankinta ja analysointi on tapahtunut vaiheittain. Käytännössä luokittelu sekä teema-alueiden erittely ja sisäinen jäsenitys tapahtui prosessin kuluessa, ja se asettui vähitellen lopulliseen muotoonsa useiden eri analysointivaiheiden ja eri vaiheissa kirjoittamieni raporttien kautta. Keskeistä on kuitenkin löytää temaattinen kokonaisrakenne, joka kannattelee koko aineistoa. Monisyisen prosessin raportoinnissa on vaarana sirpaleisuus ja kokonaisnäkömyksen muodostumisen vaikeus. (Kiviniemi 2007, 80–81.) Tutkimuksen tekeminen on myös kirjallinen ja tutkijan tulkintojen perusteella väritynyt tuotos. Siten aineiston analysointia ja laadittua tutkimusraporttia voi tässä mielessä luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä. Raportoidessaan tutkija päättää lopulta, mitä raporttiinsa sisällyttää. Näin laadullinen tutkimus on aina tulkinnallista. (Stake 2005; Stake 2000; Patton 1990; Eskola et al. 2005; Kiviniemi 2007, 80–81.) Tämän tutkimuksen raportoinnissa on lähdetty siitä, että raportti on tutkimuskohteensa ja tutkimusprosessinsa näköinen; tilaa annetaan opettajan työssäoppimisen prosessille ja siitä löytyy myös tutkimusraportin jäsenyyksen logiikka. (Vrt. Kiviniemi 2007, 83.) Tutkimusraportissa pyritään kuvaamaan nimenomaan opettajien läpikäymiä ja esille tuomia prosesseja. Tutkimustulokset on koottu mukaillen opettajien koulutuksen viitekehystä, joka kuvataan luvussa 3.1.

Rajaamisessa on kyse myös tulkinnallisesta rajauksesta. Tutkijan omat intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat aineiston keruuseen ja siihen, minkälaiseksi kerääntyvä aineisto muotoutuu. Laadullinen aineisto ei siis sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy meille tulkinnallisten prismojen tai tarkasteluperspektiivien välittämänä. (Kiviniemi 2007, 73.) Olen tiedostanut tämän tutkijana. Projektipäällikkönä (projektipäällikön ja tutkijan roolista luvussa 3.3) vaikutin projektin suunnitteluun, muovautumiseen ja rajautumiseen. Pyrin kuvaamaan prosessin ja tekemäni valinnat mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi.

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu kentältä saatavan aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä tai toisinpäin: esiin tulevia ilmiöitä tarkastellaan myös teoreettisen tarkastelun avulla. Tutkimuksessa tulisi siten antaa tilaa tarkasteltavasta käytännöstä nouseville ominaispiirteille ja niiden pohjalta tapahtuvalle ilmiöiden tarkastelulle. (Glaser et al. 1967; Strauss 1987.) Tutkijan

kiinnostus saattaa suuntautua tiettyihin tärkeiksi oletettuihin seikkoihin tutkimusta suuntaavien johtoajatusten ja teoreettisten olettamusten mukaisesti. Toisaalta taas kentältä esiin nousevien näkökohtien uskotaan tuottavan uutta käsitteellistämistä ja uutta teoriaa tarkasteltavana olevasta ilmiöstä. (Kiviniemi 2007, 74.) Tämän tutkimuksen pohjana oli tieto oppimisesta sekä tieto työssäoppimisesta konstruktivistisen oppimisen muotona, joka on otettu uudelleen vahvasti käyttöön. Aluksi tutkimuksessa koottiin aineisto, joka analysoitiin. Kirjoitusvaiheessa alettiin tuoda ilmiöihin liittyvää teoriaa mukaan. Sen jälkeen muodostettiin teoreettinen viitekehys opettajan työn muutoksen ja siihen liittyvien asioiden ympärille, joiksi muotoutuivat opettajan tieto, metakognitiiviset taidot ja reflektiivisyys. Tutkimuksessa kerätty aineisto ja teoria olivat koko ajan vuoropuhelussa keskenään.

Näin aineistolähtöisyyden myötä teorianmuodostuksessa mahdollistuu tutkimuskohteelle ominaisen käsitteistön rakentuminen ilmiön abstrahoinnissa. Tutkittavalla kohteella on toisin sanoen oma ominainen ajattelutapansa ja käsitteistönsä, joka on kyettävä vangitsemaan ja tuomaan esille keskeisenä tulkintojen ja analysoinnin keinona ja välineenä. (Kiviniemi 2007, 76.) Tutkijan tulee kyetä tarttumaan tutkimusaineistosta esiin nouseviin kriittisiin kohtiin ja hänen tulee kerätä niitä koskevaa aineistoa (Kiviniemi 2007, 78). Tapauksen konteksti on myös hyvä kuvata senkin vuoksi, että opettajien käyttäytymisen ja olosuhteiden välillä löytyy yleensä korrelaatio. Henkilöihin, joita tutkitaan, vaikuttavat sosiaaliset, kulttuuriset ja situationaaliset realiteetit ja ne pitää siksi kuvata mahdollisimman tarkasti. (Stake 2005, 452.) Olen pyrkinyt olemaan aineiston suhteen sensitiivinen ja pyrkinyt kuvaamaan niin opettajien kokemuksia kuin sitä kontekstia, jossa kokemukset syntyivät. (Kvale 1996, 29 ; Patton 1990, 40–41; Siljander 1988, 106). Lähestymistapaan liittyy siten sekä aineistokeskeisyys että situationaalisuus. On otettava huomioon, miten tutkittavasta ilmiöstä voi oppia parhaiten. Oikeastaan kaikkea, mitä tutkimuksen aikana tapahtuu, voidaan käyttää tutkimusaineistona ja hyödyntää tutkimusraportin teossa. (Vrt. Kiviniemi 2007, 78; Dentzin et al. 2000; Patton 1990.)

6.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus kohdistuu useimmiten tietyissä tilanteissa olevaan yksilöön, ryhmään ja instituutioon tai laajempaan yhteisöön. Tällöin tarkastelukulmana ovat tilanteeseen osallistuvien henkilöiden näkemykset ja kokemukset tietyistä toiminnoista ja ilmiöistä eli tarkastelukulmana on ilmiön välitön merkitys osallistujille. (Syrjälä 1988.) Tapaustutkimuksella tarkoitetaan sekä tutkimusprosessia tapauksesta että tutkimusta produktina (Stake 2000, 436), josta tässä tutkimuksessa on kysymys. Tapaustutkimuksella tarkoitetaan niinikään empiiristä tutkimusta, joka

tutkii ilmiöitä todellisessa tilanteessa ja jossa käytetään monia evidenssin lähteitä (Yin 1987, 23). Tutkimuksessa informanttien vastaukset tulevat kuvailuna, tulkintoina, mielipiteinä sekä tuntemuksina ja näiden yhdistelminä (Stake 2005, 454). Tapaustutkimuksen lähtökohtana onkin yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat (vrt. Siljander 1988, 106).

Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta. Se on elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista. Osallistujien ääni kuuluu ja toiminta näkyy esitettyinä ja suorina lainauksina tuotoksista. Tässä tutkimuksessa osallistujat löytyvät raporteista, kyselyistä, haastatteluista ja projektin dokumenteista. (Stake 2005, 454; Syrjälä 1994, 13.)

Intensiivisessä (*intrinsinc case study*) tapaustutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan tietyistä tapauksesta (Stake 2005, 446). Ollessani projektipäällikkönä vastuussa projektin onnistumisesta, olin kiinnostunut nimenomaan tämän projektin sisällä olevien tapausten kuvaamisesta ja kehittamisestä (Mt., 445). Tätä tutkimusta voidaan pitää sekä kollektiivisena tapaustutkimuksena (jossa tapauksen sisällä on useampia tapauksia) että myös monitapaustutkimuksena (mt., 446).

Staken (1995, 95) mukaan kaikki evaluaatiotutkimukset ovat tapaustutkimuksia. Vaikka kaikki tapaustutkimukset eivät olekaan evaluaatiotutkimuksia, niissäkin tutkijan tekemät tulkinnat ovat luonteeltaan evaluatiivisia. Voidaan siis sanoa, että siinä mielessä tapaustutkimuksen tekijä on aina evaluoitsija. (Mt., 96.) Kvalitatiivisessa evaluaatiotutkimuksessa tuodaan esille tapahtumia, prosesseja kuvauksia ja tulkintoja tekemällä. Konstruktivistisen näkemyksen mukaisesti tutkija on tulkitsija, joka luo tietoa enemmänkin kuin löytää sitä. (Mt., 96; vrt. luku Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua 6.9.)

Induktiivinen lähestymistapa on puolustettavissa sellaisissa tapauksissa, joissa tutkittavasta ilmiöstä ei ole paljon teoreettista tietoa saatavissa (Syrjälä 1988, 16). Alussa tutkijalla on mielessään jonkinlainen lähtöoletus tai esiyymmärrys, mutta nämä odotukset usein muuttuvat tutkimuksen edetessä (Syrjälä 1994, 15–16). Tässä tutkimuksessa käytetään induktiivis–deduktiivista lähestymistapaa. Tutkijana ja projektipäällikkönä minulla oli tietynlainen käsitys opettajan työstä ja oppimisesta lähtiessäni suunnittelemaan projektia ja tutkimusta. Analyysin edetessä ja raportin kirjoitusvaiheessa pyrin olemaan hyvin sensitiivinen aineistosta nouseville asioille, mikä näkyy esimerkiksi ensimmäisessä raportissa, tutkimuksen

väliraportissa, jossa ei ollut vielä tulkintaa mukana, vaan siinä kuului enemmän tutkimuksen informanttien ääni. Tutkimustulosten raportoinnin ja tulkinnan edetessä otin mukaan myös tuloksia täydentävän teoreettisen tiedon. Lopullinen viitekehys muodostui vasta viimeisenä, kun tulosten tulkinta oli lähes valmis. Yleisemmin tutkimusten teoriatieto on muokannut koulutusprosesseja ja opetusta, mutta myös opettajan praktinen tieto on tuonut uutta tietoa tutkimukselle. Näin oppiminen ei tapahdu pelkästään yksisuuntaisesti, vaan se on kaksisuuntainen prosessi. (Fullan et al. 1992.)

Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta tuo esiin uusia hypoteeseja, käsitteitä ja tapausta kuvaavia yleistyksiä. Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa ei pyritä tarkkojen hypoteesien todentamiseen, vaan prosessi voi muodostua jännittäväksi seikkailuksi, joka voi merkitä ilmiötä kuvaavien tuntemattomien yhteyksien löytämistä, uusien käsitteiden keksimistä ja entistä syvällisempää todellisuuden ymmärtämistä tutkimusaineistosta käsin. (Syrjälä 1994, 15–16.)

Tapaustutkimuksessa etsitään enemmänkin erityistä kuin yleistä. Tutkijan on varottava yleistämisestä liikaa ja yritettävä enemmänkin ymmärtää. (Stake 2005, 448.) Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan ja ymmärtämään analyysin ja tulkinnan kautta opettajien ja muiden toimijoiden kokemuksia. Kokemukset ovat ainutlaatuisia, mutta samanlaisia kokemuksia on laajemminkin opettajilla vastaavista tilanteista.

Heuristisuus tapaustutkimuksessa tarkoittaa sitä, että tapaustutkimuksen pitäisi lisätä lukijan ymmärrystä tutkittavista ilmiöistä. Tapaustutkimusta lukiessa voi löytää uusia merkityksiä ja laajentaa kokemuksia tai saada vahvistusta aikaisemmille tiedoille. (Syrjälä 1994, 15–16.) Evaluatiivisen tapaustutkimuksen tapaan tässä työssä pyritään hankkimaan syvätason tietoa, jonka avulla kasvattajat ja päätöksentekijät voivat määritellä käytettyjen menettelytapojen, toteutetun ohjelman tai koko instituution, opettajien työelämäjaksojen arvon (Syrjälä 1988, 23).

Kuten edellä on jo tuotu esille, evaluaatiotutkimuksena tämä tutkimus edustaa ensinnäkin kuvailevaa, deskriptiivistä tutkimusta. Kuvailijat ovat pelkästään kvalitatiivisia lähestymistapoja käyttäviä evaluoitsijoita. Kuvailijoiden mukaan pätevää evaluaatiota voidaan tuottaa vain ohjelman toteutusta ja sen kontekstia koskevilla ”tiheillä” kuvauksilla, jotka pohjautuvat osallistujien itse antamiin merkityksiin. (Stake 2005; Syrjälä 1988; Laitinen 1998.) Staken (2005, 457–458) mukaan ”tiheän” kuvauksen vastakohta on vertaileva kuvaus. Tiheällä kuvauksella tarkoitetaan ilmiön kuvaamista mahdollisimman monipuolisesti, useista näkökulmista. Tässä tutkimuksessa on käytetty useita aineiston keruumenetelmiä: opettajien raportteja, kyselylomakkeita, haastatteluja sekä erilaisia dokumentteja, kuten projektin pöytäkirjoja,

raportteja ja projektipäällikön muistiinpanoja. Näillä pyritään tarkkaan ja täydentävään tietoon. Raportissa käytetään opettajien ja muiden toimijoiden omia kuvauksia, jotka ovat heidän omia tulkintojaan tapahtumista. Vertailua käytetään tässä tutkimuksessa kuvaamaan opettajien välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja.

Vaikka tapaustutkimus on tyypillisimmillään tapauksen tarkkaa kuvailua, sen lisäksi etsitään myös sitä, mikä tapauksissa on yhteistä ja mikä erityistä. Tapauksia yhdistävät tekijät voivat toimia askeleena kohti yleistämistä. Yleistäminen ei saa kuitenkaan olla itsetarkoitus (Cohen et al. 1995, 106–107; Stake 2000, 439), mutta tapaustutkimuksessa voidaan oppia paljon siitä, mitä on yleistä yksittäisessä tapauksessa (Stake 1995, 85). Oleellisempaa kuin yleistäminen, on tapauksen ymmärtäminen (Stake 2000; Stake 2005, 443). Tilastollisen yleistämisen sijasta erityisesti evaluaatioon tähtäävissä tapaustutkimuksissa korostetaan ennen kaikkea tulosten käyttökelpoisuutta (Patton 1990; vrt. myös pragmaattinen kasvatuskäytäntö Dewey 1929; Biesta et al. 2003). Kysymyksessä on tällöin pragmaattinen validiteetti eli toisin sanoen totuus riippuu tiedon soveltuvuudesta (Kvale 1989, 86–91).

Toisaalta tässä tutkimuksessa käytetään evaluaatiotutkimuksista niin sanottua asiantuntijamallia ja illuminatiivista mallia. Asiantuntijamalli perustuu tutkittavan ilmiön asiantuntijoiden, asiantuntijaryhmien ja tiimien käyttöön, jolloin kysellään heidän näkemyksiään tutkittavan ilmiön hyvistä ja huonoista puolista. Tämä malli tulee hyvin lähelle toimintatutkimuksen lähtökohtia. Illuminatiivisessa mallissa keskeistä on kuvaaminen ja tulkinta. Pyrkimyksenä on tutkia innovatiivista toimintaa ja tarkastella, mitä merkitystä sen toteuttamisella on eri ympäristöille ja henkilöille. Lisäksi tutkija tarkastelee innovaation keskeisiä ilmiöitä kriittisesti ja esittää käytäntöä koskevia suosituksia. (Laitinen 1998, 27; Syrjälä 1988, 45–47.) Opettajien sekä projektin muiden toimijoiden näkemykset työelämäjaksojen merkityksestä ja niiden kehittämisestä on otettu vahvasti tässä työssä mukaan arvioitaessa työelämäjaksoja osana ammatillista opettajankoulutusta.

Walker ja Stenhouse (Syrjälä 1994, 17–18) korostavat tapaustutkimuksen merkitystä itsenäisenä tutkimustyyppinä, jossa selittäminen rajoittuu vain tutkittavaan tapaukseen ja muistuttaa historiallista, ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen pyrkivää selittämistä. Tutkimuksen perustana on koottu dokumenttiaineisto ja suoritettu tulkinta. Lukijan on sitten mahdollista yleistää ja soveltaa tuloksia omaan käyttöönsä vertaamalla omaa tilannettaan tutkittuun tapaukseen. Edellytyksenä tälle on, että tapaus on kuvattu tarpeeksi yksityiskohtaisesti ja syvällisesti, jotta lukijan on mahdollista arvioida tulosten uskottavuutta tutkimusprosessin

kuvauksen pohjalta. (Syrjälä 1994.) Tässä tutkimuksessa on pitäyditty mahdollisimman tarkasti informanttien kokemuksissa palaamalla useissa analyysin ja raportin kirjoittamisen vaiheissa aina takaisin tutkimusmateriaaliin. Kuvauksissa on mukana autenttisia lainauksia alkuperäisestä aineistosta.

Stake (2005, 460) esittää seuraavat kysymykset tapaustutkimuksen tekijälle. Olen pohtinut näitä kysymyksiä kirjoittaessani tutkimuksen raporttia.

- Kuinka paljon tapauksia verrataan toisiinsa?
- Kuinka paljon käytetään yleistämistä vai jätetäänkö yleistäminen lukijalle?
- Kuinka paljon tutkijasta itsestään kerrotaan raportissa?
- Kuinka pyritään suojaamaan anonymiteettiä?

Tapausten vertailua on tehty siinä määrin, kun se on palvellut eri näkökulmien esiin tulemistä. Yleistämistä ei ole raportissa korostettu, koska yksittäiset tapaukset ovat niin ainutlaatuisia. Raporttiin on kuitenkin kirjattu vähissä määrin samoja elementtejä muista Pohjois-Suomen samanaikaisista vastaavista projekteista. Lopulta yleistäminen voidaan jättää lukijan tehtäväksi. Stake (1995, 86) kirjoittaa väittämätietoon pohjautuvasta yleistämisestä (*explicated, propositional generalization*), jota hän kutsuu päätelmiksi (*assertions*) ja joita tutkija esittää tapaustutkimuksen tuloksissa. Raportissa esitettyjen tutkijan tulkintojen ja lukijan ajatusten välille syntyy vuoropuhelu. Staken (1995, 86) mukaan lukijalle tapaukset tuntuvat tutummilta kuin tutkijalle, koska lukijat voivat lisätä oman osansa tutkijan tekemiin tulkintoihin ja tarinoihin. Tätä Stake kutsuu naturalistiseksi yleistämiseksi. (Mt., 86.)

Raportin luvussa 3.3 olen kertonut itsestäni ja asioista, joiden katson vaikuttaneen tutkimuksen pohjana olevan projektin käytänteisiin sekä myös tutkimuksen aikana tehtyihin ratkaisuihin sekä tulosten tulkintaan. Sitä, kuinka olen pyrkinyt suojaamaan tutkimuksen informanttien anonymiteettiä, olen pohtinut luvussa 6.10.

6.3 Evaluaatio tutkimusraportissa

Arviointitutkimukset ovat kehittyneet teknisestä arvioinnista kuvailevaan, sitten arvottavaan ja lopulta joustavaan konstruktivistiseen arviointiin (Guba et al. 2001; Anttila 2006, 27).

Koulutuksen vaikuttavuudesta puhuttaessa voidaan erottaa kaksi näkökulmaa: vaikuttavuus yhteiskunnallisena ja poliittisena järjestelmien toimivuutena, niiden tuloksellisuutena sekä yksilön

hyvinvointia tuottavana ja lisäävänä ”asiakastyytyväisyytenä”. Tässä tutkimuksessa käsitellään lähinnä jälkimmäistä. (Raivola et al. 2000, 12–13.)

Eri yksilöt, organisaatiot ja yhteisöt korostavat koulutuksen vaikuttavuuden suhteen eri asioita. Yksilö tarkastelee koulutusta siitä näkökulmasta, miten se on tukenut hänen henkilökohtaista kasvuaan. Organisaatiot ja niiden vastuulliset toimijat taas korostavat, miten koulutuksen tuottama oppiminen voidaan muuntaa organisaation tavoitteiden saavuttamiseen tähtääväksi toiminnaksi. (Raivola 2000.) Koulutuksen tuottavuus, vaikuttavuus ja taloudellisuus nähdään alisteisina koulutuksen tuloksellisuuden käsitteelle. Tässä tutkimuksessa käsitellään vaikuttavuutta yläkäsitteenä (vrt. Järvinen et al. 2000) eikä taloudellista näkökulmaa käsitellä ollenkaan.

Työssäoppiminen ja ammatillinen kehittyminen on luonteeltaan kontekstuaalista. Oppimisen ja kehittymisen sekä tiedonmuodostuksen ja kehittämisen prosessit transformoituvat organisaation oppimiseksi ja ydinosaamiseksi, kun yksilöt ja heidän oppimisensa otetaan suunnitteluun ja kehittämiseen mukaan. (Järvinen et al. 2000, 138–139.) Tutkimuksessani pyrinkin arvioimaan opettajien työelämäjaksojen vaikuttavuutta ensisijaisesti yksilön näkökulmasta opettajien kokemusten kautta. Arvioin työelämäjaksojen vaikuttavuutta myös organisaation näkökulmasta sekä myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta kaikkien toimijaryhmien arviointien kautta. Koulutuspoliittinen merkitys ja vaikuttavuus huomioidaan arvioitaessa työelämäjaksoja osana opettajien täydennyskoulutusta.

Anttilaa (2006, 518) mukaellen esitän tämän kehittämis- ja evaluatiivisen tutkimuksen lopuksi pohdittavaksi seuraavia asioita:

1. Voidaanko tämän tutkimuksen päätelmiä siirtää toiseen kohteeseen?
2. Onko opettajien työelämäprojekti johtanut uuteen tai parannettuun artefaktiin?
3. Onko opettajien työelämäprojekti ollut tarpeellinen ja jos on ollut niin kenelle ja minkä suhteen tarpeellinen?
4. Voidaanko tässä tutkimuksessa esitettyjä ja löydettyjä tuloksia hyödyntää laajemminkin?

6.4 Tutkimuksen kohdejoukko

Tapaustutkimuksessa on tärkeää saada koko tapauksen populaatiota edustava näyte (Stake 2005, 450). Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena kuvata opettajien työelämäjaksojen ”alkutahdit” ja tehdä näin uusi historiallinen ajankohta näkyväksi. Näytteen tapaukset kuvaavat parhaiten ilmiötä.

Tutkimuksen osallistujina ovat kaikki työelämäjaksoilla olleet opettajat kevästä 2001 kevääseen 2004. Tarkemmin on tutkittu ja analysoitu 20 opettajan raportit. He olivat ensimmäiset, jotka olivat työelämäjaksoilla kevästä 2001 kevääseen 2002. Näin saatiin mukaan ensimmäisten 20 opettajan kokemukset työelämäjaksoista: saatiin kokemuksia esimerkiksi siitä, mitä vaikeuksia opettajilla oli silloin, kun he tekivät ”pioneerityötä” avatessaan ovia yrityksiin työssäoppijoina. Lisäksi on tehty kysely avoimin kyselylomakkein kaikille niille opettajille (n=20) ja niille yrityksille, joissa opettajat olivat työelämäjaksolla (n=16) sekä lisäksi kaikille ammatillisen koulutuksen rehtoreille ja yksikönjohtajille (n=11) sekä rahoittajien edustajille (n=4). Yhteensä kertyi 51 kyselylomaketta. Haastattelu tehtiin kuudelle (n=6) opettajalle. Heistä kaksi opettajaa ovat projektin myöhemmiltä vuosilta. Lisäksi tutkimusaineistoon kuuluu myös projektin kaikki dokumentit, jotka kattavat koko projektin toiminnan ajan ja näin kaikkien projektissa mukana olleiden opettajien kokemukset ovat mukana.

Tapaustutkimuksessa tietoa kerätään mahdollisimman monipuolisesti ja useista lähteistä (Yin 1987, 23). Tässäkin tutkimuksessa käytetään tutkimusmateriaalina – täydentämään raporttien ja kyselylomakkeiden analyysia – kuuden opettajan haastattelua, opettajien startti- ja loppupalavereiden pöytäkirjoja sekä ohjausryhmän pöytäkirjoja. Ryhmäohjaaja on raportoinut lukukausittain ryhmäohjauksista. Myös ryhmäohjaajan haastattelu keväältä 2003 on mukana. Lisäksi on mukana projektipäällikön ja tutkijan muistiinpanoja tunnelmista, huomioista, asioiden saamista käännteistä sekä yllätyksellisistä asioista reflektiopäiväkirjan tapaan. Näin on saatu tutkimukseen tapaukset, jotka ovat yleisiä, mutta myös yleisestä poikkeavia tapauksia on mukana. Kriteerinä tapausten valinnassa voidaan käyttää sitä, että valitaan ne, joista voidaan oppia eniten. (Stake 2005, 451–452.)

6.5 Aineiston keruumenetelmät

Aineiston keruussa puhutaan triangulaatiosta silloin kun aineistoa kerätään useista eri lähteistä. Tällöin myös tulkinnassa otetaan huomioon useita mahdollisuuksia selventää ja osoittaa: tarkoituksena on saada varmuutta tulkintoihin ja niiden toistettavuuteen. Tulkinnat eivät ole aina toistettavia, joten triangulaatio antaa mahdollisuuden selventää ilmiöiden eri näkökulmia. (Stake 2005, 453–454; Clarke 1999, 88.) Tässä tutkimuksessa on käytetty metodi-, aika- ja tutkijatriangulaatiota.

Aineistona tässä tutkimuksessa käytettiin opettajien (n=20) kirjoittamia raportteja työelämäjaksoilta, kyselyä opettajille (n=15), kyselyä niiden yritysten edustajille (n=11), joissa opettajat olivat työelämäjaksollaan sekä kyselyä rehtoreille, yksikönjohtajille (n=5) ja rahoittajien edustajille (n=2). Lisäksi on mukana pienempi kysely ensimmäisen lukukauden ryhmäohjauksesta keväällä 2001 työelämäjaksolla olleille opettajille (n=4), kuuden opettajan (n=6) haastattelut, ryhmäohjaajan (n=1) haastattelu sekä projektissa kertynyttä dokumenttiaineistoa, muistiot (n=16) projektin kokouksista.

6.5.1 Opettajien raportit

Tutkimuksessa on tarkemmin analysoitu 20 ensimmäisen työelämäjaksolla olleen opettajan raportit.

Otin raporteista kopiot, jotta pystyin tekemään niihin merkintöjä. Annoin myös järjestysnumeron kullekin raportille. Luin raportit useaan kertaan, jolloin niistä löytyvät teemat alkoivat hahmottua. Toisaalta opettajille oli annettu raporttia varten alustavat teemat. Raporttien kirjoittaminen tapahtui siis puolistrukturoidusti, ja samalla tavalla jäsennehtyjä raportteja saatiin jonkin verran. Annetut teemat mahdollistivat myös opettajien omaehtoisen kirjoittamisen kokemuksista. Opettajat olivat käsitelleet aiheita hyvin persoonallisesti, ja raportit vaihtelivat pituudeltaan 5–20 sivuun. Annetut teemat olivat:

- taustatiedot, tiedot opettajasta ja työelämäjakson ajoituksesta
- työssäoppimispaikan kuvaus
- tavoitteet jaksolle, myös muuttuivatko tavoitteet jakson aikana

- miten tavoitteet toteutuivat
- jakson toteutus, tehtävät, työajat
- kokemukset jaksolta, mitä opin, mitä en oppinut, yllätykset
- miten jaksolla oppimani asiat muuttavat työtäni ja opettajana toimimistani
- mitä voin jakaa oppimastani koko työyhteisölleni, koko oppilaitoksessa
- mitä muutoksia ehdotan työyhteisölle, oppilaitokselle, ammatilliselle koulutukselle
- kehittämis ehdotukseni työelämäjaksoille

Myöhemmin näihin liitettiin myös kysymys: ”millaista yhteistyötä tulet tekemään jatkossa yritysten kanssa?” Tähän tutkimukseen liittyvissä raporteissa ei pyydetty tätä erityisesti. Raportit on koodattu R+järjestysnumero, esimerkiksi R2.

6.5.2 Kysely

Tutkimuksessa tehtiin kaksi kyselyä. Ensimmäinen kysely (Liite 3.) tehtiin keväällä 2001 työssäoppimassa olleille opettajille ryhmäohjauksesta, jotta sitä oli mahdollista kehittää jatkoa ajatellen. Kyselyjä palautui neljä.

Toisen kyselyn kyselylomakkeet (Liite 4. ja Liite 5.) lähetettiin kaikille projektin toimijoille postissa toukokuussa 2002. Kyselyn mukana lähetettiin palautuskuori, jossa vastaaja saattoi lähettää vastauksensa nimettömänä. Kesäkuun alussa lähetettiin vielä toinen kyselylomake kaikille yrityksille. Muita ryhmiä muistutettiin sähköpostilla. Joitakin kyselylomakkeita saatiin näin lisää. Kyselylomakkeissa oli kysymyksiä 12–13 riippuen kohderyhmästä. Yhteisiä kysymyksiä kaikille vastaajaryhmille oli kahdeksan. Kyselylomakkeita palautettiin seuraavan taulukon 3 mukaisesti:

Taulukko 3. Lähetettyjen ja palautettujen kyselylomakkeiden määrät (kysely kaikille projektin toimijoille).

Toimijaryhmät	Lähetetyt kyselylomakkeet N= 51	Kyselylomakkeita palautettiin N=32	Palautetut %
1. Opettajat	20	15	75 %
2. Yritysten /työelämän edustajat	16	11	69 %
3. Rehtorit ja yksiköiden johtajat	11	5	45 %
4. Rahoittajien edustajat	4	2	50 %
Yhteensä	51	33	65 %

Rahoittajien edustajina oli kaksi ylempää johtajaa oppilaitoshallinnon edustajina sekä kaksi lääninhallituksen edustajaa. Näistä oppilaitoshallinnon edustajat olivat liian kaukana käytännöistä, jotta olisivat pystyneet vastaamaan kyselyyn. Sama asia selittänee rehtoreiden ja yksikönjohtajien vähäiset vastauslomakkeiden määrät.

6.5.3 Haastattelut

Tutkijan tulee kyetä tarttumaan tutkimusaineistosta esiin nouseviin kriittisiin kohtiin, ja hänen tulee kerätä niitä koskevaa aineistoa (Kiviniemi 2007, 78). Kuten tapaustutkimukselle on luonteenomaista, pyrin tutkimuksen kuluessa lisäämään tutkittavia osa-alueita havaintojeni pohjalta (Syrjälä 1988, 16). Haastattelussa oli kolme osiota:

1. Työssäoppimisen kokemukset.
2. Oppimiskäsitys-osio.
3. Oman elämän kartta –metaforaharjoitus.

Haastattelut oli suunniteltu jo projektin alkuvaiheessa yhtenä tiedonhankintamenetelmänä. Tarkoituksena oli silloin tarkentaa opettajien kokemuksia, joita tutkija oli lukenut opettajien raporteista. Oppimiskäsityksiin liittyvät teemat otin haastatteluun mukaan siinä vaiheessa kun haastatteluja alettiin tehdä. Kaksi osioista (2. ja 3.) suunnittelin projektissa toteutettavaa opettajien koulutusta varten. Koulutus oli suunnattu työelämäjaksolle lähteville opettajille. Se ei kuitenkaan toteutunut, koska opettajilla oli niin paljon muita koulutuksia, joten haastattelun pohjana päätettiin käyttää edellä mainittuja suunniteltuja osioita.

Tutkijana kiinnostuin näistä asioista luettuani oppimisteoriaa ja opettajien raporteja sekä kuunneltuani opettajia. Edellä mainituilla uusilla osioilla katsoin tuovani lisävalaistusta opettajan

todellisuuteen ja niihin asioihin, jotka vaikuttivat esimerkiksi opettajan työssäjaksamiseen, mutta myös siihen intensiteettiin, jolla opettajat opiskelivat työelämäjaksollaan. Henkilöihin, joita tutkitaan, vaikuttavat sosiaaliset, kulttuuriset ja situationaaliset realiteetit, ja siksi ne pitää kuvata mahdollisimman tarkasti. (Stake 2005, 452.)

Esihaastattelun tein yhdelle opettajalle, joka oli siirtymässä toiseen oppilaitokseen. Tämän opettajan haastatteluaineisto ei ole mukana analyysissä. Hänelle tein vain ensimmäisen haastattelun. Varsinainen haastattelu tehtiin kuudelle opettajalle. Neljä haastatteluista tein syksyllä 2002 työelämäjaksolla olleille opettajille. Lisäksi haastattelin vielä kahta opettajaa, jotka olivat työelämäjaksolla keväällä 2003. Opettajien koulutusammattien kirjo laajeni näin, ja mukaan saatiin opettajia useasta oppilaitosyksiköstä. Viimeiset haastattelut tein huhtikuun lopussa 2004. Oman ajan käyttöön liittyvä haastatteluosio puuttuu näistä vuonna 2004 tehdyistä haastatteluista.

Haastattelin opettajia etupäässä heidän omalla työpaikallaan, kaksi haastatteluista tein omassa, projektipäällikön työhuoneessa. Valitsin rauhallisen tilan, johon ei ollut varmuudella kukaan tulossa haastattelun aikana. Kolmen opettajan haastattelun tein kahdessa erässä, kolmen opettajan kohdalla jaoin haastattelun kolmeen osaan, jolloin kolmannella kerralla haastattelun teemoina olivat oppimikäsitöskiosion teemat ja opettajan oman ajan käytön hahmottaminen. Kysymyksessä on siten toistettu haastattelu. Kokemukset työelämäjaksolta -osio haastattelusta toteutettiin teemahaastatteluna. (Hirsjärvi et al. 2000.) Liitteestä 6 löytyvät tämän haastatteluosion teemat.

Tein haastattelut herkällä sanelukoneella, jota opettajat aluksi arastelivat, mutta unohtivat sen haastattelun edetessä. Haastattelun kulkua helpotti se, että tunsin jossain määrin opettajat. Kaikki opettajat olivat käyneet ”Opettaja työssäoppimisen valmentajana”-koulutuksen, jossa itse olin kouluttajana. Olin myös toiminut opettajana, jolloin opettajien työkonteksti ja heidän käyttämänsä kieli olivat minulle tuttuja. Osasin opettajana tehdä tarkentavia kysymyksiä enemmän kuin joku asiaa tuntematon haastattelijaksi olisi voinut tehdä. Haastattelussa on tärkeää luottamuksellisuus, mistä puhuttiin haastattelun alussa. Toin esille, että haastatteluja litteroi minun lisäkseni yksi henkilö, joka ei tunne heitä. Kerroin myös, että tuloksissa ei tule näkymään heidän henkilöllisyytensä eikä se, minkä alan opettajia he ovat. Luottamuksellisuutta lisäsi edelleen tutkittavan asian arvostus, joka minulla projektipäällikön roolissa oli opettajien työelämäjaksosja kohta: pidin niitä tärkeinä ja koin niiden kehittämisen erittäin tärkeäksi. Siksi myös opettajien palaute tämän haastattelun kautta oli tärkeä. (Hirsjärvi et al. 2000, 90–96.)

Oppimiskäsitysosio otettiin tutkimukseen mukaan kolmesta eri syystä: tutkimukset, oma kokemus opettajien koulutuksista ja omat ajatukset tutkimusaiheen lähestymiseksi vaikuttivat päätökseen. Tutkimusten mukaan opittu pedagoginen tieto välittyy verrattain huonosti käytännön opetukseen. Hirven mukaan (1994, 22) eräässä tutkimuksessa vain neljänneksellä ammatillisten oppilaitosten opettajista havaittiin looginen yhteys oppimis- ja opetusnäkemysten välillä ja vain 10 %:lla oli sekä kognitiivinen oppimiskäsitys että syvällinen opetusnäkemys. Näistä syistä opettajia olisi harjaannutettava omaa työtään ohjaavien uskomusten ja käsitysten tiedostamiseen sekä reflektointi- ja itsearviointitaitojen kehittämiseen.

Tutkijan päiväkirjamerkintä (=Mp) maaliskuulta 2001 kertoo opettajien koulutuksista ja koulutustarpeesta. Se osoittaa, että opettajat eivät ole tiedostaneet omaa työtään ohjaavia uskomuksia: yhteyttä oman toiminnan ja oppimiskäsitysten välillä ei nähdä.

Semmoinen asia on mietityttänyt, ja olen huomannut kun olen opettajia kouluttanut ja lukenut opettajien oppimistehtäviä, että se mitä tutkimuksissa tuodaan esille, että ammatillisten opettajien on vaikea löytää loogista yhteyttä sen oman toimintansa ja oppimisnäkemysten välillä. Se tuntuu kyllä pitävän paikkansa. Ja kyllä ymmärretään, että oppimisnäkemykset on selviä, mutta kun pitäisi reflektoida omaa toimintaa, niin se on ehkä sitten vaikea, yhteyttä ei nähdä, eli ikään kuin oppimisnäkemykset teoriana jäivät omaksi skeemakseen, ja oma toiminta on mitä on. Niiden yhteyttä ei nähdä, sitä olen miettinyt, miten sitä voisi konkretisoida, jotenkin ja tähän tutkimukseenkin liittyy sellaisia ajatuksia, että miten sitä yhteyttä voisi lähteä purkamaan. (Mp.)

Mietin, miten käsittelisin asiaa. Huomasin, että vaikka tiesin, mitä oppimisnäkemykset pitävät sisällään, en tuntenut niitä yksityiskohtaisesti niin, että olisin tiennyt, mitä ne tarkoittavat esimerkiksi tavoitteiden ja opetussuunnitelman tasolla. Siksi halusin lähteä tutkimaan kirjallisuuden kautta tarkemmin erilaisia oppimisteoreettisia suuntauksia. Osio suunniteltiin projektin koulutuksia varten, mutta koska ne eivät toteutuneet, opettajat saivat haastattelussa erilaisia oppimiskäsityksiä esittelevän jaottelun nähtäväksi (Liite 7). Opettaja saattoi etsiä siitä asiat, jotka kuvasivat hänen mielestään hänen toimintaansa tai sitä, millaiseen toimintaan hän tulevaisuudessa tähtäsi. Tässä osiossa varsinkin ihmiskäsitykseen liittyvät luonnehdinnat olivat joillekin opettajille outoja, joten niitä selvennettiin tarvittaessa.

Oppimiskäsityksiä esitetään kirjallisuudessa ja tutkimuksissa monenlaisissa kombinaatioissa. Itse en osannut arvottaa mitään oppimiskäsitystä tai jaottelua muita paremmaksi. Tämän tutkimuksen pohjaksi otin oppimiskäsitysjaottelun, jossa esitellään behavioristinen,

humanistis-kokemuksellinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Ne olivat mukana opettajien ja työpaikkaohjaajien koulutuksissa.

Haastattelussa opettajat pohtivat omaa oppimisenäkemystään suhteessa oman työnsä eri osa-alueisiin, esimerkiksi opetussuunnitelmaan, tavoitteiden asettamiseen, oppimistapahtumaan ja vuorovaikutukseen opettajan ja opiskelijan välillä. Opettajat olivat pohtineet näitä raporteissaan, kuten myös sitä, millaisia muutoksia he työelämäjakson päätyttyä haluavat tehdä opetustyöhönsä. Näin saatiin laajemmin hahmotettua opettajien ajatuksia opettamisesta ja oppimisesta työelämäjakson jälkeen.

Olen itse kokenut oman toiminnan kehittämisessä tärkeänä vaihtoehtoisen toimintatavan määrittämisen (Hietava 1993). Oppimiskäsityksistä tehdyn jaottelun tarkoituksena olikin, että opettajat saisivat rakennusaineiksia omien oppimista ja opetusta koskevien käsitysten tiedostamiseen ja sitä kautta toimintansa kehittämiseen. Kehittymisessä on tärkeää, että opettaja tiedostaa omat implisiittiset ajatuksensa opettamisesta: mitä hän tekee ja miksi hän tekee kuten tekee? Tämä kehittymisen idea oli minulla toimintaa ohjaavana, ei niinkään pelkästään se, että saisin tietää, mitä opettajat ajattelevat oman toimintansa heijastavan suhteessa oppimiskäsityksiin. Oppimiskäsitysjaottelun oli tarkoitus toimia interventiona opettajan ajatteluun haastattelussa (Järvinen 1996, 28). Halusin myös nähdä, missä vaiheessa opettajat ovat omassa kehityksessään ja miten työssäoppimisen uudistus on vaikuttanut heidän oppimiskäsityksiinsä. Tämänkin osion tavoite oli siis praktinen ja opettajan oman toiminnan kehittämiseen tähtäävä.

Opettajien työelämäjaksojen evaluaation kannalta tärkeä näkökulma olikin: kuinka opettajat saivat muutettua käytäntöjä opettajan jokapäiväisessä työssä työssäoppimisen aikana saatujen oppimiskokemusten avulla? Tämän haastatteluosion avulla saatiin tietoa myös hieman objektiivisemmasta näkökulmasta opettajan kertoessa omasta toiminnastaan opettajana. Oli mahdollista arvioida, onko opettajien ajattelussa ja toiminnassa tapahtunut muutosta. Objektiivisuutta lisäsi myös toistettu haastattelu: kuinka johdonmukainen opettaja oli kertoessaan omasta toiminnastaan? Taulukon tarkoituksena oli kuvata opettajan mahdollisia erilaisia toimintatapoja. Opettajat sijoittivat näin itsensä taulukon esittämiin toimintamalleihin ja kertoivat omasta toiminnastaan. Tutkimustulosten kannalta on tärkeää, miten käsitykset sijoitetaan nimenomaan opettajan toimintaan (Lyons et al. 1997, 240; Loewenberg-Ball 2000). Opettajan pedagogisen ajattelun näen ikäänkuin jatkumona, dimensionaalisenä ja kehittyvänä asiana.

Haastattelun avulla pyrin hahmottamaan myös yleisiin työelämätaitoihin kuuluvaa elämänhallintaa ja siinä kykyä organisoida ja hallita ajankäyttöä (Ruohotie 2005; Pintrich et al. 2000; vrt. myös Almiola 2008, 54) oman elämän kartta -harjoituksen avulla. Ajankäytön hallinta tuli esille projektin kuluessa jo hyvin alkuvaiheessa. Mietin, oliko kysymys opettajan omasta ajattelusta ja oman ajan hallintaan liittyvästä asiasta vai organisatorisista asioista? Ivey (1997, 9) on kehittänyt ohjaukseen, valmennukseen ja alun perin psykoterapian tarpeisiin harjoituksen, oman elämänpiirin hahmottamisen kartan (*community genogram*; Liite 8). Kulttuuri, yhteisöt, perheet, erilaiset ryhmät ja yksilöt ovat yhteydessä toisiinsa; harjoituksen avulla henkilö piirtää omaan elämäänsä liittyvät yhteisöt ja hahmottaa näin yhteisöt, jotka vaikuttavat hänen elämässään. Piirtäessään henkilö kertoo symboleista, joita hän piirtää: hän kertoo omaan elämäänsä liittyvistä asioista.

Harjoituksen tarkoituksena on liittää henkilön kertomus hänen oman elämänsä kontekstiin ja lisätä ymmärrystä omaan elämään liittyvistä asioista ja myös mahdollisesti intentionaalisesti muuttaa niitä ja niiden välisiä suhteita (Ivey 1997, 9–14). Oman elämän kartta toimii metaforana, jonka avulla asian voi etäännyttää ja tarkastella sitä ulkopuolisen silmin (Glickauf-Hughes et al. 1996; Mahlamäki-Kultanen 1999, 59). Metaforan avulla voi näin myös etsiä uusia mahdollisuuksia ja merkityksiä (Owen 2001). Oman elämän kartta -harjoituksessa on samoja elementtejä kuin oppisopimuskoulutuksen opintojen henkilökohtaistamista palvelemaan suunnitellussa elämäkartassa (Sivonen 2006, 241–271). Metaforien käyttöä on käytetty varsin vähän tutkimuksellisessa tarkoituksessa, niiden käyttöä on jopa määritelty epätieteelliseksi. Huolella tulkittuina ne kuitenkin tuovat esille syviä merkityksiä. Metaforat opettajien ja rehtoreiden työn tutkimuksessa kertoivat osallistujien mukaan koulutuksen ristiriitaisesta todellisuudesta tiiviisti ja vahvistivat heitä myös muuttamaan työolojaan. (Mahlamäki-Kultanen 1999, 59.)

Tämän tutkimuksen puitteissa kyseisen harjoituksen tavoitteena oli saada kuva opettajan elämään liittyvistä asioista ja niiden keskinäisestä tasapainosta. Jos opettaja ei ollut tyytyväinen asioiden tasapainoon, hänelle annettiin mahdollisuus reflektoida ja piirtää kartta, jossa ne olisivat hänen mielestään tasapainossa.

Oman elämän kartta -harjoitusosio (Liite 8) tehtiin haastattelussa siten, että haastattelijana annoin opettajalle instruktioita piirtää oman elämänsä kartta erilaisten hänen itsensä valitsemien symbolien (neliöt, kolmiot etc.) avulla tyhjälle paperiarkille. Opettaja piirsi

jollakin symbolilla oman työnsä, perheensä, harrastuksensa ja muut elämän asiat, jotka olivat hänelle merkityksellisiä ja kertoi samalla näistä. Haastattelijana tein tarkentavia kysymyksiä; tämänkin osion voidaan katsoa olevan teemahaastattelu (Hirsjärvi et al. 2000). Lopuksi vielä kysyin haastattelijana, kokiko opettaja kartassaan jotakin ristiriitaa vai oliko kartta balanssissa ja haluaisiko hän kartassa jotain muutettavan.

Opettaja sijoitti asiat paperille sen suuruisina ja siten kuin hän koki niiden olevan suhteessa toisiinsa. Harjoituksen tarkoituksena oli ratkaisukeskeisen ajattelun mukaisesti etäännyttää asia piirtämisen kautta metaforaksi, jotta opettajan olisi mahdollista tarkastella oman elämänsä ja aikansa hallintaa ulkopuolisena. Jos ajankäyttö olisi otettu suoraan haastattelussa esille, se olisi ollut paljon vaikeampi selittää. Tämä oli turvallisempi tapa ottaa asia esille, ja opettaja hahmotti omaan elämäänsä vaikuttavat asiat nopeasti piirtämänsä metaforan avulla. Metaforan oli tarkoitus vaikuttaa tekijäänsä jonkin hänen tavoitteensa suuntaisesti ilman, että kyseisestä aiheesta puhuttaisiin suoraan. (Leitola 2001, 157; Ivey et al. 1997.)

Oppimiskäsitykset eivät olleet nimeltä mainittuja haastattelussa, vain ensimmäisen opettajan ensimmäisessä haastattelussa käytin oppimiskäsitysten nimiä. Tämän ajattelin kuitenkin johdattelevan opettajien ajattelua liikaa, joten poistin seuraavista haastatteluista nimet. Tämä osoittautui mielestäni hyväksi ratkaisuksi. Ilmaisin myös opettajille, että ajatukset oppimisesta eivät olleet minkäänlaisessa paremmuusjärjestyksessä. Pysin tekemään haastattelutilanteesta kiireettömän, jotta opettajalla jäi todella aikaa pohtia omaa toimintaansa suhteessa oppimiskäsityksiin. Tämän osion haastattelussa oli tärkeää, että opettaja ei pelkästään osoittanut, kuinka hänen toimintansa on lähellä tätä tai on tällaista, vaan että he myös kuvasivat, miten he toimivat ja miksi he katsoivat, että heidän toimintansa sijoittui johonkin ”laatikkoon”. Näitä tarkennuksia sain esittämällä opettajille lisäkysymyksiä niin sanottua suppilotekniikkaa noudattaen, edeten laajoista kysymyksistä täsmällisempiin ja rajatumpiin. (Hirsjärvi et al. 2000, 109.)

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä ja lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. (Hirsjärvi et al. 2000, 48.) Haastattelun osio, jossa opettajalla oli kädessään oppimiskäsitysjaottelu ja jonka tarkoitus oli virittää ajatuksia siitä, miten opettaja mieltää oman toimintansa suhteessa oppimiskäsityksiin, voidaan mieltää myös puolistrukturoidun haastattelun piiriin. Tässäkään vaiheessa kysymykset eivät olleet strukturoituja, vaan kukin opettaja käsitteli kutakin teema-aluetta hyvin vapaasti,

keskustelunomaisesti ja pohtien. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset ja väitteiden muoto on ennalta määrätty ja siinä oletetaan, että kysymyksillä on sama merkitys kaikille (Hirsjärvi et al. 2000, 44). Tämän perusteella määrittelen tämänkin osion puolistrukturoiduksi haastatteluksi eli teemahaastatteluksi.

Teemoja suunnitellessani minulla oli jo edellisellä lukukaudella olleiden opettajien raportit luettavana. Haastattelun tarkoituksena oli saada lisätietoa niissä löytyneistä teemoista. Haastattelua suunnitellessani ajattelin, että pääsisin syvemmälle opettajien omissa raporteissaan esille ottamiin asioihin. Vaikka haastatteluajasta oli sovittu etukäteen hyvissä ajoin, opettaja ei ollutkaan saanut raporttiaan valmiiksi, joten luovuin syvemmälle menevästä haastattelusta ja pitäydyin yleisemmissä teemoissa. Työelämäjaksoa kuvaavat teemat täydentävät näin raporteista tai kyselyn avulla saatua tietoa. Oletuksena oli myös, että opettajat voisivat mahdollisesti puhuen tuoda laajemmin esille ajatuksiaan. Lisäksi yhden opettajan raportti oli vain sillä tasolla, mitä hän oli tehnyt ja toinen opettaja ei ollut tehnyt raporttia ollenkaan, joten tämänkin vuoksi haastattelut täydentävät muita tiedonkeruumenetelmiä.

Ensimmäisessä haastattelussa teemat liittyivät opettajien kokemuksiin työssäoppimisesta ja työelämäjakson vaikutuksesta opettajan työhön. Toisessa haastattelussa teemat liittyivät enemmän työelämäjaksojen kehittämiseen. (Liite 6.)

6.5.4 Dokumentit

Työelämäjaksoille lähteville opettajille pidettiin aina lukukauden alussa starttipalaveri, jossa opettajat pohtivat odotuksiaan ja ajatuksiaan ennen työelämäjaksolle lähtöä. Joka lukukauden lopussa pidettiin myös loppupalaveri, jossa pohdittiin kokemuksia työelämäjaksoilta. Joulukuussa 2003 ei loppupalaveria ollut johtuen projektipäällikön sairauslomasta. Kaikista palavereista tehtiin muistiot.

Projektin ohjausryhmä kokoontui ensimmäisenä toimintavuotena kolme kertaa vuodessa, myöhemmin kaksi kertaa vuodessa. Näissä oli mukana opettajien edustaja, kaksi yrittäjien edustajaa, rahoittajien edustajia sekä yhteistyökumppanit ammatillisesta opettajakorkeakoulusta ja Oulun yliopistosta. Ohjausryhmän kokouksista sekä Pohjois-

Suomen muiden opettajien työelämäprojektien projektipäälliköiden tapaamisista on käytettävissä muistiot. Muistioiden lisäksi on mukana projektin väliraportteja, joihin on koottu kokemuksia opettajien kirjoittamista raporteista.

Dokumenteja käytettiin tuomaan lisäinformaatiota projektin etenemisestä ja tehdyistä päätöksistä ja muutoksista projektin aikana. Näiden tuomaa informaatiota on voitu verrata muiden tiedonkeruumenetelmien tuomiin tuloksiin. Eri metodeilla saatua tietoa sekä myös eri aikoihin saatuja tietoja on voitu hyödyntää tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa (metodinen ja ajallinen triangulaatio; Stake 2005; ks. myös Lauriala 1997a, 71).

6.6 Aineiston analyysi ja analyysivaiheet

Koko tutkimusaineisto (raportit, kyselyt, haastattelut ja dokumentit) analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin. Etupäässä käytettiin apuna NVivo^o tietokoneohjelmaa, joka soveltuu nimenomaan kvalitatiivisen aineiston analyysiin. Osittain analyysi suoritettiin manuaalisesti.

Tässä tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat toisiinsa kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan. Siksi tutkijan on syytä pohtia suhdetta tutkittaviinsa. Samoin on hyvä pohtia suhdetta omaan aineistoonsa. (Mäkelä 1990, 46.) Projektin käytänteitä oli mahdollista muuttaa välittömästi saatujen alustavien tulosten perusteella, koska toimin sekä tutkijana että projektipäällikkönä. Toisaalta olin toiminut itse ammatillisen koulutuksen opettajana, joten tutkimuksen konteksti oli myös aikaisemmilta vuosilta minulle tuttu.

Aineiston analyysissa käytettiin teemoittelua. Teemojen muodostaminen tapahtui osittain intuitiivisesti. Mikä sitten tekee tällä tavalla intuition ohjaamasta analyysistä tieteellistä tietoa? Ehrnroothin mukaan (1990, 33) intuitio on uteliaan mielen rakas lapsi ja sille voidaan antaa monta nimeä. Vaikutelmat, esiymmärrys, ennakkoluulo, sosiologinen mielikuvitus, välitön ymmärrys ja heuristiset oivallukset tarkoittavat kaikki sitä hallitsematonta luovaa prinsiippiä, joka esiintyy aina ja kaikkialla tutkijan työstäessä aineistoaan kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä. On tärkeää, että tutkija ulkoistaa intuitionsa. Tämä voi tapahtua esimerkiksi ennen aineistoon tutustumista ja kun tutkija käsittelee ensimmäistä kertaa aineistoaan. (Ehrnrooth 1990, 34.) Aineiston teemoittelun tein projektin alkuvaiheessa esille tulleiden asioiden perusteella. Millaisten asioiden esilletulo auttaisi opettajien työelämäjaksojen kehittämistä ja opettajan työn kehittämistä? Teemoitteluun vaikutti myös se, millaisia kokemuksia opettajat olivat kirjanneet raporteissaan ja

kyselyssä. Luin aineistoa useampaan kertaan, ja lukemisen myötä tietyt teemat alkoivat toistua. Teemojen muodostumisesta NVivossa on tarkemmin esimerkkejä liitteessä 11.

Aineiston analyysin jälkeen kirjoitin raportin tutkimuksen väliraporttina, joka liitettiin OpeAvvain -projektin loppuraporttiin, josta löytyvät analysoituna opettajien raportit ja kyselyn aineisto. Osallistujien ääni kuuluu raportissa vahvasti, tulkintaa oli vain jonkin verran mukana. Väliraportin kirjoittamisen jälkeen aineisto lepäsi kaksi vuotta, minkä jälkeen aloitin haastatteluaineiston analysoimisen. Viimeisenä tein analyysit projektin erilaisista dokumenteista. Aineiston lepäämisen aikana tutkijan oli mahdollista saada etäisyyttä aineistoonsa. Aineistoa pystyi katsomaan myöhemmin kuin uusin silmin, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Woods 1992, 375–376; Anttila 2006, 308.)

Hirsjärvi et al. (2004, 213–214) kirjoittavat, että tutkimus ei ole valmis vielä silloin, kun tulokset on analysoitu. Tuloksia ei pitäisi jättää lukijoille pelkkinä taulukkoina ja jakaumina, vaan niitä pitäisi selittää ja tulkita. Tulkinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkija pohtii analyysin tuloksia ja tekee niistä omia päätelmiä. Tulkinta on aineiston analyysissä esiin nousevien merkitysten selkiyttämistä ja pohtimista. On pohdittava myös tutkijan omaa toimintaa suhteessa tuloksiin, etenkin kun tutkija toimi projektin projektipäällikkönä. Näiden asioiden yhteyttä on pohdittu luvussa 3.3. Tutkimusraporttiin kuuluu vielä muitakin tulkintoja. Tutkijan lisäksi tutkimustuloksia, ainakin joitakin niistä, tulkitsee omilla tavoillaan vielä tutkittava ja tutkimuksen lukija. (Hirsjärvi et al. 2004, 213–214; ks. myös Siljander et al. 1993.)

Tämä tutkimus noudattaa deduktiivis-induktiivista lähestymistapaa. Induktiivinen tarkastelukulma on perusteltavissa, kun tutkittavasta ilmiöstä ei ole saatavissa paljon teoreettista tietoa (Syrjälä 1988, 16). Sen jälkeen kun kaikki aineisto oli analysoitu, aloin etsiä tarkemmin tutkimusaiheeseen ja aineistosta nousseisiin eri ilmiöihin liittyvää kirjallisuutta, vaikka niistä ei varsinaisesti olekaan julkaistu vielä tutkimuksia. Koska tulosten analysointi ei riitä kertomaan tutkimuksen tuloksia, pyrin tekemään synteesin analyysin tuloksista ja aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta (Hirsjärvi et al. 2004, 214), jossa tulkinta on mukana. Tässä raportissa se pyritään tekemään opettajan työelämäjakson prosessia mukaellen tuloksia siihen suhteuttaen. Tulkinnallisten selitysten avulla tulevat esille tutkittavien ilmiöiden sosiaaliset, kulttuuriset ja organisatoriset merkitykset. Näin tutkimustulokset pyritään näkemään kokonaisvaltaisemmin ja samalla ne myös rikastuttavat tutkimuskohteesta saatavaa kuvaa. (Hirsjärvi et al. 2000, 152.)

Analyysiä tehdessä luin tuloksia yhä uudestaan ja palasin välillä alkuperäiseen aineistoon. Käytin hyväksi jatkuvan vertailun menetelmää, ja pyrin estämään sen, että joutuisin tulkinnoissa liian kauas alkuperäisestä aineistosta. (Strauss et al. 1990, 50–51.)

Opettajien raporttien analyysi

Raporttien lukemisen ja uudelleen lukemisen jälkeen määritin yläteemat ja tein niistä taulukon manuaalisesti: yleiset kokemukset/vastaanotto, muut kokemukset, kokemukset opisk.roolista, tavoitteet, miten saavutin tavoitteeni, kehittämisehdotukset: opettajan työhön, oppilaitokselle, työelämäjaksoille. Teemoitteluun vaikutti jo alun perin se, että opettajille oli annettu teemat, joita heidän toivottiin raportissaan käsittelevän. Näiden yläteemojen alle muodostuivat teemat ja niiden alle vielä alateemoja (ks. esimerkki teemojen muodostumisesta Liitessä 12). Sen jälkeen keräsin kunkin teeman alle raportissa olevat asiat tiivistettynä tutkijan kielelle. Näistä tein myöhemmin excel-tilukot, jotta sain ne tiiviimpään ja luettavampaan muotoon. Erottelin ohjelmalla saman teeman alle tulleet asiat kaikilta vastanneilta. Lisäksi analysoin ja esitin tulokset myös opettajakohtaisesti. Analyysivaiheessa oli näin mahdollisuus katsoa teemoja sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti.

Tämän jälkeen tarkastelin kunkin teeman alla olevia asioita NVivo-ohjelman avulla ja etsin alateemat kullekin teemalle. Joissakin alateemoissa oli niin paljon hajontaa, että päätin ryhmitellä ne vielä alateemoiksi. NVivossa raportit olivat yhtenä projektina.

NVivossa ja manuaalisesti syntyneistä eri teemoista muodostin taulukot (Liite 12). Taulukot, joihin laitoin eri teemoihin liittyvien mainintojen lukumäärät, auttoivat avaamaan eri teemojen sisältämät asiat mainintojen määräämässä järjestyksessä. Näin kvalitatiivistakin aineistoa voidaan kvantifioida (Hammersley 1992; Silverman 1993; Dey 1993, 27). Myös tässä vaiheessa valittiin opettajien raporteista tyypilliset esimerkit, jotka sellaisenaan kuvasivat hyvin kyseessä olevia teemoja ja jotka siteerattiin sellaisenaan. Tässä vaiheessa oli tarpeen palata vielä takaisin alkuperäiseen raporttiaineistoon, jotta esimerkeistä saatiin sanasta sanaan -sitaatit. Jokaisen sitaatin perässä on maininta, mistä raportista esimerkki oli, esimerkiksi R3 (=Raportti numero 3). Tässä vaiheessa huomasin, että pelkästään se, kuinka monta mainintaa kyseisen teeman alla oli, ei riittänyt. Kuinka moni opettaja oli maininnut kyseisen seikan, oli myös joiltakin osin merkittävää. Koska samoja teemoja nousi esille myös kyselyssä ja haastattelussa (esimerkiksi opettajan työn kehittäminen), eivät mainintojen määrät ole verrannollisia. Siksi niitä ei lopullisessa raportissa

nähdä. Raporttien analyysissä analyysiyksikkönä oli sana, useampi sana tai lause. Yksikkö muotoutui sen mukaan, miten merkitys välittyi tekstistä.

Kyselyjen aineistojen analyysi

Ryhmäohjauksesta tehdyn kyselyn analyysin tein manuaalisesti, koska materiaalia oli niin vähän. Toisen kyselyn, joka tehtiin projektin eri toimijoille, käsittelin kysymyksittäin: kyselylomakkeista kirjoitettiin muistiin sanasta sanaan -vastaukset. Tämän kyselyn kyselylomakkeiden analyysissä ja teemoittelussa käytettiin apuna tietokoneohjelmaa, mutta osittain analyysi tehtiin käsin. Teemoja muodostaessani pyrin löytämään tiettyyn asiaan liittyviä merkityksiä, koska jo raportin kirjoittamiseen oli annettu tietyt teemat. Toisaalta lähestyin tekstiä kokonaisuutena ja pyrin rakentamaan siihen oman logiikan, aineistolähtöisen logiikan. (Moilanen et al. 2007, 55.) Kyselylomakeaineiston analyysissä erotettiin osassa kysymyksiä myös se, kenelle vastaus oli suunnattu. Esimerkkinä kyselyaineistosta muodostetusta taulukosta on taulukko 17 (ks. luku 7.6.1).

Aloittaessani analyysiä NVivo-tietokoneohjelman avulla olin opetellut ohjelman vasta hyvin pintapuolisesti. Siksi ohjelmassa oleva projekti-sana ei auennut minulle oikeassa tarkoituksessaan. Niinpä analyysissä kunkin kysymyksen alla olevat asiat tulivat omaksi projektikseen (esimerkki NVivo kyselyn teemat liitteessä 11). Ne olisi voinut laittaa kaikki samaksi projektiksi, ja yhdistää samaksi projektiksi myös raporteista kerätyn aineiston kanssa. Toisaalta kysymyslomakkeen kysymyksistä ne, joissa puhutaan kehittämisestä, ovat luonnostaankin omia projektejaan. Ne käsitelläänkin raportissa joka tapauksessa omana kokonaisuutenaan. Vastauksien sisältämät saman teeman alle liittyvät asiat yhdistin manuaalisesti myöhemmin kirjoittamisvaiheessa. Kyselyjen analyysiyksikkönä oli lause tai lauseen osa.

Haastatteluaineiston analyysi

Haastattelut litteroitiin sanasta sanaan. Sen jälkeen haastatteluista poimittiin olennainen eli erilaiset täytesanat jätettiin pois. Tämän jälkeen teksti jaettiin analyysiyksiköiksi. Yksiköt numeroitiin juoksevilla numerolla ja kahden haastattelun yksiköt sijoitettiin vierekkäin, mikä mahdollisti vertailun tekemisen kahden eri haastattelukerran välillä. Haastattelun teemoittelun työssäoppimisen kokemusten osalta tein NVivossa (Liite 11).

Tein jokaisesta opettajasta profiilin oppimiskäsitysten ja työkokemuksen perusteella (Liite 9). Tämän tein oppimiskäsityksistä tehtyyn taulukkoon (Liite 7), jossa on eritelty kolme oppimiskäsitystä: behavioristinen, humanistis-kokemuksellinen ja konstruktivistinen. Olennaista oli se, mitä oppimiskäsitykset tarkoittavat esimerkiksi opetussuunnitelman, tavoitteiden ja arvioinnin tasolla. Tärkeää on myös se, millaisena opettaja näkee valta- ja vuorovaikutussuhteen sekä se, millaisena oppimiskäsitykset pitävät oppijan roolia. Molemmissa haastatteluissa oli samat teemat oppimisenäkemyksessä ja siksi oli mahdollista nähdä, onko opettajan käsityksissä tapahtunut muutosta kahden haastattelun välillä. Kyseessä on siis tältä osin toistettu haastattelu (Hirsjärvi et al. 2000). Oletuksena on, että tällainen haastattelu voisi toimia interventiona ja samalla se antaisi ajatuksia opettajalle omaan kehittymiseensä (Järvinen 1996, 28). Näin ollen kehittymistä oletetaan tapahtuvan haastattelujen välillä ja osin niiden seurauksena. Myös kokemus työelämäjaksosta on saattanut kirvoittaa ajatuksia esimerkiksi opetusmenetelmistä.

Taulukkoon tehdyn profiilin pohjalta laadin kustakin opettajasta tarinallisen profiilin (Liite 10), jossa kuvataan tarkemmin opettajan kokemuksia omasta toiminnastaan, käyttäen aineistosta opettajan omaa kerrontaa tukena. Analyysi oli tältä osin tarinallinen. Polkinghornen (1995, 6–8) jaottelun mukaan narratiivisessa analyysissä painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston kertomusten perusteella. Narratiivinen analyysi ei siis kohdistu huomiotaan aineiston luokitteluun, vaan se konfiguroi aineiston pohjalta uuden kertomuksen, joka pyrkii tuomaan esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. (Ks. myös Heikkinen 2007). Tässäkin tutkijan tulkinnallinen rooli on ilmeinen.

Opettajat tekivät omat tarinansa myös piirretystä *community genogram* -harjoituksesta. Opettaja tulkitsi sitä itse heti piirrettyään ja kertoi, jos halusi lisätä sen tasapainoa. Näin opettaja teki itse omia tulkintoja metaforasta.

Dokumenttien analyysi

Dokumentit koottiin ja järjestettiin aikajärjestykseen vuosittain. Niitä oli yhteensä 16. Dokumentit analysoitiin NVivolla samojen teemojen mukaisesti kuin raportit ja kyselyt ja haastattelujen työssäoppimisen osio.

Tutkimusraportissa käytävät koodit

Taulukossa 4 on koottuna raportissa aineisto-otteiden yhteydessä käytettävät koodit.

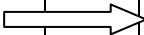
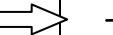


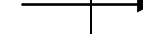
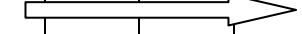

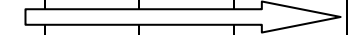




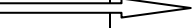
Taulukko 4. Tutkimusraportissa käytettävät koodit.

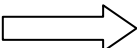
Opettajien raportit	R1-21
Kysely ryhmäohjaus	Kry
Kysely opettajat	KO1-15
Kysely yrittäjä	KY16-26
Kysely rehtorit/yksikönjohtajat	KRe27-31
Kysely rahoittajien edustajat	KRa32-33
Haastattelu	H1-6/1-2
Dokumentit, muistiot	M1-16/2001-2004
Projektipääll. muistiinpanot	Mp

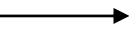
6.7 Tutkimusprosessin eteneminen tutkimusraportiksi

Seuraavassa taulukossa 5 on kuvattu tutkimusprosessin eteneminen ajallisesti: aineiston kerääminen, aineiston analysointi ja raportin kirjoittaminen. Aluksi analysoitiin raportit, sitten kyselyaineisto. Tutkimuksen lepäämisen jälkeen analysoitiin haastattelut ja dokumenttiaineisto.

Taulukko 5. Tutkimusprosessin eteneminen ajallisesti.

Aineisto	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Opettajien raportit									
Ryhmäohjauskysely									
Kysely projektin toimijoille									
Haastattelu									
Dokumentit									
Raportin kirjoittaminen									

Aineiston kerääminen 

Aineiston analysointi 

Raportin kirjoittaminen 

Kun raporttien ja kyselyjen aineiston analyysi oli valmis, kirjoitettiin tutkimuksen ensimmäinen, väliraportti. Sen jälkeen tein teemoista ja niihin liittyvistä asioista käsitekartan, mind-mapin yleiskuvan hahmottamiseksi. Näin oli mahdollista hahmottaa samojen asioiden toistuminen eri teemoissa. Ne yhdistettiin tässä vaiheessa. Käsitekartan avulla hahmottui se, että on loogista kirjoittaa tutkimustulokset saman opettajankoulutuksen viitekehyksen (Laitinen 1994, 10–22) mukaisesti, jonka mukaisesti työelämäprojekti suunniteltiin. Tämän jälkeen tutkimustulokset tulkittiin toiseen kertaan. Haastattelu- ja dokumenttiaineisto otettiin tässä vaiheessa mukaan ja samojen teemojen alla olevat asiat yhdistettiin raportissa.

Tässä tutkimuksessa aineiston kuvaileminen on analyysin perusta. Ilmiötä pyritään kuvaamaan mahdollisimman monipuolisesti. Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan perinteiset laadulliset analyysit ovat olleet kuvailevia, deskriptiivisiä, ja sille tasolle jäädessään ne eivät ole olleet tulkinnallisia sanan vahvassa mielessä. Tässä tullaan vastakkain sen ajatuksen kanssa, että tutkimuksen tulisi olla objektiivista, luotettavaa, pätevää ja toistettavaa. Tutkija kuvittelee, että hänen tulee ikään kuin häivyttää itsensä ja saattaa lukija kosketuksiin suoraan aineiston kanssa. Näin tapahtui mielestäni itselläni ensimmäisessä, väliraportin kirjoitusvaiheessa. Kuitenkaan tällainen ”puhdas deskriptio” ei ole mahdollista, sellaista ei ole edes olemassa. Tutkija tekee omia valintojaan jo tutkimusta suunnitellessaan. Tulkinta on siis mukana tutkimuksen kaikissa vaiheissa. (Wolcott 1994.) Oheisena esitetään taulukossa 6 tämän tutkimuksen tulkinnan tasot.

Taulukko 6. Tutkimuksen tulkinnan tasot.

Tasot nro	Tulkinnan taso
1. taso	Teemojen muodostaminen ja analyysiyksiköiden sijoittaminen niihin.
2. taso	Analyysiyksiköt taulukoitiin teemoittain ja kirjoitettiin 1. kerran. Tässä vaiheessa teksti rakentui enimmäkseen informanttien sitaattien varaan.
3. taso	Teoreettinen tieto mukaan tuloksiin.
4. taso	Raportin lopullinen muoto tarkentui opettajankoulutuksen viitekehyksen (Laitinen 1998) prosessia mukaellen.
5. taso	Tulokset liitettiin Helakorven (2006) ammatillisen opettajan osaamisen profiiliin.
6. taso	Tuloksia tarkasteltiin muutoksen loogiset tasot (Dilts 1997; Knight 1999, 87–103) –kehyksessä.

Tämä tutkimus on kuvaileva ja tulkinnallinen tapaustutkimus. Hermeneuttista tulkintaa kuvataan osuvasti hermeneuttisena kehänä, jossa analyysi ja tulkinta etenevät osittain

samanaikaisesti edeten tulkinnan myötä alkuteemoista abstraktimmille tasoille. (Siljander 1988; Siljander et al. 1993.)

6.8 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia käsitellään eri kriteerein kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Analyysin arvioitavuus eli validiteetti tarkoittaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä (ns. *transparency*-kriteeri) ja sitä, että hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulokset ja riittävästi ne (Mäkelä 1990, 53). Pätevyys laadullisessa tutkimuksessa — etenkin jos tutkimuksen ei oletetakaan kuvaavan suoraviivaisesti todellisuutta — voidaan ymmärtää pikemminkin uskottavuudeksi ja vakuuttavuudeksi: kuinka hyvin tutkijan konstruktiot vastaavat tutkittavien tuottamia konstruktioita ja kuinka hyvin hän tuottaa nämä konstruktiot ymmärrettäväksi myös muille (Eskola et al. 2005). Tutkimusraportissa on kuvattu tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi seurata tutkijan päättelyä. Mukana on myös tutkittavien autenttisia kokemuksia heidän työelämäjaksoiltaan.

Yin (1987) jaottelee validiteetin konstruktiovaliditeettiin, sisäiseen validiteettiin ja ulkoiseen validiteettiin. Konstruktiovaliditeetti tarkoittaa, että aineiston keruuvaiheessa käytetään useita evidenssin lähteitä (vrt. aiemmin: triangulaatio tässä tutkimuksessa; Yin 1987), kuten tässä tutkimuksessa on tehty (ks. myös Stake 2000, 445). Käyttäessään useampia evidenssin lähteitä tutkija voi luottaa enemmän tutkimustuloksiinsa kuin vain yhdellä metodilla tutkittaessa (metoditriangulaatio). Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto kerättiin myös pidemmällä ajalla (aikatriangulaatio; ks. Lauriala 1997, 71). Koko projektin neljän vuoden ajalta kerätty aineisto antoi pidempää perspektiiviä tulkinnalle. Kun analyysi oli tehty, tutkimustulokset raportoitu ja johtopäätöksetkin jo osittain valmiita, tutkimukseen tutustui kollega- ja tutkijaopettaja. Hän oli kuntayhtymän ulkopuolinen ammatillisen koulutuksen opettaja, ja hän oli ollut omalla työelämäjaksollaan syksyllä 2006. Hänen näkökulmansa ja kommenttinsa vahvistivat myös luotettavuutta (tutkijatrigulaatio). Nämä edellä mainitut triangulaatiot tukevat siten tutkimuksen validiteettia. (Clarke 1999, 88; Stake 2005, 453–454.)

Triangulaatio selventää tapaukseen liittyviä ilmiöitä varmentamalla tulkintojen toistettavuutta. Koska mitään tulkintaa ei voida toistaa koskaan samanlaisena, triangulaation eri tavat selventävät ilmiöitä eri näkökulmista. (Stake 2000, 445.) Tutkimusraportissa on pyritty kuvaamaan useat evidenssin lähteet läpinäkyvästi. Evaluaatiotutkimuksen konstruktiovaliditeettiin kuuluu myös se,

että tutkimuksen aikana tehdyille interventioille on raportoitu selkeät teoreettiset perustelut (Clarke 1999, 117). Tässä tutkimuksessa teoreettiset perustelut interventioille löydettiin oppimisen teorioista sekä opettajakoulutuksen viitekehystä (ks. luku 3.1).

Laadullisessa tutkimuksessa sisäinen validiteetti tarkoittaa, että tutkimusstrategia on valittu tutkittavan kohteen olemuksen mukaisesti (Anttila 2006, 513). Tämän tutkimuksen strategiaksi on valittu tapaustutkimus. Siinä tarkastelukulmana ovat osallistuvien henkilöiden näkemykset ja kokemukset tietyistä toiminnoista ja ilmiöistä eli tarkastelukulmana on ilmiön välitön merkitys osallistujille. (Syrjälä 1988; ks. luku 6.2.) Sisäinen validiteetti liittyy johtopäätösten teon ongelmaan eli tutkijan ajatusten seurattavuuteen. Raportissa pyritään tuomaan kaikki vaiheet esille, jotta tutkijan päättelyn seuraaminen sekä johtopäätösten oikeutuksen arviointi mahdollistuu. Tässä tulee esille myös tutkimusprosessin seurattavuus ja tutkijan subjektiviteetti, jota on reflektoitu luvussa 3.3 Projektipäällikkö tutkijana. (vrt. Virtanen 2006, 202–204.)

Sisäiseen validiteettiin liittyy myös kontekstisidonnaisuus. Toisin sanoen kaikki pragmaattinen tieto on aina sidoksissa aikaan ja paikkaan. (Biesta et al. 2003, 10–13; Tynjälä et al. 2005, 33.) Tämän tutkimusraportin on tarkoitus kuvata lähtökohdat opettajien työelämäjaksoille. Pyrkimyksenä on kuvata ensimmäisten opettajien kokemuksia työelämäjaksoilta sekä sitä historiallista tilannetta, kun ensimmäiset opettajat lähtivät työssäoppimaan. Koska tuo tilanne ei tule koskaan toistumaan samanlaisena, tutkimuksen reliabiliteetin, toistettavuuden vaatimus ei voi toteutua. Olen kuvannut ja tulkinnut sellaisia kokemuksia, joita syntyi tuossa tilanteessa. Toisaalta mukana on myös väistämättä yleisempiä kokemuksia, joita opettajat ovat tuoneet myöhemmin työelämäjaksoillaan esille.

Staken (2005, 452) mukaan tapauksen konteksti on hyvä kuvata jo senkin vuoksi, että opettajien käyttäytymisen ja olosuhteiden välillä löytyy yleensä korrelaatio. Henkilöihin, joita tutkitaan, vaikuttavat sosiaaliset, kulttuuriset ja situationaaliset realiteetit ja siksi ne pitää kuvata mahdollisimman tarkasti. Tässä tutkimuksessa on kuvattu opettajien kontekstia sekä oppilaitoksissa että työssäoppimispaikoissa. Sisäiseen validiteettiin kuuluu myös käsitevaliditeetti: onko tutkimuksessa käytetty oikeita käsitteitä ja onko teoria valittu oikein (Anttila 2006, 514). Tutkijalle tutkimuksen konteksti ja opettajien todellisuus oli tuttua samoin kuin käsitteet, joita työssäoppiminen oppimismuotona pitää sisällään (vrt. luku 3.3 Projektipäällikkö tutkijana).

Ulkoisen validiteetti tarkoittaa tulosten yleistettävyyttä tutkittavan tapauksen ulkopuolelle, niiden vertailtavuutta ja siirrettävyyttä (Clarke 1999, 117; Metsämuuronen 2006, 48) . Tähän liittyy tutkittavien valinta; onko tutkittavat valittu siten, että he edustavat tutkittavan tapauksen koko joukkoa (Anttila 2006, 514). Tähän tutkimukseen valittiin kaikki 20 ensimmäistä opettajaa, jotka lähtivät työelämäjaksolle. Haastattelujen kautta on lisäksi otettu mukaan kaksi opettaja, joita haastateltiin myöhemmin. Näin saatiin laajennettua eri opetusalojen edustusta tutkimuksessa. Dokumenttien avulla tutkimuksessa ovat mukana myös koko projektissa olleet opettajat. Näin tutkimuksen voidaan katsoa täyttävän ulkoisen validiteetin kriteerit, toisin sanoen tutkittavat edustavat hyvin kyseistä tapausta.

Ovatko sitten tapaustutkimuksen tulokset yleistettävissä? Stake (2000, 437; 2005, 454–455) puhuu naturalistisesta yleistämisestä. Yleistäminen voi olla alitajuinen prosessi niin tutkijalle kuin lukijallekin. Tutkija saattaa löytää yksilöiden välillä yhdistäviä tekijöitä, ja tapaustutkimus voidaan ymmärtää näin pieninä askeleina kohti yleistämistä. Mutta tärkeämpää kuin yleistäminen on tapauksen ymmärtäminen. (Stake 2005, 454.) Tilastollisen yleistämisen sijasta erityisesti evaluaatioon tähtäävissä tapaustutkimuksissa korostetaan ennen kaikkea tulosten käyttökelpoisuutta (Patton 1990; vrt. myös pragmaattinen kasvatuskäytäntö Dewey 1929; Biesta et al. 2003). Kysymyksessä on tällöin pragmaattinen validiteetti; toisin sanoen totuus riippuu tiedon soveltuvuudesta (Kvale 1989, 86–91). Staken (2000, 442) mukaan tutkijan tehtävä on kuvata mahdollisimman tarkkaan kyseessä oleva tapaus ja siirtää näin tieto lukijalle, joka voi päättää tulosten käyttökelpoisuuden ja ikään kuin tehdä yleistämisen itse.”Tapaustutkimuksen raportin ei tule edustaa koko maailmaa vaan edustaa tapausta” (Stake 2000, 448). Tutkimuksessa on pyritty myös erojen etsintään, moniäänisyyteen. Näin on pyritty jättämään tilaa myös lukijan jatkuville tulkinnoille (Lather 2003).

Projektipäällikkönä ja tutkijana olin tekemisissä muiden vastaavien projektien kanssa, joita oli silloin Pohjois-Suomessa. Samanlaisia ilmiöitä oli havaittavissa myös muissa projekteissa. Projektipäälliköiden tapaamisista on tiedot mukana projektipäälliköiden tapaamisista tehdyissä muistioissa, jotka kuuluvat projektien dokumentteihin. Näin mukana ovat siis vähäisessä määrin myös muissa vastaavissa projekteissa toimineiden opettajien kokemukset.

Subjektiiivisuus ja intersubjektiiivisuus

Tutkijan subjektiiivisuus on hyvin olennainen asia kvalitatiivisessa tutkimuksessa.

Tapaustutkimuksessa tutkija tekee subjektiiivisia tulkintoja koko tutkimuksen ja analyysin

ajan. Siksi on olennaista, että tutkija kirjaa läpinäkyvästi analyysin prosessin eri vaiheet. Tutkijalla on oma tapansa ymmärtää tutkimuskohdetta ja hänellä on siihen liittyviä olettamuksia. Tutkijan on pyrittävä tiedostamaan kaikki lähtöolettamuksensa ja sitoumuksensa sekä myös tuomaan ne julki tutkimusraportissa. (Syrjälä 1994, 14.) Olen käsitellyt taustatekijöitäni kappaleessa 3.3 sekä omien pohdintojeni kautta muistiinpanoissani, jotka tutkimusraportissa on merkitty koodilla Mp.

Subjektiiivisuus tulee näkyviin myös siinä, mitä tutkija sisällyttää tutkimusraporttiinsa (Stake 2000, 441–442). Tapaustutkimuksen tekijät luottavat subjektiiviseen dataan. Subjektiiivisesta aineistosta saadaan objektiivisempaa triangulaation avulla. (Stake 2005, 454–455.) Lather (1991) kirjoittaa, että tulkinnan tekemisessä aukottomuuden ja varmuuden vaatmus on illuusiota. Toisaalta esitän tulkinnoissani myös vaihtoehtoisia näkökulmia. Näin pyrin purkamaan totuuden ideaaliin liittyvää valtasuhdetta olemalla varmasti epävarma. (Lather 2003, 261) Tieto on aina ihmisen rakentamaa, mutta rakentuu yhteistyössä ympäristön kanssa, ei pelkästään mielen konstruktiona. Silloin me muodostamme intersubjektiiivisen maailman muokkaamalla subjektiivista maailmaamme yhteistyön avulla. Siten objektiivisuuden ja subjektiivisuuden yläpuolella on intersubjektiiivisuus. (Biesta et al. 2003.)

Tapaustutkimus on arvosidonnaista. Tämä tarkoittaa tutkijan persoonallisuuden tunnustamista: hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. Olennaista on arvojen tiedostaminen ja esiin tuominen. Silloin kun kysymyksessä on evaluaatio, tutkimuksen tavoitteena on tietyn ilmiön arvon määrittäminen. (Syrjälä 1994, 15.) Olen toiminut aikaisemmin saman kuntayhtymän palveluksessa kasvatustieteen ja psykologian opettajana. Tuona aikana opetin lähinnä oppisopimusopiskelijoita. Siitä saamani kokemus auttoi työssäoppimisen uudistuksen eteenpäinviemisessä toimiessani koordinaattorina koko kuntayhtymässä. Toimin myös projektipäällikkönä opettajien työelämäprojektissa. Työssäoppimisen koordinaattorina toimin lisäksi kouluttajana työpaikkaohjaajakoulutuksissa ja opettajien muissa vastaavissa koulutuksissa. Tutkijana ja projektipäällikkönä pidin ja pidän työelämäjaksoja tärkeänä opettajien ammatilliselle kehitymiselle. Näin sekä opettajan työ että työssäoppimisen uudistus olivat minulle tutkijana tuttuja jo ennestään, ja nämä asiat ovat varmasti vaikuttaneet myös tutkimustulokseen. Ymmärsin opettajien kieltä ja näin tulkinta oli helpompaa ja luotettavampaa.

Sain tutkittaviin etäisyyttä työskentelemällä ammatillisen koulutuksen hallinnossa, olin pois oppilaitosympäristöstä. Analyysin tein osittain tuona aikana, osittain silloin, kun olin vuorotteluvapaalla ja opintovapaalla. Lisäksi aineisto ”lepäsi” kokonaan vuodet 1995 ja 1996. Etäisyys ja aineiston ”lepääminen” auttoivat myös lisäämään tutkimuksen uskottavuutta (Lauriala 1997, 63–64; Woods 1992, 375–376; Anttila 2006, 308).

6.9 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Kvalitatiivisen tutkimuksen tekijä on yksityisen maailman vierailija, joka on intensiivisen kiinnostunut henkilökohtaisista näkökulmista ja olosuhteista. Heidän tapansa pitäisi siksi olla hyvät ja heidän eettinen koodinsa hyvin selkeä. (Stake 2005, 459.)

Ne, joiden elämää esitellään, ovat alttiina nolostumiselle ja jopa itsetunnon menetykselle. Tutkijan on pystyttävä tiedostamaan nämä ja eliminoimaan tutkimuksen ja raportin kirjoittamisen kuluessa. Riskit on minimoitava, jotta näin ei pääse käymään. (Stake 2005, 459.) Tiedostin tämän asian tutkijana aineiston keruuvaiheessa. Keskustelin ja kerroin asiasta kaikille tutkittaville. Myös raportin kirjoittamisen vaiheessa pyrin noudattamaan anonyymiteetin periaatetta, jotta ketään ei tunnistettaisi (Stake 2005, 460).

Tutkijana arvostan opettajan työtä ja tässä tutkimuksessa olevien opettajien valmiutta heittäytyä tuntemattomaan ja ottaa uusi haaste vastaan. Nämä opettajat olivat pioneereja, jotka avasivat tietä myöhemmin työelämäjaksolle lähteille.

7 Tutkimustulokset

Koulutuksen evaluaatiossa painopiste on siirtynyt tuotosten arvioinnista prosessien arviointiin (Guskey 2002; Ruohotie 1995, 175; ks. myös Raivola et al. 2000, 13). Ammatillinen kasvu nähdään prosessina, ei tapahtumana (Guskey 2002, 388). Tämän tutkimuksen tulokset on raportoitu mukailien Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajankoulutuksen (Laitinen 1994, 10–22) prosessia ja kaaviota, jota käytettiin myös pohjana projektin

suunnittelussa (ks. luku 3.1). Mallissa prosessi on itseohjautuva ja kytkeytyy aikakauteen ja työelämäyhteistyöhön (Laitinen 1994). Opettajien työelämäjaksojen prosessi ilmenee tutkimustuloksissa kunkin pääluvun alkuun sijoitetusta taulukosta. Taulukossa on kuvattuna työssäoppimisprosessin vaihe ja kussakin vaiheessa opettajia askarruttaneet kysymykset.

7.1 Osallistumismotivaatio

OpeAvvain – Opettajien työelämäjakso -projekti mahdollisti ammatillisen koulutuksen opettajille työelämäjaksolle lähtemisen ensimmäisen kerran keväällä 2001. Kyseessä olivat yhden kuukauden mittaiset jaksot kuntayhtymän omalla kehittämisrahalla. Myöhemmin keväällä tulleet ESR-rahoitus-päätökset, mahdollistivat myös pidemmät 1–3 kuukauden työelämäjaksot, jotka käynnistyivät syksyllä 2001. Niihin pääsyn dellytyksenä oli kahden opintoviikon ”Opettaja työssäoppimisen valmentajana” -koulutus, mikä sisälsi uusimman teoreettisen tiedon työssäoppimisesta.

Taulukko 7. Motiivit työelämäjaksolle lähtemiseen.

Työssäoppimisen lähtökohdat ja eteneminen	Opettajaa askarruttaneet kysymykset	Työssäoppimisprosessin vaiheita
Työ ja muu elämän konteksti.	Onko minulla tarvetta lähteä työelämään päivittämään omaa osaamistani? Onko työstä mahdollista irtautua? Mahdollistaako perhetilanne lähtemisen?	Pohdintaa työelämäjaksolle lähtemisestä ja päätös lähteä työssäoppimaan.
Oma koulutus ja työhistoria.	Oman koulutus- ja työhistorian kartoitus pohjana uudelle täydennyskoulutukselle.	Hakemuslomake = HOPS. Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tekeminen alkaa.

Taulukossa 7 on koottuna asioita, joita opettajat pohtivat ennen työelämäjaksolle lähtöä. He pohtivat asiaa oman elämäntilanteensa, kuten perhe- ja työtilanteensa perusteella. Päätöksen tehtyään opettajat täyttivät hakemuslomakkeen (Liite 2.), jossa he kuvasivat omaa aiempaa koulutus- ja työhistoriaansa. Hakemuslomake toimi myös henkilökohtaisena oppimissuunnitelmana, HOPSina.²

² Tässä käytetään henkilökohtaisen opetussuunnitelman nimityksen sijaan oppimissuunnitelmaa, koska se kuvaa paremmin opettajan työssäoppimisen suunnitelmaa. Kyse on ensisijaisesti omasta oppimisprosessista, ei opetuksesta.

7.1.1 Vahva sisäinen motivaatio

Olipa kysymys suunnitelmallisesta, organisoidusta koulutuksesta tai arkielämän tilanteissa tapahtuvasta oppimisesta, oppijan motivaatiolla, tahdonalaisella kontrollilla ja oman toiminnan arvioinnilla on keskeinen merkitys osaamisen kehittämisessä. Motivaatiolla tarkoitetaan voimaa, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa kohti tavoitetta (Pintrich et al. 1996, 189). Ruohotien (1994; 1998, 58, 70) mukaan motivaation ollessa sisäistä, oppiminen on syvempää ja oppimisprosessiin lähteminen on luontevampaa (ks. myös Bauer et al. 2007). Opettajilla oli vahva sisäinen motivaatio lähteä työelämäjaksolle, mikä on tyypillistä aikuisopiskelijoille (Knowles 1985). Tässä tarkastellaan motivaatioon liittyviä asioita kyselyaineiston kautta. Kyselyyn vastasi 20 opettajasta 15. Aineistosta nousee esille monenlaiset syyt, jotka motivoivat opettajia lähtemään työelämäjaksolle. Analyysissä olen jaotellut ne seuraaviin tema-alueisiin: ammattitaidon varmistaminen, etäisyyden hakeminen omaan työhön, opiskelijoihin liittyvät syyt, sekä yhteistyön lisääminen yrityksiin ja projektipäällikön kannustus.

Ammattitaidon varmistaminen mainittiin opettajille (N=16) suunnatussa kyselyssä 21 kertaa motiivina työelämäjaksolle lähtemiseen. Näitä olivat: tietojen ja taitojen päivittäminen, yrittäjyys sekä omaan alaan liittyvät uudet osaamisalueet. Yksi opettajista oli opettajan työssään vaihtamassa uusiin työtehtäviin ja tarvitsi siksi uutta tietoa ja taitoa. Opettajien epävarmuus oman osaamisensa ajanmukaisuudesta tuli esille selvästi. He pohtivat, opettavatko he työelämän kannalta oikeita asioita tai mitä tulisi painottaa opetuksessa. Yleensäkin vahvistuksen hakeminen opetettavalta alalta nousi aineistosta vahvasti esille.

Näkee mitä ”töissä” tapahtuu ja voi valita työpaikan sen mukaan millä alueella kokee tarvitsevänsä lisää oppia ja ”nykyaikaista” työtä. [KO9]

Kiinnostus arkipäivän työhön omalla alalla [KO2]

Halusin nähdä osaanko / pystynkö ko töihin; millainen työtahti [KO10]

Ovatko oppilaitokset edellä / jäljessä ns. työelämässä [KO10]

Toiveena on saada uusia eväitä opetustyöhön; konkreetista, käytännön oikeista tilanteista [KO14]

Tähän ammattitaidon pohdintaan liittyy opettajakulttuuriin sisältyvä kaikkietävyuden myytti (Britzman 1986). Opettajat halusivat lisäksi kokemusta asiakastyössä toimimisesta sekä erityisesti

vielä ohjaustaitojen kokeilemista käytännön asiakastyössä. Heillä oli myös pelko teorian ja käytännön kohtaamattomuudesta omassa opetuksessaan. Yleisemminkin koulutuksessa tulisi muuntaa teoreettista tietoa sellaiseen muotoon, että sitä voitaisiin soveltaa käytäntöön ja toisaalta eksplikoida ja käsitteellistää kokemuksen kautta syntyvää hiljaista tietoa. Näin käytännöllistetään teoriaa ja teoretisoidaan käytäntöä. (Leinhard et al. 1995.) Opettajat halusivat myös ihan konkreettisia kokemuksia ja käytännönläheisyyttä opetukseensa: he halusivat kokemuksen työelämästä, jotta pystyivät antamaan ajantasaista tietoa opiskelijoilleen.

Opettajat halusivat **etäisyyttä** työhönsä. He (16/10) halusivat lähteä hakemaan työelämäjaksolta vaihtelua. Projektin aikana opettajat toivat esille väsymisensä työhönsä ja halunsa päästä irti työnsä rutiineista sekä työhönsä sitoutumisen asteesta.

Vaihtelua, piristystä open työhön [KO10]

Irtiotto työpaikasta ja opiskelijoista [KO3]

Tet-jakso vaihtelua normaaliin päätyöhön ja olisi jakso, jolloin pääsääntöisesti työt jäisivät työpaikalle, kun oven panee kiinni (tämähän ei opettajan työssä muuten toteudu). [KO14]

Etäännyttäminen onkin yksi coping- tai selviytymiskeino (ks. myös Lauriala 1997a, 100), jonka avulla pyritään muuttamaan omaa itseä tai olosuhteita. Coping tarkoittaa realistisia ja joustavia ajattelutapoja sekä toimintaa, joilla ratkaistaan ongelmia ja joilla vähennetään näin stressiä (Lazarus et al. 1984, 118). Etäännyttäminen coping-strategiana työelämän vaikeuksista selviämässä tarkoittaa työstä vetäytymistä, mikä voi tapahtua myös lisäkoulutukseen osallistumalla. (Niemelä et al. 1996.) Joidenkin opettajien kohdalla väsyminen opettajan työhön saattoi olla jopa merkittävämpi motiivi kuin substanssialan osaamisen päivittäminen.

Etäisyyden ottamista oli myös tarjotun **mahdollisuuden** hyödyntäminen, jota eriteltiin kuudessa maininnassa: mahdollisuus olla muualla työssä omalla palkalla, mahdollistaa työskentely samassa yrityksessä myöhemminkin. Myös mahdollisuus hankkia lisäosaamista mainittiin.

tottakai haluan mennä kun sellainen mahdollisuus annetaan [KO9]

Halu mahdollistaa työnteko myöhemminkin yrityksessä, jos työpaikka, oppilaitos ahdistaa [KO3]

Etäännyttäminen liittyi myös **haasteiden** hakemiseen, josta oli kolme mainintaa. Niissä oli eriteltynä pitkä työura ja kiinnostus arkipäivän työhön sekä vain yksinkertaisesti haasteiden

hakeminen. Töiden tai tavoitteiden muotoilu haasteellisiksi liittyy ajatuksen sisäisistä palkkioista oppimiseen ja työntekoon. Työ itsessään virittää mielenkiintoa uuden oppimiseen. Työn haasteellisuus liittyy esimerkiksi vaadittujen teknisten tietojen ja taitojen tasoon, tiettyyn epävarmuuteen siitä, miten tavoitteisiin päästään sekä itsemääräämisen asteeseen työssä. (Ruohotie 1995, 155.)

Opettajien mainitsemana motiivina työelämäjaksolle lähtemiseen oli myös halu varmistaa opiskelijoille työssäoppimispaikat sekä opiskelijoiden valmentaminen työpaikkojen olosuhteisiin:

saada opiskelijoille hyvä työssäoppimispaikka [KO11]

voi opiskelijoille välittää tervetulle työpaikoista [KO11]

Ikä ja työvuodet mainittiin myös uuden oppimisen perusteena.

Olen jo meleko vanha [KO10]

Viittaako tämä kykyyn oppia vanhana vai onko opettaja mielestään niin kaukana siitä osaamisesta, mitä työelämässä tarvitaan? Kumpi tahansa tulkinta tästä on mahdollinen.

Projektin yleisiin tavoitteisiin kuului **yhteistyön** lisääminen yritysten kanssa. Motiiveista työelämäjaksolle kysyttäessä yhteistyö oli ainoastaan yhden opettajan motivaation taustalla. Yhteistyö todennäköisesti realisoitui vasta, kun opettaja alkoi pohtimaan myös omia tavoitteitaan jaksolle.

Projektipäällikkönä kävin pitämässä työelämäjaksoista informaatiotilaisuuksia opettajille oppilaitosten tiloissa. Olin myös yhteydessä opettajiin puhelimitse ja sähköpostitse. Motiivikseen olikin yksi opettaja maininnut **projektipäällikön panoksen** motivoinnissa.

7.1.2 Motivaatiota heikentävät tekijät

Projektissa tehtiin aluksi kartoittava kysely opettajille (N=289) elokuussa 2001 halukkuudesta lähteä työelämäjaksolle (kyselystä tarkemmin luvussa 3.2). Näin opettajat saivat henkilökohtaisesti miettiä omaa motivaatiotaan ja tarvettaan lähteä työelämäjaksolle. Kyselyn katsottiin toimivan myös interventiona ja panevan opettajat miettimään omaa tarvettaan ja halukkuuttaan lähteä työelämäjaksolle. (Vrt. Järvinen 1996, 28.)

Tehdyssä kyselyssä halukkuutta lähteä työelämäjaksolle ilmeni enemmän kuin mitä hakemuksia lopulta tuli. Syitä tähän ”katoon” oli useita. Muutosprosessi on usein pelottava ja siinä on aina riski epäonnistua (Guskey 2002). Myös oman ammattitaidon suhteen oli ongelmia. Tässä tuli jo ensimmäisen kerran esille opettajan perinteinen halu näyttää kaikkitietävältä (vrt. Britzman 1986, opettajuuden myytit).

Opettajien pelot omasta ammattitaidosta, oppilaitoksen johdon asenne, ja palkkausnäkemyserot [M2/2002]

Ohjausryhmä: Käytiin vilkasta keskustelua mm. siitä, ketkä pääsevät jaksolle. Rehtorit päättävät osallistujista, mutta "paikalleen jämähtäneitä", pitkän uran opettajana toimineita henkilöitä tulisi kannustaa osallistumaan. Lääninhallituksen edustajan mielestä projektille olisi hyödyllistä, jos saataisiin mukaan eri pituisen työuran omaavia henkilöitä. Nuorilla opettajilla ei ole useinkaan paljon työelämäkokemuksia, joten myös heille olisi tarpeellista päästä työelämäjaksolle. [M6/2002]

Ruohotie (2000a, 75) kirjoittaa motivaation ja konatiivisten taitojen merkityksestä. Päätöksentekoa edellyttävää tilaa kutsutaan motivaatioksi ja sen jälkeinen tila on tahto, volitio. Vaikka henkilö olisi motivoitunut, mutta häneltä puuttuu tahto, asia jää tekemättä. Opettajilla oli motivaatiota, mutta lopullinen tahto puuttui.

Opettajilla oli työelämäjaksolle lähtemisen esteenä myös oppilaitoksen hallinnolliset ratkaisut: palkkaussasiat ja työnjakokysymykset. Yhteisten aineiden opettajilla (esimerkiksi kielet, yhteiskunnalliset aineet, matematiikka ja liikunta) oli epätietoisuus siitä, mihin he menisivät työelämäjaksolle. Myös erilaiset projektit oppilaitoksissa olivat sellaisia, joista opettajien oli vaikea irrottautua.

Projektipäällikön muistiinpanoista käy ilmi, että kaikilla ei ollut halukkuutta, motivaatiota tai ylipäättänsä tarvetta työssäoppimiseen:

Syksyllä tuli yhden apulaisrehtorin kanssa puheeksi, että heidän opettajat ovat sitä mieltä, että he eivät tarvitse tietojen ja taitojen päivittämistä. [Mp]

Opettajat tarvitsivat ulkopuolelta tulevan herätteen ja tietoa ammatillisen koulutuksen ja työelämän kohtaamattomuudesta. Projektipäällikkö kävi kentällä ja piti informaatiotilaisuuksia tai puheenvuoroja muistuttaen opettajia mahdollisuudesta lähteä. Seuraava maininta on maaliskuulta 15.1.2003 projektipäällikön muistiinpanoista:

Otin tiedottamisessa astetta aggressiivisemmän otteen, nimittäin, että kaikkien, jotka ovat olleet viisi vuotta taikka enemmän poissa työelämästä, tarvitsisi lähteä työssäoppimaan. [Mp]

Ohjausryhmän opettajaedustaja pitää pitkään opettajana toimimista myös esteenä ja kynnyksenä lähteä työelämäjaksolle (vrt. Guskey 2002).

Ohjausryhmä opettajien edustaja: Työelämässä tapahtuu muutoksia ja uudistumista 2 – 5 vuodessa. Jotta opetus pysyisi ajan tasalla, pitäisi 10 vuotta opettajana toimineet velvoittaa työelämäjaksolle. Myös kynnys lähteä jaksolle kasvaa ajan myötä. [M6/2002]

Edellisessä opettajan kommentissa puhutaan työelämäjaksolle velvoittamisesta, jotta kaikki sitä tarvitsevat saataisiin mukaan. Projektissa haluttiin kuitenkin edetä vapaaehtoisuuden pohjalta, vaikka joissakin oppilaitoksissa rehtori ottikin asian puheeksi kehityskeskusteluissa.

7.2 Ammatillisen osaamisen tavoitteet työssäoppimisjaksolla

Työssäoppiminen määritellään *Opetushallituksen määräyksessä (18.11.1998;35/011/98)* oppimisen järjestämisen muotona, jossa opiskelija oppii osan tutkinnon ja opetussuunnitelman tavoitteista ja ammattitaidosta työpaikoilla. Edellämämainitun Opetushallituksen määräyksen mukaisesti työssäoppiminen on tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua. Taulukossa 8 esitellään opettajien työssäoppimisen lähtökohdat ja hakemisprosessi, johon oleellisena osana kuuluivat myös tavoitteiden määrittäminen omalle oppimiselle. Myös opettajien työssäoppimiselle, opettajien työelämäprojektille määriteltiin yleiset tavoitteet. Näin korostettiin tavoitteellisuutta sekä opettajien henkilökohtaisia ja yksilöllisiä tarpeita. Tärkeää oli löytää työpaikka, jossa tavoitteiden saavuttaminen oli mahdollista. Opettaja teki oman opiskelunsa suunnitelman ja haki työpaikan.

Taulukko 8. Opettajien työssäoppimisen lähtökohdat ja prosessin hakemisprosessin vaiheiden eteneminen.

Työssäoppimisen lähtökohdat ja eteneminen	Opettajaa askarruttaneet kysymykset	Työssäoppimisprosessin vaiheita
Tulkinta ajan perustrendeistä.	Mitä uutta omalla alalla?	HOPSin tekeminen jatkuu. Projektin yleiset tavoitteet: Koulutuksen työelämävastaavuus ja yhteistyö yritysten kanssa.
Ammatillisen osaamisen määrittely.	Mihin ammatillisessa osaamisessa tarvitsen lisäystä, muutosta tai tarkennusta?	HOPSin omien tavoitteiden hahmottaminen.
Mielekkäiden oppimisprosessien hahmottaminen.	Millaisissa työpaikoissa, työtehtävissä voin saavuttaa tavoitteeni?	Työpaikan / työpaikkojen hakeminen. Rehtorin päätös. Projektilta rahoitus.

Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan elämänsisällönsä perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana: millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla (Eteläpelto et al. 2006, 26). Täyttäessään hakemuslomaketta työelämäjaksolle opettajat laativat samalla henkilökohtaista oppimissuunnitelmaa. He miettivät, mitä he haluaisivat lähteä opiskelemaan eli määrittivät tavoitteita työssäoppimisjaksolleen. Useimmiten tavoite sisälsi sitä, mikä oli uutta hänen alallaan tai mikä oli uutta kyseiselle vastaajalle.

Projektipäällikkönä olen pohtinut muistiinpanoissani tavoitteiden asettamista maaliskuussa 2001 seuraavasti:

Myös varmaan t-oppimiseen määriteltävät tavoitteet tulevat poikkeamaan. Tässä on toisaalta haluttu lähteä, tai olen halunnut lähteä siitä, että opettaja itse määrittelee tavoitteensa, ja ei lähdetä hirveästi rajoittamaan sitä, eli sillä tavalla kontsruktivistinen näkökulma, eli että jokainen rakentaa oman todellisuutensa itse, ja sille pohjalle mikä hänellä tällä hetkellä on. Voi olla että joku on sitä mieltä, että lähtee sen opettamansa ammattialan, sen perustutkinnon tavoitteesta ja niistä tehtävistä mitä perustutkinnossa opiskellaan. Voi olla että joku haluaa jo laajemmin tietoa omasta ammattialastaan mikä toki kyllä ilman muuta auttaa siinä opetustyössä. Näitä ei haluta hirveän tarkkaan lähteä rajaamaan. Enemmänkin tässä lähdetään tutkimaan niitä eri vaihtoehtoja ja niiden toimivuutta. [Mp]

Kun opettajat olivat laatineet tavoitteensa, he miettivät millaisissa työpaikoissa, yrityksissä ja millaisissa työtehtävissä he voisivat saavuttaa ne. Kun hakulomake oli täytetty, opettajat lähettivät sen ensin rehtorin allekirjoitettavaksi. Jos rehtori puolsi hakemusta, se eteni projektipäällikölle, joka teki resurssien perusteella päätöksen. Rehtori olikin monella tavalla

avainasemassa päätöksenteossa sekä myös siinä, miten oppilaitoksessa suhtauduttiin asiaan. Kaikkien niiden opettajien hakemukset, jotka tulivat alkusyksyyn 2003 mennessä, saivat myönteisen rahoituspäätöksen. Marras-joulukuussa 2003 alkoi tulla niin paljon hakemuksia, että hakijoita jouduttiin karsimaan.

7.2.1 Projektin yleiset tavoitteet

Projektin yleiset tavoitteet, jotka olivat kaikille opettajille yhteiset, määriteltiin seuraavasti:

Tavoitteena on koulutuksen työelämävastaavuuden lisääminen. Opettaja osallistuu oman alansa työpaikan toimintaan ja saa kokemuksen oman alansa työn vaatimasta ammattitaidosta. Tavoitteena on myös kehittää yhteistyötä yrityksen ja oppilaitoksen välillä. (Projektisuunnitelma OpeAvvain 2001–2004.)

Projektin tavoitteet perustuivat osittain Euroopan Sosiaalirahaston Tavoite 3 -ohjelmaan (ESR), missä tuodaan esille tarve koulutuksen työelämäyhteyksien lisäämiseen ja vahvistamiseen sekä jatkuvaan ennakointiin työelämän ja osaamistarpeiden muutoksista. Yhdeksi menetelmäksi esitetään opettajien mahdollisuuksia ajanmukaistaa ammattitaitoaan.

Toisaalta tavoitteiden perustelut pohjaavat kirjallisuuteen ja tehtyihin tutkimuksiin. Muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti. Ruohotie et al. (1998) piirtää kuvaa ammatillisesta kasvusta ja urakehityksestä vuorovaikutukseen perustuvana oppimisprosessina. Suuri osa tästä kasvusta on työtilanteisiin sidoksissa olevaa oppimista: työssä oppiminen perustuu yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutukseen. (Mt. 1998, 75.)

Motivaatioprosessin keskeisiä tekijöitä ovat intentiot, odotukset, tavoitteet ja toimintaan sitoutuminen. Minärakenteiden ja -prosessien osalta tutkijoita on kiinnostanut muun muassa kompetenssia ja omaan toimintaan vaikuttamista koskevat itsearviot. (Ruohotie et al. 1998, 5.) Pohjonen (2001) esittää tutkimuksessaan ”Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta”, että opettajien asenteiden muutos voi olla hankala toteuttaa. Alan kouluttajien ammatin hallinta voi perustua vanhoihin työtapoihin ja opettajien pedagogisessa osaamisessa voi olla puutteita. Pohjonen (2001) esittää yhdeksi ratkaisuksi tähän, että opettajat lähtisivät yrityksiin töihin. (Mt., 223.)

Projektin muistioissa oli seuraava maininta työelämäjaksojen tavoitteista, mikä vastaa hyvin edellä mainittuja projektin kokonaistavoitetta.

Työelämäjakson tavoitteena on opetuksen laadun kehittäminen ja jaksaminen. [M7/2002]

Työelämävastaavuuden lisääminen tuo laatua opetukseen (vrt. Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008). Toinen kommentissa oleva asia oli työssäjaksaminen eli työelämäjaksojen implisiittisenä tavoitteena oli lähtövaiheessa usein voimaantuminen (Siitonen 1999). Tämä kommentti työelämäjakson tavoitteista on opettajalta, joka osallistui työelämäjakson jälkeiseen loppupalaveriin ja joka oli kokenut voimaantumista. Hän määritteli voimaantumisen työelämäjakson tavoitteeksi.

7.2.2 Opettajien henkilökohtaiset tavoitteet

Kun yksilö on tehnyt päätöksen toimintaan ryhtymisestään tavoitteen saavuttamiseksi, hänen motivaatiotilansa päättyy ja hän siirtyy volitio- eli tahtotilaan (Ruohotie 1994, 39). Motivaatioon liittyvät tavoiteorientaatiot ja volitioon toiminnan kontrollit. Volitio auttaa yksilöä kognitiivisissa prosesseissa, motivaatiossa ja emootioissa, jotta hän voi saavuttaa tavoitteensa. (Ruohotie 2006b, 167.)

Yksilön kannalta mielekkään opiskelun turvaamiseksi on tärkeää määrittää oman opiskelun lähtökohdat. Opettaja ikään kuin kiinnittää opiskelunsa omaan sen hetkiseen todellisuuteensa ja luo näin samalla edellytykset mielekkäälle oppimistoiminnalle. Tällainen orientoituminen merkitsee sitoutumista omaan oppimiseen ja kehittymiseen ja samalla se merkitsee voimavarojen kohdentamista mahdollisimman mielekkäällä tavalla. (Laitinen 1994, 14.) Tavoitteen asettelun teorian kannalta työsuorituksen tärkeimpiä selittäjiä ovat työn haasteellisuus ja tavoitteiden vaikeus. Sellaiset ihmiset, jotka yrittävät saavuttaa spesifisiä, haasteellisia ja vaikeita tavoitteita, suoriutuvat tehtävästä paremmin kuin ne, joilla ei ole tavoitteita ollenkaan tai paremmin kuin ne, joilla on helppoja ja epämääräisiä tavoitteita, kuten ”tehdä parhaansa”. (Helakorpi 2006; Honka et al. 2000b, 19.)

Kukin opettaja määritteli projektissa omien lähtökohtiensa ja tarpeidensa sekä myös mahdollisesti oppilaitoksen kehittämistarpeiden mukaisesti henkilökohtaiset tavoitteensa työelämäjaksolle. Oppilaitoksen kehittämistarpeet nousivat esille uuden koulutusohjelman kehittämistarpeesta, opetussuunnitelman uudistamisen tarpeesta sekä näyttötutkintojen kehittämisen tarpeesta.

Tavoitteet on kerätty opettajien raporteista. Lisäksi on mukana tavoitteiden määrittelyyn liittyviä kommentteja kyselystä. Tavoitteiden määrittely sujui toisilta luontevasti, toisille se ei ollut suinkaan yksiselitteistä ja helppoa.

Itse tein tarkat tavoitteet, tehtävät ja aikataulutuksen kuukauden jaksolle. Tämä tuntui toimivan hyvin. Tilanteiden mukaan suunnitelmia saattoi muuttaa joustavasti. [R2]

Jos jakso omista tavoitteista →anti suuri, itselläni oli selvät tavoitteet ja onnistuin. [KO7]

Olisiko yhden tavoitteen seuraaminen aiheellista. Meneekö se läpi hakemuksissa ja riittääkö se hakijalle?[R8]

Näin opettajat reflektoivat tavoitteidensa määrittämistä jälkikäteen. Työ- ja oppimistilanteet eivät aina välttämättä ole ennakoitavissa; tavoitteet saattavat myös muuttua tilanteiden ja olosuhteiden mukaan. Niistä selviytyminen edellyttää situationaalista oppimista (Lave et al. 1991; Brown et al. 1989, 32; Tuomisto 1997) ja reflektiota (Bauer et al. 2007; Warhurst 2006, 120).

Työelämässä tarvitaan sekä laaja-alaista osaamista että erityisosaamista (Vertanen 2002, 52–56), jotka Nurminen (1993, 58) nimeää tutkimuksessaan Laaja-alaisuus ja syvyys. Laaja-alaisuus on keino, jolla työntekijä voi varmistaa työmarkkinoilla pysymisensä sekä myös mahdollisuuden siirtyä uuteen työpaikkaan (Pohjonen 2001, 59). Sen lisäksi tarvitaan joustavuutta, mikä tarkoittaa yksilölle jatkuvaa kouluttautumista sekä koulutusorganisaatioille joustavia koulutusmuotoja (Riboldi 2002, 85–86). Opettajien tavoitteet olivat sekä yleisemmällä että erityisosaamisen tasolla. Seuraavassa yksi esimerkki yleisemmästä tasosta:

... asetin tavoitteet tietoisesti yleiselle tasolle. Kyseisten tavoitteiden valintaa perustelin niiden ajankohtaisuudella. Aiheet ovat olleet paljon esillä julkisessa keskustelussa ja kirjallisuudessa ja ne ovat myös keskeisiä ...opetuksessa. [R11]

Opettaja seurasi julkista keskustelua, myös kirjallisuudesta löytyi tavoitteita. Opettaja pääsee näin ennakkoinnin tasolle opetuksen laadun parantamisessa (vrt. ESR Tavoite 3 asiakirja; Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008, 13). Julkinen keskustelu voi myös aiheuttaa paineita oman asiantuntijuuden päivittämiseksi.

Jakku-Sihvonen et al. (1999, 66) ovat tutkineet ammatillisen koulutuksen opettajien koulutustarpeita sisältöalueittain. Tärkeimmäksi alueeksi opettajat mainitsivat yhteydet työelämään (ka 3,51 arviointiasteikolla 1–4). Tähän kuului työssäoppiminen ja opettajien työssäoppiminen. Seuraavaksi suurimman pistemäärän 3,31 sai aine- ja alakohtainen

koulutus, johon kuului substanssialueen koulutus ja pedagoginen koulutus. Kyseinen tutkimus kertoo, kuinka tärkeäksi opettajat kokivat työssäoppimaan lähtemisen, ja se näkyi myös opettajien tavoitteissa.

Helakorpi (2006, 54; ks. myös Helakorpi, Ammatillisen opettajan...) esittää jäsenyyksen asiantuntijan työssä tarvittavasta osaamisesta. Sen mukaisesti tutkimuksen aineiston analyysin perusteella löytyi seuraavia teemoja: Substanssiosaaminen eli koulutuksen työelämävastaavuuden lisäämiseen liittyvät teemat, pedagoginen osaaminen eli opetuksen painopistealueiden selvittäminen, mikä on yhteydessä opetussuunnitelmatyöhön ja näyttöihin sekä opiskelijoiden ohjaukseen liittyvät teemat. Kehittämisoaamiseen kuuluvat reflektiivisyys ja työelämäyhteistyö. Työelämäosaaminen käsittää työelämäyhteyksiin liittyviä tavoitteita. Lopuksi pohdin tavoitteiden asettamisen vaikeutta sekä sitä, miten tavoitteet muuttuivat jakson aikana.

Opettajien raportteja oli analyysissä 20, tavoitteita koskevia mainintoja oli yhteensä 80. Tavoitteet on eritelty Helakorven (2006) jäsentelyyn seuraavassa taulukossa 9.

Taulukko 9. Opettajien henkilökohtaiset tavoitteet.

Osaamisen osa-alueet	Tavoitteet	Mainintojen määrä
Substanssiosaaminen	Tietojen ja taitojen päivitys ja syventäminen Teoria-käytäntö-suhde	46 6
Pedagoginen osaaminen	Ammattitaitovaatimusten selvittäminen - opetussuunnitelmat - näytöt Opiskelijoiden työssäoppiminen Kansainvälisyys	6 4 2 3 3
Kehittämisoaaminen	Reflektointi	3
Työyhteisöosaaminen	Yhteistyö Yrittäjäyys	6 1
Yhteensä		80

Substanssiosaamiseen liittyvät tavoitteet

Substanssiosaamiseen liittyviä tavoitteita olivat **tietojen ja taitojen päivitys ja syventäminen**.

Seuraavia yksityiskohtaisempia alakohtaisia tavoitteita oli myös mainittu:

vanhustyön ATK-järjestelmien käyttöön perehtyminen [R4]

kuntoutuskäytäntöjen kustannukset [R5]

tutustua vanhusten tarpeisiin ja hoitokäytänteisiin [R8]

Lisäksi oli mainintoja, jotka liittyvät viimeisimpiin koneisiin ja laitteisiin, työturvallisuuteen, esimiestehtäviin sekä laatuasioihin.

Hirsjärvi (1994, 41; ks. myös Tynjälä 2008) toteaa, että nykyaikaisen ammattitaidon ja keskeisiä osia ovat kuitenkin sellaiset tiedot ja taidot, joissa **teoreettinen ja praktinen tieto** liittyvät saumattomasti toisiinsa (vrt. myös Leinhard et al. 1995; Bromme et al. 1995; McLaughlin 2002).

Integroiminen muihin aineisiin tärkeä. [R15]

Tavoitteenani oli syventää ammattitaitoa perehtymällä vanhustyön hoito- ja huolenpitoympäristöjen käytännön toimintaan ja työelämän haasteisiin itselleni vieraammassa vanhustyössä. [R13]

Kun teoria ja käytäntö yhdistyvät kontekstuaalisessa ja situationaalisessa oppimisessa, voidaan puhua, ei pelkästään tietojen ja taitojen oppimisesta, vaan myös sosiaalistumisesta tiettyyn yhteisöön (Brown et al. 1989). Osallistuminen ja oppiminen on näin sekä toimintaa että kuulumista johonkin. Tällainen osallistuminen ei muokkaa pelkästään sitä, mitä me teemme, vaan myös sitä, mitä me olemme (identiteetti) sekä sitä, kuinka me tulkitsemme toimintaamme. (Wenger 1998, 4; myös Warhurst 2006.)

Ammattiin oppimisessa on kyse myös ammattiin sosiaalistumisesta ja ammatillisen identiteetin tarkentumisesta (Vertanen 2002, 98). Lähihoitajaopiskelijoiden opettajat eivät ole itse lähihoitajia, vaan eri alojen, kuten varhaiskasvatuksen ja terveydenhoidon asiantuntijoita. Opettajan on hyvä tällöin olla pidempään kentällä seuraamassa lähihoitajan työtä saadakseen tuntuman siitä, mitä työssäoppimisen todellisuus tarkoittaa. Opettajan on myös tärkeä saada kosketus kuhunkin koulutusammattiin ja sen ammatti-identiteettiin (Eteläpelto et al. 2007). Sama tilanne on muillakin aloilla yhteisten aineiden opettajien, kuten yhteiskunnallisten aineiden opettajien ja kielten opettajien kohdalla.

Pedagogiseen osaamiseen liittyvät tavoitteet

Pedagoginen osaaminen koostuu kasvatuksellisista taidoista ja koulutusprosessin hallinnasta. Näistä tavoitteista suurin ryhmä oli **ammattitaitovaatimusten selvittäminen**, johon kuuluvat

maininnat **painopistealueiden** sekä oman **vastualueen** selvittämisestä. Tällä tarkoitettiin oppilaitoksessa opettajan opetuksen vastuualuetta.

Opetussuunnitelmien kehittämisessä sekä tulevaisuuden haasteiden kartoituksessa sekä näyttötehtävien laadinnassa opettajien työssäoppiminen on erittäin tärkeä. Ne kuuluvat myös oppilaitoksen intressiin. Tähän kiinnittikin yksi rehtoreista huomiota.

Oppilaitoksen tulee ohjata TET-jaksojen suuntaamista tarpeiden mukaan, ei vain opettajien tarpeista lähtien. [KRe31]

Opettajien arkitodellisuuteen liittyen kolme opettajaa mainitsi tavoitteinaan nimenomaan **opiskelijoiden työssäoppimisen** ja opiskelijoiden ohjauksen käytänteisiin perehtymisen:

Perehtyä opiskelijoiden arkeen työssäoppimisessa. [R16]

Työssäoppimisen suunnitelman laatiminen opiskelijoille. [R16]

Saada todellinen tuntuma, mitä työ on kentällä. [R10]

Opettajan oli helpompi valmentaa opiskelijoita työssäoppimiseen oman kokemuksensa jälkeen. Työssäoppimisen suunnitelman laatiminen työpaikoilla valmensi myös työpaikkaohjaajia opiskelijoiden ohjauksessa.

Kansainvälisyys erotettiin omaksi teemakseen, koska se on erityinen aine, jonka pitäisi kulkea opetussuunnitelmassa läpäisyperiaatteella. Kansainvälisyys on lisääntymässä — oppilaitoksissa luodaan yhä enemmän kontakteja ulkomaille. Yhä useammin opiskelijat tulevat olemaan työssäoppimassa ulkomailta. (Honka et al. 2000, 133–134.) Kansainvälisyydestä oli kaikkiaan kolme mainintaa. Kansainvälisyys oli mainittu sellaisenaan tavoitteeksi. Sen lisäksi tavoitteena oli Tanskan ja Suomen mallin vertailu sekä kulttuurierot huolenpitopalveluissa. Kulttuurierot tulevat kasvamaan myös Suomessa toteutettavissa palveluissa, joten kansainvälisyyteen täytyy panostaa tulevaisuudessa enemmän.

Kansainvälisyys olisi voinut olla useammankin opettajan tavoitteena, mutta tämän tavoitteen valitsemisessa tulivat vastaan reunaehdot. Elokuussa 2002 tehtiin projektisuunnitelmaan muutos, jonka mukaan opettajilla oli mahdollisuus lähteä työssäoppimaan myös ulkomaille. Sitä ei voitu projektin taholta kuitenkaan tukea rahallisesti, koska siihen ei ollut määrärahoja.

Kansainvälisyyden läpäisyperiaatteena voisikin ajatella olevan pelkkää retoriikkaa, koska siihen ei ollut määritelty erillistä tukea. Näin oli tässä projektissa, mutta onko asia yleisemminkin näin?

Kaksi opettajista lähti ulkomaille, toinen Ruotsiin ja toinen Tanskaan. He maksoivat matkansa ja kulunsa ulkomailla itse.

Kehittämisaamiseksi ja työyhteisöosaamiseksi liittyvät tavoitteet

Kehittämisaamiseksi kuuluvat oman osaamisen kehittäminen ja työelämän kehittäminen (Helakorpi 2006). Pystyäkseen tähän opettajalla tulisi olla **reflektiivinen ote** opetustyöhön (vrt. Bauer et al. 2007; Warhurst 2006, 120; Glazer et al. 2004; Doll 1993; Fullan 1994; Eteläpelto 1992). Ruohotie (2002) nostaa myös reflektiivisyyden työelämän avainkvalifikaatioiden joukkoon (ks. luku 2.3). Mainintoja oli tavoitteisiin liittyen kokemuksista ja opettajan työn reflektoinnista sekä siitä, miten näistä saatiin apuaopetukseen ja opetussuunnitelman laatimiseen.

Tavoitteenani...reflektoida saamaani kokemusta ja opettajan työtä...alalla ja opetussuunnitelman laatimisessa . R2

Opettajien kokemuksia reflektoinnista esitellään enemmän luvuissa 7.3.6 ja 7.3.7.

Työyhteisöosaamiseksi kuuluvat verkosto- ja tiimityöosaaminen sekä talous- ja hallintoosaaminen (Helakorpi 2006). **Yhteistyön** kehittämisestä yrityksen ja oppilaitoksen välillä oli erityisesti mainittu verkosto- ja moniammatillinen yhteistyö, halu ja tarve tehdä tunnetuksi koulutusammattin mukaista koulutusta ja ammattikuvaa sekä vuorovaikutuksen lisääminen yritysten kanssa. Jakku-Sihvonen et al. (1999, 66) kirjoittavat, että tutkimuksessa työelämäyhteydet oli koettu tärkeimmäksi tavoitteeksi (ke 3, 51). Voi olla, että useimmat opettajista eivät maininneet tämän tutkimuksen aineistossa erikseen tätä tavoitetta, koska se oli jaksosyöydessä yleisissä tavoitteissa.

Fullan (1994) pitää yhteistyötä yhtenä tärkeimpänä asiana muutoksessa. Yhteistyötä on pystyttävä tekemään oppilaitoksen sisällä, mutta myös ympäröivän yhteiskunnan ja työpaikkojen kanssa tehtävä yhteistyö on olennaista. Voimakas henkilökohtainen sitoutuminen kulkee yhdessä tehokkaan yhteistyön kanssa. Ilman yhteistyötaitoja ja -suhteita on mahdotonta edistää kehitystä. (Fullan 1994, 38; ks. myös Nieuwenhuis et al. 2002.)

Verkostoituminen ja osaamisen vaihto on todettu organisaatioiden menestymisen kannalta yhdeksi keskeiseksi tekijäksi (ks. Lasonen 2001; Majuri et al. 2007;). Ammatillisen koulutuksen on pystyttävä palvelemaan työelämän tarpeita sekä ohjaamaan samalla

ammattitaidon ja työn tekemisen kehittymistä. (Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008, 27.)

Aineistosta ilmeni, että työssäoppimista järjestäessään opettajan on tunnettava opiskelijan lisäksi heidän työssäoppimispaikkansa ja niiden toimintatavat sekä työpaikkaohjaajat. Yhteistyötä tarvitaan opetussuunnitelmatyössä, näyttöjen suunnittelussa ja järjestämisessä. Opettajille jää myös työssäoppimispaikkojen kriittinen laadunvarmistus. (Vrt. Lehtinen 2008; Majuri et al. 2007; Eerola et al. 2006.)

Koulutuksen järjestäjällä on oltava visio siitä, mitä valmiuksia koulutuksen pitää tuottaa, jotta sillä olisi käyttöä tulevaisuudessakin. Yksittäisen oppilaitoksen ja viime kädessä yksittäisen opettajan on mahdotonta hoitaa työtään mielekkäällä tavalla ilman visiota siitä, mitä keskeisiä tietoja, taitoja ja ominaisuuksia tulevaisuudessa, lähimmän vuosikymmenen aikana tarvitaan. (Fullan 1994, 31–33; Vertanen 2002, 15.) Tulevaisuusvalmiutta tulisikin edistää (Luukkainen et al. 2007; Remes 1993).

Yrittäjyys opettajan tavoitteissa olisi voitu mainita substanssiosaamiseenkin liittyen.

Korostan opettajan oman sisäisen yrittäjyyden kehittämistä, mikä on lähtökohta sille, että opettaja voi menestyksekkäästi opettaa yrittäjyyttä, onhan yrittäjyys samantyyppinen, läpäisyperiaatteella kulkeva aine kuin kansainvälisyys.

Yrittäjyys sai Jakku-Sihvosen et al. (1999, 66) tutkimuksessa keskiarvon 2,83 eli se oli jonkun verran suositumpi kuin kansainvälisyys. Ammatillisen koulutuksen onkin kehitettävä opiskelijoille sellaisia yrittäjyyden, sekä sisäisen että ulkoisen yrittäjyyden valmiuksia, että he pystyvät valmistuttuaan toimimaan myös itsenäisinä ammatin harjoittajina. (Laki 630/1998 ammatillisesta koulutuksesta; vrt. myös Mitchell 2007; Nieuwenhuis et al. 2002, 8; Raffo et al. 2000; Lasonen 1999). Tämän tutkimuksen aineistossa vain yksi opettaja oli maininnut tavoitteekseen tutustua yrittäjänä toimimiseen. Yrittäjyys on kuitenkin keskeinen teema koulutuksessa. Tätä on pyritty kehittämään kuntayhtymässä omalla yrittäjyysvuosikymmen - projektilla, jossa muun muassa ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi tuli lisätä yrittäjyyteen liittyvää koulutusta (ks. myös Tynjälä et al. 2007, 280). Opiskelijoille on tarjolla esimerkiksi verkkokurssi yrittäjyydestä. Myös Euroopan sosiaalirahaston tavoite 3 -ohjelma-asiakirjan mukaan yrittäjyys on yksi keskeisiä painopistealueita rahojen suuntaamisessa. Yrittäjyysteema oli

myös mukana projektissa opettajien koulutusohjelmassa. Koulutukseen ei kuitenkaan saatu riittävästi osallistujia.

7.2.3 Millaiset tavoitteet – sellainen työpaikka?

Opettajat kohtasivat työssäoppimisjaksollaan uudenlaisen tilanteen. Kun harjoittelu vaihtui ammatillisessa koulutuksessa työssäoppimiseksi, opettajien täytyi suhtautua asiaan intensiivisemmin – ohjata myös työpaikkoja työssäoppimisen ideaan. Toisaalta yritystenkin tuli opetella suhtautumaan yhteistyöhön uudella tavalla (Nijhof et al. 2002; Fullan 1994).

Opettajien motiiveja työssäoppimispaikan suhteen kysyttiin kyselyssä opettajien lomakkeessa kysymyksellä 10: Millä perusteilla valitsit työelämäjaksollesi yrityksen? Tulokset esitetään taulukossa 10: työssäoppimispaikan valinta vastaa hyvin asetettuja tavoitteita.

Taulukko 10. Työssäoppimispaikan valinnan perusteet

Valinnan lähtökohta	Peruste	Mainintojen määrä
Opettajaan ja opettajan työhön liittyvät asiat	substanssiosaaminen	10
	henkilökohtaiset perusteet	4
Yrityksiin liittyvät asiat	uusi yritys - erilaisuus	7
	vanha tuttu yritys	2
	maantieteell.sijainti	2
	yhteensä	25

Opettajat olivat ilmoittaneet työssäoppimispaikkansa valinnan perusteiksi useampia asioita, sekä yleisemmälle tasolle määriteltyjä että myös yksityiskohtaisempia perusteluja. Kaikki kymmenen (10) mainintaa, jotka liittyivät **substanssiosaamisen** laajentamiseen, liittyivät tilanteeseen, että opettajaa odottivat uudet haasteet: kokonaan uusi koulutusohjelma tai tuleva uusi kurssi, johon tarvittiin myös praktista tietoa käytännön elämästä (vrt. projektin tavoitteet luku 7.2.1).

Halusin substanssiosaamisen laajentamista, koska otan näyttöjä vastaan ko. alalta. [KO2]

Ensi syksyn opetustyön suunnittelun tarpeen (uusi kurssi tulossa:kotisairaanhoito) = kokemukset ensiarvoisen tärkeää!!! [KO15]

Oppilaitoksessa on mahdotonta pitää koneistusta aina täysin ajanmukaisena. Onkin tärkeää, että opettajat lähtivät hakemaan yrityksistä tietoa uusimmista koneista ja laitteista. Myös liikeidealtaan erilaiset yritykset kiinnostivat.

Yritykset toimivat uusissa ajanmukaisissa tiloissa. [KO11]

Liikeidealtaan erilaisia henkilöstöravintoloita. [KO11]

He kirjasivat henkilökohtaisella tasolla uteliaisuuden ja mielenkiinnon kyseistä työpaikkaa kohtaan. Esille tuli myös yleinen kiinnostus alaa kohtaan sekä haasteiden hakeminen:

Vanha ´rakkaus´ alaan, josta olen ollut aina kiinnostunut. [KO2]

En ollut koskaan tehnyt kahvilatyötä ja halusin tutustua siihen. Samoin pikaruoka (hampurilaispaikka) ravintolaan. [KO9]

Haasteena, josta kuitenkin selviän [KO3]

Opettaja halusi ottaa haasteen vastaan ja hän halusi myös ponnistella selvitäkseen haasteesta. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (2002, 74) mukaan ihmisen itsearvostus liittyy siihen, miten hän on valmis ottamaan haasteita vastaan elämässään. Ihmisen oppiminen ei ole kiinni vain hänen oppimaan oppimisen taidoista, metakognitiivisista taidoista, vaan myös yksilön itsearvostuksesta: miten hän on valmis kokeilemaan uusia toimintamalleja ja -strategioita ja miten hän on valmis toimimaan yleisemmin elämäänsä ohjaavana subjektina. Itsearvostus liittyy kykyuskomuksiin, jotka ovat yhteydessä voimaantumisen kokemuksiin. (Siitonen 1999; vrt myös kyky- ja tehokkuususkomukset Ruohotie et al. 2002; Pintrich et al. 2000.)

Yrityksiin liittyvissä perusteissa opettajat ilmoittivat suurimpana ryhmänä uudet, erinlaiset yritykset. Tavoitteiden teemoittelun yhteydessä (edellinen luku) puhuttiin laaja-alaisuudesta ja erikoisosaamisesta (Nurminen 1993, 58). Uusien yritysten kohdalla tuli esille työpaikan monipuolisuus ja moniammatillinen yhteistyö sekä yrityksen koko (vrt. kontekstuaalisuus oppimisessa; Lave ja Wenger 1991).

Lisäksi monipuolinen henkilöstöravintola kiinnosti. [KO9]

Yrityksen toiminnassa on suhteellisen suuri osa oman ammattialan työtä ja kuitenkin työntekijän moniammatillinen toimenkuva tulee hyvin esille. [KO14]

iso / keskisuuri / pieni. [KO10]

Vanhat yhteistyökumppanit (ks. Nijhof et al. 2002) ennen ja jälkeen työelämäjakson oli syynä työssäoppimispaikan valinnalle. Tähän vaikuttivat opettajien aikaisemmat hyvät kokemukset yhteistoiminnasta yritysten kanssa eli niin sanotut attribuutiotulkinnat oman toiminnan onnistumisesta ja sen vaikutuksesta toimintaan (vrt. Ruohotie 1995, 37). Opettajille oli yhteistyössä tärkeää työssäoppimispaikkojen varmistuminen, näytöt ja opetussuunnitelmatyö, oppituntien pitämisen mahdollisuus työpaikassa sekä uusien kehittämisideoiden löytäminen.

Oltiin tehty yhteistyötä näyttötutkintojen järjestämisessä. [KO5]

Yksi työntekijä tälläkin hetkellä mukana koululla työryhmässä -> molemminpuolinen hyöty yhteistyöstä + uusia kehittämisideoita. [KO14]

Lähellä koulua -> mahdoll. tuleva yhteistoiminta helpompaa (toimintahetkiä yrityksessä) [KO 14]

Viimeisessä sitaatissa viitattiin maantieteelliseen sijaintiin. Useimmat opettajat valitsivat työssäoppimispaikan omasta asuinkunnastaan tai lähikunnasta.

7.2.4 Tavoitteiden asettamisen vaikeus ja muuttuminen jakson aikana

Fullan (1994, 34, 52) kirjoittaa, että tavoitteen muotoutuminen ei ole staattista, vaan pitkäaikaista tavoittelua päämäärää kohti. Tavoitteet muotoutuvat toiminnassa ja toiminnasta. Fullan (1994, 43) jatkaa: ”muutos on matka, ei valokopio”. Ennustamattoman muutoksen edessä avain menestykseen on kyvyssä laatia uusia ”karttoja”. Joillakin opettajista oli vaikeuksia määritellä tavoitteitaan, mutta myös tavoitteiden muuttamiseen oli tarvetta jaksolla.

Haastattelussa tuli esille, että yksi opettajista ei ollut määritellyt ollenkaan tavoitteita.

Perusteluksi hän sanoi, ettei hän tiennyt, mitä määrittäisi tavoitteikseen.

Lähtö tuli niin yhtäkkiä, ettei ehtinyt suunnittelemaan. Tavoitteet tuli selvitettyä sitten siellä ollessa, mutta parempi olisi, jos ois selekiä tavote, että minä sen ja sen haluaisin oppia. [H5/2]

Pyrin motivoimaan opettajia määrittelemään tavoitteensa tarkasti, koska silloin he voisivat varmistaa ja arvioida niiden saavuttamista (vrt. Honka et al. 2000b, 19). Joillekin opettajille se oli kuitenkin vaikeaa, koska he eivät vielä tieneet, mitä uutta voisivat löytää tai miten he voisivat omaa ammatillista osaamistaan lisätä. Seuraava tutkijan/projektipäällikön päiväkirjaote todentaa tätä:

Opettaja tuli keskustelemaan jaksolle lähtemisestä. Hän oli jo tehnyt sopimuksenkin yhden yrityksen kanssa. Tavoitteissa luki, että tietojen ja taitojen päivittäminen. Sanoin, että voisiko hän yksilöidä tuota tavoitetta. Hän sanoi, että ei vielä voi, koska hän ei tiedä. Silloin ymmärsin, että osa opettajista ei todellakaan tiedä, mitä eivät tiedä, elikkä ovat onnellisesti pihalla. Silloin ei ole mielekästä lähteä. [Mp]

Epätietoisuus voi synnyttää kuitenkin kognitiivisen ristiriidan, mikä motivoi uuden oppimiseen (ks. Lipman 1991; Schwadt 1994; Tynjälä 1999, 85, 93). Edellä kuvattu opettaja lähti työelämäjaksolle ilman tavoitteita, mutta määritteli tavoitteensa oltuaan työpaikalla ja nähtyään, mitä hän siellä voisi oppia (vrt. situationaalinen oppiminen Lave et al. 1991; Brown et al. 1989b, 32; Tuomisto 1997).

Tavoitteiden määrittämisen vaikeuteen liittyy myös oppilaitoksen intressien ja opettajien intressien välinen ristiriita, jota myös Raivola et al. (2000) kuvaavat. Se on tasapainottelua oppilaitoksen pakollisten velvollisuuksien ja opettajan työn autonomian välillä (Heikkinen 1999). Tätä ilmentää yhden rehtorin huoli siitä, että tavoitteita pitäisi määrittää myös oppilaitoksen kannalta (vrt. luku 7.2.2 ja luvussa 7.2.6. esitetty ajatus rehtorin merkityksestä). Rahoittajien edustaja kirjoittaa työssäoppimisen hyödyistä katsoen asiaa kokonaisuuden kannalta. Seuraavassa puhutaan yleisesti työssäoppimisesta, ei pelkästään opettajien työssäoppimisesta:

Työssäoppimisen tulee lähteä ensin opiskelijan tarpeista, sitten yritysten tarpeista ja vasta kolmanneksi oppilaitoksen tarpeista. [KR33]

Opettajat toivat haastattelussa esille **tavoitteiden muuttumisen**. He olivat aluksi määrittäneet tavoitteensa, mutta pystyivät laajentamaan niitä jakson loppua kohden.

Tavoitteet olivat aluksi katsoa opetuksen työelämävastaavuutta. Myöhemmin laajeni työyhteisön dynamiikkaan ja johtamiseen. [H1/1]

Sitaatti ilmentää toisaalta situationaalista oppimista (Lave et al. 1991; Brown et al. 1989, 32; Tuomisto 1997), mutta myös osallistumalla oppimista; tavoitteet syntyvät

toiminnassa ja toiminnasta (Fullan 1994). Helakorvenkin (2006) mukaan tavoitteiden ja haasteiden pitää kasvaa toiminnan edetessä, muuten seurauksena saattaa olla työhön ikävystyminen.

Ihmiset, joilla on itsereflektoinnin edellyttämät valmiudet muuttaa omia toimintatapojaan ja suhtautumistaan asioihin, onnistuvat erilaisissa uraratkaisuissa ja sopeutuvat muuttuviin olosuhteisiin muita paremmin. Tähän liittyvät metakognitiiviset valmiudet ja niiden kehittyminen toiminnassa (Ruohotie et al. 1998). Edellisessä aineisto-otteesta tuli esille itsesäätelyyn perustuva oppimissykli, jonka osia ovat toimintaan sitoutuminen, toiminnan kontrolli. Nämä viittaavat strategioihin, joihin oppija turvautuu toteuttaakseen omia intentioitaan. Myös itsreflektio liittyy tähän. (vrt. Ruohotie 1998, 69; ks. myös Zimmerman 2000, 16.) Seuraavassa on kyse toiminnan kontrollista:

Työssäoppiminen oli 3 kk ja jakautui kolmeen osaan. 1. ja 2. osion tavoitteet tuli huvien saavutettua, mutta kolmannella osuudella oli liikaa paperityötä ja papereihin tutustumista, olisi ollut hyvä olla käytäntöä. [H3/1]

Kyseinen opettaja saattoi olla myös enemmän käytännön toimija, ja hän olisi siksi halunnut keskittyä ensisijaisesti käytännön työhön.

7.2.5 Rehtori avainasemassa

Rehtorit olivat alusta saakka mukana työelämäjaksojen suunnittelussa. He muodostivat ammatillisen koulutuksen johtoryhmän, joka toimi suunnittelu- ja aloitusvaiheessa myös projektin projektiryhmänä; projektipäällikkö saattoi ottaa esille suunnitelmia, ja yhdessä mietittiin, miten asioissa edettäisiin. Rehtorit olivat hyvin perillä projektin etenemisestä, ja näin varmistui myös se, että asia oli jatkuvasti esillä rehtoreiden todellisuudessa.

Osaamisen jatkuvasta kehittämisestä on muodostunut organisaatioille, myös koulutusorganisaatioille kriittinen menestystekijä. Yksilön kasvu voidaan ymmärtää konstruktivistisena muutoksena. Kasvu on prosessi, jonka jatkumisesta huolehtiminen kuuluu myös työyhteisölle. Ammatillisen kasvun edellytysten varmistaminen voidaan nähdä osana johtamista (Honka et al. 2000b).

Organisaatioiden oppiminen tapahtuu oppivien ihmisten välityksellä. Yksilöoppiminen ei takaa organisaatioiden oppimista, mutta sitä ilman ei tapahdu myöskään organisaation oppimista. (Senge 1990, 139.) Fullan et al. (1992) määrittelevät koulun johdolle seuraavia haasteita: ymmärtää koulun kulttuuria, arvostaa opettajia ja tukea heidän ammatillista kasvuaan, suosia yhteistyötä, käyttää byrokratiaa työn tekemisen helpottamiseksi (ei sen vaikeuttamiseksi) ja lopuksi tehdä yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Lisäksi opettajat tarvitsevat tuekseen oppilaitosten johtamiskoulutusta ja kehittämistoimintaa, opettajien ammatillista liikkuvuutta myös työelämässä, ja kehittymishalua ja opetustoimen hallinnon motivoivaa, ei kahlitsevaa tukea (Hirvi 1994, 22–23).

Rehtorit vastaavat oppilaitoksissaan myös henkilöstön kehittämisen strategioista (vrt. Helakorpi 2006, 46). He päättävät opettajien täydennyskoulutuksen rahoituksesta ja siitä, millaiseen koulutukseen opettajat pääsevät. Joissakin oppilaitoksissa rehtorit ottivat selkeän kannan opettajien työssäoppimisen tarpeeseen, ja näistä oppilaitoksista tulikin opettajien hakemuksia tasaisena virtana. Haastattelussa kaksi opettajaa toi esille, että he lähtivät työelämäjaksolle rehtorin kehotuksesta ja kannustuksesta:

Oppilaitoksen johdon taholta kehotettiin lähtemään. [H2/1]

Oppilaitoksessa, jossa oli eniten osallistujia (12), oli asiasta **tiedotettu** sekä myös otettu esille **kehityskeskusteluissa**. Oppilaitoksissa, joissa oli vain **tiedotettu mahdollisuuksista**, ei ollut vielä yhtään opettajaa ollut työelämäjaksolla.

Vastauksista ei selviä, kuinka monta opettajaa yksikössä kaiken kaikkiaan on, siksi vastaukset eivät ole verrannollisia. Kaikki rehtorit vastasivat kuitenkin olevansa valmiita lähettämään opettajia työelämäjaksolle.

Rehtori oli merkittävä tekijä työelämäjaksolle lähtemisessä. Seuraava opettajan kommentti ilmentää tätä:

Rehtorin sähläykset [KO13]

Rehtoreille viestitettiin projektin taholta, että heidän tulisi edesauttaa hallinnollisin toimenpitein opettajia vapautumaan kaikista opettajan velvoitteista työelämäjakson ajaksi. Kun opettajat olivat motivoituneita, he olisivat tarvinneet volitioonsa tukea, valmennusta. Olisi tarvittu siis myös

motivaation ja volition rakenteiden erojen ymmärtämistä (vrt. Parpei 2008). Seuraavassa kommentteja, joissa toivottiin työjärjestelyihin apua myös hallinnolta:

Pyritään järjestämään työelämäjakso niin hyvin, ettei työpaikalle tarvitse ottaa yhteyttä työaikana. [M5/2002]

Opettajat refleктоivat loppupalaverissa, että sijais- ym. työjärjestelyt oppilaitoksella pitäisi tehdä kollektiivisesti, että ne saa kohtuudella hoidettua. [M3/2003]

Työssäoppimisen arviointiraportissa (Tynjälä et al. 2006) työryhmä antaa samansuuntaista palautetta oppilaitosten johdolle työssäoppimisen kehittämisessä kuin opettajat työelämäjaksojen järjestelyissä. Arviointityöryhmän mielestä suurimmat ongelmat liittyvät pedagogisen johtamisen epäjohtonmukaisuuteen ja kehittymättömyyteen. Opettajat toimivat sekä itsenäisesti että tiimissä järjestäessään työssäoppimistaan, ja oppilaitosten johtajat pitivät tätä vahvuutena. Arviointityöryhmän mielestä tämä johti siihen, että kukaan ei lopulta vastannut asian kehittämistä (mt. 2006; vrt. Fullan 1994). Fullan (1994) kirjoittaa opettajan itsenäisyyden, tiimien toiminnan ja tähän liittyen oppilaitoksen johdon tuen tärkeyttä menestyvän kehittämisen turvaamiseksi (vrt. Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008). Kulmala (1998, 38) painottaa artikkelissaan esimiehen palautteen merkitystä työssä. Opettajat eivät saa tarpeeksi tukea uusille innovatiivisille ideoilleen. Opettajien motivoimiseksi työelämäyhteistyöhön olisi ensiarvoisen tärkeää, että organisaation johto antaisi hankkeille tuen lisäksi tarvittavat resurssit.

7.2.6 Yhteenveto

Guskeyn (2002) mukaan muutosprosessi on ammatillisessa kehittymisessä opettajille vaikea ja asteittainen. Siinä on otettava huomioon sekä kontekstuaaliset ja situationaaliset tekijät että oppijoiden yksilölliset tekijät. Opettajat tarvitsevat tukea ja myös pientä painostusta kehittämiseensä. Ohjelmissa tulisi huolehtia lisäksi yhteistyöstä tutkijoiden, opettajien ja ohjelman kehittäjien välillä. (Mt., 386–387.)

Fullanin (1994, 31–33) mukaan uudistus lähtee jokaisen opettajan henkilökohtaisista visioista, tarvitaan yhteistyötä, mutta — paradoksaalista kyllä — juuri henkilökohtainen päämäärä on tie järjestelmän muuttamiseen. Jos ei ole vahvaa henkilökohtaista visiota, tulee tilalle ryhmäajattelu ja sen myötä hajanaiset, pinnalliset ja lyhytaikaiset innovaatiot. Kun yhä

useammalla on persoonallinen näkemys, saavat myös syvemmälle menevät uudistukset voimaa.

Opettajat, jotka lähtivät ensimmäisten joukossa työelämäjaksolle, olivat vahvoja persoonallisuuksia, jotka uskaltautuivat hyppäämään tuntemattomaan. Tavoitteiden asettaminen jätettiin opettajien vastuulle, ja tämä toimi useimpien opettajien kohdalla hyvin. Opettajat kokivat näin voivansa toteuttaa itseään, ja se antoi myös heille lisää itseluottamusta, mikä auttoi heidän tehokkuususkomustensa ja kontrolliuskomustensa vahvistumiseen. Toisaalta voidaan ajatella, että opettajat tiesivät parhaiten, mitä työhönsä tarvitsivat. Opettajan määrittelemät tavoitteet eivät olleet kuitenkaan ristiriidassa oppilaitoksen tavoitteiden kanssa.

Opettajat saivat itse määritellä tavoitteensa sekä työpaikan, jossa parhaiten katsoivat voivansa päästä tavoitteisiinsa. Itseohjautuvuus toi mielekkyyttä oppimiseen. Yritykset olivat niitä, joiden kanssa opettajat olivat olleet jo aiemmin yhteistyössä, mutta uusiakin yrityksiä oli mukana, mikä laajensi näin oppilaitosten yritys yhteistyötä. Toisaalta mielenkiintoinen työpaikka houkutteli esimerkiksi monipuolisuudellaan.

Jotkut opettajista tarvitsivat valmennusta tavoitteiden asettamisessa. Työssäoppimisensa aikana opettaja tarkisti tavoitteiden määrittelyään situationaalisen oppimisen ja tekemällä oppimisen idean mukaisesti. Opettajat tarvitsevat lisäksi motivoitua. Johdon tulee myös ymmärtää motivaatio- ja volition rakenteiden ero. Työt tulee järjestää niin, että työelämäjakso rauhoitetaan kokonaan oppimiselle.

7.3 Kokemukset työelämäjaksoilta

Opettajien työelämäjakson kokemukset on tässä luvussa kuvattu työssäoppimisen prosessin kautta. Taulukossa 11 on kuvattu prosessin vaiheet: työelämäjaksolle valmistautuminen, työssäoppiminen työpaikassa, ryhmäohjauksen kokemukset sekä työssäoppimisen arviointi itsearviointina raportin muodossa.

Taulukko 11. Opettajien työssäoppimisen prosessin vaiheet.

Työssäoppimisen lähtökohdat ja eteneminen	Opettajaa askarruttaneet kysymykset	Työssäoppimisprosessin vaiheita
Työpaikan etsiminen.	Miten pääsen sisälle työyhteisöön? Miten opettajaan suhtaudutaan?	Starttipalaveri.
Työpaikassa työskentely.	Mitä opin, miten opin, miten saavutan tavoitteet?	Työssäoppimispaikassa työskentely ja oppiminen. Ryhmäohjauksessa kokemusten reflektointia. Arviointi = Raportin kirjoittaminen. Loppupalaveri.

Joka lukukauden alussa pidettiin ammatillisen koulutuksen hallinnon tiloissa starttipalaveri työelämäjaksolle lähteville, mikä toimi opettajien valmentamisena työelämäjaksolle. Palaverissa käsiteltiin käytännön asioita, kuten palkkauksen neuvottelemista, sopimusten tekemistä, ryhmäohjauksia ja raportin kirjoittamista. Lukukauden lopussa pidettiin loppupalaveri, jossa käsiteltiin opettajien kokemuksia ja kehittämisehdotuksia.

Ryhmäohjauksella ja raportin kirjoittamisohjeilla pyrittiin korostamaan opettajille metakognitiivisia strategioita. Opettajat kävivät työelämäjaksonsa aikana ryhmäohjauksessa, jota oli järjestetty noin kerran kuukaudessa. Raportin kirjoittamiseen annettiin ohjeet ja rakenne starttipalaverissa, ja opettajia kehoitettiin pitämään oppimispäiväkirjaa, jolloin myös raportin kirjoittaminen olisi helpompaa. Seuraavassa kuvataan opettajien kokemuksia yleisesti, myöhemmissä luvuissa keskitytään tarkemmin eri teemoihin.

Koska opettajien opetuskokemus vaihteli 11–33 vuoteen, heillä oli tarvetta ja motivaatio lähteä työelämäjaksolle. Kaikkien opettajien työelämäjakso onnistui aineiston perusteella hyvin. Useilla opettajilla oli seuraavanlaisia tyypillisiä mainintoja onnistumisesta (yht. 16 mainintaa):

Tavoitteiden mukainen opiskelu onnistui kiitettävästi. [R2]

...työelämään tutustumisjaksoni ... oli hyvin antoisa. [R5]

Kaiken kaikkiaan hirmu hyvä kokemus. [R9]

Opettajilla oli myös päinvastaisia kokemuksia. Esimerkiksi työtahti koettiin niin kiihkeäksi, että oli mahdotonta saada kokonaiskuvaa paikasta. Opettajien erilaisissa kokemuksissa on kysymys tavoitteiden ja myös meta-kognitiivisten taitojen eroista: kyky ottaa tietoa vastaan, kyky käsitellä tietoja, reflektiiviset taidot ja myös kyky itseohjautuvaan oppimiseen eli kyky itsesäätelyyn

oppimisessa. Näiden avulla oppija pystyy itse laajentamaan ja uusimaan tietojaan ja taitojaan (McCormick et al. 1997; Lories et al. 1998; Zimmerman 2000, 66; Pintrich 2000, 91; Hakkarainen et al. 1999, 165; Ruohotie et al. 1998).

Opettajien työelämäjaksot olivat yhden, kahden tai kolmen kuukauden mittaisia. Tyytyväisyyden aste osoitti opettajan olleen sitä tyytyväisempi, mitä pidempi jakso oli ollut. Ensimmäiset työelämäjaksoihin osallistuneet opettajat kävivät kuukaudenkin jaksollaan useammassa työpaikassa. Saadun palautteen mukaan opettajia kehoitettiin keskittymään pidempiin jaksoihin. Toisaalta projektissa ymmärrettiin myös se, että työelämäjakson pituus määräytyi myös suhteessa opettajan työelämäjakson tavoitteisiin.

Yhdeksän (9/20) opettajan raportissa oli maininta (yht. 12 mainintaa) siitä, että heidät otettiin ystävällisesti vastaan tai että henkilökunta suhtautui myönteisesti opiskeluun. Yritysten edustajista kuusi (6 /11) oli sitä mieltä, että opettajista oli hyötyä työpaikalle. Opettajan epävarmuutta hyödyn suhteen ilmeni kuitenkin joidenkin kohdalla.

Mitään konkreetista hyötyä minusta ei ollut eikä voinutkaan olla, sillä olin opiskelussa itselleni uusia asioita. Pieneksi ”korvaukseksi” laadin kuitenkin lyhyen suunnitelman - koulutuksesta sekä ammattitukinnoista ja erikoisammattitutkinnoista. [R5]

Sekä opettajien että työpaikkojen tulee hyötyä työelämäjaksosta (vrt. Peltomäki et al. 2003, 102). Useimmat opettajista olivat raporttien mukaan valmiita lähtemään uudestaan, jos se vain olisi mahdollista.

7.3.1 Rajanylittämisen vaikeus

Opettajien työelämäjaksoissa on mahdollista ja oikeastaan niiden tarkoituksenakin on saada aikaan rajanylityksiä oppilaitoksen ja yritysten välillä. Wenger (1998, 109) kirjoittaa rajan ylittämisen vaikeudesta ja niistä ominaisuuksista, joita rajanylittäjältä (*broker*) edellytetään: häneltä edellytetään, että hän pystyy luomaan uusia yhteyksiä yhteisöjen välille, hänen tulee mahdollistaa koordinaatio. Jos he ovat hyviä siinä, he myös avaavat uusia merkityssuhteita. Rajanylittäjän on oltava tulkkina: kyettävä yhdistämään eri näkökulmia ja hänen on pystyttävä aikaansaamaan oppimista esittelemällä eri käytännöistä nousevia ilmiöitä uusiin käytäntöihin. Seuravaksi tarkastellaan opettajien kokemuksia rajanylityksestä, alkujännityksestä ja perehdyttämisestä.

Alkujännitys

Vaikka opettajilla on teoreettinen tieto hallussa, viisi (5 /20) opettajista kertoi jännittäneensä työpaikalle menemistä. Jännitys oli kuitenkin hälventynyt aika nopeasti nimenomaan henkilökunnan positiivisen suhtautumisen myötä. Työpaikalla työntekijöiden jännitys oli yhden opettajan kohdalla häiritsevää, mutta vain ensimmäisenä päivänä. Tähän vaikutti varmaankin se, että nimenomaan opettaja oli tulossa työyhteisöön (vrt. seuraava luku 7.3.4 opettaja opiskelijan roolissa rajanylittäjänä). Yhden opettajan raportissa oli kuvaus siitä, kuinka haavoittuvainen hän huomasi olevansa, kun toimintaympäristö ei ollutkaan tuttu. Opettajien raporteista kävi ilmi henkilökunnan suhtautumisen vaikutus sisälle pääsemiseen, mutta myös oma epävarmuus:

Henkilökunnan lämmin, luonnollinen ja ymmärtävä suhtautuminen vähensivät ensipäivien alkujännitystä. [R11]

Ihmiset pelekää mennä, etteivät osaa tehdä mitään. Semmosta turha pelätä, sinne voi mennä opettelemaan. [H5/2]

Ei ollu ihan helppoa tavata niin monia vieraita ihmisiä ja tutustella heihin. [KO1]

Hyvä kokemus oli myös se, että vaikka opettaja oli aluksi epävarma osaamisestaan, hän huomasi perusasioiden olevan hallussa.

Hyvä kokemus, että asiakastyöskentelytaitoni eivät ole kadonneet minnekkään. [R10]

... itselläni on ammatilliset perusasiat hanskassa. [R14]

Seuraavassa haastattelukatkelmassa tulee esille opettajan roolin vaikutus, mutta myös se, miten opettaja ikään kuin ”nollasi itsensä” päästäkseen sisälle työyhteisöön:

Mutta sitten se minkä mä koin niin ku yllätyksenä oli, että mulla tuli aika paljon semmosia tilanteita kun mä olen mennyt käytäntöön meidän opiskelijoiden kanssa ja siellä ne on niinku nollannu itensä että ne ei oo osannukkaan tehdä mitään. Niin se oli semmonen jännä yllätys kun menee vieraaseen paikkaan niin opettajana aattelee että mun täytyy päästä helposti tähän työyhteisöön kun mä huomasin torjuntaa ensi alkuun että: opettaja, voi kauheeta...Ja sitten ajattelin, että ne jännittää että ne ei halua mua sinne. Niin sitä lähteekin herkästi näihin rutiineihin eikä käytä omaa järkeään vaan niin kuin nollaa itensä siinä tilanteessa ja sitten. [H1/1]

Haastattelija: Kerrotko tarkemmin siitä nollaamisesta.

No se, että mä lähdenkin hakemaan sieltä sitä että mitkä on niiden rutiinit ja haluan opetella niitä rutiineja enkä käytä omaa järkeäni. Se on ihan sama kuin vuoteen petaamisessa kun tuli meidän opiskelijoilla kun tenttinä piti osastolla, että en mä osaa tätä petaa. Mä sanoin että meillä on ollut ihan samanlainen sänky koululla, minkä sä oot osannu. Siinä vaan on ollut potilas. Itellä

tuli ihan semmoinen samanlainen tilanne. Että osaanko mä tällä ja miten mä pääsen että kun mä opettelen nämä niitten rutiinit vaikka ne olisi vääriäkin tapoja, niin sit mä pääsen mukaan. [H1/1]

Opettaja teki aluksi rutiineja ajattelematta mitään ja koki näin pääsevänsä parhaiten lähelle työn sisältöjä ja ylittämään niin sanotun turvallisesti rajan. Tässä katkelmassa oli myös kysymys transferista (Tuomi-Gröhn 2000) eli koulukontekstissa opitut asiat pitäisi myös osata työpaikalla. Toisaalta oppimisen situationaalisuus implikoi, että oppimista on vaikea siirtää toiseen kontekstiin.

Perehdyttäminen

Perehdyttämisellä, ohjauksella ja opastuksella autetaan myös rajanylitystä. Ne vaikuttivat siihen, miten työyhteisöön pääsi sisälle. Seuraavassa kiteytyy se, mikä edisti perehtymistä:

Perehtymistäni kyseiseen työhön edisti se, että minulla oli motivaatio paneutua asiaan oman uuden tehtäväalueeni takia. Sen myötä myös tavoitteeni olivat minulle selkeät. [R6]

Kun opettaja on motivoitunut, hänen on helpompi ylittää raja. Työelämäjakson suunnittelu tai selkeät kirjalliset ohjeet auttoivat perehtymisessä. Erikokoisilla yrityksillä on erilaiset mahdollisuudet perehdytykseen.

Pienillä yrityksillä on vaikeampi ottaa työssäoppimaan kuin suurten yritysten, koska se sitoo yhden työntekijän ajan. [M8/2002]

Opettajilla oli raporttien mukaan erilainen kokemus siitä, miten pitkään perehdyttäminen kesti. Toinen tarvitsi yhden päivän ollakseen tiimin jäsenenä työssä, toinen taas koki tarvitseensa siihen kaksi viikkoa. Haastattelussa opettaja toi esille, että hän alkoi työhön hyvin nopean perehtymisen jälkeen:

Tervetuloa taloon ja kierrettiin paikat ja talon vaatteet päälle ja puolesta tunnissa olin jo hommissa. [H6/1]

Onko tässä kyse henkilökohtaisesta suhtautumisesta uusiin asioihin (vrt. metakognitiiviset taidot) vai siitä, minkä sisällön perehtyminen sanana antaa? Tai kuinka syvälle asioihin pitää päästä ennen kuin kokee perehtyneensä? Yrittäjät toivoivat itselleen enemmän rauhoitettua aikaa paneutua ohjaamiseen. Lisäksi yrittäjä pohti ohjaukseen käytettyä aikaa ja ohjauksen merkitystä:

Mikäpä sen aikapulan ratkaisisi. Uusia työntekijöitä ei saada. Jostain täytyy nipistää, mutta mistäpä??? Kuitenkin näimme tämän jakson meillekin tärkeäksi, joten yritimme hoitaa sen niin hyvin kuin pystyimme. Tietysti jakson ajoitusta pitää miettiä työtehtäviä peilaten. Toisaalta opiskelijalle varmaan on tarpeen saada mahdollisimman monipuolinen kuva työstä. [KY22]

Yrittäjät kokivat aikapulaa, mutta näkivät asian niin tärkeäksi, että aika täytyi löytyä jostakin. Aikapulaan mietittiin kehittämisehdotuksena oikeaa ajoitusta. Silloin kun yrityksellä oli aikaa paneutua ohjaamiseen, ohjaus oli myös pidettävä. Kun ohjukseen panostettiin, opettajan oli mahdollista saada monipuolisempi kuva työstä.

Opettajat kertoivat, että alussa kannatti ottaa aktiivinen rooli, jotta työyhteisöön pääsi sisälle. Myös avoin mieli ja ennakkoluuloista pääseminen olivat tärkeitä.

Rajanylittämisen ristiriitaisuus

Rajanylittäminen vaatii riittävästi valtaa ja oikeuksia, jotta on mahdollista vaikuttaa toisen yhteisön käytäntöihin ja sovittaa ristiriitaisia intressejä. Opettajilla on teoreettinen tieto hallinnassa ja myös tietynlainen asema. (Wenger 1998, 109.) Opettaja tulee kuitenkin opiskelijan roolissa työyhteisöön ja hänen täytyy pikkuhiljaa päästä sisälle työyhteisöön. Tämä osallistuminen tapahtuu laillisesti aluksi sivustakatsojan roolissa (*peripheral participation*), mutta se kasvaa vähitellen sitoutumisen ja kompleksisuuden myötä. Tähän liittyy ristiriita. (Lave ja Wenger 1991; Wenger 1998.) Kun opettaja oli päässyt sisälle työyhteisöön, mikä vei toisilta pidemmän ja toisilta lyhyemmän ajan, hän pystyi jo osallistumaan ja käyttämään myös omaa harkintavaltaansa:

Kolmen viikon jälkeen tuli varmuus ja voin osallistua kehittämiseen. [H1/1]

Kyseinen opettaja oli kolmessa viikossa päässyt työyhteisön jäseneksi, mikä mahdollisti jo yhdessä kehittämisen henkilökunnan kanssa. Aikaisemmin mainitsin taitojen osaamisen ja siirtämisen, transferin. Engeström (2001; ks. myös Tuomi-Gröhn 2001 30–31) on kehittänyt oppilaitosten ja työelämän yhteistyöhön kehittävän transferin, jossa yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteena on uusien toimintakäytäntöjen ja oivallusten syntyminen.

Engeströmin (1987) mukaan ekspansiivinen oppiminen alkaa, kun joku kyseenalaistaa jonkun käytännön toimintajärjestelmässä, mikä taas voi johtaa toiminnan uuden, kehittyneemmän muodon mallintamiseen, jossa kyseinen asia on ratkaistu. (Tuomi-Gröhn 2001, 13.) Opettajien mukaan epäkohtia oli mahdollista ottaa esille vasta kun oli päässyt työyhteisöön sisälle. Seuraava

katkelma osoittaa myös opettajan esteettistä herkkyyttä eli kykyä huomioida tilanteita (milloin voi sanoa ja milloin ei), minkä pitäisi kuulua opettajan ammatillisiin kvalifikaatioihin (Nurminen 1994, 57):

Yllätti että on niin monenlaisia hoitolinjoja. En rohjennut puuttua, tein itelleni selväksi, että se ei oo mun tehtävä että mä oon siellä aivan eri tarkotusta varten. Mutta oli joku semmonen tilanne, kun itse jouduin tekemään, niin silloin en voinut olla sanomatta. Suhtautuminen oli ihan asiallista; hoitaja sano, että sitä on niin kaavoihin kangistunut, että sitä ei hoksaa ajatella tuommoisia asioita. Ja mä sain tehdä niin kuin halusin. [H4/1]

Seuraavassa luvussa tarkastelen rajanylittämisen vaikeutta nimenomaan silloin, kun kysymyksessä on opettaja. Yksi opettajista ilmaisi asian näin:

Opettajan kannattaa miettiä, missä roolissa sinne lähtee. [H4/2]

Opettajat olivat erilaisessa tilanteessa lähtiessään työelämäjaksolle kuin opettaessaan. Kaikilla ei ollut ekspertin osaamista työpaikalla, näin oli esimerkiksi yhteisten aineiden opettajilla.

7.3.2 Opettaja opiskelijan roolissa rajanylittäjänä

Aineistosta nousi esille runsaasti mainintoja opettajan opiskelijan roolista, joita oli raporteissa (N=20), kyselyssä (N=32) sekä haastattelussa (N=6). Maininnat on jaoteltu vielä **opettajan roolista**, **opiskelijan roolista** ja opettajan ja opiskelijan **yhdenvertaisuuden** näkökulmasta katsottuna. Lisäksi on mukana **opiskelijan työssäoppimisen** teema.

Kolmen työpaikan edustajan kommentit ilmentävät rajanylittämisen (Wenger 1998, 109) vaikeutta, mutta myös opettajan **myyttistä roolia** (Britzman 1991) seuraavasti: ”miten opettaja voi olla opiskelijana”, ”käsitys opettajista muuttui” ja ”ei kyllä huomaa, että olet ope”. He olivat luoneet käsityksensä opettajista aiemman sosiaalisaatioprosessin myötä (vrt. Lauriala 2004, 23–24). Näin yhteistyökumppanit saivat kokemuksen, joka muutti heidän asennettaan opettajiin tasavertaisina yhteistyökumppaneina; asenteet voivat siis muuttua innovatiivisten pedagogisten ratkaisujen kautta, ja se tapahtui tässäkin osallistumisen kautta. (Vrt. Britzman 1991, 3; Lauriala 1997a, 45–46.)

Kun opettaja lähtee työelämäjaksolle, hänen roolinsa voi olla siellä ristiriitainen; opettaja voidaan kokea jopa jonkinlaisena ”kummajaisena”, liittyhän opettajan rooliin paljon **tabunomaisia**

piirteitä, myyttejä tai itsestäänselvinä pidettyjä **uskomuksia** ja rutiineja (Britzman 1991).

Opettajana toimiessaan hän on tottunut tiettyyn rooliin ja sen tuomaan asemaan, velvollisuuksiin ja suhtautumiseen muiden taholta, mutta työelämäjaksolle mennessään hän on opiskelijan roolissa. Vaikka opettaja tekisi itselleen tämän selväksi, voi ympäristö edelleen odottaa häneltä opettajan roolin mukaista käyttäytymistä. Tämä tuli esille myös yrittäjien kommentteissa.

Yksi opettaja pohti, että opettajan voi olla vaikeata sopeutua työelämään ja alistua sen vaatimuksiin pitkään opetustyötä tehneenä. Hän voi pelätä, ettei osakaan tarpeeksi. Opettaja on usein tiedon auktoriteetti ja siksi opettajista pidetään yllä myyttiä kaikkietävyyydestä (Britzman 1991). Haastattelussa opettaja toi esille oman kokemuksensa kaikkietävyyydestä ja -osaavuudesta ja siitä, miten hän siihen suhtautui:

En hirveästi aluksi kertonu ittestäni, vaan esittelin itteni, halusin pysyä vähän anonyyminä, koska tiesin, että kysymyksiä sattaa tulla. Sitten ihmiset rupesi kysymään, että mitä sinä täällä, olenko ihan vihree tuolta ulkopuolelta, enkä tiedä mistään mitään. Siinä tilanteessa joutui sanomaan, että mä olen alan opettaja, että mä olen sinun opettajasi kolleega. Silloin kysyttiin, että mitä sää täällä teet, sinähän tiedät jo kaiken kaikesta. Opiskelija pitää opettajaa niinkun epäjumalana, joka tietää kaikesta kaiken. Opiskelija käsittää sen näin, nauruhan siinä pääsi ja kysyin että niinkö ajattelet omasta opettajasta. Montakin kertaa olen ollut sellaisessa tilanteessa, että opettaja on sanonu, että en tiijä, mutta otan selvää asiasta. Sanoin silloin työpaikassa sille opiskelijalle, että olen nyt täällä ottamassa selvää asioista. Tämä ala on on minulle ihan uutta, olen sitä teoriassa opiskellut, mutta en oo koskaan ollut työssä. [H6/1]

Oletettiin, että kaikkiin kysymyksiin löytyy vastaus, että opettaja tietää. [H4/1]

Opettajalla oli myös paljon tietoja ja taitoja, hän tuli ikään kuin uutena vanhempana työntekijänä työyhteisöön, jolloin odotukset olivat senkin vuoksi erilaiset (vrt. Fuller et al. 2005, 65).

Työyhteisöön sisälle pääsemistä edisti sijaisena toimiminen. Tällöin tulija oli ”oikeasti” yhteisön jäsen, jonka odotettiin osallistuvan ja tekevän kaikki siihen kuuluvat tehtävät. (Wenger 1998.)

Opettajia kehoitettiin projektin taholta hakemaan paikkoja, joissa he olisivat jonkun työntekijän sijaisena työyhteisössä.

Opettajan ammattikulttuuriin ja rooliin liittyy muitakin stereotyyppioita ja uskomuksia, jotka kumpuavat useimmiten jokaisen omista opiskelijana saaduista kokemuksista ja siitä, millaisia opettajia heillä on itsellään ollut (Britzman 1991; Lauriala 2004). Nämä vaikuttavat heidän suhtautumiseensa opettajiin, ja ne voivat liittyä rajan ylittämisen vaikeuteen, kuten Wenger (1998, 120) asian ilmaisee: ”vastassa voi olla avoin ovi, mutta myös linnoitus, joka on vaikea ylittää”. Opettaja rajanylittäjän roolissa voi olla työyhteisöille pelottava, mutta työyhteisö voi myös

toivottaa tulijan tervetulleeksi. Opettaja liitetään usein arviointiin (vrt. Britzman 1991). Koetaan, että hän tulee tarkastamaan, tehdäänkö työpaikalla asiat oikein.

Myös työpaikat ”vierastavat” opettajaa. Opettaja liitetään arviointiin. [KO2]

Suhtautuminen oli ihmettelevää, mitä ope tekee tet-jaksolla, mutta muutoin positiivista. [KO6]

Sivussaolijan rooli on hyvin hedelmällinen muutokselle: se on osittain ulkopuolella ja siten kontaktissa muihin näkökulmiin, mutta se on myös sisäpuolella ja lisää jännitteitä (Wenger 1998, 113). Opettajat kertoivat, että opettaja voi ulkopuolisena tehdä tyhmiäkin kysymyksiä ja sillä tavalla edistää rutiinien tiedostamista ja rikkomista. Yksi opettaja totesi, että hän aloitti nöyrin mielin työntäen opettajan roolia sivuun, ja toinen kertoi työstäneensä tietoisesti opiskelijan roolia mennessään työpaikkaan.

Nöyrin mielin aloitin työntäen sivuun opettajan roolia. [R11]

Henkilö voi myös jäädä sivustakatsojan (*peripheries*) asemaan, eikä hän pyrikään pääsemään yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi (Wenger 1998, 113). Hänellä on oikeus tulla seuraamaan, mutta enemmän kuin observoimaan, sisällyttäen siihen myös sitoutumisen muotoja. Opettaja voi siis joutua tai hän voi myös tietoisesti ottaa sivussaolijan aseman työssäoppimispaikallaan. Tähän vaikutti joillakin liian pirstaleinen jakso tai liian kiihkeä työtahti, mikä viittaa myös opettajan metakognitiivisiin taitoihin (Pintrich 2000, 42; Ruohotie et al. 1998). Ryhmäohjaaja pohti haastattelussaan, että työ voi olla laadultaan niin vaarallista, että opettaja kulkee sen vuoksi vain työntekijöiden mukana osallistumatta itse työhön.

Sekä opettajalle että työpaikalle tilanne oli uusi ja erilainen kuin mihin he olivat tottuneet. Tällöin on tyypillistä määritellä tilanne ja vasta sitten orientoitua toimintaan. (vrt. Lauriala 1995, 24–25). Opettajille suunnatussa viestissä yrittäjät puhuivat opettajan onnistuneesta **opiskelijan roolista**: itseohjautuvuus, avoimuus, innostuneisuus, kiinnostuneisuus, itsensä likoon laittaminen sekä asiallisen kritiikin antaminen ja kehittämiskohteiden ehdottaminen, mutta samalla sopeutuminen työyhteisöön tasavertaisena, ei pelkässä tarkkailijan roolissa olemista (Wenger 1998, 109). Lisäksi mainittiin hyvin toimineena asiana ”tietämätön asenne”:

Opettaja tuli avoimin mielin, oli valmis laittamaan itsensä peliin, olemaan juuri niin tietämätön kuin oli. [KY19]

Opettajan rooliin opiskelijana viittasi myös yrittäjien palaute itselleen, yrityksille:

Ja meillä oli kyky olla kangistumatta. [KY19]

Yksi opettajista kertoi opiskelijan roolistaan ja siitä, miten siinä oli vapauttavaa olla ja toisaalta siitä, että opettajan rooli silti näkyi samanlaisena vastuunottamisena kuin opettajan rooli oppilaitoksella:

Pois opettajuus tältä ajalta ja keittiölle töihin. Onhan se ihan erinlaista työskennellä aikuisten kanssa ja vielä kun saa heittää sen opettajaroolin pois. Aivan ihanaa. Ei tarvitse jaella neuvoja jatkuvasti eikä varmistella, onko se homma tullut tehtyä. Minulla on nyt se opiskelijan rooli. Rohkeasti täytyy vain kysellä, että mitä minä teen nyt, mitä sitten ja miten minä teen..... Opettajan rooli näkyi kyllä esim. siinä, kun minä työni / päivän loputtua varmistelin, että onko virrat sammutettu ja ovet lukossa jne. Sitä kun on tottunut tekemään koulussa. [R14]

Opettaja toimi edelleen vastuullisesti, mikä oli luontevaa ja kuului myös jokaisen työntekijän rooliin työpaikalla, vaikka hän ei ollutkaan vastuullinen varsinaisesti niin tekemään. Helpottavaa ja voimaannuttavaakin (luvussa 6.4.7 enemmän voimaantumisesta) oli, kun ei tarvinnut ollakaan niin vastuullisessa roolissa.

Työpaikalla olevien opiskelijoiden kanssa **tasavertaisuudesta** (vrt. peer learning Ruohotie 1994, 45) ja vertaisoppimisen voimavarasta kertovia repliikkejä oli opettajien raporteissa viisi, joista muutamia seuraavassa:

Opin opiskelijoilta monta hyödyllistä asiaa. [R14]

Sain olla tasavertaisena työtoverina, enkä minään opettajana. [R14]

Ttein samoja töitä kuin opiskelijat. [R16]

Opettajat ilmaisivat myös seuraavia asioita liittyen opiskelijan asemaan työpaikassa. Opettajalle oli yllätys, miten haavoittuvainen ja avuton hän oli, kun toimintaympäristö ei ollutkaan tuttu (situationaalisuus Lave et al., 1991; Brown et al. 1989, 32). Seuraavassa ilmenee opettajan kokemus tasavertaisuudesta opiskelijan kanssa ja kokemus opiskelijan arjesta: kokemus epäonnistumisesta opiskelijan kanssa ja siitä annettu palaute jäivät lähtemättömästi mieleen.

Sain kokemuksen opiskelijan roolista kun olin töissä toisen opiskelijan kanssa, joka oli työssäoppimassa. Yhdessä töppäiltiin alussa ja saatiin siitä heti rankkaa palautetta. Se meni heti luuytimeen. H 6/1

Palautteen saaminen, niin positiivisen kuin negatiivisenkin, on kuitenkin tärkeä asia oppimismotivaatiolle ja pätevyyden tunteelle (*feeling competence*) (Baard et al. 2004; Gruber et al. 2007).

Kun opiskelijaa perehdytettiin niin, että opettaja oli samanaikaisesti perehdytystilanteessa mukana, opiskelija oli ilmaissut tyytyväisyytensä siitä, että opettajakin oli päässyt työelämään. Näin opiskelija koki edukseen sen, että ei joutunut erilaisten vaatimusten ja odotusten kohteeksi opettajan ja toisaalta työpaikan taholta.

Oppimisympäristön merkitys oppimiselle tuli myös esille. Tällaisen ajattelun toivoisi siirtyvän kaikkeen oppimiseen, myös oppilaitoksessa tapahtuvaan oppimiseen hyväksyvän ja sallivan oppimisympäristön syntymiseksi (vrt. Ruohotie 1994, 49). Sosiaalisilla suhteilla on todettu olevan vaikutusta työssäoppimiseen (Bauer et al. 2007).

Useasti ensimmäistä kertaa jotakin tehdessäni ajattelin opiskelijoiden asemaa työssäoppimisjaksolla. Koin sen, kuinka tärkeää on suotuista, hyväksyvä ja salliva oppimisympäristö. [R3]

Koko osaston henkilökunta näytti suhtautuvan myönteisesti opiskelijan rooliini heidän keskuudessaan, joten siellä oli leppoisa ja mukava oppia. [R6]

Aineistosta ilmeni, että jakson kokemukset vahvistivat opettajia opiskelijoiden oppimisen ohjaajana (vrt. Tuomi-Gröhn 2000, oppimisen transfer). Muita opettajien kokemuksia, jotka muuttivat heidän asenteitaan ja toimintaansa opiskelijoiden työssäoppimisen suhteen, käsittelemme luvussa 7.5.2.4.

7.3.3 Opiskelumenetelmät

Osallistuminen ei ole vain olemista mukana tietyissä aktiviteeteissa tiettyjen ihmisten kanssa, vaan se on enemmänkin ”sisäänsulkeva prosessi” (*incompassing process*), jossa ollaan aktiivisia osallistujia sosiaalisten yhteisöjen käytännöissä ja rakennetaan identiteettiä suhteessa näihin yhteisöihin. Osallistuminen on näin sekä toimintaa että kuulumista johonkin. Tällainen osallistuminen ei muokkaa pelkästään sitä, mitä me teemme, vaan myös sitä, mitä me olemme sekä sitä, kuinka me tulkitsemme (*interpret*) sitä, mitä teemme. (Wenger 1998, 4; myös Warhurst 2006.) Osallistuminen toimintaan oli tärkeä osa oppimista myös opettajien työelämäjaksolla, ja se ilmeni myös identiteetin uudelleen rakentumisena.

Kahdestakymmenestä osallistuneesta opettajasta lähes kaikki ilmoittivat käyttäneensä työelämäjaksolla useampia tapoja oppia. Kahdeksantoista opettajista (N=20) kertoi oppineensa **tekemällä**. Oppisopimuskoulutuksessakin oppiminen tapahtuu toiminnan tarkkailun ja ohjatun

osallistumisen kautta. Oppimisprosessin edetessä vastuu tehtävän suorittamisesta siirtyy yhä enemmän oppijalle itselleen. (Brown et al. 1989; Lave et al. 1991.) Näin mestarin työskentelyn havainnointi saattaa opettaa sellaisia toimintaan liittyviä tekijöitä, jotka kuuluvat hiljaisen tiedon alueeseen ja joita on melkein mahdotonta muuten tavoittaa (Tynjälä et al. 2000; Rogoff 1990; Vertanen 2002). Hiljainen tieto on henkilökohtaista, syvälle toimintaan juurtunutta ja se on yhteydessä myös työhön sitoutumisen asteeseen (Nonaka et al. 1995; Herbig et al. 2001; Vertanen 2002, 12).

Yhteensä yksitoista opettajaa kertoi menetelmäkseen **havainnoinnin** ja yhdeksän opettajaa **haastattelun**. Kolmella opettajalla oli menetelminä pelkästään haastattelu ja havainnointi tai heistä yhdellä vain haastattelu. Yksi opettaja ilmoitti, että osallistuminen jäi pinnalliseksi, enemmän havainnoinniksi työelämäjakson pirstaleisuuden vuoksi. Tällöin opettajalla oli oppimiseen enemmän tutkijan lähestymistapa. Kyseinen opettaja pohtii myös työhön osallistumisen aluetta ja intensiteettiä:

Työssäoppimisaika kannattaa miettiä huolellisesti, että se parhaiten hyödyntäisi oppijaa. On hyödyllistä osallistua 'oikeaan työhön', mutta esim. mielenterveystyössä ei ole ihan yksiselitteistä, mitä tämä oikea työ on. Asiakkaan kohtaaminen on tietysti keskeistä, mutta miten ja millä intensiteetillä se tehdään, on hyvä selkeyttää. [R17]

Vain tekemällä ja panemalla itsensä peliin voi oppia mielenterveystyötä. [R17]

Siinä, millä intensiteetillä työ tehdään, tulevat esille myös noviisin ja ekspertin oppimisen erot (Chi et al. 1988; Eteläpelto 1998; Dreyfus et al. 1999; Benner et al. 1999). Aluksi projektissa ajateltiin, että oppiakseen opettajan pitäisi mennä ”oikeisiin töihin” eikä pelkästään havainnoimaan. Mutta opettaja on jo alansa asiantuntija, hän on alansa ekspertti, joka voi oppia myös pelkän havainnoinnin kautta.

Asiantuntijaksi kehittämisessä on erilaisia tasoja (Dreyfus et al. 1985, Hätönen 2001), jotka ovat mielenkiintoisia opettajien työelämäjaksojen kannalta:

1. Noviisi.
2. Edistynyt aloittelija.
3. Pätevä työtekijä.
4. Taitava työntekijä.
5. Asiantuntija.

Tässä tutkimuksessa ammattiopettaja, joka on ollut työssä ennen opettajaksi ryhtymistään, kuuluu selvästi viidennelle tasolle, mikä sisältää taitavan asiantuntijuuden. Kaikki opettajat

eivät edusta kuitenkaan asiantuntijatasoa mennessään työelämäjaksolle. Mille tasolle asettuu yhteisten aineiden opettaja, joka lähtee työelämäjaksolla aivan uudelle alalle? Hän tarvitsee tietoa opetusalaista, mutta hän ei ole tällä alalla asiantuntija. Tämä vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita hän asettaa ja minkälaiseen työhön hän voi osallistua. Hän on omassa työssään opettajana viidennellä tasolla, mutta työssäoppimispaikkaan mennessään hän edustaa kakkostasoa, edistynyttä aloittelijaa. Hän osaa soveltaa toiminnassaan sääntöjä ja ohjeita. Hän osaa ottaa toiminnassaan huomioon jonkin verran työpaikkansa erityispiirteitä. Edistynyt aloittelija tarvitsee tukea erottaakseen tärkeät asiat epäoleellisemmista.

Toisaalta joku ammattiopettajista, jolla on paljon teoreettista tietoa (esimerkiksi kasvatustieteen maisteri) ja joka menee kuntoutusta antavaan paikkaan, voisi edustaa toisaalta kolmatta tasoa, mutta toisaalta asiantuntijatasoa. Henkilö voi jäädä näin sivustakatsojan asemaan, eikä hänen olekaan tarkoitus tulla yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Hänellä on laillinen asema tulla seuraamaan, mutta myös enemmän kuin observeeraamaan: asemaan kuuluu myös sitoutumisen muotoja. Se, että osaamisyhteisöillä on erilaisia sitoutumisen asteita, on tärkeä piirre osaamisyhteisöille, jotka esittelevät oppimismahdollisuuksia sekä ulkopuolisille että yhteisölle. Eri osallistujat myötävaikuttavat ja hyötyvät eri tavoin, mikä johtuu heidän suhtautumisestaan yhteisöön. (vrt. Wenger 1998.)

Asiantuntijuuden kehittämisessä on kolme näkökulmaa: kognitiivinen, osallistumisnäkökulma sekä kolmantena luomisnäkökulma, joka korostaa asiantuntijuutta uuden tiedon luomisen prosessina. Nämä ovat toisiaan täydentäviä prosesseja. (Moallem et al. 1998, 7–8; Tynjälä 2006, myös Hakkarainen et al. 2002). Opettaja saattoi painottaa eri komponentteja työelämäjaksollaan. Opettaja saattoi saada tietoa tarkkailemalla ja haastatteleamalla, kun taas toinen opettaja osallistui enemmän toimintaan ja sai näin toisenlaista tietoa, osallistumalla saatavaa tietoa. Molemmilla oli kuitenkin tiedon luomisen komponentti mukana, kun he refleктоivat oppimistaan ja käyttivät myöhemmin oppimaansa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Reflektiivisyys merkitsee kokemukseen sisältyvän praktisen tiedon omakohtaista tietämistä ja löytämistä. (Eteläpelto 1992, 11–12; Hindin et al. 2007). Oppimisen pohdinnasta **reflektointi**-sanaa käytti vain kolme. Raporteissa yksi opettaja lisää reflektion merkityksestä:

Kehittäminen lähtee reflektoinneista. Mikäli työ tehdään automaattisena työnä, voi rutiineihin upota oppimatta mitään. R8

Opettaja oli siis mieltänyt reflektion välttämättömänä osana oppimista (Kolb 1984; Mezirov 1995). Hän alkoi myös tehdä tietoisiksi työn rutiineja, jotta voisi kehittää omaa työtään. Moni opettaja mainitsi eri yhteyksissä olevansa kiitollinen johtajan ja muun henkilökunnan kanssa järjestyneistä reflektiutilanteista. Reflektio työhön motivoitumisen ja oppimisen kannalta onkin todettu varsin tärkeäksi asiaksi tutkimuksissa (Bauer et al. 2007).

Keskustelusta oppimisen muotona oli raporteissa kolme mainintaa ja **kyselystä** oppimisen muotona yksi maininta. Yksi opettaja kertoi menetelmäkseen **vuorovaikutuksen** ja toinen **kirjallisuuteen perehtymisen**. Vuorovaikutuksesta kirjoitti eräs opettaja seuraavasti:

Potilaiden havainnointi, ajan viettäminen, vuorovaikutus ja keskustelut heidän kanssaan eri aiheista, yhdessä tekeminen ja jopa puolesta tekeminen olivat menetelmiä tavoitteiden saavuttamiseksi. [R11]

Vuorovaikutukseen liittyy myös situated -cognition-käsite (Brown et al. 1989). Ohjeissa opettajille sanottiin, että opettajan tuli mennä ”oikeisiin töihin”, ei pelkästään tarkkailemaan ja havainnoimaan. Kuitenkin otettiin huomioon myös opettajan työelämäjaksollensa asettamat tavoitteet. Toisaalta jakson pituus ja työn luonne määrittävät sen, kuinka paljon sitoutumista ihan käytännön työhön opettaja voi tehdä. Yrittäjän toivomus oli, että opettajat osallistuisivat arkipäivän työhön.

Toivomuksena, että opettajat osallistuisivat enemmän ihan perustyöhön, jota kuitenkin opiskelijat...tekevät. Ei pelkkään 'seuranpitoon'. [KY17]

Edellinen kommentti puhuu sen puolesta, että työyhteisöön sisälle pääseminen edellyttää tiettyjä asioita opettajalta, jotta hänet hyväksytään ja jotta hän pääsee oppimaan tavoittelemaansa asioita (Wenger 1998).

Seuraavassa toteutui erityisesti yrittäjien esittämä toive, että parhaiten oppii, kun on ”nyrkit savessa” (vaikkakin ne tässä tapauksessa olivat tervassa).

Kumihanskat ja märkä rätti kädessä pyyhin pintoja ruskeasta tupakan tervasta ja ainakin kymmenen kertaa välillä huuhdoin rättiä puhtaaksi. Ajattelin, että näin konkreettista lähihoitajan työ voi olla mielenterveysasiakkaan luona. [R11]

Oppimiskyvyn rajallisuus tuli esille seuraavassa kommentissa:

Konkreettisesti sain tuntea sen, että ihmisen omaksumiskyky on rajallinen eikä kuukauden ajassa tule mestariksi... [R5]

Johtopäätöksenä voi todeta, että opettajan aikaisemmasta koulutuksesta sekä työssäoppimisen jakson pituudesta riippuu paljon, millaiseen työhön ja miten aktiivisesti hän voi osallistua. Tähän vaikuttavat myös opettajan tavoitteet. Analogia pesäpallopelin katsojista kuvastaa ihmisten erilaisia lähtökohtia: jos pesäpallokatsomossa on istumassa urheilujohtaja, entinen pelaaja, valmentaja, pesäpallosta kiinnostunut henkilö tai vain satunnainen katsoja, he saavat eri asioita irti pelistä aikaisemman henkilöhistoriansa ja kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti.

Riippuu myös erilaisista reunaehdoista, mitä menetelmiä opettaja voi käyttää ja millä intensiteetillä hän opiskeluunsa panostaa. Työelämäjakson pituus, työskentelyn intensiivisyys sekä työpaikan luonne olivat tässä merkitseviä.

7.3.4 Itseohjautuvuus voimavarana ja haasteena

Humanistinen paradigma korostaa oppimiskokemusten reflektointia ja itseohjautuvaksi kasvamista (Rauste-von Wright 1997, 198–200). Konstruktivistisessa ajattelutavassa itseohjautuvuus on keskeisellä sijalla (von Wright 1996, 13). Konstruktivistisessä näkemyksessä oppimisprosessi nähdään reflektiivisenä ja itseään korjaavana prosessina, jonka jokaiseen vaiheeseen sekä opettaja että oppilas osallistuvat aktiivisesti (Rauste-von Wright 1997, 22–23).

Bauer et al. (2007, 21–43) ovat todenneet yleisemmin autonomian olevan päätöksen teossa tärkeää motivoitumisen ja itsensä päteväksi tuntemisen kannalta työssäoppimisessa. Itsesäätelyn kehittämiseen suuntautuneet koulutusohjelmat ovat tuottaneet myönteisiä tuloksia. Niissä itsesäätelyä koskevat tulkinnat ovat muuttuneet myönteisemmiksi, mikä taas puolestaan on vaikuttanut sisäisen motivaation paranemiseen sekä vastuuntunnon ja tehokkuususkomusten kehittymiseen. (Pintrich et al. 2000.) Itsesäätely viittaa itse tuotettuihin ajatuksiin, tunteisiin ja toimintoihin, jotka ovat suunnitelmallisia ja syklisesti sidoksissa henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen (Zimmerman 2000). Kun työelämäjaksoja suunniteltiin, oli luonnollista ajatella, että itseohjautuvuus olisi opettajilla selviö: opettaja määritteli tavoitteensa, haki työpaikan ja teki sopimukset. Tästä opettajat antoivat positiivista palautetta:

Hyvä, että sai itse valita paikat. [R15]

Mieluista oli vapaus valita työssäoppimispaikka omien tarpeiden, puutteiden ja kiinnostusten pohjalta. [R16]

Itseohjautuvuudesta kirjoittaa von Wright (1996, 13): itseohjautuvuus on tavoite, ei lähtökohta. Näin pyrittiin näkemään ja tekemään myös projektissa. Opettajille annettiin mahdollisuus. Oletettiin, että he hoitavat itseohjautuvasti sopimukset ja muut työelämäjaksoon liittyvät asiat yritysten kanssa. Opettajia kuitenkin valmennettiin (vrt. Parppe 2008) tähän starttipalaverissa, sähköpostitse sekä puhelimitse. Lääninhallituksen neuvotteluissa kehoitettiin projektin taholta osallistumaan yrityksen kanssa käytäviin neuvotteluihin, jos tilanne vaatii. Tilanne ei kuitenkaan vaatinut projektihenkilön osallistumista kertaakaan.

Sopimuksen tekemisestä yrityksen kanssa käytettiin oppilaitoksissa termiä ”itsensä myyminen”. Helakorpi (2006) määritteleeekin markkinoinnin yhdeksi keskeiseksi kehittämisen kohteeksi ammatillisen opettajan talous- ja hallinto-osaamisessa. Opettajat eivät olleet tottuneet myymään omaa tieto-taitoansa. Myös rehtorien kommentteista kuuluu sama viesti kysyttäessä, miksi työelämäjaksot eivät ole toteutuneet:

Ihmetytti, että miten oli opettajan tehtävä neuvotella se sopimus, että paljonko yritys olisi valmis maksamaan projektille. [H4/2]

Yritysten maksuvalmius ei ole hyvä. Niiden opettajien, joiden tulisi viipymättä lähteä yrityksiin, on vaikea myydä panostaan...Itsensä myyminen vaikeaa. [KRe29]

Opettajien koulutuksen keskeinen kysymys on, miten koulutus kykenee kehittämään opettajan ammatissa tarvittavia avainkvalifikaatioita. Avainkvalifikaatioita ovat erityiset tiedot ja taidot, jotka auttavat yksilöitä kohtaamaan muutoksia ja reagoimaan niihin ympäristössään, muun muassa itsesäätelyvalmiudet kuuluvat näihin. (Ruohotie 2002, 17–18, 26; ks. myös Guile et al. 2001.) Oppimisen itsesäätelyn oppiminen ei aina ole tarkoituksellista, kompleksista tai metakognitiivista, vaan itsesäätely perustuu tietoihin, taitoihin ja uskomuksiin, jotka ovat integroituneet oppimiskokemuksiin pitkällä aikavälillä (Ruohotie et al. 2002). Projektipäällikkönä pohdin itseohjautuvuutta ja edellä mainittuja itsesäätelyvalmiuksia muistiinpanoissani:

Opettajat ovat haluamassa valmiita listoja, mitä työpaikat haluaa heiltä ja sitten erilaisia valmiuksia, mitä pitäisi erilaisissa tilanteissa tehdä. Esim. kysymyslistoja, kun mennään työpaikoille. Tietysti on selvä asia että tällaisia ei voida tehdä. Toisaalta voidaan ajatella että se myös sitoo opettajia, jos hän lähtee sellainen kainalossa menemään työpaikoille...He itse myöskin kokisivat, että heillä on voimavaroja ja minkä turvin lähteä kohtaamaan erilaisia tilanteita siellä työpaikoilla, ehkä mitä työpaikat haluaa, ehkä sellaisen kysymyksen voisi tehdä työpaikalla, että mitä te haluatte minulta, eikä mennäkkään valmiin sapluunan kanssa. [Mp]

Tässä pohdin tunnetta osaamisesta ja voimavaroista, jotka ovat tärkeitä opettajan työssä ja joita itsesäätely tuottaa sekä tunnetta voimaantumisen kokemuksesta (ks. luku 7.3.7). Katkelmassa puhutaan myös heittäytymisestä tuntemattomaan. Opettaja saa kosketuksen kompetenssin hiljaisen tiedon alueisiin sekä yrityksen ja erehdyksen kautta oppimiseen joutumalla epävarmoihin tilanteisiin (vrt. Nieuwenhuis et al. 2002, 8). Kun selviää haasteesta, vaikka vähän pelottaakin, saa varmuutta ja uskallusta kohdata muitakin haasteita. Itseohjautuvuuden vaatimus ja haasteesta selviäminen opettaa opettajille juuri niitä avainkvalifikaatioita, joita nykyinen ja tulevaisuuden työntekijä tarvitsee yhä enenevässä määrin (Zimmerman 2000, 66; Pintrich 2000, 91; Roisko et al. 2006, 20).

Opettajien ajatuksia itseohjautuvuudesta ja siihen vaikuttavista olosuhteista ja opettajan toiminnasta käsitellään luvussa 7.4, jossa opettajat pohtivat omaa oppimisenäkemystään.

7.3.5 Raportti itsearviointin välineenä

Oppimisessa ja arvioinnissa tarvitaan metakognitiivisia taitoja. Omaa oppimista ohjataan reflektoiden, arvioiden ja suunnaten kokonaisuuksien muodostumista. Oppimisen itsesäätelyllä viitataan opiskelijan kykyyn arvioida ja suunnata oppimistaan. (Zimmerman 2000, 66; Pintrich 2000, 91; Roisko et al. 2006,20.)

Arviointi on siirtymässä kehittävän arvioinnin ja itsearviointin suuntaan. Arviointitietoa voidaan käyttää ohjauksen ja kehittämisen välineenä kohottamaan osaamisen tasoa ja toiminnan laatua. (Patton 2002; Räikköläinen 2005.) Arvioinnin kehittyessä on ryhdytty korostamaan myös yksilöiden itsensä tuottamaa tiedon tärkeyttä. Ruohonjuuritasolla tapahtuvalla arvioinnilla on välitön ja välillinen sidos oppimisen. (Nikkanen et al. 1996.) Itsearviointi (*self-evaluation, self-assesment, self-study*) on arviointia, jossa yksilö on omaa tai työyhteisönsä toimintaa arvioiva subjekti (Hulkari 2006, 64). Koska työssäoppiminen on määritelty oppimiseksi, joka on tavoitteista, ohjattua ja jota arvioidaan, myös opettajien

työelämäjaksojen arviointi nähtiin tarpeellisena ja se tapahtui raportoinnin avulla. Kokemuksellisessa oppimisessa reflektio oppimistoiminnan ytimenä korostaa prosessikeskeisyyttä. Reflektion avulla yksilö voi muuttaa käsitystään niin tiedosta ja ympäristöstä kuin itsestäänkin ja omasta toiminnastaan suhteessa muihin ihmisiin. (Poikela 2001, 109.)

Itsearviointin prosessia autettiin raportoinnilla ja raportille annettujen ohjeiden kysymyksillä, esimerkiksi: ”miten saavutit tavoitteesi”. Raportti toimi portfolion tavoin opettajan oppimisen ja reflektion tukena. Opettajia kehoitettiin pitämään päiväkirjaa oppimiskokemuksistaan, josta he saattoivat koota oman raporttinsa työssäoppimisjakson päätyttyä. Portfoliosta on tullut hyvä työkalu opetuksessa (Hurst et al. 1998), ja se auttaa opettajia kehittämään omia jäsentelystrategioitaan (Pintrich 1999, 460).

Raportilla oli opettajien työelämäjaksolla kriittisen reflektion tehtävä, kun se toimi samalla portfoliona (vrt. Ferraro 2000). Opettajat (18/20) kokivat raportin kirjoittamisen mielekkäänä asiana. Seuraavassa katkelmassa pohditaan asiaa myös reflektion merkityksen kannalta oppimiselle (Kolb 1984; Argyris 1992; Poikela 2005; Nonaka et al. 1995; Hardgraves et al. 2001, 183–197; Vertanen 2002, 110; vrt. luku 7.3.6).

Raportin teko ihan mielekäs, tulee pohdittua asioita useammalta kantilta. Pelkkä kokemus ja tekeminen ei aina riitä, tarvitaan myös ajattelua ja arviointia siitä, mitä tehtiin ja miten sen voisi tehdä vielä paremmin. [R14]

Esteitä raportin kirjoittamiselle kuitenkin löytyi. Kevästä 2001 kevääseen 2003 kaksi opettajista jätti raportin kirjoittamatta. Toinen opettajista kertoi haastattelussa, että hänellä ei ollut siihen aikaa (vrt. ajankäytön hallinta Ruohotie 2005, Pintrich 2002) eikä hän muutenkaan nähnyt raporttia mielekkäänä ja tärkeänä. Opettaja sai reflektoida kokemuksiaan kuitenkin haastatteluissa.

En saanut tehtyä raporttia. Ei ollut aikaa, kun täällä oli tuuraaaja ja kaikki asiat oli tekemättä kun minä tulin takaisin, ei riittänyt aikaa, oli täys työllisyys, että selvisin hengissä sen kevään. Enkä pitänyt sitä niin hirviän tärkeänä. Yksi opettaja oli kirjoittanut johonkin lehteen, että ne raportit on kaunojulkaisuja, tärkeätä että on tosi mukavan ja komian näkönen. [H5/1]

Opettajille oli annettu ohjeet raportin kirjoittamista varten ja heitä oli kehoitettu pitämään myös päiväkirjaa, mikä puolestaan helpottaisi raportin kirjoittamista. Kahden opettajan raportissa opettajat halusivat raportoinnille aikaa.

Raportoinnille tulisi saada aikaa normaalilta työrutiinilta, jotta raportista saadaan hyvä ja muita palveleva .[R8]

Itsearvioinnin mielekkyys

Tässä tutkimuksessa opettaja arvioi itseään ja omaa toimintaansa suhteessa asettamiinsa tavoitteisiin. Viisi (5/6) opettajaa toi haastattelussa esille itsearvioinnin tärkeyden, tarpeellisuuden sekä luontevuuden työssäoppimisessa ja muun oppimisen arvioinnissa. Itsearvioinnin kritiikki oli kohdistettu siihen, tuottiko se muutosta opetuksen käytännöissä. Toisaalta on todettu, että myöskään ulkoinen arviointi ei ole tuottanut muutosta käytänteissä. (Harvey 2002). Räisänen (2005) puolustaa itsearvioinnin luotettavuutta. Toimijoilla itsellään on paras käsitys arvioitavasta toiminnasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tästä kerron enemmän luvussa 7.4 ja 7.5, joissa esittelen opettajien didaktista ajattelua suhteessa oppimiskäsityksiin sekä sitä, miten opettajat kokivat työelämäjaksojen muuttaneen opettajan työtään.

Kaikki opettajat eivät allekirjoittaneet itsearvioinnin merkitystä työssäoppimisen uudistuksessakaan. Numeroarviointi oli vielä arvossaan:

Numeroarviointi on selkeempi, siitä näkkee, minkä arvonen on. [H3/1]

Arviointikäsitteet heijastavat erilaisia oppimiskäsityksiä. Konstruktivistinen ja humanistinen oppimiskäsitys heijastavat itsearvioinnin tärkeyttä (Tynjälä 1999). Sama opettaja kertoikin haastattelussa:

Kyllä pystyvät itseensä aika hyvin arvioimaan, suurimmalla osalla on siihen valmiuksia. [H3/1]

Kriittinen reflektio raporteissa

Opettajat refleктоivat raporteissaan paitsi omaa oppimistaan, myös joitakin ”kriittisiä pisteitä” ja menetelmien kehittämistä. Seuraavissa katkelmassa opettajat suhtautuvat kriittisesti vanhusten hoitokäytänteisiin. Nämä kriittisen reflektion osoitukset voivat näkyä myöhemmin

jonkin uuden syntymisenä oppilaitoksen ja työpaikkojen yhteistyössä (vrt. Engeström 2001 kehittävä transfer ja ekspansiivinen oppiminen).

Huomasin asioita, jotka ovat ns. kriittisiä pisteitä vanhustyön kehittämisen kannalta. Lyhyesti muotoiltuna voisi sanoa, että kysymys on aika usein uuden ja vanhan törmäyskurssista. Kysymys voi olla uuden ja vanhan ajattelutavan eroista, uuden ja vanhan toimintatavan eroista tai sitten jotenkin muuten uuden ja vanhan kulttuurin kohtaamisesta. Mietittäväksi jää, miten tämä näkyy sitten ”uuden” eli nuoren työntekijän ja vanhusasiakkaan kohtaamisessa.
[R4]

Pohdin myöskin vanhan ihmisen toimintakykyä ja sitä missä asioissa hoidamme liikaa, missä liian vähän. Tiedostammeko asiakkaan potilaan todelliset tarpeet? [R8]

Engeström (2001, 25; ks. myös luku 2.5) erottelee reflektiiviset kysymykset sentraatio-, desentraatio- ja resentraatiokysymyksiksi. Useimmiten opettajat tekivät sentraatiokysymyksiä eli omaan minään ja omaan toimintaan kohdistuvia kysymyksiä. Edellä olevat aineisto-otteet opettajien raporteista edustavat resentraatiokysymystä, jossa kysytään yhteiseen toimintaan ja sen kehittämiseen tähtäviä kysymyksiä. Pelkästään ulospäin suuntautuvia kysymyksiä eli desentraatiokysymyksiä opettajat esittivät lähinnä omaa oppilaitostaan, yhteistä hallintoa ja työelämäjaksojen järjestelyjä kohtaan.

Transfer ja teoria-käytäntö-suhde

Transferia (Engeström 2001) koskeva keskustelu kulkee yleensä koulusta työelämään – kuinka oppilaitoksessa opittua voidaan käyttää hyväksi työelämän tilanteisiin siirryttäessä. Opettajien työssäoppimisessa on kyse päinvastaisesta transferista: kuinka opettaja kykenee siirtämään työpaikalla opitut asiat oppilaitoksessa opetettaviksi asioiksi. Reflektioprosessissa otetaan hiljainen tieto haltuun. Implisiittinen tieto muuntuu eksplisiittiseksi tiedoksi. (Poikela & Poikela 2002, 57–58.) Raportin kirjoittaminen toimi tällaisena hiljaisen tiedon eksplikointiin tarkoitettuna prosessina, jota opettajat tietenkin jatkoivat omaan työhön palattuaan ja ryhtyessään kehittämään sitä työelämäjaksolla saatujen kokemusten innoittamana.

7.3.6 Ryhmäohjaukset reflektioalustana

Reflektiivisyyden harjaannuttamista osana oppimisen prosessia (vrt. Kolb 1984; Argyris 1992, Poikela 2005; Nonaka et al. 1995; 183–197; Ruohotie 2002, 17–18; Vertanen 2002, 110) pidettiin tärkeänä jo projektia suunniteltaessa. Reflektiivisyyden merkitystä

ammattitaidon ja asiantuntijuuden kannalta on korostettu eri yhteyksissä hyvin paljon (Bauer et al. 2007; Warhurst 2006, 120). Reflektointia tulee tapahtua sekä itsereflektointina että kollegiaalisena dialogina vahvistamaan ammatillista kasvua ja opettajan persoonaa (Hardgraves ym. 2001, 183–197; Glazer et al. 2004; Ferraro 2000; Vertanen 2002, 110.)

Tässä tutkimuksessa käsiteltävässä projektissa opettajilla oli mahdollisuus käydä kahden viikon välein refleктоimassa kokemuksiaan ryhmäohjauksessa (kollegiaalinen reflektio; vrt. Vygotsky 1978; John-Steiner et al. 1996; Lauriala 1997a; Lauriala 1998), jossa oli koko ajan sama ryhmäohjaaja. Tavoitteena oli, että jokainen kävisi ainakin kaksi kertaa refleктоimassa kokemuksiaan. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että olisi tarpeellista osallistua ohjaukseen useammin kuin kerran. Toinen reflektiomenetelmä oli kirjoittaminen (itsereflektio), onhan itsereflektiolla tärkeä osuus merkitysten konstruomisessa (vrt. Ruohotie 2006a, 115).

Opettajia kehoitettiin kirjoittamaan kokemuksistaan päiväkirjaa, mikä helpotti myös raportin kirjoittamista. Raportti, jossa opettaja refleктоi kokemuksiaan, oli tarkoitettu opettajalle itselleen, projektille ja muille toimijoille palautteeksi opettajan kokemuksista ja oppimisesta jakson aikana. Raportista enemmän luvussa 7.3.5.

Ryhmäohjaus tuli mukaan projektiin jo heti alkuvaiheessa. Ryhmäohjaajana toimi ulkopuolinen työnohjaaja. Hänellä oli opettajan koulutus sekä ratkaisu- ja voimavarakeskeinen työnohjaajan koulutus. Hänellä oli myös kokemusta ohjauksesta. (vrt. Glazer et al. 2004.) Palaute ryhmäohjauksesta on kerätty opettajien raporteista, ryhmäohjaajan haastattelusta, keväällä 2001 opettajien työelämäjaksolla olleille tehdystä kyselystä sekä loppupalaverien muistioista.

Opettajat pitivät ryhmäohjausta positiivisena, hyödyllisenä ja uusia näkökulmia avaavana kokemuksena. He kertoivat, että kokemukset ja omat ajatukset jäsentyivät ja syventyivät niissä, mutta oli myös hyödyllistä kuulla toisten kokemuksia ja koota omia ajatuksiaan. Reflektiivisyys merkitsee juuri tällaista kokemukseen sisältyvän praktisen tiedon omakohtaista tietämistä ja löytämistä (Loughran 2002; Eteläpelto 1992, 11–12). Näin hiljainen tieto (*tacit knowledge*) tehdään tietoiseksi, mikä on tärkeää kriittisten työelämässä tapahtuneiden tilanteiden avaamiseksi ja ymmärryksen lisäämiseksi niistä (Toom 2008a; Herbig et al. 2001). Opettajien mukaan ryhmäohjauksissa oppi jotain uutta myös omista kokemuksistaan (vrt. Glazer et al. 2004, 42–43; Häkkinen et al. 1999, 212).

Oppimisyhteisössä on tärkeää kokemusten jakaminen muiden toimijoiden kanssa (Loughran 2002; Wilson 1996, 5), silloin on kysymyksessä niin sanottu jaettu kognitio (*shared cognition*

ks. Lauriala 1997a, 33). Koska opettajat olivat poissa omasta työyhteisöstään, ohjausryhmä toimi ikään kuin viiteryhmänä, jossa saattoi jakaa kokemuksia. Ryhmäohjaus jäseni ajatuksia myös raportin kirjoittamista varten.

Olleet hyviä. Vieneet prosessia eteenpäin, vienyt syvemmälle omaa ajatusta. Pani liikkeelle vielä enemmänkin. Saattoi tarkastella omaa oppimista laajemmassakin kaareissa, omaa kehitystä. Mukava kuulla toisten kokemuksista. Positiivinen kokemus. [M4/2004]

Tavoitteet selkiytyneet kun kuunnellut muiden tavoitteita [M4/2004]

... Myös ryhmäohjaukset kannattaa säilyttää. Niissä voi jäsentää omia oppimiskokemuksiaan ja ajatuksiaan ja myös toisten opettajien kokemusten kuuleminen on mielenkiintoista ja hyödyllistä. [R15]

Näkisin, että sama kuin opettaja/opiskelija- ohjauksella työssäoppimisjaksolla, koska itse ainakin koin oppivani uutta ja tarvitsevani ohjausta työssä ja tunsin mikä on opiskelijan maailma työssäoppimisessä. [Kry2]

Ryhmäohjaajan mukaan kaikki eivät olleet ymmärtäneet ryhmäohjauksen merkitystä. Jotkut pitivät sitä ”tyhjänpäiväisenä jorinana”. Projektin loppua kohti tällaiset kannanotot kuitenkin vähenivät.

Ryhmäohjaustilanteet vaikuttivat etukäteen tyhjänpäiviäisiltä, mutta minun on tunnustettava, että niihin kanavoitui paljon mielenkiintoista asiaa ja pohdittavaa varsinkin kun samaan aikaan istuntoon tuli muita, eri aloilla toimivia, samaan aikaan työelämäjaksolla olevia kollegoja. [M4/2004]

Ryhmäohjaajana toimi koko projektin ajan sama ohjaaja, mistä tuli positiivista palautetta. Ohjaaja sai hyvän kuvan koko projektin etenemisestä sekä laajan perspektiivin opettajien kokemuksista. Ohjaajan koulutuksella ja kokemuksella toivottiin ohjaukseen saatavan uusia näkökulmia avartava ote. Opettajat olivat myös kokeneet asian samalla tavalla. Ohjaaja tuli kuntayhtymän ulkopuolelta, ja opettajat kokivat sen positiivisena asiana (vrt. Glazer et al. 2004, 35–36):

Hyvä, kun ohjaaja eri maailmasta. [M4/2004]

Ohjaajan koulutuksellinen näkökulma ja persoona vaikuttivat ohjaustilanteen ilmapiiriin (vrt. Glazer et al. 2004; Lauriala 1995, 31), mikä osaltaan auttoi oman oppimisprosessin eteenpäin viemisessä:

Ilmapiiri ohjaustilanteessa oli salliva ja kyselevä. [Kry3]

Oppiminen yksin ja yhdessä?

Kukin opettaja sai itse päättää, milloin osallistui ryhmäohjaukseen. Käytännössä ohjaukseen osallistui aina kerrallaan yksi tai useampia opettajia. Joku opettajista koki häiritsevänä, että ryhmä muuttui jatkuvasti.

Hankaluutena oli, että sekalainen sakki kokoontuu, ihmiset vaihtuvat, toiset aloittavat ja toiset ovat lopettamassa. Samat henkilöt ovat samoja eri kerroilla tai kaikki henkilöt ovat outoja. [M7/2002]

Glazer et al. (2004) pitävätkin ryhmäohjauksessa tärkeänä sitä, että ryhmä pysyy samanlaisena, koska opettajilla eri vaiheessa ammatillista kehittymistään on erilaiset ongelmat. Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista projektissa, koska opettajat olivat eri aikona työelämäjaksollaan. Asiasta puhuttiin ryhmäohjaajan kanssa, mutta sille ei voitu käytännön syistä tehdä mitään. Kaikki opettajat eivät kokeneet asiaa vaikeana.

Sekä yksin oleminen ohjaajan kanssa että ryhmässä reflektointi sai positiivista ja negatiivista palautetta. Yksin oleminen koettiin palkitsevana silloin, kun opettaja koki tarvitsevansa aikaa esimerkiksi suunnitteluun ja omille ajatuksilleen. Toisinaan taas opettajat kokivat palkitsevana sen, että oli myös muita ja että oli mahdollista kuulla toisten kokemuksia – vuorovaikutus toi enemmän näkökulmia (vrt. Glazer et al. 2004; Lauriala 1998). Palaute tuli opettajan kulloisenkin tilanteen mukaan: siihen vaikutti se, oliko opettaja työssäoppimisensa alku- vai loppuvaiheessa ja minkälaisista asioista opettaja halusi reflektoida.

Ryhmäohjaus olisi antanut enemmän, jos olisi ollut muita osallistujia, olin yksin, löytyi kuitenkin uusiakin näkökulmia. [H2/1]

Ensimmäinen kerta oli henkilökohtainen, ja siinä kävin loppuarviointia läpi, sen koin mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Toinen kerta oli mukana kaksi muuta ja meidän työelämäjaksot olivat eri vaiheissa menossa, itse olin jo lopettanut ja anti ei ollut itselle niin runsas. [Kry 1]

Ryhmäohjaus apuna oman työn kehittämässä

Transformatiivinen oppiminen edellyttää mahdollisuutta puhua kokemuksista, mahdollisuutta tuoda implisiittiset kokemukset eksplisiittisiksi, mutta myös mahdollisuutta pystyä puhumaan omista kriittisistä kokemuksistaan ja ”huippukokemuksistaan”. Nämä saavat opettajat ajattelemaan omaa opettajana toimimista ja sen kriittistä tarkastelua, kun ensin ovat aiheuttaneet opettajalle kognitiivisen ristiriidan. (Lauriala 2004, 35.) Sosiaalisen konstruktivismiin näkökulmasta yhteisöllistä oppimista syntyy sosiokognitiivisen konfliktin

vaikutuksesta. (Dillenbourg et al. 1996, 190–192.) Sosiokognitiivinen konflikti syntyy, kun kahden tai useamman henkilön erilaiset käsitykset tai näkökulmat ovat ristiriidassa. Tällaiseen ristiriitaan on mahdollista löytää ratkaisu sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla.

Ongelmanratkaisuprosessin tuloksena osallistujien kognitiiviset rakenteet muuttuvat.

(Dillenbourg et al. 1996, 190–192; Tynjälä 1999, 154.)

Opettajat tarvitsevat palautetta edistymisestään oman työnsä kehittämisessä (vrt. Guskey 2002, 387). Tätä palautetta opettajien oli mahdollista saada ryhmäohjauksessa ohjaajalta ja ryhmältä. Opettajien pitää pystyä puhumaan uusista pedagogisista ratkaisuistaan ryhmässä muiden kanssa, jotta muutokset olisi helpompi toteuttaa muutoksena omassa toiminnassa (vrt. Lauriala 1997b; Glazer et al. 2004). Näin reflektiivisyys ja kollektiivinen reflektio tuottavat materiaalia ja tietoa ongelmanratkaisua, kehittämistä ja innovaatioita varten. Toisaalta se toimii yksilöiden, ryhmien ja organisaation oppimisen ja uuden osaamisen luomisen lähteenä (vrt. Nissilä 2006; Poikela 2005, 31–36; Glazer et al. 2004, 35.) Järvinen et al. (2000b, 321) kuvaavat ryhmän ja organisaation oppimista ja siinä reflektiivisyyttä yhdistettynä yksilön oppimiseen ja reflektioon. Ryhmän oppimista ei voida kuvata ilman yksilön oppimista eikä organisaation oppimista voida selittää ilman yksilöitä ja ryhmiä. Tämä tulee esille seuraavissa aineisto-otteissa:

Ryhmäohjaustilanteissa on mahdollisuus syvällisesti pohtia koulutuksen ja työelämän välistä tilaa ja ideoita sekä pohtia omaa roolia työyhteisön ja koulutuksen sekä työelämäyhteistyön kehittäjänä. [M4/2004]

Ryhmäohjauksessa joitakin uusiakin näkökulmia oivalsin. Lähinnä, mikä on jakson merkitys omalle oppilaitostyöyhteisölle ja opetusunnitelmien laatimiseen. Jatkossa sitä oman työn kehittämistä täällä koululla. [H4/1]

Ryhmäohjauksessa opettajat saivat rohkeutta kokeilla omia taitojaan ja uusiakin ideoita. Ryhmä oli kaikille opintoaloille sama, siksi myös ryhmäohjauksen **monialaisuutta** kiitettiin. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan ryhmässä olisi hyvä olla mukana henkilöitä, joiden asiantuntemus on osittain päällekkäistä ja eri alueita ja näkökulmia sisältävää (Häkkinen et al. 1999, 212). Myös Howe ja Tolmie (1999) ovat tutkineet oppimista ryhmissä, joissa oppilaiden aiemmat tiedot ja käsitykset aiheesta olivat joko hyvin samankaltaisia tai poikkesivat jyrkästi toisistaan. Heidän tutkimuksensa mukaan oppimistulokset olivat parhaita ryhmissä, joissa jäsenten tiedot ja käsitykset erosivat toisistaan selvästi. Ammatillinen

koulutus oli toiminut aiemmin hyvin oppilaitoskeskeisesti ja näin eri alojen opettajat pääsivät hyvinkin lähelle toisten alojen opettajia.

Joissakin oppilaitoksissa, kuten sosiaali- ja terveystieteillä, käytetään ryhmäohjauksia myös opiskelijoiden työssäoppimisen ohjauksessa. Muiden alojen opettajista yksi oli saanut niin hyvän kokemuksen ryhmäohjauksesta, että aikoo ottaa ne myös käyttöön omien opiskelijoiden kanssa.

Ryhmäohjaustilanteista olen saanut idean jota aion kokeilla omien opiskelijoideni kanssa: Kun ohjaan seuraavan kerran ryhmää työssäoppijoita, niin otan siinä jakson puolivälissä koko porukan päiväksi koululle, jolloin on hyvä käydä yhteistä ja yksityisempääkin keskustelua kunkin kanssa meneillään olevasta ja käydä kehityskeskustelua jäljellä olevaa jaksoa silmälläpitäen.
[M4/2004]

Oma oppimiskokemus ryhmäohjauksesta ja ryhmäreflektiosta mahdollisti oman työn kehittämisen reflektiivisempään suuntaan. Opettajan ajatuksessa tulee esille myös oppimisen transfer (Tuomi-Gröhn 2000). Opettajan oli helpompi oman kokemuksen jälkeen kokeilla myös opiskelijoiden kanssa ryhmäohjausta.

Kaikki opettajat eivät voineet käydä ryhmäohjauksessa, mikä ilmeni kahden opettajan varsin niukkoina raportteina. Oppimiskokemukset eivät olleet jäsentyneet, koska niitä ei voitu kielellistää ja artikuloida. Koska projektissa kuitenkin pyrittiin itseohjautuvuuteen, ryhmäohjausta ei haluttu tehdä pakolliseksi. Myös ryhmäohjaaja koki ryhmäohjauksen luonteen vapaaehtoiseksi. Ryhmäohjauksen lisäksi tai sen puuttuessa voi myös reflektoida muuten, kuten yksi toisella paikkakunnalla oppimassa ollut opettaja teki. Hän oli kirjoittanut oppimispäiväkirjaa.

Ryhmäohjaus jatkui OpeAvvain II -jatkoprojektissa, koska kokemukset siitä olivat kiistattomasti positiiviset ja merkitykselliset.

7.3.7 Väsymyksestä voimaantumiseen

Ammatillisen koulutuksen rakenteissa ja toteutustavoissa on viimeisten vuosikymmenien varrella tapahtunut paljon muutoksia. (Vertanen 2002, 121.) Siitä on seurannut esimerkiksi iäkkäiden opettajien työssä jaksamisen ongelmat ja halu hakeutua ennen aikaiselle eläkkeelle. Monenlaiset muutokset asettavat uudenlaisia haasteita opettajan työlle ja opettajien koulutukselle. (Vertanen 2002, 79.) Myös merkityksettömyyden kokemukset ovat tavallisimpia loppuunpalamisen syitä (Fullan 1994, 90).

Vertasen (2002, 235) mukaan kiireellinen tutkimuksen aihe olisi ratkaisujen etsiminen opettajien voimaannuttamiseen (*empowerment*) ja työssäjaksamiseen. Voimaantuminen tarkoittaa niiden rajoitusten poistamista, jotka estävät henkilöä tekemästä työtään optimaalisella tehokkuudella (Ruohotie 2000a, 298–299). Voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään – voimaa ei voi antaa toiselle. Toisaalta mahdollisuudet ja haasteellisuus ovat siinä, että ne olosuhteet, jossa toimitaan ovat merkityksellisiä ja vaikuttavat jaksamiseen. (Siitonen 1999.) Itse lähtisin puhumaan termistä ”empowerment” voimaantumisenä enkä voimaannuttamisena, missä ikään kuin voimaantuminen tulisi ulkopuolelta tai joku muu sen tekisi. Piesasen et al. (2007, 111; vrt. myös Rhodes et al. 2004, 180) tekemässä selvityksessä ammatilliset opettajat mielsivät täydennyskoulutuksen toimivan myös voimaannuttavana kokemuksena.

Luvussa 7.3.4. käsiteltiin jo itsesäätelyn vaikutusta motivoitumiseen ja päätöksentekoon. Vapaus ja sen lähikäsitteet valinnanvapaus, vapaaehtoisuus, itsemäärääminen ja autonomisuus ovat voimaantumisen jäsentämisen, ymmärtämisen ja pohtimisen kannalta keskeisiä käsitteitä (Siitonen 1999, 124). Voimaantuminen ja mahdollisuus autonomisuuteen oppimisprosessissa liittyvät läheisesti toisiinsa. Autonomisuuteen liittyy valinnanvapaus ja vapaus asettaa itsenäisesti päämääriä ja vapaus laatia suunnitelmia sekä vapaus kokeilla, yrittää, erehtyä sekä ajatusten että tekojen tasolla, mutta siihen liittyy myös eettinen vastuu valintojen seurauksista. (Ruohotie 1998, 26.) Itsemäärääminen on yhteydessä voimaantumiseen ja edelleen sitoutumiseen. Tässä tutkimuksessa opettajien kokemukset työelämäjaksoltaan ja nimenomaan itsemääräämisen kokemukset olivat myös voimaannuttavia. Seuraavaksi käsittelemme ensin opettajan työssä väsymisen syitä ja sitten voimaantumisen kokemuksia.

Väsyminen opettajan työssä

Opettajat olivat selvästi väsyneitä lähtiessään työssäoppimisen jaksolle. Opettajat kertoivat motivaatiostaan lähteä työelämäjaksolle: he kaipasivat vaihtelua ja piristystä ja halusivat **etäisyyttä** työhönsä (vrt. etäännyttäminen coping-keinona; Lauriala 1997a; Niemelä et al. 1996). Opettajat halusivat myös kokemuksen siitä, että työt jäävät työpaikalle kotiin lähtiessä. Jaksamisesta kertovat lisäksi seuraavat kommentit:

Työssäoppimisjaksolla pääsi helpolla, ei tuntien valmistelua, eikä seuraavan päivän jännitystä. ei tarvi pittää kuria. [H3/1]

Hyvä kun pääsi vähän pois työstä. [H4/1]

...ja 'itsensä' haastaminen vie energiaa. [R3]

Ihmiskontaktien määrä oppilaitoksella oli yksi väsymyksen aiheuttaja. Siksi ihmiskontaktien vapaaehtoisuus työelämäjaksolla oli yksi positiivisena koettu asia.

Tuntu koko ajan, että mää oon aina täällä ja mulla on lauma opiskelijoita siinä ympärillä ja se ihmiskontaktien määrä oli aivan huikea. Siellä työssäoppimassa en ollut vastuullinen ja pakollinen kohtaamaan kaikkia. Se oli erilaista. [H4/1]

Yksi jaksamiseen liittyvä kommentti kertoo **elämän rytmin** kiihkeydestä, jolloin omasta jaksamisesta huolehtimiseen ei jää aikaa:

Elämän rytmi kiireistä, monille asioille jää liian vähän aikaa. Omasta jaksamisesta ei pysty aina huolehtimaan. [R17]

Kaksi miesopettajaa kuvaa haastattelussa omaa välineellistä suhdettaan työhön: molemmille työ on pelkästään rahanansaintsemiskeino. Toinen piirtää elämäkartassaan työkuvioiden kohdalle hikipisaran, ja haluaa työn olevan ”ei liian iso”. Näin hän kertoo siitä, että osaa mielestään tai ainakin yrittää rajata työtä sopivalle tasolle. Hikipisara kuitenkin kuvaa mielestäni opettajan väsymistä työhön. Hän suunnittelee siirtymistä toiseen työhön. Toinen miesopettajista piirtää oman työnsä omassa elämäkartassaan muun elämänsä ulkopuolelle. Hän kertoo seuraavassa väsymisestään työhön ja että työ on hänelle vain mahdollisuus ansaita rahaa:

Työtä ei sopis enää tuohon savottaan. No pannaan se tuonne jonnekin korokkeelle. Vaimo keskeiseen asemaan ja pikkusen pienempi pallukka ois poika. Työssä ei oo antaa mulle mittään muuta ko palakan, jotenkin on kuralla se työ. Se ei motivoi, siinä on kaikki jotenki pielessä. Paljon sairaslomilla, minua on kiusattukin, mutta ei enää, mutta en puhu yhden työntekijän kanssa kahteen vuoteen. Työn pyöräytän tämän pallukan mun elämän ulkopuolelle. Työ on kuitenkin sen rahan kautta mahdollistanut, että olen rakentanut itselleni paratiisin. [H5/1]

Kyseinen opettaja on kokenut myös **kiusaamista** työpaikallaan. Hän ei koe saavansa työstä muuta kuin palkkaa, joka kuitenkin tuottaa hänelle iloa; hän saa sen avulla niitä asioita, joita hän elämässään arvostaa. Oma perhe ja siihen liittyvät asiat ovat hänen elämänsä positiivisia asioita. Hän erottaa selvästi työn ja kotielämän, mikä on yksi coping-keinoista. (Zurko et al. 2007.) Molemmat miesopettajista korostivat perheen merkitystä (vrt. Almiola 2008, 208).

Opettajat olivat väsyneitä **työn muuttuneisiin vaatimuksiin ja sen luonteen muuttumiseen**.

Tässä opettajan kuvaus työstään kahdessa eri haastattelussa:

Teen aika paljon kotona töitä. Jaksot kyllä erilaisia, toiset vaikeampia ja toiset helpompia. Vaatimukset yhä enemmän semmosia, että että pitäis koko ajan seurata mitä tapahtuu. On projekteja talossa, mistä pitää olla tietoinen, lukea paljon ja ymmärtää kaikki ja tiedontulva on aivan valtava. Perehtymiseen ei oo järjestetty kyllä aikaa. Välillä tuntuu, että oonkohan ulkona jostakin ja varmasti oonkin. Kaikki osallistuvat kaikkeen ja kaikki lukevat kaiken ja kaikki tietävät kaikista asioista kaiken, kun ne on sähköpostilla ja liitetiedostona. [H4/1]

Byrokratia rasittaa... jonninjoutavaa byrokratiaa. Sähköpostia pitää lukea koko ajan, vaikka siihen ei oo käytännössä paljon aikaa annettu: minkälaisia toimintaohjeita, seuraa kuntayhtymäasioita, johtotiimiasioita, henkilöstötoimikunta asioita, mitä siellä on päätetty ja miten se velvoittaa minua. Pitäisi keskittyä opettamiseen, niin jatkuvasti keskeytetään, nyt pitäis ottaa kantaa tähän asiaan, lueppa tämä paperi, milloinka me tehhään se anomus; tätä muuta työtä tulee koko ajan. Ja vielä oletetaan, että kaikki tapahtuu itekseen ja hirveän helposti, mutta kaikkeen pitää paneutua. Muuten työ on mukava jos sitä sais vaan tehdä rauhassa. [H4/2]

Opettajan työ sisältää nykyisin paljon muuta kuin opetustyötä. Yksi työn rasittavuutta aiheuttava asia onkin edellisissä otteissa epävarmuus: pysyykö kaikessa muutoksessa perässä, onko selvillä kaikesta, mistä pitäisi olla selvillä. Toisaalta Korkia-aho (1994, 64–65) kirjoittaa, kuinka opettajan ominaisuuksissa korostuvat ahkeruus, pedanttisuus ja ylikriittisyys. Onko edellisissä katkelmissa kysymys opettajan liiallisesta pedanttisuudesta tai ajankäytön hallinnan puutteesta (Ruohotie 2005; Pintrich 2000). Pedanttisuus tarkoittaa liiallista huolellisuutta ja täsmällisyyttä, minkä seurauksena opettaja suorittaa sellaisiakin tehtäviä, jotka eivät hänelle edes kuulu. Ylikriittisyys varsinkin omaa itseä kohtaan yleistyy myös suhtautumisessa opiskelijoihin. (vrt. myös Piesanen et al. 2007, 171.) Liiallinen pedanttisuus ja ylikriittisyys ovat loppuunpalamisen syitä, mutta opettaja, joka on kehittänyt vahvan kasvattajaidentiteetin, ei uuvu niin helposti kuin opettaja, joka pyrkii täydellisyyteen. (Piesanen et al. 2007, 171.)

Opettajan työ on sekä dynaamista että kompleksista. Yksi ulottuvuus siinä on kasvatuksellinen rooli: **”kurinpitäjän” rooli**, varsinkin nuoria opettavilla opettajilla, oli yksi väsymisen aiheuttaja. Varsinkin nuorten opiskelijoiden kohdalla lainkin edellyttämä kasvatuksellinen tehtävä tuo mukaan epävarmuutta ja ennustamattomuutta. Opettaja joutuu tekemään vaikeitakin ratkaisuja itsenäisesti ja nopeasti. (Vrt. Fullan et. al. 1998; ks. myös Vertanen 2002, 99–100; 77–78.) Myös muuttunut opiskelija-aines ja opiskelijaryhmien

heterogeenisuus oli kaikkien opettajien esiintuoma uusi opettajan työn haaste. Opettajat kokivat, että heillä pitäisi olla erityisopettajan valmiudet, jotta he pystyisivät vastaamaan kaikkiin haasteisiin, joita heterogeeninen opiskelija-aines tuo mukanaan.

Voimaantuminen työelämäjaksolla

Työelämäjakso vaikutti opettajiin voimaannuttavasti:

Työelämäjakso auttoi väsymykseen, toimi 'pelastavana enkelinä' [H1/1]

Koin uuden seudun auttavan myös henkisesti, katkaistessaan arjen. [R8]

Vahvistu se, että tämä on mun työtä. Tästä työstä jään eläkkeelle. [H6/1]

Mä oon uutta puhtia täynnä, mä haluan vaan kertoa omasta kokemuksesta, mutta sopivissa kohdissa, enkä tuo niinku hyökyaaltona sitä heille. [H6/1]

Oppiminen on kaiken kaikkiaan oppijan maailmankuvaa muokkaava prosessi, jonka vaikutukset ovat usein monisyisiä. Usein ajatellaan, että oppimistapahtuma koskee vain tarkkaan rajattua sisältöä tai taitoa, tai niin kuin työelämäjaksoissa vain tiettyjä tavoitteita. Se voi aiheuttaa muutoksia ei vain oppijan tieto- ja taitorakenteissa, vaan myös hänen metakognitiivisissa taidoissaan, motivaatiossaan, uskomuksissaan ja itsetunnossaan (vrt. Ruohotie et al. 2003, 9.) Opettajat kertoivat saavuttaneensa näitä. Myös suuresta ponnistuksesta selviäminen ja muutoksen aikaansaaminen toi mukanaan **itseluottamuksen kasvua** (vrt. Fullan 1994, 37). Seuraavassa opettaja kertoo mielestään kaikkein tärkeimmästä saavutuksestaan työelämäjaksolta, varmuudesta (vrt. Rösssi 2005):

Nostaisin kaikkein tärkeimmäksi saavutukseksi sen, että sain varmuutta ja syvyyttä jo osaamiini asioihin ja voin puhua asioista omakohtaisesti, ei vain kirjoista luettuna... Huomasin myös, kuinka paljon uutta intoa tämänhetkisiin työtehtäviini jakso antoi. [R10]

Opettajien mukaan koulutus auttoi henkisesti, koska oma työ oli mahdollista nähdä kauempaa (vrt. etäisyyden otto coping-keinona; Lauriala 1997a; Niemelä et al. 1996):

Näkee opettajan työtä kauempaa, pääsee ulos siitä omasta arkirutiinikehästään. [H/2]

Uusista työelämän vaatimuksista opettajat mainitsivat kiireen, joustavuuden ja kovan kilpailun. Näihin on sopeuduttu, koska pelkona on työpaikan menettäminen. Opettajat saivat omaan työhönsä myös uuden perspektiivin: muuallakin on kiirettä ja kilpailua. Tämä voi myöskin olla voimannuttava kokemus. Myös yksi rehtoreista otti etäännyttämisen coping-keinona esille:

Vaihtelua opettajan työhön – edistää jaksamista ja näkee, että töitä on runsaasti muuallakin kuin oppilaitoksessa. [KRe31]

Voimaantumisen kokemuksista huolimatta opettajat kokivat, että oli raskasta vaihtaa työpaikkaa ja tutustua aina uusiin työkavereihin. Joissakin työpaikoissa työ oli myös fyysisesti raskasta.

Se oli kyllä ihan riittävän rankka toisaalta niinku siirtyä paikasta toiseen. Aina uudet työkaverit ja uus tilanne ja paljon perehtymistä, ainakin mulla. [H4/1]

Oli hyvä katkos töihin, mutta ei se helppoa ollut. [H4/1]

Keittiötyö on pääasiassa ruumiillista työtä, joten siellä kasvaa myös fyysinen kunto, jos se on päässyt vähän rapistumaan. Huomasin, että kroppakin tykkää välillä sellaisesta pienoisesta rasituksesta. Sain tehdä ruumiillista työtä, monipuolisia 'jumppaliikkeitä' tehden. Fyysinen kunto kasvoi päivä päivältä. Aluksi vaivasi niska ja hartiat; mutta kävin hierojalla ja olo parani. [R14]

Opettajan työ vaatii laaja-alaista sekä tulevaisuuteen suuntautunutta ja globaaliseen ajatteluun kykeneviä vahvoja persoonallisuuksia (Luukkainen 2000, 55). Opettajan persoonallisuus nähdään opettajan tärkeimpänä työvälineenä (Hargreaves ym. 2001, 136–156; Vertanen 2002, 223; Piesanen et al. 2007, 171). Näihin liittyen yhden opettajan maininta oli merkityksellinen: oman persoonan vahvistuminen, eli jaksolla oli vaikutusta myös hänen identiteettiinsä (vrt. Collin 2005; Warhurst 2006, 118–120; Ruohotie 1995, 160).

Itseäni vahvistaa työjakso persoonana. [R8]

Persoonan vahvistuminen ilmentää syvällistä, transformaatiivista oppimista (Mezirov 1995; Poikela 2001). Opettajan persoonallisuuden ja identiteetin kehitykseen onkin alettu kiinnittää huomiota opettajankoulutuksessa eri tavalla kuin ennen (Niemi 2000, 190; Järvinen et al. 2000; Heikkinen 1999; Laine 1998, 1999).

7.3.8 Opettajien ajankäytön hallinta

Työelämätaitojen yksi ulottuvuus on elämänhallinta ja kyky organisoida ja hallita ajankäyttöä (Ruohotie 2005). Ajankäyttö kuuluu myös itsesäätelyyn, joka on tärkeä tekijä yksilön oppimisessa (Zimmerman 2000, 66; Pintrich 2000, 91; Roisko et al. 2006, 20).

Voimaantumisen sijaan opettajat hajottivat itseään liikaa jakson aikana.

Itsensä hajoittaminen viisi viikkoa koulun ja työelämäjakson välillä oli todella rankkaa. [R10]

Kaikilla opettajilla ei tätä ongelmaa ollut. Seuraavissa kommentteissa kaksi opettajaa sai olla rauhassa työssäoppimassa. Toisen mielestä rauhallisesta työelämäjaksosta oli mahdollista päättää itse.

Hyvä että sai olla yhteen perrään, eikä tarvinnu olla koululla. [H4/1]

No tuota sainhan minä aika rauhassa olla, että mutta joo, siitä pittää vain ite pitää huoli siitä, että saa olla rauhassa. Ei tarvi hyppiä täällä koulutyössä, että kyllä kai se aika pitkälle on itestä kiinni... että lukujärjestykseen on merkattu kuitenkin niitä päiviä ja päiviä ja opetusta sinne ja kaikkia projektijuttuja sinne tet-jaksolle, että pittää vaan ite kylmän rauhallisesti sanoa, että mä en ota niitä sinne, että että ei se muuten onnistu. Ei siihen, ei siihen voi oikein keskittyä niin kuin pitäis. Mutta mulla se kyllä toimi. [H4/2]

Sari-opettaja vaikuttaa hyvin omistautuvalta; hän omistautuu sekä työlleen että perheelleen.

Työ vie suuren osan ajasta ja toiseksi suurin on lasten harrastukset. Omana harrastuksena vain sauvakävely kesällä. Työtä ja lasten harrastuksia haluaisin vähentää ja lisätä omia harrastuksia. [H2/1]

Myös liiallinen ahkeruus, pedanttisuus ja sitoutuminen työhön voi olla ongelmana (Korkia-aho 1994, 64–65). Kyseinen opettaja koki sen myös ongelmana nähtyään piirroksensa oman elämänsä ”kartasta”. Opettajalla ei ollut juuri henkilökohtaisia harrastuksia. Hän kertoi haluavansa elämäänsä tasapainoa eri asioiden välille ja tasapainoa myös ajankäyttöön (vrt. Almiola 2008, 179). Toisessa haastattelussa Sari-opettaja kertoikin, kuinka hän oli pyrkinyt saamaan elämäänsä tasapainoon:

Elämänpiiri enemmän balanssissa. Työn osuus pienentynyt ja omat harrastukset lisääntyneet. Lisää ihmissuhteisiin aikaa. Sitoutuminen työssä ei oo vähentynyt, mutta kuormittavuus on. [H2/2]

Vertanen (2002, 229) pitää tärkeänä tulevaisuudessa oman työn organisointikykyä ja ajan hallintaa. Asia vaikuttaa kuitenkin koko elämässä, myös työn ja perhe-elämän yhteensovittamisessa (vrt. Almiola 2008, 54). Sengen (1990, 270–360) mukaan oppivaan organisaatioon kuuluu myös työn ja perheen yhteensovittaminen. Perinteiset organisaatiot ovat vaatineet uhrauksia työn hyväksi. Jos oppiva organisaatio tukee persoonallista kehitystä, sen on tuettava sitä kaikilla elämän alueilla. Tähän kuuluu myös perhe-elämä.

Myös toisella, Milla-opettajalla, oli ajankäytön suhteen kuormittavuutta työhön painottuen. Hänellä ei ollut perhettä. Hänellä ei ollut kuitenkaan työelämäjaksolta sellaisia kokemuksia, että olisi joutunut käymään oppilaitoksessa. Hänen työpaikkansa olivat niin kaukana, että

oppilaitoksessa käyminen olisi ollut mahdotontakin. Ensimmäisen haastattelun tuloksena hänkin oli ”remontoinut” elämäänsä siihen suuntaan, että oli lisännyt muun elämän osuutta arjessaan. Toisessa haastattelussa opettaja kertoikin näin :

Nykyisin olen vähentänyt työtä, jäänyt osa-aika-eläkkeelle. Lastenlasten osuus on suurentunut, samoin pidän enemmän yhteyttä ystäviin. Romaaneja haluaisin lukea enemmän.
[H1/2]

Nämä kaksi opettajaa olivat pystyneet tekemään muutoksia elämässään ja mielestään heidän ajankäyttönsä oli nyt enemmän omassa hallinnassa ja myös eri elämänpiirit enemmän tasapainossa keskenään (vrt. Ivey et al.1997, 14). Zurlo et al. (2007, 238) esittävätkin työn ulkopuolisten aktiviteettien lisäämistä sekä ajan hallintaa keinoina työssä koetun stressin hallitsemiseksi.

Miesopettajilla oli työn ja perheen yhteensovittamiseen hyvin rationaalinen suhtautuminen. Heidän mielestään työ ei saanut liiaksi hallita ajankäyttöä. Toinen heistä teki myös selvän rajan työn ja perhe-elämän välille (vrt. coping-keinot; Zurlo et al. 2007). Myös kahdella naisopettajalla työ ja perhe-elämä olivat tasapainossa, eivätkä he halunneet tehdä niiden suhteen muutoksia. Onko niin, että miehet pystyvät suhtautumaan terveemmin työhönsä, eivätkä sorru Korkia-ahon (1994, 64–65) mainitseman pedanttisuuteen ja liialliseen työhön sitoutumiseen? Tämän tutkimuksen haastattelujen piiriin kuului vain kaksi miestä ja neljä naista, joten pitkälle meneviä johtopäätöksiä ei tästä voi tehdä. Sellaisen päätelmän kuitenkin mielestäni voi tehdä, että opettajan oma suhtautuminen vaikuttaa ajankäyttöön ja sen hallintaan. Myös se oli huomion arvoista, että jopa pienellä valmennuksen piiriin kuuluvalla harjoituksella, opettaja oli muuttanut asennettaan työtä ja siihen liittyvää ajankäytön hallintaa kohtaan (vrt. Ivey et al.1997, 14). Esimerkiksi työhönsä avulla asiaa voisi tarkastella enemmänkin ja löytää keinoja oman elämän tasapainoon saattamiseen. Uupumisen syynä ei aina ole pelkästään organisaatioon, johtamiseen ja työnjakoon liittyvät asiat (vrt. myös Siitonen 1999).

7.3.9 Erilaisia työelämäjaksojamalleja ja niiden arviointia

Tässä tutkimuksessa on analysoitu 20 opettajan raportit heidän työelämäjaksoiltaan. Nämä opettajat olivat ensimmäisiä, jotka lähtivät työelämäjaksolle (kevät 2001 – kevät 2002). Työelämäjaksot on tyyppitelty taulukossa 12 aineiston perusteella työpisteiden lukumäärän,

koulutusammatin ja työn yhteensopivuuden sekä työssäoppimisen ja substanssiosaamisen hankkimisen mukaan. Lisäksi on mainittu opettajan opetusala.

Taulukko 12. Opettajien jakautuminen työelämäjaksojen tyypeihin.

Työelämäjakson tyyppi ja ala, jossa työelämäjakso toteutui	N
Koulutusammatin mukaiset työt – yksi työpiste - Puutarha-ala, vanhustyö, MTT, Päihdetyö	4
Koulutusammatin mukaiset työt – eri työpisteitä - Catering-ala, metsäala, sos.- ja terv.ala, puhdistusala	10
Kaksi eri näkökulmaa lähihoitajan työhön: keittiö, osasto - Kotitalousopettaja	2
Lähihoitajan työssä tarvittavia tietoja, ei lähihoitajan työ - Päihdetyö, opettaja mukana hoito- ja ohjaustyössä	2
Substanssiosaamiseen liittyvä työ - Työpaikat: KELA:n toimisto ja sairaalan kuntoutusosasto - työpaikat eivät olleet koulutusammatin työssäoppimispaikkoja, vaan opettaja oli hakemassa koulutusammatin kannalta tärkeää tietoa työpaikoista	2
Yhteensä	20

Periaatteena projektissa oli, että opettajat voivat itse valita tavoitteensa ja työpaikkansa; myönnyttiin siihen, että kaikkea voi kokeilla. Nyt jälkeenpäin ajateltuna tuntuu luonnolliselta, että opettajat itse tietävät, mitä he tarvitsevat lisätäkseen koulutuksen työelämävastaavuutta. He tietävät, millaisesta paikasta he sellaista materiaalia saavat (vrt. myös valinnan vapauden tuoma voimaantuminen, luku 7.3.8; Siitonen 1999).

Kaksi opettajista oli kotitalousopettajia, jotka molemmat olivat työssäoppimassa kahdessa eri työpaikassa. Molemmat olivat oman alansa työpisteessä, keittiössä, mutta molemmat halusivat nähdä, mitä lähihoitajan työ on osastolla.

Neljä opettajista oli muissa kuin opetusalan mukaisissa töissä. Kaksi heistä oli päihdetyössä. Nämä työpaikat olivat sellaisia, joissa opettajat olivat hoitotyössä mukana ja saivat opettamalleen alueelle tarvittavaa tietoa. Kaksi opettajista haki vain substanssialan tietoa, ja olivat sellaisissa työpaikoissa (KELA ja sairaalan kuntoutusosasto), joissa eivät olleet tekemisissä varsinaisesti asiakkaiden kanssa. He kuitenkin saivat sen tiedon, mitä tarvitsivat opettamalleen alalle. Nämä kaksi viimeksi mainittua opettajaa hakivat siis vain uutta tietoa.

7.3.10 Yhteenveto

Vaikka tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää opettajien kokemuksia työelämäjaksoilla, opettajien työllä ja siihen liittyvillä asioilla on myös vaikutuksensa opettajien työelämäjaksoon. Miten he kokevat sen ja miten he suhtautuvat omaan työhönsä työelämäjakson jälkeen? Etäisyys omasta työstä aika ajoin tekee hyvää jo sinänsä, mutta kun saa omaan työhönsä uusia rakennusaineita, se innostaa kehittämään omaa työtään ja näin myös työviihtyvyys paranee.

Opettajat kokivat positiivisina asioina mahdollisuuden valita itse työssäoppimispaikkansa ja määrittellä omat tavoitteensa, mutta he tarvitsivat näihin myös valmennusta ja tukea. Fullan (1994, 37) kirjoittaa, että kyky sietää epävarmuutta, ennakkoluuloja, riskejä ja lähestyä tuntematonta rohkeasti, on olennaista oppimiselle. Kun opettajat kokivat selvinneensä haasteesta, heidän itsetuntonsa kasvoi, ja he olivat myös valmiimpia ottamaan uusia haasteita vastaan. Tähän liittyy myös opettajan identiteetin ja persoonan kasvu, joka on merkittävä haaste koulutukselle. Opettajat saivat monenlaisia kokemuksia, ja muutos tuntui jopa identiteetin tasolla. (Vrt. Dilts 1990; Knight 1999, 87–103; ks. luku 2.4.)

Reflektiivisyys opettajien oppimista edistävänä elementtinä oli opettajien kokemusten mukaan tärkeä. Oman opiskelun yksilöllinen reflektointiraportti oli merkittävä, mutta myös kollegiaalinen reflektio ryhmäohjauksessa koettiin tärkeäksi. Opettajat jäsensivät ajatuksiaan, saivat vahvistusta ja palautetta toiminnastaan, jolloin oman toiminnan muuttaminen työelämäjakson kokemusten myötä oli helpompaa. Oppimisen oli mahdollista siirtyä transformaation tasolle. Metakognitiivisista taidoista ajan käytön hallinta oli myös keskeinen opettajien työelämäjaksoissa. Jakson saaminen täysin vapaaksi opettajan omasta työstä onnistui useimmilta. Niillä opettajista, joilla tämä ei onnistunut, oli myös hankaluuksia muuten hallita ajankäyttöä omassa elämässään. Opettajat olisivat tarvinneet valmennusta ja tukea tähänkin. Pienellä valmennuksen piiriin lukeutuvalla harjoituksella he havahtuivat kuitenkin huomaamaan omat puuttensa ajankäytön hallinnan suhteen ja olivat jo seurannan jälkeen muuttaneet suhtautumistaan ajankäyttöön. Myös oppilaitoksen hallinnollinen tuki asioiden järjestelyssä on arvokasta, kun opettajat alkavat järjestää itselleen työelämäjaksoja.

7.4 Oman oppimiskäsityksen jäsentäminen

Opettajien asenteissa ja oppimiskäsityksissä kuvastuu heidän saamansa koulutus ja sen välittämä oppimiskäsitys sekä kulttuuriset arvot (von Wright 1993, 30–31). Opettajan ajattelua ja toimintaa ohjaa myös henkilökohtaisten uskomusten, arvojen ja periaatteiden systeemi (Clark et al. 1986; Britzman 1986). Nämä ehkäisevät myös muutoksen aikaansaamista omassa toiminnassa. Aaltonen (2003) näkee taustalla opettajien kokemukset sekä kokemuksiin ja teoreettiseen tietoon liittyvien omien tulkintojen kautta syntyneen käyttötiedon.

Kun opettaja on koulutuksessa tai oppii muuten uusia asioita, hän tarkastelee oppimistaan suhteessa aiempiin näkemyksiinsä (Laitinen 1994, 20–21). Mitä tietoisemmaksi opettaja tekee tämän prosessin, sen helpompi hänen on lähteä muuttamaan toimintaansa. Taulukossa 13 kuvataan tätä opettajan oppimisprosessin vaihetta. Mitä opettaja koki oppineensa, mitä hän ajattelee oppimisesta yleensä ja mikä mahdollisesti muuttuu työssä työelämäjakson jälkeen? Opettaja jäseni omaa didaktista ajattelutapaansa sekä pohti siihen liittyen oman ohjaamistyön jäsentämistä.

Taulukko 13. Opettajan oman didaktisen ajattelutavan jäsentäminen.

Työssäoppimisen lähtökohdat ja eteneminen	Opettajaa askarruttaneet kysymykset	Työssäoppimisprosessin vaiheita
Oma didaktisen ajattelutavan kehittäminen.	Mitä ajattelen omasta opettajantyöstäni ja oppimisesta yleensä? Mitä opin? Mikä muuttuu opettajan työssäni?	Oman didaktisen ajattelutavan jäsentäminen.
Oppimisen ja ohjaamistyön jäsentäminen.	Miten ohjaan jatkossa opiskelijoita oppimaan?	Oman ohjaamistyön pohtiminen.

Työssäoppimisen uudistus antoi opettajille oivan tilaisuuden miettiä omaa näkemystään oppimisesta. Työssäoppimisessa lähdettiin erilaisesta ajattelutavasta, johon liittyi mielestäni se, että oppiminen alettiin nähdä luonnollisena prosessina (vrt. Lave et al. 1991) ja että sitä tapahtuu hyvin monenlaisissa paikoissa, ei pelkästään luokkahuoneessa ja silloin kun opettaja on läsnä. Omat positiiviset kokemukset työelämäjaksoilta saivat opettajat tutkimaan omia implisiittisiä ajatuksiaan ja olettamuksiaan oppimisesta. Reflektointi johti kognitioiden uudelleenkonstruointiin sekä uusien pedagogisten perspektiivien ja strategioiden

kehittämiseen ja kehittymiseen. (Vrt. Lauriala 1997a; vrt. myös sosiokognitiivisen konfliktin idea, kriittiset oppimiskokemukset, Lipman 1991; Schwadt 1994; Tynjälä 1999, 85, 93; Dillenbourg et al. 1996, 190–192.)

Tässä tutkimuksessa haastateltiin kuutta opettajaa heidän oppimiskäsityksistään (ks. luku 6.5.3). Tällaisen haastattelun katsotaan toimivan myös interventiona (Järvinen 1996,28) opettajan ajatteluun. Opettajat totesivat haastattelun päätteeksi, että oli mukava pitkästä aikaa mieltä näitä asioita; tätä opettajien pitäisi tehdä kuukausittain. Oppimiskäsityksistä tehty jaottelu auttoi opettajaa miettimään ja pohtimaan omaa opettajana toimimistaan konkreettilla tasolla.

Patrikaisen (1999) mukaan opetuskäytänteiden siirtyminen behavioristisesta konstruktivistiseen käytäntöön ei käy hetkessä, vaan siirtyminen tapahtuu vaiheittain. Hän esittää neljä vaihetta: 1) opetuksen suorittaja, 2) tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, 3) oppimaan ja kasvamaan saattaja ja 4) kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Opetuksen suorittajan sekä tiedon siirtäjän ja oppimisen kontrolloijan malli on hyvin behavioristinen, kun taas oppimaan ja kasvamaan saattaja on jo siirtynyt konstruktivistisempaan näkemykseen, ja konstruktivistisesti ajatteleva ja toimiva opettaja on kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. (Patrikainen 1999.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa ei ollut ketään pelkästään oppimisen suorittajatyypistä opettajaa, sen sijaan opettajissa löytyi oppimisen kontrolloijan piirteitä, mutta eniten oppimaan ja kasvamaan saattaja-opettajia sekä yksi puhtaasti kasvun ja oppimisprosessin ohjaaja-opettaja. Kaikilla opettajilla oli ajatus, että mennään vasemmalta oikealle; nyt teen näin (behavioristisesti), mutta haluaisin ja toivoisin voivani tehdä näin (humanistisesti tai useimmissa tapauksissa konstruktivistisesti).

Seuraavaksi tarkastellaan oppimiskäsityksiin vaikuttaneita asioita. Lopussa arvioidaan erityisesti, miten työssäoppimisjakso on vaikuttanut opettajien oppimiskäsityksiin ja opettajan toimintaan.

7.4.1 Oppimiskäsityksiin yhteydessä olevat tekijät

Opettajat kokivat ristiriitaa sen välillä, mitä ajattelivat siitä, millaista oppimisen ja opettamisen tulisi olla ja mitä he joutuivat monissa tilanteissa tekemään ulkoisten

olosuhteiden pakottamina. Vain yksi opettajista ei ilmaissut haastattelussa ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta opettajan työhönsä. (Vrt. Lauriala 1997a, 128.) Oppimiskäsityksiin ja opettajan toimintaan vaikuttavia, toimintaa vaikeuttavia ja jopa behavioristisen näkemyksen mukaiseen toimintaa pakottavia asioita olivat haastattelun aineiston mukaan opetussuunnitelma, fyysiset opetustilat ja opiskelijoiden passiivisuus, toisin sanoen muuttunut opiskelija-aines sekä myös oma ja opiskelijoiden vireystila.

Vaikka opettajat kokivat opetussuunnitelmat hyvin behavioristisiksi, hyvin pirstaleista opetusta tuottaviksi (vrt. Tynjälä 1999, 30–31; Rauste-von Wright et al. 2002, 195) sekä tavoitteet yliampuviksi ja varsinkin nuorempien kanssa vaikeiksi toteuttaa ja saavuttaa, he kertoivat soveltavansa opetussuunnitelmia omassa opetuksessaan niin kuin parhaaksi näkivät (vrt. Doll 1993; Lauriala 2004, 27–28).

Kyllä se varmasti tuo (humanistinen) enemmän on väline toivottuun päämäärään pääsemiseksi. että kyllä monet on laittanut mulle jälkeinpäin sanonu, että sää et opettanu tavallaan opetussuunnitelmaa vaan elämää varten...Mää en tykkää näistä nykyisistä suunnitelmista... Ne on yliammuttuja, ne on toisaalta tarkkoja, mutta sitten niin jos niitä toteuttas kirjaimellisesti niin tuota siihen ei voi millään 1 – 2 opintoviikolla päästä. Että ne on liian laajoja ja toisaalta se, että ollaan tavallaan menty tuohon behavioristisempaan tai siihen tyyppiseen systeemiin. Mä olisin ollut innostunu siitä, että olis katottu aina, kurssikohtaisesti enemmän, vapaammin. [H1/1]

Opetuksen käytännön järjetelyissä, esimerkiksi opetustilojen järjestelyissä, opettajat olisivat tarvinneet enemmän tukea (vrt. Fullan 1994). Luokkatilojen jatkuva vaihtuvuus ja niissä työpöytien järjestelyn vaikeus sekä puutteellinen av-välineistö tuottivat opettajille ongelmia suunnitella opetustaan: opettaja koki pääsevänsä vähemmällä, kun toteutti opetuksen niin sanottuna kateederiopetuksena. Kaikki opettajat kokivat oppilasaineksen muuttuneen viime vuosina. Neljä opettajista koki nuorten opettamisen vaikeana. Situaatiotekijät vaikuttavat siihen, miten opettaja toimii (vrt. Lauriala 1997a). Milla ilmaisee asian näin:

Maanantaiaamu laitetaan tähän ensimmäiseen (behavioristinen, tutkijan lisäys) koska opiskelijat on väsyneitä, opettajatkin on väsyneitä. Se on silloin helppo lähtä siihen auktoritääriiseen johtamiseen, paasaamis-kalvosarjasulkeisiin. [H1/1]

7.4.2 Opettajan roolin muutoksesta

Humanistis-kokemuksellisessa näkemyksessä opiskelijan rooli on itsenäisin ja itseohjautuvuus on jopa itsetarkoitus. Konstruktivistinen oppimisenäkemys painottaa

itseohjautuvuutta, mutta ei niin paljon kuin humanistinen. (Rauste-von Wright 1997, 198–200.) Humanistisessa näkemyksessä opettajan rooli on enemmän taustalle jäävä, ja esimerkiksi tavoitteet määrittelee opiskelija, kun taas konstruktivistisessä näkemyksessä tavoitteet määrittelevät opettaja ja opiskelija yhdessä (von Wright 1996).

Ajatus opiskelijoiden itseohjautuvuudesta ei toteutunut vielä kovin hyvin tutkimukseen osallistuneiden opettajien toiminnassa. von Wright (1996, 13) kirjoittaa siteeraten Deweyn ajatuksia, että ellei opettaja ohjaa tiedon konstruktioprosesseja, ne menevät helposti hakoteille: itseohjautuvuus on tavoite, ei lähtökohta.

Jos opiskelijan rooli on aktiivinen oppimisprosessissa, voi ympäristö kokea, että opettaja on siirtänyt kaiken tekemisen opiskelijalle eikä teekään itse mitään. Opiskelijat voivat ajatella näin mutta myös työtoverit. (Rauste-von Wright 1997, 32.) Opiskelijan vastuullinen sitoutuminen, mikä on oppimisen välttämätön ehto, ei toteudu, ellei opettaja itse sitoudu. Aidoksi koettu opettaja saa helposti mahdollisuuden laskeutua opettajan perinteisestä auktoriteettiasemasta opiskelijan tasolle ja kohdata siellä ihmisen, joka uskaltautuu ihmisen tasolle. Tällöin opettaja saa aivan uudenlaisen arvostuksen osakseen, vaikka kaikkietävyuden ja erehtymättömyyden harha onkin hänen kohdallaan kadonnut. Opettaja voi kokea tyytyväisyyttä ja iloa jopa siitä, että oppilas menee onnistuessaan jopa opettajan ohi. (Rauste-von Wright 1997, 38.) Tässä tutkimuksessa kaikilla opettajilla oli viitteitä opiskelijajohtoisista opetusmenetelmistä. Ainoa opettaja joka aidosti asettui samalle tasolle opiskelijan kanssa, oli Leena (H 6). Hän antoi opiskelijoille tehtäviä, mutta hän oli myös opiskelijoiden tukena, kun he tarvitsivat apua.

Opiskelijat turhautuvat usein uudenlaisessa prosessissa ja purkavat tunteensa opettajaan, jonka luonnollisesti tulisi nähdä tunteet prosessiin kuuluvina, ei henkilökohtaisesti häneen suunnattuina. Prosessi, joka alkaa toimia ihmiseltä ihmisille -tasolla, tuottaa inhimilliselle toiminnalle tyypillisiä tunteita: ärsyyntymistä, vihaa mutta myös ihastusta rakkauteen asti. (Rauste-von Wright 1997, 39–40.) Yksi opettajista raportoikin, että joskus opiskelijat haluavatkin vain kuunnella passiivisesti.

Kaksi opettajista kuitenkin koki itse olevansa esteenä oppilaiden itseohjautuvuudelle. He kokivat, että väsyneenä on helpompi tehdä asiat opiskelijoiden puolesta kuin ohjata heitä tekemään itse. Opettaja saattaa kokea uudet toimintatavat uhkaavana opettaja-oppilas-

suhteelle. Kyse on niin uskalluksesta kuin vallastakin antaa opiskelijalle mahdollisuuksia itse tehdä päätöksiä (vrt. Lauriala 1995, 24–34; 42–44).

Vaikka opettajat ajattelivatkin jo konstruktivistisen näkemyksen mukaisesti, he eivät vielä pystyneet siihen toiminnan tasolla. Vain yksi opettaja toimi konstruktivistisesti, vaikka huomasi, että opiskelijat eivät vielä ole itseohjautuvia. Muut viisi opettajaa valittivat oppilasainesta tai olosuhteita, mikä oikeutti opettajajohtoiseen opetukseen. Itseohjautuvuutta tavoitteena, ei lähtökohtana (von Wright 1996, 13) pitävä opettaja näki, ettei kaikilla oppilailta ollut heti valmiuksia itseohjautuvuuteen, mutta hän laittoi opiskelijat työskentelemään itsenäisesti toimien tarvittaessa tukena.

Heidän opiskelijoille jonkin teeman ja lähdette hakemaan siitä tietoa. Tässä on kasa pöydällä ja netti on auki. Minä pyörin ympärillä ja pidän välillä hartijoista kiinni jos pelottaa. Minä kyllä heidän pelastusrenkaan, jos tarvii. Kaksi tuntia on aikaa, ei ole aikaa pyristellä, Hyökätään työhön ja ihmetellään vasta sitten. Paljon käytän tätä menetelmää, on perusrunko, materiaali ja internet käytössä. He luovat esityksen, joka esityskokonaisuus on aina arvioitava. [H6/1]

Hargreaves (2002, 3, 5) kirjoittaakin, että parhaat opettajat ovat inspiroivia, innostuneita, huolehtivia, anteeksiantavia, kannustavia sekä monella tavalla ”ajattelevia”. Oppiminen ja opettaminen ovat aina vahvasti tunteisiin liittyviä tapahtumia. Edellä kuvattu opettaja toimi omalla työssäoppimisjaksollaan hyvin itsenäisesti; hänellä oli uskallus kokeilla omia rajojaan.

Tämä ala on minulle ihan uutta, olen sitä teoriassa opiskellut, mutta en oo koskaan ollut työssä. Haluan että minulla on intoa tehdä täällä, en halua mitään rutiinitöitä tehdä...Tervetuloa taloon ja kierrettiin paikat ja talon vaatteet päälle ja puolessa tunnissa olin jo hommissa... Yllätyksiä koin kun jouduin aika kylmiltään ensimmäisenä aamuna vaativiin asiakaspalvelutilanteisiin. [H6/1]

Vaikuttaa siltä, että kun opettajalla itsellään oli taito ”heittäytyä” uusiin tilanteisiin, hän myös uskalsi odottaa opiskelijoilta sitä. Hän uskalsi siitäkkin huolimatta, että kaikilla eivät itseohjautuvuuden taidot olleet vielä kovin kehittyneitä.

7.4.3 Työssäoppimisuudistuksen merkitys oppimiskäsitysten muutokselle

Opettajan työn kehittämiseen tähtäävässä reflektiossa ei vain fokusoida opetuksen metodeihin ja opetustekniikoihin, vaan myös asenteisiin, jotka vaikuttavat opetuskäytänteisiin (Ferraro 2000). Analyysi opettajien raporteista ja kyselystä osoitti, että opettajien tiedoissa, taidoissa ja asenteissa on tapahtunut muutosta työelämäjaksojen aikana opettajien omien kokemusten mukaan.

Asenteiden muutos näkyy ryhmäohjaajan mukaan myös pohdintoina opettamismenetelmistä. Työssäoppiminen oppimismenetelmänä oli uusi, ja kaikki opettajat eivät olleet ennen omaa kokemustaan valmiita hyväksymään sitä hyvänä oppimismenetelmänä.

Työelämäjakson kokemuksista tuli myös muutokseen johtavia; opettajat asettivat kyseenalaiseksi omia tapojaan toimia ja pohtivat asioita, mitä he eivät olleet tehneet aiemmin. Tähän vaikuttivat myös ryhmäohjauksen keskustelut kollegoiden kanssa. (Vrt. Lauriala 1998, 61–62; Brown et al. 1989.)

Työssäoppimisen uudistus otettiin käyttöön Opetushallituksen vaatimuksesta. Näin mittava uudistus vaati myös työmarkkinajärjestöjen hyväksynnän asialle. Opettajien asenteet oppimista kohtaan sekä heidän toimintansa muuttui siis ulkopuolelta tulevan asian vaikutuksesta, jota kaikki eivät aluksi hyväksyneet. Työelämäjaksojen ulkoinen vaatimus muuttui sisäiseksi motivaatioksi muuttaa omaa toimintaa ja opetusmenetelmiä. Luvussa 7.5 tarkastelen asioita, jotka muuttuivat opettajien toiminnassa työssäoppimisjakson jäkeen.

7.4.4 Yhteenveto

Opettajat kokivat positiivisena omien oppimisenäkemyksensä pohtimisen. Siksi oli vahinko, että vain kuudella opettajalla, joita haastateltiin, oli mahdollisuus siihen. Koulutus aiheesta, joka oli tarkoitettu kaikille työelämäjaksolle lähteville opettajille, ei toteutunut. Useimpien opettajien näkemykset vaihtelivat vielä behavioristisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen välillä, painottuen kuitenkin jo enemmän konstruktivistiselle puolelle. Heillä oli jo tavoitteena toteuttaa enemmän konstruktivistista oppimiskäsitystä toiminnassaan. Vain yksi opettaja koki toimivansa jo hyvin konstruktivistisesti. Tämä ilmeni selvästi hänen kertomuksissaan, kun hän reflektoi toimintaansa.

Behavioristisuuteen johtivat opettajien mielestä useat situationaaliset tekijät, kuten fyysisten tilojen hankaluus, opiskelijoiden asenteet, mutta myös oma väsyminen ja omat vanhat tottumukset ja asenteet. Myös opetussuunnitelmien kahlitsevuus näkyi haastatteluissa. Opettajat pyrkivät kuitenkin ottamaan enemmän huomioon opiskelijoiden tarpeet ja asioiden tarkoituksenmukaisuuden.

Haastatteluista kävi selvästi ilmi, että opettajien oma kokemus työssäoppimisen proessista oli vaikuttanut heidän näkemykseensä opettamisesta ja oppimisesta yleisemmin. He eivät olleet aluksi aivan vakuuttuneita työssäoppimisen eduista oppimismenetelmänä, mutta sekä omien että opiskelijoiden positiivisten kokemusten myötä he hyväksyivät työssäoppimisen hyvänä ja tehokkaana oppimismenetelmänä. Lisäksi he olivat valmiita laajentamaan omaa opettamistaan pois luokkahuoneesta, kuten seuraavista luvuista käy ilmi.

7.5 Mitä opin työelämäjaksolla – mikä muuttui opettajan työssä?

Työelämäjaksojen kaikille yhteisenä tavoitteena oli opetuksen laadun parantaminen: koulutuksen ja työelämävastaavuuden lisääminen. Kahdeksantoista opettajaa (N=20) oli raporttien mukaan **saavuttanut tavoitteensa** tai saavuttanut ne ainakin **osittain**. Osa mainitsi jopa saavuttaneensa ne kiitettävästi. Tavoitteiden saavuttamattomuus voidaan tulkita työssäoppimisen epäonnistumiseksi, mutta myös epäonnistumiseksi tavoitteiden laadinnassa. Opettajan yhteistyön jatkuminen työpaikan kanssa voidaan tulkita myös hyväksi tulokseksi ja koko työssäoppimisen ideaksi; opettaja määrittelee tavoitteensa, mitä hän tarvitsee oman ammattitaidon ajantasaistamiseksi, aloittaa tavoitesuhteisen opiskelun työssäoppimisjaksolla ja jatkaa yhteistyötä yritysten kanssa ja saavuttaa näin loput tavoitteistaan. Oppiminen työelämässä ja yhteistyö yritysten kanssa tulisikin olla jatkuva prosessi. (vrt. Nijhof et al. 2002). Näin toteutuu myös henkilöstösuunnittelussa tarvittava pidemmän aikavälin suunnittelu oman ammattitaidon kehittämisessä (Helakorpi 2006, 46).

Toisaalta tavoitteiden saavuttamattomuutta ei tule pitää epäonnistumisena. Opettaja on tällöinkin oppinut jotakin oleellista tavoitteiden asettamisesta. Hän osaa laatia ne realistisemmin jatkossa. Hän voi hyödyntää kokemustaan myös opiskelijoiden työssäoppimisen tavoitteiden laadinnan ohjaamisessa. Ruohotie (1999, 13) kirjoittaa, että kasvuorientoitunut ilmapiiri sallii myös virheet ja rohkaisee riskinottamiseen. Taulukossa 14 kuvataan, miten opettajan pedagoginen asiantuntijuus laajeni, miten opettajat halusivat kehittää omaa työtään ja työyhteisöään ja mitkä kysymykset opettajaa askarruttivat tässä vaiheessa oppimisprosessia. Seuraavassa arvioidaan projektin yleisen tavoitteen toteutumista (koulutuksen työelämävastaavuuden lisääminen) opettajien kokemusten kautta. Muuttuiko opettajan työ ja mikä muuttui opettajan työssä sekä miten opettajat raportoivat ja hyödyttivät oppimiskokemuksillaan koko työyhteisöä? Tulokset on jaoteltu Helakorven (2006, 54) ammatillisen asiantuntijuuden mukaan.

Taulukko 14. Oman työn ja työyhteisön kehittäminen.

Työssäoppimisen lähtökohdat ja eteneminen	Opettajaa askarruttaneet kysymykset	Työssäoppimisprosessin vaiheita
Pyrkimys laaja-alaiseen pedagogiseen asiantuntijuuteen.	Mitä opin? Miten opettajatyöni muuttuu? Miten jaksan ja ehdin muuttaa omaa työtäni?	Muutosten konkretisointi opettajan työhön. Opetustyön siirtäminen yhä enemmän yrityksiin.
Oman työn ja työyhteisön kehittämisvalmius.	Miten saan siirrettyä kokemukseni myös muiden hyödyksi?	Raportointi oppilaitoksessa ja koko ammatillisessa koulutuksessa.

Kyselylomakkeessa kysyttiin opettajilta, minkä he katsovat muuttuneen opettajan työssä työelämäjakson jälkeen. Myös raporttia varten laadituissa ohjeissa sekä haastattelussa oli yhtenä teemana, kuinka opettajan työ muuttui työelämäjakson jälkeen. Vasta kun jonkin asian katsotaan muuttuneen, voidaan ajatella, että on tapahtunut oppimista, oppiminen on siirtynyt transformaation tasolle (Poikela 2001; Mezirov 1995).

Elliotin (1998, xiii; myös Doll 1993, 37) mielestä koulutuksen muutos ja kehittäminen lähtee opettajien reflektiivisyydestä ja antautumisesta keskusteluun opetussuunnitelmiin, opetuskäytäntöihin sekä myös asenteisiin liittyvistä asioista (vrt. myös Ferraro 2000.). Tässä tutkimuksessa ryhmäohjaajan mukaan opettajilla lisääntyivät tiedot ja taidot, mutta myös asenteet muuttuivat. Siksi tarvitaan opettajien täydennyskoulutusta, jossa arvioidaan vanhoja käytäntöjä ja jossa luodaan uusia mahdollisuuksia keskustelemalla opettajien kanssa. Muuttavaan oppimiseen (*transformative learning*) kuuluu vanhojen totuttujen tapojen ja ajatusrakennelmien tiedostaminen, ”silmiä avaaminen” ja uusien kokemusten muuttaminen uudellaisiksi pedagogisiksi käytännöiksi omassa toiminnassa. (Lauriala 1997a, 128.)

Opettajat kokivat voimaantuneensa työelämäjaksolla, mikä oli hyvä lähtökohta muutosten tekemiselle omassa työssä. Toisaalta muutosta näkyi yleisemmällä tasolla: opettajat mielsivät pystyvänsä tekemään paremmin ja täysipainoisemmin työtään, nimenomaan opetustyötään, koska monet asiat olivat selkiintyneet ja ikäänkuin piirtyneet selvemmin mieleen. Opettajat pohtivat tulevia muutoksia myös ajankäytön suhteen.

Työni on parempaa [KO7]

Montakin asiaa voi muuttua, jos ne saa muuttumaan → ei ole ihan helppoa opetuksessa: työtahti, hiominen. [KO10]

Näen työtä ikään kuin sisältäpäin. [KO15]

Kuten edellisistä opettajien vastauksista käy ilmi, ei ole helppoa mieltää, mikä muuttuu ja miten asiat saa muuttumaan. Tarkoittaako ”sisältäpäin näkeminen” sitä, että opettaja näkee nyt selvemmin oman työnsä ja kokee olevansa työtään muuttava subjekti niin, että hän on itse vastuussa oman työnsä muuttamisesta? Vai tarkoittaako ”sisältäpäin näkeminen” sitä, että opettaja näkee opetustyön nyt opetettavan koulutusalan näkökulmasta eikä opetustyön näkökulmasta, kuten ennen? Edellä mainitussa tapauksessa opetukseen tulee ihan erilainen, kokonaisvaltaisempi näkökulma. Olipa opettajan tarkoittama näkökulma kumpi tahansa vaihtoehdoista, opetuksen kehitys saa siitä vauhtia.

Kaikki opettajat eivät kokeneet saaneensa samalla tavalla aikaan muutosta omassa työssään (vrt. McLaughlin 2002, 99). Kolmen opettajan vastauksessa oli **epäilyä muutoksesta**, mutta kahdella opettajalla oli vastauksessaan molempia: sekä epäily muuttumisesta, mutta myös selvät muutoksen merkit:

Tet-jaksosta en voi sanoa olleen suoraa muutosta työhöni. Tietenkin tunnen asian paremmin ja syvemmin siltä osin. [KO12]

En usko minkään suuremmin muuttuvan, mutta muutosta on tapahtunut minussa itsessäni (positiivista). [KO2]

Opettajat kertoivat kiinnostuksen omaa alaa kohtaan lisääntyneen, koska asia tuli tutummaksi ja koska he halusivat panna opetussuunnitelmat ja menetelmät ajan tasalle. Opetussuunnitelmatyön vaatimus tulee usein ulkoapäin, yleensä opetushallitus tekee opetussuunnitelman perusteet, jonka pohjalta lähdetään tekemään koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Kun opettaja on ollut työelämäjaksolla, hän huomaa käyttäneensä vanhoja menetelmiä ja haluaa lähteä muuttamaan niitä. Tällöin muuttumisen tarve tulee opettajasta sisältäpäin. Näin muuttumisen voidaan katsoa muuttaneen myös opettajan oppimiskäsityksiä laajemminkin.

Kun opettaja on työelämäjaksolla, hän voi oppia uusia tietoja ja taitoja, joista muodostuu hiljaista ja kokemuksellista tietoa. Opettajan täytyy muuntaa hiljainen tieto eksplisiittiseksi tiedoksi, jotta hän voi opettaa sen opiskelijoille. Implisiittisen tiedon muuttuessa ekplisiittiseksi tiedoksi asia on opittu. Tieto alkaa taas muuttua hiljaiseksi tiedoksi, jolloin henkilö ei enää tiedosta osaavansa asiaa. (Asikainen et al. 1997, 141–150.) Asikainen et al. esittävät oppimisen kokemuksellisen prosessin vaiheet: 1. En tiedä, että en osaa, 2. Tiedän, että en osaa, 3. Tiedän, että osaan (eksplisiittinen taso) ja 4. En tiedä, että osaan (implisiittinen taso). Opettaja ei voi edetä neljänteen vaiheeseen, koska hänellä säilyvät ainakin ne asiat eksplisiittisenä tietona, joita hän opettaa

jatkuvasti. Tässä on ero opettajan ja ammattimiehen välillä: opettajalla on enemmän tietoa eksplisiittisellä tasolla, ammattimiehellä taas osa tiedosta on painunut implisiittiselle tasolle. Tähän liittyy myös se paradoksi, että opettajaa pidetään tietävämpänä, koska hän pystyy verbalisoimaan kaiken myös eksplisiittisellä tasolla.

Opettajien tekemät muutokset on raportoitu Helakorven (2006, 54) esittämään jäsenyykseen asiantuntijan työssä tarvittavasta osaamisesta. Hänen mukaansa asiantuntijan osaaminen koostuu neljästä ulottuvuudesta: substanssiosaamisesta, pedagogisesta osaamisesta, kehittämisosaamisesta sekä työyhteisöosaamisesta. Opettajien työelämäajaksot liittyivät edellä mainittuihin kaikkiin neljään osaamisen ulottuvuuteen. (Ks. luku 7.2.2.)

7.5.1 Substanssiosaaminen

Helakorpi (2006, 66) määrittelee substanssiosaamisen työssä tarvittavaksi perusosaamiseksi. Substanssiosaaminen on alakohtaista osaamista: valmiutta toteuttaa ja kehittää oman alansa työtehtäviä. Myös erilaiset yleiset työelämässä tarvittavat valmiudet, kuten yhteistyö- ja tiimitaidot, tietotekniset taidot ja kielitaito kuuluvat asiantuntijan osaamisalueeseen. Substanssiosaaminen on jaettu ammatilliseen tietotaitoon ja työelämäosaamiseen. Tämän tutkimuksen aineisto ilmensi, että ammatillisessa tietotaidossa opetuksen sisältö rikastui ja opetus tuli esimerkkien kautta elävämmäksi. Teorian ja käytännön suhde vahvistui opetuksessa. Työelämäosaamiseen liittyen opettajien metakognitiiviset taidot vahvistuivat ja työelämän muut kvalifikaatiot selkiytyivät.

Ammatillinen tietotaito

Opettajat kirjoittivat raporteissaan työelämäajaksolta, että **sisällöt ajantasaistuivat ja ammattitaitovaatimukset selkiintyivät**. Oma ala tuli myös kiinnostavammaksi. Tämä on tärkeä näkökulma opettajan työn kannalta: opettaja on motivoitunut pitämään itsensä ajan tasalla työelämän vaatimusten suhteen jatkossakin. Hänen motivaationsa oman työn kehittämiseen ja arviointiin oli kasvanut. Ammatillisen koulutuksen koulutuksen elinehto on tulevaisuuden visiointi ja joustavuus. (vrt. Nieuwenhuis 2002; Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008, 13.) Opettajat raportoivat saaneensa myös monia käytännön ideoita ja vinkkejä, jolloin opetussuunnitelman ja opetuksen kehittäminen, sekä oppimisen arviointi käytännössä helpottui.

Osaan katsoa, korostaa paremmin painotukset, ammattitaitovaatimukset, työelämävalmiudet. [KO10]

Päihdetyö kiinnostaa nyt enemmän kuin aikaisemmin, koska on tullut tutummaksi; tämä auttaa ja motivoi taas hakemaan enemmän tietoa ja seuraamaan mitä tällä sektorilla tapahtuu. [R2]

Mitkä ovat sittenkin ne ydinasiat, joiden avulla lähihoitaja selviää ja kehittyy ammattiinsa työelämässä. [R3]

Seuraavasta aineisto-otteesta käy ilmi, että opettaja näkee työelämäjakson jälkeen lasten ja vanhusten ravitsemusta laajemmin ja yleisemmin ja on lisäksi varmempi tiedoistaan:

Esimerkkejähän aivan hirveästi kerty. ...Ja nyt aika jännästi tänä päivänä, eilen pidin juuri lalluille, meidän lastenkasvatus ja -hoito –koulutusryhmälle tuntia vielä niin ajattelin, että kyllä ne ongelmat on oikeastaan ihan samanlaisia että riippumatta siitä että ollaanko lasten vai vanhusten kanssa tekemisissä...Ja esimerkit. Varmaan että mä uskallan helpommin sanoa, että...Kun mä olen aina miettiny, että voinko mä sanoa, että mitä vähintään lähihoitajan täytyy osata kun se huolehtii vanhuksen ruokailun järjestämisestä ja ravitsemuksesta. Niin sen mää niin kun uskallan sanua. että kyllä se kirkastu, että kyllä se määrällinen puoli on kuitenkin on tärkeä. [H4/1]

Opettajat raportoivat saaneensa myös paljon **valmista materiaalia**:

Sain suoraan hyötyä opetuksen substanssiin; paljon kirjallista materiaalia, jota voi opetuksessa käyttää hyväksi. R5

Sain tehtyä diasarjan ja siihen selostuksen. Siinä on viimeisin tieto yhdeltä alueelta. [H3/1]

Uusi ammatti, jolle olin hakemassa uudenlaisia töitä...myös opetukseen lisää materiaalia. [H3/1]

Kahdella opettajalla oli tavoitteena **kansainvälisyys**, sen lisääminen ja siihen perehtyminen.

Kansainvälisyys on lisääntymässä ja sen pitäisi kuulua kaikkien aineiden tavoitteisiin.

Oppilaitoksissa luodaan yhä enemmän kontakteja ulkomaille. Opiskelijat tulevat yhä useammin olemaan työssäoppimassa ulkomailla. (vrt. Honka et al. 2000, 133–134.) Opettajat saivat hyvän kokemuksen Tanskassa ja Ruotsissa toteutuneista työssäoppimisjaksoista. Toinen opettajista kirjoittaa asian siirtyneen heti opiskelijoiden työssäoppimiseen:

Osaltaan varmaan oman innostukseni ansiosta nykyisen ryhmäni muutamamat opiskelijat valmistelevat parhaillaan omaa työssäoppimisen jaksoansa Espanjaan! [R4]

Vanhojen opetussuunnitelmien kannalta työelämäjaksot toimivat hyvin: ammattitaitovaatimukset saatiin ajan tasalle. Lisäksi – ja ennen muuta – kokonaan uusien ammattien ja opetussuunnitelmien kannalta työelämäjaksot ovat ainoa mahdollinen tapa saada opetus

vastaamaan työelämän tarpeita. Tässä toteutui vahvasti yksi työelämäjaksojen tavoite koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta. Tärkeää oli myös teoria-käytäntö-suhteen toteutuminen, mitä tarkastelen seuraavassa.

Teorian ja käytännön suhde

Hirsjärvi (1994, 41) toteaa, että nykyaikaisen ammattitaidon ja ammatillisen koulutuksen keskeisiä osia ovat sellaiset tiedot ja taidot, joissa teoreettinen ja praktinen tieto liittyvät saumattomasti toisiinsa. Leinhard et al. (1995) korostavat, että koulutuksessa tulisi muuntaa teoreettista tietoa sellaiseen muotoon, että sitä olisi mahdollista soveltaa käytäntöön, ja toisaalta tulisi olla mahdollista ekplikoida ja käsitteellistää kokemuksen kautta syntyvää hiljaista tietoa. Näin käytännöllistetään teoriaa ja teoretisoidaan käytäntöä. Tässä teoretisoinnissa on tärkeää reflektiivinen käytäntö. (Ks. myös Tynjälä 2008.) Bromme et al. (1995) puhuvat siitä, että teoriaa ei muodosteta erillisenä tietona ja että sitä kehitellään käytännössä ja käytännöstä.

Opettajat kertoivat opetuksen tulleen **elävämmäksi** uusien esimerkkien muodossa. He olivat lähempänä käytäntöä nyt, kun pystyivät kertomaan omakohtaisesti koetuista asioista. Näin opetuksen käytännönläheisyys lisääntyi.

Oli iloista palata työhön ja kertoa uusia juttuja / kokemuksia elävästä elämästä -> opetus integroitui käytäntöön. [KO1]

...ja voin puhua asioista omakohtaisesti, ei vain kirjoista luettuna. [R10]

Konkreettiset käytännön esimerkit – vaihtolovaellisuus muistaen – tuovat uskottavuutta asioihin, teorian lähemmäs käytäntöä. [KO14]

Opettajien kokemus oli myös, että teorian tieto lähtee elämään paremmin, kun on kokemuspohjaa eli kun on esimerkkejä, joihin sijoittaa tieto.³ Seuraava opettajan ajatus huomioi kinesteettiset oppijat (Leitola 2001, 30–59) osuvasti:

Teorian tieto lähtee elämään paremmin, kun on jokin mihin liittää asioita. [H2/1]

³ Tämä on elintärkeää esimerkiksi kinesteettisten oppijoiden kohdalla. (Leitola 2001, 30–59.) Kinesteettisiä oppijoita on kokemukseni mukaan ammatillisessa koulutuksessa paljon. Heillä on usein huonoja oppimiskokemuksia aikaisemmista koulutuksista. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että he kinesteettisinä oppijoina eivät ole voineet seurata opetusta, joka on kulkenut liian abstraktilla tasolla tai liian nopeassa tahdissa. (Emt. 39.) Vahvasti kinesteettiset oppijat tarvitsevat aiheen konkretisoimista, heidän tulee voida liittää se omaan kokemusmaailmaansa ja heitä tulee auttaa omakohtaiseen toimintaan ja harjoitteluun ryhtymistä. (Emt. 44). Myös aiheen käsittely tulee tapahtua sopivan hitaassa tahdissa, jotta kinesteettinen oppija ehtii prosessoimaan asiaa.

Opettajien ajatuksissa opetuksen kehittämistä tuli esille eri aineiden integrointitarve.

Integroiminen muihin aineisiin tärkeä. [R15]

Eri opettavien aineiden integrointi on opetussuunnitelmallinen kysymys. Siirryttäessä behavioristisesta opetussuunnitelmasta konstruktivistiseen, siirrytään pirstalemaisesta oppiainejaottelusta suurempiin kokonaisuuksiin. Tällöin mahdollistuu eri aineiden integrointi. (Doll 1993.)

Opettajat toivat esille sen, että teoreettinen ja käytännön tieto voivat kulkea myös rinnatusten

Teoreettista tietoa voi opettaa myös käytännön kautta. [R14]

Tämä liittyy myös opetusmenetelmien muuttamiseen, jota käsitellään seuraavassa luvussa.

Työelämäosaaminen

Opettajien asenteisiin liittyy suhtautuminen itseohjautuvuuteen, mutta se on myös opetusmenetelmällinen asia (vrt. Doll 1993). **Itseohjautuvuus** on keskeinen kehitettävä **metakognitiivinen taito** sekä keskeinen työelämän kvalifikaatio (Ruohotie 2002, 26). Kirjoitin tästä (luku 7.3.4) opettajan työn avainkvalifikaatioiden näkökulmasta. Opettaja on keskeinen tekijä opiskelijan itseohjautuvaksi kasvamisessa: kuinka opettaja uskaltaa antaa opiskelijalle vastuuta ja ohjata hänen itseohjautuvaksi kasvamistaan (vrt. Lauriala 1995, 24–34; Hakkarainen et al. 1999, 174). Tämä on tärkeä tavoite niin konstruktivistisessä oppimisenäkemyksessä, mutta ennen muuta humanistisessa oppimisenäkemyksessä. Se näkyy opiskelijan toiminnassa vastuun ottamisena omasta oppimisesta ja opettajan toiminnassa vastuun antamisena opiskelijalle. Niemi (2000) kirjoittaa, että parhaiten opettaja pystyy antamaan opiskelijoille mahdollisuuden itseohjautuvuuteen, jos on itse käynyt läpi itseohjautuvan oppimiskokemuksen. Raporteissa ja kyselyssä opettajat esittivät, että **vastuullisuuden ja sitoutumisen korostuminen** tulisi näkyä opetuksessa entistä enemmän. Tämä tuo positiivisen signaalin; onhan tutkimuksissa on todettu, että opettajat ovat itse liian ahkeria ja pedanttisia (Korkia-aho 1994, 64–65).

Opiskelijan kannalta tärkeitä: ...omatoimisuus ja vastuuasiat... [R16]

Opettajana minun pitäisi saada opiskelijat kantamaan vastuuta työstään, ja arvostamaan omaa ammattitaitoaan. [R1]

...miten saatais että ne ottais enemmän vastuun itsestään ja heistä tulisi aktiivisia toimijoita. [H1/1]

Myös yhteisvastuullisuutta korostettiin. Tähän liittyy tiimityöhön valmentaminen, mikä kuuluu tärkeänä työelämän avainkvalifikaatioihin tulevaisuudessa (Ruohotie 2006b).

Luvussa 7.4.3 olen käsitellyt asioita, jotka koettiin esteenä opiskelijoiden itseohjautuvuudelle. Opettajat kokivat itseohjautuvuuden tärkeänä asiana, jonka tulisi laajeta koko elämää käsittäväksi, ei pelkästään oppilaitoksessa tapahtuvaksi (vrt. von Wright 1993,30).

Toive, että henkiseen kasvuun ja itseohjautuvuuteen, käyttämään tietoa, tulkitsemaan ja toimimaan; että ihminen oppis ajattelemaan. Oppis elämään itsenäisesti. [H1/2]

Itseohjautuvuuteen kasvaminen tapahtuu pikkuhiljaa. Opettajan täytyy ymmärtää opiskelijaa eikä olettaa, että tämä olisi itseohjautuva jo opiskelemaan tullessaan. (von Wright 1996.)

Oppimismotivaatio on passiivinen ja ulkoaohjattava. Opettajan vain täytyy sietää, että näin monesti on, vaikka kuinka ajattelis, että oppilaan tulisi pyrkiä itseohjautuvuuteen. Kyllä sitä ahistuu, jos ei opiskelijassa tapahdu sellaista kehitystä. Kaikkien pitäisi pyrkiä siihen tässä oppimisyhteisössä, ei kukkaan yksin voi sitä tehdä. Päästään tuohon peräämällä vastuullisuutta siltä opiskelijalta. Silloin ku pystyy ja on aikaa, pyrkii semmoseen henkilökohtaiseen keskusteluun ja kanssakäymiseen, sillä saa paljon aikaan. Jos pystyy niinku tarttumaan asiaan, että miksi oot passiivinen. Sillä on ratkaiseva merkitys nuorten kohalla. On tärkeä, että ne saa opettajan huomion. Ja voi purkaa niitä tuntojaan ja peilata niitä ajatuksia. Ei vaan oo läheskään aina aikaa. [H4 /2]

Opettaja siis teroittaa henkilökohtaisen huomion tärkeyttä ja opiskelijan pysäyttämistä, jotta opiskelija alkaisi miettiä itse omaa toimintaansa. Opettaja kiinnittää huomionsa opettajien yhteiseen vastuuseen itseohjautuvuuteen kasvattamisessa. Jos kaikilla opettajilla on samanlainen ajatus itseohjautuvuuteen kasvamisesta, myös opettajien toiminta on yhdenmukaista, ja silloin asia ei ole vain yhden opettajan harteilla. Opettajat tarvitsisivat kollegiaalista tukea muilta opettajilta (vrt. Lauriala 1997a), mutta myös oppilaitoksen pedagogisen linjan kirkastamista (vrt. Tynjälä et. al. 2006). Opettajan on siedettävä epävarmuutta opiskelijan itseohjautuvaksi kasvamista seuratessaan:

Myös itseohjautuvuuteen ohjaamisessa tarvitaan epävarmuuden sietoa. [H2/1]

Työssäoppimisjaksonsa jälkeen tämä opettaja luottaa opiskelijoiden itseohjautuvuuden mahdollisuuksiin enemmän kuin ennen.

Työssäoppimisjakson jälkeen uskallan jättää opiskelijoiden vastuulle enemmän kuin ennen. [H2/2]

Itseohjautuvuuden rinnalla myös muut työelämässä tarvittavat taidot olivat näkyvissä opettajien raporteissa: vuorovaikutustaidot, motivaatio, joustavuus ja terve itsetunto.

Juuri nyt minusta tuntuu, että vuorovaikutustaidot, palveluhalukkuus, motivaatio oppia ammatissa vaadittavia taitoja, joustavuus ja terve itsetunto ovat tärkeimpiä. [R3]

7.5.2 Pedagoginen osaaminen

Pedagoginen osaaminen liittyy kasvattajan tehtävään ja sisältää kasvatukselliset taidot ja koulutusprosessin hallinnan (Helakorpi 2006). Seuraavassa tarkastellaan opetussuunnitelmiin, opetusmenetelmiin, tavoitteiden asettamiseen ja tavoitesuhteiseen arviointiin liittyviä muutoksia sekä opiskelijoiden työssäoppimiseen liittyviä muutoksia, joita opettajat raportoivat tekevänsä ja joita he olivat jo tehneet. (Ks. myös luku 7.2.2.2.)

Opetussuunnitelmien mukauttaminen

Opettajien tulisi arvioida ja reflektoida jatkuvasti työtään sekä sen kehittämistä. Tämän tulisi näkyä myös opetussuunnitelmatyön kehittämisessä. Opetussuunnitelmat ovat koulukohtaisia ja niitä tullaan jatkossakin kehittämään opettajakeskeisesti. (Doll 1993, 37; Kelly 2004, 199–121.) Tähän tarjoutui mahdollisuus ja tarve, kun opettajat olivat saaneet ajantasaistaa tietonsa ja taitonsa työelämäjaksolla.

Opettajat kokivat opetussuunnitelmien tavoitteet liian vaativiksi ja pirstaleisiksi (vrt. Doll 1993, 69; ks. myös Tynjälä et al. 2006). Opettajat kokivat ristiriitaa sen välillä, mitä he halusivat opetussuunnitelmilta ja millaisia ne olivat. Toiset opettajista kokivat sen vuoksi huonoa omaatuntoa, kun joutuivat toimimaan muulla tavalla kuin olisivat halunneet toimia (vrt. Lauriala 1997a, 128). Toiset toimivat yksinkertaisesti tilanteiden ja oppilaiden mukaan jättäen annetun opetussuunnitelman toisarvoiseksi: sisältöjä voi valita ja organisoida tilanteiden ja opiskelijoiden mukaan (mt., 85). Taitava opettaja jättää etukäteen suunnitellun opetussuunnitelman, ja häntä ohjaa enemmänkin tilanteisiin liittyvät vihjeet ja opiskelijoiden tarpeet. Opettajaa ohjaa tällöin enemmän praktinen tieto kuin valmisteltu opetussuunnitelma. (Vrt. Lauriala 2004, 27.)

Monet on jälkeinpäin sanonu, että sää et opettanu opetussuunnitelmaa, vaan elämää varten. Todellisuus on kuitenkin sitä, että behavioristiseen suuntaan menty takaisin. Liian laajoja, yliampuvia. Toivoisi että voisi innostua ja katsoa tilannekohtaisesti, kurssikohtaisesti. H1/1

Se muotoutuu siinä sitten käytännön työssä. H3/2

Ulkoisista paineista huolimatta opettajat pystyivät suhteuttamaan opetuksensa pikkutarkoista opetussuunnitelmista huolimatta niin kuin parhaaksi näkivät (vrt. Lauriala 1997a, 85).

Opetusmenetelmät

Oppimisympäristön merkitys (mm. Ruohotie 1994; Doll 1993) on tärkeä oppimiselle. Miten opettaja tukee opiskelijoiden tapaa käsitellä tietoa? Miten opiskelijan sisäinen motivaatio herätetään? Miten tuetaan kriittistä ajattelua? Mikä on hyväksyvän ja sallivan oppimisilmapiirin merkitys? Opettajat saivat työelämäjaksollaan itse määritellä tavoitteensa ja työssäoppimispaikkansa, mikä helpotti heidän itseohjautuvuuden prosessiaan ja alkujaan myös motivoitumista työssäoppimisen jaksolle. Oma työelämäjakso antoi opettajille omakohtaisen kokemuksen työssäoppimisesta oppimismenetelmänä. Kun oli saanut itse positiivisen kuvan työssäoppimisesta, oli helpompi hyväksyä se yleisemminkin ja arvostaa sitä eri tavalla myös opiskelijoiden työssäoppimisen kannalta. (Vrt. Niemi 2000, 190.)

Työelämäjaksot toivat muutosta opettajien toimintaan ja pureutuivat syvälle opetuksen suunnitteluun. Ryhmäohjaajan mukaan opettajien asenteiden muutos näkyi muun muassa pohdintoina opetus- ja oppimismenetelmistä. Opettajat raportoivat ja kertoivat haastatteluissa **opetusmenetelmien** muuttamisesta. Monet heistä olivat pitäneet teorian opetuksen aiemmin vain oppitunneilla, ja käytäntö oli monissa asioissa opetettu vain kentällä. Nyt he huomasivat, että myös työpaikoilla voi pitää teorialunteja, jolloin opetuksesta tulee paljon käytännönläheisempää.

Voisi pitää oppitunteja kentällä konkreettisissa asiakastilanteissa. [R15]

Mä oon se, joka haluais lähteä ainoastaan ongelmanratkaisun näkökulmasta, että se on niinku sisäänajettu asia, että paikka voi olla missä tahansa, mieluummin ei luokassa. Esim. jossain laitoksessa, varsinkin pienempien ryhmien kanssa. [H1/2]

Aineiston mukaan tärkeä opetusmenetelmällinen asia oli **näyttötutkintojen** tuleminen aikuisten tutkintojärjestelmään. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijan aikaisemmat tiedot ja taidot voidaan hyväksilukea tutkinnon suorituksessa ilman, että hän osallistuu ollenkaan valmistavaan koulutukseen tai hän osallistuu siihen vain osittain. Hän voi osoittaa

ammattitaitonsa näytöllä, joka tapahtuu työpaikalla autenttisissa työtilanteissa. (Salo 2004).⁴ Tässä tutkimuksessa aineisto ilmensi, että ammattitaitovaatimusten selkiintyminen auttoi opettajia asettamaan näyttöihin liittyvät tehtävät konkreettisemmiksi ja tarkemmin määritellyiksi. Ammattitaitovaatimusten selkiintyminen helpottaa myös näyttöjen järjestämistä ja arviointia.

...sain muodostettua kuvan, millaisia tavoitteita ja tehtäviä näytöille voidaan asettaa ja millaisia arviointikriteerejä voidaan käyttää. [R17]

Nyt on helpompi arvioida sitä ammattitaitoa näytöissä, kun aikaisemmin. Esimerkiksi eettisiä asioita ja itsemääräämisoikeutta yms. [H2/1]

Perinteisillä ammatillisen koulutuksen aloilla (esimerkiksi auto- ja majoitus- ja ravitsemusala) oppimisympäristön muodostavat työsali ja koneet. Näillä aloilla opetus on helposti toteutettavissa ongelmaperustaisena. Luonnollinen tilanne työsalissa antaa jo opiskelijalle ongelman, jota voi lähteä ratkaisemaan. (Vrt. Vosniadou, 1994; Phillips 1995; Poikela 2001, 108.) Tästä kertoo seuraava aineisto-ote:

Onhan meillä ne, kirjallisuutta, netti, kaikki käytössä siinä, mutta se koneessa oleva ongelmahan tarjoaa mahdollisuuden lähteä pohtimaan...sehän on niinku valmis, ei sitä tarvi mitenkään keksiä. [H5/1]

Ammatillisissa oppilaitoksissa on tärkeää, että opetuksessa voidaan käyttää uusimpia koneita ja laitteita työelämävastaavuuden vuoksi. Joillakin aloilla uusimmat koneet löytyvät oppilaitoksista, joillakin aloilla ne löytyvät työpaikoilta. Tämän oli yksi opettaja huomannut ja totesi, että tulevaisuudessa hänen alansa tekniikka opiskellaan työpaikalla:

...uusin tekniikka opiskellaan työpaikalla. [H5/1]

Opettajien haastattelujen analyysissä kävi ilmi, että opettajilla oli enemmän ajatuksia opetusmenetelmien muuttamisesta kuin mitä he käytännössä toteuttivat. Tässäkin asiassa auttaisi opettajien välinen kollegiaalinen reflektio (vrt. Glazer et al. 2004; Lauriala 1997a).

⁴ Sekä opettajien että yritysten edustajien on mahdollista suorittaa näyttömestarikoulutus. Näyttötutkintomestari ottaa vastaan ja hyväksyy näytöt tutkintosuorituksiksi. (Kyrö 2006, 43.)

Tavoitteiden asettaminen ja tavoitesuhteinen arviointi

Opettajat olivat käyneet ennen työelämäjaksoaan ”Opettaja valmentajana”-koulutuksen, jossa he perehtyivät opiskelijoiden tavoitteen määrittelyyn sekä myös arviointiin kolmikanta-periaatteella.⁵ Haastattelujen mukaan nämä asiat olivat muuttuneet myös toiminnassa.

Opettajat kokivat luontevana työssäoppimisen yhteydessä opiskelijan tavoitteiden asettamisen ja itsearvioinnin, vaikka joillakin opettajilla oli haparointia opettajajohtoisen ja opiskelijalähtöisempien menetelmien välillä.

Tavoitteet määritellään opettajien mukaan opetussuunnitelmien tavoitteista. Lisäksi opiskelijat määrittelevät itse henkilökohtaisia tavoitteitaan. Opettajien raporttien analyysissä tuli esille, että opettajat olivat havainneet työssäoppimisen jaksoillaan tavoitteiden tärkeyden. Tehtävien ja tavoitteiden tulisikin olla konkreettisempia ja selvemmin määriteltyjä. Tavoitteiden määrittely toi mielekkyyttä oppimiseen.

Tehtävien ja tavoitteiden tulee olla jatkossa paljon konkreettisempia ja selvemmin määriteltäviä. [R17]

...mutta kyllä se tavoitteellinen työ on järkevämpää. [H1/1]

...tärkeätä on huolellisesti paneutua tavoitteiden asettamiseen. [R16]

Työssäoppimisen uudistuksen myötä opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden määrittäminen otettiin laajemmin käyttöön. Opettajat valittivat sitä, että opiskelijoiden oli vaikea määrittellä tavoitteitaan, mutta kun he saivat siihen tukea, se onnistui paremmin. Vaikeutena oli tavoitteiden abstrakti taso: kieli ei tavoita opiskelijaa. Tähän liittyy myös edellä mainittu vaatimus konkreettisemmista tavoitteista. Opiskelijat eivät määritelleet opettajien mukaan tavoitteita opetuksessa siinä määrin kuin he määrittelivät niitä työssäoppimisessa.

...nehän ei kyllä monet, varsinkaan nuoret, osaa, ne ei ymmärrä sitä tavoitteiden asettamistakaan ollenkaan että mitä tavoitteita he voi laittaa... [H1/1]

Työssäoppimisessa opiskelija määrittelee itse tavoitteensa, mutta tarvitsee siihen tukea...et siellä pitää antaa vinkkejä paljon, että mitä ne vois olla ne tavoitteet. [H1/1]

Henkilökohtaisia tavoitteita määritellään myös työssäoppimisessa. [H 5/1]

⁵ Arviointitilanne koostuu opiskelijan itsearvioinnista, työpaikkaohjaajan palautteesta sekä opettajan tilanteen yhteenvedosta (Työssäoppimisen opas).

Arvioinnissa opettajat kokivat ristiriitaa osittain sen välillä, miten haluaisivat toimia ja miten he toimivat. Yksi opettaja olisi selkeästi jättämässä numeroarvioinnin pois kokonaan. Hänestä arviointi jopa aiheutti hänelle ahdistusta, koska hän ei mielestään voinut päästä arvioinnissa yhteismitallisuuteen. (Vrt. luku 6.5.4.)

Maailman vaikein asia, maailman inhottavin asia. Pärjättäisiin hirveen palijo, jos ei sitä olis ollenkaan. [H1/1]

Dollin (1993, 15, 29) mukaan arvioinnissa pitäisi siirtyä mittaamisesta laadullisempaan arviointiin. Haastatteluista tehdyn analyysin mukaan opettajat käyttivät hyvin monipuolisia, uudenlaiseen konstruktivistiseen ja humanistiseen oppimisenäkemykseen nojaavia menetelmiä opiskelijoiden arvioinnissa: tavoitesuhteinen, sanallinen arviointi, portfolioit ja oppimispäiväkirjat sekä hyvin tärkeänä opiskelijoiden itsearviointi. Tällöin on tärkeää, että arvioinnin kohteena ei ole lopputulos vaan prosessi. (Vrt. Doll 1993.)

...opiskelijat siinä kasvun kansiossaan, kun ne käy läpi sen opetus- valtakunnallisen opetus suunnitelman niin ne sieltä nostaa niinkö ne omat juttunsa jo alussa ja sitten ne kattoo niitä koko tämän, suurin piirtein kerran kuussa katon ne kansiot läpi...että miten he on päässeet ja mitä he vielä tarttee... [H2/2]

Vaikka opiskelijat ovat vailla numeroarviointia, yksi opettajista kuvailee mielellään opiskelijaa ja antaa sanallista palautetta. Opettaja antaa esimerkiksi jokaiselle opiskelijalle kuvan kukasta, jossa on luonnehdinta siitä ja joka kuvaa myös opettajan mielestä opiskelijaa. Näin metaforan avulla palautekin on helpompi vastaanottaa (vrt. Glickauf-Hughes et al. 1996).

Yksi opettajista käytti hyvin vähän opiskelijan itsearviointia, vaikka sanoo opiskelijoiden osaavan aika hyvin arvioida itseään työssäoppimisessa. Toisaalta hän oli sitä mieltä, että opiskelijoiden valmiudet lisääntyvät opiskelun myötä (vrt. von Wright 1993). Heillä on siihen jo varsinkin kolmantena vuotena valmiuksia. Tämä opettaja onkin vielä numeroarvioinnin kannattaja:

No, minusta se numeroarviointi on selkeempi. Se on numero ja sillä hyvä. Siitä näkkee, minkä arvonen on. [H3/1]

Yhteistoiminnallinen arviointi, jossa koko opiskelijaryhmälle tai tiimille annettaisiin sama arvosana, sai seuraavan tuomion: opettaja olisi siihen valmis, mutta opiskelijat eivät olleet.

...että eihän se yhteistoiminnallisuuteen, ei semmoseen päästä, harvoin päästään, että ollaan niin solidaarisia. Ajattelin tuossa, että sama numero koko porukalle...harvoin opiskelijat on niin yhteneväisiä, että ne lähtis semmoseen, mutta kyllä mä ite oisin valmis niinkö kyllä monessa tilanteessa lähtemään siihen. [H4/2]

Opettaja viittaa tässä myös arvioinnin yhteismitallisuuteen ja lopullisen tuotoksen arviointiin.

Muutokset opiskelijoiden työssäoppimiseen ja sen ohjaamiseen

Kokemukset opiskelijan roolista työssöppimisjaksolla sai opettajat muuttamaan opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen käytänteitä, opiskelijoiden valmentamista, ohjeita ja tehtäviä.

Sain vahvistuksen käytännön työpaikkojen merkityksestä edelleen työharjoittelussa. [R8]

Se on hyvä kokemus opettajalle, ei pelkästään opi vaan saa kokemuksia ja tietää miltä opiskelijasta tuntuu lähteä työssäoppimiseen. [M7/2002]

Opettaja oli saanut kokemuksen myös tunnepuolella (vrt. Rauste-von Wright 1997, 39–40), mikä oli tärkeää hänen lähtiessään valmentamaan opiskelijoita heidän työssäoppimisen jaksolleen.

Valmentaminen työssäoppimisjaksolle

Aineiston analyysi osoitti, että opettajien ohjausnäkemys rakentui lähemmäksi konstruktivistista näkemystä heidän saatua omakohtaisen kokemuksen työssäoppimisesta. Opettajien kokemukset työelämäjaksolta vahvistivat heitä opiskelijoiden perehdytyksessä ja valmennuksessa työelämäjaksolle.

Tiedän nyt paremmin ja kokonaisvaltaisemmin, mikä ja millaiset vaatimukset opiskelijaa tai työelämään siirtyvää noviisia työelämässä odottaa. [M4/2004]

...opettaja oli kuitenkin huolissaan nuorten perehdyttämisestä työssäoppimisjaksolle; he kun eivät ole vielä valmiita ammattilaisia. Opettaja aikoikin paneutua asiaan niin opiskelijoiden kun yritystenkin kanssa jatkossa. [M3/2003]

Opettajat tiesivät nyt tarkemmin, mikä opiskelijoita odottaa ja miten heitä voi valmentaa selviämään paremmin työelämäjakson haasteista. Näin voidaan tehdä psyykkistä työtä (Väkeväinen-Tervonen 1998): etukäteen käsitellään ja ennakoitaan erilaisia eteen tulevia tilanteita. Etukäteissuunnittelulla ehkäistään mahdollisia opiskelijan epämiellyttäviä kokemuksia. Opettajien valmennus- ja ohjausnäkemys oli selkiintynyt työelämäjaksolla. Tieto ja kokemus

hyvinkin yksityiskohtaisista asioista, kuten kokemus vuorotyöstä, auttoi opettajaa valmentamaan opiskelijoita.

Ymmärrän kokemani jälkeen paljon paremmin työssäoppimiseen lähtevien oppilaideni tilanteen ja osaan valmentaa heitä omalta osaltani työssäoppimisjaksoa varten vaikken suoranaisesti opiskelijoiden työssäoppimista ohjaakaan. [M4/2004]

Opiskelijan negatiivisia kokemuksia pitäisi pystyä eliminoimaan etukäteissuunnittelulla. [H6/1]

Pystyn entistä paremmin valmentamaan opiskelijoitani työelämäjaksoille, samoin jaksoni on avannut ja kehittänyt työssäoppimisen ohjausnäkemystäni. [M4/2004]

Hyvä saada kokemus vuorotyöstä, kun kertoo opiskelijoille. [M3/2004]

Rajanylittämisen vaikeudesta, josta Lave et al. (1991) kirjoittavat, on kysymys ensimmäisen päivän kohtaamisessa: mitä tarkoittaa uuteen työryhmään sisälle meneminen – tämä on tärkeä tieto opiskelijoille, mutta myös työpaikkaohjaajille, jotka ottavat opiskelijan vastaan:

Opiskelijoille voin kertoa, mitä tarkoittaa uuteen työryhmään sisälle meneminen, sitä prosessia ei voi jouduttaa. [H 2/1]

Opetus työssäoppijan arkeen: Ensimmäinen päivä on tärkeä, kohtaaminen, miten vastaanotetaan, ei vaan tunnetta, että työssäoppija on vain tiellä. Kerron työpaikkaohjaajille, mutta myös opiskelijoille, että voi olla myös itse aktiivisempi. [H4/1]

Opiskelijan kannalta tärkeitä: oman paikan löytäminen työyhteisössä... [R16]

Työelämäjaksolle annettiin liikaa tehtäviä, mikä ilmeni raporttien ja haastattelujen analysoinnista. Ohjeitten antamiseen ja tavoitteiden asettamiseen tulisi paneutua kriittisesti. (Tavoitteiden asettamisesta katso luku 7.5.2.3.)

Annetaanko me liian paljon tekemistä työssäoppimisjaksolle. [H4/1]

Käytännön harjoituksia lisätä, paperitöitä vähentää, ei yhdellä kertaa liikaa ohjeita, ei liikaa tehtäviä to-jaksolle. [R14]

Yhteistyö yritysten kanssa opiskelijan ohjauksessa

Opiskelijoiden ohjausprosessissa ja yhteistyössä yritysten kanssa oli tärkeää, että opettaja piti kiinni sovituista ajoista: yrityksissä ei ollut aikaa siihen, että opettaja ei tulekaan sovittuun kohtaamiseen. Myös yrityksen tuli sitoutua sopimukseen.

Opiskelijan ohjaukseen suhtauduttiin tosissaan, hoijetaanko me roolimme yhtä hyvin kuin siellä, esim. opettajan käynnit opiskelijan luona, tuleeko peruuntumisia, toimiiko työssäoppijan ehdoilla vaan työpaikan ehdoilla. [H4/1]

Pitää sanoa, että me on tehty sopimus, teillä on tavoitteet, mitä opiskelijan pitäisi oppia, pidetään sopimuksesta kiinni. [H6/1]

Opettajat näkivät tärkeänä yritysten valmentamisen opiskelijoiden tuloon ja ohjaukseen (vrt. Tynjälä 2008). Yritysten oli tärkeää tietää, missä vaiheessa opiskelijat olivat, etteivät vaatimukset olleet ylimitoitettuja opiskelijan valmiuksiin nähden. Ensimmäisen vuoden opiskelijalta ei voi odottaa samanlaisia valmiuksia kuin toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoilta.

Liian valmista odotetaan opiskelijalta [H6/2]

Näki opiskelijan näkökulman ja sen miten eri vaiheissa opiskelijat olivat esim. alkuvaiheen opiskelijat ja loppuvaiheen opiskelijat. [H4/1]

Yrityksen laadukkuus työssäoppimispaikkana olisi varmistettava opettajien mukaan.

Opettajan pitäisi pystyä käymään työpaikat katsastamassa, että tietää, millaisia opiskelijoita mihinkin voi lähettää. [H6/2]

Aineistossa oli huomattavissa yritysten muuttunut intensiteetti opiskelijoiden ohjauksessa:

Firmat alkaneet ottamaan enemmän tosissaan näitä kavereita. [H5/1]

Muuttunut intensiteetti on tulosta koulutuksesta, jossa yrityksiä on valmennettu työssäoppimisen uudistukseen. Se on myös tulosta koko ajan lisääntyvistä kokemuksista, sekä joitakin aloja uhkaavasta työvoimapulasta. (Työssäoppimisen opas.)

7.5.3 Työyhteisöosaaminen

Helakorpi (2006) liittyy työyhteisöosaamiseen verkosto- ja tiimityöosaamisen (vrt. myös Rhodes et al. 2004) sekä talous- ja hallinto-osaamisen. Verkosto ja tiimityöosaamiseen liittyy opettajien kommentit heidän kokemuksistaan oppilaitoksessa tehtävän yhteistyön näkökulmasta sekä yritysten ja oppilaitosverkostoissa tehtävän yhteistyön näkökulmasta.

Yrittäminen liittyy talous- ja hallinto-osaamiseen. Tästä on kirjoitettu myös luvussa 7.2.2.4, joka käsittelee opettajien työyhteisöosaamiseen liittyviä tavoitteita.

Aluksi tarkastelen oppilaitoksen sisäistä yhteistyötä. Opettajan työ on ollut perinteisesti hyvin autonomista, varsinkin silloin, kun opettaja työskentelee opiskelijoiden parissa luokassa tai muussa oppimisympäristössä (vrt. Lauriala 1997a; Vähäsantanen 2007, 162).

Tiimityöskentelyn tarpeellisuus on tullut selväksi jo siksi, että opettajan ei tarvitse yksilönä osata kaikkea eikä tehdä kaikkea, vaan tiimissä voidaan jakaa vastuuta eri toimijoille.

Yhteistyöstä löytyy myös ulospääsy omista uskomuksista. Toisten opettajien kanssa toimiessa on mahdollista löytää uusia ulottuvuuksia omaan työhön eikä silloin olla sidoksissa pelkästään omiin tulkintoihin ja kokemuksiin. (vrt. Beijaard et al. 1997, 254.)

Edellä mainitusta individualistisesta opetuskulttuurista siirrytään kollaboratiivisempaan, **yhteistyötä suosivampaan opetuskulttuuriin** (vrt. Hargreaves 1994; ks myös luku 1.3).

Mosaiikkimaisessa yhteistyökulttuurissa mahdollistuu paitsi oppilaitoksen sisäinen joustava yhteistyö, myös oppilaitosten välinen ja työelämän organisaatioihin ulottuva yhteistyö. (Vrt. myös Fullan 1994.)

Seuraavassa opettajat pohtivat aktiivisuuden vaatimusta ja tiedontulvaa.

Vaatimukset yhä enemmän semmosia, että että pitäis koko ajan seurata mitä tapahtuu. On projekteja talossa, mistä pitää olla tietoinen, lukea paljon ja ymmärtää kaikki ja tiedontulva on aivan valtava... Pitäisi voida enemmän satsata integrointiin. Jokkainen opettaja puuhailee omiaan. Ei ole luontevaa kanssakäymistä opettajien kesken eikä integrointia. Se olisi hedelmällistä monessa tilanteessa. [H4/2]

Opettajan työn perinteessä on leimallista yksin työskentely niin Suomessa kuin myös muualla (Halmio 1997, 56; Lauriala 1998, 61). Opettajien kokemukset työelämäjaksolla toivat esille uusia asioita, jotka he olivat sivuuttaneet kokonaan aikaisemmin. Huomiot opettajien kasvavasta yhteistyöstä oli myös jäänyt aiemmin huomiotta (vrt. Niemi 2000, 184; Luukkainen et al. 2007, 363, 369).

...mutta nytko on eri opettajat eri aineissa ja uusia opettajia, niin mä pelkään sitä pirstaleisuutta hirveästi. Et sitä ei enää saa pidettyä sitä prosessia käsissään vaan se menee tosiaan, että tässä on tämä lokero ja tossa toi, tuo lokero ja opettaja ei uskalla puhua tuosta lokerosta ko sitä opettaakin toinen opettaja tai jotain muuta. [H2/1]

Eräänä uutena näkökulmana opetuksessani tulenee olemaan potilaiden sosiaalisen aseman esillenostaminen...Jakso auttoi huomaamaan, että opetuksessani olen lähes sivuuttanut sosiaalisen puolen huomioimisen ihmisen arkipäivään vaikuttavana tekijänä ja jättänyt tai työntänyt aiheen opetuksen yksinomaan yhteiskuntatieteiden opettajan harteille. Mutta onko tämä oikein? [R11]

Jos opettavat kokonaisuudet jaetaan hyvin pieniin osiin, opettajien määrä lisääntyy. Tämä voi tuoda opiskelijoille erilaisia näkökulmia, mutta myös vaikeuttaa heidän kokonaisuuskokemustaan. Opettajan on myös vaikea hahmottaa kokonaisvaltaisesti opiskelijan etenemistä, ja se vaikeuttaa opiskelijoiden ohjaamista.

Oppilaitosten välistä sekä oppilaitosten ja yritysten välistä yhteistyötä on tarkasteltu enemmän luvussa 7.6.2.

Yksi opettaja halusi kannustaa opiskelijoita **yrittäjyyteen**, mikä vastaa mielestäni juuri vastuullisuuden lisääntymistä ja itseohjautuvuuden asteittaista kohottamista.

Itseohjautuvuudesta oli jo aiemmin työelämäosaamista käsittelevässä luvussa 7.5.1.2.

7.5.4 Yhteenveto

Koulutuksen muutos lähtee opettajien asenteista ja muuttuvista käytännöistä (Elliot 1998, xiii; ks. myös Doll 1993, 37). Opettamiskeskkeinen ammatti (*teaching*) ei muutu oppimiskeskkeiseksi ennenkuin suuri enemmistö sen harjoittajista muuttuu muutosagenteiksi, jotka kykenevät työskentelemään omien visioidensa varassa tutkien ja kehittyen yhteistyön kautta yhä joustavimmiksi (Fullan 1994, 183). Opettajat voidaan nähdä muutosagenteina, jotka luovat transformatiivisen oppimisen kautta uusia pedagogisia käytäntöjä työssään (vrt. Lauriala 1997a, 128).

Guskeyn (2002, 388) mukaan ammatillinen kasvu tulee nähdä prosessina, ei tapahtumana. Näin opettajienkin kehittyminen tulee nähdä prosessina, joka on alkanut joskus ja joka jatkuu siihen saakka, kun henkilö toimii opettajana. Opettaja tarvitsee kehitykseensä virikkeitä ja uusia ideoita tai sitä, että vanhoja ideoita kehitetään edelleen.

Opettajat inspiroituiivat työelämäjaksoillaan ja olivat valmiina muuttamaan työtään, kun palasivat omaan työhönsä. Pientä epäilyä muutoksesta opettajilla oli, onhan muutoksen aikaansaaminen todettu tutkimuksissakin vaikeaksi toteuttaa (vrt. Guskey 2002, 383; Lauriala

1997a). Opettajat saivat uutta materiaalia omasta substanssialueestaan, heidän tietonsa ja taitonsa lisääntyivät ja selkiintyivät, teorian ja käytännön suhde laajeni. Asenteissa näkyi myös tapahtuneen muutosta. Asenteiden muutos näkyi heidän suhtautumisessaan opetusmenetelmien muuttamiseen ja kehittämiseen oppijakeskeisempään suuntaan sekä myös eri aineiden integrointitarpeeseen. Opettajat muuttivat omaa käyttäytymistään ja huomasivat muutoksen ja sen, mitä muutos sai aikaan opiskelijoissa. (vrt. Guskey 2002, 383.) Aineiston mukaan näin tapahtui muun muassa itseohjautuvuuteen ohjaamisessa. Diltsin (1990) mukaan muutosta voi saada aikaan helpoiten ympäristön ja käyttäytymisen tasoilla. Jos muutos toteutetaan esimerkiksi käyttäytymisen tasolla, muutosta tapahtuu pidemmällä aikavälillä myös asenteissa, arvoissa ja identiteetissä. (Ks. Knight 1999; ks. myös luku 2.4 sekä 7.7.)

Opettajat saivat kokemuksen itseohjautusta oppimisprosessista työelämäjaksollaan, ja olivat myös valmiita antamaan sen myötä opiskelijoille lisää vastuuta. Vasta kun opiskelijalle annetaan vastuuta, hän voi olla itseohjautuva. Opettajien pitää kuitenkin sietää epävarmuutta, koska itseohjautuvuus on tavoite, ei lähtökohta (vrt. von Wright 1996).

Muutokseen tähtääviä virikkeitä opettajat saivat myös opiskelijoiden työssäoppimisen ohjaamiseen, mikä tulee näkymään jatkossa tavoitteiden asettamisessa ja arvioinnissa. Opettajien omat kokemukset rajanylittämisen vaikeudesta opettivat heille opiskelijoiden valmennuksen tärkeyden.

Opettajien välisen yhteistyön pitäisi oppilaitoksessa kulkea kollaboratiivisempaan, joustavampaan ja yhteistyötä suosivan opetuskulttuurin suuntaan. Opettajat tarvitsevat yhteistyöhön oppilaitoksen johdon tukea ja pedagogisen linjan kirkastamista. Tämä auttaa myös laajentamaan yhteistyön tekemistä yrityksiin ja muihin oppilaitoksiin.

Taulukossa 15 on koottuna opettajien kokemat muutokset heidän omassa työssään. Ne kuvaavat muutoksen prosessinomaisuutta: muutoksessa on nähtävissä asioita, jotka tapahtuvat nopeasti, mutta myös pidemmän ajan kuluessa. Nelikentässä otetaan huomioon pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet sekä työhön liittyvä oppiminen ja persoonallisuuden kehittämiseen liittyvä oppiminen. Taulukkoon on kerätty tämän projektin opettajien raportoimista oppimistuloksista, jotka on merkitty kursivilla.

Taulukko 15. Opettajien oppimiskokemukset työelämäjaksoiltaan – kirjoitettu kursivilla – sijoitettuna oppimistulosten nelikenttään (Ruohotie 1995, 160).

	Työhön liittyvä oppiminen	Persoonallisuuden kehittäminen
Lyhyen aikavälin oppimistavoite	Parantaa työsuoritusta (tiedot, taidot, kyvyt). <i>Tietojen ja taitojen lisääminen, vahvistaminen, syventäminen ja ajantasaistaminen.</i>	Kehittää uraa ja elämää koskevia asenteita. <i>Asenteiden muuttuminen omaa työtä kohtaan.</i> <i>Uuden perspektiivin saaminen omaan työhön.</i>
Pitkän aikavälin oppimistavoite	Parantaa valmiuksia tulevaisuuden vaatimuksia ja tavoitteita ajatellen. <i>Koulutuksen työelämävastaavuuden lisääminen.</i> <i>Opetuksen kehittäminen.</i>	Kehittää ja laajentaa identiteettiä. <i>Vahvistuminen persoonana.</i> <i>Opettajana kehittyminen.</i> <i>Reflektiivisyyden lisääminen.</i>

Opettajat kokivat saavuttaneensa projektissa oppimistuloksia kaikilla neljällä alueella, sekä lyhyen ja pitkän aikavälin oppimistavoitteiden mukaisia tuloksia että työhön liittyviä ja persoonallisuuden kehittämiseen liittyviä tavoitteita. Useimmat opettajien raportoimat kokemukset liittyivät työn kehittämiseen, muutamat opettajat mainitsivat vain sivulauseessa kehittyneensä persoonana tai siten, että muutos oli tapahtunut opettajassa itsessään. Asenteiden muuttumisesta raportoivat kaikki opettajat. He olivat saaneet asenteisiinsa uusia rakennusaineita kokemuksestaan opiskelijana. He olivat nyt valmiimpia antamaan opiskelijoille lisää vastuuta. Tällainen asenteenmuutos kantaa opettajaa pidemmällä aikavälillä opetuksen kehittämisessä konstruktivistisen ja humanistisen oppimisenäkemyksen mukaisesti, itseohjautuvuutta enemmän huomioon ottaviin opetusmenetelmiin. Opettajien oppimistulokset johtivat transformatioon sekä substanssin että opetusmenetelmien ja muuten oman työn kehittämisen puitteissa. (Vrt. Poikela 2001, 110; Lauriala 2004.)

7.6 Eri toimijoiden kokemuksia työelämäjaksoista sekä niiden kehittämisestä

Projektiin palkattujen projektipäällikön, osa-aikaisen sihteerin ja ryhmäohjaajan lisäksi OpeAvvain -projektin toimijoina olivat opettajat, yrittäjät, rehtorit ja yksikön johtajat sekä rahoittajien edustajat. Aikaisemmissa luvuissa on esitelty etupäässä opettajien kokemuksia työelämäjaksoista ja heidän kokemuksiaan omasta työstään opettajana. Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu, että ilmiötä pyritään kuvaamaan useasta näkökulmasta, jotta kuvattavana

oleva ilmiö piirtyy moniulotteisempana lukijalle (Syrjälä et al. 1994). Tässä luvussa käsitellään kaikkien edellämääntujen toimijoiden kokemuksia ja ajatuksia työelämäjaksojen tarkoituksesta, annista ja työelämäjaksojen kehittämisestä. Lisäksi paneudutaan yritysten ja oppilaitosten yhteistyöhön, koska se jatkuu työelämäyhteistyön sekä koulutuksen muun kehittämisen puitteissa, ja näitä opettajien työelämäjaksot ovat olleet vauhdittamassa.

Taulukossa 16 kuvataan tämän luvun keskeiset teemat. Miten yritysten ja oppilaitosten yhteistyötä voidaan lisätä? Miten työssäoppimisen kokemukset saadaan leviämään oman oppilaitoksen sisällä sekä muihin ammatillisen koulutuksen oppilaitoksiin?

Taulukko 16. Opettajien ja muiden toimijoiden kokemukset ja niiden levittäminen kaikkien tahojen hyödyksi.

Työssäoppimisen lähtökohdat ja eteneminen	Opettajaa askarruttaneet kysymykset	Työssäoppimisprosessin vaiheita
Laajeneva ja syvenevä oma oppimisorientaatio.	Miten työssäoppimisen kokemukset ja hyväksi todetut käytännöt saadaan leviämään kaikille tahoille.	Laajeneva ja syvenevä yhteistyö yrityksiin. Kokemuksista kertominen oppilaitoksissa sekä ammatillisessa koulutuksessa.

Opettajille oli annettu raportteja varten laadituissa ohjeissa myös tehtäväksi miettiä, miten heidän oppimansa asiat saadaan siirrettyä myös muiden opettajien käytännöiksi.

7.6.1 Työelämäjaksojen tarkoitus ja anti

Taulukko 17 työelämäjaksojen tarkoituksesta ja annista on syntynyt kyselyn tuloksena. Kyselyssä olivat mukana opettajien lisäksi yritykset, rehtorit ja yksikköjen johtajat sekä rahoittajien edustajat. Tuloksiin ja tekstiin on lisätty myös opettajien ja ryhmäohjaajan haastatteluista saadut tulokset sekä mainintoja opettajien raporteista, jotka täydentävät kyselyllä saatuja tuloksia. Taulukossa on numeroitu mainintojen määrät ja se, kenelle ajatus työelämäjaksojen hyödystä on suunnattu.

Taulukko 17. Työelämäjaksojen koettu tarkoitus ja anti.

Kohderyhmä	Teema	opettajat n 14/20 75 %	yrietykset n 11/16 69%	rehtorit n 5/11 45%	rahoitt. n 2/4 50 %	yht. N 32/51 65%
	1. Työelämävastaavuus	1	1	2		4
Opettajat	2. Opetustyö	8	1			10
	- päivitys	13	7	2	3	24
	- ammattitaitovaatimukset	9	8			17
	- hyödyt opetukselle	4			2	6
	3. Yhteistyö	9	3	2	1	15
	4. Työssäoppiminen	5	5	1	1	12
	5. Vaihtelu	2		2		4
	6. Täydennyskoulutus	1	1			2
	7. Työhön lisää motivaatiota			1		1
	8. Markkinointi		1	1		2
Yrietykset	9. Hyöty yrietyksille		6			6
Rehtorit/oppil.						0
yhteensä		52	33	11	7	103

Työelämävastaavuus nimettiin neljässä maininnassa tarkoitukseksi ja anniksi. Toisaalta kaikki muut kahdeksan teemaa liittyvät työelämävastaavuuden lisäämiseen. Vastauksissa tuli esille esimerkiksi opetuksen lähentäminen vastaamaan paremmin käytännön työtä.

Saada kokemuksia opetustyön ja työelämän vastaavuuden lisäämiseksi. [KO15]

Auttaa opettajaa näkemään koulutuksen ja työelämän yhteensovittamiseksi tarpeellisia asioita. [KY16]

Lähentää opetusta paremmin vastaamaan työelämän haasteita. [KRe30]

Reflektoida tietopuolisen opetuksen tarkoituksenmukaisuutta ja osuvuutta käytännön työssä. [KRe31]

Olen aiemmin käsitellyt tässä tulososioluvussa 7 opettajien ajatuksia ja kokemuksia työelämäjaksojen tarkoituksesta ja annista, joita ovat olleet ammattitaitovaatimusten selkiintyminen, asenteiden muuttuminen sekä monenlaiset hyödyt opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä yhteistyöhön yritysten kanssa. Yrittäjien, rehtoreiden sekä rahoittajien edustajien kommentit näistä olivat hyvin samansuuntaisia. Yritysten edustaja toi esille hyvin tärkeän näkökulman, tunnetason:

Myös tunnetasolla antaa väläyksiä siitä, millaisten asioiden ja tunteiden kanssa työntekijä joutuu työtä tehdessään tekemisiin. [KY18]

Käsitellen seuraavaksi tarkemmin ainoastaan edellä esitellyn taulukon kohdasta 6 lähtien koettua tarkoitusta ja antia. Projektin taholta työelämäjaksot koettiin ennen kaikkea opettajien täydennyskoulutuksena, näin koki myös eräs opettajista.

Täydennyskoulutusta työn tekemisen kautta. [KO12]

Kaikki opettajat eivät ainakaan aluksi mieltäneet työelämäjaksoja täydennyskoulutukseksi. Siitä eräässä koulutuksessa keskusteltaessa, joku opettajista sanoi, että koulutushan on sellaista, että ollaan luokassa ja että luokassa on opettaja. Hän siis ajatteli koulutuksesta hyvin perinteisesti, behavioristisen oppimisenäkemyksen mukaisesti. Ryhmäohjaajan kokemuksen mukaan kaikki opettajat eivät olleet valmiita hyväksymään ennen omaa työelämäjaksoaan työssäoppimista hyväksyttävänä oppimismenetelmänä.

Yrityksen edustaja taas koki yllättäen, että opettajan työelämäjakso palveli yrityksen työntekijöiden täydennyskoulutuksena. Oppimisen on katsottu lisääntyvän muutenkin oppimisyhteisöissä, kun opiskelija tai opiskelijoita tulee yhteisöön (Fuller et al. 2005, 65).

Jakso palveli oikein hyvin meitä jonkinlaisena perehdytysjaksona ja täydennyskoulutuksenakin. [KY22]

Työssäoppijoiden arviointitilanteet sekä muu yhteistyö koettiin myös koulutuksena yrityksille.

Vielä enemmän semmoseksi luontevaksi, saumattomaksi, että ei ois näitä koulutuksia...semmosta kouluttamista vaan se on niinku enemmän semmosta tuttavuutta tai tämmöistä arkipäivän...missä me käytiin just sitä palautekeskustelua, arviointikeskustelua niin mä otan nekin aina mielestäni niin semmosena koulutustilaisuutena sille työpaikalle.
H1/2

Motivaatio, sen säilyttäminen ja parantaminen työelämäjaksojen tarkoituksena ja antina sai yhden maininnan rehtoreilta. **Markkinointi**, jonka Helakorpi (2006) liittää tärkeänä ammatillisen opettajan osaamisalueena talous- ja hallinto-osaamiseen, sai yhden maininnan yrityksiltä ja yhden rehtoreilta. Markkinoinnissa tuli esille oppilaitoksen osaamisen markkinointi (rehtori) sekä oppilaitoksen tarjoamien palvelujen tunnetuksi tekeminen (yritys). (Vrt. Peltomäki et al. 2003.)

Peltomäen ja Silvennoisen (2003, 102) selvityksen mukaan on tärkeää, että oppilaitoksen ja työelämän välimaastossa järjestettävät projektit tuottavat onnistuakseen molemmille osapuolille

jotain lisäarvoa. Kuusi yrityksen edustajaa katsoi opettajien työelämäjaksojen tuovan **hyötyä yritykselle**. Näihin liittyi vastavuoroisuus eli tietojen ja taitojen vaihtaminen, mistä seuraa työelämän laadun kehittyminen ja opetuksen laadun kehittäminen. Yrityksiin saadaan näin tietoa kouluelämästä, opiskelusta ja tutkinnoista. Toisaalta opettajan rooli nähtiin yrityksen kannalta ulkopuolisen konsultin roolina:

Lisäksi ulkopuolinen aikuinen kykenee tekemään kriittisiä kysymyksiä, havaintoja ja huomioita. [KY18]

Opettajat toivat raporteissaan esille, että kriittisten kysymysten tekemisen edellytys oli sisälle pääseminen yhteisöön. (Vrt. desentraatio- ja resentraatio- kysymykset luvussa 2.5; Engeström 2001, 25; ks. myös Lave ja Wenger 1995.) Projektin ryhmäohjaajan mukaan useat opettajat olivat saaneet tällä tavalla aikaan muutoksia pienissä, yrityksen arkielämää koskevissa asioissa. Yllättäen muut vastaajaryhmät eivät maininneet yhtään tähän hyöty-teemaan liittyvää asiaa. Se, että työelämäjaksot hyödyttävät myös yritystä, on tärkeä tieto opettajalle, kun hän lähtee markkinoimaan omaa osaamistaan yrityksille. Opettajien kanssa käydyissä keskusteluissa tuotiin projektin taholta esille, että työelämäjakson pitäisi hyödyttää paitsi opettajaa ja oppilaitosta, myös yritystä. Tämän taas katsottiin edellyttävän, että työelämäjakso on riittävän pitkä.

Yksikään opettaja ei maininnut kyselyssä työelämäjaksojen antina yrityksen hyötymistä. Sen sijaan raporttien mukaan kuusi opettajaa koki olleensa hyödyksi yritykselle. Myös haastattelussa tuli esille hyötyjä.

Työyhteisö hyötyi opiskelustani: ´ työntekijänä miettii omia työtapojaan, kun kertoo niitä toisille ja selkeyttää itselleen.. ´ saa jakaa omasta työstään toisille´. [R2]

Tein projektisuunnitelman kunnalle, joka vie kunnan matkailua eteenpäin, joka hyödytti kaikkia kuntalaisia ja yrityksiä. [H3/1]

Opettajien työelämäjaksojen tarkoitus ja anti ei ollut selvinnyt vielä rehtoreille, koska joissakin oppilaitoksissa yhtään opettajaa ei ollut vielä ollut työelämäjaksolla.

7.6.2 Yhteistyön ja opettajien työelämäjaksojen kehittäminen

Työssäoppimisen uudistus ammatillisessa koulutuksessa on lisännyt opettajien työelämätuntemusta ja -kontakteja. Se on muuttanut opettajien roolin, työnkuvan ja vastuun sekä tuonut muita opettajuuden haasteita. Opettaja toimii valmentajana ja ohjaajana sekä pedagogina monenlaisissa toimintaympäristöissä, sekä oppilaitoksissa että työelämässä.

Näiden asioiden haltuunottamisessa on katsottu olevan suuri merkitys opettajien työelämäjaksoilla. (Tynjälä et al. 2006.) Työssäoppimisen uudistuksen ovat ottaneet kaikki osapuolet, opiskelijat, työnantajat ja opettajat hyvin vastaan. (Peltomäki et al. 2003, 86.) Opettajat ovat saaneet koulutusta työssäoppimisen uudistukseen, mutta myös työssäoppimispaikkojen työpaikkaohjaajia on koulutettu.

Seuraavaksi käsitellään eri toimijoiden kokemuksia työelämäjaksoista ja niiden kehittämisestä.

Motivaatio ja sitoutuminen

Motivaation merkitys on tärkeä oppimiselle (Pntrich et al. 1996, 189, Ruohotie 1994, 1998; Bauer et al. 2007). Rahoittajien edustaja kirjoittaa motivaation vaikutuksesta työelämäjakson onnistumiselle:

Motivoituneet henkilöt hyötyneet järjestelmästä samoin kuin motivoituneet yritykset. [KR32]

Sellainen henkilö ja sellainen yritys, joka on motivoitunut, on myös sitoutunut työelämäjaksoihin. Opettajien sitoutuminen opetuksen kehittämiseen ja työelämäjaksojen kehittämiseen on tärkeää. Oppilaitosten johdon ja yritysten on myös sitouduttava yhteistyöhön, jotta kehittäminen olisi mahdollista (vrt. Nijhof et al. 2002; myös Tynjälä 2008). Oppilaitoksen johdon ja yrityksen johdon sitoutumisesta työelämäjaksoihin puhutaan seuraavissa kommentteissa:

Tällaiset jaksot ovat mitä mainioin tilaisuus ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen vuoropuhelun ja yhteistyön kehittämiseksi ja niihin tulisi johdon niin koulumaailmassa kuin yritysmaailmassakin sitoutua ja satsata. [M4/2004]

Työelämästä saadut kokemukset ja ideat tulisi saada tehokkaammin muutettua hyviksi käytännöiksi ja koko ammatillista koulutusta hyödyntäviksi, tätä jalkauttamista meidän tulee kehittää ja saada eri yksiköiden johto paremmin mukaan. [M5/2004]

Rahoittajien edustajat olivat Lääninhallituksen edustajia, joilla oli projekteihin ulkopuolinen näkökulma. He päättivät, kuka saa projektirahoitusta ja kuinka paljon. Heillä oli myös hallussaan kokemukset projektien alkuvaiheesta. Rahoittajien edustajilla oli maininta kehittämisestä, joka on suunnattu opettajille:

”Mitä se hyvää -asenteen muuttaminen. KR32

Edellinen viittaa opettajien asenteellisiin esteisiin. Opettaja saattaa vastaajan mielestä ajatella, että ei siitä kuitenkaan olisi hyötyä. Lisäksi rahoittajien edustaja toivoo opettajille rohkaisua ja motivointia. Rahoittajien edustaja kysyy hyvin tärkeän kysymyksen:

Saadaanko mukaan ne opettajat / koulut, joilla todella kova tarve. [KR32]

Tähän viittasi myös rehtoreiden epäily opettajien ammattitaidosta. Edellä mainittuihin asioihin rahoittajien edustaja antaa ratkaisuehdotuksen: urautuneille ja leipääntyneille opettajille pitäisi ensin antaa kuntouttavaa ja motivoivaa toimintaa eli valmennusta (vrt. Parpei 2008), koska kaikilla ei riitä rohkeutta hakeutua työelämään.

Kehittämisen kohteena tulisi olla myös oppilaitosten positiivisempi suhtautuminen opettajien työelämäjaksoihin. Lisäksi tarvitaan kokonaissuunnitelmaa opettajien lähettämiseksi työelämäjaksoille, niin etteivät sinne pääsisi vain ”äännekkäimmät vaan myös ne, jotka todella sitä tarvitsisivat”. Lisäksi kaikille halukkaille, myös yhteisten aineiden opettajille, olisi annettava osallistumismahdollisuus. Näitä ovat muun muassa yhteiskunnallisten aineiden opettajat, kielten opettajat sekä liikunnan ja luovien aineiden opettajat.

Rahoittajien edustajat ehdottavat yritysten sitouttamiseksi yhteistyötapoja, jossa yritykset kokevat, että he pystyvät vaikuttamaan opiskelun sisältöön ja laatuun (vrt. Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008, 14).

Yhteistyö eri oppilaitosten välillä

Yhteistyötä eri oppilaitosten välillä työelämäjaksojen kehittämisessä tulisi edistää. Tähän oli yksi rehtoreista antanut kommenttinsa:

Pitäisi ’kehittää’ esim. TET-tiimejä ja siten opetella eri alojen yhteistyötä. [KRe31]

Eri alojen yhteistyötä kehiteltiin tässä projektissa opettajien ryhmäohjauksen avulla, vaikka se ei aluksi ollutkaan ryhmäohjausten järjestämisen motiivina. Ryhmäohjauksessa opettajat saivat reflektoida kokemuksiaan ja kuulla toisten kokemuksista. He oppivat siten jotakin uutta myös omista kokemuksistaan (vrt. Glazer et al. 2004, 42–43; Lauriala 1998). Ryhmä oli vaihtuva, ja näin eri alojen opettajat tulivat yhteen, mikä oli uutta koko ammatillisen koulutuksen silloisessa yhteistyössä. Tätä opettajat kiittelivätkin hyväksi asiaksi. (Ks. tarkemmin luku 7.3.6.)

Hyvien käytäntöjen kehittämiseksi olisi kehitettävä organisaatiossa järjestelmä informointia varten. Oppilaitosten yhteistyötä esittää kehitettäväksi myös koulutuksen arviointityöryhmä raportissaan (Tynjälä et al. 2006).

Jaksojen pituus

Kaikilla työelämäjaksojen toimijoilla oli käsitys, että työssäoppimisjakson pitäisi olla riittävän pitkä, jotta työpaikkaan sisälle pääseminen ja täysipainoinen työskentely mahdollistuisi. Tällöin opettaja voisi saada monipuolisemman kuvan ja syvällisempää tietoa opettamastaan alasta.

Opettaja ideoi loppupalaverissa 2002 jakson pituudesta myös lyhyempinä, usein toistuvina jaksoina.

Toivomuksena olisi, että pääsisi päivittämään työtaitoja esimerkiksi kerran vuodessa viikon ajan. [M7/2002]

Opettajan tavoitteet ja yrityksen tilanteet määrittävät työelämäjaksojen pituuden. Tulevaisuudessa lyhyemmillä jaksoilla voi olla myös oma funktionsa.

Yhteistyön kehittäminen

Työssäoppimisen uudistus sekä opettajien työelämäjaksot ovat vauhdittaneet oppilaitosten ja yritysten välisen yhteistyön kehittymistä. Miten yritysten ja oppilaitosten yhteistyötä voisi vielä kehittää, jotta opiskelijoiden työssäoppimisen olosuhteet paranisivat, opetuksen työelämävastaavuus lisääntyisi ja kaikenlainen yhteistyö helpottuisi?

Asenteet ovat usein esteenä yhteistyölle, minkä kaikki työelämäjaksojen toimijaryhmät toivat esille. Opettajat toivat esiin molemminpuolisen luottamuksen ja henkilökohtaisten kontaktien merkityksen.

Tuli hyvät suhteet moneen ihmiseen, helppo tehdä yhteistyötä, poikinut monenlaista. Myös sieltäpäin ottavat yhteyttä. [H3/2]

Kontaktit olleet helpompia, ainakin niiden kanssa, jossa itse olin. [H5/2]

Yritykset esittivät, että vaikka yhteistyön tarve on lisääntynyt (vrt. Peltomäki et al. 2003, 88), yhteistyö on vähentynyt.

Tällä hetkellä kaikilla kiire ja yhteistyö on vähentynyt vaikka toisaalta tarve on lisääntynyt.
[KY22]

Yritykset haluaisivat ajoissa tiedon työssäoppijoista sekä myös joustoa (vrt. Nijhof et al. 2002). Yrittäjät toivoivat suhteisiin luottamusta ja pitäytymistä sovituissa asioissa sekä ”talo elää tavallaan, vieraat kulkee ajallaan” -asennetta. Tulevaisuudessa yritykset voivat yhteistyön kautta valmistautua tulevaan työvoimapulaan. Tällainen maininta oli rehtoreiden vastauksissa. Myös yksi opettaja otti haastattelussa asian esille:

Nyt on meidän alalla työntekijäpula, että johtuneeko sitten siitä, että yrityksillä on erilainen suhtautuminen kouluun. [H5/2]

Rahoittajien edustajat ottivat myös esille asenteet. He esittivät, että opettajat tarvitsevat suhdetoiminta- ja neuvotteluvalmennusta, koska ovat tottuneet aikaisemmin sanelemaan asioita sen sijaan, että olisivat tehneet tasavertaista yhteistyötä. Rahoittajien mielestä työelämään tarvitaan suorat ja luottamukselliset suhteet.

Lasosen (2001, 99) selvityksen mukaan opiskelijoiden työssäoppimispaikoista kolme neljäsosaa olivat valmiita ottamaan uudestaan työssäoppijoita. Tässä tutkimuksessa mukana olleista yrityksistä lähes kaikki yritykset (10/11) olivat valmiita ottamaan opettajia jatkossakin työelämäjaksolle. Tämä riippuu jatkossa nimenomaan siitä, millä asenteella opettajat menevät yrityksiin ja millaisia kokemuksia yritykset saavat työelämäjaksoista.

Tynjälän (2008) artikkelin mukaan yhteistyö oppilaitosten ja yritysten välillä opiskelijoiden työssäoppimisen järjestämisessä on haastava tehtävä. Erityisesti tämä näkyy yhteistyökumppaneiden erilaisina oppimiskäsityksinä. Opiskelijat ja opettajat pitävät tärkeänä tavoitteiden asettamista, mikä ei välttämättä ole yrityksen intressinä. He näkevät opiskelijat vain työntekijöinä, eikä hänen oppimisen tavoitteitaan huomioida. Tässä on kuitenkin aloittaisia eroja. Sosiaali- ja terveysalalla tavoitteet huomioidaan paremmin, tekniikan alalla sitä vastoin ei niin paljon. Tynjälä kirjaa tärkeäksi ja keskeiseksi yhteistyön tavoitteeksi työpaikkaohjaajien kouluttamisen. Se antaisi työpaikkaohjaajille varmuutta ohjata opiskelijaa tavoitteiden asettamisessa ja opiskelijan itsearviointin tukemisessa. (Mt. 2008; ks. myös Virtanen et al. 2008.)

7.7 Yhteenveto tuloksista

Ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuuden lisäämiseksi opettajien ammattitaitoa pyrittiin parantamaan työelämäjaksojen avulla (vrt. Ammatillisen koulutuksen laadunhallinta 1999, 20). Myös lisääntyvä yhteistyö yritysten kanssa oli projektin tavoitteena. Opettajat tekivät työelämäjaksonsa jälkeen muutoksia työhönsä. Diltsin (1990) muutoksen tasot kuvaavat sitä moninaisuutta, joilla muutos voi ilmentyä. Yhdellä tasolla tapahtunut muutos muuttaa myös muut tasot saman suuntaisesti. Siksi on mahdotonta sanoa tämänkään tutkimuksen tuloksista, mikä muutos tapahtui ensin. Helppointa on kuitenkin aikaan saada muutoksia ympäristön ja käyttäytymisen tasolla (Dilts 1990); muutos todentuu myös viimevaiheessa näillä tasoilla (Almiala 2008, 74). Guskeyn (2002, 383) malli opettajan työn muutokselle (*teacher change*) puhuu samasta asiasta. (Ks. luku 2.4).

Opettajat saivat yrityksissä tekemällä oppimisen kokemuksia ja oppivat osallistumalla työhön luonnollisissa olosuhteissa (vrt. Rogoff 1990; Lave et al. 1991). Heidän tietonsa ja taitonsa lisääntyivät, ammattitaitovaatimukset myös selkiintyivät. Heidän uskomuksissaan tapahtui muutoksia; he esimerkiksi luottivat nyt enemmän työssäoppimiseen hyvänä oppimismenetelmänä, mitä monet heistä olivat aikaisemmin epäilleet (vrt. Niemi 2000, 190). Uskomusten muutokset näkyivät myös voimaantumisen kokemuksina (vrt. Piesasen et al. 2007, 111). Asenteiden muuttuminen heijastui opetusmenetelmien muuttamisena, mikä näkyi muun muassa lisääntyvänä opiskelijoiden itseohjautuvuuteena. Opettajien saamat kokemukset työelämäjaksoilla auttoivat irtaantumaan rutinoituista tavoista ja myyteistä, jotka kontrolloivat havaintoja, uskomuksia ja toimintaa. (Britzman 1986; Nuthall 2005; Lauriala 2004.)

Ammatillisen koulutuksen laadunhallinnan toisena lähtökohtana (ks. myös ammatillisen koulutuksen laki 630/98 ja -asetus 811/98), on yhteistyö työelämän kanssa; yhteistyövelvoitetta on lisätty myös työelämän vaatimuksesta (Ammatillisen koulutuksen laadunvalvonta 1999, 5; Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008; vrt. myös Nijhof et al. 2002; Niewenhuis et al. 2002). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien työelämäjaksot lisäsivät yritysten ja oppilaitosten yhteistyötä ja molemmat osapuolet näkivät yhteistyön tärkeämpänä kuin ennen työelämäjaksoja (vrt. Jakku-Sihvonen et al. 1999, 66). Oppilaitosten ja yritysten raja madaltui. Opettajat olivat valmiimpia lähtemään yrityksiin niin työssäoppimisen järjestämisessä kuin muunkin yhteistyön merkeissä. Opettajat

tunsivat nyt yritykset paremmin, mutta myös tämän yhteistyön myötä syntyneet henkilösuhteet siivittivät yritysten kanssa tehtävää yhteistyötä edelleen.

Metakognitiiviset taidot tulivat esille opettajien kokemuksissa toistuvasti ja eri tilanteissa. Näitä olivat itseohjautuvuus, reflektiivisyys, ajankäytön hallinta ja oppimistyylit. Nämä vaikuttivat myös oppimisprosessia edistävästi mutta myös estävästi. Opettajien opiskelijoina tuleekin voida hyödyntää ja kehittää metakognitiivisia valmiuksiaan oppimisprosessin eri vaiheissa. Tähän he tarvitsevat koulutusta, ohjausta ja valmennusta (vrt. Parppe 2008). Jotkut opettajista tarvitsivat tukea esimerkiksi tavoitteen asettamisessa. Tulevaisuudessa työelämäjaksoja ajatellen kollegiaalinen vertaistuki voisi toimia hyvin.

Itseohjautuvuuteen ja itsereflektioon valmentaminen ja rohkaiseminen ovat koulutusprosessin keskeisiä haasteita (vrt. Ruohotie 2006a, 120). Päätöksenteon luovuttaminen toimijoille on yleisemmin lisännyt vastuunottamista omasta toiminnasta ja mahdollistanut hyötymisen omasta tekemisen ja osaamisen potentiaalista (Supporting quality...2000, 5). Tässä tutkimuksessa tämä ilmeni siten, että opettajat saivat toteuttaa omia intressejään hakiessaan työelämäjaksolle, määritellä tavoitteitaan sekä toteuttaa työelämäjakson jälkeen muutoksia opetuksessaan ja ohjauksessaan. Opettajat voimaantuivat tästä kokemuksesta ja kokivat työnsä työelämäjakson jälkeen mielekkäämpänä (vrt. myös Almiola 2008, 6). Itsenäistä päätöksentekoa sekä vastuunottoa, tuleekin vaalia myös jatkossa opettajien työelämäjaksoilla. Valtaistuminen omassa työssä päätöksentekoon, edellyttää mahdollisuutta vaikuttaa omaan sosiaaliseen todellisuuteensa (Mahlamäki-Kultanen 1999, 50–51, 58; vrt. Almiola 2008, 209).

Opettajat saivat kosketuksen hiljaisen tiedon alueisiin jouduttuaan epävarmoihin tilanteisiin (vrt. Nieuwenhuis et al. 2002). Selviäminen haasteesta opetti avainkvalifikaatioita, joita nykyiset ja tulevaisuuden työntekijät tarvitsevat yhä enenevässä määrin (vrt. Zimmerman 2000, 66; Pintrich 2000, 91; Roisko et al. 2006, 20). Itsenäinen päätöksenteko ja toiminta, vastuu, merkitsi myös sisäisen yrittäjyyden vahvistumista. Voimaantuneet ja persoonaltaan vahvat opettajat olivat valmiimpia antamaan opiskelijoille edelleen lisää vastuuta ja näin opiskelijat pääsevät vahvistamaan puolestaan omaa itseohjautuvuuttaan ja sisäisen yrittäjyyden valmiuksia. (Vrt. myös Mitchell 2007; Nieuwenhuis et al. 2002, 8; Raffo et al. 2000; Lasonen 1999.) Yrittäjyyskoulutuksen lisäämistä on vaadittu yleisemminkin (ks. Tynjälä et al. 2007, 280; Laki 630/1998 ammatillisesta koulutuksesta).

Ryhmäohjaus ja reflektiivisyys, sekä yksin että ryhmässä tapahtuva (vrt. Vygotsky 1978; John-Steiner et al. 1996; Lauriala 1997a; Lauriala 1998), koettiin tärkeänä opettajien työelämäjaksoilla. Muissa Pohjois-Suomen opettajien työelämäprojekteissa ei vastaavaa ole ollut. Tämän tutkimuksen aineisto osoitti, että kokemusten reflektointi ryhmässä helpotti kokemusten kielellistämistä. Kokemusten kielellistämisen parantuminen puolestaan auttoi opettajia kirjoittamaan monipuolisemman raportin ja kehittämään monipuolisemmin omaa opettajan työtään (vrt. Lauriala 1997b; Glazer et al. 2004). Reflektoidessaan kokemuksiaan ja kuunnellessaan toisten kokemuksia, he oppivat jotain uutta myös omista kokemuksistaan. Reflektion kautta voidaan päästä päästä myös transformatiiviseen oppimiseen (ks. tarkemmin luvut 2.5 ja 7.3.6.). Tämän vuoksi jatkossakin opettajien reflektiivisyyttä ja reflektion mahdollisuuksia työelämäjaksoilla tulisi tukea myös oppilaitosten johdon taholta.

Työnohjauksen tulisi olla merkittävä osa opettajien täydennyskoulutusta. Opettajien työnohjauksessa on kyse hyvinvoinnin tukemisesta, minkä tavoitteena on löytää oma ammatillinen ja persoonallinen työtapa sekä oppia tuntemaan itseään ja toimintatapojaan. (Vrt. Verme-hanke.⁶) Opettaja, joka on kehittänyt oman vahvan kasvattajaidentiteetin ja joka näkee muutoksen mahdollisuutena, ei uuvu niin helposti kuin opettaja, joka pyrkii täyttämään kaikkien odotukset. (Vrt. Piesanen et al. 2007, 171; Siitonen 1999.) Opettajien koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa tulisikin kiinnittää yksilötasolla enemmän huomiota persoonallisuuden kasvuun (vrt. Niemi 2000, 190; Järvinen et al. 2000; Heikkinen 1999; Laine 1998, 1999). Persoonan vahvistamista olisi mahdollista lisätä taiteiden ja liikunnan keinoin. Lisäksi monet vapaa-ajan harrastukset ja niiden tuomat kokemukset rakentavat myös ammatillista identiteettiä (Brown 1997).

Suomessa opettajien työnohjausta on käytetty lähinnä työn organisointiin ja vuorovaikutukseen liittyvissä asioissa. Sitä pitäisi lisätä myös pedagogisten asioiden käsittelyssä (vrt. Piesanen et al. 2007, 171.) Näin opettajilla olisi foorumi, jossa ottaa esille omia, opiskelijoiden kanssa kohtaamiaan ongelmia. Opettajat saisivat näin tunteen, että he eivät ole yksin ongelmiansa kanssa – muilla opettajilla on samoja ongelmia. (Vrt. Glazer et al. 2004.) Opettajilla oli tämän tutkimuksen mukaan pyrkimys ja tarve siirtyä

⁶ Verme, vertaisryhmämentorointi, on menetelmä, jossa kokeneemmat ja nuoremmat työntekijät jakavat kokemuksiaan ja osaamistaan. Verme on yhteistä tiedon rakentamista, joka perustuu työssä koettujen haasteiden ja kokemuksen käsittelemiseen ryhmässä. Verme-mentorointi perustuu työskentelyyn pienryhmissä. Ryhmässä jaetaan kokemuksia ja osaamista, mutta myös työssä koettuja haasteita. Ryhmissä sovelletaan kerronnallisia ja toiminnallisia menetelmiä. (Heikkinen et al. 2010.)

yksintyöskentelystä yhteistyöhön (vrt. Niemi 2000, 184; Fullan et al. 1992). Tynjälä (2008) tähdentääkin artikkelissaan työssäoppimisen eri puolista, että yksilön oppimisen rinnalla voivat myös ryhmät, organisaatiot (vrt. Senge 1990) ja jopa alueet (regions) oppia.

Opettajan ammatti-identiteetti kasvaa persoonallisen ja sosiaalisen ulottuvuuden välisessä vuorovaikutuksessa (Eteläpelto et al. 2006, 43–44; Vähäsantanen 2007, 160). Opettajan ammatti-identiteetti rakentuu nykyisin yhä enemmän koulutusinstituution ja työelämän rajapinnalla. Ammatillinen opettaja toimii oppilaitosmaailmassa ja tulevaisuudessa yhä enemmän yhteistyössä työelämän organisaatioiden, yritysten kanssa. (Vähäsantanen 2007, 167; Tynjälä 2008.) Opettaja toimii rajanylittäjänä (Wenger 1998; ks. luku 2.3.5).

8. Pohdinta

Saadessani Opeavvain-projektin suunnittelun ja toteutuksen tehtäväkseni, koin sen mielenkiintoisena tehtävänä. Sain hypätä tuntemattomaan ja luoda jotain uutta. Kun siihen liitettiin tutkimuksen tekeminen, tehtävästä tuli vielä haastavampi. Siinä toteutui ”opettaja oman työnsä tutkijana” -asetelma. Projektin käytänteiden kehittämisessä tarvittiin näkökulmien avaamista, jotta käytännöt saatiin palvelemaan mahdollisimman hyvin niin opettajia kuin yrityksiäkin. Käytäntöihin tehtiin muutoksia välillä hyvinkin nopeasti. Opettajien valmentamiseen tähtäävän koulutuksen peruuntuminen jäi projektissa puutteeksi. Koulutuksessa opettajien olisi ollut mahdollista reflektoida ennen työelämäjaksoa omaa oppimistaan ja verrata sitä oppimiskäsityksiin. Tämä olisi antanut enemmän pohjaa oman työn kehittämiseksi. Nyt sitä pääsivät tekemään vain haastattelussa olleet opettajat.

Tämä tutkimus on kuvannut niiden ensimmäisten opettajien kokemuksia, jotka lähtivät työelämäjaksolle. Kuvattu ajanjakso on näin suhteellisen lyhyt. Tutkimus kuvaa tietyn maantieteellisen alueen opettajien työelämäjaksoja, jotka määrittyvät hyvin pitkälle niiden yritysten mukaan, joita alueella on. Alueen ominaispiirteet määrittävät tuloksia. Voidaan sanoa, että tässä tutkimuksessa on sellaisia piirteitä, joita on ollut muissa samantyyppisissä projekteissa muualla Suomessa, mutta kaikkia tämän tutkimuksen johtopäätöksiä ei voida

sellaisenaan siirtää muihin kohteisiin. Alueen yritysten monipuolisuus antoi opettajille mahdollisuuden valita monipuolisten tavoitteiden mukaisia työssäoppimispaikkoja.

Opettajien työelämäjaksot osoittivat tässä tutkimuksessa, että työssäoppiminen on varteenotettava opettajien täydennyskoulutuksen muoto. Työssäoppimisen uudistus tuotiin koulutusjärjestelmään ulkoisena vaatimuksena, mutta ajan myötä se muuttui myös opettajien sisäisestä tarpeesta ja motivaatiosta lähteväksi. Työelämäjaksot auttavat opettajia jatkuvassa ammatillisessa kehittämisessä silloin, kun ne toteutuvat itseohjautuvana ja hyvin organisoituna reflektion elementtien kanssa. Ne toteuttavat myös elinikäisen oppimisen ajatusta, jossa opettaja nähdään aktiivisena tiedon etsijänä, joka tekee itse opiskeluaan koskevia ratkaisuja ja ottaa ensisijaisesti vastuun opiskelunsa tavoitteiden määrittämisestä, opiskeluprosessin suunnittelusta ja arvioinnista (Borgström 1988, 34, 8). Samoja elementtejä löytyy myös Ruohotien (2000) sosiokonstruktiivisen oppimisen mallista, jossa postmoderni aikuinen rakentaa jatkuvasti uutta tietoa (konstruktiivisuus), haluaa oppia tietoisesti (intentionaalisuus), oppii itsenäisesti ja osana omaa toimintaansa (aktiivisuus), suhteuttaa oppimaansa reaali- ja kokemusmaailmaansa (kontekstuaalisuus), arvioi ja prosessoi oppimaansa (reflektiivisyys) ja oppii yhdessä toisten ihmisten kanssa (yhteistoiminnallisuus).

Työssäoppimisen yhteydessä voidaan kysyä: Voiko oppimista tapahtua ilman opettamista ja ilman formaalisti järjestettyä koulutusta (Lave ja Wenger 1991, 67–69, 84)? Tutkimuksissa työn tekemisen on todettu tuottavan oppimista (Tynjälä 2008; Simons 2004; Lave et al. 1991). Tämä sisältää oletuksen, että osallistuminen sellaisenaan, ilman systematisointia, johtaa ammatin hallintaan (Tuomi-Gröhn 2001, 13). Välitön ammattikäytäntö ei ole kuitenkaan rakennettu oppimista varten. Oppimistilanteet onkin luotava erikseen ammattikäytäntöön, vaikka käytäntö olisikin tulvillaan potentiaalisen oppimisen haasteita. (Hakkarainen 1996, 9.) Tätä asiaa voidaan katsoa kahdesta perspektiivistä. Onko oppija täysin aloittelija, alaa täysin tuntematon henkilö vai opettaja, joka lähtee täydentämään opintojaan? Opettaja kykenee oppimaan ilman, että oppimistilanteet on mietitty etukäteen, onhan hänellä hallussaan myös teoreettinen tieto. Opettajalla on hallussaan myös reflektiovalmiudet. Hän voi reflektoida kokemiaan asioita ja reflektioprosessin myötä oppimisen on mahdollista siirtyä transformaation tasolle. Kokemukset eivät johda sinällään transformatiiviseen oppimiseen kaikilta osin, mutta kokemukset, joita pohditaan yksin tai yhdessä, voivat johtaa siihen. Toisaalta alaa täysin tuntematon henkilö, vaikka hänellä olisi mahdollisuus reflektoidakin kokemiaan asioita, ei voi oppia ammatillista tietotaitoa ilman teoreettista tietoa.

Kokemuksellinen tieto voi jäädä implisiittisen, hiljaisen tiedon tasolle ja on näin hyödynnettävissä käytännön työssä, mutta opettajan pitää muuttaa implisiittinen tieto eksplisiittiseksi opettaessaan sitä opiskelijoille. Opettaja käyttää myös implisiittistä tietoa usein hyvin nopeasti reagoidessaan käytännön tilanteisiin. Tällaista tietoa opettaja sai työelämäjaksollaan, ja sitä voi hyödyntää myöhemmin hänen valmentaessaan opiskelijoita työssäoppimisen jaksolle.

Opettajien oppimisen tutkimusta on kritisoitu usein siitä, että se on erotettu kontekstistaan. On unohtunut se, kuinka konteksti voi stimuloida tai estää oppimista. Tutkimus on ollut enemmän kiinnostunut opettajien oppimisen sisällöistä kuin siitä, mikä stimuloi, tukee ja pitää yllä oppimista. (McLaughlin 2002, 96, 97.) Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat huomioivat kontekstin ja tilanteen merkityksen työelämäjaksollaan. He korostivat oppimisilmapiirin merkitystä. Miten heidät otettiin vastaan ja miten työpaikalla suhtauduttiin uuteen tulijaan? Nämä olivat arvokkaita kokemuksia, jotka auttoivat opettajia ottamaan huomioon kontekstuaalisuuden myös omassa opetuksessaan. Opettajien työn kontekstia niin työelämäjaksolla kuin oppilaitoksessakin on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, koska tutkimusten mukaan opettajien käyttäytymisen ja olosuhteiden välillä löytyy yleensä korrelaatio (Stake, 2005, 452).

Situationaalisuus vaikutti opettajien tavoitteiden muuttumiseen työelämäjaksolla ja työssäoppimispaikkojen valintaan. Opettajat olivat herkkiä tilanteissa havaitsemilleen vihjeille. He kokivat, että työpaikkaan sisälle pääsemistä auttoi, kun he menivät sinne tietämättöminä eivätkä ”kaikkítietävinä opettajina”. Tämän tutkimuksen mukaan opettajien kulttuurinen tieto vahvistui omakohtaisella kokemuksella työssäoppimisesta, mikä sai opettajat miettimään käyttämiään opetusmenetelmiä ja muuttamaan niitä. (Vrt. Lauriala 2004, 36.) Situationaaliset kokemukset olivat reflektion ohella tämän tutkimuksen mukaan eniten opettajien työelämäjakson kokemiseen vaikuttaneita asioita.

Ammatillinen täydennyskoulutus ei voi tuottaa yksin ammatillista osaamista, vaan oppiminen jatkuu työn kontekstissa. Oppimis- ja kehittämisprosessi ei lopu koskaan: loppu on aina uuden alku (vrt. Doll 1993). Koulutuksen vaikuttavuuden kannalta on tärkeää, että ammatillista ja kulttuurista (eksplisiittistä ja implisiittistä) osaamista hyödynnetään työyhteisöissä. Opettajien oppiminen lähtee myös laajenemaan työelämäjaksojen jälkeen, kun he kehittävät omaa opetustaan. On myös tärkeää, että opettajat voivat tuoda osaamistaan muiden ulottuville

omassa oppilaitoksessaan ja koko ammatillisen koulutuksen alueella. Opettajilla pitää olla varmuus siitä, että he voivat työtään kehittämällä vastata niihin haasteisiin, joita yksittäisen oppilaan, opiskelijaryhmän ja koko oppilaitoksen kehittämishaasteet vaativat (vrt. Piesanen et al. 2007, 172).

Opettajan oppimisessa ja koulutuksessa praktisen tiedon ja teoreettisen tiedon tulisi kulkea käsi kädessä (Lauriala 2004, 36). Tässä tutkimuksessa on ollut esillä opettajien työelämästä nouseva praktinen tieto. Opettajat refleктоivat kokemuksiaan ja tekivät oppimaansa praktista tietoa eksplisiittiseksi ryhmäohjauksen ja raporttien avulla. (vrt. Lauriala 2004, 22; Toivanen et al. 2004 16–19; Toom 2008a.) Tarvitaan kuitenkin myös teoreettista tietoa, jota opettajat ovat jo saaneet työssäoppimisen uudistuksen kautta tulleessa koulutuksessa sekä aikaisemmissa koulutuksissaan, esimerkiksi pedagogisissa opinnoissaan. Lisäksi tarvitaan teoreettista tietämystä transformatiiviseen oppimiseen tähtäävistä pedagogisista ratkaisuista ja opettaja-oppilas-suhteesta. Hirven mukaan (1994, 22) eräässä tutkimuksessa vain neljänneksellä ammatillisten oppilaitosten opettajista havaittiin looginen yhteys oppimis- ja opetusnäkemysten välillä. Näin onkin mielestäni silloin, kun oppimismäykemykset esitellään vain formaalisena tietona ilman käytännön näkökulmaa. Tässä tutkimuksessa opettajia haastateltiin heidän oppimismäykemyksistään ja siitä, millaisia muutoksia he mahdollisesti haluaisivat työssään tehdä. Tulosten mukaan opettajat kokivat mielekkäänä oppimismäykemysten tarkastelun. Kun oppimismäykemykset oli operationaalistettu käytännön työn tasolle, asiaa oli helpompi lähestyä.

Työn kehittämisessä teorian ja käytännön huomioon ottaminen on myös tärkeää. Diltsin (vrt. myös Guskey 2002, 383) mukaan muutos on helppointa saada aikaan ympäristön ja käyttäytymisen tasoilla. Myös tietojen ja taitojen tasolla on vielä mahdollista saada aikaan muutosta. Kun opettaja tekee muutoksia työssään, hänen on hyvä reflektoida myös käyttäytymiseen ja ympäristöön vaikuttavia asioita: uskomuksia, arvostuksia, arvoja (oppimisen teorian, oppimiskäsitykset) ja jopa spirituaalista (tarkoittaa esim. instituution perustehtävää) tasoa. Näiden ymmärtäminen antaa vankemman pohjan käyttäytymisen ja ympäristön muutosten tekemiselle. Muutokset ovat tällöin todennäköisesti pysyvämpiä.

Opettajat tarvitsevat muutoksien tekemiseen yhteisöllisyyttä ja esimiehen tukea (vrt. Almiola 2008; Lukkarinen 2001, 94). Jos opettajien arvot ja arvostukset poikkeavat toisistaan ja ovat erilaisia kuin johdon arvot, opettajan voi olla vaikea toimia kokematta ristiriitaa. Johdon tulisi

kuunnella ja olla selvillä opettajien ajatuksista ja toimintatavoista (vrt. Senge 1990, rehtori visioiden kuuntelijana; myös Fullan 1994). Tarvitaan yhteistä arvokeskustelua (oppimisen teorian, oppimiskäsitykset) ja pohdintaa siitä, mitä arvot tarkoittavat konkreetian tasolla. Näistä muotoutuu pedagoginen johtajuus ja pedagoginen yhteistyö (vrt. Mahlamäki-Kultanen 1999; ks. myös Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008, 16), mitkä eivät ole itsestään selviä asioita. Yhteisesti sovituista arvoista ja käytänteistä voidaan rakentaa yhteistä pedagogista linjaa (Hietava 1993), mikä toteutuu oppilaitoksessa ympäristön tasolta mission tasolle saakka. Tynjälä et al. (2006) antavat samansuuntaista palautetta oppilaitosten johdolle työssäoppimisen kehittämisestä kuin opettajat työelämäjaksojen järjestelyistä. Suurimmat ongelmat liittyvät pedagogisen johtamisen epäjohtonmukaisuuteen ja kehittymättömyyteen.

Tässä tutkimuksessa tuli esille opettajan yksintyöskentely, mutta myös vaatimus sen muuttumisesta yhteistyön suuntaan (vrt. Hargreaves 1994). Opettajien tulisi avata luokkiensa ovet niin kirjaimellisesti kuin psykologisestikin, jotta opettajien välinen oppiminen, oppiminen opettajakollegoilta käynnistyisi. He voisivat löytää työhönsä uusia ulottuvuuksia eivätkä olisi pelkästään omiin tulkintoihinsa ja kokemuksiinsa sidoksissa (vrt. Beijaard et al. 1997, 254). Ovien avaaminen tarkoittaa myös (varsinkin ammatillisella puolella) opettamisen ja oppimisen siirtymistä pois luokkahuoneesta ympäröivään maailmaan ja ennen muuta yrityksiin. Opettajien työelämäjaksot vaikuttivat piristävästi opettajien yhteistyöhön sekä yritysten kanssa tehtävään yhteistyöhön. Yritysyhteistyö laajeni jopa päivittäin tapahtuvaksi luontevaksi oppituntien pitämiseksi yrityksissä.

Yritysten tulee voida myös hyötyä työelämäjaksoista (vrt. Peltomäki et al. 2003, 102). Opettajat voivat toimia yritysten kannalta ikään kuin konsultteina. He voivat alaa tuntevina, mutta kuitenkin ulkopuolisina, antaa panoksensa yrityksen kehittämiseen. Yrityksen kehittäminen vaikuttaa myös opetuksen kehittämiseen ja siis myös koulutuksen työelämävastaavuuden kehittämiseen. Syntyy positiivinen kehä. Opettajat toimivat muutosagentteina (vrt. Lukkarinen 2001, 94; Fullan 1994, 29). Heillä on työelämää kehittäviä tavoitteita sen lisäksi, että he ja koulutusinstituutiot tuottavat koulutusta työelämän tarpeisiin (vrt. Räcköläinen 2001, 33, 37). Koulutuksen järjestäjällä on oltava visio siitä, mitä valmiuksia koulutuksen pitää tuottaa, jotta niillä olisi käyttöä tulevaisuudessakin (Luukainen et al. 2007; Remes 1993). Tarvitaan yksilön jatkuvaa kouluttautumista sekä koulutusorganisaatioilta joustavia koulutusmuotoja (Ribolzi 2002, 85–86).

Miettinen (1993) puhuu uudenlaisesta oppimisen subjektista: oppijoiden verkosta, johon voivat kuulua opiskelijat, opettajat, yritysten edustajat sekä tutkijat. Tutkimukset (ks. Lasonen 2001; Majuri et al. 2007) ovat osoittaneet, että organisaatioiden, myös oppimisorganisaatioiden, menestyksen ja oppimisen yksi keskeinen tekijä on kyky verkostoitua ja hyödyntää tiedon ja osaamisen vaihtoa. Keski-Suomen alueella oppilaitosten verkostot muuttuivat kilpailuverkostoista yhteistyöverkostoiksi, maakunnallinen vuorovaikutus lisääntyi oppilaitosten sekä oppilaitosten ja työelämän välillä, koulutuksen ja työelämän yhteistyössä toteutetut hankkeet lisääntyivät (Tynjälä et al. 2007, 258, 280; vrt. myös Pohjonen 2001, 221–222.) Yrityksissä kaivataan entistä aktiivisempaa yhteistyötä oppilaitoksista yrityksiin päin. Oppilaitokset nähdään aloitteentekijöinä yhteistyössä. Oppilaitosten vetovastuu tuli esille myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Lisäksi tarvitaan koulutusalojen ja oppilaitosten välistä yhteistyötä. (vrt. Tynjälä et al. 2005, 224.)

Nopeat yhteiskunnalliset ja työelämän muutokset ovat tehneet työssäoppimisesta ja elinikäisestä oppimisesta tarpeellista sekä koulutusorganisaatioille että yrityksille. Työssäoppimisen uudistus on edennyt esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla hyvin. Toisaalta sosiaali- ja terveysalan käytännöt organisoida työpaikoilla oppimista oli jo aiemmin – ennen työssäoppimisen uudistusta – lähempänä työssäoppimisen uudistuksen käytäntöjä kuin muilla aloilla. Tekniikan aloilla tarvitaan vielä työpaikkojen ohjaamista työssäoppimisen ideaan: opiskelijalla on tavoitteet ja hänen tulee voida opiskella jaksollaan, eikä olla vain työvoimana. Yritysten työntekijöitä voidaan valmentaa tähän työpaikkaohjaajakoulutuksen kautta. Näin saadaan oppilaitoksissa ja yrityksissä ihmisten oppimiskäsitykset lähentymään toisiaan. On tärkeää ymmärtää teorian ja käytännön yhteyden merkitys sekä se, miten opiskelijoita ohjataan ja tuetaan opiskelussaan työssäoppimisen aikana. (Virtanen et al. 2008; Tynjälä 2008.)

Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuosituksessa (2008) kiinnitetään huomiota oppilaitosten vastuuseen opetuksen ennakoinnissa sekä palautteen hankkimiseen yhteistyökumppaneilta. Palautetta hyödynnetään opetuksen kehittämisessä sekä toimivien kumppanuus- ja verkostosuhteiden luomisessa. Edellämäinnittuihin asioihin voidaan vaikuttaa myös opettajien työelämäjaksojen avulla.

8.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tämän tutkimuksen tutkimusstrategiaksi valittiin tapaustutkimus. Siinä tarkastelunäkökulmana on tietyn instituution merkitys osallistujille (Syrjälä 1988; ks. luku 6.2). Työelämäjakson kokemukset on kerätty kaikilta toimijoilta: opettajilta, yritysten edustajilta, rehtoreilta ja rahoittajien edustajilta. Kokemukset painottuvat opettajien kokemuksiin, olivathan opettajat työelämäjaksojen päätoimijoita. Tutkimustulokset on kerätty ajalta, jolloin Suomessa aloitettiin laajemmin opettajien työelämäjaksojen toteuttaminen.

Tapaustutkimuksessa ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa sisäinen validiteetti liittyy tutkijan ajattelun seurattavuuteen. Lukijan on pystyttävä seuraamaan tutkijan päättelyä; lukijalle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat ja myös riitauttaa ne. Tämän tutkimuksen tulokset on kirjoitettu mukailen ammatillisen opettajankoulutuksen viitekehystä, joka kuvaa joustavaa opettajuutta muuttuvissa konteksteissa sekä itseohjautuvan oppimisprosessin etenemistä (Laitinen 1994). Tähän liittyy oletus, että kun prosessi on avattu lukijalle, lukijan on myös paremmin mahdollista seurata tutkijan tulkintoja. Tulosten yhteyteen onkin lisätty viitteitä teoriaan ja aikaisempiin tutkimustuloksiin. Joissakin tutkimuksissa tämä on tehty vasta johtopäätösten teon yhteydessä. Tutkimuksen kulku oli sen suuntainen, että tuloksia ei pelkästään analysoitu, vaan niistä ja aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta pyrittiin tekemään synteesi (Hirsjärvi et al. 2004, 214), jossa tulkinta on mukana.

Tutkimuksen validiteettia lisää triangulaatio (Yin 1987). Tässä tutkimuksessa käytettiin metoditriangulaatiota, aikatriangulaatiota sekä tutkijatriangulaatiota. Metoditriangulaatio kuuluu tapaustutkimuksen luonteeseen. Tutkimusaineisto koostui opettajien raporteista (20 ensimmäistä opettajaa), kyselystä, joka tehtiin opettajille ja yrittäjille sekä rehtoreille ja rahoittajien edustajille sekä kuuden opettajan haastattelusta. Lisäksi tutkimusaineistoon kuuluivat kaikki projektin muistiot, jolloin mukana olivat kaikkien projektin aikana työelämäjaksolla käyneiden opettajien kokemukset. Eri menetelmillä saadut tulokset tukivat toisiaan.

Tutkimusaineisto koottiin neljän vuoden aikana, mikä antoi tulkinnalle laajempaa perspektiiviä (aikatriangulaatio). Toisaalta tutkija joutui pitämään tutkimusaineistoa levossa useita vuosia aineiston keruun ja osittain aineiston analysoimisen jälkeen. Näin tutkija otti etäisyyttä aineistoon; olihan tutkija osa työyhteisöä, jossa tutkimus tehtiin, vaikkei hän varsinaisesti ollutkaan enää opettaja. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija ei ole

subjektiivinen tarkkailija vaan tutkimusinstrumentti (Kvale 1996, ks. kpl 3.3). Tässä tutkimuksessa on myös selkeitä merkkejä siitä, että tutkijan aikaisemmat kokemukset ja koulutukset ovat vaikuttaneet tutkimuksen kulkuun, tutkimustuloksiin (Kiviniemi 2007, 73) ja siihen, miten ne on raportoitu ja mitä asioita on painotettu. Näitä ovat esimerkiksi metakognitiivisten taitojen, eritoten reflektiivisyyden, korostaminen ja tutkimustulosten jäsentäminen Diltsin (1990) muutoksen loogisiin tasoihin. Myös opettajien oppimiskäytännön mukaanottaminen tutkimukseen liittyy tutkijan ajatteluun ja arvoperustaan. Toisaalta tutkija on pohdinnoissaan päätenyt tulokseen, että teorian reflektointi muutoksia tehtäessä tuo syvyyttä ja mahdollisesti myös pysyvyyttä tehtyihin muutoksiin.

Tutkijatriangulaation avulla lisättiin myös tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijakollega, joka oli itse ollut työelämäjaksolla, kommentoi työtä siinä vaiheessa, kun tutkimustulokset oli raportoitu. Näin saatiin vastaus kysymykseen: Näyttääkö tulos oikealta? Tämä liittyy ilmeisvaliditetiin (Anttila 2006, 513). Jos tutkimus olisi ollut mahdollista tehdä lyhyemmällä ajalla, olisi voitu käyttää myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien ajatuksia tuloksen oikeellisuutta arvioitaessa. Näin olisi päästy vielä suurempaan intersubjektiivisuuteen tutkimuksen raportoinnissa. Intersubjektiivisuus (Biesta et al. 2003) toteutui yhteistyössä, jossa opettajien subjektiiviset kokemukset muokkasivat yhteisiä käytäntöjä.

Tutkimusaineistossa on mukana opettajien haastattelujen analyysi heidän oppimiskäytännöistään. Onko tehty analyysi opettajien toiminnasta luotettava? Kertooko opettajien oma kertoma luotettavasti heidän toiminnastaan? Hindin et al. (2007) tutkivat opettajien ryhmää, jossa pyrittiin parantamaan heidän luokkahuonekäyttäytymistään. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajien kertomus omasta toiminnastaan oli erilainen kuin mitä tutkijoiden havainnot opettajan toiminnasta luokkahuoneessa kertoivat. Näin opettajat kertovat omasta toiminnastaan osittain siinä valossa, miten heidän mielestään olisi ideaalista toimia. (Mt. 2007, 372.)

Tässä tutkimuksessa opettajia haastateltiin samoista asioista kaksi kertaa, ja näitä haastatteluja verrattiin toisiinsa. Kahden haastattelun tulokset laitettiin rinnakkain, jolloin tuloksia saattoi verrata. Opettajat pohtivat kokemuksiaan opettajan työstä selvästi enemmän ja laajemmin toisessa haastattelussa. Tämä näkyi analyysiyksiköiden määrässä. Kaikilla opettajilla oli niitä toisessa haastattelussa enemmän. Tämä johtui todennäköisesti siitä, että aihepiirit olivat samat

ja opettajien ajatukset olivat saaneet kehittyä kahden haastattelun välillä. Toimiihan tämän suuntainen haastattelu myös interventiona opettajan ajatteluun (Järvinen 1996). Haastattelut toivat molemmilla kerroilla samansuuntaiset tulokset, mikä lisää tämän osion tulosten luotettavuutta.

Haastattelussa yhtenä teemana oli myös se, miten opettaja haluaisi toimia eli opettajien oli mahdollista pohtia myös toimintansa ideaalia. Tutkijana voisinkin yhtyä edellä mainittuun tutkimukseen (Hindin et al. 2007). Tässäkin tutkimuksessa opettajan koetun toiminnan ja ideaalin toiminnan välinen raja on epäselvä. Olihan tämän tutkimusosion tarkoituksena se, että opettaja pääsee koettelemaan omaa toimintaansa myös sanallisesti. Opettaja tiedostaa toimintansa ja ideaalin toiminnan välisen suhteen, josta syntyy kognitiivinen ristiriita (Lauriala 2004, 35), mikä motivoi toiminnan muuttamiseen ideaalia vastaavaksi.

Evaluaatiotutkimuksen konstruktiovaliditeettiin kuuluu, että tutkimuksen aikana tehdyille interventioille raportoidaan selkeät teoreettiset perustelut (Clarke 1999, 117). Interventioille löytyivät perustelut oppimisen teorioista sekä opiskelun itseohjautuvasta etenemisestä ammatillisessa opettajankoulutuksessa (Laitinen 1994). Nämä teoriat olivat olleet mukana jo opettajien koulutuksissa.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Evaluaatiotutkimuksessa on tulosten tilastollista yleistämistä tärkeämpää tapauksen ymmärtäminen (Stake 2000, 437; 2005, 454–455; naturalistinen yleistäminen) ja tulosten käyttökelpoisuus, pragmaattinen validiteetti (Patton 1990; vrt. myös pragmaattinen kasvatuskäytäntö; Dewey 1929; Biesta et al. 2003). Tutkija kuvaa tapauksen mahdollisimman tarkkaan, ja totuus riippuu tiedon soveltuvuudesta (Kvale 1989, 86–91), jonka lopulta lukija avioi. Toisaalta tapaustutkimuksen onkin tarkoitus edustaa pelkästään tapausta (vrt. Stake 2000, 448). Lisäksi tutkimuksessa on mukana aineistoa ja havaintoja myös alueen muista projekteista, joten tulosten voidaan nähdä edustavan pientä vertailtavuutta. Tutkimuksen tarkoituksena olikin kuvata tietty historiallinen vaihe opettajien työelämäjaksojen tullessa opettajien täydennyskoulutukseen suuremmalla volyymillä kuin aikaisemmin.

Tutkimus käsittää opettajien koko työssäoppimisen prosessin siitä lähtien, kun he miettivät omaa lähtemistään työelämäjaksolle. Tutkimuksen olisi voinut rajata niinkin, että pelkästään opettajien ja muiden toimijoiden kokemukset työelämäjaksoilta olisi raportoitu. Kun puhutaan

koulutuksesta, se käsittää mielestäni myös koulutuksen jälkeisen ajan eli sen, miten koulutusta hyödynnetään omassa työssä. Siinä testataan myös oppimisen transformatiivisuuden tasoa. Tämän vuoksi opettajien työn konteksti otettiin mukaan; se vaikutti toisaalta myös työelämäjaksoon. Staken (2005, 452) mukaan tapauksen konteksti on hyvä kuvata, koska opettajien käyttäytymisen ja olosuhteiden välillä löytyy yleensä korrelaatio. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kertoivat olevansa väsyneitä ja lähtivät hakemaan vaihtelua. He saivat vaihtelua, kokivat voimaantuneensa ja käyttivät oppimiaan asioita tehdessään myöhemmin muutoksia omaan työhönsä. Tulosten mukaan näyttäisi siltä, että työelämäjaksolla aloitettu prosessi jatkui omassa työssä, mikä ilmentää pragmatismia periaatetta, jonka mukaan oppiminen tapahtuu tutkimalla, tekemällä ja toimimalla. Tieto on aina epävarmaa ja sen pätevyyttä joudutaan alati varmentamaan toiminnassa. (Biesta et al. 2003, 13.)

8.2 Tutkimuksen käytännön kehittämisen- ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen opettajien työelämäjaksot toteutettiin Euroopan Sosiaalirahaston myöntämällä projektirahalla. Opettajien työelämäjaksot tulevat olemaan jatkossa tärkeä osa heidän ammatillista kehittymistään. Siksi rahoitus ei voi olla pelkästään projektirahoituksen varassa, vaan se tulisi saattaa säännölliseksi täydennyskoulutusmahdollisuudeksi osana täydennyskoulutuksen rahoitusta. Rahoituskuvioita, joita tarkasteltiin luvussa 7.3.1, tulisi yhtenäistää. Opettajien koulutuksessa ja työelämäjaksojen järjestämisessä tulisi siirtyä pysyviin, järjestäjäkohtaisiin toimintamalleihin (vrt. Tynjälä et al. 2006, 152, 170). Jotkut opettajista ehdottivat, että opettajien tulisi voida käydä työelämäjaksolla joka vuosi yhden viikon ajan, toiset taas olivat pidemmän, joka viides vuosi tapahtuvan työelämäjakson kannalla. Molempia vaihtoehtoja voidaan puoltaa tämän tutkimuksen tuloksilla ja ratkaisu tehdä toisaalta yksilö- ja toisaalta ammattialakohtaisesti.

Työelämäjaksolle lähtijöitä valittaessa ei tulisi huomioida pelkästään niitä opettajia, joilla on hyvät metakognitiiviset taidot vaan myös niitä, joilla ne ovat heikot. Heitä voisi valmentaa oppilaitoksen johdon taholta ja siihen suunnatun koulutuksen avulla, mutta myös kollegiaalinen tuki, yhteisöllisen reflektiivisyyden lisääminen olisi tärkeää itseohjautuvan prosessin tukemisessa. Oppilaitosjohdon tuki on myös tärkeä opettajien työjärjestelyjen

hoitamisessa niin, että opettaja voi keskittyä pelkästään yrityksessä työskentelyyn ilman opettajan työn velvoitteita.

Opettajien reflektiomahdollisuuden huomioon ottaminen työelämäjakson aikana ja sen jälkeen auttoi opettajia tiedostamaan omaa oppimistaan, oppimaan toisten kokemuksista sekä oppimaan uutta omista kokemuksistaan. Sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta yhteisöllistä oppimista syntyy sosiokognitiivisen konfliktin vaikutuksesta (Dillenbourg ym. 1996, 190–192). Kollektiivinen reflektio auttaa ongelmanratkaisussa, kehittämisessä ja innovaatioiden tekemisessä (vrt. Nissilä 2006; Poikela 2005, 31–36; Glazer et al. 2004, 35). Reflektio voi tuottaa transformatiivista oppimista, mikä todentui työelämäjakson jälkeen opettajan tekemisissä muutoksissa omaan työhönsä. Opettajan ryhmäreflektion tutkiminen voisi olla yksi jatkotutkimuksen aiheista. Miten opettajat tuottavat kollektiivisesti uutta tietoa ja ideoita omaan työhönsä jakamalla ja tutkimalla toistensa kokemuksia ryhmässä? Miten opettajien kokemukset ja oppiminen voidaan saada siirtymään oman oppilaitoksen sekä muiden oppilaitosten opettajille? Saadaanko ne siirtymään muidenkin toimintaan vai jäävätkö opettajan oppimat asiat vain hänen omaan käyttöönsä?

Opetuksen uudet kvalifikatiomääritykset ovat tuoneet vaatimuksen oppimiskäsitysten muuttamisesta (Sallila et al. 1998; Rinne et al. 1998). Kun oppimiskäsitykset tuodaan käytännön tasolle, niistä on helpompi löytää yhtymäkohtia omaan työhön. Tällaisen pohdiskelun toivoisi kuuluvan jatkuvana oppilaitoksen täydennyskoulutukseen. Myös tutkimuksen toisen haastatteluosion tulokset, koskien opettajien työn ja muun elämän yhteensovittamista, antavat viitteitä niiden tarkastelun tarpeellisuudesta aika ajoin. Ruohotie (2005; vrt. myös Fullan et al. 1992, 86, 104–106; vrt. myös Pintrich et al. 2000, 44–45) on hahmotellut yleisiä työelämätaitoja, joista yksi ulottuvuus on elämänhallinta ja sen osana kyky organisoida ja hallita ajankäyttöä.

Tässä tutkimuksessa kuvataan opettajien kokemuksia työelämäjaksoilla. Näkökulma on vahvasti oppilaitoksen sisäinen. On kuvattu sitä, miten kokemukset ja oppiminen työelämäjaksolla vaikuttivat opettajien työhön oppilaitoksessa. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia opettajien työelämäjaksoja nimenomaan yritysten näkökulmasta. Mitä kokemuksia yrityksillä ja opettajilla on opettajien työskentelystä yrityksessä ja mahdollisesti opettajien roolista yrityksen kehittämisessä?

Tässä tutkimuksessa ei ole eritelty ammatillisen koulutuksen eri koulutusaloja. Eri alojen opettajien toteutuneet työelämäjaksot kvantitatiivisena tutkimuksena olisi tarpeellinen tutkimus tulevaisuutta ajattellen. Miten eri alat poikkeavat toisistaan työelämäjaksojen näkökulmasta tarkasteltuna?

Lähteet

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Alkup. julkaisuvuosi 1993. Tampere: Vastapaino.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle — opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 128. Joensuun yliopisto.
- Altman, I. & Chemers, M. 1984. Culture and Environment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ammatillisen koulutuksen laadunhallinta. 1999. Suositus koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille. Opetushallitus.
- Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus. 2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi.
- Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Hamina: Akatiimi.
- Argyris, C. 1992. On Organisational Learning. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D. 1974. Theory in practice: Increasing professional effectiveness. San Francisco, CA: Jossey Bass, 6-12.
- Asetus 812/1998 ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.
- Asetus 811/1998 ammatillisesta koulutuksesta.
- Asikainen, R. & Murphey, T. 1997. Oppimisen osasia ja osaamisia. Teoksessa R. Asikainen & P. von Harpe. (toim.) Monessa mielessä. NLP Mielikirja II. Jyväskylä: Gummerus, 137–175.
- Attwell, G. 1997. New roles for vocational education and training teachers and trainers in Europe: a new framework for their education. Journal of European Industrial Training, 1997, 256–265.
- Baard, P.P., Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2004) Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. Journal of Applied Social Psychology 34 (10) 2045–2068.

- Bandura, A. 1997. Self- efficacy. The exercise of control. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bauer, J., Rehrl, M. & Harteis, C. 2007. Measurement of learning culture: a motivational approach. In H. Gruber & T. Palonen (eds.) Learning in the workplace – new developments. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 32. Turku: Painosalama Oy. 21–50.
- Bauman, Z. 1992. Intimations of postmodernity. London and New York: Routledge & Kegan Paul.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Beijaard, D. & de Vries, Y. 1997. Building Expertise: a progress perspective on the development or change of teachers' beliefs. European Journal of Teacher Education 20 (3), 243–255.
- Benner, P., Tanner, C.A. & Chesla, C.A. 1999. Asiantuntijuus hoitotyössä. Juva: WSOY.
- Bereiter, C. 1997. Situated cognition and how to overcome it. In D. Kirshner & J.A. Whitson (eds.) Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives. Mahwah, NJ: Erlbaum, 281-300.
- Biesta, G.J. J. & Burbules, N. C. 2003. Pragmatism and Educational Research. USA: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.
- Billet, S. 2002. Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. British Journal of Educational Studies 50 (4), 457–482.
- Billet, S. 2005. Recognition of learning through work. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone. (eds.) International Handbook of Education Policy. Part 2. Dordrecht: Springer, 943–962.
- Borgström, L. 1988. Vuxnas kundkapssökande. En studie av självstyrt lärande. Stockholm: Merkantil Tryckeriet.
- Boud, D. 1998. (ed.) Current Issues and New Agendas in Workplace learning. Adelaide: NCVER.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is reflection in learning? In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (eds.) Reflection: Turning experience into learning. Worcester: Billing & Sons, 7–17.
- Britzman, D. 1986. Cultural Myths in the Making of the Teacher. Biography and the Social Structure in the Teacher Education. Harvard Educational Review 56, 442–456.
- Britzman, D. 1991. Practice Makes Practice. A critical Study of Learning to Teach. USA: State University of New York.

- Bromme, R. & Tillema, H. 1995. Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction* 5 (4), 261–267.
- Brown, A.O. 1997. A Dynamic Model of Occupational Identity Formation. In A.O. Brown (ed.) *Promoting vocational education and training. European perspectives.* University Of Tampere, 59–67.
- Brown, A. & Palincsar, A. 1989. Guided, co-operative learning and individual knowledge acquisition. In L. Resnick (ed.) *Knowing, learning and instruction.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 393–451.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated Cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18 (1), 32–42.
- Candy, P. 1991. *Self-direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and practice.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chi, M., Glaser, R. & Falk, M.J. (eds.) 1988. *The Nature of Expertise.* Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Clark, C. 1986. Ten years of conceptual development in research of teacher thinking. In M. Ben-Beret, R. Bromme & R. Halkes (eds.) *Advances of research on teacher thinking.* Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, 7–20.
- Clark, C. & Peterson, P. 1986. Teachers' thought processes. Teoksessa M. Witrock (ed.) *Handbook of research on teaching.* NY: Macmillan, 255–269.
- Clarke, A. 1999. *Evaluation Research. An Introduction to Principles, Methods and Practice.* London: Sage Publications.
- Cohen, L. & Manion, L. 1995. *Research Methods on Education.* 4. Edition. London: Routledge.
- Collin, K. 2005. Työssäoppiminen – kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. *Aikuiskasvatus* 25 (2), 162–164.
- Cuba, E. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage Publications, 105–117.
- Cuba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2001. Guidelines and Checklist for Constructivist (a.k.a.) fourth generation) evaluation. <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/constructivisteval.htm>. Luettu 14.05.2010.
- Day, C. 1993. Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19 (1), 83–94.
- Dewey, J. 1929. The Sources of a Science of Education. In the later works (1925 – 1953), A. Boydston (ed.) *Carbondale: Southern Illinois University Press*, 5: 218–235.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education.* New York: Macmillan.

Densmore, K. 1987. Professionalism, Proleterianization and Teachers' work. In T. Popkewitz (ed.) *Critical Studies in Teacher Education*. London: Falmer Press, 130–160.

Dentzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Toinen laitos. Thousand Oaks: Sage Publications, 1–28.

Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. 1996. The evolution of Research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (eds.) *Learning in humans and machines: towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier, 189–211.

Dilts, R. 1990. *Changing Belief-System with NLP*. Cupertino, California: Meta Publications.

Doll, W.E. 1993. *A Post-modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.

Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1985. Putting computers in their proper place: analysis versus intuition in the classroom. In D. Sloan (ed.) *The Computer in Education: A Critical Perspective*. New York: Teachers College Press, 40–63.

Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1999. Teorian ja käytännön suhde taitojen hankkimisessa. Teoksessa P. Benner, C.A. Tanner & C.A. Chelsa (toim.) *Asiantuntijuus hoitotyössä*. Juva: WSOY, 49–70.

Eerola, T. & Majuri, M. 2006. *Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet: selvitys ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön muodoista ja niiden toimivuudesta*. Helsinki: Opetushallitus.

Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Caudeamus: Helsinki, 30–41.

Elliot, J. 1998. *The Curriculum Experiment. Meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.

Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Gaudeamus.

Engeström, Y. 2001. Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström. (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 19–27.

Engeström, Y. & Middleton, D. 1998. Introduction: Studying work as mindful practice. In Y. Engeström & D. Middleton (eds.) *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–14.

ESR. Yhtenäinen ohjelma-asiakirja (SPD). 2000. Tavoite 3. Työministeriö.

Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

Erickson, F. 1986. Qualitative methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Third edition. A Project of the American Educational Research Association. New York: MacMillan Publishing Company, 119–161.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.

Esteve, J. M. 1999. Reaffirming Dignity. *The Adventure of Becoming a Teacher*. In Niemi, H. (ed.) *Moving Horizons in Education. International Transformations and Challenges of Democracy*. University of Helsinki, 229–239.

Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa R. Nurminen, A. Eteläpelto, K. Mustikkamaa, T. Rantanen, H. Rousi. (toim.) *Kohti uutta opettajuutta*. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu, 9–18.

Eteläpelto, A & Tynjälä, P. 1999. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 9–23.

Eteläpelto, A. & Collin, K. 2004. From an individual's cognition to communities of practice. Theoretical underpinnings in analysing professional design expertise. In E. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (eds.) *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*, 231–250.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26–49.

Ferraro, J.M. 2000. *Reflective Practice and Professional Development*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC.

Flavell, J.H. 1987. Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (eds.) *Metacognition, motivation and understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 21–29.

Fullan, M. & Hargreaves, A. 1992. *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Fullan, M., Galluzzo, G., Morris, P. & Watson, N. 1998. *The Rise and Stall of Teacher Education Reform*. New York: AACTE Publications.

- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. 2005. Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational research Journal* 31 (1), 49–68.
- Garrison, J. 1995. Deweyan Pragmatism and the epistemology of contemporary Social Constructivism. *American Educational Research Journal* 32 (4), 716–740.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glazer, C., Abbott, L. & Harris, J. 2004. A teacher-developed process for collaborative professional reflection. *Reflective Practice* 5 (1), 33–46.
- Glickauf-Hughes, C., Wells, M. & Chance, S. 1996. Techniques for strengthening clients' observing ego. 1996. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training* 33 (3), 431–440.
- Gruber, H. & Palonen, T. 2007. Learning in the workplace: New developments in the relation between working and learning. In H. Gruber & T. Palonen (eds.) *Learning in the workplace – new developments*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 32. Turku: Painosalama Oy, 11–18.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14 (1), 113–131.
- Guskey, T. R. 2002. Professional Development and Teacher Change. *Teacher and Teaching: theory and practice* 8 (¾), 381–391.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY.
- Haapaniemi, L. 2003. *Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko?* Acta Universitatis Tamperensis. Elektroninen aineisto 235. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteen laitos.
- Hager, P. 2005. Current Theories of Workplace Learning: A Critical Assessment. In *International Handbook of Educational Policy*. Part Two. Dordrecht: Springer, 829–846.
- Hakkarainen, P. 1996. Teorian ja käytännön integrointi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Toeksessa P. Lambert & Y. Engeström (toim.) *Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150, 3–33.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448–464.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. *Journal of teacher Researcher* 1. Jyväskylä: TUOPE.

Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.

Hargreaves, A. 2002. Teaching in a box: emotional geographies of teaching. In C. Surgue & C. Day. *Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives*. London Routledge Falmer, 3–25.

Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. *Mentoring in the new Millenium*.

http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/staffdev/teacher/induction/Mentoring_in_the_New_Millennium.pdf. Luettu 14.05.2010.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. 2001. *Learning to Change. Teaching Beyond subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.

Harvey, L. 2002. The End of Quality? The Quality in Higher Education 8 (1), 5–22.

Heikkinen, H. 1999. Opettajapersoonan uusi tuleminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajakoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen Yliopistopaino, 180–191.

Heikkinen, H.L.T. 2007. Narratiivinen tutkimus — todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Juva: PS-kustannus, 142–158.

Heikkinen, H. L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (Toim.) 2010. *Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tueksi*. Helsinki: Tammi.

Helakorpi, S. 2005. Työn taidot — Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. HAMK. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005. Hämeenlinna.

Helakorpi, S. Ammatillisen opettajan asiantuntijuus.

<http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/Osaamismittarit/index.htm> . Luettu 14.05.2010.

Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkauluja osaamisen johtamiseen. HAMK ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006. Hämeenlinna.

Herbig, B., Büssing, A. & Ewert, T. 2001 The role of tacit knowledge in the work context of nursing. *Journal of Advanced Nursing* 34 (5), 687–695.

Hietava, E. 1993. Pedagogisen linjan rakentaminen päiväkodissa. Tapaustutkimus v:lta 1987 —1991 tehdystä kehittämistyöstä Maria Montessorin ihmiskäsityksen pohjalta. Oulun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.

Hietava, E. & Lauriala, A. 2003. Keys to change. Teachers' experiences of workplace learning and views of the different stakeholders of it". CD-ROM of the 28th Annual Conference of ATEE, Malta, 24–27 August, 2003.

Hindin, A., Morocco, C.C., Mott, E A. & Aguilar, C. M. 2007. More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching: theory and practice* 13 (4), 349–376.

Hirsjärvi, S. 1994. Teoreettinen ja praktinen tieto koulutuksessa. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) *Mihin menet, ammatillinen opettajankoulutus?* Jyväskylän ammatillisen

opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 1. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu, 37–41.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirvi, V. 1994. Mihin menet ammatillinen opettajankoulutus? Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) Mihin menet ammatillinen opettajankoulutus. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 1, 15–23.

Honka, J. & Ruohotie, P. 2000a. Esipuhe teoksessa Honka, J, Ruohotie, P, Suvanto, A & Mustonen, L (toim.). 2000. Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Hämeen ammattikorkeakoulu, Julkaisu D:125, 6.

Honka, J. & Ruohotie P. 2000b. Työkäyttämisen tieteellinen tieto yritysten ja oppilaitosten käyttöön. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.). Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Hämeen ammattikorkeakoulu, Julkaisu D:125, Hämeenlinna, 16–22.

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 ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Helsinki: Opetushallitus.

Howe, C. & Tolmie, A. 1999. Productive interaction in the context of computersupported collaborative learning in science. Teoksessa K. Littleton & P. Light (eds.) Learning with computers. Analysing productive interaction. Lontoo: Routledge, 24–45.

Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen Sosiaali- ja terveystieteiden ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Ammattikasvatuksen tutkimuskeskus- ja koulutuskeskus. Akateeminen väitöskirja.

Hurst, B., Wilson C., & Cramer, G. 1998. Professional teaching portfolios. Phi Delta Kappan 79 (8), 578–582.

Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 153.

Hövels, B. 2001. Qualification and Labour Markets: Institutionalisation and Individualisation. In W. J. Nijhof & J. N. Streumer (eds.) Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 51 – 62.

Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 206–221.
- Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 191–217.
- Hätönen, H. 2001. Eläköön opetussuunnitelma. Opas ammatillisille oppilaitoksille. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Ivey A. I., Ivey M. B. & Simek–Morgan L. 1997. Counselling and Psychotherapy: A Multicultural perspective. USA: Allyn and Bacon.
- Jakku-Sihvonen, R. & Rusanen, S. 1999. Opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen osallistuminen vuosina 1996–1998. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 1. Opetushallitus.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. 1996. Sociocultural approaches to learning and development, *Educational Psychologist* 37 (3/4), 191–206.
- Järvinen, A. 1996. Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastoissa. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A 56.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 20 (4), 31–324.
- Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E. & Valkama, H. 2000. Työ ja koulutus muutoksessa – vaikuttavan oppimisen organisoiminen. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen akatemian julkaisuja 2/00, 125–140.
- Kaartinen, S. 2003. Learning to participate — Participating to learn in science and mathematics classrooms. University of Oulu. Department of Educational Sciences and Teacher Education. *Acta Universitatis Ouluensis* E 64.
- Kaisaniemi, A. & Määttä, V. 1994. Opas oppisopimuskoulutukseen. Oppisopimusopiskelijan ja kouluttajan käsikirja. Opetushallitus.
- Kalli, P. 2005. Johdanto. Teoksessa P. Kalli, & A. Malinen, (toim.): Kontsruktivismi ja realismi. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja, 9–19.
- Kelly, A.V. 2004. Curriculum: Theory and Practice. London: Sage Publications.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: PS-kustannus, 70-85.

Klette, K. 2000. Working-Time Blues. How Norwegian Teachers Experience Restructuring in Education. In C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge, & J. Moller (eds.) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London and New York: Falmer Press, 146–158.

Knight, S. 1999. *NLP Solutions. How to model what works in business to make it work for you*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Knowles, M. S. 1985. *Andragogy in Action*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass Publ.

Kolb, D. 1984. *Experimental learning. Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Korkia-aho, P. 1994. Uuden koulun opettaja. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) *Mihin menet ammatillinen opettajankoulutus*. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 1, 64–65.

Koululait perusteluineen. 1998. Helsinki: Opetushallitus.

Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.

Kulmala, J. 1998. Työssä oppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi. *Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos — esteitä ja edistäjiä*. Kehittyvä koulutus 3 /1998. Helsinki: Opetushallitus. 17–51.

Kvale, S. 1989. To Validate Is to Question. In S. Kvale (ed.) *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur, 73–92.

Kvale, S. 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.

Kyrö, M. 2006. Vocational education and training in Finland. Short description. Cedefop Panorama series 130. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: Atena, 93–109.

Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen Yliopistopaino, 235–254.

Laitinen, A. 1994. Joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa. Opiskelun itseohjautuvasta etenemisestä ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 3.

Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. *Yhteiskuntatieteet* 55.

Laki 630/1998 ammatillisesta koulutuksesta.

Laki 631/1998 ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.

Lambert, P. (1999) Rajaviiva katoaa. Innovatiivista oppimista ammatillisen opettajankoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden yhteistyönä. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset 1.

Lampinen, O. 2003. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

Lasonen, J. 1999. Entrepreneurship and Self-Employment Training in Technical and Vocational Education. Opinion Papers; Speeches/Meeting Papers. Keynote statements at Lifelong Learning and Training: A Bridge to the Future, International Congress on Technical and Vocational Education. http://ktl.jyu.fi/ktl/henkilosto/johanna_lasonen/julkaisut. Luettu 17.05.10.

Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2 + 1 -kokeilun) kokemuksista. Helsinki: Opetushallitus.

Lather, P. 1991. Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy with(in) the Postmodern. New York: Routledge.

Lather, P. 2003. Applied Derrida: (Mis)Reading the Work of Mourning in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory* 35 (3), 257–270.

Lauriala, A. 1995. Student teaching in a different environment. Examining the development of student craft knowledge in the framework of the interactionist approach to teacher learning. University of Oulu. Faculty of Education. Reports No 96.

Lauriala, A. 1997a. Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish Teachers. University of Oulu. Department of Teacher Education Oulu, Acta Univ E 27.

Lauriala, A. 1997b. The role of practicum contexts in enhancing change in student teachers' professional beliefs. *European Journal of Teacher Education* 20 (1), 267–282.

Lauriala, A. 1998. Reformative in-service education for teachers (RINSET) as collaborative action and learning enterprise: experiences from a Finnish context. *Teaching and Teacher Education* 14 (1), 53–66.

Lauriala, A. 2004. Teacher knowledge and learning in a context of change. In M-L. Husso & T. Vallandingham (eds.) *Teacher as researcher. Pictures and perspectives of teacher professionalism*. *Journal of Teacher Research* 1 / 2004. 20–39.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lazarus, R. & Folkman, S. 1984. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

- Lehtinen, P. 2008. Ammattiosaamisen näyttöjen toteuttaminen vaatii oppilaitosten ja työelämän yhteistyötä. Osaaja.net, 2.
<http://ojs.seamk.fi/index.php/osaaja/article/view/128/225> Luettu: 17.05.2010.
- Leinhardt, G., McCarthy Young, K. & Merriman, J. 1995. Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice and theory. *Learning and Instruction* 5, 401 – 408.
- Leitola, K. 2001. Oppimisen NLP. Helsinki: Tammi.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 2000. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 163–188.
- Leontjev, A. N. 1977. Toiminta, tietoisuus ja persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Lipman, M. 1991. *Thinking in education*. Cambridge: University Press.
- Lonka, K. 2001. Metodit, mallit ja ihmisen mieli. www.mol.fi/tyke/00-03/tapahtumat/opitaanyhdessa/02/materiaali/mol_06062001.ppt. Luettu 08.09.2011.
- Loewenberg-Ball, D. 2000. Bridging practices. Interwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education* 51 (3), 241–247.
- Lories, G., Dardenne, B. & Yzerbyt, V. 1998. From social cognition to metacognition. Teoksessa V. Yzerbyt, G. Lories & B. Dardenne (eds.) *Metacognition: Cognitive and social dimensions*. London: Sage Publications, 1–15.
- Loughran, J. 2002. Understanding and articulating teacher knowledge. In C. Surgue & C. Day. *Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives*. London Routledge Falmer, 146–161.
- Lukkarinen, T. 2001. Opettaja muutosagenttina ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 67–95.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. & Remes, P. 2007. Uudistavan oppimisen skenaario. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa*. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus, 361–374.
- Lyons, L. L., Freitag, P. K. & Hewson, P. W. 1997. Dichotomy in thinking, dilemma in action: Researcher and teacher perspectives on a chemistry practice. *Journal of Research in science teaching* 34 (3), 239–254.

- Mahlamäki-Kultanen, S. 1999. Laatuajattelun toteutuminen rehtoreiden ja opettajien työssä. Teoksessa H. Roisko. (toim.) Ammattikasvatuksen tulevaisuus. Tampereen Yliopisto. Julkaisusarja A 3/99, 50–60.
- Majuri, M. & Eerola, T. 2007. Työelämäyhteistyö. Ammatillisen peruskoulun ytimessä. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus, 135–149.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4, 267–274.
- McCormick, C. & Pressley, M. 1997. Educational psychology: Learning, instruction and assessment. New York, England: Longman Publishing.
- McLaughlin, M. 2002. Sites and sources of teachers' learning. In C. Sugrue & C. Day (eds.) Developing teachers and teaching practice. London: Routledge Falmer, 95–115.
- Marsick, V. & Watkins, K. 1990. Informal and incidental learning in the work-place. London: Routledge.
- Martti, M. 1993. Opettajankoulutus opettajan ajattelun kehittäjänä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala. Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna. Ammattikasvatussarja 7, 375–466.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: International Methelp Ky. 16–77.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. & Beauchamp, C. 1999. Building a metacognitive model of reflection. Higher Education 37 (2), 105–131.
- Mezirow, J. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) Uudistava oppiminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–39.
- Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksesta ja opettajankoulutuksen kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.
- Mitchell, J. 2007. Innovation and entrepreneurship in VET: a professional development guide for the Australian vocational and training sector. Pyrmont, N.S.W.: John Mitchell & Associates.
- Moallem, M. & Earle, R. S. 1998. Instructional design models and teacher thinking: towards a new conceptual model for research and development. Educational Technology 38 (2), 5–22.

- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: PS-kustannus, 46–69.
- Mutka, U. & Rousi, H. 1997. Yhteistyöllä eteenpäin. Ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisprojekti Virossa. Teoksessa P. Nikkanen, & R. Mäkinen (toim.) Ammatillisen koulutuksen kehittäminen. Jyväskylän Yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 93, 11–21.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Caudeamus.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. 1990. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Caudeamus, 42–61.
- Niemelä, P., Talvitie–Ryhänen, T., Väisänen, R. & Kainulainen, S. 1996. Työikäiset työelämän murroksessa. Tutkimus työelämän turvattomuudesta, työssä selviytymisestä sekä johtamisesta ja joustoista. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 14. Helsinki.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston ja Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4, 65–99.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen akatemian julkaisuja 2/00, 169–193.
- Nieuwenhuis, L.F.M., Nijhof, W.J. & Heikkinen, A. 2002. Shaping Conditions for a Flexible VET. In W.J. Nijhof, A. Heikkinen & L.F.M. Nieuwenhuis (eds.) Shaping Flexibility in Vocational Education and Training. Institutional, curricular and professional conditions. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 3–13.
- Nijhof, W.J., Heikkinen, A. & Nieuwenhuis, L.F.M. (eds.) 2002. Shaping Flexibility in Vocational Education and Training. Institutional, curricular and professional conditions. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nissilä, S-P. 2006. Dynamic dialogue in Learning and Teaching. Towards Transformation in Vocational Teacher Education. Acta Universitatis Tamperensis 1179.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge- Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press.
- Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Keskustelua vaikuttavuuskäsitteistön merkityksistä ja soveltamisesta koulutuksen kehittämiseen. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen akatemian julkaisuja 2/00, 29–49.

- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu, 47–67.
- Nurminen, R. 1994. Ammattikäsitys opettajan työn virittäjänä. Teoksessa H. K. Lyytinen (toim.) Mihin menet ammatillinen opettajankoulutus. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 1, 57–59.
- Nuthall, G. 2005. The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey. *Teachers College Record* 107 (5), 895–934.
- Owen, N. 2001. *The Magic of Metaphor. 77 Stories for Teachers, Trainers & Thinkers*. UK: Crown House Publishing.
- Opetushallituksen määräys 18.11.1998;35/011/98
- Opetusministeriön päätös 212/430/98.
- Parppei, R. 2008. Business coaching itsesäätelyn kehitysinterventiona. Teknillinen korkeakoulu, Helsinki. University of technology, Doctoral Dissertation Series 2008/4.
- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangas (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus ja WS Bookwell, 104–130.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3. Edition. London Sage Publications.
- Peltomäki, M. & Silvennoinen, H. 2003. Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetushallitus.
- Peltari, P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset. *Stakes*. tutkimuksia 80.
- Perttula, J. & Latomaa, T. 2005. *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia.
- Phillips, D. 1995. The good, bad and ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24 (7), 5–12.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2007. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittain ja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa. Jyväskylän Yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 38.

- Pintrich, P. R. 1996. *Motivation of education: Theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pintrich, P.R. 1999. The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-regulated Learning. *Educational Research* 31, 459–470.
- Pintrich, P. R. 2000a. The role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In P.R. Printich & P. Ruohotie (eds.) *Conative Constructs and Self-regulated Learning*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy , 89–140.
- Pintrich, P. R. 2000b. The role of motivation in self-regulate learning. In P.R. Printich & P. Ruohotie (eds.) *Conative Constructs and Self-regulated Learning*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 51–66.
- Pintrich, P. R. & McKeachie, J. 2000. A Framework for Conceptualizing Student Motivation and Self-regulated Learning in the College Classroom. In P.R. Printich & P. Ruohotie (eds.) *Conative Constructs and Self-regulated Learning*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 31–50.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D.H. 2002. *Motivation in Education: theory, research and applications*. Upper Saddle River (N.J.): Merrill Prentice Hall.
- Pohjonen, P. 2001. *Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 844.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa: E. Poikela, & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista*. Tampere: University Press, 101–117.
- Poikela, E. 2002. (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: University Press.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus*. Tampere: Tampere University Press, 21–41.
- Poikela, E. & Järvinen A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 178–197.
- Poikela, E. & Nummenmaa, A. R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa: E. Poikela, (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: University Press, 33–54.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2002. Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa: E. Poikela 2002. (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: University Press, 55–74.
- Poikela, S. 2003. *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.

- Polanyi, M. 1996/1983. *The tacit dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith / Doubleday & Company Inc.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hartsch & R. Winiewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 5–23.
- Raffo, C. & Lovatt, A. & Banks, M. & O'Connor, J. 2000. Teaching and learning entrepreneurship for micro and small businesses in the cultural industries sector. *Education & Training* 42 (6), 356–365.
- Raivola, R. 2000. Esipuhe. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen akatemian julkaisuja 2/00, 5–8.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen akatemian julkaisuja 2/00, 11–28.
- Rauste-von Wright, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 2002. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Remes, P. 1993. *Future readiness in vocational adult education*. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication Series A. Research Reports 52.
- Resnick, L. 1989. Introduction. In L. Resnick (Ed.) *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honour of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Resnick, L. 1991. Shared cognition: thinking as social practice. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (eds.) *Socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association, 1-22.
- Rhodes, C. & Scheeres. 2004. Developing people in organisations. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 175–193.
- Ribolzi, L. 2002. Demand and Supply of Qualifications: Systems Change Towards Flexibility. In W.J. Nijhof, A. Heikkinen & L.F.M. Nieuwenhuis (eds.) *Shaping Flexibility in Vocational Education and Training. Institutional, curricular and professional conditions*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 85–101.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Roisko, H & Mikkola, A. 2006. *Tukeva-koulutuksen arviointi ja vaikuttavuus*. Helsinki: Aike.

- Ruohotie, P. 1994. Motivation and Self-regulated Learning. In P. Ruohotie & P. P. Grimmet (eds.) *New Themes for Education in a Changing World*. University of Tampere and Simon Fraser University. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 15–59.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna, Ammattikasvatussarja 8.
- Ruohotie, P. 1996. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1999. Growth Prerequisites in Organizations. In P. Ruohotie, H. Tirry, P. Nokelainen & T. Silander. *Modern Modeling of Professional Growth*. Saarijärvi: Saarijärven Offsetpaino Oy, 5–36.
- Ruohotie, P. 2000a. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 2000b. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) *Ammattikasvatuksen haasteet 2000*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Julkaisu D:125, 23–31.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 13–41.
- Ruohotie P. 2005. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. WSOY, Helsinki.
- Ruohotie, P. 2006a. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 106–121.
- Ruohotie, P. 2006b. Key Qualifications in Work and Education. In P. Ruohotie & R. Maclean (eds.) *Communication and Learning in the Multicultural World*. University of Tampere. Research Centre for Vocational Education, 153–177.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2000. Johdanto teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) *Ammattikasvatuksen haasteet 2000*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:125, 7–13.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Ruohotie, P. & Nokelainen, P. 2002. Oppimisen itsesäätelyn mallittaminen. Teoksessa J. Honka, M. Lehtinen & U. Honka (toim.) *Ammattikasvatus katsoo tulevaisuuteen*, Saarijärvi: University of Tampere, Research Centre for Vocational Education and Training and Häme Polytechnic, 18–29.

- Räisänen, A. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa H.K. Lyytikäinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6, 109–127.
- Räikköläinen, M. 2001. Ammatillisen oppilaitoksen ja työelämän yhteistyö — pohdintoja laadukkaan toiminnan perusteista. Teoksessa: M. Räikköläinen & I. Uusitalo (toim.) Työssäoppiminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampere: Tammi I, 34–47.
- Räikköläinen, M. 2005. Kontrollista luottamukseen — tilivelvollisuus arvioinnissa. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press, 71–100.
- Rössi, M. 2005. Varmuutta omaan työhön ja opettajuuteen. Raportti Kuhankosken erityisammattikoulun opettajien työelämäjaksot 2002–2005 — projektista. Kuhankosken erityisammattikoulun julkaisuja 1/2005.
- Sachs, J. 2000. Rethinking the Practice of Teachers Professionalism. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Moller (eds.) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London and New York: Falmer Press, 76–89.
- Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta formaaliseen oppimiseen. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja, 7–14.
- Salo, J. 2004. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa. *Acta Universitatis Tamperensis*. Tampere: Tampere University Press.
- Sangster, A., MacLaran, P. & Marshall, S. 2000. Translating Theory into Practice: Facilitating Work-based learning through it. *Innovations in Education & Training International* 37 (1), 50–58.
- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- Schwandt, T. 1994. Costructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 118–137.
- Schön, D. A. 1986. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siitonen, J. 1999. Voimaannuttamisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. Serie E. Scientiae Rerum Socialium* 37.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1993. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa: S. Anttonen & R. Raivola (toim.) *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa*

yhteiskunnassa. XIV Kasvatustieteen päivät Oulussa 26 – 28.11.1992. Oulun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 51, 84–101.

Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Helsinki: Otava.

Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998. Elinikäisen oppimisen olennaista etsimään. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki. Elinikäinen oppiminen. Tampere: Tammer-Paino Oy, 9–24.

Simons, R.-J., van der Linden, J. & Duffy, T. 2000. New Learning: three ways to learn in a new balance. In R.-J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy. New learning. Netherlands: Springer, 1–20.

Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage Publications.

Sivonen, A. 2006. Elämäkartta aikuisten oppisopimuskoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 241–271.

Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998

Stake, R. E. 1995. The Art of Case Study Research. London: Sage Publications.

Stake, R. E. 2000. Case Studies. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications, 435-454.

Stake, R. E. 2005. Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) The Sage Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 443–466.

Strauss, A. 1987. Qualitative analysis for social scientists. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A. & Gorbin, J. 1990. Basics of Qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage.

Supporting quality in vocational training through networking. 2000. CEDEFOP. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Westpoint Oy, 10–66.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Tesch, R. 1992. Qualitative research: analysis types and software tools. New York: Falmer Press.

Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 236.

Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksessa oppiminen. Tampere: Tampere University Press.

Toivonen, V-M. & von Harpe, P. 2000. NLP Mielikirja. Kuinka muuttaa mieltään. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Toivonen, V-M. & Asikainen, R. 2004. Yrityksen hiljainen tieto. Kehittämisen uusi taso. Helsinki: Hakapaino.

Toom, A. 2008a. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto. Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura: Gummeruksen kirjapaino Oy, 33–58.

Toom, A. 2008b. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto. Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura: Gummeruksen kirjapaino Oy, 163–186.

Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 1, 44–53.

Tuomi-Gröhn, T. 2001. Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena – tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 28–66.

Tuomisto J. 1997. Työelämän uudet oppimisvaatimukset – lähtökohdat, haasteet ja ongelmat. Teoksessa P. Sallinen ja J. Tuomisto (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 11–55.

Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa ja maailma koulussa. Opettajien, kuntatyönantajien ja yritys-elämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutushankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19–51.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitysten perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 99–122.

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. Educational Research Review 3 (2), 130–154.

- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö — pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 293–305.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2005a. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Kontsruktivismi ja realismi. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*, 20–48.
- Tynjälä, P., Nikkanen, P., Volanen, M.V. & Valkonen, S. 2005b. *Työelämäyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa ja työyhteisöjen oppiminen. Taitava Keski-Suomi-tutkimus. Osa II. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuslustoista 24. Jyväskylän yliopisto: Gummerus Kirjapaino Oy.*
- Tynjälä, P., Räisänen, A., Määttä, V., Pesonen, K., Kauppi, A., Lempinen, P., Ede, R., Altonen, M. & Hietala, R. 2006. *Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Arviointiraportti. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 20. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.*
- Tynjälä, P. & Ikonen-Varila, M. & Myyry, L. & Hytönen, T. 2007. *Verkostoissa oppiminen. Teoksessa A. Eteläpelto & K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 258–286.*
- Työssäoppimisen opas opettajille ja kouluttajille. 1999. Kehittyvä koulutus 5/1998. Helsinki: Opetushallitus.*
- Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille. 2002. Helsinki: Opetushallitus.*
- Uusikylä, K. 1990. *Aakteemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83.*
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.*
- Uusitalo, I. 2001. *Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Teoksessa M. Rökköläinen & I. Uusitalo (toim.) Työssäoppiminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampere: Tammi, 13–27.*
- Vaherva, T. 1999. *Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 83–101.*
- van Manen, M. 1995. *On the Epistemology of Reflective Practice. Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), 33–50.
- van Manen, M. 1999. *Knowledge, reflection and complexity in teacher practice. In M. Lang, J. Olson, H. Hansen & W. Bunder (eds.) Changing schools / Changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism. Louvain, Belgium: Garant Publishers, 65–75.*
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. *Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia, 83. Joensuun yliopisto.*

Vaso, J. & Vertanen, I. 2000. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajat 2000-luvun alussa. Helsinki: Opetushallitus.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Vikeväinen–Tervonen, L. 1998. Akateemisten työttömien työnhakijoiden psyykkinen valmennus. Ratkaisukeskeisyys ja muut apuna käytetyt lyhytterapiat (NLP, hypnoosi, PD & SD) psyykkisessä valmennuksessa. Tampereen yliopisto, Psykologian laitos. Acta Universitatis Tamperensis 602.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: International Methelp Ky, 151–212.

Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2008. Students' experiences of workplace learning in Finnish VET. *European Journal of Vocational Training* 44 (2), 199–213.

Vosniadou, S. 1994. From cognitive theory to educational technology. In S. Vosniadou, E. DeCorte, & H. Mandl. *Technology-based learning environments. Psychological and educational foundations*. New York: Springer NATO ASI series. Series F. Computer and system sciences 137, 11-17.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 156–176.

Warhurst, R. 2006. "We Really Felt Part of Something": Participatory learning among peers within a university teaching-development community of practice. *International Journal for Academic Development*, 11 (2), 111–122.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilska-Pekonen, I. 2001. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 65. Väitöskirja.

Wilson, B.G. 1996. Introduction. What Is a Constructivist Learning Environment? In B.G. Wilson (ed.) *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*. Eglewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 3–8.

Wolcott, H.F. 1994. *Transforming qualitative data. Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks: Sage.

Wolcott, H. F. 1995. *The art of fieldwork*. Walnut Creek, CA: Alta Mira.

Woods, P. 1992. Symbolic Interactionism. In M. Le Compte & M. Millroy & J. Preissle (eds.) *The handbook of qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Hacourt Brace & Company, 337–404.

von Wright, J. 1993. *Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia*. Helsinki: Opetushallitus.

von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1) 9–21.

Zeichner, K. & Gore, J. 1990. Teacher socialization. In W. Houston, M. Huberman & J. Sikula (eds.) *Handbook of research on education*. New York: MacMillan, 329–348.

Zimmerman, B.J. 2000. Attaining self-Regulation: a Sosial Cognitive Perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeitner (eds.) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, 13–39.

Zurlo, M. C., Pes, D. & Cooper, C. L. 2007. Stress and Health. *Journal of the International Society for the Investigation of Stress* 23 (4), 231–241.

Yin, R. 1987. *Case study research, Design and Maethods*. Sage Publications, Vol 5. London: Sage.

Painamattomat lähteet:

Hietava, E. & Säkkinen, M. 2001. Opettajien halukkuus työelämäjaksolle Oulun ammatillisessa koulutuksessa. Elokuussa 2001 tehdyn kyselyn tulokset. OpeAvvain – Opettajien työelämäjaksot projekti. Oulun seudun ammatillinen koulutus.

Opeavvain. Opettajien työelämäjaksot. Projektisuunnitelma 2001 – 2004. Oulun seudun ammatillinen koulutus.

Liitteet

OpeAVVAIN

Opettajien työelämäjaksot-projekti

2001 - 2004

OSA-TAVOITTEET:

PROJEKTI
ALKAA 1.5.2001

KOKO PROJEKTIN TAVOITTEET:

KOULUTUS

- TYÖELÄMÄSSÄ
- TARVITTAVIEN
- TAITOJEN LISÄÄMINEN

OPETTAJIEN
KOULUTUS (HOPS)
-Yrittäjyys
-Vuorovaikutus
-Reflektiivisyys

TYÖPAIKKA-
OHJAAJIEN
ALAKOHTAINEN
KOULUTUS
JÄRJ.
OPPILAITOKSET

TYÖELÄMÄJAKSOT

- TYÖELÄMÄSSÄ
- TARVITTAVAT
- KVALIFIKAATIOT
- OMAN ALAN
- OSAAMISEN
- PÄIVITTÄMINEN

Opettaja
työssäoppimisen
valmentajana
2 ov

OPETTAJAN
HOPS

Opettajan
TE-jakso
1-3 kk

Takaisin
töihin

OPETTAJAN
RAPORTTI
JAKSOLTA

Ryhmäohjaus
-OMAN OPPIMISEN REFLEKTOINTI

KOULUTUKSEN
TYÖELÄMÄ-
VASTAAVUUDEN
LISÄÄMINEN

TUTKIMUS

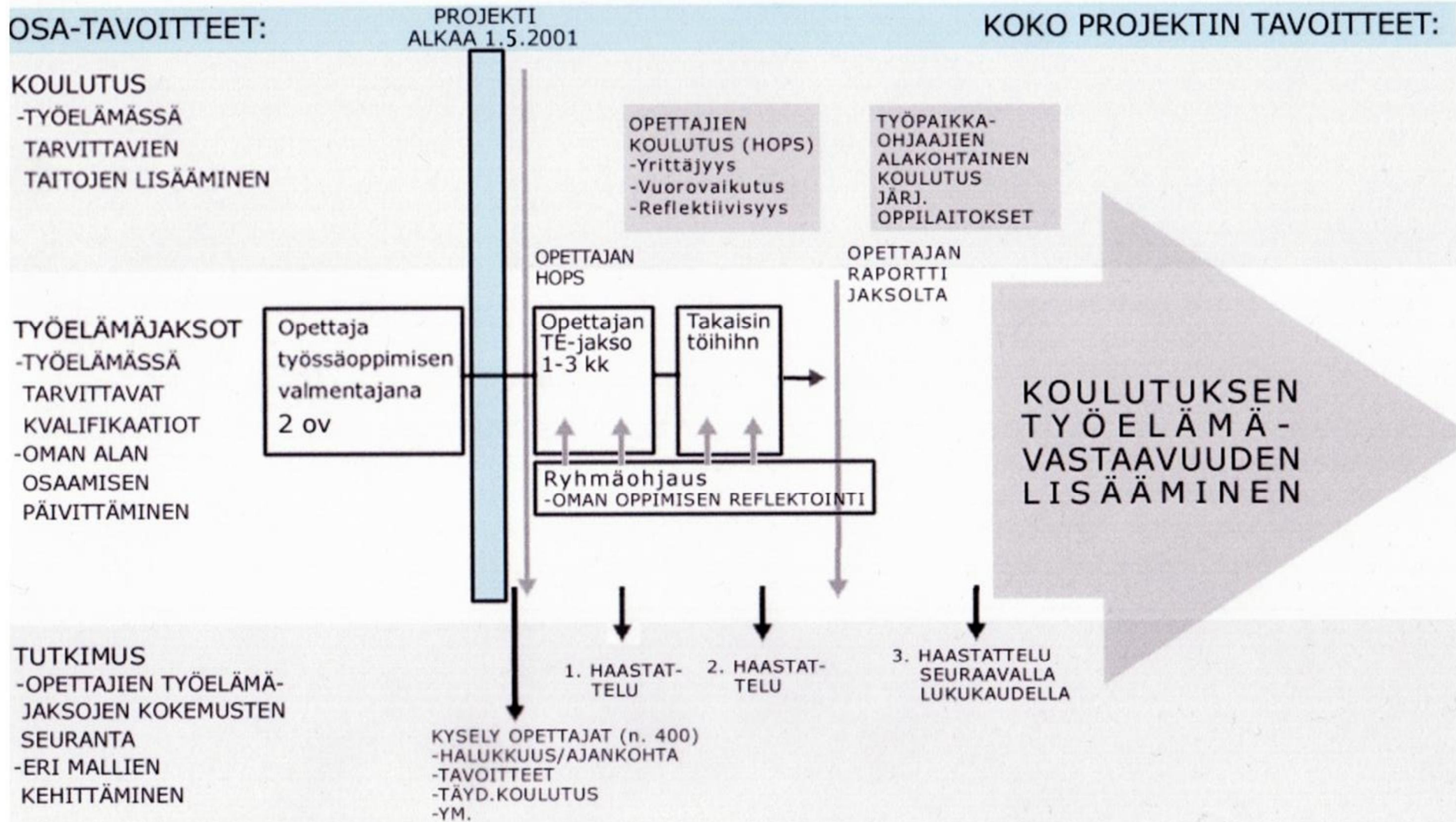
- OPETTAJIEN TYÖELÄMÄ-
JAKSOJEN KOKEMUSTEN
- SEURANTA
- ERI MALLIEN
- KEHITTÄMINEN

1. HAASTAT-
TELU

2. HAASTAT-
TELU

3. HAASTATTELU
SEURAAVALLA
LUKUKAUDELLA

KYSELY OPETTAJAT (n. 400)
-HALUKKUUS/AJANKOHTA
-TAVOITTEET
-TÄYD.KOULUTUS
-YM.





EUROOPAN YHTEISÖ
Rakennerahastot



OULUN SEUDUN
AMMATILLINEN KOULUTUS

OpeAVVAIN - OPETTAJIEN TYÖELÄMÄJAKSOT- projekti

HAKULOMAKE / PÄÄTÖS

Lomake palautetaan: Eeva Hietava, AMKO, Kotkantie 2 C, 90250 Oulu

Nimi:	Oppilaitos:
Hetu	Alan koulutus:
Työssäoppimiseen suunniteltu aika:	Opettajakoulutus: <input type="checkbox"/> on <input type="checkbox"/> ei
<input type="checkbox"/> Työssäoppimispaikka on <input type="checkbox"/> Työssäoppimispaikkaa ei vielä ole	Alan työkokemus:
Työssäoppimispaikan nimi:	Yhteensä _____ vuotta
Työtehtävä:	Toiminta opettajana _____ vuotta
Yhteyshenkilö:	Milloin viimeksi olen ollut oman alan töissä:
<input type="checkbox"/> Olen osallistunut "Opettaja työssäoppimisen valmentajana koulutukseen"	
Tavoitteeni työssäoppimisen jaksolle:	

Päiväys ja hakijan allekirjoitus	Esimiehen lausunto
Hyväksyn esityksen:	Projektipäällikön hyväksyntä:
Rehtorin allekirjoitus Paikka ja aika	Allekirjoitus Paikka ja aika
<input type="checkbox"/> ESR-rahoitus opettajan palkka maksetaan tililtä: xxx 2410 03 51 RA07	<input type="checkbox"/> Työpaikkakoulutuspalvelut, kehittämisraha: Opettajan palkasta 15 000,- laskutetaan Työpaikkakoulutuspalveluista sisäisenä veloituksena

Jakelu:hakija, rehtori, yksikön johtaja, talousvastaava

Liite 3.



OULUN SEUDUN
AMMATILLINEN KOULUTUS

OpeAVVAIN – Opettajien työelämäjaksot-projekti

Kysely opettajille kevään 2001 ryhmäohjauksesta:

1. Kuinka pitkä oli työelämäjaksosi?
2. Kuinka usein osallistuit ohjaukseen?
3. Mitä koit saavasi ohjauksesta?
4. Mikä merkitys ohjauksella on mielestäsi työelämäjaksolla?
5. Kuinka usein ohjaukseen olisi tarpeellista osallistua? Perustele näkemyksesi.
6. Mitä muuta haluaisit esiin tuoda ryhmäohjauksesta?

Liite 4.

Arvoisa vastaanottaja

Opettajien työelämäjaksot - OpeAVVAIN-projektiin kuuluu tutkimus, jonka tarkoituksena on saada tietoa työelämäjaksojen toteutumisesta ja onnistumisesta sekä myös kehittää työelämäjaksoja tavoitteena ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuuden lisääminen.

Tässä vaiheessa opettajia on ollut työssä oppimassa tämän projektin puitteissa yhteensä 20. Projektiin kuuluvassa tutkimuksessa on toimintatutkimuksellisia piireitä, joihin mm. kuuluu tiedon keruu mahdollisimman laajasti eri toimijoilta. Projektin toimijoihin kuuluvat opettajat, jotka ovat olleet työssä oppimassa, yritykset, jotka ovat tarjonneet opettajalle työssä oppimisen mahdollisuuden, rehtorit ja apulaisrehtorit oppilaitosten ja yksiköiden vastaavina sekä rahoittajien edustajat lääninhallituksesta ja työpaikkakoulutuspalveluista.

Toivomme, että vastaat oheisiin kysymyksiin niin kuin henkilökohtaisesti koet asiat.
Toivomme, että palautat täytetyn lomakkeen viimeistään perjantaina 24.5.2002 mennessä.

Oulussa 10.5.2002

Eeva Hietava
Projektipäällikkö
Työpaikkakoulutuspalvelut/
Ammatillinen koulutus

Liite 5.

Kyselylomake (opettajat)

Toivon, että vastaat kysymyksiin, niinkuin henkilökohtaisesti koet asiat. Voit tarvittaessa jatkaa vastausta paperin toiselle puolelle.

1. Mikä on mielestäsi opettajien työelämäjaksojen tarkoitus ja anti?
2. Miten työelämäjaksot ovat mielestäsi toimineet?
3. Esittele tarkemmin mitkä asiat ovat toimineet hyvin?
4. Missä asioissa on mielestäsi vielä kehitettävää?
5. Millaisia ratkaisuehdotuksia sinulla on em. asioiden suhteen?
6. Miten koulutuksen työelämälähtöisyys on mielestäsi tällä hetkellä toteutunut? Ympyröi arviosi asteikolla 1 – 10.
Ei lainkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Erittäin hyvin

Perustelee arviosi:

7. Miten yritysten yhteistyövalmiutta voisi mielestäsi lisätä? Minkä odotat olevan yritysten roolin työssä oppimisen toteutuksessa?
8. Miten oppilaitosten yhteistyövalmiutta voisi mielestäsi lisätä? Minkä odotat olevan oppilaitosten roolin työssä oppimisen toteutuksessa?
9. Mikä motivoi sinua lähtemään työelämäjaksolle?
10. Millä perusteilla valitsit työelämäjaksollesi yrityksen?
11. Minkä tekijöiden katsot vaikuttavan yleisesti osallistuvien opettajien määrään?
12. Minkä katsot muuttuneen opettajan työssäsi työelämäjakson jälkeen?
13. Mitä muuta haluaisit vielä sanoa opettajien työelämäjaksoista?

Kyselylomake (yritykset)

Toivon, että vastaat kysymyksiin, niinkuin henkilökohtaisesti koet asiat. Voit tarvittaessa jatkaa vastausta paperin toiselle puolelle.

4. Mikä on mielestäsi opettajien työelämäjaksojen tarkoitus ja anti?

5. Miten työelämäjaksot ovat mielestäsi toimineet?

3. Esittele tarkemmin mitkä asiat ovat toimineet hyvin?

6. Missä asioissa on mielestäsi vielä kehitettävää?

7. Millaisia ratkaisuehdotuksia sinulla on em. asioiden suhteen?

14. Miten koulutuksen työelämälähtöisyys on mielestäsi tällä hetkellä toteutunut? Ympyröi arviosi asteikolla 1 – 10.

Ei lainkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Erittäin hyvin

Perustele arviosi:

15. Miten yritysten yhteistyövalmiutta voisi mielestäsi lisätä? Minkä odotat olevan yritysten roolin työssä oppimisen toteutuksessa?

16. Miten oppilaitosten yhteistyövalmiutta voisi mielestäsi lisätä? Minkä odotat olevan oppilaitosten roolin työssä oppimisen toteutuksessa?

17. Kuinka pitkän jakson opettaja oli yrityksessä? _____ kk

18. Kuinka pitkä aika olisi mielestäsi sopiva opettajan työelämäjaksolle? _____kk

19. Oletteko valmiita ottamaan opettajia lisää työssäoppimisjaksoille?

Perustele vastauksesi:

12. Mitä muuta haluaisit vielä sanoa opettajien työelämäjaksoista?

Kyselylomake (rehtorit)

Toivon, että vastaat kysymyksiin niinkuin henkilökohtaisesti koet asiat. Voit tarvittaessa jatkaa vastausta paperin toiselle puolelle.

6. Mikä on mielestäsi opettajien työelämäjaksojen tarkoitus ja anti?
 7. Miten työelämäjaksot ovat mielestäsi toimineet?
 3. Esittele tarkemmin mitkä asiat ovat toimineet hyvin?
 8. Missä asioissa on mielestäsi vielä kehitettävää?
 9. Millaisia ratkaisuehdotuksia sinulla on em. asioiden suhteen?
 20. Miten koulutuksen työelämälähtöisyys on mielestäsi tällä hetkellä toteutunut? Ympyröi arviosi asteikolla 1 – 10.
Ei lainkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Erittäin hyvin
- Perustele arviosi:
21. Miten yritysten yhteistyövalmiutta voisi mielestäsi lisätä? Minkä odotat olevan yritysten roolin työssä oppimisen toteutuksessa?
 22. Miten oppilaitosten yhteistyövalmiutta voisi mielestäsi lisätä? Minkä odotat olevan oppilaitosten roolin työssä oppimisen toteutuksessa?
 23. Mitä hallinnollisia toimenpiteitä oppilaitoksessanne / yksikössänne on tehty opettajien motivoimiseksi lähtemään työelämäjaksolle?
 24. Kuinka monta opettajaa on oppilaitoksestanne /yksiköstänne osallistunut työelämäjaksoihin vuoden 2001 alusta lähtien?
_____opettajaa, keskimääräinen aika _____kk
 25. Kuinka monta opettajaa oppilaitos / yksikkö on valmis lähettämään työelämäjaksolle puolivuositain seuraavan kahden vuoden aikana?
_____opettajaa
 26. Minkä tekijöiden katsot vaikuttavan työelämäjaksoille osallistuvien opettajien määrään?

Perustele tarvittaessa:

13. Mitä muuta haluaisit vielä sanoa opettajien työelämäjaksoista?

Kyselylomake (rahoittajien edustajat)

Toivon, että vastaat kysymyksiin niinkuin henkilökohtaisesti koet asiat. Voit tarvittaessa jatkaa vastausta paperin toiselle puolelle.

8. Mikä on mielestäsi opettajien työelämäjaksojen tarkoitus ja anti?

9. Miten työelämäjaksot ovat mielestäsi toimineet?

3. Esittele tarkemmin mitkä asiat ovat toimineet hyvin?

10. Missä asioissa on mielestäsi vielä kehitettävää?

11. Millaisia ratkaisuehdotuksia sinulla on em. asioiden suhteen?

27. Miten koulutuksen työelämälähtöisyys on mielestäsi tällä hetkellä toteutunut? Ympyröi arviiosi asteikolla 1 – 10.

Ei lainkaan 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Erittäin hyvin

Perustele arviosi:

28. Miten yritysten yhteistyövalmiutta voisi mielestäsi lisätä? Minkä odotat olevan yritysten roolin työssä oppimisen toteutuksessa?

29. Miten oppilaitosten yhteistyövalmiutta voisi mielestäsi lisätä? Minkä odotat olevan oppilaitosten roolin työssä oppimisen toteutuksessa?

30. Minkä tekijöiden katsot vaikuttavan työelämäjaksoille osallistuvien opettajien määrään? Perustele tarvittaessa:

10. Mitä muuta haluaisit vielä sanoa opettajien työelämäjaksoista?

Liite 6.

1. Haastattelun teemat:

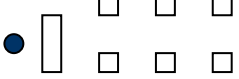
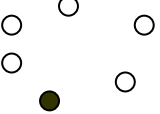
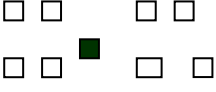
- Työelämäjakson kokemukset.
- Hyödyt opettajan työn kannalta.
- Käytännön kehittämisenäkökohdat
- Kokemukset ryhmäohjauksesta.
- Kokemukset työssäoppijan arjesta.
- Ajatukset opettajan työstä.
- Missä olet tällä hetkellä opettajana (oppimisteoreettiset suuntaukset, opettajalla kädessään paperi, johon kolme oppimisteoreettista suuntausta oli operationaalistettu, behavioristinen, humanistis-kokemuksellinen ja konstruktivistinen)
- Mihin suuntaan haluaisit muuttua, jos haluaisit muuttua?
- Oman elämäkartan piirtäminen
- Mitä muuta haluaisit vielä sanoa?

2. Haastattelun teemat:

- Hyötysi työelämäjaksoista.
- Miten haluaisit kehittää oppilaitoksen ja yritysten / työelämän välistä yhteistyötä?
- Mitä kehittämissuhteita, vinkkejä sinulla on työelämäjaksoja varten?
- Mitä sanoisit opettajalle, joka lähtee työelämään?
- Haastattelu uudelleen omista oppimista koskevista näkemyksistä (kts. edellä)
- Oman elämäkartan piirtäminen

	Behaviorismi	Humanistis-kokemuksellinen	Konstruktivismi
Ihmiskäsitys ja oppimismotivaatio	Mekanistinen käsitys ihmisen toiminnasta Passiivinen ja ulkoaohjattava	Yksilön perusuonteeseen kuuluu pyrkimys henkiseen kasvuun ja itseohjautuvuuteen	Ihminen aktiivinen tiedon rakentaja, toimija ja tulkitsija
Oppimiskäsitys -oppiminen -oppija	Oppimisessa ärsyke-reaktio (syy-seuraus) assosiaatioiden muodostuminen Oppija ohjautuu enemmän ulkoisten palkkioiden (esim. suorituspisteet), kuin sisäisen motivaation ohjaamana	Oppijaan liitetään seuraavia määreitä: omatoimisuus, itsenäisyys, solidaarisuus, kyky dialogiin, reflektiivisyys, sitoutuminen, sopeutuminen ja intentionaalisuus	Uuden oppiminen on todellisuuden rekonstruointia (uudelleen rakentamista) olemassa olevan tiedon pohjalta. Erilaiset oppimistyyliä otettava huomioon Oppiminen oppijan oman toiminnan tulosta
Opetussuunnitelma	Tarkoin etukäteen suunniteltu, perustuu käyttäytymistavoitteiden määrittelyyn. Didaktiikan ja opetus-tekniikan korostaminen	On opettajan ja opiskelijan väline toivottuun päämäärään ja tavoitteisiin pääsemiseksi	Sisältää tavoitteiden yleispiirteet ja opetustoiminnan kehykset
Tavoitteiden määrittely	Opettaja määrittelee etukäteen tavoitteet selkeästi, mielellään käyttäytymisen termein, siten että ne ovat opiskelijan saavutettavissa Opettaja ---→ oppija	Tavoitteiden määrittely tehdään yhteistoiminnallisesti lähtien opiskelijan kiinnostuksesta. Tärkeänä tavoitteena opiskelijan itseohjautuvuus. Opettaja ←---- oppija.	Opettaja määrittelee yleistavoitteen: tietyn ilmiöryhmän, tapahtumakokonaisuuden tai toimintatyyppin ymmärtäminen. Opettaja auttaa oppijaa tarvittaessa määrittelemään omat tavoitensa. Opiskelija määrittelee omat tavoitensa Opettaja ↔ Oppija
Oppimistapahtuma	Eteneminen opetuksessa noudattaa oppiaineen sisällön logiikkaa -> opetus pirstaleista tietoa jakavaa. Opettaja ”kaataa tiedon oppijan päähän” Virhesuorityukset korjataan välittömästi, etteivät vakiinnu käytäntöön Korostuu ulkoaoppiminen Korostuu oppijoiden kilpailullisuutta Oppija yksin ryhmässä	Oppimistapahtuma etenee uskoen, että ihmisellä on voimakas, luonnollinen oppimispotentiali ja hänelle annetaan mahdollisuus sen toteuttamiseen Korostuu ymmärtäminen, soveltaminen Korostuu yhteistoiminnallisuus. Oppijat toisilleen resurssi	Opetus organisoidaan siten, että oppijan mahdollisuus koetella oppimaansa, lähestyä asioita eri näkökulmista → kognitiivisen kartan kehittäminen. Korostuu ymmärtämisprosessi, näkökulmien runsaus ja soveltaminen Korostuu sosiaalisuus. Oppijat toisilleen resurssi
Oppimisympäristön rakentaminen	Opettaja välittää tietoa ottamatta huomioon oppimisympäristöä. Luokkaopetus yleistä ja sen yhteys käytäntöön vähäistä.	Ympäristö nähdään oppijan kiinnostuksen kohteena ja uteliaisuuden virittäjänä.	Oppimisympäristö – rakennetaan topijoiden lähtökohdista: Ympäristö edistää oppijan oppimaan oppimista, tarjoaa oppijalle ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea.
Arviointi	Numeroarviointi palautteena . Opettaja arvioi oppijan suorituksia.	Opiskelija arvioi itse oppimistaan itseohjautuvuuden periaatteen mukaisesti.	Arvioidaan oppimisprosessia, oppijan ajattelun ja oppimisprosessin kulun ja oppijan itsearviointin pohjalta

Liite 7.

	"Mitä opitaan" - arviointi	Oppimisprosessin arviointi	Oppija arvioi itseään. Opettaja ja oppija yhdessä arvioivat prosessin ja määrittelevät jatkotavoitteet "Miten opitetaan"-arviointi
Oppijan ja opettajan välinen valta- ja vuorovaikutussuhde	<p>Opettajan auktoriteettiasema ja muodollisuus korostuvat</p>  <p>Opettaja johtaa opetustapahtumaa</p>	<p>Opetustapahtuma vapaamuotoinen,, yhteistyöhakuinen ja vastavuoroiseen kunnioitukseen perustuva</p>  <p>Opettaja on saatavilla resurssina ja opastajana</p>	<p>Asioita tarkastellaan sekä oppijan että opettajan näkökulmasta Yhdessä ilmiöihin perehtyminen oppijan lähtökohdista</p>  <p>Opettaja on saatavilla ohjaajana ja resurssina.</p>

Taulukko. Eeva Hietava. 12.10.2001. Oppimisteoreettisten suuntausten erittelyä. Taulukko mukaeltu seuraavista lähteistä: Tynjälä,1999, Oppiminen tiedon rakentamisena, Ekola-Vaherva, 1980, Aikuisopetusopas, Rauste-von Wright – von Wright,1994, Oppiminen ja koulutus.

Liite 8.

Community Genogram – oman elämän kartta -harjoitus

Piirros omasta yhteisöllisestä kentästä

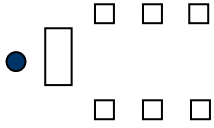
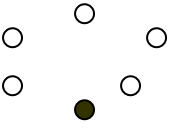
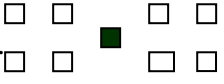
1. Jaetaan kullekin A3 kokoinen paperi. Se edustaa kulttuurisi ja yhteisösi kokonaiskenttää.
2. Merkitse itsesi jollakin symbolilla (ympyrä, kolmio etc.) tähän kenttään.
3. Sijoita perheesi (yksi tai useampi) jollakin symbolilla tähän kenttään.
4. Sijoita sinulle tärkeitä ryhmiä (koulu, työporukka, harrastusryhmät, naapurusto ym.) tähän kenttään. Tee se taas symboleja käyttäen.
5. Yhdistä perheesi ja eri ryhmien symbolit viivoilla itseäsi kuvaavaan symboliin. Kuvaa viivan paksuudella ko. ryhmän vaikuttavuutta sinuun.
6. Tarkastele piirrosta, ovatko asiat tasapainossa, mitä siinä haluaisit mahdollisesti muuttaa, kokoa, suhteita. Ovatko uudet asetelmat ok?

Lähde: Matti Kiviaho, Mielilehti 1 / 2001

Alkuperäislähde: Ivey A. I. & Ivey M.B. & Simek – Morgan L. 1997. Counselling and Psychotherapy: A Multicultural perspective.

Liite 9. Esimerkki opettajan oppimiskäsitysprofiilista

Jari/Haast3/1-2	Behaviorismi	Humanistis-kokemuksellinen	Konstruktivismi
Ihmiskäsitys ja oppimismotivaatio	Ei löydy kaikilta motivaatiota ollenkaan	<i>Mielellään ajattelisi että perusluonteeseen kuuluu pyrkimys kasvuun ja itseohjautuvuuteen.</i> Eivät kuitenkaan aina pysty siihen.	
Oppimiskäsitys -oppiminen -oppija		Nykyään yhä enemmän itseohjautuvia menetelmiä	Opiskelijat hakevat itsenäisesti tietoa internetistä. Olen tehnyt opetukseen interaktiivisen ohjelman. Projekteja. Oppimistyyliä otan huomioon. Opettaja antaa välineet mutta oppiminen oppijan oman toiminnan tulosta.
Opetussuunnitelma	Tarkoin etukäteen suunniteltu nyt.		Opsit muotoutuvat kuitenkin käytännön työssä. Sisältää tavoitteiden yleispiirteet ja opetustoiminnan kehykset.
Tavoitteiden määrittely	Opiskelijat vain odottaa valmista. Otetaan opsista. Eivät myöskään työssäoppimisessa määrittele juuri tavoitteitaan.	.	Opsista ja sitten kysytään opiskelijoilta. Opiskeloiden palaute: vähän teoriaa ja enemmän käytäntöä.
Oppimistapahtuma	1. vuosi Enemmän koulumaista Jonkin verran opiskelijoiden kilpailua	2.vuosi Mennään kohti ymmärtämistä ja soveltamista Korostuu yhteistoiminnallisuus	3.vuosi Kirjoista ja netistä haetaan tietoa. Projekteja. Korostuu sosiaalisuus Kasvavat opiskelujen aikana ottamaan vastuuta. Myös työssäoppiminen kasvattaa vastuunottoa. Opiskelijat toisilleen resurssina
Oppimisympäristön rakentaminen			Yhä enemmän luokasta pois maastoon. Kirjoja ja muuta materiaalia luokassa

Arviointi	Numeroarviointi on selkeämpi, siitä näkee minkä arvonen on.	Toisena vuonna itsearviointia lisätään	Prosessiarviointia jonkin verran. Vähän itsearviointia teoriaopinnoissa. Työssäopimisessa huomannut, että opiskelijat pystyvät arvioimaan itseänsä, suurimmalla osalla on siihen valmiuksia .
Oppijan ja opettajan välinen valta- ja vuorovaikutussuhde	 <p>1.vuosi</p>	 <p>2. vuosi</p> <p>Tärkeintä opettajan rehtiys, lojaalisuus ja tasapuolisuus opiskelijoita kohtaan. Opiskelijat enemmänkin kuin työkavereita</p>	 <p>3. vuosi.</p> <p>Maastossa opiskelijat ryhmissä ja minä kiertelen katsomassa.</p>

Haastattelu 3 /1-2 tulokset koottuna. Jarin ajatuksia opettajan työstä suhteessa oppimiskäsityksiin.

Liite 10. Esimerkki opettajan tarinallisesta profiilista.

Jari Haastattelu 3/1-2. Oppimiskäsityksien tulokset. analyysiyksiköitä 60

Mielellään Jari ajattelisi, että ihmisen perusluonteeseen kuuluu pyrkimys kasvuun ja itseohjautuvuuteen. Hän kokee turhautumista, kun opiskelijat eivät pysty itseohjautuvuuteen. Opiskelijoiden itseohjautuvuudesta hän sanookin:

”Ei tietenkään kyllä kaikkien kohalla taho paukut riittää... niillä ei oo minkäänlaista motivaatiota.” (H3/2/34-35)

Oppimisenäkemyksistä Jari kokee lähinnä itseään olevan konstruktivistisen näkemyksen, ideaalina hän pitäisi humanistista näkemystä. Hän kertoo nykyisin olevan paljon itseohjautuvia menetelmiä: opiskelijat hakevat tietoa kirjoista ja internetistä. Hän on tehnyt itse oman interaktiivisen ohjelmankin opetuskäyttöön, joka kuitenkin osoittautui vuoden päästä hankalaksi käyttää, kun internet-osoitteet olivat vaihtuneet tai ne oli lopetettu kokonaan. Jari ottaa eri oppimistyyliä huomioon opetuksessaan; nimenomaan eri aistien dominoivuuteen liittyvät oppimistyyliä. Kokonaisuudessaan hän on sitä mieltä oppimisesta, että opettaja voi antaa välineitä, mutta oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta.

Nykyistä opetussuunnitelmaa hän pitää tarkoin etukäteen suunniteltuna (B).

Opetussuunnitelmat muotoutuvat kuitenkin käytännön työssä. (K) Tavoitteiden määrittämistä Jari ei ole opiskelijoiden tekemänä nähnyt ollenkaan, ei edes työssäoppimisessa, jossa muiden mielestä tavoitteiden asettaminen kuitenkin onnistuu. Hän kertoo kysyvänsä opiskelijoiden ajatuksia esitellessään tavoitteet, mutta opiskelijat hänen mukaansa vain ottavat mitä tuleman pitää. Opiskelijat toivovat vähemmän teoriaa ja enemmän käytäntöä.

Oppimistapahtuma etenee Jarin mukaan ensimmäisenä vuotena hyvinkin opettajajohtoisesti (B), joitakin asioita jopa ulkoa opetellen, toisena vuotena lähdetään kohti ymmärtämistä ja soveltamista ja kolmantena vuotena on mahdollisimman paljon projektityyppistä opetusta. Jonkin verran Jari on havainnut opiskelijoiden välillä behavioristisen oppimisen näkemyksen mukaista kilpailua. Jarin tavoitteena oli humanistisen oppimisen näkemyksen mukaisesti opiskelijan itseohjautuvuus; tämä näkyikin hänen kokemuksissaan ja opetusmenetelmissään. Hän pikku hiljaa lisää opiskelijoiden itseohjautuvuuden astetta. Hän näkee myös opiskelijat toisilleen resurssina.

Jari näkee parhaana oppimisympäristönä käytännön ja sitä hän käyttää useimmiten oppimisympäristönä. Myös teorian tunteja hän pitää niin, että antaa opiskelijoille tehtäviä ja sitten lähdetään sellaisiin olosuhteisiin, joissa opiskelijat voivat suorittaa tehtävät tai löytävät vastaukset niihin.

Arvioinnin opettaja näkee vielä hyvin behavioristisesti:

”No, minusta se numeroarviointi on selkeempi. Se on numero ja sillä hyvä. Siitä näkkee, minkä arvon on.” (H3/1/19)

Jari käyttää hyvin vähän opiskelijan itsearviointia, vaikka sanookin työssäoppimisessa opiskelijoiden osaavan aika hyvin arvioida ja toisaalta että opiskelijoilla on siihen jo varsinkin kolmantena vuotena valmiuksia. Jonkin verran on myös oppimisprosessin arviointia.

Jari kokee vuorovaikutuksessa olevan tärkeintä rehtiys, lojaalisuus ja tasapuolisuus opiskelijoita kohtaan. Valta ja vuorovaikutussuhteen hän näkee, karkeasti ottaen, 1. vuonna behavioristisena, 2. vuonna humanistisena ja kolmantena vuotena konstruktivistisena. Opettaja kokee vaikeana ensimmäisellä haastattelukerralla sanoa mitään yksilöityä ihmiskäsityksen ja oppimiskäsityksen kohdalla. Toisella haastattelukerralla hän jo yksilöi ajatuksiaan itseohjautuvuudesta ja oppimismotivaatiosta. Muuten opettajan ajattelussa ei ilmene suuria eroja eri haastattelukertojen välillä.

Ristiriitaisia ovat opettajan arviot opiskelijan itseohjautuvuudesta eri haastattelukerroilla. Tämä johtunee siitä, että asian yhteydestä ei selviä, minkä vuoden opiskelijoista opettaja puhuu; toisaalta opiskelijat hänen mielestään pystyvät arviomaan hyvinkin itseään työssäoppimisessa (1. haast.), mutta tavoitteiden määrittelyssä he eivät kykene edes työssäoppimisessa (2. haast.).

Liite 11. Kyselylomakkeiden teemat NVivo

NVivo revision 1.2.142 Licensee: eeva
Project: Purku1 User: Administrator Date: 20.8.2009 - 20:01:04
NODE LISTING

Nodes in Set: All Tree Nodes
Created: 3.10.2002 - 17:03:14
Modified: 3.10.2002 - 17:03:14
Number of Nodes: 43

- 1 (1) /opettajat
- 2 (1 1) /opettajat/opettajan työ
- 3 (1 1 1) /opettajat/opettajan työ/yhteistyö
- 4 (1 1 1 1) /opettajat/opettajan työ/yhteistyö/hyöty yritykselle
- 5 (1 1 2) /opettajat/opettajan työ/työssäoppiminen
- 6 (1 1 3) /opettajat/opettajan työ/päivitys
- 7 (1 1 4) /opettajat/opettajan työ/ammattitaitovaatimukset
- 8 (1 1 6) /opettajat/opettajan työ/hyödyntää opetuksessa
- 9 (1 2) /opettajat/vaihtelu
- 10 (1 3) /opettajat/täydennyskoulutus
- 11 (1 4) /opettajat/työelämävast
- 12 (2) /yritykset
- 13 (2 1) /yritykset/hyöty oppilaitokselle
- 14 (2 2) /yritykset/työelämävastaavuus
- 15 (2 3) /yritykset/yhteistyö
- 16 (2 3 1) /yritykset/yhteistyö/hyöty
- 17 (2 4) /yritykset/opettajan työ
- 18 (2 4 1) /yritykset/opettajan työ/ammattitaitovaatimukset
- 19 (2 4 2) /yritykset/opettajan työ/päivitys
- 20 (2 4 3) /yritykset/opettajan työ/hyödyntää opetuksessa
- 21 (2 4 5) /yritykset/opettajan työ/työssäoppiminen
- 22 (2 5) /yritykset/täydennyskoulutus
- 23 (3) /rehtorit
- 24 (3 1) /rehtorit/opettajan työ
- 25 (3 1 1) /rehtorit/opettajan työ/päivitys
- 26 (3 2) /rehtorit/työssäoppiminen
- 27 (3 2 1) /rehtorit/työssäoppiminen/opiskelijan rooli
- 28 (3 4) /rehtorit/työelämävastaavuus
- 29 (3 5) /rehtorit/toteutuminen
- 30 (3 6) /rehtorit/markkinointi
- 31 (3 7) /rehtorit/vaihtelu
- 32 (3 8) /rehtorit/yhteistyö
- 33 (3 9) /rehtorit/motivaatio
- 34 (4) /rahoittajat
- 35 (4 2) /rahoittajat/yhteistyö
- 36 (4 2 1) /rahoittajat/yhteistyö/uutta tietoa
- 37 (4 3) /rahoittajat/opettajan työ
- 38 (4 3 1) /rahoittajat/opettajan työ/päivitys
- 39 (4 3 2) /rahoittajat/opettajan työ/ammattitaitovaatimukset
- 40 (4 3 3) /rahoittajat/opettajan työ/hyödyntää opetuksessa
- 41 (4 4) /rahoittajat/työssäoppiminen

42 (5) /Search Results
43 (5 1) /Search Results/Single Node Lookup

Haastattelu, teemat NVivo

NVivo revision 1.2.142 Licensee: eeva

Project: Haastattelut User: Administrator Date: 20.8.2009 - 19:18:33

NODE LISTING

Nodes in Set: All Tree Nodes
Created: 8.1.2008 - 11:01:36
Modified: 8.1.2008 - 11:01:36
Number of Nodes: 28

- 1 (1) /opettajan rooli
- 2 (1 1) /opettajan rooli/työnkehittäminen
- 3 (2) /opiskelijan työssäoppiminen
- 4 (3) /jaksot
- 5 (3 1) /jaksot/pituus
- 6 (3 2) /jaksot/rahoitus
- 7 (3 3) /jaksot/ajankäyttö
- 8 (3 4) /jaksot/ohjaus
- 9 (4) /opit käyttöön
- 10 (5) /valmennus
- 11 (6) /yhteistyö
- 12 (7) /ryhmäohjaus
- 13 (8) /esteitä
- 14 (9) /henk~koht~asiat
- 15 (10) /erilaisia jaksoja
- 16 (11) /markkinointi
- 17 (12) /voimaantuminen
- 18 (13) /raportti
- 19 (14) /yrittäjäyys
- 20 (15) /opettajan työn kehittäminen
- 21 (15 1) /opettajan työn kehittäminen/näytöt
- 22 (16) /tavoitteet
- 23 (17) /hyödyt
- 24 (18) /kehittäminen
- 25 (19) /rehtorin rooli
- 26 (20) /hyödyt yritykselle
- 27 (21) /opit
- 28 (21 1) /opit/varmuutta

Liite 12

Esimerkki raporttien analyysin etenemisestä ja teemojen muodostumisesta.

1. NVivossa esimerkki teemojen muodostumisesta ”opettajan työn kehittäminen” teeman alla.

NVivo revision 1.2.142

Licensee: eeva

Project: Kehittäminen optyö

User: Administrator

Date: 22.4.2010 - 15:25:57

NODE LISTING

Nodes in Set: Recently Used Nodes
Created: 22.10.2003 - 14:33:07
Modified: 22.10.2003 - 14:33:07
Number of Nodes: 5
1 (1) /Sisällön laajenamm~vaat~
2 (1 1) /Sisällön laajenamm~vaat~/opisk~liitt
3 (2) /varmuus
4 (4) /teorkäytäntö
5 (5) /suhtlaajeneminen

2. Edellisten teemojen jakautuminen alateemoihin taulukoituna

Yläteema: Opettajan työn kehittäminen

<i>teema</i>	<i>alateema</i>		
Sisällön laajeneminen/ammattitaitovaatimukset			18
	käytännön ideoita	7	
	painopistealueet	2	
	opsiin liittyvät asiat	3	
	näyttöihin liittyvät asiat	2	
	kiinnostavuus + kriittiset pisteet	2	
	ammattitaitovaatimukset	2	
opiskelijoihin liittyvät			11
	työssäoppiminen	7	
	asenne	4	
teoria/käytäntö			7
	opetus elävämpää	2	
	missä opetetaan teoriaa	3	
	vahvistui käytännön merkitys	1	
	laaja-alaisuuden merkitys	1	
varmuus		4	4
yhteistyö		2	2
yhteensä		42	42

