

**Opettajat oppilaitosten yhteistä
projektipedagogista toimintamallia kehittämässä
– Toimintatutkimus Les Feux Arctiques -hankkeessa**

Lapin yliopisto
Taiteiden tiedekunta
Kuvataidekasvatus
Syksy 2013
Liisa Pöllänen

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Opettajat oppilaitosten yhteistä projektipedagogista toimintamallia kehittämässä – Toimintatutkimus Les Feux Arctiques -hankkeessa

Tekijä: Liisa Pöllänen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma x Laudaturtyö__

Sivumäärä: 120 + 1 liite

Vuosi: Syksy 2013

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani käsittelee opettajien toimintaa Pohjoisen kulttuuri-instituutin (PKI) oppilaitosten yhteisen projektipedagogisen toimintamallin kehittämisessä Les Feux Arctiques -hankkeessa (LFA). Hankkeessa toteutettiin Lappia ammattiopiston, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun ja Lapin yliopiston yhteisiä oppimisprojekteja taidealalla. Tutkielma käsittelee opettajien toimintaa yhden oppimisprojektipilotin, Kilpisjärven kenttämatkan, prosessissa.

Tutkielma on raportti toimintatutkimuksena toteutetusta kehittämistyöstä. Tutkielman aineisto koostuu pääosin tutkimuspäiväkirjastani sekä Kilpisjärven kenttämatkan päätteeksi toteutetusta opettajien ryhmähaastattelusta. Tutkielman analyysi on jaettu kahteen osaan, joista ensimmäisessä käsittelem opettajien toimintaa kenttämatkapilotin prosessissa ja toisessa analysoin tekijöitä, jotka vaikuttivat opettajien toimintaan oppilaitosten yhteistyön kehittäjinä.

Analyysin ensimmäisessä osassa jaan kenttämatkapilotin prosessin esisuunnittelun, pedagogisen suunnittelun, toteutuksen sekä näyttelyiden ja arvioinnin vaiheisiin. Opettajilla on ratkaisevan tärkeä merkitys oppilaitosten yhteistyön kehittämisessä. Oppilaitosten yhteisten oppimisprojektien suunnittelua ja oppilaitosten keskinäistä työnjakoa vaikeuttaa se, etteivät opettajat tunne toisten oppilaitosten vahvuuksia ja toimintakulttuureja.

Analyysin toisessa osassa käsittelem opettajuuden tulkintojen, opetusjärjestelyjen ja oppilaitosten strategioiden välisiä vaikutussuhteita. Opettajat tekevät työtään ristiriitaisessa toimintaympäristössä, jossa erityisesti perusopetus ja nopeampoinen hanketyö asettuvat vastakkain. Opettajat joutuvat rajaamaan työtään, jolloin opettajien tulkinnat opettajan autonomiasta vaikuttavat tehtyihin valintoihin.

Oppilaitosten yhteistyön edistämiseksi eri oppilaitosten opettajilla tulisi olla luontevia tutustumisen tilaisuuksia, jotta pakotetun kollaboraation yhteistyökulttuurista voitaisiin siirtyä kohti opettajia aidosti motivoivaa kollegiaalista yhteistyötä. Oppilaitosten yhteisen projektipedagogisen toimintamallin toteuttaminen edellyttää kokonaisvaltaista muutosta oppilaitoksissa. Se vaatii uuden oppimista sekä opettajakunnassa että oppilaitosten hallinnossa.

Avainsanat: Opettajuus, projektioppiminen, taideoppilaitokset, yhteistyö, koulutuksen kehittäminen, toimintatutkimus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The name of the pro gradu thesis: Teachers developing a cooperative model of project pedagogy for an educational network of northern culture - An Action research in project Les Feux Arctiques

Writer: Liisa Pöllänen
Degree programme: Art Education
Type of the work: Pro gradu thesis
Number of pages: 120 + 1 enclosure
Year: Autumn 2013

Summary

My pro gradu thesis discusses the role of teachers in a project Les Feux Arctiques (LFA) in which a cooperative model of project pedagogy was developed for the educational network coordinated by Institution of Northern Culture. The Project carried out shared learning projects in a network of three educational organisations, Lappia vocational school, Kemi-Tornio Polytechnic and Lapland University. Teachers' role is discussed in a context of planning, realising and evaluating a Kilpisjärvi field trip pilot.

This thesis is a report of the action research that was carried out during the LFA-project. The analysis is based on field notes and a group interview of teachers that was organised in the end of the field trip in Kilpisjärvi. The analysis is divided into two parts of which the first part is about the actions of the teachers during the process of Kilpisjärvi field trip pilot. The second part of analysis discusses the actors that have an effect on the role of teachers in developing the cooperation between the educational network.

In the first part of the analysis I divide the process of the field trip pilot in four sections: developing the project idea, developing the idea into a learning project, realising the field trip and exhibiting and evaluating the project. Teachers play a key role in developing the cooperation of an educational network. Teachers are not familiar with the strengths and the cultures of other organisations. Thus there are difficulties in distributing work between organisations and planning shared learning projects.

In the second part of the analysis I discuss the interpretations of teacher's role, the teaching arrangements and the strategies of the educational organisations and the interaction between these actors. Teachers work in a contradictory operational environment. The core teaching and the project work are becoming in conflict. To manage time teachers have to limit their work. The interpretations of teacher's autonomy have an effect on teacher's preferences when managing their work.

To enhance the cooperation of the educational network teachers should be offered informal contexts in which they could familiarize with teachers from other organisations. This is how the contrived collegiality could be transformed into a truly motivating form of collaboration. The shared project pedagogy in educational network requires overall change in the network organisations. This demands learning amongst the teachers and the school administration.

Key words: teachers, project pedagogy, art schools, cooperation, educational change, action research

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO.....	1
2. KOULUTUKSEN REFORMI JA POHJOINEN TAIDEKOULUTUS.....	3
2.1. Koulutusreformin taustaa.....	3
2.2. Yliopisto- ja ammattikorkeakoulu-uudistus.....	6
2.3. Koulutuksen uusi tehtävä – verkostoitumalla innovaatiomoottoriksi.....	8
2.4. Pohjoisen kulttuuri-instituutti – taidekoulutuksen arktinen huippuverkosto?.....	10
2.5. Les feux Arctiques -hanke ja projektipedagogiset pilottituotannot.....	12
2.6. Projektipedagogiikka PKI:n oppilaitoksissa.....	14
3. MUUTTUVAA AMMATILLINEN JA KORKEAKOULUOPETTAJUUS.....	20
3.1. Koulutukseen ja opettajuuteen kohdistuvat muutospaineet	20
3.2. Opettajana ammattikoulussa.....	24
3.3. Opettajana ammattikorkeakoulussa.....	26
3.4. Opettajana yliopistossa.....	29
3.5. Taide- ja media-alan ammatillinen koulutus.....	31
3.5.1. Taiteilijakoulutus.....	31
3.5.2. Audiovisuaalisen media-alan koulutus.....	36
4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -METODIT.....	39
4.1. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta LFA:ssa.....	39
4.2. Tutkimustehtäväni.....	40
4.3. Tutkimuksen taustasitoumukset.....	41
4.4. Toimintatutkimus.....	43
4.5. Aineistonkeruu.....	45
4.6. Analyysi.....	51
5. ANALYYSI I: KENTTÄMATKAPILOTIN PROSESSI.....	55
5.1. Ideointivaihe – suunnittelun organisaatiota etsimässä.....	56
5.2. Pedagoginen suunnittelu – ideasta oppimisprojektiksi.....	60
5.3. Kenttämatkan toteutus – spontaania yhteistoimintaa.....	68
5.4. Kenttämatkan jälkityöt – näyttelyt ja pilotin arviointi.....	73
5.5. Yhteenvedo: Muutosagentit ja kehittämisen hallittu kaaos.....	78
6. ANALYYSI II: OPETTAJAT OPPILAITOSTEN YHTEISTYÖN KEHITTÄJINÄ.....	82
6.1. Opettajuuden tulkinnat.....	85
6.2. Opetusjärjestelyt opettajuutta määrittämässä.....	90
6.3. Opettajien ja oppilaitoksen strategioiden suhde.....	95
6.4. Yhteenvedo: Opettajien autonomia yhteistyön avaimena.....	99
-individualismia vai professionaalisuutta?.....	99
7. TULOSTEN YHTEENVETO.....	104
8. POHDINTA.....	108
Lähteet.....	110
Internet-lähteet.....	119
Painamattomat lähteet ja aineistot.....	120
Liite: Kenttämatkan alustava tuotantosuunnitelma.....	121

1. JOHDANTO

On toukokuu vuonna 2011. Istun vanhassa, mukavassa junavaunussa sen lonksutellessa läpi Lapin maisemien ja pääni surisee täynnä kysymyksiä. Mihin olen oikein ryhtymässä? Olen yhtäaikaan innoissani ja hämmentynyt. Kuvio on suuri. Olen juuri lupautunut mukaan Les Feux Arctiques -hankkeeseen (LFA), jonka tavoitteena on toteuttaa projektipedagogisia pilotteja kolmen kovin erilaisen oppilaitoksen, Ammattiopisto Lappian, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun ja Lapin yliopiston, taide- ja kulttuurialojen yhteistyönä. Minulle nuo oppilaitokset ovat yliopistoa lukuunottamatta tyystin tuntemattomia. Katselen papereita, joihin hanketta esitellyt yliopisto-opettaja on piirrellyt toimijoiden verkostoa havainnollistavia miellekarttoja. Nuo monimutkaiset häkkyrät ovat nyt tiekarttani pohjoisen taidekoulutuksen kehittämisen kokouspöytiin.

Tulevien kahden hankevuoden aikana oppilaitokset tulivat minulle tutuiksi. Niitä yhdistää taide- ja kulttuurialoilla Pohjoisen kulttuuri-instituutti (PKI), joka toimii pohjoisen taidekoulutuksen verkostoitumisen koordinoijana. PKI:n tavoitteena on kehittää omaleimaista pohjoista taidekoulutusta oppilaitosten verkostomaisessa yhteistyössä. Kehittämistyötä on tehty laajan koulutuksen reformin keskellä. Taidealoilla reformi on näkynyt ainakin kahdella tavalla. Yliopistouudistuksessa taidetta on pyritty tuomaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön muiden tieteen- ja ammattialojen kanssa. Käynnissä olevassa ammattikorkeakoulu-uudistuksessa puolestaan kulttuurin ja viestinnän alojen koulutuspaikkoja on voimakkaasti leikattu. Näiden muutosten ohessa oppilaitoksia on kannustettu verkostoitumaan ja erikoistumaan.

LFA-hanke oli yksi PKI:n toimenpide sen vastatessa koulutuksen kehittämisen haasteeseen. Hankkeessa kehitettiin projektipedagogista toimintamallia oppilaitosten yhteistyön välineeksi. Tavoitteena oli tuoda oppilaitosten toimijoita vuorovaikutukseen ja edistää oppilaitosten verkostoitumista niin opiskelijoiden, opettajien kuin hallinnonkin tasoilla. Oppilaitokset suunnittelivat ja toteuttivat yhdessä media-alan tuotantoja, joissa opiskeli eri oppilaitosten opiskelijoita kunkin koulutusta vastaavissa tehtävissä. Tuotannot toimivat oppimisprojekteina ja -ympäristöinä opiskelijoille.

Oppilaitosten yhteisten oppimisprojektien suunnittelu vei minut ja tutkijaparini Saara Sarparannan ammattiopiston, ammattikorkeakoulun, yliopiston sekä hanketyön toimintakulttuurien ja erityisesti niiden välisen vuorovaikutuksen keskelle. Toimintatutkijoina keskustelimme oppilaitosten välisestä yhteistyöstä niin kokouksissa kuin kahvipöydissäkin. Kuulimme kokemuksia ja näkemyksiä yhteistyöstä opiskelijoilta, opettajilta ja oppilaitosten hallinnolta. Vuorovaikutus eri toimijoiden kanssa syvensi käsityksiämme oppilaitosten yhteistyön mahdollisuuksista ja haasteista.

Hankkeen aikana istuin lukemattomia kertoja junavaunuissa pää pulppuavien ajatusten armoilla, kun matkasin kokousten jälkeen kotiini Ouluun. Juna kolisteli eteenpäin vääjäämättömästi - ja minä sen mukana. Mietin muutosta ja sen ehdottomuutta. Maailma muuttuu, joten koulutuksenkin tulee muuttua. Koulutuksen muuttamisella on tulenpalava kiire! Mutta se kiire on ollut jo vuosikymmeniä. Miksei koulu muutu? Menikö juna jo?

LFA-hankkeessa oppilaitosten yhteistyötavoite nosti esille koulutuksen kehittämisen problematiikan. Tarkastelen tutkielmassani yhden LFA-hankkeessa toteutetun oppimisprojektipilotin – Kilpisjärven kenttämatkan – prosessia, ja erityisesti opettajien toimintaa pilotin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Pilotin prosessin lisäksi analysoin tutkielmassani tekijöitä, jotka kenttämatkapilotissa vaikuttivat opettajien rooliin oppilaitosten yhteistyön kehittäjinä. Analyysissä sidon havaintojani erityisesti koulutuksen kehittämisen tutkimuskontekstiin.

2. KOULUTUKSEN REFORMI JA POHJOINEN TAIDEKOULUTUS

2.1. Koulutusreformin taustaa

Parin viime vuosikymmenen aikana Suomessa on toteutettu voimakasta ammatillisen ja korkeakoulutuksen reformia, jolla on pyritty muokkaamaan koulutusta paremmin nykyistä yhteiskuntaa ja sen osaamistarpeita vastaavaksi. Yhteiskunnan rakenteellisessa muutoksessa monet työpaikat ovat hävinneet tai ne on siirretty halvemman tuotannon maihin. Irtisanomisuutisten keskellä etsitään uutta suomalaista menestystarinaa, joka virkistäisi Suomen talouden kuten tieto- ja viestintäteknologian kehitys teki edellisen laman jälkeen 1990-luvulla. Panostamalla toimivan innovaatiojärjestelmän kehittämiseen pyritään varmistamaan se, että korkea osaaminen ja tuotekehitys ovat jatkossakin Suomen vahvuuksia globaalissa kilpailussa. (Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi 2004, 134.) Koulutusreformin yksi piirre on, että koulutusjärjestelmä on sidottu aiempaa vahvemmin elinkeinoelämään (Poikela & Poikela 2008, 7 – 8). Tavoitteena on parantaa koulutuksen ja alati muuttuvien työelämän kvalifikaatiovaatimusten vastaavuutta sekä tutkimustulosten nopeampaa siirtymistä elinkeinoelämään (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016, 31 – 32).

Valtioneuvoston vuonna 2004 julkaistussa globalisaatioraportissa *Osaava, avautuva, uudistuva Suomi* todettiin, ettei Suomen koulutusjärjestelmä pysty riittävän hyvin vastaamaan jatkuvan osaamisen parantamisen haasteeseen, joka globaalista kilpailusta ja nopeasta teknologisesti kehityksestä seuraa. Myös opetusministeriö on korostanut, että koulutuksen tulee vastata työ- ja elinkeinoelämän tarpeisiin (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016, 10 – 11). Suomi on kerännyt paljon positiivista kansainvälistä huomiota PISA-tuloksillaan, mutta korkeakoulutuksen osalta maailmanlaajuiset vertailut eivät ole olleet Suomen kannalta yhtä imartelevia. Käynnissä olevalla koulutusreformilla suomalainen korkeakoulutus ja tieteellinen tutkimus pyritään nostamaan

kansainväliseen huippuluokkaan. (Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi 2004, 29 – 30.) Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut tavoitteeksi nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016, 5).

Työ- ja elinkeinoministeriön *Suomen työelämä vuonna 2030* -raportin (Alasoini, Järvensivu & Mäkitalo 2012) mukaan työelämä on murroksessa. Murroksen aiheuttavat erityisesti teknologioiden nopea kehittyminen, talouden globalisaation eteneminen ja yhteisöllisissä suhteissa ja arvoissa tapahtuvat muutokset. Työelämän muutos on rakenteellista ja se seuraa kahdesta toisiinsa liittyvästä kehityslinjasta. Massatuotantoon perustuva kasvu, johon Suomen työelämän rakenteet edelleen laajasti perustuvat, hiipuu ja uudet, tieto- ja viestintäteknologioiden hyödyntämiseen perustuvat tuotantomallit otetaan kokeilun kautta käyttöön. Uudet tuotantomallit perustuvat verkostomaiseen toimintaan, joissa tuotteen tai palvelun tuottaminen hajaantuu usean eri toimijan toteuttamaksi. Työssä ratkaistavat haasteet ylittävät yhä useammin nykyiset organisaatorajat, joten työt hajaantuvat myös eri organisaatioiden yhteistoiminnaksi tai yhteiskehittelyksi. (Alasoini ym. 2012, 1 – 4.)

Pajarisen ym. (2010, 13) mukaan maat ja alueet eivät enää erikoistu toimialoittain, vaan yritysten toimintojen ja lopulta työtehtävien mukaan. Menestymisen kannalta on siksi olennaista, kuinka suomalaiset yritykset pääsevät vastaamaan arvonalisäyksen kannalta strategisesti tärkeimmistä toiminnoista ylikansallisissa arvoverkoissa (Pajarinen, Rouvinen & Ylä-Anttila 2010, 13). Arvonlisäyksen kannalta tärkeimpiä työtehtäviä ovat tutkimus, tuotekehitys, design, huolto, markkinointi, myynti, brändäys, konseptointi sekä koordinointi (Alasoini ym. 2012, 9).

Työelämän muutokseen voidaan suhtautua kahdella tavalla. Reaktiivisessa toimintatavassa haasteisiin vastataan vasta ongelmien ilmettyä menneisyydessä hyväksi todetuilla välineillä. Proaktiivisessa työelämän kehittämisessä muutoksesta otetaan

aktiivisesti ote, joka pohjataan näkemykselliseen oletukseen meneillään olevista kehityskuluista sekä niiden mahdollisuuksista ja uhista. Proaktiivisessa toiminnassa pyritään luomaan uusia, aiemmat rajat ylittäviä ratkaisuja. Tätä voidaan edistää moniorganisatorisen yhteistoiminnan tukemisella. Organisaatioiden yhteiskehittely voi tapahtua esimerkiksi ongelma- ja tarvelähtöisillä ”kytkeytymis- ja innovaatioalustoilla”, jotka kokoavat verkostoiksi saman ongelman parissa työskenteleviä työorganisaatioita, koulutusorganisaatioita ja tutkimuslaitoksia. Kehittämiseen tulee suhtautua pitkäjänteisesti, mikä tarkoittaa siirtymistä parin vuoden projekteista pitkäkestoisempaan toimintaan. (Alasoini ym. 2012, 6 – 8.)

Työn hajaantuminen erilaisten verkostojen toteuttamaksi edellyttää työntekijöiltä jatkuvaa oman työn käsitteellistämistä ja parempaa ymmärtämistä. Työntekijöiden työn hallinnan ja työhyvinvoinnin kannalta olisi panostettava ”arkkitehtonisen tiedon” syntymiseen. Se vastaa esimerkiksi kysymyksiin, ”mitä olen tekemässä?” ja ”miten muiden tekemä työ liittyy omaani?”. Työntekijöiden tulee myös kyetä rajaamaan omaa työtään, koska työ on muuttumassa yhä subjektiivisemmaksi ja itseorganisoidummaksi. (Alasoini ym. 2012, 4 – 6.)

Työelämän muutosten seurauksena työntekijöiltä odotetaan uudenlaista osaamista. Työyhteisötaidot, eli valmius tukea ja auttaa toisia, vastuullisuus resurssien, vapauksien ja päätöksentekomahdollisuuksien käytössä, yhteistyötaidot ja aktiivinen panos toiminnan kehittämiseen, tulevat yhä tärkeämmiksi. Verkosto-osaaminen edellyttää kykyä dialogisuuteen, hajautettuun johtajuuteen ja itseorganisoidumiseen. On entistä tärkeämpää ymmärtää kokonaisuuksia, niiden osia sekä hahmottaa erilaisten tehtävien, osaamisalueiden ja osaajien liittymäpintoja. Jatkuvan muutoksen ja kehittämisen keskellä työntekijöiltä odotetaan myös kykyä reflektiivisyyteen eli oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun. Reflektiivisyys on yhteydessä arvo-osaamiseen, jonka avulla työntekijät osaavat sopia, mikä työssä on keskeistä ja tavoittelemisen arvoista. Lisäksi työntekijöiden on kyettävä entistä itsenäisemmin hallitsemaan ja rajaamaan omaa työtään, siihen käytettävää aikaa ja työn rytmiä. (Alasoini ym. 2012, 29 – 30.)

Yhteiskunnan ja työelämän jatkuvan muutoksen vuoksi elinikäinen oppiminen on ymmärretty välttämättömyydeksi. Tiedon muuttuessa jatkuvasti, ei koulutuksella voida saavuttaa kompetenssia, jolla henkilö voisi selvitä läpi työuransa. (Helakorpi 2010b, 103 – 105.) On havaittu, ettei oppimista voida sitoa enää pelkästään ennen työuraa tapahtuvaksi valmentautumiseksi työtehtäviä varten. Työssä oppiminen on saanut uuden merkityksen suomalaisessa koulutuskulttuurissa, jota on luonnehdittu koulumaiseksi ja opettajajohtoiseksi, työelämästä eristäytyneeksi insituutioksi. (Tiilikkala 2004, 18 – 19.)

Ammattiin oppimista hallitsi vuosisatojen ajan työtä tekemällä oppimista painottanut kisälli-mestarijärjestelmä. Sen heikkoudeksi kuitenkin nähtiin, että ammattitaito vain siirtyi samalla, kun sen kehittyminen jäi heikoksi. Formaalityyppisellä opiskelulla tavoiteltiin työskentelytapojen järjestyttämistä ja tehostamista tiedon avulla sekä mahdollisuutta työelämän kehittämiseen. (Aarnio, Helakorpi & Luopajarvi 1991, 30 – 31.) Yhä nopeutuneen työelämän kehityksen myötä formaalien koulutusinstituutioiden roolin on kritisoitu kääntyneen päinvastaiseksi. Joillakin aloilla koulutus näyttää jääneen kehityksen kelkasta, eivätkä koulutuksen sisällöt enää vastaa työelämän osaamistarpeita. Myös vastakkaisia arvioita on kuitenkin esitetty. Savonmäen (2007, 20) mukaan suomalainen koulutusjärjestelmä vastaa työelämän kehitykseen hyvin, kun kehitystä tarkastellaan pitkällä aikajänteellä.

2.2. Yliopisto- ja ammattikorkeakoulu-uudistus

Ammattikorkeakoulut perustettiin 1990-luvulla, mikä tarkoitti suurta muutosta ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillinen koulutus oli aikaisemmin järjestetty ammattialakohtaisissa opistoissa, joilla oli pitkät ammatilliset traditiot. Uusista ammattikorkeakouluista muodostettiin kuitenkin moniammatillisia koulutuskeskuksia, joiden odotettiin toteuttavan perinteisen koulutustehtävän lisäksi myös alueellista kehittämistehtävää. (Laukia 2008, 26.) Uudella rakenteella pyrittiin tekemään koulutusorganisaatioista joustavampia ja sopeutumiskykyisempiä, mitä muutosten

nopeutuminen, kilpailun kiristymisen, toimintojen tehostamisen vaatimus sekä monimutkaisuuden ja epävarmuuden lisääntyminen oppilaitoksilta edellyttävät. (Auvinen 2008, 7 – 8.)

Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen sitominen vahvemmin muuhun yhteiskuntaan jatkui yliopistouudistuksessa 2000-luvulla. Ammattikorkeakoulutuksen vakiinnuttua oli syntynyt tarve kiinnittää huomiota ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen työnjakoon. Valtioneuvoston globalisaatioraportin mukaan ammattikorkeakoulu- ja yliopistojärjestelmää oli kehitetty toisistaan erillään, mikä oli aiheuttanut päällekkäisyyttä toiminnoissa. Ratkaisuksi tarjottiin erikoistumista omille vahvuusalueille, verkostoitumista ja työnjakoa alueellisten koulutuksen tarjoajien kesken. (Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi 2004, 28 – 29.)

Vuonna 2011 opetusministeriö julkaisi Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman vuosille 2011 – 2016. Suunnitelmassa korostetaan työelämatarpeiden ja koulutuksen parempaa vastaavuutta. Työelämäyhteistyötä halutaan edistää kaikilla koulutusasteilla. Korkeakoulujen rahoitusmalleja kehitetään niin, että ne kannustavat yhteistyöhön ja työnjakoon. Korkeakouluverkkoa pyritään tiivistämään edelleen keskittämällä toimintaa suurempiin yksiköihin. Alueiden kilpailukyky mitataan globaaleilla markkinoilla, mikä edellyttää voimavarojen yhdistämistä, yhteisiä strategisia tavoitteita ja työnjakoa. Uudistuksilla pyritään luomaan Suomeen tiiviissä yhteistyössä toimivia koulutuskeskuskuksia, jotka ovat strategioissaan erikoistuneet omille vahvuusalueilleen. Koulutusverkoston keskittämällä pyritään tehokkuuteen ja rahoituksen uudistamisella ohjaamaan korkeakouluja yhteistyöhön niin eri oppilaitosten, työelämän kuin kansainvälisten kumppaneidenkin suuntaan. (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 - 2016, 28.)

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (2011, 28) mukaan yliopistouudistus loi yliopistoille mahdollisuudet rakenteelliseen uudistumiseen. Vuoden 2010 yliopistolaissa yrityselämän vaikutusta yliopistojen toimintaan lisättiin uudella rahoitusmallilla. Elinkeinoelämä sai myös edustuksensa yliopistojen hallintoon.

Yliopistoja ohjattiin erikoistumaan omille vahvuusalueilleen ja verkostoitumaan, minkä konkreettisena esimerkkinä Helsinkiin perustettiin Aalto-yliopisto, josta kehitetään kansainvälistä tutkimuksen huippuyksikköä. (ks. myös Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi 2004, 29.)

Lfa-hankkeen aikana Suomessa on ollut käynnissä ammattikorkeakoulu-uudistus, joka astuu voimaan uuden ammattikorkeakoululain myötä vuonna 2014. Uudistuksessa leikataan voimakkaasti ammattikorkeakoulutusta ja ammattikorkeakouluja velvoitetaan hakemaan toimilupansa uudestaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote.) Lfa-hankkeen aikana kuvataiteen ja viestinnän koulutusohjelmissa jouduttiin työskentelemään epävarmoina koulutuksen jatkuvuudesta.

2.3. Koulutuksen uusi tehtävä – verkostoitumalla innovaatiomoottoriksi

Koulutuksen tutkijat korostavat verkostoitumista ja yhteistyötä yli perinteisten oppilaitosrajojen koulutuksen keskeisenä kehittämishaasteena. Verkostoituminen näkyy oppilaitosten erilaisina yhteenliittyminä ja verkostoratkaisuina. Helakorven (2010c) mukaan kyse ei ole vain taloudellisista päämääristä, vaan muutoksilla pyritään uusiin ja luoviin toimintamalleihin, joissa hyödynnetään erilaista tietämystä ja uutta teknologiaa. Verkostomainen toiminta edellyttää uudenlaista toimintaa ja osaamista oppilaitoksissa. Verkosto-osaaminen on valtaisa haaste ja ”tiikerinhyppy” tulevaisuuteen. (Helakorpi 2010c, 144 – 157.)

Helakorven (2010c) mukaan alueellistaminen on yleiseurooppalainen kehityssuunta, jossa päätöksenteko pyritään saamaan alimmalle mahdolliselle portaalle. Tällä pyritään välttämään byrokratiaa ja tavoitellaan järjestelmän nopeaa reagoitua muutostarpeisiin. Myös verkostoitumisella pyritään aikaansaamaan notkeampia järjestelmiä. Alueellistamisen visioissa alueet voivat verkostoitumalla kehittyä globaalien tason huippuosajiksi omilla vahvuusalueillaan. Verkostomalli on nopeampi, ketterämpi ja

joustavampi kuin perinteiset hierarkkiset ja byrokraattiset järjestelmät. (Helakorpi 2010c, 144 – 157.)

Alueellisessa erikoistumisessa ja kehittämisessä oppilaitoksille on annettu merkittävä rooli. Korkeakoulutasolla oppilaitosten ja työelämän yhteistyölle on asetettu laajoja tavoitteita. Oppilaitoksista pyritään kehittämään alueellisen kehittämistoiminnan välittäjäorganisaatioita. Ammattikorkeakoulut ja yliopistot nähdään osaksi alueellista innovaatiojärjestelmää, jota entistä voimakkaammin painotetaan tärkeänä menestystekijänä. (Helakorpi 2010c, 144 – 148.)

Oppilaitosten kytkeytymistä ympäröivään yhteiskuntaan korostavat myös Ihanainen ja Kiviniemi (2010). Oppilaitoksilla on suuri merkitys verkostomaisen oppimisen dynamona, joten niiden tulee olla edelläkävijöitä erilaisten sovellusten käyttöönotossa. Oppilaitosten tulee kehittyä innovaatio- ja oppimiskeskuksiksi ja osoittaa uudenlaista johtajuutta niissä yhteisöissä, joita ne palvelevat. (Ihanainen & Kiviniemi 2010, 158 – 169.) Moravec kirjoittaa yhteiskunnasta 3.0, joka on luovuuden ja innovaatioiden yhteiskunta. Koulutuksen tulee kehittää niitä valmiuksia, joita opiskelijat tarvitsevat luovuutta ja innovatiivisuutta edellyttävässä työelämässä. Teollisen yhteiskunnan tarpeiden mukaan kehittynyt koulutus ei voi vastata kiihtyneen teknologisen kehityksen leimaamaan tulevaisuuden yhteiskuntaan. (Moravec 2013, 33 – 34.)

Keatsin & Schmidtin (2007) mukaan ollaan siirtymässä koulutuksen 3.0. toimintakulttuuriin, jossa koulutusinstituutioiden rajat ovat hiljalleen häviämässä. Koulutukselle 3.0 on ominaista monipuolinen ja rikas eri oppilaitosten ja toimintakulttuurien välinen yhteistoiminta. Opiskelutoiminta on hajautunutta eikä se välttämättä ole enää sidoksissa juuri tietyn oppilaitoksen toimintaan. Oppimisprosessissa oppijoilla itsellään on keskeinen rooli tiedon luojina, tuottajina ja jakajina. Organisaatioiden koulutuksellisilla linjauksilla ja strategiatyöllä on suuri merkitys siinä,

että olemassa olevat haasteet ja mahdollisuudet voivat kohdata yli oppilaitosrajojen (Keats & Schmidt 2007.)

2.4. Pohjoisen kulttuuri-instituutti – taidekoulutuksen arktinen huippuverkosto?

Pohjoisen kulttuuri-instituutti (PKI) on verkostoperiaattella toimiva organisaatio, joka kokoaa Lapin kulttuurialan tutkimuksen, taiteellisen toiminnan, koulutuksen ja palvelutuotannon yhteen. PKI:n ytimen muodostavat Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun kaupan ja kulttuurin toimiala sekä Ammattiopisto Lappian kulttuurialan koulutus. Instituutin omistajatahoja ovat Lapin yliopisto, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu ja Kemi-Tornionlaakson koulutus-kuntayhtiö Lappia. PKI:n tavoitteena on toimia tiiviissä yhteistyössä Matkailun tutkimusinstituutin kanssa Lapin elinkeinoelämän hyväksi. (Pohjoisen kulttuuri-instituutin johtosääntö 2011.)

PKI:n strategisia tavoitteita ovat:

- kulttuurin eri oppilaitosten yhteistyön vahvistaminen ja työnjaon selkiyttäminen
- oppilaitosten ja kulttuuritoimijoiden yhteistyön edistäminen
- kulttuurialan koulutuksen ja liiketoimintaosaamisen koulutuksen systemaattisen yhteistyön tiivistäminen ja yrittäjyyden edistäminen
- kulttuurialan tutkimuksen, taiteellisen toiminnan ja palvelutoiminnan koordinaatio
- kulttuuriviennin edistäminen

Pohjoisen kulttuuri-instituutin tavoite on rakentaa Pohjois-Suomen taidealan koulutukselle vahva verkostorakenne, jossa yliopisto, ammattikorkeakoulu ja ammatillinen toinen aste täydentävät toisiaan. Tämä tutkielma liittyy erityisesti kulttuurin oppilaitosten yhteistyön vahvistamiseen ja työnjaon selkiyttämiseen ja tämän tavoitteen saavuttamiseksi suunniteltuihin toimenpiteisiin. Näitä ovat oppilaitosten yhteisen projektioppimisen mallin kehittäminen ja soveltaminen opetustilanteisiin. Yhteistyöllä ja verkostoitumalla PKI pyrkii Lapin kulttuurialan profiloitumiseen, valtakunnallisen aseman vahvistamiseen ja vakiinnuttamiseen. Pohjoisen kulttuuri-instituutti yhdistää toisen asteen käytännön koulutuksen, ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisen koulutuksen ja yliopiston muotoilija-, suunnittelija- ja tutkijakoulutuksen yhteisissä koulutus ja kehittämishankkeissa. (Pohjoisen kulttuuri-instituutin johtosääntö 2011.)

Pohjoisen kulttuuri-instituutti pyrkii luomaan vastapainoa Helsinkiin keskittyvälle taidekoulutukselle. Lapin yliopiston rehtori Mauri Ylä-Kotola summaa Suomen taidekoulutuksen olleen 1990-luvulle asti painottunut Helsinkiin. Ammattikorkeakoulujen perustamisen yhteydessä korkeakoulutasoisen taidekoulutuksen määrä kasvoi suuresti pienten taidekoulujen liittyessä osaksi monialaisia ammattikorkeakouluja. Viime vuosien yliopistouudistuksessa on muodostettu Helsinkiin kaksi uutta oppilaitosta, joista toinen yhdistää taiteen teknologiaan ja liiketalouteen (Aalto-yliopisto) ja toinen korostaa taiteen vapautta ja itseisarvoa (Taideyliopisto). Pohjoisen kulttuuri-instituutti nähdään mahdollisuutena vastata taidekoulutuksen keskittymisen haasteeseen. Rehtori Ylä-Kotola visioi PKI:n mahdolliseksi kansalliseksi tehtäväksi soveltavan taiteen kehittämisen suhteessa ympäristöön, yhteiskuntaan ja hyvinvointiin. (Ylä-Kotola 2012, 79.)

On siten mahdollista, että Suomeen on kehittymässä kolme vahvaa taidekoulutuksen keskittymää. Aalto-yliopisto on erikoistunut taiteen, teknologian ja liiketalouden yhteistyöhön. Taideyliopisto taas kouluttaa vapaan taiteen eetokseen sitoutuneita taiteilijoita, jotka tekevät taidetta sen itseisarvoa painottaen. Pohjoisen kulttuuri-

instituutin näkökulma taiteeseen on Aalto-yliopiston tavoin soveltava, mutta taidetta lähestyttäneen jatkossakin sosiaalisen hyvinvoinnin ja ekologisen kestävyysnäkökulmasta.

2.5. Les feux Arctiques -hanke ja projektipedagogiset pilottituotannot

Les Feux Arctiques -hankkeessa kehitettiin yhteistä projektipedagogista toimintamallia kolmen lappilaisen taide- ja media-alan oppilaitoksen käyttöön. Hanke organisoitiin toimintatutkimuksen muotoon ja tutkimuksen tekoa koordinoi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma. (Hankesuunnitelma 2010, 4, 9.) Hankkeessa työskenteli tutkimusharjoittelijoina kaksi kuvataidekasvatuksen opiskelijaa – minä ja opiskelijatoverini Saara Sarparanta. Oppilaitosten yhteistä projektipedagogista toimintamallia kehitettiin ideoimalla oppilaitosten yhteisiä pilottituotantoja, joita toteuttamalla saatiin näkyville oppilaitosten erilaiset toimintatavat ja muut oppilaitosyhteistyöhön vaikuttavat seikat. Hanketyöskentely muodostui suurelta osin kokouksista, joissa pilotteja suunniteltiin vaihtuvalla hankehenkilökunnasta ja oppilaitosten hallinnosta, opettajista ja opiskelijoista koostuvalla miehityksellä. Hanke oli mukana myös toteuttamassa pilottejatuotantoja ja järjesti arviointitilaisuuksia oppilaitosten henkilökunnalle ja opiskelijoille pilottituotantojen jälkeen.

LFA-hankkeessa toteutetut pilotit olivat dramatisoitu dokumenttielokuva Les Feux Arctiques, Kukkolankoski -webdokumentti, Kilpisjärven kentämatka ja Vanhojen valokuvien keruu. Les Feux Arctiques -dokumenttielokuva kertoo Ranskan kuninkaan lähettämän retkikunnan tutkimusretkistä Käsivarren Lappiin 1838 – 1839. Tässä pilotissa opiskelijat saivat työelämäläheisen kokemuksen suuressa elokuvatuotannossa toimimisesta (ks. esim. Puukko 2012). Toinen pilotti oli web-dokumenttituotanto Kukkolankosken kylästä ja sen mielenkiintoisesta historiasta. Tutkijaparini Saara Sarparannan pro gradu -tutkielma käsittelee Kukkolankoski pilottia. Ja erityisesti opiskelijoiden kokemuksia projektipedagogiikasta. Tutkielmassa tulee esille, että

pilotissa hahmoteltiin perinteisen dokumenttielokuvatuotannon ja web-dokumentti-tuotannon eroja ja uudenlaista tuotantorakennetta. Pilotin sirpalemainen rakenne mahdollisti oppilaitosten yhteistyönä toteutetun hajautetun työskentelyn, mutta pilotissa tuli toisaalta esille, että tällainen työskentely vaatii huolellista ennakkosuunnittelua tuotannon toteutuksen kitkattomuuden ja teoksen yhtenäisyyden saavuttamiseksi.

Vanhojen valokuvien keruu sekä Kilpisjärven kenttämätka olivat pilotteja, jotka liittyivät erityisen läheisesti LFA-hankkeessa tärkeään pohjoisen etnografian teemaan. Vanhojen valokuvien keruussa opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat kotialbumeissa vanhentuvien kuva-aarteiden digitoinnin ja arkistoinnin pääasiassa Tornionjokilaakson alueella. Elokuussa 2012 toteutetulla Kilpisjärven kenttämätkalla tutustuttiin paikkasidonnaisen taiteen tekemiseen ja kehiteltiin geokätköilyn teemallisia sovelluksia. Kilpisjärven kenttämätkapilotin tavoite oli ideoida konsepti, joka yhdistää Lapin taide- ja audiovisuaalisen alan osaamisen sekä pohjoisen kulttuurihistorian aiheet ja sisällöt kulttuurimatkailua edistäväksi tuotteeksi (Hankesuunnitelma, 6). Yliopiston sisäisessä ideoinnissa syntyi ajatus karttasovelluksesta, jonka sisällöksi taiteen ja median opiskelijat tuottaisivat erilaisia tarinallisia ja visuaalisia dokumentaatioita ja tulkintoja kenttämätkan kohteesta eli Kilpisjärven alueesta. Kenttämätkalla valokuvattiin, tehtiin elokuvaa, kuvataidetta, ympäristötaidetta ja piilotettiin geokätköjä. Syntyneet teokset linkitettiin karttapohjaan ja julkaistiin hankkeen internet-sivuilla.

Hankkeen pilottien lisäksi oppilaitosten yhteistyönä toteutettiin hankkeesta ja piloteista kertovat internet-sivut (www.arktisettulet.fi). Opiskelijatuotannoille saatiin näkyvyyttä myös näyttelyllä, joka avattiin ensin Rovaniemelle Arktikumin Valo-galleriaan maaliskuussa 2013 ja myöhemmin toukokuussa Tornion maakuntamuseoon. Hankkeen prosessin ympyrä sulkeutui toisen Ranskan kuninkaaseen liittyvän dokumenttipilotin myötä. Kuninkaan poika -dokumenttielokuvan tuotanto toteutui kolmen oppilaitoksen yhteistyönä keväällä 2013.

2.6. Projektipedagogiikka PKI:n oppilaitoksissa

Pohjosen kulttuuri-instituutti on valinnut projektipedagogiikan kehittämisen yhdeksi oppilaitosten verkostotoiminnan keskeiseksi sisällöksi. Vesterisen (2001, 15) mukaan projektipedagogiikalla tarkoitetaan oppimis- ja ohjausprosessia, joka tähtää projektityötaitojen oppimiseen työelämän kehittämissuunnitelmassa. Anttila (2001) täsmentää projekti-sanankäytöstä, jonka hän näkee olevan arkisessa kielenkäytössä kulunut. Anttilalle projekti merkitsee sellaista kokonaisuutta, jota yksi ihminen tai asiantuntija ei voi yksin toteuttaa. Projektin kokonaisuuteen kuuluu projektityöryhmän yhteisesti jakama tavoite, sen saavuttamiseksi valitut menetelmät ja itse työ, joka tavoitteen saavuttamiseksi on tehtävä. Projektien erilaisille määrittelyille on yhteistä, että projekti edellyttää määriteltyä tarkoitusta tai tavoitetta. Anttilan määrittelyn mukaan *projekti on kertaluonteinen, tavoitteellinen, varta vasten muodostetun organisaation tehtäväksi annettu työkokonaisuus, jonka kesto ja resurssit on ennalta määritelty.* (Anttila 2001, 11 - 12.)

Projektioppimisessa projekti määrittyy siten, että projektiohjelmissa työskentelyä jäsentää alusta alkaen jokin ongelma ja työskentely huipentuu tuon ongelman ratkaisevan tuotteen tai toimintamallin tuottamiseen. Lisäksi projektiohjelmaan liittyy pitkäkestoisuus, suunnitelmallisuus ja opiskelijakeskeisyys siten, että opiskelija on mukana tekemässä keskeisiä valintoja. Projektioppimista voidaan toteuttaa erilaisina toteutuksina: projektiharjoituksina, varsinaisina projektiohjelminä tai projekti-perustaisena opetussuunnitelmana. Projektiharjoituksissa sovelletaan jo opittuja taitoja käytäntöön. Projektiopinnoissa tavoitteet ovat laajemmat, jolloin opinnoissa voidaan hakea ratkaisuja olemassa oleviin ongelmiin. Projekti-perustaisessa opetussuunnitelmassa opinnot on alusta asti järjestetty projektien kautta toteutettaviksi. (Helle & Tynjälä & Vesterinen 2004, 256.)

Vesterisen (2001) mukaan työelämän nopeat muutokset ovat nostaneet koulutuksen ja työelämän yhteistyön tärkeäksi kehittämisen kohteeksi. Korostetaan, että koulutuksen tulee vastata työelämän osaamistarpeita. Projektipedagogiikkaa on kehitetty varsinkin

ammattikorkeakoulussa, joilta lähtökohtaisesti odotetaan työelämäyhteistyötä ja alueellista kehittämistyötä. Projektityöskentelystä on ammattikorkeakouluissa kehitetty pedagogista ratkaisua koulutuksen ja työelämän yhteistyölle. Vesterinen määrittelee projektityöskentelyn olevan *samanaikaisesti opetusmenetelmä, opiskelumenetelmä, opiskelun substanssi sekä työelämän ja työ-elämäyhteistyön kehittämisen väline*. (Vesterinen 2001, 11 – 12.) Projektipedagogiikasta on kiinnostuttu yhä enemmän myös yliopistoissa, joille on määritelty niin kutsuttu kolmas tehtävä eli velvoite toimia vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa (Välimaa & Tynjälä & Murtonen 2004, 5; Jokela 2013, 25 – 26).

Projektipedagogiikan keskeinen piirre on, että projekteilla pyritään lisäämään koulutuksen ja ympäröivän yhteiskunnan vuorovaikutusta. Pohjoisen kulttuuri-instituutin johtajan Timo Jokelan mukaan instituutin perustaminen merkitsi tahtoa etsiä uusia tapoja kytkeä taide osaksi paikallista ja alueellista kehittämistyötä. Tavoitteena on saattaa koulutus ja alueellinen kehittäminen yhteen molempia hyödyttävällä tavalla. Samalla pyritään kehittämään tilannesidonnaista ja kontekstuaalista taideoppimista. Kulttuurialalla työelämäyhteistyö on haastavaa, koska Lapissa kulttuurin työpaikkoja on hyvin vähän. Työelämäyhteistyöllä pyritäänkin nimenomaan aikaansaamaan kulttuurielinkeinojen elinvoimaisuutta ja kasvua Lapissa tekemällä yhteistyötä ja hakemalla synergiaetuja muilta aloilta, kuten matkailusta. (Jokela 2012, 6, 14; Jokela 2013, 26.)

Jokela linjaa oppilaitosten yhteisen projektipedagogiikan yhdistävän Lapin yliopiston projektipedagogisen osaamisen sekä Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun produktiopedagogisen osaamisen. Yliopiston projektipedagogiikan tavoitteena on Jokelan mukaan kouluttaa opiskelijoita, jotka taitavat laajasti projektin hallintaa: esimerkiksi osaavat käynnistää ja rahoittaa projekteja sekä kehittää projektitoimintaa ja omaa osaamistaan tutkimuksen avulla. Produktiopedagogiikassa taas tavoitteena on, että opiskelija oppii oman rajatun tehtävän tekemistä organisoidun tuotannon raameissa. Oppilaitosten yhteisessä projektipedagogisessa toimintamallissa tulisi huomioida

projektipedagogiikan tavoitteiden erot eri koulutusasteilla ja oppilaitoksissa. (Jokela 2013, 19 – 24.)

Oppilaitosten yhteisellä projektipedagogiikalla pyritään tuomaan eri oppilaitosten taidepedagogiset näkökulmat toisiaan rikastavaan vuorovaikutukseen. Ammattiopiston nuorisokoulutuksen ja akateemisen maailman tutkijakoulutuksen välillä on kuitenkin huomattavia eroja. Projektioppimisella tarkoitetaan ammattiopistossa, ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa eri asioita. PKI:n yhtenä tavoitteena on kehittää projektipedagoginen toimintamalli, jossa kokoamalla opinnot riittävän suuriksi ja pitkäjänteisiksi kehittämisprojekteiksi niiden sisälle voidaan sijoittaa tutkimusta opiskelevan pro gradu -opinnot, ammattikorkeakoulun työelämän kehittämiseen suuntautuvia opintoja sekä ammattiopiston työssäoppimista. (Jokela 2012, 14.)

Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa on 1990-luvulta saakka kehitetty kehittämisprojekteihin sidottua taideoppimista. Koulutusohjelma aloitti aikanaan puhtaalta pöydältä, mikä loi edellytykset uudenlaisten nykyaikalaisten koulutusmuotojen etsinnälle. Projektiopiskelua on vuosien varrella teoretisoitu taidekasvatuksen, soveltavan kuvataiteen ja pohjoisen kulttuurin uudistamisen näkökulmista. Yliopistossa projektipedagogiikan tavoitteena on kouluttaa opiskelijoita, jotka kykenevät tekemään tutkimukseen perustuvaa taiteellista, projektiluonteista kehittämistyötä. Opiskelijoiden tulee osata käynnistää ja rahoittaa projekteja sekä työskennellä niissä projektipäällikköinä, luovina taiteilijoina ja tuottajina. (Jokela 2012, 11; Jokela 2013, 19 - 24.)

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa on puolestaan kehitetty produktiopedagogiikkaa, jossa korostuu tuotannoissa tapahtuva työelämätaitojen oppiminen. Opiskelijan tavoitteena on tällöin oppia oman rajatun tehtävän tekemistä organisoidun tuotannon raameissa. Produktiopedagogiikalla aikaansaadaan osaamista, jota tarvitaan työelämässä ja elokuvatuotannon vakiintuneissa rooleissa. LFA-hankkeen tavoitteena oli kehittää projektipedagogiikkaa, jossa molempien lähestymistapojen ominaispiirteet

ymmärretään ja hyödynnetään oppilaitosten yhteisiä produktien toteutuksen organisoinnissa. (Jokela 2013, 23 – 24.)

Taidekoulutukseen soveltuvan projektipedagogiikan kehittämisessä olennaiseksi tekijäksi nousevat taidekoulutuksessa vallitsevat käsitykset taideoppimisen luonteesta sekä oppimisympäristöistä. Jokelan mukaan nykytaiteen lisääntyvän monimuotoisuuden, yhteisöllisyyden, prosessimaisuuden ja projektimuotoisuuden takia on tarpeen pohtia taiteellisen oppimisen ja taiteen oppimisympäristöjen luonnetta. Taiteen oppiminen on perinteisesti liitetty yksilökeskeiseen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Oppilaan omaa aktiivista tiedonrakentamista on korostettu erityisesti oppilaan omaa ilmaisua korostavan taideopetuksen parissa. Jokela tuo kuitenkin esille, että yksilöllisyyttä korostava taideopetus vastaa heikosti taidekoulutuksen nykyisiin haasteisiin: ammattiosaamisen ja työelämälähtöisyyden korostumiseen sekä yhteistoimintaa edellyttävien taideproduktien tuotantojen organisointiin. (Jokela 2013, 20 – 22.)

Projektipedagogiikka on toisinaan sekoitettu ongelma- perustaiseen oppimiseen (PBL), koska molemmat perustuvat tiedon soveltamiseen ongelmanratkaisussa. Ongelma- perustaisessa oppimisessä ratkaistavat ongelmat on kuitenkin ennalta tarkoin harkittu ja ongelmanratkaisua tehdään turor-ryhmässä pyrkien käsitteelliseen ymmärrykseen. Projektioppiminen sen sijaan on todenmakuisempaa. Oppimisprojektit voivat esimerkiksi rakentua aidon asiakkaan tilauksen toteuttamiseksi. Ongelmanratkaisua tehdään, jotta voidaan tuottaa jokin konkreettinen tuote tai malli. Projekti- pedagogiikkaan verraten ongelma- perustainen oppiminen on eräänlaista kuiva- harjoittelua. (Helle & Tynjälä & Vesterinen 2004, 256 – 257.)

LFA-hankesuunnitelmassa todetaan, että projektipedagogiikan kehittäminen on oppimisprojekti oppilaitosten organisaation kaikilla tasoilla. Projektipedagogiikan soveltaminen opetuksessa vaatii muutoksia totuttuihin käytäntöihin niin opiskelijoiden, opettajien kuin oppilaitosten hallinnonkin tasoilla. (Hankesuunnitelma, 4.) Vesterinen

(2001) erittelee opiskelija-, opettaja- ja oppilaitosnäkökulmia projektipedagogiikkaan. Hänen mukaansa projektioppimista on yleensä käsitelty oppijan näkökulmasta. Opiskelijan toiminta määrittyy projektiopiskelussa kolmesta orientaatiosta käsin: minä, tiimi ja työelämä. Opiskelijan on muotoiltava oppimistavoitteensa sekä omista, tiimin että työelämän tarpeiden näkökulmasta. Oppimisprojekti vaatii opiskelijalta aktiivisuutta, sitoutumista, ennakkoluulotonsa haasteisiin tarttumista, teorian ja käytännön yhdistämistä, ongelmanratkaisutaitoja, reflektointia sekä kykyä yhteistyöhön. (Vesterinen 2001, 161 – 166; 52 - 53.)

Vesterinen (2001) toteaa, että projektipedagogiikkaa on käsitelty tutkimuksissa vain vähän opettajien näkökulmasta. Myös Vesterinen itse keskittyy tutkimuksessaan opiskelijoiden näkökulmaan, joten opettajan rooli määrittyy ennenkaikkea opiskelijan oppimisprosessin kautta. Opettaja on tällöin oppimisprosessin tukija ja ohjaaja. Projektiopiskelun valmistelusta Vesterinen toteaa, että ohjaajana opettajan on varmistettava projektiopiskelun aihe niin, että tuleva työskentely edistää oppiainesisältöjen ymmärtämistä. (Vesterinen 2001, 180.)

Vesterisen (2001) kuvaa myös projektiopettajan yhteistyöverkostoja, tehtäviä ja kommunikointitapoja. Oppimisprojektia ohjaava opettaja voi toimia hyvin monimutkaisessa yhteistyöverkostossa opiskelijoiden, projektiorganisaation, projektipäällikön ja -sihteerin, toisten opettajien, tutkijoiden, koulun organisaation ja yritysten tai asiakkaiden kanssa. Opettajan tehtäviä ovat osallistuminen projektipalaveriin, yrityskäynnit, opiskelijoiden ohjaukseen kuuluva suunnittelu, neuvonta, perehdytys, opetus ja arviointi, opiskelijoiden rekrytointi projektiin, koordinointi ja markkinointi. Projektityö on suurelta osin kommunikointia, joka tapahtuu palaverien lisäksi yhteydenpito lukuisten välineiden kautta. Opettajan rooli projektipedagogiikassa muodostuu Vesterisen tutkimuksen perusteella hyvin erilaiseksi verrattuna perinteiseen luokkahuoneopetukseen. (Vesterinen 2001, 157 – 159, 180.)

Oppilaitoksen näkökulmasta projektiopiskelun järjestäminen edellyttää joustavuutta oppilaitoksen toimintakulttuurissa. Opetussuunnitelman tulee olla väljä ja joustava ja

sen tulee sisältää riittävästi projektiohjelmaa. Myös opetuksen ja opiskelun aikataulut tulee olla järjestetty joustavasti. (Vesterinen 2001, 162.) Oppilaitosten yhteisen projektipedagogiikan kehittäminen on siis vaativa tehtävä, joka haastaa koko oppilaitoksen organisaation tiedostamaan totuttuja käytäntöjään ja oppimaan uusia toimintatapoja.

3. MUUTTUVA AMMATILLINEN JA KORKEAKOULU- OPETTAJUUS

3.1. Koulutukseen ja opettajuuteen kohdistuvat muutospaineet

Opettajan työ on voimakkaassa muutoksessa. Olli Luukkaisen (2004) mukaan monet yhtä aikaa vaikuttavat kehityskulut ovat saattaneet opettajat tilanteeseen, jossa vanhat toimintamallit eivät enää vastaa oppimisen haasteisiin. Opettajan on sopeuduttava muutokseen ja löydettävä omat perustellut toimintatapansa, muuten opettaja ajautuu kriisiin ympäristön vaatimusten kanssa. (Luukkainen 2004, 15 – 17.)

Perinteisesti opettajan työ on nähty lähinnä tiedon siirtämisenä sukupolvelta toiselle, mutta tämä toimintamalli ei enää kannata aikana, jolloin uutta tietoa syntyy kiihtyvällä tahdilla. Teknisen kehityksen myötä työelämässä joudutaan omaksumaan uudet työvälineet ja toimintatavat muutaman vuoden välein (Helander 2009, 6). Tällöin opetuksen päämääränä ei voida enää pitää tietyn ennaltamäärätyn asiasisällön siirtämistä opiskelijoille, vaan opiskelijoiden on ennenkaikkea opittava elinikäisiksi oppijoiksi. Opettaja ei ole enää tiedonjakaja vaan ennenkaikkea oppimisen ohjaaja. Opetuskulttuurien on muututtava. Tämä ei ole helppo tai nopea tehtävä, joten opettajien työskulttuurien kehittäminen onkin keskeinen haaste opetusalaalla. (Tynjälä 2006, 99 – 122, Helakorpi 2010c, 103 – 105.)

Muutoksen nopeus ei koske vain ammattien työtapojen tai -välineiden muutosta. Itse ammatitkin ovat muuttumassa. Työntekijöiltä odotetaan enemmän joustavuutta, ammatillista laaja-alaisuutta ja kykyä elinikäiseen oppimiseen (Helander 2009, 5). Ammattikuntalaitos ja perinteiset professiot ovat murtumassa, eikä moni ammatti tarjoa enää elämänkestoista uraa. Muutos korostaa moniammatillisia ja yleistaitoja, joustavuutta ja kommunikaatiokykyä (Paaso 2010, 35). Tulevaisuuden yhteiskunnassa menestyvät *knowmadit*, luovat ja innovatiiviset tietotyöläiset, jotka kykenevät

työskentelemään lähes kenen kanssa tahansa, missä tahansa ja milloin tahansa. (Ihanainen & Kiviniemi 2010, 163.)

Knowmad-käsitteen ideoinut John Moravec ennakoi yhteiskuntaa 3.0, jota hän kutsuu on luovuuden ja innovaatioiden yhteiskunnaksi. Moravecin mukaan koulutus ei ole pysynyt yhteiskunnan ja teknologian muutoksen tahdissa, vaan sen rakenteet ja toimintatavat vastaavat edelleen teollistuneen yhteiskunnan tarpeisiin. Koulutuksen muuttamiseksi ei riitä, että otetaan käyttöön web 2.0:n tarjoamia sosiaalisen median välineitä, vaan on muutettava kokonaisvaltaisesti käsityksiämme oppimisesta ja opettamisesta. Teknologisen kehityksen kiihtyessä oppiminen on ymmärrettävä tiedon omaksumisen sijaan tiedontuottamisena, joka jatkuu läpi elämän. Oppilaitosten tehtävä on kehittää opiskelijoiden valmiuksia selviytyä yhteiskunnassa, jota emme vielä osaa kuvitellakaan. (Moravec 2013, 35 – 40.)

Yhteisöllisyydestä on tullut tärkeä työelämää ja koulutusta luonnehtiva käsite. Työelämän ongelmanratkaisussa tarvitaan yhä useammin tietoa eri aloilta, mikä tekee asiantuntijat riippuvaisiksi toistensa tiedoista ja taidoista. Tämä merkitsee yhteistyötä erilaisissa verkostoissa, mikä aiheuttaa uudenlaisia taito- ja pätevyysvaatimuksia työntekijöille. Työntekijät tarvitsevat tiedon analysointitaitoja, halua uuden oppimiseen, sosiaalisia taitoja ja ennenkaikkea yhteistyötaitoja. Asiantuntijuus ja pätevyys eivät ole enää yksittäisen ihmisen taitoja, vaan osaaminen perustuu tiimien ja verkostojen yhteistoiminnalliseen asiantuntijuuteen, sosiaalisesti jaettuun ajatteluun ja kyvykkyyteen. Valmiudet toimia erilaisissa yhteisöissä on opittava jo opiskeluaikana. (Aarnio 2009, 41 – 43.)

Yhteiskunnassa ja työelämässä käynnissä olevat muutokset heijastelevat myös oppimiskäsityksissä tapahtuneita muutoksia. Koulutuksessa on siirrytty opettaja- tai sisältökeskeisyydestä oppimis- ja oppijakeskeisyyteen. Opettajan huomio on siirtynyt opetuksen sisällöstä siihen, miten opettaja voi luoda oppimistilanteita, jotka aktivoivat oppijaa. (Helakorpi 2010b, 104.) Behaviorismin sijaan oppiminen ymmärretään

kognitiivis-konstruktivistisena oppijan aktiivisena toimintana (Patrikainen 1999, 62). Opiskelijakeskeisyys ulottuu yksittäisten oppimistilanteiden lisäksi opiskelun kokonaisuuteen. Opiskelijat suunnittelevat yhä enemmän omat yksilölliset opintopolkunsa. (Koli 2003, 153.) Opiskelun yksilöllistymisessä voi hahmottaa yhteyden työelämässä tarvittaviin itseohjautumisen taitoihin.

Oppimiskäsitykset ovat viime vuosikymmeninä muuttuneet. Kasvatustieteilijät korostavat, että tiedonkäsitykset ja oppimiskäsitykset ohjaavat opettajan arkista toimintaa, vaikka opettaja ei itse olisi tietoinen toimintansa taustalla olevista periaatteista. Tiedonkäsityksessä tapahtunut muutos heijastuu oppimiskäsityksiin ja ajallaan myös opetuksen käytäntöihin. Opettajan pedagogiikan kehittymiselle on tärkeää, että opettaja kykenee hahmottamaan ja jäsentämään opetus- ja oppimis-teoreettista käsitteistöä. (Patrikainen 1999, 60.)

Behaviorismi ja kognitionismi ovat oppimissuuntauksia, jotka korostavat yksilön oppimista. Behaviorismissa oppija nähdään passiivisena tiedon vastaanottajana, kun taas kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppija käsittelee tietoa aktiivisesti, liittäen uutta tietoa olemassa oleviin tietorakenteisiinsa. Oppimista on kuitenkin alettu tutkia yhteisöllisenä prosessina yksilöllisen tiedonomaksumisprosessin sijaan. Uusia oppimiskäsityksiä ovat sosiokulttuurinen ja sosiokonstruktivistinen oppimisen teoria. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan kaikki tieto on aina sosiaalisesti tuotettua. (Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2011, 101.) Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan ihminen toimii sosiaalisissa konteksteissa, joten tiedonmuodostus ja oppiminen ovat sosiaalisia ilmiöitä (Aarnio 2009, 43).

Työelämän yhteisöllisellä tietotyöllä on myös heijastumansa oppimiskäsityksissä. Samalla tavoin kuin asiantuntijuus nähdään kollektiivisena ominaisuutena, ymmärretään myös oppimisen tapahtuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisessa konstruktionismissa oppimisena nähdään ihmisten välinen kommunikaatio, jossa kielen välityksellä ylläpidetään ja muunnetaan todellisuutta. Tieto rakentuu aina yhteisön, ei

yksilön, tasolla. (Tynjälä 2002, 55 – 57.) Työelämässä ja oppimiskäsityksissä vaikuttaa samanaikaisesti kaksi kehityslinjaa, jotka äkkiseltään vaikuttavat ristiriitaisilta. Toisaalta painotetaan toimijoiden yksilöllisyyttä, itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta. Toisaalta taas korostetaan tiedonmuodostuksen yhteisöllisyyttä ja tiimityötaitojen välttämättömyyttä.

Opettajien näkökulmasta koulutukseen kohdistuvat muutospaineet konkretisoituvat koulutusjärjestelmän uudistuksissa, kuten vuonna 2010 voimaantulleessa yliopist uudistuksessa ja parhaillaan kehitteillä olevassa ammattikorkeakoulu-uudistuksessa. Oppilaitoksille on annettu tehtäviä alueellisina kehittäjinä, mikä tutkimusten mukaan vaikuttaa voimakkaasti opettajan työhön. Opettaja ei toteuta työtään enää pelkästään opiskelijoiden keskellä luokkahuoneessaan, vaan toimii aktiivisessa vuorovaikutuksessa myös oppilaitoksen ulkopuolisen yhteiskunnan kanssa. Opettajan työn muutos on ollut voimakasta etenkin ammattikorkeakoulussa, jonka koko toiminta perustuu uudelle koulutuskulttuurille, jossa yhdistetään tutkimus, ammatillisten asiantuntijoiden kouluttaminen ja työelämäyhteistyö (Auvinen 2008, 7 - 23).

Ammatilliselta ja korkeakoulun opettajalta odotetaan hyvin monipuolista osaamista. Opettajan on tunnettava oman alansa ammatillinen sisältö, kyettävä yhdistämään se ajantasalla olevaan pedagogiseen tietämykseen ja lisäksi toimittava yhteistyössä monien eri toimijoiden kanssa työelämän ja alueen kehittämiseksi. Opettajan asiantuntijuus sisältää siis hyvin moninaisia osa-alueita. Ammatillisessa ja korkeakoulutuksessa opettajuuteen vaikuttavat myös kunkin ammatin alan koulutuksen ja akateemisuuden perinteet sekä oppilaitosten historia ja toimintakulttuurit. Nämä kaikki on otettava huomioon tarkasteltaessa opettajuutta eri oppilaitoksissa. (ks. Helakorpi 2010b, 101; Tiilikkala 2004, 15.)

3.2. Opettajana ammattikoulussa

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630 määrittelee ammatillisen koulutuksen tehtäväksi muun muassa:

”Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä. (2 §) - - Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi (5 §) - - Ammatillisessa koulutuksessa tulee ottaa erityisesti huomioon työelämän tarpeet. Koulutusta järjestettäessä tulee olla yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän kanssa. (6 §)”

Suomalainen ammattikasvatus on Tiilikalan (2004, 18 - 19) mukaan ollut koulumaista, valtion kontrolloimaa ja opettajakeskeistä. Sitä on leimannut etäisyys työ- ja yritys-elämästä. Ammatillisen koulutuksen historiassa työssäoppimisella oli kuitenkin pitkään ensisijainen asema. Oppilaitoksiin keskittynyttä ammatillista koulutusta edelsi kiltala- eli ammattilaitoksen oppipoika-kisälli-mestari-järjestelmä, josta järjestäytyneen ammattiin kasvattamisen voi määritellä alkaneen. Kiltalaitoksessa tarkoin harkiten oppiin hyväksytyt oppipoika etenivät mestarin opissa ensin kisälliksi ja lopulta ammattikunnan jäseneksi. Järjestelmän synnyttämä ammattikuntahenki oli voimakas. Suomessa ammattikuntalaitos säilyi 1300-luvulta vuoteen 1868. Työssäoppimisen heikkoudeksi havaittiin kuitenkin ammattien hidas kehittyminen. Kun oppipoika oppi vain toistamaan mestarinsa taidot, kulkivat tieteen saavutukset ja käytännöllinen taito toisistaan erillään. (Aarnio, Helakorpi, Luopajarvi 1991, 29 – 30.)

Yhteiskunnan nopeutuneen kehityksen myötä syntyi tarve erillisille opettajille, jotka siirtäisivät teoreettista tutkimustietoa käytännön ammatilliselle kentälle. Huomattiin myös, että ammatillisen taidon lisäksi opettajilla täytyy olla tietoa siitä, miten ihminen

oppi. Sodan jälkeen alettiin entistä enemmän painottaa ammatillisen opettajan pedagogisia taitoja. Vuonna 1959 Hämeenlinnaan perustettiin Ammattikoulujen opettajaopisto, joka käynnisti systemaattisen ammattikoulunopettajien koulutuksen. (Aarnio ym. 1991, 30 – 31.) Ammattikoulusta kehittyi koulumainen ja valtiojohtoinen järjestelmä, jossa opettajat saivat suuren vallan. Ammatillisesta opettajasta kehittyi ammatillisuutta edustava virkamies. Erityistä suomalaisessa ammattikoulujärjestelmässä oli myös se, että ammatinalat kehittyivät erillään toisistaan ja yleissivistävästä koulutuksesta. (Tiilikkala 2004, 18 – 21.)

Ammatillinen koulutus järjestettiin alakohtaisissa opistoissa 1990-luvulle saakka, mikä edesauttoi perinteiden säilymistä. Ammattikorkeakoulujen perustamisen yhteydessä ammatillinen koulutus keskitettiin suurten monialaisten ammattikorkeakoulujen yhteyteen. (Tiilikkala 2004, 18 – 21.) Vuodesta 1990 lähtien ammattikoulunopettajien koulutuslaitokset muutettiin ammatillisiksi opettajakorkeakouluiksi, mikä oli edistysaskel ammattipedagogiikan tutkimukselliselle kehittämiselle. Samalla määriteltiin ammatillisen opettajan yleiset pedagogiset opinnot. Tämä merkitsi alakohtaisen opettajankoulutuksen loppumista. Ammatillinen opettajankoulutus joutui irtautumaan ammattitaustaan kiinnittyneestä imagosta ja yhdistämään eri alojen koulutusajattelua toisiinsa. (Aarnio ym. 1991, 30 – 31.) Tiilikjalan (2004, 18 - 21) mukaan ammatillisen opettajuuden yhtenäistäminen ei ole kuitenkaan sanottavasti edistynyt.

Ammatillisen opettajuuden on perinteisesti esitetty rakentuvan kaksoisroolista eli ammatinalakohtaisesta tietotaidosta ja pedagogiikan (yleisen ja ammatinalakohtaisen) hallinnasta. On havaittu, että ammatillisen opettajan orientaatio tapahtuu usein muutosta opettajanuran aikana. Nuoret opettajat ovat ammattiorientoituneita, kun taas opettajan vanhetessa ammatin kasvatuksellinen orientaatio vahvistuu. (Aarnio ym. 1991, 94 – 98.) Koko ikäluokan kouluttautumisvaatimus on lisännyt opettajien kasvatuksellista roolia ammattikoulussa. Opettajat ovat perinteisesti tottuneet kasvattamaan oppijoita ammatillisuuteen, mutta laajentunut kasvatusvastuu on nähty

negatiivisesti kärjistäen isän, äidin tai poliisin roolina. Perusasteen ammatillisessa koulutuksessa opettajista onkin tullut ennen kaikkea kasvattajia. (Tiilikkala 2004, 235.) Ammatillisen opettajuuden kehitys on siten tiivistettävissä kiltajärjestelmän mestarista ensin ammattikoulun virkamieheksi ja laajentuneen kasvatustuun myötä kasvattajaksi ja tuutoriksi. Paason mukaan tulevaisuuden ammatillinen opettajan on alansa vastuullinen toimija ja kehittäjä, koulutuksen ja työelämän verkosto-osaaja, opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija, opiskelijan oppimisprosessin tukija ja ohjaaja sekä työyhteisöllinen osaaja (Paaso 2010, 195 – 208).

3.3. Opettajana ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakoululaki on vuodelta 2003 (351/9.5.2003).¹ Siinä on määritelty muun muassa ammattikorkeakoulun tehtävä.

”Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulujen tulee edistää elinikäistä oppimista. (4 §)”

Ammattikorkeakoulut perustettiin Suomessa kokeiluna 1990-luvun alussa. Koulut muodostettiin monialaisiksi yhteenliittymiksi kehittämällä aiemmissa oppilaitoksissa annettua opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen opetusta ammatilliseksi korkeakouluopetukseksi. Opettajat siirtyivät muutoksessa uusiin organisaatioihin, joten ammattikorkeakoulun opettajuus pohjautuu suurelta osin ammatilliselle opettajuudelle.

¹ Lakiin on tehty muutos 24.7.2009/564, lainaus päivitettyssä muodossa. Opetus- ja kulttuuriministeriö on vienyt läpi ammattikorkeakoulu-uudistusta vuosien 2011 – 2014 aikana. Rahoitus siirtyy kokonaan kunnilta valtiolle ja muutoksen myötä ammattikorkeakouluja odottavat mittavat menoleikkaukset. (OKH 2012)

Opettajat toivat mukanaan omat ammatinalakohtaiset perinteensä ja identiteettinsä, joten opettajien oli pakko alkaa rakentaa uutta monitieteistä oppilaitoskulttuuria hyvin erilaisista lähtökohdista käsin. Opettajille muutos tarkoitti sopeutumista uuteen toimintakulttuuriin, opetuksen tason nostamista ja työelämäyhteistyön korostamista. Aiemmilta opistoasteen opettajilta edellytettiin jatkokouluttautumista, kun pätevyysvaatimuksiksi tulivat ylempi korkeakoulututkinto lehtorin virassa ja lisensiaatin tai tohtorin tutkinto yliopettajan virassa. (Laakkonen 2003, 274 – 275; Laukia 2008, 26.)

Kun ammattikorkeakoulut perustettiin, tehtiin samalla oppilaitosten hallinnollinen muutos. Aiemmissa opistoissa Opetushallitus oli määritellyt opetussuunnitelmat, mutta ammattikorkeakoulujen siirtyessä Opetusministeriön hallinnon alle, veloitettiin kutakin ammattikorkeakoulua ja koulutusohjelmaa laatimaan tavoitteet ja sisällöt itse. Opettajista tuli oppilaitoksensa kehittäjiä, mitä monissa ammattikorkeakouluissa on tuettu yhteisöllisen kehittämismallin avulla. Koulutuksen kehittäminen annettiin näin ruohonjuuritasolle. (Väänänen 2003, 25.)

Ammattikorkeakoulu onkin ollut perustamisestaan lähtien jatkuvassa muutoksessa. Ammattikorkeakoulujen perustamisen taustalla olivat pyrkimykset nostaa koulutuksen tasoa, lisätä oppilaitosten autonomiaa, toteuttaa opetussuunnitelmauudistus, koota oppilaitokset alueellisiksi ja monialaisiksi yhteenliittymiksi sekä vahvistaa työelämäyhteiksi sekä koulutuksen alueellista vaikuttavuutta. Ammattikorkeakoulut ovat alusta alkaen perustuneet uudenlaisen toimintakulttuurin tavoitteelle, mikä on näkynyt myös opettajien työn muuttumisena. (Auvinen 2004, 1 – 2.)

Auvisen (2004) mukaan ammattikorkeakoulun opettajan työnkuva on monipuolistunut ja laajentunut perinteisen opetustyön ulkopuolelle. Opettajan työ on muuttumassa yhä enemmän erilaisten yhteistyösuhteiden rakentajaksi ja ylläpitäjäksi. Yhteistyökyvystä näyttää tulevan yhä tärkeämpi edellytys opettajan tuloksekkaalle työlle. (Auvinen 2004, 321 – 322.) Tiilikkala (2004) korostaa vuorovaikutusta ammattikorkeakoulun opettajan työn ytimenä. Opettajan on oltava vuorovaikutuksessa oman oppilaitoksensa opettajien

kanssa opintojen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvissä asioissa. Yhteiset projektit muiden oppilaitosten ja työelämän kanssa ovat tärkeä osa työtä. Opettajien mukaan muu kuin perinteinen opetustyö vie eniten aikaa. Tiilikalan mukaan ammatillinen opettajuus on ammatillisessa peruskoulutuksessa kasvattamista ja ammattikorkeakoulussa vuorovaikutusta. (Tiilikkala 2004, 242.)

Auvinen (2008) korostaa ammattikorkeakoulujen opettajien toimivan kaksoisroolissa. Ammattikorkeakoulut yhdistävät toiminnassaan kahta orientaatiota, tutkimuksellisuutta ja käytännön työelämän asiantuntijuutta, mikä edellyttää myös opettajilta kykyä yhdistää näitä kahta usein erillistä maailmaa. Tutkimuksen ja käytännön välillä nähdään usein vallitsevan kuilu, jota ylläpitää esimerkiksi erilainen kieli, jota eri yhteisöissä käytetään. Ammattikorkeakoulun opettajan haasteena on toimia tulkkina tutkimuksen ja käytännön työelämän välillä. (Auvinen 2008, 13 – 14.)

Mäen ym. (2012, 171 – 182) mukaan ammattikorkeakouluihin on kehittynyt kaksi opettajaheimoa, joista toinen korostaa luokkahuonekeskeistä perusopetusta ja toinen tutkimus- ja kehitystoimintaa vuorovaikutuksessa työelämän kanssa. Myös Auvinen (2008) tuo esille opettajien jakautumisen tutkimussuuntautuneeseen ja perusopetussuuntautuneeseen ryhmään. Erityisesti tutkimussuuntautuneet opettajat kokevat, että heidän täytyy venyttää ammattitaitonsa monille erilaisille alueille ja vastata jatkuvasti uusiin kehittymisen vaatimuksiin. (Auvinen 2008, 11.) Perusopetuksessakin koetaan kuitenkin muutoksia. Opiskelijoilta odotetaan yhä enemmän aktiivisuutta ja vastuunotto omasta oppimisesta (Laakkonen 2003, 277 – 278). Kolin (2003) mukaan opiskelijoiden yksilölliset oppimispolut tuovat muutoksia ammattikorkeakoulun opettajien työhön. Opettajan työnkuva on muuttunut opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden opettamisesta kohti opiskelijan yksilöllisen oppimisprosessin suunnittelua, rakentamista ja ohjausta. (Koli 2003, 153.)

Laakkosen (2003) mukaan ammattikorkeakoulupedagogiikka on korkeakoulu-pedagogiikkaa, joka huomioi ammatillisuuden ja ammattitaidon. Opistoasteen pedagogiikkaan verraten ammattikorkeakoulupedagogiikkaan liittyy asioiden perusteltavuuden eli tieteellisen selittämisen periaate. Opetuksen tulee pohjautua alan

tiedeperustaan ja tutkittuun tietoon. Opetuksessa korostetaan tiedon ja taidon integrointia. Abstraktia tietoa yhdistetään konkreettisiin asiayhteyksiin. Opiskelijoiden kriittisen ajattelun ja asioiden perustelun taitoja pyritään edistämään. Ammattikorkeakoulussa päätoimisella opettajalla on moninaisia tehtäviä varsinaisen opetus- ja ohjaustyön ohjella. Opettajan tulee osallistua opetussuunnitelman laatimiseen ja opiskelijavalintaan sekä hoitaa tutkimus- ja kehitystyöhön liittyviä tehtäviä ammattikorkeakoulunsa määräysten mukaan. Opettajan tulee lisäksi kehittää ammattitaitoaan koulutuksissa ja perehtyä työelämään sekä hoitaa koulun hallintoelinten jäsenyydestä aiheutuvat velvollisuudet. (Laakkonen 2003, 274 - 276.)

3.4. Opettajana yliopistossa

Yliopiston tehtävät määritellään yliopistolaisissa 558/2009. Uusi yliopistolaki tuli voimaan vuoden 2010 alusta.

” Yliopiston tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. (2 §)”

Yliopiston perustehtävä muodostuu kolmesta osa-alueesta: tutkimuksesta, opetuksesta ja yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta. Yhteiskunnallinen vaikuttavuus on tullut uutena piirteenä yliopiston toimintaan ja tämän kolmannen tehtävän määrittäminen on aiheuttanut paljon keskustelua. Ainamon (2012, 201) mukaan Kolmas tehtävä eli yliopiston vuorovaikutus muun yhteiskunnan kanssa oli tullut yliopistolakiin jo 1990-luvulla, mutta voimakkaimmillaan suuntaus oli yliopistouudistuksessa. Yliopistolaitos on pitkään nojannut saksalaisen Wilhelm von Humboldtin ajatukseen tutkimuksen vapaudesta, joka alun perin tarkoitti vapautta kirkon tai valtion holhouksesta (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 22 – 23). Humboldttilaisen sivistysyliopiston idea on, että

sivistys sinällään on itseisarvoista ja sen kehittäminen opintojen aikana yliopistossa edistää yhteiskuntaa valmistuneiden siirtyessä yhteiskuntaan (Kallioniemi-Cambers 2010, 25). Yliopiston kolmanneksi tehtäväksi kutsuttu yhteiskunnallisen vaikuttavuuden tehtävä on siis otettu yliopistomaailmassa vastaan ristiriitaisesti.

Yliopisto-opetus on tutkimukseen perustuvaa opetusta, mikä tarkoittaa sitä, että opiskelijoille välitetään uusinta tutkimustietoa. Ihanteellisessa yliopisto-opetuksessa opettaja on oman alansa asiantuntija ja sisällyttää opetukseensa oman tutkimuksensa tuottamaa tietoa. (Lahtinen & Toom 2009, 31 – 32.) Yliopisto-opettajan identiteetti rakentuu kahdelle toisilleen vastakkaiselle ja silti toisiaan täydentävälle toiminnan alueelle: tutkimustyölle ja opetustyölle. Usein yliopiston opettaja mieltää itsensä ensisijaisesti tutkijaksi, joka on hakeutunut yliopistoon tutkimustyöhön. Yliopiston opettajan työhön myös pätevoidytään tutkimustyön kautta ja pedagogisen osaamisen oletetaan kehittyvän sen mukana. On pidetty itsestäänselvänä, että hyvä tutkija on myös hyvä opettaja. Tähän käsitykseen perustuen tutkimusansiot ovat painottuneet rekrytointitilanteissa. Useinkaan yliopistotutkija ei ole saanut opetustehtäviin minkäänlaista valmennusta tai koulutusta. Yliopiston opettajalta voi siis puuttua kaikki pedagogiset välineet, jolloin hänen ainoa vaihtoehtonsa on pyrkiä samanlaiseen opetukseen, mitä hän on itse saanut. (Nevgi & Toom 2011, 421 – 422.)

Samaan pedagogisen osaamisen heikkouteen kiinnittää huomiota myös Korhonen (2007), jonka mukaan tutkimuksen ja opetuksen välille on syntynyt kuilu. Akateemisesta työstä on tullut kaksijakoista, vaikka opetuksen nimenomaan tulisi perustua vahvaan tutkimusosaamiseen. Opetusta ja tutkimusta etäännyttää toisistaan se, että pedagogista kehittämistä aliarvostetaan tutkimukselliseen kehittämiseen nähden. Korhosen mukaan opetus ja tutkimus nähdään yliopistomaailmassa jopa toisensa poissulkevinä työtehtävinä. Pedagogisessa kehittämisessä kaivattaisiin enemmän toimijoiden, eli opettajien ja kehittäjien, kollegiaalista yhteistyötä. Yliopisto opettajuutta on myös tutkittu hyvin vähän. (Korhonen 2007, 10 – 12.) Viime vuosina yliopisto-opettajien pedagogiseen osaamiseen on kuitenkin kiinnitetty enemmän huomiota.

Yliopistoissa on esimerkiksi tarjottu opettajille ja tutkijoille yliopistopedagogista koulutusta. (Nevgi & Toom 2011, 421 – 422.)

3.5. Taide- ja media-alan ammatillinen koulutus

3.5.1. Taiteilijakoulutus

Kuvataiteen valtakunta -foorumissa kartoitettiin kuvataiteen ammatillista koulutusta Suomessa 2000-luvun alussa. Taideoppilaitosten yhteisessä julkaisussa (Kuvataiteen valtakunta 2005) koulutuksen tarjoajat pohtivat alan ajankohtaisia kysymyksiä. Velhonojan (2005) mukaan taide on ammatillisena koulutusalan perinteisiä ammatteja vaikeammin määriteltävissä. Taiteilijan ammatinkuva on epämääräinen ja vaatii pohdintaa. Periaatteessa kuka tahansa, joka haluaa määritellä itsensä taiteilijaksi, voi niin tehdä. Yhden näkökulman mukaan taiteilijuus määrittyy tunnustuksen saamiseen kentällä. Taiteilijoita ovat tämän näkemyksen mukaan henkilöt, jotka taidemaailma tunnustaa taiteilijoiksi esimerkiksi asettamalla taiteilijan teoksia esille näyttelyissä. Modernismin ja postmodernismin aikana taidemaailmassa on tullut tavaksi kyseenalaistaa perinteinen ammattikoulutukseen perustuva taiteilijuus. ”Puhdas” käsitteellinen taide on haluttu erottaa perinteisestä käsityöpohjaisesta taiteesta. (Velhonoja 2005, 35 – 36.)

Kuvataiteen valtakunta -julkaisun kirjoituksissa tulee esille taidetta, taiteilijuutta ja taidekoulutusta koskeva näkemysten kahtiajakoisuus. Leif Strengell (2005, 53 – 54) tiivistää vastakkainasettelun kirjoituksessaan. Strengellin mukaan ammattimaisen taiteenharjoituksen kenttä on jakautunut kahtia yksilöllisen vapaan taiteen kannattajiin ja yhteiskuntaan mukautuvan urakoitsijataiteen² edustajiin. Taidemaailmassa vapaan autonomisen taiteen ajatustapa on vallitseva. Samaan tulokseen on tullut myös Kalle Lampela (2012, 124) väitöstudiumissaan.

² Sanamuoto alkuperäisestä kirjoituksesta.

Strengellin (2005) mukaan taiteen itseisarvoisuutta korostava ajatustapa tekee taiteilijat riippuvaisiksi valtion apurahajärjestelmästä, mikä taidekouluissa heijastuu keskittymisenä taiteen olemukseen ja ilmaisuun sen sijaan, että kehitettäisiin ja tutkittaisiin taiteilijan ammattiprofiilia. Strengell korostaa, että olisi vapauduttava taiteilijuutta käsittävistä tabuista ja myyteistä. Esimerkiksi ei pitäisi ajatella, ettei taiteilija saisi olla kenenkään palveluksessa tai että taideteos on jokin konkreettinen asia, maalaus tai veistos, jonka taiteilija myy kokonaisuutena. Taiteilijan ammattiprofiilia tulisi kehittää suuntaan, jossa taiteilija voi myydä tietoaan tasavertaisena jäsenenä tiimien tai työryhmien työntekijänä. Taidekoulutuksessa pitäisi olla mahdollista asettaa yksilölliset ja kollektiiviset näkemykset taiteesta rinnakkain. (Strengell 2005, 53 - 54.)

Jako autonomiseen ja soveltavaan taiteeseen ei ole aina jakanut taide-elämää ja taiteilijakoulutusta. Taiteilijuus käsitettiin vuosisatojen ajan käsityöläisyytenä, joten taiteilija-käsityöläisen ammatillisen koulutuksen historia noudattelee pitkään muiden käsityöammattien koulutushistoriaa kiltajärjestelmässä. Taiteilijat oppivat ammattinsa aluksi mestaria imitoiden vapaamuurareiden tiukassa hierarkiassa. Vapaamuurareiden looseja syntyi suuria rakennushankkeita, kuten katedraaleja, varten. Niissä työ oli organisoitu tiukasti ja rakennusmestari johti tarkan hierarkian toimintaa. Porvariston rikastumisen myötä taiteilija-käsityöläisten kiltalaitos eriytyi vapaamuurareista. Kiltalaitoksessa taiteilijan ammatti opittiin oppipoika-kisälli-mestari-järjestelmässä kuten muissakin käsityöammateissa. Kilta säänteli jäsenmääräänsä ja jäsentensä toimintaa, mutta mestareista alkoi myös kehittyä nykyisenkaltaisia yksilöllisiä taiteilijoita. (Wick 2000, 52 – 53, MacDonald 1970, 20 – 21.)

Renessanssi nosti uudelleen esiin antiikin sivistyksen. Antiikkia ihailtiin myös taiteessa. Italiaan syntyivät tuolloin ensimmäiset taideakatemit, jotka vielä olivat lyhyitä kursseja kiltajärjestelmän ohessa. Akatemioissa opiskeltiin systemaattisen opetussuunnitelman mukaan taiteen teoriaa, eli uudelleen löydettyjä antiikin oppeja geometriasta, perspektiivistä ja anatomiasta. Itsevaltiuden aikana taideakatemit valjastettiin kohottamaan kuninkaan statusta ja palvelemaan merkantilistisen talouspolitiikan

päämääriä. Taideakatemia otettiin ensimmäisenä valtion ohjaukseen Ranskassa. Akatemiaista tuli tällöin monopoli taidekoulutukseen, mikä teki niistä myös ainoan taiteellisen auktoriteetin, joka määräsi yksittäisen taiteilijan menestyksen tai epäsuosion. Opetussuunnitelma eteni systemaattisesti kreikkalaisten patsaiden mimeettisestä piirtämisestä kohti kreikan eppisten tarujen kuvausten sommitelmien tutkimista. Ranskalaiselle taiteelle pyrittiin näin luomaan selkeästi määritelty tyyli. Akatemiasta konservatiivisine arvoineen tuli ajan myötä kirosana, josta edistysmieliset taiteilijat halusivat sanoutua irti. (Wick 2000, 53 – 54; MacDonald 1970, 25.)

Taideakatemit synnyttivät jaon korkeampaan taiteeseen ja matalampaan käsityöhön. Teollisen vallankumouksen myötä kehittyi arts-and-crafts-ajattelu, jonka ideana oli kohottaa käsityöläisten esteettistä tajua ja siten parantaa kilpailuasetelmaa rumien teollisuuden tuotteiden kanssa. Tästä ajattelusta muotoutui myös taideteollisuusliike, jossa estetiikka ja massatuotanto pyrittiin yhdistämään. Saksalainen taide- ja designkoulu Bauhaus kehitti edelleen tätä ideaa taiteen, teollisen tuotannon ja liiketalouden yhdistämisestä. (Wick 2000, 30, 55 – 58.)

Bauhausissa on nähty tiivistyvän modernin taidekoulutuksen periaatteet. Taidekoulutus Bauhausissa alkoi peruskurssilla, jonka tavoitteena oli kehittää oppilaiden itsetuntemusta ja antaa heidän vapaasti tutkia ilmaisuaan ja luovuuttaan ja sitä kautta auttaa oppilaita päättämään pääaineesta. (Wick 2000, 60 – 61.) Bauhaus-opettaja Ittenin peruskurssi tähtäsi vapauttamaan oppilaat perinteestä ja toisen-käden-tiedosta. Tavoitteena oli saada oppilaat oppimaan periaatteet välittömän havainnoinnin ja heidän omien materiaalikokeilujensa kautta. (MacDonald 1970, 365.) Bauhaus yhdisti taidon ja teorian opetuksen. Opiskelijoiden oli opittava käsittelemään materiaaleja sen ohella, että he oppivat ymmärtämään teoreettisia periaatteita. Opettajan ei kuulunut korjata tai määrätä opiskelijaa, vaan hänen roolinsa oli neuvonantajan tai ohjaajan rooli. Opettajan tehtävä oli ohjata opiskelijaa löytämään olennainen taiteellisista keinoista. Opiskelija sai vapaasti valita oman opettajansa. (Wick 2000, 61- 67.)

Jokelan mukaan Bauhaus on ollut merkittävä esikuva taidekorkeakoulujen opetukselle. Modernismin aikana visuaalisen alan toimijoita on koulutettu Bauhausin tarjoaman varsin yhtenäisen mallin mukaisesti. Modernismin aikana taide käsitettiin autonomiseksi ja lähes riippumattomaksi muista yhteiskunnallisista tekijöistä. Taide oli universaalia, minkä vuoksi taidekoulujen opetussuunnitelmatkin näyttivät samanlaisilta ympäri maailman. (Jokela 2012, 11.) Wickin mukaan Bauhaus-pedagogiikkaa on ymmärretty taidekouluissa yksipuolisesti. Pedagogisia ideoita on kopioitu Johannes Ittenin suunnittelemalta ja johtamalta peruskurssilta, jonka on yksinkertaistettu olevan jopa yhtä kuin Bauhaus-pedagogiikka. Koulun sisällä vallitsi kuitenkin ristiriita taiteen tehtävästä ja koulutuksen tavoitteista. Itten pyrki kouluttamaan opiskelijoista taiteilijoita, joilla oli oma, vahva, vapaiden kokeilujen kautta syntynyt ilmaisunsa. Hän suhtautui penseästi taiteen välineelliseen käyttöön. Sen sijaan Bauhausin perustajan Walter Gropiuksen idea oli nimenomaan yhdistää erilleen ajautuneet taide, tekniikka ja liiketalous. Pyrkimyksenä oli luoda esteettisiä kokonaisteoksia, jotka saavuttaisivat laajat kansanosat - eivät vain eliittiä. (Wick 2000, 11, 52, 92.)

Gropiuksen näkökulman mukaan taiteilijan ammatinkuvassa painottui yhteistyö. Oman ilmaisunsa löytäneen taiteilijan ei ajateltu työskentelevän yksin, vaan tiiviissä vuorovaikutuksessa muiden ammattiryhmien kanssa. Bauhausissa otettiin mallia keskiaikaisesta vapaamuurariudesta, jossa eri ammattiryhmät tekivät kurinalaisesti työtä saman päämäärän (Gesamtkunstwerk) eteen. Bauhaus-koulu oli mallinsa mukaan hierarkisesti organisoitu.³ Arkkitehtuurilla oli johtoasema yhteisössä, koska kaikki taide sijoittuu lopulta tilaan. (Wick 2000, 73 – 74.)

Bauhausissa kehittyivät rinnakkain vapaan taiteen ja soveltavan taiteen näkökulmat. Sen pedagogiassa esiintyivät sekä modernismin yksilökeskeiset oppimistavat että pyrkimys taiteen, teollisen tuotannon ja liiketalouden yhteistyöhön. Ajatus molempien näkemysten rinnakkaisen olemassaolon tarpeellisuudesta elää. Esimerkiksi

³On mielenkiintoista, että Bauhaus säilyi ja kehittyi yhtenä yhteisönä aina natsien valtaantumiseen saakka, mutta Vkhutemas, Bauhausin vastine Neuvostoliitossa, hajosi sisäisiin erimielisyyksiin jo muutaman vuoden jälkeen. Bauhausissa opettajia ja opiskelijoita oli yhteensä noin 150, kun taas Vkhutemasissa yhteisössä oli jopa 2000 jäsentä. (Wick 2000, 64.)

Opetusministeriön taidepoliittisessa ohjelmassa (Päin näköä! 2009) on pyritty lieventämään taiteen soveltavan ja autonomisen tulkinnan välistä vastakkainasettelua. Ohjelman mukaan taiteen soveltava käyttö ei ole ristiriidassa taiteen itseisarvoajattelun kanssa, vaan pikemminkin ruokkii sitä. Bauhausin perintöä on mielenkiintoista verrata myös Aalto-yliopistoon, jossa taide, tekniikka ja liiketalous on yhdistetty potentiaaliseksi innovaatiomootoriksi.

Taideoppimisessa on pitkään korostettu pääasiassa yksilökeskeisiä oppimistapoja. Kiltajärjestelmässä ja oppipoika-kisälli-mestari-koulutuksessa oli piirteitä behaviorismista ja kokemuksellisesta oppimisesta. Ammatti opittiin työtä tekemällä ja opittu todistettiin ulkoisella toiminnalla eli näytöillä, mikä viittaa toimintatapana behaviorismiin. Yksilökeskeisyys korostui taideakatemioiden ja erityisesti modernismin myötä. Taideoppimisessa alettiin painottaa ensin havaitsemista, silmän ja käden yhteistyötä, minkä ymmärrettiin edellyttävän oppijalta tietoista kognitiota ja harjoitusta. Oppijan luovuus ja omaperäinen ilmaisu korostuivat. Nykyaikaisen toimintatapojen myötä taidekasvatuksessa on alettu tarkastella taideoppimista myös sosiaalisena toimintana. Sosiokulttuuristen mallien näkökulmasta voi kaikkia aikaisempiäkin taideoppimisen vaiheita tarkastella taiteilijakulttuuriin sosiaalistumisena. Sosiaalisessa konstruktionismissa taideoppimista tarkastellaan lähtökohtaisesti yhteisöllisenä tapahtumana, joka mahdollistuu vuorovaikutuksessa. (Jokela 2013, 20 – 22.)

Postmodernismin ideat ovat alkaneet heijastua myös taidekoulutukseen. Kun moderni korostaa taiteen universaaliutta ja riippumattomuutta yhteiskunnallisista tekijöistä, sitoo postmoderni aika taiteen paikkaan ja kontekstiin. Postmodernin käänteen myötä on huomio siirtynyt modernista yksilöllisyydestä kontekstuaalisuuteen ja yhteisöön. Jokelan mukaan postmodernin käänteen jälkeen taide, kulttuuri ja yhteiskunnallinen keskustelu tulivat lähemmäksi toisiaan. Sosiokulttuuristen teorioiden edustajat näkivät oppimisen yhteisöllisenä kulttuurin muuttamisen prosessina. Taiteelliselle toiminnalle alettiin etsiä taustaa yhteiskuntatieteistä, jolloin taide alettiin ymmärtää sosiaalisesti konstruktionismiksi kutsutun suuntauksen vaikutuksesta merkityksen luomiseksi

ihmisten välisessä vuorovaikutustilanteessa, luovassa dialogissa. Sosiaalisen konstruktionismien mukaan todellisuutta ylläpidetään ja rakennetaan vuorovaikutuksellisen dialogin, esimerkiksi taiteen, kautta. Nykyaikaisesta tuli situationaalista, kontekstuaalista ja yhteisöllistä, ja on luonnollista, että nämä taiteen ominaisuudet on nostettu myös taidekasvatukseen keskiöön. Sosiaalista vuorovaikutusta korostavasta projektipedagogiikasta on näin tullut luonnollinen osa taideopetusta. Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa projektipedagogiikkaa on kehitetty pitkäjänteisesti 1990-luvun lopulta lähtien. (Jokela 2013, 22.)

3.5.2. Audiovisuaalisen media-alan koulutus

Taiteilijakoulutuksen ohella myös elokuvakoulutuksen ammatillista merkitystä on pohdittu ja kyseenalaistettukin. On kysytty, voiko elokuvan tekemistä opettaa kuten mitä tahansa ammattia. Hollywoodissa formaali elokuvakoulutus ei vuosikymmeniin saavuttanut minkäänlaista merkitystä. Harvoilla ohjaajilla oli muodollista koulutusta elokuvien tekoon, ja jos oli, se ei auttanut heitä työtehtävien saamisessa. Elokuvakoulujen sijaan elokuvien tekeminen opittiin tuotannoissa työskentelemällä ja pikkuhiljaa hierarkisessa organisaatiossa nousemalla. (Edgar & Kelly 2007, 3 – 4.)

Elokuvakulttuurin toisella ääreläidalla, Neuvostoliitossa, oli kuitenkin alusta alkaen toisenlainen käsitys elokuvan ja elokuvakoulutuksen mahdollisuuksista. Elokuva valjastettiin nopeasti vallankumouksen työvälineeksi, mikä edellytti myös elokuvantekijöiden kouluttamista. Vallankumouksen johtajat ymmärsivät, että elokuvantekijöiden tulisi olla hyviä, jotta kansa jaksaisi katsoa propagandansa. Leninin päätöksellä perustettiin ensimmäinen elokuvakoulu Petrogradiin (Pietari) vuonna 1919, ja näin Neuvostoliitosta tuli elokuvakoulutuksen kehto. (Törhonen 2007, 11.)

Elokuvakoulutus alkoi systemaattisemmin kehittyä vasta toisen maailmansodan jälkeen, kun sosialistiset maat kopioivat Neuvostoliiton elokuvakoulutuksen. Sosialistisissa maissa valtio tuki mittavasti kulttuuria ja kulttuurin koulutusta. Koulutetuille myös taattiin työtä valtakunnallisissa studioinstituutioissa. Järjestelmä toimi hyvin ja vuorovaikutus studioiden ja koulutuksen välillä oli hedelmällistä. Suomen ensimmäinen elokuvakoulu perustettiin vuonna 1959 Taideteolliseen oppilaitokseen nimellä Kamerataiteen osasto. Osaston olemassaolo osana Taideteollista oppilaitosta on kautta historiansa ollut riitaisa. Elokuvataiteen osastolla on jatkuvasti koettu annetut resurssit riittämättömiksi. Ongelmaksi nähdään se, ettei elokuvaa tunnusteta omaksi erityiseksi kollektiiviseksi taiteenalakseen, vaan koulutus pakotetaan toimimaan osana muotoiluyluopistoa ja yksilötaiteiden koulutuskulttuuria. (Törhönen 2007, 10 – 14.)

Elokuva on nuorin taidemuodoista. Se yhdistelee perinteisiä taiteita, kuten kuvaa, musiikkia, teatteria, ja kirjallisuutta, samaan teokseen. Elokuvan teko on alusta alkaen perustunut yhteistyölle, joka on tiukasti järjestetty tuotanto-organisaatioksi. Elokuvan ominaispiirteistä johtuen sen opettaminen eroaa yksilötaiteiden opetuksesta. Elokuvakoulutus on suhteessa kallista, koska ryhmäkoot ovat pieniä, koulutus on sisällöltään monialaista, tarvittavia laitteistoja täytyy päivittää jatkuvasti ja harjoituselokuvia on tehtävä. Elokuvakoulutus perustuu kokeiluun. Sen tarkoitus on antaa nuorille elokuvantekijöille mahdollisuus kokeilla, ja myös epäonnistua, turvallisissa olosuhteissa. Näin opiskelijat voivat kasvaa taiteilijoiksi elokuvanteossa. (Törhönen 2007, 12 – 16.)

Elokuva-alan koulutuksessa korostuu konkreettinen tekemällä oppimisen kulttuuri, joka Törhösen (2007) mukaan on yliopistossa ajautunut jopa ristiriitaan akateemisen kulttuurin kanssa. Törhönen näkee akateemisuuden uhkana arvostamalleen elokuvakoulutuksen tekemisen metodille. Hänen mukaansa taidetta on onnistuneesti opiskeltu oppipoika-kisälli-mestari-metodilla, eikä tätä perinnettä saisi tukahduttaa tarkoitukseen sopimattomalla akateemisyydellä. (Törhönen 2007, 20.)

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa opiskelu viestinnän koulutusohjelmassa pohjautuu vahvasti tekemällä oppimisen perinteeseen. Opinnot ovat käytännönläheisiä, kun opiskelijat voivat analysoida tuotannon eri vaiheiden prosesseja harjoituselokuvien tekemisen yhteydessä sekä oppia myös tekemistään virheratkaisuista. Elokuvia tehdessä opiskellaan uusimman tuotantoteknisen kaluston käyttöä, mikä on tärkeää ripeästi kehittyvällä alalla. Erityisesti opinnot ovat aikaa ammattimaisen itsereflektion oppimiselle. (Puukko 2013, 45 – 46.)

Varsinaisten elokuvien ohella audiovisuaalisella medialla tarkoitetaan monia muitakin liikkuvan kuvan muotoja. Videosta on tullut tärkeä informaation jakamisen tapa, minkä vuoksi on aiempaa hyödyllisempää ymmärtää elävää kuvaa ja kyetä tuottamaan elävää kuvaa. Tämän vuoksi elokuva-alan koulutukselle voi olla enemmän kysyntää jatkossa. (Edgar & Kelly 2007, 3 – 4.) Lapin yliopistossa näkökulma media-alan koulutukseen laajenee elokuvakoulutuksen ulkopuolelle. Mediatieteen professori Eija Timosen mukaan audiovisuaalista mediakulttuuria tarjotaan laajana mediasuunnittelun ja mediatutkimuksen dialogiin perustuvana koulutusohjelmana. Taideteollinen näkökulma audiovisuaaliseen mediakulttuuriin on suomalaisittain ainutlaatuinen, koska muissa yliopistoissa alaa tarkastellaan humanistisesta tai yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta. Aalto-yliopistossa ala on puolestaan eriytynyt useisiin eri koulutusohjelmiin. Lapin yliopistossa audiovisuaalisen alan opinnoissa tutkimuksen ja tekemisen dialogi on keskeinen tapa oppia, sillä vain kriittisen reflektion sekä analyttisen ja tutkivan otteen avulla opiskelija voi oppia ymmärtämään erilaisten toiminnan tapojen sekä syiden ja seurausten välisiä suhteita. (Seppälä 2012, 45 – 47.)

4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -METODIT

4.1. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta LFA:ssa

Les Feux Arctiques -hankkeen pyrkimyksenä oli kehittää yhteistä projektipedagogista toimintamallia Lapin yliopiston, Tornion ammattikorkeakoulun ja Lappia opiston taiteen ja kulttuurialan koulutusohjelmien⁴ käyttöön. Hankkeessa oppilaitosten yhteisen projektipedagogisen mallin kehittäminen organisoitiin toimintatutkimuksen muotoon (Hankesuunnitelma, 4). LFA-hanketta voidaan luonnehtia tutkimukselliseksi kehittämistoiminnaksi, jossa kehittämistä tuettiin tutkimuksella.

Toikon ja Rantasen (2009) mukaan tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa tietoa tuotetaan aidoissa käytännön toimintaympäristöissä ja tutkimuksen kysymyksenasettelut nousevat käytännön toiminnasta. Tutkimukselliset asetelmat ja menetelmät toimivat apuna käytännön ongelmien ja kysymysten ratkaisussa. Tutkimuksellisella kehittämistoiminnalla ei kuitenkaan tavoitella ainoastaan kehittämisen välittömiä tuloksia, vaan tutkimuksellisten asetelmien ja tiedontuotannon avulla kehittämistoiminnan tulokset ja johtopäätökset pyritään nostamaan yleisemmälle tasolle, mikä helpottaa niiden arviointia yleisen merkittävyyden kannalta. Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa tavoitellaan samanaikaisesti konkreettista muutosta ja perustellusti tuotettua tietoa. (Toikko & Rantanen 2009, 22 – 23.)

Toimintatutkimus on Toikon ja Rantasen (2009) mukaan ehkä tärkein tutkimuksen ja kehittämistoiminnan risteyspaikka. Toimintatutkimuksessa kyse on toiminnan

⁴ Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan koulutusohjelmia ovat: audiovisuaalinen mediakulttuuri, graafinen suunnittelu, kuvataidekasvatus, tekstiili- ja vaatetusala sekä teollinen muotoilu. LFA-hankkeen aikana tiedekunta järjesti myös Soveltavan taiteen maisteriohjelman. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun kulttuuriala koostuu kuvataiteen (kuvataiteilija amk) ja viestinnän (medianomi amk) koulutusohjelmista. Ammattiopisto Lappian Tornion yksikössä kulttuurialalla tarjotaan audiovisuaalisen viestinnän, kuvallisen ilmaisun, käsi- ja taideteollisuuden sekä musiikin perustutkintoja. Tilanne 17.2.2013.

kehittämisestä ja sen samanaikaisesta systemaattisesta seurannasta. Ideana on saada aikaan muutoksia sosiaalisessa todellisuudessa ja samaan aikaan tutkia näitä muutoksia. (Toikko & Rantanen 2009, 29 – 30.) Myös Kuusela (2005) korostaa toimintatutkimuksen yhteyksiä kehittämistyöhön. Kuuselan mukaan merkittävä osa vuosituhannen vaihteen molemmin puolin ilmestyneistä toimintatutkimusta käsitelleistä artikkeleista liittyy koulun, opetustyön ja työelämän kehittämiseen. Toimintatutkimuksen suosiota selittää yleisempi liike tieteenalojen sisällä. Toimintatutkimuksella pyritään luomaan yhteyksiä teorian ja käytännön välille, mikä on nähty ongelmana perinteisessä tieteellisessä tutkimuksessa. On koettu, että perinteisen tieteellisen tutkimuksen tutkimustulokset siirtyvät huonosti, jos ollenkaan, hyödyntämään käytännön maailmaa. Toimintatutkimuksessa pyritään kuromaan umpeen tieteellisen tutkimuksen ja käytännön maailman välistä kuilua ja pohditaan, miten tieteellinen tutkimus parhaiten palvelisi sosiaalisten käytäntöjen kehittämistä. (Kuusela 2005, 9.)

4.2. Tutkimustehtäväni

LFA-hankkeessa oppilaitosten yhteistä toimintamallia kehittivät hankkeen työntekijät yhdessä kolmen eri oppilaitoksen, Lappia-ammattiopiston, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun ja Lapin yliopiston, opettajien kanssa. Toiminnan tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa oppilaitosten yhteisiä oppimisprojekteja. Lähtökohtaisesti oli tiedossa, että oppilaitokset ovat hyvin erilaisia. Kuuselan (2005) mukaan toimintatutkimuksen tavoitteena on toiminnan edellytysten kuvaamisen kautta muuttaa toimintaa. Tutkimustehtäväni rajauksen mukaisesti analysoin opettajien toimintaa oppilaitosten yhteistyön kehittäjinä Kilpisjärven kenttämatkapilotin tapauksessa. Tutkimusprosessin aikana pyrin havainnoimalla ja analysoimalla opettajien toimintaa ymmärtämään opettajien roolia sekä siihen vaikuttavia tekijöitä oppilaitosten yhteisen projektipedagogiikan kehittäjinä.

Tutkimustehtäväni olen muotoillut tutkimuskysymyksiksi:

Millaista oli opettajien toiminta Kilpisjärven kenttämatkan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin prosessissa?

Mitkä tekijät vaikuttivat opettajien rooliin oppilaitosten yhteisen projektipedagogisen toimintamallin kehittäjinä?

4.3. Tutkimuksen taustasitoumukset

Tutkimuksen tekoa ohjaavat aina tietyt taustasitoumukset, jotka koskettavat todellisuuden ja tiedon luonnetta eli ontologiaa (Metsämuuronen 2000, 10 -11). Yleisesti kysymys tiedon luonteesta jakaa tiedemaailman paradigmatasolla kahteen vastakkaisena nähtyyn suuntaukseen - luonnontieteisiin ja ihmistieteisiin. Tähän eroon viittaa tutkimuksen jakaminen positivistiseen ja hermeneuttiseen tutkimukseen. Luonnontieteissä tavoitteena on selittää luonnonilmiöitä tietoon perustuen, kun taas ihmistieteissä tutkimuksen kohteena on ihmisten aikaansaama, luonteeltaan henkinen todellisuus, jota pyritään ymmärtämään. Paradigmaattinen keskustelu on heijastunut kasvatustieteisiin suurena menetelmällisenä muutoksena viime vuosikymmenten aikana. Perinteisen luonnontieteellisen empiiris-analyttisen suuntauksen rinnalle on tullut tulkinnallisia menetelmiä. Tulkinnalliset menetelmät on koettu käyttökelpoisiksi erityisesti, kun on tutkittu esimerkiksi opettajan työtä, jossa tukeudutaan subjektiivisiin käsityksiin. (Kansanen 2004, 11 – 18.)

Tutkielmani tiedonkäsitys pohjaa sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka mukaan tietomme todellisuudesta on sosiaalisesti eli yhteisöllisesti rakentunutta. Anttilan (2006, 582) mukaan sosiaalinen konstruktionismi hallitsee tällä hetkellä lähes yksinomaan yhteiskuntatieteellistä keskustelua siitä, miten maailma ja sitä koskevat käsitykset ovat muodostuneet. Sosiaalinen konstruktionismi kehittyi sosiologian alalla, ja sen perusteos on Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin vuonna 1966 ilmestynyt tiedonsosiologinen

tutkielma, *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Bergerin ja Luckmannin mukaan todellisuus ja tieto ovat yhteiskunnallisesti sitoutuneita käsitteitä, jolloin eri yhteiskunnissa on eroa siinä, millaista tietoa pidetään itsestäänselvänä. Mistä tahansa tietokokonaisuudesta voi tulla sosiaalisesti hyväksyttyä ”todellisuutta”. Siksi tulee tutkia kaikkea, mikä käy ”tiedosta” yhteiskunnassa riippumatta tämän tiedon perimmäisestä paikkansa pitävyydestä tai virheellisyydestä. Lisäksi on tutkittava niitä mekanismeja, joiden kautta yhteisesti hyväksytyjä todellisuuskäsityksiä vakiintuu ihmisyhteisöissä. Sosiaalisessa konstruktionismissa sosiaalista todellisuutta selitetään arjen totunnaisuuksien sekä niiden institutionaalistumisen kautta. Teorian mukaan sosiaalista todellisuutta ylläpidetään jatkuvasti arkipäiväisessä ja näennäisen merkityksettömässä vuorovaikutuksessa. (Berger & Luckmann 1998, 13, 68 – 73.)

Metsämuurosen (2000) mukaan sosiaalinen konstruktionismi korostaa todellisuuden suhteellisuutta. Eri henkilöt muodostavat oman suhteellisen käsityksensä todellisuudesta, vaikka osa tästä todellisuudesta saattaa olla yhteisesti jaettua monien yksilöiden kanssa. Ontologiselta näkemykseltään konstruktivismi perustuu siis relativismiin, koska todellisuus nähdään paikallisesti ja spesifisesti rakentuneena. (Metsämuuronen 2000, 12-13.) Anttila (2006) korostaa, että konstruktionistisen ajattelun mukaan mitään todellisuutta ei ylemmässä (universaalissa) mielessä ole, koska mitään ei ole olemassa ennen kuin se on konstruoitu. Mikään ei myöskään ole pysyvää, ellei sitä kostruoida yhä uudelleen. (Anttila 2006, 581-582.) Jokinen, Juhila ja Suoninen (2004, 9) puolestaan määrittelevät sosiaalisen konstruktionismin näkökulmaksi, jossa kielenkäyttöä ei tarkastella siltana todellisuuteen, kuten realistisessa näkökulmassa, vaan osana todellisuutta itseään.

Sitoutuminen sosiaalisen konstruktionismin mukaiseen tiedonkäsitykseen merkitsee tutkielmani kannalta monia asioita. Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti ymmärrän opettajuuden, tutkimukseni tärkeimmän käsitteen, sosiaalisesti rakentuneena roolina, johon vaikuttavat moninaiset koulutuksen perinteet. Tietynlaisia käsityksiä opettajuudesta on olemassa yksittäisen opettajan mielipiteestä huolimatta, mutta

jokainen opettaja voi myös itse vaikuttaa käsitykseen opettajuudesta. Opettajuus säilyy tai muuttuu opettajien ja opetusalan hallinnon joka päiväisissä teoissa ja kommunikaatiossa. Tutkimusaineistoni kannalta sosiaalinen konstruktionismi heijastuu siinä, että aineistoni koostuu suurelta osin kommunikaatioaineistosta (esim. opettajien ryhmähaastattelu) tai kommunikaation havainnoinnista (tutkimuspäiväkirja). Pyrin havainnoidessani kiinnittämään huomiota siihen, millaista opettajuutta hankkeeseen osallistuneet opettajat tuottivat puheessaan ja toiminnassaan. Tutkimuksen raportoinnissa osallistun itse opettajuuden sosiaaliseen rakentamiseen.

4.4. Toimintatutkimus

Toimintatutkimuksesta ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää, vaan sen eri suuntaukset eroavat monilta osin toisistaan. (Toikko & Rantanen 2009, 30; Kuusela 2005, 10.) On kuitenkin yleisiä ominaisuuksia, jotka yhdistävät monia toimintatutkimuksen suuntauksia. Yksi toimintatutkimuksen lähtökohdista on toimintatutkijan aktiivisuus suhteessa tutkimuskohteeseensa. Tutkija ei pyri tarkastelemaan kohdetta objektiivisesti ulkopuolisena, vaan koko tutkimustoiminta perustuu tutkimuskohteeseen vaikuttamiseen, interventioon. Toimintatutkimuksen isäksi nimetty Kurt Lewin on sanonut: *”Jos haluat ymmärtää jotain, yritä muuttaa sitä.”* Toimintatutkijat uskovat, että intervention avulla voidaan paljastaa esimerkiksi tiedostamattomia toimintatapoja, sosiaalisia rakenteita ja perinteitä. (Heikkinen 2007, 27 – 29.)

Toimintatutkimus on käytännönläheistä. Se pyrkii kuromaan umpeen teoreettisen tieteen ja käytännön elämän välistä kuilua. Tutkija viettää paljon aikaansa kentällä havainnoiden ja keskustellen pyrkimyksenään ymmärtää tutkimuskohteensa käytäntöjä. Tutkimuskohteet pyritään siten usein osallistamaan tutkimusentekoon. Periaatteena on, ettei tutkimusenteko ole vain tutkijoiden etuoikeus, vaan siihen on oltava oikeus osallistua niidenkin, joita tutkimus koskee. Toimintatutkimuksessa korostetaan myös reflektiivisyyttä, jolla tarkoitetaan sekä tutkimuksen kohteiden että tutkijan totuttujen

toiminta- ja ajattelutapojen perusteiden tietoista pohdintaa. Erityisesti tutkiva opettaja-liikkeessä korostetaan reflektiivisyyttä, jolloin toimintatutkimus nähdään opettajan ammattikäytäntöjen kehittäjänä ja ammatillisen kasvun tukena. Toimintatutkimusta kuvaillaan myös sen prosessimaisuuden kautta. Toiminta etenee suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin kautta uudelleensuunnitteluun, jolloin siitä muodostuu itsereflektiivinen kehä. Toimintatutkimuksen syklin kautta ymmärrys ja tulkinta lisääntyvät vähitellen, jolloin toimintaa voidaan kehittää paremmaksi. Toimintatutkimuksella ei pyritä saavuttamaan pysyviä käytäntöjä, vaan ajatus on, että toiminnan ja sen reflektion sykli jatkuu loputtomiin muutoksen ollessa tieteen ikuinen olemus. (Heikkinen 2007, 29 – 36.)

Vaikka toimintatutkimuksessa ei tavoitella pysyvää käytäntöä, on toimintatutkimus yleensä organisoitu ajallisen projektin muotoon. Tutkimuksessa on alku ja loppu, joiden välisestä toiminnasta raportoidaan. Toimintatutkimuksen analyysitaso voi vaihdella yksilöstä aina alueelliseen verkostoon saakka. Yksilötasolla esimerkiksi opettaja havainnoi omaa toimintaansa, kun taas alueellisen verkoston tasolla on kehitetty yritysten, kuntien, koulutuksen ja tutkimuksen yhteistä strategiaa. Verkostotason toimintatutkimusta on tehty toistaiseksi vähän. (Heikkinen, Rovio & Tynjälä 2007, 18 – 19.) LFA-hankkeessa tehtiin alueellisen tason toimintatutkimusta eri oppilaitosten yhteisen projektipedagogisen mallin kehittämiseksi. Toisin sanoen tavoitteena oli kehittää kulttuurialan koulutusta alueellisesti Lapin läänin alueella.

Toimintatutkimuksen tavoitteena on saada aikaan muutosta ja kehitystä. Toimintatutkimuksen muutostavoitteita voi tarkastella Habermasin tiedonintressiteorian luokitteluun pohjaten. Yksi toimintatutkimus sisältää yleensä piirteitä kaikista kolmesta tiedonintressin luokasta: teknisestä, praktisesta ja kriittisemansipatorisesta. Kun toimintatutkimuksessa tavoitellaan tehokkuutta ja tuloksellisuutta, ohjaa toimintaa tekninen tiedonintressi. Tekniseenkin toimintatutkimukseen sisältyy kuitenkin praktisen tiedonintressin piirteitä, koska toiminta perustuu aina ihmisten tuottamiin merkityksiin, joiden ymmärtämiseen praktis-hermeneuttinen tiedonintressi pyrkii. Emansipatorinen

tiedonintressi voi korostua, kun tutkimuksen myötä huomataan, että toiminnan kehittäminen edellyttää asioihin vaikuttamista. Näin tiedonintressit voivat painottua eri tavalla tutkimusprosessin eri vaiheissa. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 44 – 46.)

Kuuselan (2005) mukaan Habermasin tuotanto on näkynyt erityisesti kriittisessä ja kommunikatiivisessa toimintatutkimuksen suuntauksessa. Habermasin ajattelun pohjalta on voitu hahmottaa vuorovaikutuksen ja kommunikaation merkitystä työyhteisöiden tai koulutus- ja kasvatusinstituutioiden toimintatutkimuksissa. Myös sosiaalisessa konstruktionismissa, joka kehittyi 1980- ja 1990-luvuilla yhdeksi sosiaalitieteiden valtasuuntaukseksi, korostetaan kielellisen vuorovaikutuksen, keskustelun ja dialogin merkitystä. (Kuusela 2005, 11.)

4.5. Aineistonkeruu

Tutkimusaineistoilla pyritään vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Toimintatutkimuksessa voidaan hyödyntää sekä määrällisiä että laadullisia aineistoja. Määrälliset ja laadulliset aineistot vastaavat erilaisiin kysymyksiin ja niiden analyysi on erilaista. Määrällisessä tutkimuksessa aineisto kerätään esimerkiksi kyselyllä, joka on pelkistettävissä mitattaviksi määreiksi, numeroiksi. Tällöin kysely voidaan toteuttaa suurille massoille ja siten muodostaa yleisiä periaatteita tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan sen sijaan usein varsin rajattua tapahtumaa tai tilannetta, joita pyritään ymmärtämään. (Huovinen & Rovio 2007, 104.)

Les Feux Arctiques -hankkeessa toimintatutkimus sidottiin osaksi hankkeen toimintaa. Hankkeeseen palkattiin kaksi kuvataidekasvatuksen opiskelijaa, jotka osallistuivat toimintatutkijoina oppilaitosten yhteisen projektipedagogisen mallin kehittämiseen koko hankkeen ajan. Toimintatutkijat olivat aktiivisesti mukana hankkeen palaverissa, opetuksen suunnittelussa sekä opetusprojektien toteutuksessa. Hankkeen toiminta tuotti monenlaista aineistoa, kuten palaverimuistioita, sähköpostikeskusteluja ja raportteja,

ilman varsinaista aineistonkeruuta. Hankkeessa toteutettiin myös tietoista aineistonkeruuta eri teemoista. Hankkeen alussa aineistonkeruu haki muotoaan, ja sitä toteutettiin laajalla rintamalla. Tutkimustehtävien selkiintyessä aineistonkeruutavat täsmentyivät. Molemmat hankkeessa työskentelevät tutkimusharjoittelijat rajasivat oman tutkimustehtävänsä, jonka avulla aineistoa rajattiin. Tutkimustehtäväni kohdistuu opettajien toimintaan erityisesti Kilpisjärven kenttämatkan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Tutkimustehtäväni johdosta olen rajannut esimerkiksi opiskelijoiden kokemuksiin keskittyvän kyselyaineiston tutkimukseni ulkopuolelle. Osa hankkeessa kerättyä tutkimusaineistoa on määrällistä. Kaikki tällainen aineisto rajautui kuitenkin tutkimustehtäväni määrittelyn vaiheessa analyysini ulkopuolelle. Kaikki käyttämäni tutkimusaineisto on siis laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti kerättyä.

Toimintatutkimuksessa tärkeimpiä tiedonkeruun muotoja ovat osallistuva havainnointi, sen pohjalta kirjoitettu tutkimuspäiväkirja ja haastattelu (Huovinen & Rovio 2007, 104). Nämä aineistot nousivat tärkeimmiksi myös tutkimusaineistossani, jonka varsinaiseksi ytimeksi muodostui tutkimuspäiväkirja. Toinen tärkeä aineistoni on Kilpisjärven kenttämatkalla toteutettu opettajien ryhmähaastattelu, jossa opettajat arvioivat kenttämatkan prosessia sekä keskustelivat yleisemminkin oppilaitosten välisestä yhteistyöstä. Muut aineistoni olivat hankkeen toiminnassa syntyneitä dokumentteja, kuten kokousmuistioita, sähköpostikeskusteluja ja matkaraportteja.

Osallistuva havainnointi, jonka pohjalta kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa, oli tärkein aineistonkeruumenetelmäni. Huovisen ja Rovion mukaan osallistuva toimintatutkija on kentällä samalla osallinen ja ulkopuolinen. Hän on ajoittain aktiivisesti mukana toiminnassa, ja ajoittain hän vetääntyy toiminnasta tarkkailijaksi. Toimintatutkimuksessa tutkija pyrkii havainnoimalla ymmärtämään tutkimuskohdettaan mahdollisimman laajasti. Havainnointi ei siis perustu tiukkoihin esioletuksiin, koska ne voisivat rajata ennalta pois olennaisia asioita. (Huovinen & Rovio 2007, 106.) Osallistuvaa havainnointia on tutkimusprosessin aikana suunnattava ja kohdistettava. Tämä edellyttää kokonaiskäsitystä tutkimuskohteesta ja tutkimusongelman täsmentymistä. (Vilkkä 2006, 44.)

Hanna Vilkan (2006) mukaan havainnointi on tieteellisen tutkimuksen perusmetodi erityisesti tutkimuksissa, joissa tutkitaan yksittäisten ihmisten toimintaa ja heidän vuorovaikutustaan toisten ihmisten kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä käyttää tutkittavan kohteen toimintaan mukautunutta, vapaata havainnointia. Vapaassa havainnoinnissa käytetään usein osallistuvaa havainnointitapaa, jolloin tutkimuskohteeksi määrittyvät sosiaalinen vuorovaikutus ja kulttuuriset merkitykset. Vapaa havainnointi on hyvin vaativa tutkimusaineiston keräämisen tapa ja vaatii tutkijalta paljon esitietoa tutkimuskohteesta. Koska havainnoitavassa tilanteessa saatu tietomäärä on valtava, tutkijan on pystyttävä arvioimaan yksittäisen havainnon edustavuutta tutkittavaan ilmiöön nähden. Tutkijan vuorovaikutus tutkimuskohteen kanssa johtaa siihen, että tutkija myös jatkuvasti luo tutkimuskohdettaan. Tutkimusaineisto on tutkijan ja tutkittavan yhteistyön tulos. (Vilka 2006, 37 – 38; 40–41.)

Huovisen ja Rovion (2007) mukaan aktiivinen osallistuminen tutkimuskohteen toimintaan antaa tutkijalle mahdollisuuden monipuolisen tutkimusaineiston keräämiseen. Koska kaikkia keskusteluja ei ole mahdollista tai järkevää nauhoittaa, on tutkimuspäiväkirja hyvä väline tutkijan havaintojen tallentamiseen. Tutkija tallentaa päiväkirjaan monipuolista tietoa tutkimuksen prosessista. Päiväkirjaan voi koota tietoa tutkimuksen etenemisestä, tunnelmista, vaikutelmista, palautteesta, oman toiminnan reflektointia, yhteenvetoja, kysymyksiä ja hämmennyksen aiheita. Päiväkirjassa näkyy, miten aineiston kuvaileminen, luokittelu, analyysi ja tulkinta etenevät lomittain. Kenttäjaksolla teoria ja empiria käyvät tutkijan kokemusten kautta vuoropuhelua. (Huovinen & Rovio 2007, 106 – 107.)

Kirjoitin läpi hankkeen tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin muun muassa omia muistiinpanoja kokouksista sekä yleisesti havaintojani hankkeen etenemisestä. Tutkimuspäiväkirjassa tarkkailin prosessia oppilaitosten yhteistyön ja opettajien toiminnan näkökulmasta. Kirjasin siis ylös havaintojani ja tulkintojani siitä, miten yhteistyötä syntyi tai jäi syntymättä. Pohdin havaintoja myös yhdessä työparini Saara Sarparannan kanssa, jonka kanssa kävimme vilkasta sähköposti- ja puhelinkeskustelua vertaillen kokemuksiamme. Meillä molemmilla oli omat pilottituotannot, joihin olimme

rajanneet tutkimustehtävämme, joten ajatustenvaihto oli antoisaa. Havaintomme ja tulkintamme olivat yleensä hyvin samansuuntaisia, mikä lisäsi luottamustamme tulkintojen pätevyYTEEN. Aineistoni sisältää siis myös Saaran kanssa käymiäni sähköpostikeskusteluja. Sähköpostikeskustelut täydentävät tutkimuspäiväkirjan aukkoja, koska en useinkaan kirjoittanut samoja asioita uudestaan päiväkirjaani, jos olin purkanut tietyt kokemukseni jo Saarelle. Tutkimuspäiväkirjasta tuli tärkein tutkimusaineistoni, jonka avulla toiminnan prosessi ja eri tilanteisiin liittyneet ajatukset oli helppo palauttaa mieleen.

Tutkimusaineistooni sisältyy myös opettajien ryhmähaastattelu. Huovinen ja Rovio toteavat, että toimintatutkimuksessa on välillä tarpeellista pysäyttää prosessi ja selventää ja syventää kenttätöön aikana syntyneitä havaintoja haastattelemalla osallistujia (Huovinen & Rovio 2007, 109). Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, mikä tarkoittaa, että haastattelun näkökohta on päätetty ennalta, mutta kysymysten järjestystä tai sanamuotoa voidaan varioida haastattelutilanteessa. Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan keskustelu etenee siis tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu se, että se ottaa huomioon ihmisten tulkinnat asioista: se korostaa ihmisten asioille antamia merkityksiä sekä sitä, että nämä merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47 – 48.)

Kilpisjärven kenttämatkalla opettajat kokoontuivat parina iltana keskustelemaan kenttämatkan toteutuksesta ja oppilaitosten yhteistyöstä. Viimeisenä iltana toteutettiin myös opettajien kokoava ryhmäkeskustelu, jonka muoto oli tutkijan johtama teemallinen ryhmähaastattelu. Olin valmistellut muutamia apukysymyksiä. Keskustelu soljui luonnollisesti, joten kysymyslistan avulla lähinnä varmistin, että kaikki haluamani teemat tulivat käsiteltyä. Idea ryhmähaastattelusta syntyi spontaanisti kenttämatkan aikana, mutta onnekseni minulla oli nauhurini mukana kenttämatkalla, mikä mahdollisti ryhmähaastattelun tallentamisen. Opettajat antoivat tallennuksesta keskustellessamme ymmärtää, että tallennus koettiin hivenen epämukavaksi. Lupasin opettajille tässä tilanteessa käyttää nauhoitusta vain muistini tukena, enkä tehdä suoria lainauksia

puhuttuun. Aineiston osoittautuessa erittäin hyödylliseksi otin yhteyttä opettajiin ja pyysin heiltä lupaa käyttää aineistoa. Lähetin heille samalla litteroidun version haastattelusta. Kaikki opettajat eivät halunneet, että aineistoa heidän osaltaan käytettäisiin, mutta olivat valmiita vastaamaan sähköpostitse kysymyksiin. Haastatteluaineistoa on siis osittain täydennetty sähköpostin kautta.

Vilkan (2005) mukaan ryhmähaastattelu on mielekäs aineistonkeräämisen tapa erityisesti työelämän tutkimushankkeissa, joissa tavoitteena on yhteisen kielen, käsitteiden, toimintatapojen ja keskustelun luominen. Ryhmähaastattelu on toimiva ratkaisu siinäkin mielessä, että se edistää tutkittavien ymmärrystä asiasta ja voi vaikuttaa myönteisesti heidän ajattelu- ja toimintatapoihinsa tutkittavaan asiaan liittyen. (Vilka 2005, 102 – 103.) Myös Huovinen ja Rovio (2007) tuovat esille ryhmähaastattelun etuja. Tietoja saadaan tehokkaasti usealta vastaajalta samaan aikaan ja ryhmä auttaa myös muistamaan ja korjaa väärinymmärryksiä. Ujot voivat saada tukea ryhmältä, mutta toisaalta ryhmä saattaa myös valvoa, kuka asioista saa puhua, mistä asioista ja miten. (Huovinen & Rovio 2007, 110 – 111.) Vilka (2005) muistuttaakin, että haastattelijan tehtävä on asiassa pysymisen lisäksi huolehtia siitä, että kaikki pääsevät osallistumaan keskusteluun. Vilkan mukaan haastattelijan tehtävä ryhmähaastattelussa on pitää keskustelu käynnissä jakaen puheenvuoroja. Haastattelijan ei kuitenkaan tulisi osallistua keskusteluun. (Vilka 2005, 103.) Tämä objektiivisuuden ihanne on ristiriidassa toimintatutkimuksen osallistuvan tutkijanroolin kanssa. Ryhmähaastattelussa osallistuin keskusteluun, kysyin lisäkysymyksiä, tein tulkintoja ja kysyin opettajien kommentteja niihin.

Tutkimusaineistoani voi jäsentää Toikon ja Rantasen (2009) kuvaaman neljän tiedonkeräämisen lähestymistavan avulla. Tietoa voidaan kerätä joko konkreettisesta toiminnasta tai kehittämistä kuvaavista keskusteluista. Sekä toimintaa että sitä kuvaavaa keskustelua voidaan lisäksi lähestyä joko fakta- tai tulkinnallisesta näkökulmasta. Toikko ja Rantanen kuvaavat tiedontuotannon lähestymistapoja nelikentän avulla. Nelikentässä havainnollistettuja tiedontuotantotapoja ei nähdä toisilleen vastakkaisina, vaan ne voivat hyvin täydentää toisiaan. Dokumenttien avulla voidaan kuvata

kehittämistoimintaa ja sen kohdetta selkeällä tavalla. Osallistuvalla havainnoinnilla saadaan esille kehittämiseen liittyviä merkityksiä. Ryhmätoiminnan ja diskurssien tutkimus korostuvat, kun on kysymys osallistavasta kehittämistoiminnasta. (Toikko & Rantanen 2009, 141 – 142.)

Kuviossa 1. havainnollistan tutkielmani tiedonkeruuta Toikon ja Rantasen (2009) nelikentän avulla. Yhdistin tutkielmassani kolmea tiedon keräämisen tapaa, jotka pääpiirteiltään noudattavat nelikentässä esitettyjä lähestymistapoja. Hanketyössä syntyneitä dokumentteja käytin muodostaakseni faktanäkökulmasta ajallisen kuvauksen Kilpisjärven kenttämattkapilotin konkreettisesta toteutuksesta. Niiden avulla kuvasin, *mitä* Kilpisjärven kenttämattkapilotissa tehtiin. Vaikka kehittämistoiminnassa syntyneisiin dokumentteihin sisältyykin jo kirjoittajien omia tulkintoja, voidaan niiden avulla hahmottaa suhteellisen luotettavasti kehittämistoiminnan periaatteelliset linjaukset ja prosessin pääpiirteet (Toikko & Rantanen 2009, 143). Tutkimuspäiväkirjani lisäsi tulkinnallisen näkökulman konkreettiseen toiminnan kuvaukseen. Eri toimijoiden näkökulmia pilotin prosessista ja oppilaitosten yhteistyön kehittämisestä pyrin saamaan esille ryhmähaastattelussa, joka on fokusryhmähaastattelua (ks. emt. 145 – 147) yleisempi aineistonkeruumenetelmä. Tutkimuspäiväkirjani ja opettajien ryhmähaastattelun kautta käsittelin sitä, *miten* toimijat kokivat kenttämattkapilotin prosessin.

	FAKTANÄKÖKULMA	TULKINNALLINEN NÄKÖKULMA
TOIMINTAA KUVAAVA DISKURSSI	<p>VUOROVAIKUTTEINEN LUOKITTELU</p>	<p>FOKUSRYHMÄHAASTATELU</p> <p>OPETTAJIEN RYHMÄHAASTATELU</p> <p>> OPETTAJIEN KOKEMUKSET PILOTIN PROSESSISTA</p> <p>> OPETTAJAT KOULUTUKSEN KEHITTÄJINÄ</p>
KONKREETTINEN TOIMINTA	<p>TILASTOT JA DOKUMENTAATIO</p> <p>DOKUMENTIT : KOKOUSHUOMIOT TUOTANTOSUUNNITELMAT, MATKARAPORTIT, SÄHKÖPOSTIT.</p> <p>> PILOTIN PROJEKTIN AJALLINEN KUVAUS</p>	<p>OSALLISTUVA HAVAINNOINTI</p> <p>TUTKIMUSPÄIVÄKIRJA TUTKIJOIDEN VÄLISET S-POSTIT MATKAPÄIVÄKIRJAT</p> <p>>KOKEMUKSET PILOTIN PROSESSISTA</p>

Kuvio 1. Tutkielmani aineistonkeruu Toikon ja Rantasen (2009) tiedontuotannon nelikenttää soveltaen.

4.6. Analyysi

Tutkija muodostaa tutkimustuloksensa päättelemällä. Induktio ja deduktio ovat perinteisesti tunnetuimpia päättelyn muotoja. Induktiossa yleinen sääntö johdetaan yksittäisten havaintojen pohjalta, kun taas deduktiossa yksittäisestä havainnosta päätellään jotain yleisten sääntöjen tai teorioiden pohjalta (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2007, 88 – 89.). Induktio merkitsee siis analyysin aineistolähtöisyyttä ja deduktio teorialähtöisyyttä. Toimintatutkimuksen prosessissa toiminta, havainnot ja havaintojen vertaaminen teoriaan kietoutuvat usein samanaikaisesti toisiinsa. Päättelyn prosessia ei tällöin kuvaa induktio sen paremmin kuin deduktiokaan.

Toimintatutkimuksessa tutkija on kuin salapoliisi, joka ratkoo toiminnassa eteen tulevia mysteerejä. Tutkija pyrkii kehittelemään hypoteeseja, jotka selittävät kentällä tehdyt havainnot ymmärrettävästi. Tällaista päättelyn tapaa kutsutaan abduktioksi, jota on kutsuttu myös ”sivistyneeksi arvaukseksi”. Abduktiossa päätelmät johdetaan intuitiivisesti, mutta perehtyen laajasti tapausta koskevaan informaatioon. Koska sosiaalinen todellisuus on moniääninen ja tulkinnallinen, on tutkijan asetettava abduktiivinen päätelmä koetukselle. Toimintatutkimuksessa tilanteet ovat ainutkertaisia, eikä niitä voi toistaa koetarkoituksessa kuten luonnontieteellisessä tutkimuksessa. Abduktiota käytettäessä hypoteesin tekijän on siksi toimittava itsekriittisesti ja tarkasteltava ratkaisujaan rehellisen avoimesti. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2007, 89 – 91.)

Tutkimusprosessiani kuvaa hyvin abduktiivisen päättelyn käsite. Osallistuminen hankkeen toimintaan kentällä nostatti jatkuvasti esiin kysymyksiä, joihin hain otetta tutkimuskirjallisuudesta. Joskus tutkimuskirjallisuuden lukeminen puolestaan avasi ennalta-arvaamatta uuden näkökulman käytännön toimintaan. Tutkimuskirjallisuudesta sain myös erilaisia työkaluja käytännön toiminnan hahmottamiseen ja havaintojen moninaisuuden hallitsemiseen. Näin teoria ohjasi havaintojani. Uusien havaintojen myötä syntyi taas uusia kysymyksiä, joihin pyrin löytämään vastauksia teoriasta. Tämä sykli jatkui koko tutkimusprosessin ajan. Prosessin aikana kävin läpi monia sivupolkuja, joista osa ohjasi koko päättelyn suuntaa. Hiljalleen prosessin edetessä toiminnasta kuitenkin nousivat ne tärkeät teemat ja käsitteet, jotka tutkimustehtäväni kannalta jäivät keskeisiksi. Ensimmäinen analyysivaihe oli usein keskustelua tutkijaparini Saara Sarparannan kanssa. Keskustelimme eteentulleista kysymyksistä hektisinä aikoina jopa päivittäin ja muulloin yleensä viikoittain. Vertailimme havaintojamme ja pohdimme mahdollisia selityksiä meitä askarruttaville tapahtumille.

Varsinaisessa aineiston analyysissä aktiivisen tutkimuksen kenttävaiheen päätyttyä käytin menetelmänä teemoittelua. Teemoittelu tarkoittaa laadullisen aineiston sisällönanalyysin menetelmää, jossa aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa

valaisevia teemoja. Se sopii parhaiten käytännönläheisten ongelmien ratkaisemiseen. (Eskola & Suoranta 2003, 174- 179.) Kävin läpi aineistoa järjestäen sitä ensin kronologiseen järjestykseen. Pyrin ensin hahmottamaan kehittämistyön ja tutkimukseni ajallisen tapahtumasarjana. Aloitin analyysin käymällä läpi hankkeen kokousten muistiot ja hankkeeseen liittyvät sähköpostikeskustelut sekä kenttämatkan teosuunnitelmat ja matkaraportit. Muodostin samalla ajallisen rungon tärkeistä tapahtumista. Liitin runkoon tärkeiksi näkemiäni lainauksia kokousmuistioista ja sähköposteista.

Ajallisen kuvauksen pohjalta pystyin tekemään ensimmäisen jaotteluni aineistosta. Kehittämistyön prosessi jaottui neljään jaksoon: kenttämattkapilotin ideoinnin vaiheeseen (kesä 2011 – helmikuu 2012), opettajien pedagogiseen suunnitteluun (helmikuu 2012 – elokuu 2012), kenttämatkan toteutukseen (elokuu 2012) sekä kenttämattkapilotin teosten näytteille asettamiseen sekä pilotin arviointiin (elokuu 2012 - kevät 2013). Jaottelu pohjautui prosessissa merkittäviksi kokemiini käännteisiin.

Kehittämistyön prosessin ajallisen hahmottamisen jälkeen jatkoin sisällön analyysiä. Otin analyysiin mukaan tutkimuspäiväkirjani eli toiminnan prosessissa syntyneet kokemukseni, tunteeni ja tulkintani. Viralliset kokousmuistiot eivät kerro välttämättä, millaisten vaiheiden tai keskustelujen kautta tiettyihin päätöksiin on päädytty. Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani pohjaten ensimmäisen version kokemuskertomuksesta, johon edelleen vertasin opettajien näkemyksiä kenttämattkapilotin prosessista. Lopuksi rinnastin kokemukset asiayhteyksiin sopiviin tutkimuksiin, jolloin kokemuskertomuksesta muovautui tutkielmani ensimmäinen analyysiluku.

Tein sisällönanalyysiä alleviivaamalla aineistosta asioita, jotka kussakin prosessin vaiheessa korostuivat, nousivat tärkeiksi tai käänteentekeviksi. Teemoittelussa hain siis yhtäläisyyksiä ja eroja aineistostani. Jos jokin asia toistui, loin siitä teeman. Jo toiminnan aikana tietyt käsitteet ja teemat olivat toistuneet havainnoissani. Kenttätöön aikana olin havaintojeni pohjalta tulkinnut esimerkiksi, että erilaisilla opettajuuden

tulkinnoilla voi olla merkitystä opettajien yhteistyön kannalta. Aineistoa läpikäydessäni en kuitenkaan pyrkinyt vain todistamaan toiminnassa syntyneitä tulkintojani perustelluiksi, vaan hakemaan tarkkaavaisesti myös uusia teemoja, jotka minulta oli mahdollisesti jäänyt kenttätöiden intensiivisessä rytmissä huomaamatta.

Kävin opettajien ryhmähaastatteluaineiston läpi samalla tavoin etsien toistuvia teemoja. Muodostin litteroidusta haastatteluaineistosta ensin neljä teemaa: kenttämatkapilotin prosessi, opettajuus, yhteistyö ja strategia. Analyysini edetessä työstin teemoja uudestaan, sillä halusin sisällyttää opettajien näkemyksiä sekä analyysiini pilotin prosessista että opettajien kehittäjänrooliin vaikuttavista tekijöistä. Järjestelin teemoja uudestaan, jolloin lopullisiksi teemoiksi muodostuivat kokemukset kenttämatkapilotin prosessista, opettajuuden tulkinnat, opetusjärjestelyjen ja opettajuuden suhde sekä oppilaitosten strategioiden ja opettajuuden suhde. Opettajien kokemuksia pilotin prosessista käsittelemäni analyysin ensimmäisessä osassa ja muita teemoja analyysin toisessa osassa.

5. ANALYYSI I: KENTTÄMATKAPILOTIN PROSESSI

Tutkielmani ensimmäisessä analyysiluvussa tarkastelen oppilaitosten yhteisen oppimisprojektin prosessia läpi suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin vaiheiden. Kuvaan Kilpisjärven kenttämatkapilotin prosessia omien havaintojeni ja tulkintojeni sekä opettajien esittämien näkemysten kautta. Aineistona ovat hankkeen aikana kirjoittamani tutkimuspäiväkirja, jota olen tarpeellisilta osin täydentänyt tutkijaparini Saara Sarparannan kanssa käymälläni sähköpostikeskustelulla, ja opettajien ryhmähaastattelu. Vertaan opettajien näkemyksiä oppilaitosyhteistyöstä ja kenttämatkapilotin prosessista omiin kokemuksiini. Opettajat esittivät omia kokemuksiaan ja näkemyksiään kenttämatkan päätteeksi järjestetyssä opettajien ryhmähaastattelussa. Rinnastan pilotista saatuja kokemuksia projektipedagogiikkaa ja opetuksen kehittämistä käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Analyysin ensimmäisen osan johtopäätökset ovat pohja analyysin toiselle osalle, jossa käsittelen opettajien kehittäjänrooliin vaikuttavia tekijöitä.

Kenttämatkapilotin prosessi jakautui neljään vaiheeseen. Esisuunnittelun vaiheessa Kenttämatkaa ideoitii yliopistolla lähinnä hankkeen sisäisesti. Pedagogisen suunnittelun vaiheessa opettajat osallistettiin kenttämatkan suunnitteluun ja projekti-idea kehittyi kohti oppimisprojektia. Kenttämatka toteutettiin kolmen oppilaitoksen yhteisenä viikon kestäväenä matkana Kilpisjärvelle elokuussa 2012. Pilotin päätti kenttämatkalla syntyneiden teosten julkaiseminen näyttelyissä sekä karttasovelluksessa hankkeen internet-sivuilla (www.arktisetulet.fi) ja opettajien arviointi kenttämatkapilotin prosessista.

Pirkko Anttilan (2001, 12) mukaan projekti *on kertaluonteinen, tavoitteellinen, varta vasten muodostetun organisaation tehtäväksi annettu työkokonaisuus, jonka kesto ja resurssit on ennalta määriteltä.* Määritelmästä käy ilmi, että ennen projektin varsinaisen toteutuksen aloittamista on tehtävä paljon suunnittelutyötä. On päätettävä, mikä on

projektin kokonaisuus, millainen organisaatio sen toteuttaa, millä aikataululla ja millä resurssein. Kenttämattkapilotissa tuli esille, että kolmen eri oppilaitoksen yhteisen oppimisprojektin suunnittelu on haastava prosessi, joka nostaa esille monia epäselviä kysymyksiä. Mistä saadaan idea projektiin? Miten idea kehitetään tavoitteelliseksi kokonaisuudeksi? Mikä rooli opettajilla on oppimisprojektin ideoinnissa ja suunnittelussa?

5.1. Ideointivaihe – suunnittelun organisaatiota etsimässä

Kilpisjärven kenttämattkapilotin esisuunnitteluvaihe aloitettiin kesällä 2011 ja se jatkui helmikuuhun 2012 saakka. Pohjoinen etnografia -kokonaisuus, johon Kilpisjärven kenttämattkapilotti kuului, oli määritelty yliopiston vetovastuulle (hankesuunnitelma, 4). Esisuunnitteluvaiheella tarkoitan ajanjaksoa, jolloin pääasiassa hanketyöntekijät ideoivat ja kehittivät pilotin konseptia. Esisuunnittelun aikana kenttämattkan ideasta keskusteltiin kaikkien oppilaitosten opettajien kanssa, mutta keskusteluissa ei suunniteltu vielä kenttämattkan pedagogisia ratkaisuja. Esisuunnittelun vaihe päättyi hankekoordinaattori Tuomas Hongan kirjoittaman Kilpisjärven kenttämattkan alustavan tuotantosunnitelman (Liite 1.) valmistumiseen ja jakamiseen eri oppilaitosten toimijoille.

Vetovastuu Kilpisjärven kenttämattkapilotista oli yliopistolla. Ideointivaihetta leimasi kuitenkin epäselvyys suunnitteluprosessin rooleista ja työnjaosta. Hanke halusi osallistaa eri oppilaitosten opettajia idean kehittämiseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta pilotti sopisi mahdollisimman hyvin opiskelijoiden olemassaoleviin opintoihin. Opettajien osallistaminen osoittautui kuitenkin haastavaksi tehtäväksi. Tämä havainto toistui turhautuneisuutena tutkimuspäiväkirjassani. Tuskastumiseni tuo hyvin esille opettajien ratkaisevan tärkeän roolin oppilaitosten yhteistyön toteuttamisessa ja kehittämisessä. Ilman opettajien panosta ei suunnittelua saada etenemään.

Oma fiilikseni on, että hankkeen anti ei ehkä tule olemaan toimivien käytäntöjen luominen, vaan nimenoman niiden tekijöiden esille tuominen, jotka hiertävät yhteistyössä. (tutkimuspäiväkirja 6.9.2011)

Viime syksynä alettiin jo saada tutustumisen henkeä porukkaan, mutta nyt on taas jostain syystä voimakkaat me-te-asetelmat. - - Vaikuttaa siltä, että opettajat ovat itseasiassa vastahankaisia tekemään yhteistyötä. Miksi näin on? (tutkimuspäiväkirja 29.2.2012)

Olen innoissani, jos ylipäättään saadaan aikaan tuotantoja, joissa sekä opettajat että opiskelijat tekevät yhteistyötä samassa tuotannossa yli oppilaitosrajojen. - - (jotka tällä hetkellä tuntuvat olevan joihinkin suuntiin korkeita ja sähköpiikkilangalla koristeltuja). (tutkimuspäiväkirja 21.3.2012)

Yhteistyön syntyminen on takkuillut koko hankkeen ajan. Miksi? - - Opettajat eivät itse ole olleet kiinnostuneita yhteistyön kehittämisestä. Sen tuputtaminen on rasittavaa. Tuntuu, että projektipedagogisen mallin pitäminen mukana hankkeessa on kuin kivirekeä vetäisi. (tutkimuspäiväkirja 8.8.2012)

Tutkimuspäiväkirjassani turhautumiseni kanavoitui osin epäluulona opettajia kohtaan. Hankkeen edetessä havaitsin kuitenkin, että opettajien osallistamisen vaikeudet pilotin suunnittelun alkuvaiheessa liittyivät hankkeen ja oppilaitoksen toimintatapojen ristiriitoihin. Oppilaitosten hallinnossa odotettiin konkreettista suunnitelmaa pilotista ennen osallistuvien opettajien valintaa, joten opettajille ei oltu varattu resursseja LFA-hanketta varten suunnittelun alkuvaiheessa. Syntyi ristiriita, kun hankkeessa haluttiin osallistaa opettajia jo pilotin konseptin suunnitteluun, mutta oppilaitoksissa haluttiin valita opettajat mukaan hankkeeseen vasta valmiin konseptin perusteella.

Opettajien ryhmähaastattelussa toin esille kokemukseni opettajien ulkopuolisuudesta pilotin ideoinnissa, koska halusin kuulla opettajien näkökulman asiaan.

Tutkija: koko talven minua on häirinny se että opettajat on ollu niin ulkopuolisia tämän suunnittelussa. - - Meillä ois pitäny eri tavalla järjestää ne kokoukset, ne ois pitäny olla osallistavampia.

Opettaja: mmm. Sillälaila ku alakaa mieltii noita meiän oppilaitaki jos mieltii sitä koko ammattikenttää, niin nehän on siellä toteuttavalla tasolla että ne tekkee mitä ylhäältä päin käsketään. Niin sillä lailla mieki ootin, että tulis jotaki valamista suunnitelmaa, johon mie vois sin sitte soveltaa.

(opettajien ryhmähaastattelu)

Opettajan kommentin perusteella näyttää siltä, että opettajat ovat tottuneet projekteissa kaksivaiheiseen suunnitteluun, jossa projekti-idea tulee opettajalle valmiina. Hankkeen pyrkimys osallistaa opettajia jo projektin konseptin kehittämiseen ei siis tuntunut kaikista opettajista luontevalta.

Oppimisprojektin ideointi ja suunnittelu jaoittui näin kaksivaiheiseksi. Ensin luotiin projektin konsepti, joka sitten kehitettiin oppimisprojektiksi opettajien pedagogisessa suunnittelussa. Kilpisjärven kenttämätkan tapauksessa projekti-idean suunnittelu vei paljon aikaa suhteessa pedagogiseen suunnitteluun. Myös Anttila (2001) tuo esiin, että oppimisprojektien suunnittelu jakautuu kahteen vaiheeseen. Yleisesti oppimisprojektien ideat tulevat työelämäyhteistyön kautta yrityksiltä, jotka siis toimivat projektin asiakkaina. Opettaja arvioi, millä tavoin tilattu työ on mahdollista toteuttaa opiskelijaprojektina. (Anttila 2001, 202.)

Projektipedagogiikkaa koskevissa tutkimuksissa käsitellään yleensä vain vähän oppimisprojektin ideoinnin ja suunnittelun vaihetta. Vesterinen (2001) toteaa, että opettajan roolia projektipedagogiikassa on ylipäättäänkin tutkittu vähän. Vesterisen omassakin tutkimuksessa projektiopiskelua tarkastellaan oppijan ja oppimisprosessin näkökulmasta, jolloin huomio kiinnittyy varsinaiseen oppimisprojektin toteutukseen sekä opiskelijan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Opettajan rooli näyttää alkavan vasta siitä hetkestä, kun opiskelijat aloittavat opiskelun projektissa. Oppimisprojektin suunnittelusta Vesterinen toteaa tutkimuksessaan vain, että opettajan

on varmistettava oppimisprojektin edistävän opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamista. Oppimisprojektia käsitellään näin annettuna. (Vesterinen 2001, 61.)

Projektioppimista on käsitelty tutkimuskirjallisuudessa pääasiassa ammattikorkeakoulun toimintakulttuurin kautta (Anttila 2001, Vesterinen 2001), mikä selittää osaltaan tutkijoiden vähäisen keskittymisen oppimisprojektien ideoinnin vaiheeseen. Ammattikorkeakoulujen tehtävään kuuluu toimia läheisessä vuorovaikutuksessa työelämän kanssa, jolloin projektit usein tulevatkin valmiina ideoina yhteistyökumppaneilta. Helleen ym. (2004) mukaan työelämäprojektiin sisältyy kuitenkin kaksoisrakenne projektin tavoitteissa, mikä tekee siitä haastavan opetusmuodon. Tavoitteena on sekä toteuttaa toimeksi-antajaorganisaation tilaama tehtävä että oppia opintoihin kuuluvia substanssi- ja projektityötaitoja. Kaksoisrakenne altistaa erilaisten ristiriitatilanteiden syntymiselle. Työelämäprojekteissa on myös havaittu, että on vaikeaa etukäteen lyödä lukkoon opiskelijan, oppilaitosohjaajan ja työpaikkaohjaajan roolijakoa. Työelämäprojekti edellyttää opettajalta selkeää pedagogista otetta projektin ohjaamisessa. (Helle & Tynjälä & Vesterinen 2004, 263 – 264.) Tutkimuksissa havaitut vaikeudet tehdä työnjakoa oppimisprojektin eri toimijoiden kesken kohdattiin myös Kilpisjärven kenttämatkapilotissa. Kaksoisrakenteen ongelmia olisi kenties mahdollista välttää, mikäli opettajia voitaisiin osallistaa projekti-ideointiin varhaisemmassa vaiheessa.

Kilpisjärven kenttämatka poikkeaa ammattikorkeakouluille tyypillisistä työelämälähtöisistä oppimisprojekteista siinä, että se oli yliopistovetoinen pilotti. Yliopistovetoisuus edellyttää poikkeavaa tulkintaa työelämälähtöisyydestä. LFA-hankkeessa oppilaitosten välinen yhteistyö haastoi toimijat uudenlaisten toimintatapojen etsintään yhteisen oppimisprojektin toteuttamisessa. Toiminnan pyrkimyksenä oli löytää työtavat, joilla samaan oppimisprojektiin saataisiin sidottua niin yliopiston tutkimukseen perustuvia opintoja, ammattikorkeakoulun ammatillista asiantuntijuutta painottavia opintoja kuin ammattiopiston käytännönläheisiä opintojakin.

Yliopistossa ei perinteisesti ole korostettu työelämälähtöisyyttä, vaan tutkimuksen eettisenä periaatteena on nähty nimenomaan vapaus markkinavoimien vaikutuksesta. Yliopiston kolmas tehtävä, eli yhteiskunnallinen vaikuttavuus, on tullut uutena piirteenä yliopistojen toimintaan (Poikela & Poikela 2008, 7-8). Yliopistossa on alettu tehdä enemmän soveltavaa tutkimusta ja innovaatio- ja kehittämistyötä, joksi kenttämatkapilottikin lasketaan. Kenttämatkaprojektin tilaajaksi voikin siis nähdä LFA-hankkeen, joka määritteli kehittämistyön tavoitteet.

Monissa tutkimuksissa on todettu, että oppilaitosten toiminta on hankkeistunut, mikä vaikuttaa voimakkaasti opettajien työhön (esim. Savonmäki 2007). Kenttämatkapilotin kokemusten mukaan on oleellista pohtia, millainen on opettajan rooli vuoro-vaikutuksessa hankehenkilökunnan kanssa, kun oppimisprojekteja suunnitellaan. Liisa Tiilikkala (2004, 254) tuo ammatillisen opettajuuden muutosta käsittelevässä väitöstutkimuksessaan esille, että opettajat ovat menettäneet hallinnan koko opetusprosessista: opetuksen suunnittelusta, kehittämisestä ja arvioinnista. Oppilaitokseen on syntynyt ”suunnittelukerros”, joka tuottaa opettajien toteutettavaksi erilaisia oppilaitoksen vision ja strategian mukaisia kehitysohjelmia, joiden merkitystä ja yhteyttä omaan työhönsä opettajat eivät aina ymmärrä. Mielestäni Kilpisjärven kenttämatkapilotissa oli havaittavissa Tiilikkalan kuvailemaa ongelmaa, joten koen tärkeäksi, että opettajat olisivat mahdollisimman alkuvaiheessa mukana oppimisprojektin ideoinnissa.

5.2. Pedagoginen suunnittelu – ideasta oppimisprojektiksi

Kenttämatkan pedagoginen suunnittelu aloitettiin keväällä 2012 sen jälkeen, kun yliopiston hankekoordinaattori Honka oli jakanut toimijoille Kilpisjärven kenttämatkan alustavan tuotantosuunnitelman (Liite 1.) Tämän jälkeen kaikista oppilaitoksista pystyttiin valitsemaan opettajat mukaan pilottiin. Kenttämatkalle aikovat osallistua ammattiopisto Lappiasta valokuvauksen ja televisiotuotannon opettaja Jyrki Kola, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulusta valokuvauksen opettaja Panu Pohjola ja

yliopistolta Soveltavan kuvataiteen maisteriohjelman yliopisto-opettaja Maria Huhmarniemi, digitaalisen median lehtori Tomi Knuutila sekä teollisen muotoilun yliopisto-opettaja Pertti Aula. Varsinaisia suunnitteluresursseja heillä ei kevään aikana kuitenkaan ollut, vaan suunnittelua tehtiin oman työn ohessa.

Honka ohjeisti alustavan tuotantosuunnitelman ohessa, että opettajat suunnittelevat kenttämatkan tarkat pedagogiset sisällöt ja rekrytoivat opiskelijat matkalle. Alustavassa tuotantosuunnitelmassa oli esitetty matkareitit kolmelle ryhmälle, mutta matkan taiteellisia sisältöjä tai pedagogisia ratkaisuja ei suunnitelmassa rajattu. Matkan teemaksi oli laveasti mainittu pohjoinen kulttuurihistoria. Oltiin lähdössä eräänlaiselle tutkimusmatkalle. Eri oppilaitosten opettajien yhteistoiminnallisen suunnittelun vaiheessa opettajien oli tarkoitus määrittää kenttämatkan taiteelliset lähestymistavat ja sisältöteemat sekä päättää kenttämatkan pedagogisesta toteutuksesta.

Alustava tuotantosuunnitelma oli kenttämatkan raami, eikä siinä ollut pedagogista tasoa, mihin yksi pilottiin osallistuvista opettajista kiinnittikin heti huomionsa. Opettaja kommentoi sähköpostitse, että matkasuunnitelma vaikutti enemmänkin virkistysretkeltä kuin opetukselta. Opettaja halusi tietää, mitä oppilaitosten yhteisellä projekti-pedagogiikalla itse asiassa tarkoitettiin LFA-hankkeen yhteydessä. Opettajan kysymys oli olennainen koko projektipedagogisen mallin kehittämisen kannalta.

Vastasin Hongan pyynnöstä kysymyksiin sähköpostilla, jossa pyrin kertaamaan selkeästi LFA-hankkeen tavoitteet oppilaitosten yhteistyöstä. Opettajat eivät kommentoineet viestiäni, joten varsinainen opettajien yhteissuunnittelu alkoi suunnittelukokouksessa 18.4.2012 Torniossa. Kokouksen tavoitteena oli jakaa roolit ja vastualueet kenttämatkalle sekä aloittaa kenttämatkan sisältöjen suunnittelu.

Opettajilla ei ollut kuin yksi yhteinen päivä aikaa muodostaa toimintatavat kenttämatkan toteuttamiseksi. Keskustelua siitä, mitä projektipedagogiikka on, aloitettiin, mutta kiireessä pohdinta jäi pikaiseksi. Opettajien kanssa ei keskusteltu siitä, mitä

projektipedagogiikassa ymmärretään oppimisprojektilla tai millaisia ovat oppijan ja opettajan roolit. Pedagogiselle keskustelulle olisi ollut hyvä varata enemmän aikaa, sillä Vesterisen (2001, 153) tutkimuksessa ammattikorkeakouluopettajat näkivät lähtökohdaksi onnistuneelle projektipedagogiselle ohjaukselle sen, että opettaja itse hallitsee projektityön sekä substanssina että opetusmetodina.

Opettajien suunnittelukokouksessa Torniossa 18.4. pitämässäni puheenvuorossa pyrin ohjaamaan kenttämatkan suunnittelua siihen suuntaan, että opiskelijoista muodostettaisiin oppilaitosten rajat ylittäviä tiimejä, joiden opiskelijajäsenet työskentelisivät tiimin yhteisen tavoitteen toteuttamiseksi opettajien sopiman työnjaon mukaan. Opiskelijoiden yhteistimien tavoite oli selkeästi esitetty hankesuunnitelmassa (s. 5). Puheenvuoroani seuranneessa keskustelussa tuli esille, etteivät oppilaitosten painotukset, roolit ja työnjako ole selvillä, eikä selvää ole sekään, tulisiko oppilaitosten välillä työnjakoa tehdäkään.

Opettajat eivät halunneet lähteä päättämään liikaa sisältöjä tai roolituksia. - - Vaikuttaisi, että kaikkien kuuluu saada tehdä kaikkea, koulutustaustojen eroja ei saa nostaa esille tuotannossa. - - Pitääkö oppilaitosten eroja silotella? Miten yhteistyöhön vaikuttaa se, että opettajien näkemykset eroavat toisistaan tällä tavoin? - - Ennakkoluuloa tuntuu olevan puolin jos toisin.
(tutkimuspäiväkirja 18.4.2012)

Oppilaitosten yhteistyön ja työnjaon teemaan palattiin uudestaan kenttämattkaa edeltävällä viikolla puhelinkeskustelussa yhden kenttämattkalle osallistuvan opettajan kanssa.

[Opettaja] sanoo, että minun ajatukseni ja mallini, että eri kouluista valmistuu assareiksi tms. on väärä. Taidekoulutus ei hänen mukaansa toimi niin. Aki Kaurismäellä ei esim. ole mitään koulutusta. (tutkimuspäiväkirja 9.8.2012)

Kenttämatkapilotissa käytyjen keskustelujen perusteella taiteilijakoulutuksella vaikuttaa olevan erityinen asema koulutuksen kentässä. Osa opettajista ajattelee, ettei taiteilijakoulutuksessa eri koulutusasteiden eroilla ole suurta merkitystä. Näen ajattelun pohjautuvan käsitykseen, ettei taiteilijaksi voi kouluttaa. Periaatteessa kuka tahansa voi kutsua itseään taiteilijaksi, jos niin haluaa. Taiteilijuus määrittyy lopulta taidekentän hyväksyntänä, eikä taiteilijakoulutuksesta siten automaattisesti valmistuta taiteilijaksi. (Velhonoja 2005, 35 – 36.) Elokuva-alallakaan koulutus ei ole välttämätöntä. Töitä ei saa pelkällä tutkinnolla, mutta koulutus nähdään mahdollisuutena verkostoitua ja kasvaa taiteilijuuteen. (Törhönen 2007, 12 – 16.)

Tulkitsin oppilaitosten työnjakoa koskevaa keskustelua myös niin, ettei eri oppilaitosten osaamisesta ja roolista ollut kovin helppo tai mukava puhua. Oppilaitosten välillä vaikutti esiintyvän ennakkoluuloja ja kilpailua.

Tässä mieltii nyt näitä oppilaitosten eroja, että yhteistyö on hirveen luontevaa Layn ja Lappian kesken, koska työnjako on silleen selvä. - - Amk:n kanssa tuntuu taas että toimitaan ikäänkuin samalla kentällä: ei tiedetä, missä kunkin vastuut ja roolit kulkee, eikä niistä oikein uskalleta edes puhua ääneen ja keskustella. Että kenellä olisi paras osaaminen mihinkin hommaan... (sähköpostiviesti tutkijaparille 17.5.2012)

Savonmäen (2007) mukaan opettajien ammattietiikkaan kuuluu erilaisuuden kunnioitus, mikä ilmenee toisten työhön puuttumattomuuden periaatteena. Opettajat itesesensuroivat kriittistä kehittämiskeskustelua ja pitävät näin vaikenemalla yllä hyvää ilmapiiriä (Savonmäki 2007, 40, 81.) Luukkaisen (2004, 102) mukaan opettajien työkuultuurista on puuttunut sitoutuminen työn analyysiin ryhmässä. Tutkijoiden kuvaukset opettajuuteen liitettyistä piirteistä selittävät havaintojani opettajien välisen keskustelun hankaluudesta, kun keskustelu koskee opettajien erilaisia osaamisia.

Helakorven (2010c) mukaan alueellinen verkostoituminen eri oppilaitosten kesken edellyttää osaamisten tuntemusta ja tunnustamista. Alueellisella yhteistyöllä oppilaitokset verkostoituvat toteuttamaan tietyn alueen koulutustarvetta. (Helakorpi

2010c, 144 – 157.) Kilpisjärven kenttämatkan pedagogisen suunnittelun yhteydessä ilmeni, ettei oppilaitosten työnjako ole selvillä kaikille opettajille PKI:n oppilaitoksissa. Myös työnjaon tarpeellisuudesta esiintyy eriäviä näkemyksiä. Tulkintani mukaan Tornion kokouksessa ajaututtiin jonkinasteiseen umpikujaan oppilaitosten yhteisten työryhmien, roolitusten ja työnjaon muodostamisessa.

Kokouksen lopputuloksena opettajat päättivät toteuttaa oppilaitoksissa teoshaun, jonka kautta opiskelijat valittaisiin kenttämatkalle. Mielestäni tällä päätöksellä kierrettiin samalla solmuun ajautunut keskustelu oppilaitosten rooleista kenttämatkalla. Päätös syntyi kuitenkin erityisesti yliopisto-opettaja Huhmarniemen näkemyksestä, ettei enää ollut tarpeeksi aikaa opettajajohtoisen taidetyöpajan suunnitteluun. Huhmarniemi viittasi tässä erityisesti paikkasidonnaiseen ympäristötaiteeseen, joka vaatii huolellisen ennakkotutkimuksen silloin, kun se on pysyvää. Kenttämatkan taiteelliseksi sisällöksi täsmentyivät siksi pienimuotoisemmat ja hetkellisemmät vaellustaiteen menetelmät. Päivän aikana kenttämatkan sisällöiksi vakiintuivat lisäksi geokätköily, valokuvaus ja videokuvaus opettajien omien kiinnostusten ja opetusvahvuuksien mukaan.

Opettajat rajasivat teoshaun tiedotusteksteissä kenttämatkan teemaa omia vahvuusalueitaan vastaavaksi. Päätettiin, että kenttämatkalla toteutettavat produktiot muodostuisivat opiskelijoiden ehdotusten pohjalta. Opiskelijaehdotuksista muodostettaisiin suurempia työryhmiä samankaltaisten ehdotusten ympärille oppilaitosten yhteisessä työpajassa 16.5.2012. Opiskelijoiden teoshausta päättäminen oli tärkeä pedagoginen ratkaisu, joka ohjasi jatkossa tehtäviä opetuksellisia ja opettajan roolia koskevia päätöksiä. Kenttämatkan toiminta keskittyi opiskelijaehdotusten ympärille. Opettaja ei tällöin suunnitellut ennakolta opetuksen sisältöjä, vaan toimi opiskelijoiden työskentelyn tukena.

Mä oon lähteny sillä ajatuksella tähän kuvioon sillon aikonaan mukaan, että opiskelijoilla on joku teosidea, minkä tyyppisen teoksen he tulee täällä toteuttamaan ja he suunnittelee sen ja täällä sitte yhdessä kuljetaan ja touhutaan ja he tekee sitä, ehkä se on varmaan aika semmonen perus työpajatyypinen tilanne, että ihmiset tekee ja opettaja on tietenki opettajan roolissa, mutta että ei

täällä niinku en minä suunnittele tänne sellasta opetusohjelmaa että nämä ja nämä asiat opettaa. (opettajien ryhmähaastattelu)

Teoshausta päätettäessä luotiin samalla yksi toimintatapa, jota sovellettiin jokaiseen oppilaitokseen. Tämä menettely osoittautui ongelmalliseksi, kun sekä ammattiopiston että yliopiston opiskelijoilta vaadittiin samanlaista itsenäistä otetta.

Ja siinä vaiheessa se tuli se sähköposti kaikille, myös minun oppilaille ja ne oli ihan kauhuissaan, suunnilleen jokkainen kävi siinä minun työhuoneessa, että onko meijänki pakko ku me lähetään sinne kuvvaamaan jotaki ni onko meijän pakko tehdä joku tällönen iso suunnitelma...mä että ei oo.

(opettajien ryhmähaastattelu)

Seuraavien kokousten osalta koin ensisijaisen tärkeäksi, että opiskelijaehdotusten pohjalta todella työstettäisiin oppilaitosten rajat ylittäviä työryhmiä. Opettajat olivat kiireisiä, eivätkä kaikki opettajat päässeet suunnittelutapaamisiin, joissa opiskelijoiden teosehdotuksista oli tarkoitus sulauttaa suurempia työryhmiä samankaltaisten ideoiden ympärille. Kenttämatkan sisältöjen suunnittelua tehtiin toukokuun kahdessa kokouksessa (11.5. ja 16.5.) vajavaisella miehityksellä, eikä ammattikorkeakoululla ollut kokouksissa minkäänlaista osanottoa.

Opettajat ja hankehenkilökunta kokoontuivat ensin Rovaniemelle 11.5. käsittelemään opiskelijoilta tulleita ehdotuksia. Yliopisto-opettaja Huhmarniemi oli perunut osallistumisensa matkalle ja hänen tilalleen tuli yliopisto-opettaja Antti Stöckell, joka tässä kokouksessa pyrki pääsemään sisälle kenttämatkan ideaan. Pohjola ammattikorkeakoulusta ei päässyt kokoukseen päällekkäisen opetuksen vuoksi, mutta hän ilmoitti, että ammattikorkeakoulusta oli lähdössä mukaan seitsemän opiskelijaa. Jyrki Kola ilmoitti, että ammattiopistosta kenttämatkalle osallistuisi neljä opiskelijaa. Yliopistolta saatiin määräaikaan mennessä kaksi teosehdotusta.

Opiskelijoiden teosehdotuksia työstettiin eteenpäin Torniossa 16.5. järjestetyssä työpajassa. Kaikki opettajat eivät päässeet työpajaan päällekkäisen opetuksen vuoksi.

Tiedonkulun epäselvyyksien ja inhimillisten väärinkäsitysten vuoksi ammattikorkeakoulun opiskelijatkaan eivät tienneet työpajasta, eivätkä siten olleet paikalla.

*Palaveripäivän idea oli käydä läpi opiskelijoiden ehdotukset ja muodostaa opiskelijoista ryhmiä samankaltaisten ehdotusten ympärille. Yhden vastuupettajan ja oppilaitoksen puuttuminen vesitti toki tämän idean.
(sähköpostiviesti Saaralle 16.5.2012)*

Työpajassa yliopistolaisten ja ammattiopistolaisten suunnittelu sujui kuitenkin hyvin. Päivän suunnittelun jälkeen oli muodostettu kaksi ryhmää, *Mallaus*-ryhmä ja kanoottiryhmä, joihin molempiin kuului sekä yliopiston että ammattiopiston opiskelijoita. Erityisesti *Mallaus*-ryhmässä onnistuttiin luomaan työnjakoa eri oppilaitosten kesken saman produktio sisälle. *Mallaus*-geokätköreitin konseptin suunnitteleilla opiskelijoilla oli vastuu tuotannon toteutuksen suunnittelusta ja kolme ammattiopiston opiskelijaa toimivat ryhmässä sisällöntuottajina, jotka kuvaisivat tarpeelliset minivideot ryhmän valitsemista paikoista.

Kanoottiryhmän tavoitteena oli toteuttaa tutkimusretken hengessä kanoottivaellus, jonka aikana kartoitettaisiin kulttuurinen, tieteellinen ja taiteellinen reitti välille Kilpisjärvi – Kummavuopio – Rounala. Reitillä visualisoitaisiin paikkoihin liittyviä tarinoita, tuotettaisiin erilaisia dokumentaatioita reitistä sekä tehtäisiin geokätköreitti paikkoihin, tarinoihin tai biologisesti tai maisemallisesti mielenkiintoisiin kohteisiin. Kanoottiryhmää johti hanketyöntekijä Antti Tenetz.

Tornion työpajan jälkeen kenttämatkan suunnittelua jatkettiin sähköpostin välityksellä. Opettajat Kola, Pohjola ja Stöckell sekä ammattikorkeakoulun opiskelijat olivat vielä vailla ryhmää. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden teosehdotukset jaettiin suunnittelutyöryhmälle sähköpostitse. Opiskelijat aikoivat pääosin työstää omia projektejaan, joko valokuvaten tai maalaten eri aiheita. Myös ympäristötaiteen tekemisestä oltiin kiinnostuneita. Näiden teosideoiden ympärille päätettiin muodostaa oma ryhmänsä, jonka johtoon tulivat opettajat Pohjola ja Stöckell. Kola sijoittui luontevasti osaksi *Mallaus*-geokätköryhmää, jossa oli eniten ammattiopiston

opiskelijoita. Ryhmien muodostumisen jälkeen niiden oli tarkoitus jatkaa itsenäisesti matkan suunnittelua. Tarkkojen suunnitelmien tuli olla valmiita toukokuun loppuun mennessä.

Määräaikaan mennessä ainoastaan kanoottiryhmään kuuluva teollisen muotoilun kalastusryhmä oli ilmoittanut tarkentuneen suunnitelmansa. Pohjolan ja Stöckellin ryhmässä tehtiin myös suunnitelmia, minkä lomassa ryhmän nimeksi valittiin Rajapyykkiryhmä. Ryhmän suunnitelmat jakautuivat jo varhain kahtia. Pohjola suunnitteli useampia pistosmaisista keikkoja eri kohteisiin, kun Stöckell taas valmisteli kolmen päivän vaellusta Kuohkimajärvelle. Opettajien välillä oli vähän vuorovaikutusta. Pohjola viestitti olevansa kiireinen. Osa ammattikorkeakoulun opiskelijoista reagoi kuitenkin Stöckellin esittämiin ideoihin. Kanoottiryhmän suunnitelmat eivät olleet tarkentuneet eikä *Mallaus*-ryhmän suunnittelusta ollut kuulunut mitään Tornion työpajan jälkeen.

Elokuu alkoi kenttämatkan kannalta huonosti. Hankekoordinaattori Honka joutui jäämään pois matkalta loukkaantumisen vuoksi. Myös *Mallaus*-ryhmän yliopisto-opiskelijat ja yliopisto-opettaja Knuutila olivat peruneet. Kenttämattkaa edeltävällä viikolla useat ammattikorkeakoulun ja yliopiston opiskelijat peruivat sairastumisten ja muiden esteiden vuoksi. Kuohkimajärven vaellukselle ei ollut enää yhtään opiskelijaa lähdössä. *Mallaus*-ryhmän peruttua Kola suunnitteli uudestaan oman ryhmänsä toiminnan. Tavoitteeksi tuli kuvata Making of -dokumentti kenttämatkan vaiheista. Myös Pohjola täsmensi kenttämattkaa edeltävällä viikolla oman suunnitelmansa kenttämatkan sisällöstä. Hänen tavoitteenaan oli tukea opiskelijoiden omia projekteja sekä antaa sopivissa kohdin opetusta muun muassa dokumentaarisen valokuvauksen eri lajeista. Pohjola pyrki tarkentamaan myös kenttämatkan roolituksia ja vastuita sekä osoitti huolensa kenttämatkan turvallisuussuunnitelmasta erityisesti kanoottiryhmän osalta.

Kilpisjärven kenttämattkapilotin pedagoginen suunnittelu tehtiin hyvin nopeassa aikataulussa. Opettajien yhteisen tavoitteidenasettamiseen ja yhteisen ymmärryksen aikaansaamiseen projektipedagogiikasta tulisi varata tarpeeksi aikaa. Lakkala (2010) korostaa pedagogisen suunnittelun merkitystä uudenlaisten oppimistavoitteiden

saavuttamisessa. Opetustilanteessa vallitsee aina jonkinlainen pedagoginen infrastruktuuri, jolla pyritään luomaan olosuhteet tavoitteelliselle oppimiselle. Pedagogisella infrastruktuurilla tarkoitetaan pedagogisten tekijöiden kokonaisuutta, kuten oppimista mahdollistavia rakenteita ja aktiviteetteja. Uudella käsitteellä halutaan korostaa, että uusilla tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmillä on syvällisiä liitännäisvaikutuksia koko oppimistilanteen suunnitteluun. Opettajan on tietoisesti pohdittava, millaisilla pedagogisilla ratkaisuilla hän voi edistää kollektiivista vastuuta oppimisesta erityisesti, kun vallitsevana ajattelutapana opetuksessa on ollut yksilöllinen oppiminen ja sen arviointi. Pedagoginen infrastruktuuri pitää julkipuhua oppimisprosessin alussa. Muutoin vaarana on, että ryhmätyöskentely ja ilmiöiden pohdiskelu jäävät pinnallisiksi. (Lakkala 2010, 31 – 35.)

Pedagoginen infrastruktuuri luodaan aina oppilaitoksen toimintakulttuurin reunaehdoissa. Kollektiivinen vastuu oppimisesta edellyttää julkilausuttuja ohjeita, järjestelyjä ja tiettyjä organisatorisia rakenteita. Koulutusinstituutio ja opetusyhteisö ovat opiskelun infrastruktuurin organisoinnin konteksti. Se voi joko tukea tai estää konventionaalisilla toimintatavoilla infrastruktuurin syntymistä. Infrastruktuurin luominen on koko koulutusorganisaation asia ja edellyttää yhteisöllistä työstämistä. (Lakkala 2010, 38 – 39.) Kilpisjärven kenttämatkan suunnittelussa ei tuotu tiedostetusti esille pedagogisia ratkaisuja. Raportissani pyrin tuomaan esiin nämä opetukselliset ratkaisut, jotta ne voidaan tiedostaa ja rakentaa tiedostetun käsityksen pohjalta uutta pedagogista infrastruktuuria.

5.3. Kenttämatkan toteutus – spontaania yhteistoimintaa

Kenttämatkalle lähti lopulta neljä opettajaa (yksi ammattiopistolta, yksi ammattikorkeakoulusta ja kaksi yliopistolta), 12 opiskelijaa (viisi ammattiopistolta, kolme ammattikorkeasta ja neljä yliopistolta⁵) ja viisi hanketyöntekijää. Matkaan lähdettiin erillisillä kyydeillä Rovaniemeltä ja Tornion. Matkalla toinen Tornion autoista hajosi,

⁵ Yksi opiskelijoista oli sekä ammattiopiston että yliopiston opiskelija. Hänet laskin ammattiopistoon, koska hän opiskeli siellä valokuvaajan ammattitutkintoa ja toteutti kenttämatkalla nimenomaan valokuvaukseen keskittyvää projektiaan.

ja autoseurue jouduttiin pelastamaan toisiin kyyteihin. Yhden auton puuttuminen kuljetuskalustosta lisäsi huomattavasti vuorovaikutusta koko kenttämatkan ajan.

Maanantain suurin onni onnettomuudessa oli amklaisten auton hajoaminen tien päälle. Tämän tapauksen myötä oppilaitosten välille syntyi yhteistyötä, joka oli toisesta pakotettua, mutta saattoi silti eri ryhmiä yhteen. Vajavaisen autokaluston vuoksi viikon ohjelman suunnittelua ja aikataulutusta oli pakko tehdä tiiviissä vuorovaikutuksessa. (matkaraportti 13.8.2012)⁶

Kenttämattkaa edeltävällä viikolla monet kevään suunnitelmat peruuntuivat tai muuttivat muotoaan eri syistä johtuen. *Mallaus*-geokätkökokonaisuus jäi pois avainhenkilöiden peruutusten vuoksi. Rajapyykkärien vaellusryhmän opiskelijat olivat myös peruneet. Matkareppuun oli siis pakattava runsaasti reipasta reissumieltä ja ennen kaikkea spontaanisuutta. Kenttämatkalla majoituttiin vierekkäisiin mökkeihin Saivaaran mökkikylään ja toimittiin mökeiltä käsin. Osa matkalaisista tapasi toisensa ensimmäistä kertaa vasta paikan päällä, joten pidin erityisen tärkeänä, että pilotin kokonaisidea käytäisiin kaikessa rauhassa läpi yhteisessä kokoontumisessa.

Maanantai-illalle oli kuitenkin sovittu myös helikopterikuvauksia käsittelevä palaveri. Kenttämattkalaisille oli tarjoutunut mahdollisuus tutustua pienoishelikopterilla kuvaamiseen, jolloin näkökulmia alueeseen voitaisiin saada myös ilmakuvien muodossa. Maanantai-illan suotuisa ilma houkutteli avainhenkilöt siirtämään kenttämatkan yhteistä aloituspalaveria pienoishelikopterin testauksen vuoksi. Tämän päätöksen vaikutus koko kenttämattkaan oli mielestäni kohtuuttoman suuri verraten helikopterikuvausten merkitykseen kenttämatkan sisällöissä.

Helikopteriosuus jäi jokseenkin irralliseksi koko kenttämatkan toiminnasta, eivätkä opettajatkaan hahmottaneet helikopteriosion opetuksellista funktiota. Sitä ei siis sidottu riittävästi opetukseen, vaan se jäi eräänlaiseksi kuriositeetiksi. (matkaraportti 14.8.2012)

⁶ Tutkijat kirjoittivat kenttämattkasta matkaraportin, joka toimitettiin hankokoordinaattori Hongalle. Lainaukset ovat raportin ”Havaintoja ja mietelmiä projektipedagogiikasta” -osiosta, jonka kirjoitin pian matkan jälkeen tutkimuspäiväkirjaani pohjaten.

Kenttämätka alkoi matkalaisten yhteisen palaverin sijaan Leena Valkeapään mielenkiintoisella luennolla. Puheenvuorolle järjestyivät mitä upeimmat puitteet istuessamme Saanan rinteillä ja katsellessamme auringonlaskua samalla, kun Valkeapää kertoi Kilpisjärven alueen historiasta sekä eri ihmisryhmien erilaisista suhteista alueeseen. Luento oli erinomainen aloistus kenttämätkaviikolle, mutta opiskelijat olisivat kenties saaneet siitä vielä enemmän irti, mikäli kenttämätkan konsepti olisi kerrattu heille yhteisessä kokoontumisessa ennen luentoa. Illan päätteeksi aloituspalaveria pyrittiin paikkaamaan yhteisellä kokoontumisella, mutta kenttämätkalaiset olivat ymmärrettävästi väsyneitä pitkän päivän jälkeen.

Tiivis tapaaminen koostui lähinnä esittelyistä ja omien roolien kertaamisesta, ei niinkään kenttämätkan sisällöllisten tavoitteiden selkiyttämisestä. Viikon aikana tämä kostautui, kun opiskelijat eivät ajoittain tienneet, mitä tapahtuu, missä ja miksi. (matkaraportti 13.8.2012)

Kenttämätkan sisällöt muodostuivat monilta osin toisenlaisiksi kevään suunnitelmiin nähden. Suunnitellut ryhmät sekoittuivat, kun viikko eteni spontaanin suunnittelun varassa. Työskentely rytmittyi lyhyiksi reissuiksi eri kohteisiin. Tiistai-aiamuna kaikki lähtivät ryhmänä helikopterikuvauksiin, joita osa kenttämätkalaisista jäi kokeilemaan koko tiistai-aiapäiväksi. Keskiviikkona aiottu kanoottivaellus tyypistyi yhden illan retkeksi yliopiston opiskelijoiden kesken. Kalastusryhmä noudatti omaa suunnitelmaansa erillään muista kenttämätkalaisista ja yliopisto-opettaja Stöckell toteutti yksin oman vaellusideansa lyhennettynä versiona.

Keskiviikko-aiamuna konkretisoitui se, mitä ongelmia seurasi siitä, ettei koko viikon aikatauluja oltu lyöty lukkoon jo alkuvuikosta. Tiistai-illalla sovitut suunnitelmat oli muuttuneet yön aikana ja niinpä osalta porukasta vaadittiin nopeaa sopeutumiskykyä heti aamutuimaan. (matkaraportti 15.8.2012)

Pilotin tavoitteena oli ollut eri oppilaitosten opiskelijoista koostuvien työryhmien muodostaminen, mutta kenttämätkalla opiskelijat työskentelivät lähes poikkeuksetta

kukin oman yksilöteoksensa tai -ideansa parissa. Suurin osa kenttämatkan opiskelijoista keskittyi valokuvaukseen, johon aiheita haettiin lyhyiltä vierailuilta eri kohteisiin: Luontotalolle ja Siilastuvalle, jäämeren rannikoille Norjaan ja Kolmen Valtakunnan rajapyykille. Soveltavan kuvataiteen maisteriopiskelija osallistutti kuitenkin koko kenttämatkaryhmän oman ympäristötaideteoksensa *Saanan perhoset* rakentamiseen.

Opiskelijat valitsivat päiväohjelmansa epämääräisen informaation keskellä. Päämäärättömyys tuotti lyhyitä pistomaisia keikkoja eri nähtävyyksille. Tämä myös muokkasi uudestaan ennen matkaa määriteltyjä ryhmiä. Ryhmäjaot höltyivät ja ryhmien toiminta yhdistyi opiskelijoiden seurattessa sitä ”johtajaa”, joka ensimmäisenä esitti konkreettisen ja selkeän suunnitelman päivän toiminnasta. Positiivista oli se, että näissä puitteissa kenttämatalaiset toisiinsa toimivat luontevasti yli oppilaitosrajojen. Erityisesti Riitta-Johannan työssä oppilaitosyhteistyö toimi. (matkaraportti 15.8.2012)

Kenttämatkalla opettajat ja opiskelijat olivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tulomatkalla hajonneen auton puuttuminen pakotti eri oppilaitokset sopimaan yhdessä aikatauluista, kohteista ja siirtymisistä. Päivät olivat pitkiä ja myös illat vietettiin yhdessä mökeillä. Joka ilta pyrittiin kokoamaan päivän tapahtumat yhteen ja sopimaan tulevan päivän aikatauluista. Pitkäaikainen yhdessäolo edisti kenttämatalaisten tutustumista. Keskiviikkoiltana opettajat saivat idean toteuttaa makro- ja mikrokuvauksen työpajan koko ryhmälle torstaipäivänä. Työpaja edusti opetuksessa harvinaista yhteisopettajuutta (vrt. Savonmäki 2007, 31). Tenetz, Pohjola ja Kola ohjasivat opiskelijoita torstain ajan yhdessä tuoden kukin omaa osaamistaan työpajaan.

Makrokuvausopetusta, yhteisopettajuus Antti T., Panu ja Jyrki. Kaikki ohjaavat sulassa sovussa yhdessä ja ratkovat yhdessä ongelmia.

(tutkimuspäiväkirja 16.8.2012)

Päivän ajan keskityttiin tutustumaan mikroskooppikuvaamisen tekniikkaan, mikä kiinnosti paljon niin opettajia kuin opiskelijoitakin. Opettajat ja opiskelijat olivat tilanteessa yhtäläillä oppijoina ja tutkijan silmin päivä antoi kaikille

paljon. Tulkintani on, että yhteistyötä alkoi syntyä spontaanisti, kun kenttämatkalla oli vietetty aikaa tarpeeksi pitkään. (matkaraportti 16.8.2012)

Torstai-iltana kenttämatkalla syntyneet työn tulokset kerättiin yhteen ja esiteltiin yhteisessä palautetilaisuudessa. Ilmapiiri tilaisuudessa oli positiivinen ja opiskelijoille palautteen saaminen eri oppilaitosten opiskelijoilta ja opettajilta oli harvinaislaatuista. Tilaisuudessa opiskelijoilta pyydettiin palautetta kenttämatkasta. Opiskelijat toivat esille, etteivät he hahmottaneet kenttämatkan idean kokonaisuutta tai punaista lankaa. Kenttämatka oli kuitenkin ollut positiivinen ja opettavainen kokemus. Opiskelijoille matka tarjosi mahdollisuuden keskittymiseen omaan ilmaisulliseen projektiin vuorovaikutuksessa eri oppilaitosten opiskelijoiden kanssa.

Kenttämatkalla opettajien ja opiskelijoiden yhdessäolo oli epämuodollisempaa kuin oppilaitosten normaaleissa olosuhteissa. Koin leirikoulumaisen yhdessäolon voimakkaan positiivisena tekijänä ja vuorovaikutuksen helpottajana.

Kyllä se vaan niin on, että kun porukka saadaan yhteen niin hommat alkaa toimia ja kaikki yksinkertaistuu. - - Sähköpostissa viestittely saa helposti aikaan väärinkäsityksiä. Oli parempi, kun oltiin kaikki samassa paikassa. (tutkimuspäiväkirja 13.8.2012)

Kenttämatka leirikoulumaisena oppimisympäristönä edisti opettajien ja opiskelijoiden epämuodollista tutustumista ja yhteistyötä. Toisaalta kenttämatkalla tuli esille, että yhteistyötä syntyy helposti silloin, kun olosuhteet niin pakottavat. Yllätyksellisesti jopa selkeän suunnitelman puuttuminen edisti yhteistoimintaa kenttämatkalla.

Savonmäen (2007) mukaan yhteistyön ideoita syntyy parhaiten epämuodollisissa tilanteissa, kuten kahvitauoilla tai jopa työn ulkopuolisissa harrastuksissa. Sen sijaan ennakoita määritellyt yhteistyöhankkeet muodollisine kokouksineen tyypillisesti tukahduttavat opettajien innon yhteistyöhön. (Savonmäki 2007, 79, 95.) Myös Hargreaves pitää muodollisuutta ja jäykkää kokoustamista pakotetun yhteistyön

tunnusmerkkinä (Hargreaves 2000, 195 - 196). Savonmäki (2007, 85) korostaa myös osapuolten keskinäistä riippuvaisuutta yhteistyön edellytyksenä. Kenttämatkalla auton yllättävä hajoaminen loi odottamatonta riippuvaisuutta toimijoiden välille. Oppilaitokset ovat tottuneet selviytymään koulutustehtävänsä toteuttamisesta yksin, joten oppilaitosten välisiä riippuvuussuhteita on hankala osoittaa.

5.4. Kenttämatkan jälkityöt – näyttelyt ja pilotin arviointi

Kenttämatkan päättäneessä ryhmähaastattelussa opettajat arvioivat kenttämatkan suunnittelun ja toteutuksen prosessia. Pilotin konseptin kokonaisuus oli jäänyt kenttämatkan osallistujille epäselväksi. Suurinta osaa opettajista tai opiskelijoista ei oltu sitoutettu pilottiin karttasovelluksen tasolla. Opettajat ja opiskelijat olivat varautuneet työskentelemään projektissa vain kenttämatkan ajan. Pilotin kokonaisuuden epämääräisyys oli vaivannut minua keväästä saakka.

*Olisi saatava käsivarren matkan ajatus kristallisoitua. Minulla tekisi mieli jutella Antin kanssa, että mikä idea siinä karttalinkityksessä lopulta on. Karttajutut on selkeesti nouseva juttu, joten ideaa varmasti on, mutta miten sen selittää sellaiselle ihmiselle, joka ei ole asiaan niin kovin perehtynyt?
(tutkimuspäiväkirja 21.3.2012)*

Opettajien haastattelussa osa opettajista koki idean olleen selkeä ainakin kevään suunnittelun jälkeen. Osa opettajista taas koki kaiken aikaa olleensa täysin ulkona pilotin ideasta.

On mulla itellä ollu kutakuinkin käsitys että mitä tämä tullee olemaan mutta jotakin konkreettista suunnitelmaa, johon minä voisin upottaa ne minun oppilaat. Löytää niille roolin. (opettajien ryhmähaastattelu)

Niin se on ehkä vähän vaikea hahmottaa ku mä olin muutenki pihalla ku lumiukko tästä touhusta, ollu kaiken aikaa. (opettajien ryhmähaastattelu)

Haastattelussa opettajat pohtivat myös, miten kenttämätka olisi voinut hahmottua kokonaisuutena. Opiskelijat olivat myös tuoneet esille, etteivät he hahmottaneet kenttämätkan punaista lankaa, joten opettajia mietitytti, miten opiskelijat olisi voitu sitouttaa paremmin projektiin.

*Selekeä yks juttu, olokoon se sitte mitä sannoit että yks selekeä vaellus, siellä voi, mitä nyt voi vaellukselle ottaa kamerakalustoa tai piirustusvälineitä tai maalausvälineitä tai tämmösiä mukkaan niin jokainen voi omalla tavallaan - - mutta siinä on selekeä, että lähetään tästä ja päädytään tänne.
(opettajien ryhmähaastattelu)*

Ois pitänyt silloin keväällä olla usiammin kuin sen yhen ainoan kerran opiskelijat myös mukana näissä palavereissa ni ne ois enempi päässy siihen sisälle ja ymmärtäny mikä tää kokonaisuus on. (opettajien ryhmähaastattelu)

Sitte tota mieltii sitä että joku opiskelijoista sano että heitä ei oo oikein sitoutettu mihinkään. Tavallaan ehkä se on ollu aika väljä se kehys jolla on tultu tänne touhuamaan, todella väljä, ei oikein tiedetä mitä ne on ne eri semmoset vahvuudet. - - Kuitenki ehkä semmonen jotenki jämpimpi kehys, mihin ja millä erityispiirteillä ja vahvuuksilla kukanenkin tulee ja mikä niistä kolmesta palikasta tehdään yhdessä. Miten siihen sitoutetaan opiskelijat, se varmasti lähtee siitä että henkilökunnista eri taloista jo etukäteen hahmottaa sen jokainen että mitä ollaan lähössä tekemään ja miksi ja sitte jollain yhteisellä systeemillä sitoutetaan niitä opiskelijoita. (opettajien ryhmähaastattelu)

Vaikeudet hahmottaa yhteisesti oppilaitosten ydintehtäviä ja niistä seuraavia eroja osaamisissa, rooleissa ja toimintatavoissa aiheuttivat kykenemättömyyttä toteuttaa kenttämätkapilotissa työnjakoa sekä opettajien että opiskelijoiden tasolla. Kullakin opettajalla oli matkalle lähtiessä oma opetuksellinen tavoitteensa, eikä näillä tavoitteilla ollut varsinaisesti yhteyttä. Stöckell oli valmistautunut ohjaamaan vaellustaidetyöpajaa, kun Pohjolalla puolestaan oli oma dokumentaarista valokuvausta käsittelevä

opetusohjelmansa. Kola keskittyi ohjaamaan ja tukemaan opiskelijoidensa Making of -kuvauksia. Kenenkään opettajan tavoitteisiin ei varsinaisesti kuulunut kartta-sovelluksen kehittäminen kulttuurimatkailun edistämiseksi, joka pilotin varsinainen konsepti oli alunperin ollut.

Opettajat toivat esille, että yhteistyötä oli haasteellista saada alulle, koska toimijat eivät tunteneet toisiaan. Opettajat eivät tunne toisten oppilaitosten toimintatapoja, osaamisalueita tai vahvuuksia. Myös oppilaitosten aikataulut aiheuttivat vaikeuksia yhteistyölle. Opettajat korostivat, että yhteistyö syntyy opettajien omasta kiinnostuksesta ja siitä, että eri toimijat tuntevat toisensa.

Yks semmonen varmaan semmonen yhteistyön avain on että opettajat eri laitoksista oppii tuntemaan vähänkin toisiaan. - - Siitähän se lähtee, varmaan hirveän tärkeää järjestää ihmisiä tilasteisiin, joissa tutustuu. Silloin se vois lähteä aidosti siltä tasolta että jollaki syttyy joku idea ja sitte otetaan yhteys siihen että milta kuulostais ja. Voi se varmaan muullaki tavalla lähtee mut ei heleppoa. (opettajien ryhmähaastattelu)

Jos se homma kiinnostaa niin sitä kautta, ku mulla itellä kiinnostaa se niin. (opettajien ryhmähaastattelu)

Mistäpä sen tietää. Ku minä en oo etes opiskellu yliopistossa niinku oikeasti. Mulle on aivan utopiaa koko systeemi, miten teillä opinnot rakentuu ja muuta. Saatikka että miten opettajat yliopistossa toimii, eikö ne oo siellä puhujan pöntössä? (opettajien ryhmähaastattelu)

Mä mietin sitä yhteistyötä että miksi sitä halutaan kehittää ja mitä siitä voi kukanenki saada. - - ei oikein tiedetä mitä ne on ne eri semmoset vahvuudet. Mä jotenki aattelen että ku tulee eri taloista ihmisiä niin kaikilla on joku oma erityispiirre, ominaislaatu mitä ei oo toisella se on se syy tulla yhteen että voi jakaa vuorovaikutuksessa siitä voi syntyä jotain enemmän ku mitä ollaan yksin. - - ehkä semmonen jotenki jämpimpi kehys, mihin ja millä erityispiirteillä ja

vahvuuksilla kukanenkin tulee ja mikä niistä kolmesta palikasta tehdään yhdessä. (opettajien ryhmähaastattelu)

Opettajien esittämissä näkemyksissä toistuu sama ajatus toimijoiden tutustuttamisesta, jonka itse kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani säännöllisin väliajoin pilotin aikana.

Osa meidän tehtävää on luoda positiivista ilmapiiriä hankkeeseen. Yhteistyötä pitäisi olla kiva tehdä. Oppilaitosten välillä on varmasti aivan tarpeeksi ennakkoluuloja; nyt ihmiset pitäisi saada tutustumaan toisiinsa. (tutkimuspäiväkirja 14.10.2011)

Marraskuun 7. päivä järjestettiin Torniossa karttasovelluskoulutus, johon kutsuttiin kaikki kenttämatkalle osallistuneet. Koulutuksen tarkoitus oli sopia yhteiset määreet karttasovellukseen linkitettävälle sisällölle, muokata materiaalit sovittuun muotoon sekä linkittää sisällöt karttaan. Viimeistään tämä koulutuspäivä konkretisoi sen, ettei kenttämatkalaisia oltu onnistuttu sitouttamaan pilotin kokonaiskonseptiin.

Ensi fiiliksenä oli mulla lähinnä tyrmistys, koska luokassa ei ollut YHTÄÄN etnopilotin opiskelijaa - - Jyrki sanoi, että kaksi niistä (opiskelijoista) oli jo työharjoittelussa muualla - - tiedotus oli tullut myöhään. - - Etnopilotissa yhtenäisyys on kyllä ollut hakusessa. Suunnitelmallisuus. Kokonaisuutta ei ole missään vaiheessa hahmotettu, saati osattu välittää opiskelijoille. Tämä jälki-koulutus (joka siis käsitteli matskujen vientiä googlemapsiin) ei muodostunut kiinteäksi osaksi Kilpisjärven kenttämatkan opetusta. (sähköpostiviesti tutkijaparille 7.11.2012.)

Koulutukseen osallistui lopulta yksi kenttämatkan opettaja, yksi yliopiston opiskelija ja yksi ammattiopiston opiskelija, joka tuli koulutukseen myöhässä, koska ei omien sanojensa mukaan ollut käsittänyt, että koulutus koskisi häntäkin. Suurin osa koulutukseen osallistuneista oli ammattiopiston opettajia, joten koulutuksen funktio muuttui täydennyskoulutukseksi.

Alasoinin ym. (2012) mukaan verkostotoiminnassa tarvitaan yhä enemmän käsitteellistä ymmärrystä oman toiminnan tavoitteista. Tästä johtuen verkostotoiminnassa korostuu ”arkkitehtoninen tieto”, joka vastaa kysymyksiin, kuten ”mitä olen tekemässä?” ja ”miten muiden tekemä työ liittyy omaani?”. (Alasoini ym. 2012, 5 – 6.) Kilpisjärven kenttämatkalla tämä tarve tuli monin paikoin esille. Oppilaitosten yhteistyöverkostossa opettajien tulee oppia ymmärtämään työtään suhteessa toisten oppilaitosten opettajien toimintaan. Opettajien tulee oppia keskustelemaan työstään ja pedagogisista ratkaisuistaan myös pedagogiikkaa tuntemattoman ”suunnitteluväen” (vrt. Tiilikkala 2004, 254) kanssa.

Helakorpi painottaa, että verkostomaisessa toiminnassa eri toimijoiden osaamisen tunteminen edellyttää syvällistä ja jatkuvaa yhteistyötä. Ihmisten tulee tuntea toisensa. Verkostoituminen on pitkä prosessi ja se edellyttää jatkuvaa arviointia ja kehittämistä. Verkostotoiminta ei pysy käynnissä ja suju ongelmitta ilman verkoston yhteisiä sekä eri tahojen sisäisiä kehittämis-, koulutus- ja yhteistyöpäiviä. (Helakorpi 2010c, 144 – 157.) Kenttämattkapilotin kokemusten kautta käsitys oppimisprojektin suunnittelun vaiheista ja oppilaitosten roolituksista alkoi muodostua.

Kenttämatkan jälkeen Honka keräsi matkan tuloksia yhteen pyytämällä osallistujilta raportit toiminnastaan kenttämatkalla. Kenttämatkalla tuotettiin valokuvia, panoraamoja, videokuvaa, geokätköjä, ympäristötaideteoksia sekä matkapäiväkirjoja. Materiaalien sijoittaminen karttaan jäi Tenetzin tehtäväksi hanketyöntekijänä. Karttasovellus, johon kenttämatkalla tuotettuja dokumentaatioita on sijoitettu, löytyy osoitteesta www.arktisettulet.fi. Kenttämatkan tuloksia esiteltiin myös LFA-hankkeen näyttelyssä 13.3. - 21.4.2013 Arktikumissa Rovaniemellä ja 12.5. - 31.5.2013 Tornionlaakson maakuntamuseossa Torniossa.

5.5. Yhteenveto: Muutosagentit ja kehittämisen hallittu kaaos

Kenttämatkapilotin prosessin analyysin tärkein tulos on, että opettajat ovat avainasemassa oppilaitosten yhteistyön kehittämisessä. Opettajien työn ominaisimpia piirteitä on opetuksellisia ratkaisuja koskeva autonomia (Savonmäki 2007, 110), minkä vuoksi oppilaitosten yhteisten oppimisprojektien suunnittelua oli vaikeaa viedä eteenpäin ilman kehittämiseen osallistuvien opettajien henkilökohtaista kiinnostusta ja sitoutumista. Opettajien roolia onkin käsitelty paljon koulun kehittämistä koskevissa tutkimuksissa.

Monet koulun kehittämisen ja opettajuuden tutkijat ovat todenneet, että opettajilla on ratkaisevan tärkeä rooli koulutuksen kehittämisessä. OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen (2004, 16) kirjoittaa väitöskirjassaan, ettei koulu muutu ilman, että opettajuus muuttuu. Luukkaisen mukaan on tärkeää tarkastella opettajuutta koulun tärkeimpänä muutosta toteuttavana tekijänä. Koulutuksen kehittämistä vuosikymmeniä tutkinut Michael Fullan (2007, 129) toteaa puolestaan, että koulutuksen muutos riippuu kaikessa yksinkertaisuudessaan ja monimutkaisuudessaan siitä, mitä opettajat tekevät ja miten he ajattelevat. Fullan (1994) on nimittänyt opettajia myös muutosagenteiksi, aktiivisiksi toimijoiksi, jotka eivät vain sopeudu muutokseen, vaan tietoisesti edesauttavat ja ohjaavat muutosta. Jotta opettajasta voi kasvaa muutosagentti, täytyy hänellä olla oma henkilökohtainen visionsa muutoksen suunnasta. Opettajan henkilökohtainen päämäärä on tie järjestelmän muuttumiseen. (Fullan 1994, 29 – 33.)

Koulutuksen kehittämisen tutkija Michael Fullan (1994, 43) korostaa kuitenkin koulun muuttamisen muutosprosessien olevan moniulotteisia. Hänen mukaansa muutosta luonnehtii kahdeksan perusominaisuutta, jotka muodostavat yhdessä kokonaisuuden.

Et voi ennalta määrätä, mikä on merkilliyksellistä - mitä monimutkaisempi muutos, sitä vähemmän voit siihen vaikuttaa.

Muutos on 'matka', ei 'valokopio' – muutos on nonlineaarinen, täynnä epävarmuutta ja jännitteitä: se ei aina edes noudata sääntöjä.

Ongelmat ovat ystäviämme – ongelmat ovat väistämättömiä; ilman niitä et voi oppia etkä onnistua.

Visioitten ja strategisen suunnittelun aika on vasta myöhemmin – ennenaikainen visiointi ja suunnittelu sokeuttavat.

Yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden on oltava yhtä voimakkaita – eristäytymisen tai ryhmäsidonnaisen ajattelun ongelmia ei voi ratkaista yksipuolisesti.

Keskitys enempää kuin hajakeskityskään eivät yksinään toimi – sekä 'ylhäältä alas'- että 'alhaalta ylös' -strategiat ovat välttämättömiä.

Yhteydet lähiyhteisöihin ovat tärkeitä – parhaat organisaatiot omaksuvat vaikutteita sekä organisaation sisä- että ulkopuolelta.

Jokainen voi toimia muutosagenttina – muutos on liian tärkeä jätettäväksi asiantuntijoiden hoidettavaksi.

(Fullan 1994, 43.)

Fullanin tiivistys koulun kehittämisen muutosprosesseista selittää Kilpisjärven kenttämattkapilotin prosessin monia piirteitä. Pilotille ominaiseksi muodostunut hallitsemattomuuden tunne tulee ymmärrettäväksi, kun pilotin tapahtumia rinnastaa muutosprosessien perusominaisuuksiin. Monimutkaisen yhteistyöverkoston toiminta

osoittautui pilotissa vaikeasti ennakoitavaksi. Pilotin aikana toimijat vaihtuivat, peruutuksia tapahtui jopa organisaatioissa oli tapahtumassa muutoksia. Kehittämistyötä tuntui olevan vaikea hallita. Koulutuksen tutkijat ovatkin todenneet, että mikäli muutosprosessissa kaikki menee hyvin, voidaan olla varmoja, ettei olla tekemässä suurta ja merkittävää muutosta, vaan puuhastelemassa merkityksettömien pikkuasioiden parissa.

Kenttämatkapilotin kokemusten perusteella Fullanin (1994, 52 - 59) varoitus liian aikaisen visioinnin sokeuttavasta vaikutuksesta on aiheellinen. LFA-hankkeessa oppimisprojektien ideointi ja suunnittelu kokonaisuudessaan pohjautuivat PKI:n visioon. Pilotin prosessissa havaittiin, miten vaikeaa opettajat oli saada toimimaan valmiiksi määritellyn tavoitteen mukaisesti. Myös minulla oli visio ja rationaalinen suunnitelma siitä, miten opettajien yhteisen suunnittelun ja kenttämatkan toteutuksen tulisi edetä. Pyrin edistämään opettajien ja oppilaitosten yhteistyötä selittämällä LFA-hankkeen tavoitteita kokouksissa yhä uudelleen ja uudelleen. Olin ajatellut yhteistyön syntyvän hyvästä suunnitelmallisuudesta. Visio ei kuitenkaan tuntunut saavuttavan toimijoita, ja yhteistyön tavoitteesta tuli *kuin kivireki vedettäväksi*. Yhteistyötä syntyi lopulta erityisesti kenttämatkan vapaamuotoisen oleskelun ja tutustumisen kautta. Sattumakin sai auton hajoamisen muodossa enemmän yhteistyötä aikaan kuin talven kestävä kokoustaminen.

Valmis visio myös sokeutti. Oma ennakkokäsitykseni tavoiteltavasta yhteistyöstä ohjasi toimintaani ja havaintojani hankkeen aikana. Opettajien kollegiaalista yhteistyötä ammattikorkeakoulussa tutkineen Savonmäen (2007) mukaan opettajien yhteistyö ei ole pelkkää yhteisopettamista - joka on melko marginaalinen ilmiö - vaan myös muuta yhteistä, tietoista ja tavoitteellista toimintaa, jossa ollaan tai tullaan toisten työstä tietoiseksi. Yhteistyölle ominaista on, että toiminnan kohde on yhteisesti jaettu ja kohdetta koskeva toiminta on yhteisesti suunniteltu. (Savonmäki 2007, 30 – 34.) Käsitykseni tavoiteltavasta yhteistyöstä oli lähinnä yhteisopettajuus, mikä mahdollisesti esti minua näkemästä muita yhteistyön kevyempiä - mutta yhtäkaikki tavoiteltavia - muotoja.

Kilpisjärven kenttämatkalla opettajien yhteistyötä painotettiin ehkä liiaksikin opettajien autonomian ja yksilöllisyyden kustannuksella. Opettajien traditionaalinen tapa työskennellä yksin on osassa tutkimuksia määritetty eristäytyneeksi individualismiksi, joka on nähty koulutuksen muutosta vastustavaksi ominaisuudeksi opettajuudessa (esim. Lortie 1975, Fullanin 2007, 132 mukaan). Sen sijaan opettajien kollegiaalisuuden on nähty edistävän koulutuksen muutosta. Fullan (2007) painottaa individualismin ja kollegiaalisuuden vastakkainasettelun olevan kuitenkin haitallista. Kaikki kollegiaalisuus ei automaattisesti edistä koulutuksen kehitystä. Kollegiaalisuus voi synnyttää pieniä ryhmittymiä, joissa ammatillinen kehitys pysähtyy eikä uusia ajatuksia enää kehitellä. Tällainen kollegiaalisuus estää koulujen muuttumista oppiviksi yhteisöiksi. Merkittävä koulutuksen muutos edellyttää opettajan uskomusten ja opetustyylin muutosta, mikä voidaan saavuttaa vain sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvan opettajien henkilökohtaisen kehittymisen kautta. (Fullan 2007, 130 – 139.)

6. ANALYYSI II: OPETTAJAT OPPILAITOSTEN YHTEISTYÖN KEHITTÄJINÄ

Kilpisjärven kenttämatkakilotti oli osa Les Feux Arctiques-hanketta, jonka tavoitteena oli kehittää Pohjoisen kulttuuri-insituutin oppilaitosten välistä yhteistyötä. Analyysini ensimmäisessä osassa käsittelin Kilpisjärven kenttämatkakilotin prosessia ja erityisesti opettajien toimintaa pilotin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Opettajilla oli Kilpisjärven kenttämatkakilotin prosessin analyysin perusteella merkittävä rooli PKI:n tavoitteiden mukaisen koulutuksellisen muutoksen aikaansaamisessa. Kolmen erilaisen oppilaitoksen yhteistyössä toteuttamat oppimisprojektit merkitsivät muutosta oppilaitosten tavoissa järjestää opetusta. Toisessa analyysikappaleessa käsittelen tekijöitä, jotka vaikuttivat opettajien rooliin kehittämistoiminnassa.

Useat koulun muutoksen tutkijat ovat korostaneet opettajien roolia kestäväen muutoksen avainhenkilöinä (ks. esim. Fullan 2007, Luukkainen 2004, Sahlberg 1997). Koulutuksen uudistushankkeita tutkittaessa on kuitenkin havaittu, että opetustyön kontekstilla on suuri merkitys uudistusten onnistumisessa. Michael Fullan (2007) toteaa, että koulutuksen muutoksen aikaansaamiseksi on kiinnitettävä huomiota paitsi kyvykkäisiin opettajiin, myös kulttuureihin, joissa he työskentelevät. Koulun muutos ja muuttumattomuus eivät ole vain yksilön ongelmia, vaan ne ovat systeemisiä ongelmia. Opettajien kollegiaalisten kulttuurien voima on tiedetty ainakin 25 vuotta, mutta koulun työskentelykulttuurien muuttamisessa ei ole siitä huolimatta onnistuttu. Uudistukset ovat jääneet yksittäisten innokkaiden vastuulle. Koulun muutoksen ehto on, että jokainen opettaja oppii joka päivä. Koulun infrastruktuuri täytyy rakentaa sellaiseksi, että se mahdollistaa opin paikkoja opettajille. (Fullan 2007, 153 – 154.)

Ammattikorkeakoulun opettajien kollegiaalista yhteistyötä tutkineen Savonmäen (2007) mukaan opettajien kollegiaalisen yhteistyön kannalta on merkityksellistä, millaisia ovat tulkinnat ammatillisesta opettajuudesta ja millainen on oppilaitoksen toimintakulttuuri. Kehittämisen kontekstit sekä niiden merkitykset on tärkeää tunnistaa. Kontekstien tunnistaminen voi olla yhteistyön tulos. (Savonmäki 2007, 32.) Les feux Arctiques

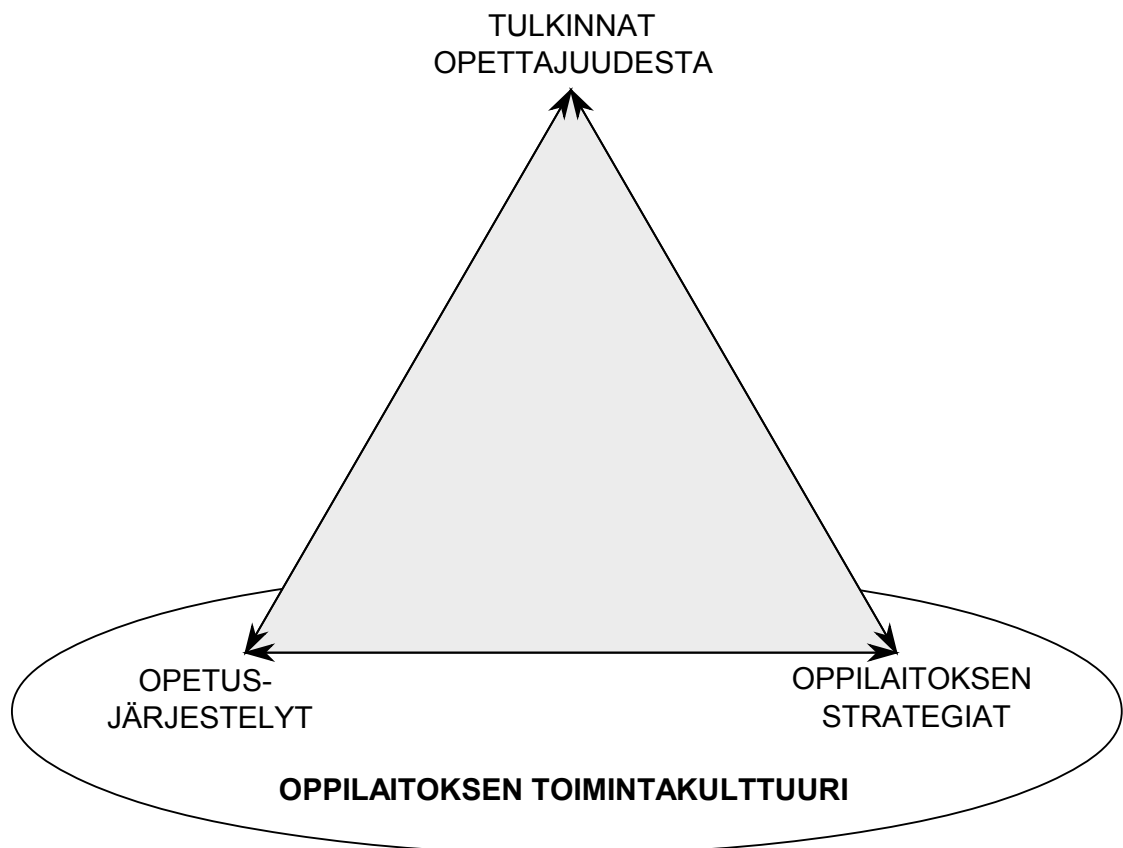
-hankkeessa yhteistyössä täytyy ottaa huomioon kolmen erilaisen oppilaitoksen opettajuuden perinteet sekä kolme erilaista oppilaitoskulttuuria. Yhteistyöpilotteihin ryhdyttäessä toimijoilla ei ollut kokonaiskuvaa yhteistyön kontekstien piirteistä, vaan toimintatutkimuksen kautta pyrittiin tuomaan esiin oppilaitosten välisiä eroja ja hahmottamaan yhteistyöverkoston kokonaisuutta. Analyysini opettajien roolista oppilaitosten yhteistyön kehittäjinä on osa tätä kehittämistyön toimintaympäristön hahmottamista.

Savonmäen (2007) mukaan yhteistyö palautuu aina henkilöiden väliseen kommunikaatioon. Oppilaitokset eivät tee yhteistyötä, vaan se konkretisoituu aina tiettyjen henkilöiden välisenä keskusteluyhteytenä tai muuna toimintana. Arkikäsitteen mukaan henkilön persoonallisuudella on suuri merkitys yhteistyössä. Joidenkin kanssa kemia vain kohtaavat. Yhteistyötä voi tarkastella kuitenkin myös opittavana taitona. Myös se konteksti, jossa yhteistyötä toteutetaan, vaikuttaa sen onnistumiseen. Yhteistyöhön vaikuttaa se, miten ympäröivä sosiaalinen toimintaympäristö sitä tukee ja siitä palkitsee. (Savonmäki 2007, 30 – 34.)

Analyysini opettajien toimijuudesta oppilaitosten yhteisten oppimisprojektin kehittäjinä pohjaa ajatukseen, että opettajien kollegiaaliseen kehittämistoimintaan vaikuttavat sekä opettajuuden eri tulkinnat että oppilaitosten erilaiset toimintakulttuurit. Ajatustapa, että yksilön toimintaan vaikuttavat sekä yksilön omat ajatukset että toiminnan ympäristö, pohjautuu totunnainen toimintatutkimuksessa ja pohjautuu Kurt Lewinin kenttäteoriaan⁷ (Heikkinen 2007, 24). Myös Kuusela toteaa, että toimintaan vaikuttavat sekä toimijat että ympäristö, jossa toimitaan. Sosiaalinen maailma on olemassa riippumatta yksilön näkemyksistä, mutta yksilö voi vaikuttaa siihen, millainen maailma on luonteeltaan. Tämä näkökulma korostuu tutkimusten kaksinaistarkasteluissa, joissa otetaan huomioon toiminnan rakenteelliset ehdot ja toimijoiden oma aktiivisuus toimijoina. (Kuusela 2005, 14, 35.)

⁷ Lewinin teoria kuvaa toimijan käyttäytymistä suhteessa toimijan persoonaan ja ympäristöön. Teoria on tiivistetty matemaattiseen kaavaan $B = f(P, E)$, jossa B tarkoittaa yksilön käyttäytymistä, joka on persoonan P ja ympäristön E funktio. (Heikkinen 2007, 24.)

Lähtökohtaisesti jaoin opettajien toimijuuteen vaikuttavat tekijät opettajien omiin tulkintoihin opettajuudesta ja opettajuutta määrittävään ammatalakohtaiseen oppilaitoskulttuuriin. Oppilaitoksen toimintakulttuurin jaoin edelleen käytännön opetusjärjestelyihin ja oppilaitoksen strategioihin. Nämä tekijät näin olevan vuorovaikutuksessa keskenään. Opetusjärjestelyillä tarkoitan opettajien toimintaa määrittäviä käytäntöjä, kuten kurssien aikatauluksia ja opettajien työsopimuksia tuntimäärineen. Oppilaitoksen strategioilla tarkoitan tavoitteita ja ideaaleja, jotka ohjaavat oppilaitoksen ja siten jokaisen opettajan toimintaa. LFA-hanke ja sen tavoitteet oppilaitosten välisestä yhteistyöstä ovat konkreettinen esimerkki oppilaitosten strategioiden vaikutuksesta opettajien työhön.



Kuvio 2. Analyysini toisessa osassa tarkastelen opettajuuden tulkintojen ja oppilaitoksen toimintakulttuurin suhteita. Oppilaitoksen toimintakulttuuri jakautuu analyysissäni opetuskäytäntöihin ja oppilaitoksen strategioihin.

6.1. Opettajuuden tulkinnat

Sahlberg (1997, 142 – 143) pitää tärkeänä, että opettajien uskomukset tiedosta ja oppimisesta otetaan huomioon koulutuksen uudistuksissa, sillä muutoin opettajat voivat vastustaa uutta opetusmenetelmää ja todeta sen sopimattomaksi omassa opetustyössään. Ryhmähaastattelussa pyysin opettajia kuvaamaan työtään. Opettajuus on erilaista kussakin oppilaitoksessa, joten koin hyödyllisenä, että opettajat keskustelivat opettajuuden käytännöistä yhdessä. Opettajien kuvausten perusteella ei voi tehdä kattavia analyysejä opettajuudesta, mutta joitain huomioita käytetyistä opetusmenetelmistä, opettajan roolista suhteessa opiskelijoihin sekä oppilaitosten yhteistyön vaikutuksista opettajan työhön on mahdollista tehdä. Haastattelussa esille tuli varsinaisen opetustyön jaottuminen ainakin kahteen opetusmuotoon: luentoihin ja tekemisen ohjaukseen.

Luentoja n. 5 tuntia päivässä, loppu tekemisen ohjausta, suunnittelua ja arviointihommia.⁸

Opettajien puheenvuorojen perusteella opetuksessa nojataan vahvasti ammatillisen koulutuksen traditioon, jossa teoreettinen aines ja tekemällä oppiminen yhdistyvät (Aarnio, Helakorpi, Luopajarvi 1991, 29 – 30; Tiilikkala 2004, 18 – 21). Työpajaopetuksen voi nähdä kisälli-mestariperinteen jatkajana, jolloin opettaja on kokeneen ammatintaitajan roolissa. Luento-opetus sen sijaan liittyy myöhempään ammatillisen koulutuksen perinteeseen, jossa opintoihin haluttiin tuoda myös teoreettista tutkimustietoa ammattikäytäntöjen kehittämiseksi.

⁸ Analyysin toisessa osassa kaikki lainaukset ovat opettajien ryhmähaastattelusta, joten tätä ei ole todettu erikseen jokaisen lainauksen jälkeen.

Jakso ko vaihtuu niin kaks tai kolome ensimmäistä viikkoa on semmosta tiivistä opetusta, normaalisti yheksästä kolomeen nelijään asti ja ko alakaa se tv-tuotanto niin sitte oikeestaan minä oon vaan siellä passissa työpaikalla, että ku tulee jottain avuntarvetta, tarvii kampetta tai jotaki apua.

Kuvauksen perusteella opettaja antaa tilaa opiskelijoiden omalle oppimiselle. Opettaja on kuitenkin opiskelijoihin nähden tiedollinen ja taidollinen auktoriteetti, joka on opiskelijoiden käytettävissä, mikäli ongelmia ilmenee.

Se on varmaan semmonen perus työpajatyypinen tilanne, että ihmiset tekee ja opettaja on tietenki opettajan roolissa, mutta en minä suunnittele tänne sellasta opetusohjelmaa että nämä ja nämä asiat opettaa.

Työpajaopetusta voi kahden eri opettajan puheenvuorojen perusteella tulkita olevan kahta eri tyyppiä. Aiempi lainaus edustaa työpajaopetusta, jossa opetussisällöt on ennakolta määritelty ja työpajaharjoitukset alkavat tiiviillä opetuksella, jolla opettaja tarkoittanee luentotyypistä opetusta. Tässä työpajaopiskelun muodossa harjoitellaan opettajan määrittämiä taitoja vain tapeen tullen opettajan apuun nojautuen. Tavoitteena on kyky suoriutua itsenäisesti opettajan määrittelemästä tehtävästä.

Toisentyyppisessä työpajaopetuksessa opettaja on mukana oppimistilanteessa, muttei määrittele oppimisen sisältöjä ennakolta. Opittava asia nousee tekemisestä itsestään. Opettajan kommentti ei kerro, mitä hän tarkoittaa opettajan roolilla työpajatilanteessa. Opettajan kuvaamalle työpajaopetukselle voi hakea vertailukohtaa Bauhausin peruskurssin pedagogiikasta, jossa korostetaan opiskelijan vapaita kokeiluja ja ilmaisun tutkimista. Bauhausin peruskurssilla opiskelija sai itse valita opettajansa, jonka tehtävä oli korjaamisen ja säätelemisen sijaan tukea ja ohjata opiskelijan omaehtoista oppimisprosessia. (Wick 2000, 61.)

Opettajien puheessa tulee esille, että perustelut erilaisille opetusmuodoille juontuivat opetuksen erilaisista tavoitteista ja eri ilmaisuvälineiden erityispiirteistä. Opettajat siis valitsevat sopivat opetusmenetelmät oppimisen tavoitteiden mukaan. Luento-ohjausta ja demonstraatioita käytetään runsaan tiedollisen sisällön opettamisessa ja työpaja-opetuksessa käsiteltävät asiat nousevat tekemisen prosessista, jolloin opettaja ei ennalta voi tarkoin suunnitella opetustaan.

On hirveen eri tyyppisiä ilmaisuvälineitä ja aloja, että valokuvaus on tekninen laji ja siellä on miljoona nippeliä ja seikkaa, jotka on pakko kertoa ja käydä läpi, että tämä toimii näin ja tämä näin.

Opettajien opetuskuvauksista on luettavissa viitteitä kulttuuri- ja taidealan koulutuksen perinteistä. Kuvauksia opetustyön hankkeistumisesta ei ryhmähaastattelussa esitetty. Opettajien yhteistyö oli kuitenkin ryhmähaastattelussa keskeinen teema. Opettajien näkemykset oppilaitosten välisen yhteistyön vaikutuksesta omaan työhönsä ovat ristiriitaisia. Yhdessä puheenvuorossa yhteistyön tavoite nähtiin suurena haasteena opetuksessa.

Tuntuu siltä että ku joskus vetää jotaki työpajaa jossa on vaan niitä omia kuvataidekasvatuksen opiskelijoita, siellä on jo vaikeeta saada ihmiset tekemään yhteistyötä, sitten mennään siihen että yritetään tehdä kurssia tuolla yliopistolla meidän tiedekunnan sisällä eri koulutusohjelmien kesken tehdä yhteistyötä, se menee vielä vaikeammaksi, se on tärkeä ja haastavaa, sitä ehattomasti kannattaa yrittää ja pitää kehittää, ja nyt ollaan siinä tilanteessa että ammattikorkea ja yliopisto ja ammattiopisto, ammattikoulu, kolme täysin erillistä instituutiota yrittää tehdä yhteistyötä, ehkä se on niinku nyky maailman kehitys että kaikki suuremmaksi ja suuremmaksi ja kaikki tehokkaammaksi ja integroitua yhteen ja mikä se on se maali ja tavoite sillä hommalla?

Opettajan puheenvuorosta voi päätellä, että yhteistoiminnallinen oppiminen on ainakin osittain ristiriidassa opettajan henkilökohtaisten tiedon- ja oppimiskäsitysten kanssa. Opettajan puheenvuoron perusteella myös opiskelijat ovat tottuneet yksilökeskeisiin opetusmenetelmiin, jolloin uusien yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käyttöönotto on hankalaa. Lakkalan (2010, 31 - 35) mukaan uudistuksia tehdessä olisi julkipuhuttava vanhan, itsestäänselvänä pidetyn yksilökeskeisen opetuskäytännön ja uuden yhteistoiminnallisen toimintatavan ero ja perustelut. Muutoin vanhat piiloiset käsitykset, arvostukset ja toimintatavat jäävät vaikuttamaan opetukseen.

Toisaalta yksi opettaja toi myös esille, ettei oppilaitosten yhteistyöllä ole välttämättä mitään vaikutusta opettajan käytännön opetustyöhön. Näkemys korostaa opettajan työn muuttumatonta perusluonnetta.

Tutkija: Miten oppilaitosten välisen yhteistyön tekeminen vaikuttaa käytännön tasolla opettajan työhön?

Opettaja: Riippuu vähän siitä mitä ollaan tekemässä mutta luento/työpaja opetuksessa ei oikeastaan mitään vaikutusta. Pidin yhden pienen työpajan viime talvena jossa oli oppilaita kolmelta eri asteelta ja jonkinverran pitää toisen asteen oppilaita enemmän ottaa huomioon kun heillä on lakisääteisiä oikeuksia ja velvollisuuksia ja rajoituksia. Jonkinverran myös on dynamiikkaa tuossa osaamisessa mutta niin on aina.

Opettajan näkemys uusintaa perinteistä mallia opettamisesta, jossa opetuksen keskiössä on opettaja ja jokin opettajan hallitsema sisältö, joka opetuksessa pyritään siirtämään oppijoille. Puheenvuoro on esimerkki opettajakeskeisyydestä, joka on yksi perinteistä opettajuutta määrittävä piirre. Opettajakeskeisyydestä on kuitenkin oppimiskäsitysten muutoksen myötä siirrytty oppijakeskeisyyteen. Oppiminen vaatii opiskelijan aktiivista roolia, jolloin opettajan on ennen kaikkea pyrittävä aktivoimaan opiskelijoita. (Helakorpi 2010b, 104.)

Myös opettajien kasvatusvastuu nousi esille ryhmähaastattelussa. Mielenkiintoista oli se, ettei kasvatusvastuuta liitetty pelkästään ammattiopistoon, kuten esimerkiksi Tiilikalan (2004) tutkimuksessa, vaan myös ammattikorkeakouluun. Opettajien ryhmähaastattelussa opettajat kertoivat, ettei yhteistyöprojektissa opiskelu sovi välttämättä kaikille opiskelijoille. Valintaa oli tehtävä.

Se on oikeesti ammattikorkea ja mejän oppilaat niin se suurin massa meilläkin, minun ois pitäny suunnilleen taluttaa niitä täällä.

Tiilikala on väitöskirjassaan (2004) kuvannut ammatillisen opettajuuden muutosta mestarista kasvattajaksi. Opettajat kokevat roolinsa olevan joskus vanhemman tai poliisin rooli, mikä on suuri muutos menneisiin vuosikymmeniin nähden, jolloin opettajan vastuulla oli kasvattaa lähinnä ammattikunnan jäsenyyteen, ei niinkään enää yhteiskunnan jäsenyyteen. (Tiilikala 2004, 223, 235.) Opetusministeriön linjaus on, että jokainen nuori läpäisisi toisen asteen koulutuksen, joten kasvatuksellisuuden voi odottaa tulevina vuosina edelleen korostuvan ammatillisessa koulutuksessa (Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2011 – 2016, 26).

Ryhmähaastattelussa esiin tuotujen näkökulmien perusteella opettajat toteuttavat opetustyötä sen perinteisissä muodoissa. Vesterisen (2001) mukaan projektipedagogiikan toteuttaminen edellyttää opettajalta monilla tavoin perinteisestä opettajuudesta eroavaa roolia. Projektipedagogiikassa opettaja on oppimistilanteen suunnittelija ja oppimisen ohjaaja tai tuutori. Projektipedagogiikassa ratkotaan usein aitoja ongelmia, jolloin opettajan on luovuttava tietävän auktoriteetin roolistaan ja heittäydyttävä itsekin oppijaksi. Opettajan on myös toimittava vuorovaikutuksessa usein laajankin toimijaverkoston kanssa. Projektipedagogiikassa oppimistavoitteet ovat laajemmat kuin yksittäiset tiedot tai taidot, joita luento- tai työpajaopetuksella pyritään välittämään opettajalta oppijalle. (Vesterinen 2001, 157 - 159.)

Opettajien ryhmähaastattelun perusteella opettajan rooli näyttäytyy enemmän perinteisenä kuin projektipedagogiikan edellyttämänä ohjaajan roolina. Projektipedagogiikan toteuttaminen vaatii siis opettajilta ammatillista kasvua ja kehittymistä.

6.2. Opetusjärjestelyt opettajuutta määrittämässä

Opettajien ryhmähaastattelun perusteella PKI:n oppilaitoksissa opettajien työtä määrittävät pääasiassa resurssit eli sopimus työn tuntimääristä ja opetussuunnitelma, jota opettaja on velvollinen toteuttamaan. Opettajien työsuhteissa on eroja ammattiopiston, ammattikorkeakoulun ja yliopiston kesken. Ammattiopistossa toimitaan viikkotyöajan puitteissa, kun taas ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa opettajille on määritelty vuosityöaika (1600 tuntia), joka on jaettu opetuksen, tutkimustyön ynnä muiden tehtävien kesken. Ammattiopistossa opettajille ei ole virallisesti merkitty TKI-osuutta (tutkimus-, kehitys- ja innovaatio toiminta) työhön. Sen sijaan ammattiopistossa korostuu kasvatuksellisuus. Tuntimäärät on tarkkaan jaoteltu, mutta kussakin oppilaitoksessa opettajat tekevät työtään kukin omalla tyylillään.

Työaika on 8-16 välillä arkisin ja minulla oli suurin osa työstä opetusta. Muutama opinnäytetyöohjaus, vähän kokouksia, pääsykokeet ja pieni yllättävät työtehtävät resurssi taisi olla mausteena.

Opettajien ja hallinnon välillä vallitsee opettajien vastausten mukaan pääasiassa luottamussuhde. Tuntiresurssien kohdalla hallinnon ja opettajien välinen luottamus ei kuitenkaan ole rikkomaton. Ei ole tavatonta, että opettajaa pyydetään pitämään tuntikirjaa opetuksestaan.

Ainaki tähän asti on pomo luottanu eikä oo kyselly niitä minun tunteja. Sen jälkeen ku minä olinko minä nyt kolomatta vuotta töissä ja esimies alako kyselemmään että pitäis pittää tuntikirjaa ja miä yhen vuojen pietin tuntikirjaa

ja vein sen listan sille niin nielas muutaman kerran ja meni omalle pomolleen että mitä tämän [kanssa tehdään. Minä sanoin, että] jos saahaan jatkaa sammaa rattaa niin mulle passaa, siinä oli niinku tuplaten tunteja. Että aletaanko maksaa ylitöitä. Että jos ette kysele minun töitten perrään niin se passaa tämä, eli mulla on tosi vappaata sillälaililla.

Tuntiresurssit näyttävät aiheuttavan ristiriitaa opettajien ja hallinnon välille, mikäli hallinnossa ei luoteta opettajien pitävän itsenäisesti huolta opetustuntiensa täyttymisestä. Opettajat toivat esille, että annettuihin tuntiresursseihin löytyy opettajakunnassa monenlaisia suhtautumistapoja.

Varmaan yliopistossa aika monenlaista tapaa tehdä sitä 1600 tuntia mutta kyllä seku tietää että muutama kymmenen tuntia vaikka tämmöseen hankkeeseen varattu niin sitte sitä tekee niinku parhaaksi näkee niin pitkin talvea. Et ei se, ei ainakaan kukaan määrää että tee tuolla viikolla.

Periaatteessa onhan siellä jossakin määrätty että kuinka monta oppituntia minun pitää pittää, mutta en minä oo koskaan niitä sillä lailla laskenu.

*Jokkainen tekkee tyylillään ja sitte kirjataan silleen että tilastot pitää kutisa. - -
Pitää sorvata tilanteen mukaan että tämän vois laittaa tuohon sarakkeeseen.*

Osa opettajista noudattaa työaikoja kuitenkin hyvin täsmällisesti. Opettajat suhtautuivat suopeammin joustavuuteen kuin tarkkaan työaikojen noudattamiseen. Työajoistaan tarkat opettajat koettiin haastattelun perusteella hankaliksi työtovereiksi etenkin yhteistyötä tehdessä.

On siellä semmosia jotka noudattaa tasan tarkkaan ja ne onki sitte hankalia. Varsinki ku minä joudun pitämään tämmösen ihmisen kans tv-jaksoa. Kello ku sannoo näin niin sillon se lähtee. Jos mulla on joku systeemi kesken niin en minä voi oppilaita jättää siihen. Että näin ja nyt minun pitää lähteä. No mie oon tottunu toisenlaiseen tyyliin, no mie otan sen sitte takasi ku siltä tuntuu.

Opettajien erilaiset tavat hallita työaikaresurssiaan ilmeni myös Kilpisjärven kenttamatkapiilotissa. Osa opettajista osallistui koko talven ajan kokouksiin, vaikkei resursseja hankkeeseen annettu oikeissa kohdissa. Hanketyö LFA:ssa vaati toisinaan nopeaa reagointia, johon kykenivät ne opettajat, jotka tulkitsivat esimiesten aikataulullisia ohjeita vapaammin.

Opettaja: Ei mulla oo ollu kevään aikana varattu tähän mitään eli aina ku mie olin siellä niin minun piti keksiä jotain opiskelijoille ja ihan karata sieltä oppitunnilta.

Haastattelija: eli ihan ne oppilaitoksen rakenteet oli sitä yhteistyötä vastaan.

Opettaja: Niin. No niinku sanoin, ni mulla oli heleppo tällai niinku hypätä. Jos tuntuu että pittää tuonne mennä niin sillon mennee.

Osa opettajista taas suoritti resurssinsa tarkasti määritellyllä ajanjaksolla ja rajasi näin osallistumistaan projektiin. Kun asioihin olisi tarvinnut vielä myöhemmin palata, ilmoitti opettaja, että resurssit oli käytetty ja uusista resursseista tulisi neuvotella työnjohdon kanssa. Kilpisjärven kenttämatkalla tuli siis esille, että jäykkä suhtautuminen lukujärjestyksiin ja aikatauluihin oli ongelmallista projektityön ja kehittämisen kannalta.

Savonmäen (2007) mukaan hanketyö on pirstaloinut opettajien työtä ja aiheuttanut vaikeuksia rajata työhön käytettyä aikaa. Kehittämishankkeisiin osallistuminen vie aikaa opetustyöltä, jolloin opettajat voivat kokea riittämättömyyttä molemmissa tehtävissä. Ammattikorkeakouluejn nykyisessä työkuultuureissa oppilaitoksen organisaatio ja aikataulut on rakennettu opetuksen näkökulmasta, mutta opettajilta edellytetään osallistumista hanketoimintaan, joka noudattaa erilaista aikataulullista logiikkaa. On olemassa vaara, että opettajat uupuvat, joten opettajien ammattitaitoa on työn rajaaminen ja jopa työltä suojautuminen. (Savonmäki 2007, 148 – 151.)

Opettajien ryhmähaastattelussa esittämien puheenvuorojen mukaan oppilaitosten hallinto ei puutu siihen, miten opettaja opetussuunnitelmaa toteuttaa. Opettajan työssä vallitsee siis autonomia työn keinojen valinnassa. Opettajan pedagogiseen

ammattitaitoon opetuksen toteuttamisessa luotetaan.

Työaikasuunnitelman mukaiset työt tulee ennenkaikkea hoitaa niille määritellyn resurssin mukaisesti. Muutoksista tulee ohjeet työnjohdolta tarvittaessa. - - Nuo kurssit saan aika itsenäisesti toki hoitaa niinkuin opetussuunnitelmaan, itselle ja ryhmälle sopii.

Opettajat kokevat hallinnon määräykset opetussuunnitelman osalta velvoittaviksi. Eräässä kommentissa opettaja koki olevansa autonominen työntekijä, minkä tulkitsen tarkoittavan alisteisuutta oppilaitoksen hallinnolle ja opetussuunnitelmalle, mutta suurta vapautta opetuksen toteuttamisen yksityiskohtia koskevissa ratkaisuissa. Opetussuunnitelma näyttäytyy ehdottomana auktoriteettina. Kaiken opetuksen, jota opettaja antaa, on edistettävä opiskelijan opintoja.

Autonomisesti itse koen olevani työntekijän asemassa.

[Opetuksen]pittää jollai tavalla viiä opintoja etteenpäin ja sopia sinne opsiin.

Opettaja tekee suhteellisen yleisen opetussuunnitelman perusteella jokaisesta kurssista toteutussuunnitelman jossa hän lopullisesti määrittelee kurssin sisällöt, tavoitteet ja arvioinnin. - - AMK-opettajan ja etenkin lehtorin pätevyysvaatimukset ovat kovemmat kuin missään muussa opetustehtävässä minun tietoni mukaan ja varmaankin tästä syystä katsotaan että hänen on oltava tuon puolen asiantuntija.

Opettajien autonomia ei nouse oppilaitoksen hallinnon määräysten yläpuolelle. Tämä voi vaikeuttaa opettajien heittäytymistä opetuksellisiin kokeiluihin, kuten yhteistyöprojekteihin. Määräyksen projekteihin osallistumisesta on tultava hallinnolta. Siltikin opettajan voi olla yhteistyöprojekteissa toimiessaan vaikeaa sovittaa yhteen projektin sisältöjä ja opetussuunnitelmaa, saati projektin muuttuvia aikatauluja ja omaa opetustaan.

Opettajuuden suhdetta opetustyön järjestelyihin ja hallintoon on tutkittu ja tyypitelty eri aikoina. Asp (1968) jakoi opettajat kolmeksi tyyppiä: virkamiesopettajiksi, ammattimiesopettajiksi ja kutsumusopettajiksi. Virkamies oli hänen mukaansa byrokraattinen opettaja, joka noudatti tarkasti kouluhallinnon määräykset ja ohjeet, mutta osoitti välinpitämättömyyttä koulun kokonaisuutta kohtaan tehden vain sen, mikä hänelle osoitettiin. Ammattimies taas oli ammattitietoisuutensa pohjalta motivoitunut itsensä kehittäjä ja aktiivinen yhteisöllisyyden luoja. Kutsumusopettaja suhtautui työhönsä henkilökohtaisesti käyttäen koulun hyväksi myös vapaa-aikaansa. (Luukkainen 2004, 54.)

Ammattikorkeakoulujen perustamisen jälkeen opettajuutta on tutkittu muuttuneen koulutuskulttuurin näkökulmasta. Mäen ym. (2012) tutkimuksessa ammattikorkeakoulun opettajat jaettiin kahteen heimoon: Tutkimus-, kehitys- ja innovaatio-orientoituneiden opettajien ja opetuskeskeisten opettajien heimoon. TKI-orientoituneiden opettajien heimossa korostettiin tasapainoa opetuksen sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyön välillä. Tässä ryhmässä molempien osa-alueiden hallinta nähtiin eduksi opettajalle. Opetuskeskeisen opettajaheimon jäsenet pitivät työnsä ytimenä opetuspainotteista luokkahuonetyötä. Ammattikorkeakoulutyö ymmärrettiin substanssitiedon välittämisenä. (Mäki, Vanhanen-Nuutinen & Töytäri 2012, 171 – 182.)

Samassa tutkimuksessa tuli myös esille, että opettajat sitoutuivat TKI-työhön, mikäli organisaatio tarjosi joustavuutta työnkuvissa, arvosti opettajien osaamista ja antoi tilaa kehittämiskokeiluille. Opettajien kokemusten mukaan työaikasuunnitelmassa ei varattu tarpeeksi aikaa kehittämistyölle, ja ammattikorkeakoulu toimi liikaa jäykän opetussuunnitelma- ja lukujärjestyspohjaisesti. Opettajien toiveissa oli myös, että työaikaa saisi suunnata nykyistä enemmän oman osaamisalueensa ja opetuksen kehittämiseen. (Mäki, Vanhanen-Nuutinen & Töytäri 2012, 173 – 178.)

Kilpisjärven kenttämukaan osallistuneilla opettajilla oli erilaisia suhtautumistapoja oppilaitoshallinnon antamiin määräyksiin. Opetussuunnitelmaan suhtauduttiin velvoittavasti, mutta tuntiresurseja osa opettajista piti suuntaa antavina määräyksinä, joita ei ollut mielekästä noudattaa kirjaimellisesti. Suhtautuminen tuntiresursseihin

vaikutti opettajan kykyyn osallistua pitkäjänteisesti hanketyöhön ja reagoida nopeasti muuttuviin aikatauluihin.

6.3. Opettajien ja oppilaitoksen strategioiden suhde

Pohjoinen kulttuuri-instituutti on asettanut strategiseksi tavoitteekseen Lapin kulttuurialojen oppilaitosten välisen verkostoitumisen. Lfa-hanke oli konkreettinen toimi yhteistyön kehittämiseksi, joten kenttämatkapilotissa mukana olleille opettajille yhteistyön tavoite siirtyi strategioista opetustyön käytäntöihin nimenomaan pilotin kautta. Opettajien ryhmähaastattelussa pyysin opettajia kertomaan suhteestaan oppilaitoksen strategioihin.

- - joku PKI menee multa jo aika korkealta yli.

En ole huomannut että opettajalla on minkäänlaista suhdetta oppilaitoksen strategioihin.

Opettajat kuvasivat opettajien ja strategioiden suhdetta ryhmähaastattelussa useimmiten etäiseksi. Strategioihin suhtauduttiin kaukana käytännön työstä olevana, usein epärealistisena juhlapuheena. Strategiat nähtiin turhan korkealentoisina, eikä niiden merkitystä aina ymmärretty. Opettajat eivät kokeneet, että heillä olisi mahdollisuuksia vaikuttaa strategioihin. Tuotiin esille jopa näkemys, ettei opettajien ja oppilaitoksen strategioiden välillä ole minkäänlaista vuorovaikutussuhdetta.

Plastisen tyhjiön käsite on luotu kuvaamaan tilannetta, jossa opettajien arki ja oppilaitoksen strategiat ovat näennäisesti yhdessä, mutta todellisuudessa erkaantumassa toisistaan. Oppilaitoksen näyttöteoria ja käyttöteoria ovat tällöin kaukana toisistaan. Ratkaisuksi plastisen tyhjiön täyttämiseksi oppilaitoksen johdon ja henkilöstön tulisi yhdessä tulkita oppilaitoksen tavoitteita ja toimintatapoja siten, että suunta olisi yhteinen. Tämä edellyttää sitä, että hallinto ja opettajat saadaan puhumaan samaa kieltä. (Kunnari, Levo-Aaltonen, Mäki, Saranpää 2008, 83.)

Keräsen mukaan Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa plastinen tyhjiö on pyritty täyttämään ”Top down – Bottom up”-strategiaprosessilla. Pedagogista strategiaa on pohdittu yhdessä eri tasoilla. (Keränen 2008, 88.) Myös Michael Fullan korostaa sekä ylhäältä johdetun että alhaalta ohjautuvan strategian olevan välttämättömiä (Fullan 1994, 43). Kenttämatkan ryhmähaastattelussa tuli esille myös käytäntöjä, joiden avulla oppilaitosten strategiat ja opettajien arki voivat lähentyä. Strategiat voivat tulla konkreettisemmiksi, jos opettajat ja visioita luova hallinto ovat vuorovaikutuksessa myös epämuodollisissa yhteyksissä.

[PKI:n projektipäällikkö] on siinä mejän talossa, pitää toimistoa, se on monta kertaa, me nähhään, käyvään samalla kahvitunnilla, niin se on käyny mejän osastolla, onko se kolme vai neljä kertaa tässä parin vuojen aikana, ku meillä on kerran viikossa maanantai-iltapäivä pari tuntia tämmöstä osastokokousta ni se on käyny siellä pitämässä usiamman kerran sen koko kokouksen - - miksi koko PKI:tä on lähetty rakentamaan ja niin päin pois.

PKI:n toiminnan ja tavoitteiden kannalta olisi tärkeää, että opettajat kokisivat instituutin strategiset tavoitteet omikseen. Valkokarin (2009, 234) mukaan monitoimijaisen verkoston toiminnan kannalta on kriittisen tärkeää, onnistutaanko verkoston osapuolten kesken saamaan aikaan yhteisiä arvoja, päämääriä sekä jaettuja näkemyksiä. Verkostolla on oltava yhteinen ymmärrys siitä, miksi ja miten toimitaan yhdessä, jotta saavutetaan eri osapuolia mahdollisimman hyvin hyödyttävä tulos. Alasoinin ym. (2012) mukaan verkostoissa ei toimi perinteinen rationaalinen johtamisajattelu ja siihen perustuva tapa ”jalkauttaa” arvoja, päämääriä tai strategioita ylhäältä alas. Sen sijaan verkostotoiminta edellyttää dialogista vuoropuhelua ja tilan antamista erilaisille näkemyksille ja työntekijöiden yksilölliselle erilaisuudelle. (Alasoini, Järvensivu & Mäkitalo 2012, 12.)

Paason (2010) mukaan opettajien työyhteisöosaaminen oli heikkoa. Työyhteisöosaamiseen kuuluu muun muassa koulutusorganisaation strategiatyöosaaminen, toiminnan suunnittelu, kehittäminen ja arviointi, yhteisöllisyys, alueyhteistyöosaaminen ja työyhteisön kehittäminen. Tutkimuksen mukaan opettajat eivät sitoudu koulutusorganisaation kehittämiseen ja opettajan työ on edelleen pitkälti perinteistä

yksintekemistä. Ison koulutusorganisaation kehittäminen on kankeaa eikä opettajille ole syntynyt yhteistä tietoisuutta rakenteiden uudistamisesta eikä kokonaisvaltaisten prosessien hallinnasta. Päätösvalta on opettajien näkökulmasta etäällä, resurssipäätökset tehdään kaukana toimijoista ja opettajilla on jatkuva aikaresurssin puute. Yhteisöllisyys ei toteudu, koska opettajilla on puutteelliset tiimityötaidot eikä yhteistä suunnittelu-aikaa löydy. Tulevaisuuden kuvissa työyhteisöosaamiseen liittyi enemmän uhkakuvia kuin positiivisia odotuksia. (Paaso 2010, 196.)

Opettajien sitoutuminen Kilpisjärven kenttämattkapilotin toteutukseen ja suunnitteluun oli ratkaisevan tärkeää pilotin onnistumisen kannalta, mutta opettajat itse eivät jakaneet samaa käsitystä oppilaitosten yhteistyön merkityksestä. Opettajille oppilaitosten yhteistyön tavoite ei ollut selkeä, eivätkä kaikki nähneet tavoitetta tärkeäksi.

Nyt ollaan siinä tilanteessa että ammattikorkea ja yliopisto ja ammattiopisto, ammattikoulu, kolme täysin erillistä instituutiota yrittää tehdä yhteistyötä, ehkä se on niinku se nyky maailman kehitys että kaikki suuremmaksi ja suuremmaksi ja kaikki tehokkaammaksi ja integroitua yhteen ja mikä se on se maali ja tavoite sillä hommalla?

Yhteistyö tarkoittaa riippuvuutta toisten työstä. Se voi olla samanaikaista tai perättäistä. Perinteisessä liukuhihnatyössä riippuvuus oli perättäistä ja yhteistyö näennäistä. Tehtaanjohtaja tai suunnittelija suunnitteli työvaiheet ja työntekijät toteuttivat ne määrättyssä järjestyksessä, mikä ei edellyttänyt yhteistyötä, eli keskustelua ja neuvottelua. Nykyaikainen tiimityö vaatii kuitenkin yhtäaikaista yhteistyötä ja yhteisvastuuta tietyn kokonaisuuden tuottamisesta. Kaikkien ryhmässä tulee olla tietoisia tavoitteista ja kunkin jäsenen osuudesta työn suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tuotannon sujuminen vaatii neuvotteluja ja sopimuksia työnjaosta ja vastuista. (Savonmäki 2007, 30 – 34.)

Savonmäen (2007) mukaan yhteistyön edellyttää keskinäistä riippuvuussuhdetta. Mikäli opettajat eivät koe työssään riippuvuutta toisistaan, tulee yhteistyön toteuttamisesta kaavamaisesta hallinnon ohjeiden suorittamista. Olennaista yhteistyön edistämisessä on,

ettei oppilaitos uusinna toimintakulttuurissa perinteistä yksin selviävän opettajan ihannetta. Oppilaitoksen ei tulisi tulkita opettajan asiantuntijuutta yksityiseksi, vaan tukea opettajien keskinäistä riippuvuutta. (Savonmäki 2007, 159, 163 – 164.)

Ryhmähaastattelussa opettajat pohtivat, ettei Kilpisjärven kenttämatka pilottia suunniteltaessa tunnettu toisia oppilaitoksia ja niiden vahvuuksia riittävän hyvin. Jokainen oppilaitos on tottunut tulemaan toimeen omalla henkilökunnallaan, joten yhteistä ymmärrystä yhteistyön hyödyistä tai oppilaitosten keskinäistä riippuvuutta ei ole. Kun toisia oppilaitoksia ei tunneta, ei opettajilla ole myöskään mielikuvaa siitä, mitä yhteistyöllä voitaisiin saavuttaa.

*Tavallaan ehkä se on ollu aika väljä se kehys jolla on tultu tänne touhuamaan, todella väljä, ei oikein tiedetä mitä ne on ne eri semmoset vahvuudet. - -
Kuitenki ehkä semmonen jotenki jämpimpi kehys, mihin ja millä erityispiirteillä ja vahvuuksilla kukanenkin tulee ja mikä niistä kolmesta palikasta tehdään yhdessä.*

Osa opettajista suhtautui avoimen kriittisesti oppilaitosten yhteistyön tavoitteeseen.

Mielestäni oppilaitoksen tulee olla niin hyvä että se ei tarvitse kotimaista yhteistyötä omalla osaamisalueellaan, yhteistyöllä tuodaan puuttuvaa osaamista ja mieluiten kansainvälisiä vaikutteita.

Opettajan näkemyksen perusteella PKI:n eri oppilaitokset eivät voi tarjota toisilleen osaamista, jota toisista oppilaitoksista ei jo löytyisi. Opettajan kommentti paljastaa, että osa opettajista kokee PKI:n oppilaitosten tekevän päällekkäistä työtä samalla osaamisalueella. Oppilaitokset nähdään tällöin kilpailijoiksi, joiden osaamiset eivät täydennä toisiaan. Tästä näkökulmasta yhteistyö samalla osaamisalueella kilpailevien oppilaitosten välillä näyttää järjettömältä. Kysymykset siitä, kokevatko opettajat PKI:n oppilaitosten välillä olevan eroja ja millaisiksi nuo erot koetaan, nousevat keskeisiksi. Mikäli opettajat eivät näe oppilaitosten tehtävissä ja osaamisalueissa eroja, ei oppilaitosten väliselle yhteistyölle nähdä rationaalista tarvetta ja yhteistyö jää hallinnon

määräysten kaavamaiseksi toteuttamiseksi. Opetusministeriö on ohjannut oppilaitoksia verkostoitumaan alueellisesti, erikoistumaan ja tekemään työnjakoa alueen eri toimijoiden kesken (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 - 2016, 28). Opettajan näkökulma, että Lapin kulttuurialan oppilaitosten osaamisalueet ovat päällekkäisiä, osoittaa työnjaon tarpeellisuuden.

6.4. Yhteenveto: Opettajien autonomia yhteistyön avaimena

-individualismia vai professionaalisuutta?

LFA-hankkeessa opettajien odotettiin kehittävän oppilaitosten yhteistyötä PKI:n strategian hengessä. Analyysissäni tein tulkinnan, etteivät opettajat kaikilta osin ymmärrä tai hyväksy oppilaitoksen strategioissa linjattuja tavoitteita ja ideaaleja. Samaan aikaan oppilaitosten päivittäisen käytännöt ja aikataulut vaikeuttavat ajan löytämistä projektityölle, joka on usein nopeatempoista ja vaikeasti ennakoitavaa. Projekti- ja kehittämiskulttuuri on oppilaitoksissa ristiriidassa perusopetuksen mukaan järjestetyn toimintakulttuurin kanssa, jolloin opettajat joutuvat tekemään valinnan siitä, kumpaa linjaa he työssään painottavat. Myös Savonmäen (2007, 154) tutkimuksessa opettajat kokivat, että oppilaitoksen ulkopuolelta määritelty kehittämistehtävä on vaikeaa yhdistää perusopetukseen eli ammattitaidon tuottamiseen. Olenneiseksi näyttää analyysini perusteella nousevan kysymys opettajan autonomiasta ja siitä, miten sitä tulkitaan suhteessa oppilaitoksen hallintoon ja strategioihin. Onko autonomiassa kysymys opettajuuden individualismista vai professionaalisuudesta?

Oppilaitosten yhteistyön kehittämisessä opettajien rooli on ratkaisevan tärkeä. Opettajien toiminnan ymmärtämiseksi on tarpeen tutkia myös oppilaitosten toimintakulttuuria, joka opetusjärjestelyiden ja oppilaitoksen strategioiden muodossa luo kontekstin opettajien työlle. Opettajien toimintaa määrittävät toimintakulttuurin reunaehdot. Esimerkiksi opettajien individualismin ja eristäytyneisyyden voi nähdä joko opettajien henkilökohtaisen epäpätevyiden ja epävarmuuden tunnusmerkkeiksi (kuten

Lortie 1975, Fullanin 2007 mukaan) tai koulukulttuurin rakenteiden määräämäksi toimintamalliksi (kuten Hargreaves 2000). Individualismi on tärkeä opettajuutta määrittävä piirre, joten voinee olettaa, että kyse on ennemminkin rakenteellisesta aiheuttajasta kuin opettajien persoonan heikkoudesta.

Fullan (2007) toteaa, että koulutuksen muutos onnistuu, mikäli opettajiksi hakeutuu kyvykkäitä ihmisiä ja koulu yhteisöt tukevat ja energisoivat opettajia sekä palkitsevat opettajien saavutukset. Opettajien työyhteisöihin panostaminen on etusijalla, sillä ammatillisesti palkitsevat työpaikat kiinnostavat kyvykkäitä ihmisiä. Opettajien henkilökohtainen päämäärä ja visio eivät yksistään riitä, vaan kehittämisen on tapahduttava kollegiaalisessa yhteistyössä. Koulun muutoksessa on hyödynnettävä sekä yksilöllisyyttä että kollektiivisuutta, muuten muutos jää yhden luokkahuoneen seinien sisäpuolelle. (Fullan 2007, 129.)

Savonmäen mukaan (2007) koulutuksen kehittämisen kannalta on olennaista, miten opettajien autonomiaa tulkitaan. Individualistinen autonomian tulkinta uusintaa eristäytyneen, yksin selviävän opettajan perinnettä. Professionaalinen autonomian tulkinta taas korostaa opettajan omaa kiinnostusta ammatilliseen kehittymiseen kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Savonmäki 2007 156 - 157.) Myös Fullan (2007) korostaa, että opettajuudesta on tullut professionaalinen ammatti. Tutkimuksissa on havaittu, että vahva opettajayhteisö on edellytys professionaalisen opettajuuden kehittymiselle. Heikossa opettajayhteisössä opettajat työskentelevät eristyneinä toisistaan, jolloin henkilökohtaiset arvot ja uskomukset ohjaavat opetusta. Opettaja toistaa opetuksessaan traditioita tai innovoi yksin. Vahva opettajayhteisö voi muodostua oppivaksi yhteisöksi, joka yhteistoiminnallisesti kehittää käytäntöjä yhä paremmiksi. Yhteistoiminnallisuus vahvassa opettajayhteisössä voi kuitenkin olla myös voimakas kehityksen vastustaja, jos yhteisö vain vahvistaa osallisten käytäntöjä eikä pyri käytäntöjen kehittämiseen. Vahvoja ja heikkoja opettajayhteisöjä voi olla saman koulun sisälläkin. (Fullan 2007, 138 – 148.)

Fullan (2007) on vakuuttunut, että oppivien yhteisöjen aikaansaaminen kouluihin on ehdottoman tärkeää koulutuksen muutoksen kannalta. Opettajien kollegiaalisen

yhteistyön merkitys on todettu tutkimuksissa jo vuosikymmeniä sitten. Oppivien yhteisöjen aikaansaaminen ja ylläpitäminen on kuitenkin hidasta ja vaikeaa. On muutettava opetustyön kulttuuria kokonaisuudessaan. Usein koulutuksellista muutosta yritetään saada aikaan nopealla aikataululla. Ongelma ei ole vain opettajissa yksilötasolla, vaan se löytyy järjestelmätasolta. Jokaisen opettajan täytyy olla mukana muutoksessa ja järjestelmän tulee tukea heitä siinä. (Fullan 2007, 153 – 154.)

Mäntylä nostaa väitöstutkimuksensa merkittävimmäksi tulokseksi sen, ettei opettajien kollegiaalinen yhteistyö sulje pois opettajan yksilöllisyyttä, vaan jopa vahvistaa sitä. Mäntylän tutkimus toi esiin, että yhteistyöllä on merkitystä yksittäisen opettajan pedagogisen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. On mahdollista toteuttaa samanaikaisesti voimakasta yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä. Yksilöllisyys on kunkin opettajan asiantuntijuuden tunnustamista ja arvostamista. Yhteisöllisyys on joustavuuteen perustuvaa yhteistoimintaa, jonka kautta syntyy uusia, yhteisiä tuotteita tai tietoa ja jonka kautta jokaisen toimijan itsetuntemus ja osaaminen lisääntyy. (Mäntylä 2002, 219.)

Opettajien yhteistyöllä on siis suuri merkitys opettaajuuden professionaalistumiselle ja koulutuksen kehittämiseksi. Hargreaves (2000) toteaa kuitenkin, että jopa kaikista hyväntahtoisimmat ja opettajuutta monipuolisesti huomioivat koulutusuudistukset ovat usein tuomittuja epäonnistumaan, koska ne on puristettu mekaanisiksi malleiksi ja tukahdutettu valvonnalla. Ammatillinen kasvu voi muuttua virkavaltaiseksi kontrolliksi ja yhteisölliset kulttuurit pakotetuksi kollaboraatioksi. Hargreaves on jakanut opettajien yhteistyökulttuureja viiteen tyyppiin: individualistiseen, kollegiaaliseen, pakotettuun kollaboraatioon, balkanisoitumiseen sekä liikkuvan mosaiikin yhteistyökulttuureihin. (Hargreaves 2000, 3.) Opettajien yhteistyö kenttämatkapilotissa oli kuin esimerkkitapaus Hargreavesin pakotetun kollaboraation yhteistyökulttuurista.

Pakotetulla kollaboraatiolla Hargreaves (2000) tarkoittaa yhteistyötä, joka on hallinnollisesti ohjattu, velvoittava, määräysten täytäänpanoa painottava, aikaan ja paikkaan sidottu sekä ennalta-arvattava. Opettajien yhteistyö ei pakotetun

kollaboraation kulttuurissa perustu spontaanisuuteen, vaan opettajat tapaavat ja työskentelevät yhdessä, koska koulun hallinto on määrännyt heidät niin tekemään. Opettajien yksilöllisyydelle tai yksin työskentelylle ei anneta arvoa, vaan opettaja veloitetaan yhteistyöhön erilaisin avoimin tai piiloisin pakoittein. Yhteistyön kohde on myös määritelty, jolloin opettajien yhteistyön tavoitteeksi jää ylhäältä annettujen määräysten toteuttaminen. Yhteistyön jatkuvuus turvataan aikataulutetuilla tapaamisajoilla, millä pyritään varmistamaan työskentelyn tuloksellisuus. Tuloksia yleensä saadaankin, mutta yllätyksettömydessään ne paljastavat järjestetyn kollegiaalisuuden olevan hallinnon turvallinen simulaatio todellisesta, ennalta-arvaamattomasta ja vaikeasti kontrolloitavasta, opettaja-lähtöisestä yhteistyöstä. (Hargreaves 2000, 195 – 196.)

Hargreavesin (2000) mukaan tavoiteltavan kollegiaalisen yhteistyökulttuurin ominaisia piirteitä ovat spontaanisuus, vapaaehtoisuus, kehityssuuntautuneisuus, riippumattomuus ajasta ja paikasta ja ennustamattomuus. Kollegiaalisessa kulttuurissa yhteistyö syntyy vapaa-ehtoisesti opettajien omasta aloitteesta. Kollegiaalisen yhteistyökulttuurin syntymistä voidaan edistää hallinnollisin keinoin luomalla otolliset olosuhteet yhteistyölle esimerkiksi kehittämällä joustavia käytäntöjä opettajien työaikatauluihin. Olennaista on, että yhteistyöllä pyritään kehittämään jotain opettajalle itselleen tärkeää teemaa tai mikäli yhteistyön kohteena on jokin hallinnolta määrätty tehtävä, opettaja on kuitenkin siihen henkilökohtaisella tasolla sitoutunut. Opettajat ovat tällöin ennemminkin luomassa muutosta kuin reagoimassa siihen. Kollegiaalisessa kulttuurissa yhteistyölle ei usein ole määritelty kokousaikoja, vaan yhteistyö ja vuorovaikutus tapahtuu luontevissa tilanteissa silloin, kun sitä tarvitaan. Yhteistyö ja sen tulokset ovat kuitenkin ennalta-arvaamattomia, koska opettajilla on valta päättää siitä, mitä yhteistyössä kehitetään. (Hargreaves 2000, 192 – 193.)

Vaikka muutoksen aikaansaaminen edellyttää opettajien panosta, eivät opettajat pysty toteuttamaan muutosta yksin, jos he työskentelevät muutoksia vastustavassa oppilaitoskulttuurissa. Koulutuksen muuttamisessa tarvitaan postmodernille ajalle

tyypillisiä sekä-että-ratkaisuja. Kehittämisessä tulee edistää sekä opettajien individualismia että kollegiaalisuutta. (Sahlberg 1997, Hargreaves 2000, Fullan 2007.) Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys kietoutuvat yhteen niin koulutuksessa kuin työelämässäkin. Opiskelijat tulee kohdata yksilöinä, mutta heille täytyy järjestää oppimistilanteita, joissa he pääsevät harjoittelemaan yhteistyötä ja tiimityötä. Työelämässä yhä useampi työntekijä suunnittelee ja luo uransa omien kiinnostustensa pohjalta, ja kehittää osaamistaan eri tiimeissä projekti kerrallaan. Koulutuksen muutoksessa uuden oppimista tulee tapahtua sekä yksilöiden että organisaatioiden tasolla. Muutos koskee niin opiskelijoita, opettajia kuin oppilaitosten hallintoakin.

7. TULOSTEN YHTEENVETO

Tutkielmani tiivistää tutkimusmatkani taide- ja kulttuurialan opettajuuteen ja koulutuksen kehittämisen problematiikkaan. Kilpisjärven kenttämattkapilotin prosessi jakautui neljään vaiheeseen: esisuunnitteluun, pedagogiseen suunnitteluun, kenttämattkan toteutukseen sekä arviointiin ja näytteilleasettamiseen. Esisuunnittelun vaiheessa pilotin konseptia pyrittiin ideoimaan yhdessä eri oppilaitosten opettajien kanssa. Opettajien osallistaminen pilotin idean kehittämiseen näin varhaisessa vaiheessa ei onnistunut, mikä johtui erityisesti oppilaitosten käytännöstä resurssoida opettajia vasta valmiin projektikonseptin perusteella. Yhteistyötä tekevien oppilaitosten olisi hyvä käydä keskustelua siitä, miten projekti-ideat syntyvät ja miten niitä kehitetään. Suunnitteluvaihe jakautui kaksivaiheiseksi. Ensimmäinen oli ideoitava projektin konsepti ja sitten kehitettävä siitä oppimisprojekti.

Pedagogisen suunnittelun vaiheessa opettajat työstivät Kilpisjärven kenttämattkalle opintosisältöjä. Pedagoginen suunnittelu saatiin alulle myöhäisessä vaiheessa, ja useille opettajille suunnittelutyö tuli äkillisenä ja ylimääräisenä työnä kiireisen kevään keskelle. Keskustelua projektipedagogiikasta aloitettiin, mutta se jäi lyhyeksi. Osa opettajista toi esille, että erityisesti taidekoulutuksessa ei ollut järkevää tehdä työnjakoa eri oppilaitosten kesken. Eri oppilaitosten osaamisten erityispiirteitä ei siis hahmotettu. Opiskelijavalinnat kenttämattkalle päätettiin tehdä teoshaun kautta, jolloin yhtä toimintatapaa sovellettiin kaikkiin oppilaitoksiin. Päätös teoshausta ohjasi myös tulevia pedagogisia ratkaisuja. Suunnittelua tehtiin toukokuun 2012 aikana kahdessa tapaamisessa, mutta kaikki opettajat eivät olleet läsnä kummassakaan tapaamisessa päällekkäisten opetusten vuoksi. Lopulta suunnittelua jatkettiin sähköpostissa, joka osoittautui hitaaksi ja opettajien individualistisia käytäntöjä suojaavaksi välineeksi.

Kenttämattkaa edeltävällä viikolla sekä osa hankehenkilökuntaa, opettajia että opiskelijoita joutui perumaan osallistumisensa kenttämattkalle. Osa kevään suunnitelmista peruuntui ja kenttämattkan sisältöjä jouduttiin ideoimaan uudestaan.

Kenttämatkan pedagogiikaksi muodostui työpajamainen toiminta, jossa opettajat ohjasivat opiskelijoiden yksilöllisiä projekteja. Leirikoulumainen opiskelu helpotti eri oppilaitosten edustajien tutustumista ja ilmapiiri kenttämatkalla oli hyvä. Epämuodollinen yhdessäolo edisti spontaanin yhteistyön syntymistä. Auton hajoamisen myötä myös sattumalla oli merkityksensä oppilaitosten välisen keskinäisen riippuvuuden syntymisessä

Kenttämattkapilotin kokonaisidea jäi epäselväksi monille pilotin toimijoista. Kenttämatkalla tehtyjen teosten sijoittaminen karttasovellukseen jäi hanketyöntekijän tehtäväksi, toisin kuin oli suunniteltu. Kenttämattkapilottia arvioidessaan opettajat totesivat, että kenttämattkalle lähdettiin liian väljin suunnitelmin, tietämättä toisten oppilaitosten vahvuuksia ja sitä, mitä oppilaitosten osaamisilla voitaisiin tehdä yhdessä. Kenttämattkapilotti toi esille, ettei oppilaitosten erilaisista osaamisista ole aina helppo puhua. Opettajat korostivat henkilökohtaisen kiinnostuksen merkitystä yhteistyössä sekä mahdollisuutta tutustua kollegoihin toisissa oppilaitoksissa. Yhteistyötä tekevät aina henkilöt, eivät organisaatiot sinänsä.

Analyysini ensimmäisen osan tärkein tulos oli, että opettajat ovat avainasemassa oppilaitosten yhteistyön kehittämisessä, eikä autonomisia opettajia kannata pakottaa tekemään yhteistyötä. Ilman opettajien henkilökohtaista panosta yhteisistä oppimisprojekteista tulee suorittamista. Analyysini toisessa osassa tarkastelin tekijöitä, jotka vaikuttivat opettajien rooliin oppilaitosten yhteisen oppimisprojektin kehittäjinä. Tarkasteluni jakautui kolmeen toisiinsa vaikuttavaan osaan: opettajien tulkintoihin opettajuudesta, opettajuuden määrittymiseen opetusjärjestelyjen kautta sekä oppilaitosten strategioiden ja opettajien väliseen suhteeseen.

Opettajien ryhmähaastattelussa esitettyjen kommenttien perusteella Kilpisjärven kenttämattkaan osallistuneet opettajat toteuttivat perinteistä opettajuutta. Opetuksessa sekoittui luentomainen, teoreettisempi opetus sekä käytännönläheinen tekemällä oppiminen työpajaopetuksessa. Opettaja nähtiin tiedollisena ja taidollisena

auktoriteettina, joka opettaa osaamaansa sisältöä suhteellisen samalla tavalla riippumatta siitä, kenelle opetus on suunnattu. Opettajien puheenvuoroissa korostui perusopetukseen suuntautunut opettajuus projekti- ja kehitystyöhön suuntautuneen opettajan roolin sijasta.

Opettajuutta määrittävät opettajien omien tulkintojen ohella oppilaitosten opetusjärjestelyt, joilla tarkoitan esimerkiksi opetussuunnitelmia, kurssiaikatauluja ja opettajien työsopimusten määräämiä tuntikehyksiä. Opettaja sopii opetusjärjestelyistä lähiesimiehensä kanssa. Opettajien ryhmähaastattelussa nousi esille näkökulmia, joissa korostui opettajien ja oppilaitoshallinnon keskinäinen luottamus. Opetussuunnitelmaa on noudatettava ja tuntimäärien on tultava täyteen, mutta yksityiskohdissa monet opettajat soveltavat määräyksiä niin, että *tilastot pitävät kutinsa*. Oppilaitosten hallinto ei puutu opettajien opetukseen sen osalta, miten opettaja opetussuunnitelman sisällöt opettaa.

LFA-hanke ja Kilpisjärven kenttämätka toivat oppilaitosten strategisen tavoitteen yhteistyöstä ja verkostoitumisesta opetustyön arkeen. Ryhmähaastattelun perusteella opettajat kokevat oppilaitosten strategiat kaukaisiksi, eivätkä aina ymmärrä niiden yhteyttä työhönsä. Opettajat toimivat pilotissa saatujen kokemusten perusteella ristiriitaisessa ympäristössä, jossa oppilaitoksen vakiintuneet toimintatavat ja luodut strategiat edellyttävät opettajilta eri asioita. PKI:n strategia ja vakiintuneet opetuksen järjestämisen tavat tarjoavat opettajille kahta ristiriitaista kontekstia opettajuuteen: oppilaitoksen vakiintuneet toimintatavat uusintavat perinteistä yksilökeskeistä opettajuutta, kun taas strategiassa korostetaan edistystä ja kehittävää, kollegiaalisuuteen nojaavaa opettajuutta.

Ristiriitaisten vaatimusten olosuhteissa opettajat joutuvat painottamaan joko perusopetuksen tai strategioiden ja kehittämisen linjaa. Tämä pakottaa opettajat rajaamaan itse työtään. Opettajan valintoihin vaikuttaa hänen tulkintansa autonomiasta, eli näkeekö hän autonomian opettajan eristyneisyyden mahdollistavana

individualismina vai ammatillista kehittymistä tukevana professionaalisuutena (vrt. Savonmäki 2007). Opettajuuden profессиokehitystä voidaan tukea järjestämällä oppilaitosten toimintaympäristö opettajien keskinäistä riippuvaisuutta, itsereflektiota ja ammatillista kehittymistä tukevaksi (esim. Fullan 2007).

Projektipedagogiikkaa ei pidä viedä oppilaitoksiin uutena opetusmenetelmänä. Ensiksikään se ei sitä ole ja toisekseen on kysymys yksittäistä opetusmenetelmää suuremmasta muutoksesta (vrt. Helakorpi 2010c). Koulutuksen kehittämisessä on vuosikymmenten ajan toteutettu erilaisia uudistushankkeita, otettu käyttöön uusia opetusmenetelmiä ja lanseerattu muodikkaita sanoja. Pintapuoliset uudistukset eivät ole jääneet pysyviksi tai vaikuttaneet syvällisesti oppimiseen tai opetuskulttuuriin. (Fullan 2007, Bereiter 2002.) Projektipedagogiikan kehittämisen lopullinen tavoite ei ole projektioppimisen opetusmenetelmän käyttöönotto PKI:n oppilaitoksissa, vaan koko oppilaitoskulttuurin muuttaminen.

8. POHDINTA

Oppilaitosten yhteisen projektipedagogisen toimintamallin kehittäminen osoittautui haastavaksi tehtäväksi. Tutkimuksen aikana ajatuksissani painottui vuoron perään opettajien ja oppilaitosten toimintakulttuurien avainasema oppilaitosten yhteistyön kehittämisessä. Päätelmäni on lopulta, että koulutuksen muuttaminen on niin vaikea tehtävä, etteivät joko-tai-ratkaisut riitä. Koulutuksen kehittämisessä ovat avainasemassa sekä opettajat että oppilaitoksen hallinto, joka toiminnallaan ohjaa oppilaitoksen toimintakulttuuria.

Oppilaitosten yhteiset oppimisprojektit voivat olla opettajille merkittävä ammatillisen kasvun konteksti, jossa opettajat joutuvat käsitteellistämään omaa työtään ja sijoittamaan sitä suhteisiin muiden tekemän työn kanssa. Oppilaitosten yhteistyötä jatkettaessa olisi hyvä luoda opettajille luontevia kohtaamisen paikkoja, joissa eri paikkakunnilla työskentelevät opettajat voivat tutustua toisiinsa. Vaikka hallinnollisilla määräyksillä aikaansaatu opettajien yhteistyö onkin kankeaa, ei voi myöskään odottaa, että yhteistyötä alkaisi syntyä spontaanisti, kun opettajat eivät tunne toisiaan.

Oppilaitosten välinen aito yhteistyö tarkoittaa samalla riippuvaisuutta toisten osaamisesta. Riippuvaisuuden synnyttäminen oppilaitosten kesken, jotka ovat tottuneet toteuttamaan koulutustehtävänsä itsenäisesti, ei ole yksinkertaista. Yhteistyöprojektien tulisi olla niin haastavia ja monipuolisia, etteivät oppilaitokset voi toteuttaa niitä yksin. Tällaisten projektien suunnittelu puolestaan edellyttää laajaa tietämystä oppilaitosten erilaisista osaamisista sekä uskallusta tunnustaa osaamisen rajallisuutta.

Oppilaitosten yhteistyössä tulisi kehittää tilanteita, joissa oppilaitosten erilaisesta osaamisesta ja koulutustehtävästä voitaisiin luontevasti puhua. Näen tutkimusopintojen sitomisen oppilaitosten yhteistyöhön yhtenä tapana saada aikaan yhteistä tietoisuutta

lisäävää keskustelua. Keskustelu eri oppilaitosten osaamisista voi olla vaikeaa, koska opettajat ovat sosiaalistuneet opettajakulttuuriin, jossa kollegojen työhön ei puututa. Tutkimusopiskelijoiden uteliaat kysymykset voivat parhaimmillaan edistää keskustelua asioista, joista opettajat eivät oma-aloitteisesti puhu.

Tutkimustulosteni pohjalta hahmotan kaksi jatkotutkimuslinjaa. Olisi mielenkiintoista tutkia opettajan henkilökohtaista ammatillista kehitystä ja kasvua professionaalisuuteen. Toisaalta tutkimustulokset synnyttävät kysymyksiä pedagogisesta johtamisesta. Oppilaitosten verkostoituminen on aluillaan, joten olisi kiinnostavaa tutkia, miten johtamisella voidaan edesauttaa oppilaitosten muodostumista innostaviksi työ- ja oppimisympäristöiksi professionaalisille opettajille. Miten johdetaan opettajia, joille on annettu suuri valta itsensä kehittämiseen ja työnsä suuntaamiseen? Johtaako opettajien professionaalisen autonomian tukeminen ja korostaminen mielipiteiden ja tavoitteiden kaaokseen oppilaitoksissa, vai tekeekö se vain näkyväksi olemassa olevan tilanteen, jossa opettajien kiinnostukset, arvot ja päämäärät vaikuttavat opetukseen?

Itselleni tutkimuksen tekeminen Lfa-hankkeessa oli mielenkiintoinen ja arvokas oppimiskokemus, joka syvensi pedagogista ajattelua ja ymmärrystäni taidekoulutuksen laajoista kysymyksistä. Tutkimuksen tekeminen oman opetustyön ohella oli vaativaa ja ajoittain raskasta, mutta antoi myös näkökulmaa omaan työhön kuvataideopettajana. Samalla opin kokemuksellisesti, miten tutkimuksellinen asenne työhön voi edistää ammatillista kehittymistä. Uuden oppiminen tapahtuu usein ristiriitojen ja ongelmien kautta, mutta se ei ole syy pysäyttää kehittämistä. Siten näen, että Kilpisjärven kenttämatkاپilotissakin onnistuttiin hankalien vaiheiden kautta tulemaan enemmän tietoisiksi yhteistyöoppilaitosten erilaisista toimintatavoista ja osaamisista. Tämä tietoisuus on edellytys oppilaitosten yhteistyölle. Muutos kohti uutta oppilaitosten yhteistyökulttuuria on käynnissä.

Lähteet

Aarnio, Helena & Helakorpi, Seppo & Luopajarvi, Timo 1991. Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia. WSOY, Helsinki.

Aarnio, Helena 2009. Oppivan yhteisön rakentaminen. Teoksessa Helander, Jaakko (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja, Hämeenlinna. s. 41 – 50.

Ainamo, Antti 2012. Yliopistojohtamisen historialliset kerrostumat ja ”neljäs tie”. Teoksessa Stähle, Pirjo & Ainamo, Antti (toim.). Innostava yliopisto. Kohti uudistavaa yliopistojohtamista. Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki. s. 190 – 210.

Alanko-Turunen, Merja & Lähtenmäki, Marja-Leena 2012. Kriittisiä kokemuksia jäljittämässä ja tulevaisuutta työstämässä – koulutusohjelman ongelmaperustainen opetussuunnitelman kehittämistyö. Teoksessa Kotila, Hannu & Mäki, kimmo (toim.). Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Edita, HAAGA-HELIA, Helsinki.

Alasoini, Tuomo, Järvensivu, Anu & Mäkitalo, Jorma 2012. Suomen työelämä vuonna 2030. Miten ja miksi se on toisennäköinen kuin tällä hetkellä. Työ- ja elinkeinoministeriön raportteja 14/2012, Työllisyys- ja yrittäjyysosasto, Helsinki.

Annala, Johanna & Heinonen, Pirjo, 2009. Yhteistoiminnallisuus opettajan työssä. Teoksessa Helander, Jaakko (toim.). Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeen ammatillinen opettajakorkeakoulu, Hämeenlinna.

Anttila, Pirkko 2001. Se on projekti – vai onko? Kulttuurialan tuotanto- ja palveluprojektien hallinta. Artefakta 10, Akatiimi, Hamina.

Auvinen Pekka 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992 – 2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, no. 100, Joensuu.

Auvinen, Pekka 2008. Collaboration Can Achieve Wonders. Teoksessa Kotila, Hannu & Gore, Kevin (toim.). The changing role of the teacher. HAAGA-HELIA Publication Series, Discussion 4/2008, Helsinki. s. 7 – 23.

Bereiter, Carl 2002. Education and Mind in the Knowledge Age. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah.

Berger, Peter & Luckmann, Thomas 1998. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. Vesa Raiskila. Alkuperäisteos 1966. Gaudeamus, Helsinki.

Edgar, Tom & Kelly, Karin 2007. Film School Confidential. The Insider's guide to Film Schools. The Berkley Publisher Group, New York.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.

Fullan, Michael 1994. Muutosvoimat. Koulun uudistuksen perusteiden pohdintaa. Suom. Tapani Kananoja. Alkuteos Fullan, Michael 1993. Change Forces – Probing the Depths of Educational Reform. Opetus & kasvatus, Painatuskeskus, Helsinki.

Fullan, Michael 2007. The New Meaning of Educational Change. Teachers College Press, Columbia University, New York.

Hargreaves, Andy 2000. Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age. 4. painos, alkuperäispainos 1994. Teachers College Press, Columbia University, New York.

Heikkinen, Hannu L. T. & Kontinen, Tiina & Häkkinen, Päivi 2007. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa Heikkinen, Hannu L. T., Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.). Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura, Helsinki. s. 39 – 75.

Helander, Jaakko 2009. Ammatillisen opettajan käsikirja. (toim.) Hämeen Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna.

Helakorpi, Seppo 2010a. Johdanto käsityksemme maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta. Teoksessa Helakorpi, Seppo & Aarnio, Helena & Majuri, Martti (toim.). Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. s. 7 – 18.

Helakorpi, Seppo 2010b. Ammatillinen opettaja. Teoksessa Helakorpi, Seppo & Aarnio, Helena & Majuri, Martti (toim.). Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. s. 101 – 124.

Helakorpi, Seppo 2010c. Oppilaitosverkostot alueellisen innovaatiotoiminnan edistäjinä. Teoksessa Ihanainen, Pekka & Kalli, Pekka & Kiviniemi, Kari (toim.). Sosiaalinen media ja verkostoituminen. OKKA- Opetus-, kasvatus-, ja koulutusalojen säätiö, Helsinki. s. 144 – 157.

Helle, Laura & Tynjälä, Päivi & Vesterinen Pirkko 2004. Työelämäprojekti oppimisympäristönä. Teoksessa Tynjälä, Päivi & Välimaa, Jussi & Murtonen, Mari (toim.). Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Opetus 2000. Pedagogisia ja

yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. PS-kustannus. Jyväskylä. s. 255 – 274.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki University Press, Helsinki.

Huovinen, Terhi & Rovio, Esa 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen, Hannu L. T., Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.). Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura, Helsinki. s. 94 – 113.

Ihanainen, Pekka & Kiviniemi, Kari 2010. Kohti ammatillista opettajankoulutusta 3.0. Teoksessa Ihanainen, Pekka & Kalli, Pekka & Kiviniemi, Kari (toim.). Sosiaalinen media ja verkostoituminen. OKKA- Opetus-, kasvatus-, ja koulutusalojen säätiö, Helsinki. s. 158 – 169.

Jokela, Timo 2012. Nykytaide ja Pohjoinen – haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa Seppälä, Tiina (toim.) Taidetta, kulttuurien yhteistöäyt ja uusia verkostoja. Pohjoisen kulttuuri-instituutti. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja B. Raportit ja selvitykset 10/2012. Tornio. s. 10 – 15.

Jokela, Timo 2013. Projektipedagogiikka: oppimista luovan dialogin tiloissa. Teoksessa Honka, Tuomas & Leinonen, Mika & Merivirta Minttu & Vaara Saila-Inkeri (toim.) Les Feux Arctiques. Pedagogisia toimintamalleja pohjoisen taiteen ja median opetuksessa. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 5/2013. Tornio. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 40. Rovaniemi. s. 19 – 31.

Kansanen, Pertti 2004. Johdatusta kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari

(toim.). Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. PS-Kustannus, Opetus 2000, Jyväskylä. s. 9 – 21.

Keränen, Hannele 2008. Bottom up – Top down – pedagoginen strategia yhteisöllisyyden kontekstina. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen, Aija (toim.) Tanssii ammattikorkeakoulujen kanssa. Opettajuuden kehittämistä yhdessä. HAAGA-HELIA:n julkaisusarja, Puheenvuoroja 3/2008, Helsinki. s. 85 – 88.

Koistinen, Pirkko 1993. Mikä saa opettajan refleктоimaan? Teoksessa Ojanen, Sinikka (toim.). Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Oppimateriaaleja 21, Helsinki. s. 148 – 153.

Koli, Hanne 2003. Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa Kotila, Hannu (toim.). Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita, Helsinki. s. 153 – 169.

Kotila, Hannu & Mäki, Kimmo 2008. The Teaching Profession in the University of Applied Sciences. Teoksessa Kotila, Hannu & Gore, Kevin (toim.): The changing role of the university teacher. HAAGA-HELIA University of Applied Sciences. HAAGA-HELIA Publications Series, Discussions 4/2008. s. 47 – 66.

Kunnari, Irma & Levo-Aaltonen, Sirpa & Mäki, Kimmo & Saranpää, Mika 2008. Organisaation tuki opettajan työn kehittämiseksi. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen, Aija (toim.) Tanssii ammattikorkeakoulujen kanssa. Opettajuuden kehittämistä yhdessä. HAAGA-HELIA:n julkaisusarja, Puheenvuoroja 3/2008, Helsinki. s. 79 – 84.

Kuusela, Pekka 2005. Realistinen toimintatutkimus? Toimintatutkimus, työorganisaatiot ja realismi. Työturvallisuuskeskus, Helsinki.

Laakkonen, Raijaliisa 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Kotila (toim.) Ammatti-korkeakoulupedagogiikka. Edita Prima Oy, Helsinki. s. 285 – 295.

Lahtinen, Aino-Maija & Toom, Auli 2009. Yliopisto-opetuksen käytännöt ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne (toim.). Yliopisto-opettajan käsikirja. WSOYpro , Helsinki. s. 31 – 45.

Lampela, Kalle 2012. Taiteilijoita tarvitaan ihan toisenlaisiin hommiin. Tutkimus kuvataiteilijoiden asenteista ja taiteen yhteiskuntakriittisistä mahdollisuuksista. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 99. Lapin yliopisto, Rovaniemi.

Laukia, Jari 2008. Traditions in Education Shape the role of the Teacher. Teoksessa Kotila, Hannu & Gore, Kevin (toim.): The changing role of the univeristy teacher. HAAGA-HELIA University of Applied Sciences. HAAGA-HELIA Publications Series, Discussions 4/2008. s. 25 – 46.

Macdonald, Stuart 1970. The History and Philosophy of Art Education. Unicersity og London Press Ltd. London.

Metsämuuronen, Jari 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki.

Moravec, John 2013 (toim.). Knowmad Society. Education Futures, Minneapolis.

Mäki, Kimmo & Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Töytäri, Aija 2012. Pohjimmaiset oletukset ja muutostsunamit ammattikorkeakoulutyössä. Artikkelit teoksessa Kotila, Hannu & Mäki, kimmo (toim.). Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Edita, HAAGA-HELIA, Helsinki.

Nevgi, Anne & Lindblom, Ylänne 2009. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa Lindblom-Ylänne & Nevgi, Anne (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. WSOYpro Oy, Helsinki. s. 18 - 30.

Nevgi, Anne & Toom, Auli 2009. Yliopisto-opettajan opettajanidentiteetti. Teoksessa Lindblom-Ylänne & Nevgi, Anne (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. WSOYpro Oy, Helsinki. s. 412 – 426.

Osaava avautuva ja uudistuva Suomi 2004. Suomi maailmantaloudessa -selvityksen loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004, Helsinki.

Paaso, Aila 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Acta Universitatis Lapponiensis 174. Lapin yliopisto, Rovaniemi.

Pajarinen, Mika & Rouvinen, Petri & Ylä-Anttila, Pekka 2010. Missä arvo syntyy? Suomi globaalissa kilpailussa. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos ETLA, Sarja B 247, Helsinki.

Patrikainen, Risto 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Helsinki.

Poikela, Esa & Poikela, Sari 2008. Uusia uria opetukseen. Yliopistopedagogiikkaa uudistamassa. Teoksessa Poikela & Poikela (toim.). Laatua opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi. s. 7 – 23.

Puukko, Timo 2013. Les Feux Arctiques – Projektipedagogiikka opettajan näkökulmasta. Teoksessa Honka, Tuomas & Leinonen, Mika & Merivirta, Minttu &

Vaara, Saila (toim.). Les Feux Arctiques. Pedagogisia toimintamalleja pohjoisen taiteen ja median opetuksessa. s. 45 – 47.

Sahlberg, Pasi 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. WSOY, Helsinki.

Savonmäki, Pasi 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Akateeminen väitöskirja, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Seppälä, Tiina 2012. Taideteollista koulutusvastuuta ja kansainvälisiä verkostoja – Mediatieteen professori Eija Timosen haastattelu. Teoksessa Seppälä, Tiina (toim.). Taidetta, kulttuurien yhteistyötä ja uusia verkostoja. Pohjoisen kulttuuri-instituutti. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja B. Raportit ja selvitykset 10/2012, Tornio. s. 45 – 47.

Strengell, Leif 2005. Nykarleby, Svenska yrkehögskolan bildkonst. Mitä olemme tekemässä? Teoksessa Erävaara, Taina & Velhonoja, Matti (toim.). Kuvataiteen valtakunta. Kuvataiteen ammatillinen koulutus Suomessa. ARENEn kuvataidejaoston julkaisuja nro 1. Eura. s. 50 – 57.

Tiilikkala, Liisa 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylän yliopisto; Jyväskylä.

Toikko, Timo & Rantanen, Teemu 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere University Press, Tampere.

Tynjälä, Päivi 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 3.painos, alkuperäinen 1999. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Tynjälä, Päivi 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa: Nummenmaa, A.R. & Välijärvi, J. (toim.). Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä. s. 99 – 122.

Törhönen, Lauri 2007. Suomen elokuvakoulu. Seurantaselvitys elokuva- ja televisiokoulutuksen kehityksestä vuodesta 2000 ja kehitysnäkymistä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:8. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, Helsinki.

Valkokari, Katri 2009. Yhteisten tavoitteiden ja jaetun näkemyksen muodostuminen kolmessa eri tyyppisessä verkostossa. VTT publications 715, Helsinki.

Varto, Juha 2011. Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa Anttila, Eeva (toim.). Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki. s. 17 – 33.

Velhonoja, Matti 2005. Kankaanpää. Satakunnan ammattikorkeakoulu kuvataiteen koulutusohjelma. Teoksessa Erävaaran, Taina & Velhonoja, Matti (toim.). Kuvataiteen valtakunta. Kuvataiteen ammatillinen koulutus Suomessa. ARENEn kuvataidejaoston julkaisuja nro 1. Eura. s. 34 – 41.

Vesterinen, Pirkko 2001. Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Vilkkä Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. Tammi, Helsinki.

Wick, Rainer K. 2000. Teaching at the Bauhaus. Hatje Cantz Publishers, Ostfildern-Ruit.

Väänänen, Seppo 2003. Näkökulmia kulttuurialan koulutuksen arviointiin ja kehittämiseen. Teoksessa Kauppi, Antti & Huttula, Tapio (toim.). Laatu ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 7:2003. Edita, Helsinki. s. 19 – 32.

Ylä-Kotola Mauri 2012. Tulevaisuusvisiot. Teoksessa Taidetta, kulttuurien yhteistyötä ja uusia verkostoja. Pohjoisen kulttuuri-instituutti. Toim. Tiina Seppälä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisu, Sarja B. Raportit ja selvitykset 10/2012, Tornio. s. 79.

Internet-lähteet

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351> (15.10.2013)

Keats, Derek & Schmidt, J. Philipp 2007. The genesis and emergence of education 3.0 in higher education and its potential for Africa. Artikkelijulkaisussa First Monday. Peer-reviewed journal on the internet. Volume 12, Number 3 – 5, March 2007.

<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1625/1540> (Luettu 27.10.2013)

Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf (Luettu 24.10.2013)

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630> (Luettu 15.10.2013)

Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote.

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/?lang=fi (Luotu 16.9.2011, päivitetty 24.10.2013, luettu 27.10.2013)

Pohjoisen kulttuuri-instituutin johtosääntö 2011. <http://kulttuuri.luc.fi/loader.aspx?id=2d97c679-0b3a-49ca-bfd3-2bac11acb6b8> (Luettu 24.10.2013)

Päin näköä! Mitt i synen! Visuaalisten alojen taidepoliittinen ohjelma.

Opetusministeriön julkaisuja 2009:53.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/OPM53.pdf?lang=fi> (Luettu 27.10.2013)

Yliopistolaki 558/2009. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>

(Luettu 15.10.2013)

Painamattomat lähteet ja aineistot

Hankesuunnitelma 2010. Les Feux Arctiques -hanke. Tulostettuna tutkijan hallussa.

Tutkimuspäiväkirja. 36 sivua, fontti Times New Roman, koko 12, riviväli 1.

Tulostettuna tutkijan hallussa.

Opettajien ryhmähaastattelu. Kesto 57 min. Äänitiedostot tutkijan hallussa.

Liite: Kenttämatkan alustava tuotantosuunnitelma

Käsivarren kenttämätka

Alustava tuotantosuunnitelma ja aikataulu

13.8. 2012 - 17.8. 2012

Kenttämatkalle osallistujat lähtevät liikkeelle aikaisin **maanantaiaamuna** 13.8. 2012. Rovaniemeltä lähtee 2 pienoisbussia + peräkärryt ja Tornioista pienoisbussi. Pysähdytään Karesuvannossa, ruokaillaan ja jakaannutaan ryhmiin. Käsivarren kenttämätka toteutetaan kolmena ryhmänä:

Karesuvannon ryhmä
Kilpisjärven ryhmä
Kanoottiryhmä

Ehdotus Karesuvannon ryhmän toiminnaksi:

Ryhmä liikkuu pienoisbussilla ja majoittuu Karesuvannossa jossakin majoitusliikkeessä. **Tiistaina** dokumentoidaan vanhojen tarinoiden tapahtumapaikkoja (Saksantieva, Markkinan uhriaihi ja hautausmaa, Tupakkaseita, Teiliniemi jne.) Tupakkaseidalle pääsee parhaiten kanootilla n. 3 km. Polkukin on. Käymme myös taidelaavulla. Toinenkin yöpyminen Karesuvannossa. Mahdollisuus iltakalastukseen Idijoella (harjus). **Keskiviikkona** lähdetään Kilpisjärvelle päin ja tutustutaan Järämän museoalueeseen. Matkaa jatketaan Siikavuopion alueelle ja kuvataan nähtävyyksiä (Sinettätunturin maisema, Pättikkän koski, Siikavaaran laki, Siikavuopion talo. yms.) Joen ylitykseen tarvitaan kanootti. Majoittuminen Ropin pirtillä Naimakkajärvellä. Lähistöllä mahdollisuus kalastamiseen ja vaellukseen. **Torstaina** siirrytään ja majoitutaan Kilpisjärvelle. Matkalla ehkä käynti Lammasoavin päällä tms. Mahdollisuus kalastaa Lammasoavin koskessa (harjus, taimen). Voidaan tavata kanoottiryhmä matkan varrella. Matkalla tehdään ja etsitään geokätköjä. **Perjantaina** hyvissä ajoin kokoonnutaan Saanatunturin päällä. Ohjelmaa voi suunnitella vapaasti. Iltapäivällä palataan Rovaniemelle ja Tornioon.

Ehdotus Kilpisjärven ryhmän toiminnaksi:

Ryhmä jatkaa Pienoisbussilla Kilpisjärvelle ja majoitutaan biologiselle asemalle tai johonkin muualle. **Tiistaiaamuna** aloitetaan vaellus kolmen valtakunnan rajalle. Kuljetaan Kalottireittiä Mallan luonnonpuiston läpi Kuohkimajärvelle. Reitin nähtävyyksiä: Pikku Mallan maisema, Kitsiputous, sota-aikaisia bunkkereita, kasvillisuus

yms. Majoitutaan Kuohkimajärven varaustuvalla. Jos ehditään samana päivänä voi käydä vielä Norjan puolella katsomassa Goldahyttan autiotupaa, Goldapahtan sodanaikaista huoltotietä ja rakennusten raunioita. Kuohkimajärven Ruotsin puoleisella rannalla on mahdollisuus harjuksen kalastamiseen. Kuohkimajärven nähtävyyksien kuvaamista. **Keskiviikkona** palataan Kilpisjärvelle Duibalin kautta. Tehdään pieni mutka Baikkasvarrin ympäri. Matkalla komeita koskia ja saamelaisten turvekammi ja kenttä. Goldaluoktasta tullaan laivalla Kilpisjärven kylälle. Matkalla tehdään ja etsitään geokätköjä. **Torstaina** tutustutaan Kilpisjärven nähtävyyksiin (Luontotalo, Muotkatakatka, Ahdaskurun silta, Kilpisjärven pamauksen muistomerkki, Saksalaisen lentokoneen hylky, Harjun paikka jne.) Kaikkien ei tarvitse osallistua näihin juttuihin, vaan omaa ohjelmaa voi suunnitella vapaasti opettajien johdolla esim. vierailu Skibotnissa. Torstai-iltana muutkin ryhmät saapuvat Kilpisjärvelle. Illanviettoa ja ruokailua yhdessä. **Perjantaina** hyvissä ajoin kokoonnutaan Saanatunturin päällä. Ohjelmaa voi suunnitella vapaasti. Iltapäivällä palataan Rovaniemelle ja Tornioon.

Ehdotus kanoottiryhmän toiminnaksi

Ryhmä liikkuu pienoishussilla ja siirtyy majoitukseen Villi Pohjolan Pousujärven majalle. **Tiistaina** siirrytään Kilpisjärven etelärannalle, josta lähdetään laskemaan Könkämäenoa. Ensimmäinen koski Kilpisluspa vedetään ohi, mutta kalastetaan. Käydään Ruotsin puolella Kummavuopion ja Keinovuopion kylissä. Ne ovat Ruotsin pohjoisimmat kylät. Melotaan läpi laajan ja mutkikkaan suvantoalueen ja lähdetään alavirtaan Peerakoskeen. Lasketaan Pousujärvelle asti, jossa yövytään. Koko ajan mahdollisuus kalastamiseen. **Keskiviikkona** lähdetään alavirtaan ja melotaan Saarikoskelle Ruotsin puolelle. Käydään polkua (n. 5 km) pitkin Rounalan kirkon paikalla ja dokumentoidaan paikkoja. Lähelle Rounalaa pääsee myös kanootilla toista kautta hieman ylempää. Pitää kysyä paikallisilta neuvoa. Iltapäivällä jatketaan alavirtaan Vittankijoen suulle. Noustaan Vittankijoelle ja ollaan ilta ja yö kalassa. Yövytään maastossa tai palataan Pousujärvelle yöksi. Tilanteen mukaan. Matkalla tehdään ja etsitään geokätköjä. **Torstaina** siirrytään Kilpisjärvelle ja majoitutaan. **Perjantaina** hyvissä ajoin kokoonnutaan Saanatunturin päällä. Ohjelmaa voi suunnitella vapaasti. Iltapäivällä palataan Rovaniemelle ja Tornioon.