



Pihlaja Jenni-Sofia

Kasvatustieteellisen osaamisen merkitys ammatillisissa opettajaopinnoissa opiskelijan koke-
mana

Kasvatuspsykologian pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden koulutus
10.1.2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteellisen osaamisen merkitys ammatillisissa opettajaopinnoissa opiskelijan kokemana (Jenni-Sofia Pihlaja)

Pro gradu -tutkielma, 57 sivua, 7 liitesivua

Tammikuu 2019

Tässä tutkimuksessa vertailen yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämiä kasvatustieteen opintoja (10 opintopistettä) keskenään Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden kokemusten perusteella. Kokemukset on kerätty itsearviointilomakkeella, jonka opiskelijat tekevät opintojen alussa, opintojen keskivaiheessa ja opintojen lopussa. Tutkimukseni itsearviointilomake on opintojen lopussa tehty ja opiskelijat ovat vastanneet yhteen kysymykseen kasvatustieteen opintoja koskien. Itsearviointilomakkeen vastaukset ovat vuosilta 2013-2017, lomakkeeseen vastanneet opiskelijat ovat aloittaneet opintonsa vuosina 2000-2006 ja 2008-2016 ja opiskelijat ovat suorittaneet kasvatustieteen opinnot viimeistään vuonna 2016. Tutkimus on teorialähtöinen sisällönanalyysi.

Tutkimuksen teemoja ovat osaamisen kehittyminen, opettajan ammatillinen osaaminen, oppiminen ja opettajan ammatillinen kehittyminen. Osaamisen kehittyminen näkyi osaamisen käsitteen ymmärryksenä ja oman osaamisen kehittymisenä. Opettajan ammatillisessa osaamisessa opiskelijat kokivat oman osaamisen lisääntyneen kasvatustieteiden opintojen myötä. Oppiminen näkyi opiskelijoiden itsetutkiskeluna kasvattajan roolissa. Opettajan ammatillisessa kehitymisessä tietoja ja taitoja hyödynnettiin kasvatustieteen opintojen jälkeen.

Yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämissä kasvatustieteen opinnoissa on eroavaisuuksia Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden kokemusten mukaan. Kasvatustieteen opinnot yliopistossa suorittaneet opiskelijat kokivat opintojen olleen teoreettisia, joista ei saa uusia työkaluja käytäntöön. Kasvatustieteellinen osaaminen integroituu ammattipedagogiseen osaamiseen vastauksissa, joissa opiskelijat osaavat yhdistää kasvatustieteen osaksi opetustyötään hyvin ja se näkyy vastauksissa esimerkiksi opetuksen monipuolistumisena.

Avainsanat: yliopiston kasvatustieteen opinnot, ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opinnot, ammatillinen opettajakorkeakoulu, opettajan ammatillinen osaaminen, opettajan ammatillinen kehittyminen

University of Oulu

Faculty of Education

The meaning of pedagogical competence in professional teacher education experienced by students (Jenni-Sofia Pihlaja)

Master's thesis, 57 pages, 7 appendices

January 2019

In this study, I compare educational studies (10 credits) arranged by the university and the school of professional teacher education. The comparison is based on experiences of students of the school of professional teacher education in Oulu. Experiences have been collected by a self-evaluation form, that students filled in at the start, middle and end of studies. The self-evaluation form used in my study is from the end of studies and students have answered one question about educational studies. Answers are from years 2013-2017, students who have answered have started their studies between years 2000-2006 and 2008-2016 and students have completed their studies by 2016. This study is theory-based content analysis.

Themes of this study are progression of competence, teacher's professional competence, learning and teachers professional progression. Progression of competence appeared as understanding the concept of competence and experienced competence development. Regarding teacher's professional competence students experienced that their competences developed based on the engagement in educational studies. Learning appeared as student's self-reflection about the role of an educator. Utilization of knowledge and skills after educational studies was described as part of teacher's professional development.

Educational studies arranged by University and school of professional teacher education seem to differ according to experiences of students of the school of professional teacher education in Oulu. Students who completed educational studies in University thought the studies were too theoretical and hard to implement in practice. Competence in educational science was integrated in professional pedagogical competence in responses where students described that they could combine educational science as part of their teaching. This appeared in the responses for example as diversification of teaching.

Keywords: University studies in educational science, studies in educational science in the professional teacher education, professional teacher education, teacher's professional competence, teacher's professional progression.

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Kasvatustiede	8
2.1	Kasvatustieteen opinnot ammatillisessa opettajakorkeakoulussa	10
2.1.1	<i>Ammattikasvatustiede</i>	12
2.1.2	<i>Aikuiskasvatustiede</i>	12
2.1.3	<i>Erytispedagogiikka</i>	13
2.2	Kasvatustieteen opinnot yliopistossa	14
3	Ammatillinen opettajakorkeakoulu	17
3.1	Ammatillisen opettajakorkeakoulun tarkoitus	17
3.1.1	<i>Historia ja kehitys</i>	18
3.1.2	<i>Ammatillisten opettajakorkeakoulujen johtajien haastattelu</i>	20
3.2	Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu	20
3.3	Ammatilliset opettajaopinnot	22
3.4	Osaaminen ja osaamisperusteisuus	23
3.5	Tavoitteet ja tulevaisuuden näkymät	25
3.6	Opettajan ammatillinen osaaminen ja hiljainen pedagoginen tietäminen	26
4	Tutkimuksen toteutus	29
4.1	Laadullinen tutkimus	29
4.2	Teorialähtöinen sisällönanalyysi	30
4.3	Tutkimuskysymykset	34
4.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
5	Tutkimustulokset	37
5.1	Osaamisen kehittyminen	39
5.2	Opettajan ammatillinen osaaminen	40
5.3	Oppiminen	43
5.4	Opettajan ammatillinen kehittyminen	45
6	Pohdinta	48
	Lähteet	55

1 Johdanto

Kasvatustiede tutkii ihmisen kasvua, oppimista, kasvatusta ja opetusta vauvasta vaariin. Kasvatuksessa on kyse käytännöstä ja kasvatustieteessä käytännön jäsentämisestä ja kasvatuksen teorian muodostamisesta (Siljander, 2014). Kasvatustieteen opinnot yliopistossa jakautuvat oppiaineperusteisesti: didaktiikka, kasvatustieteessä käytännön jäsentämisestä ja kasvatuksen teorian muodostamisesta (Siljander, 2014). Kasvatustieteen opinnot yliopistossa jakautuvat oppiaineperusteisesti: didaktiikka, kasvatustieteessä käytännön jäsentämisestä ja kasvatuksen teorian muodostamisesta (Siljander, 2014). Kasvatustieteen opinnot yliopistossa jakautuvat oppiaineperusteisesti: didaktiikka, kasvatustieteessä käytännön jäsentämisestä ja kasvatuksen teorian muodostamisesta (Siljander, 2014). Kasvatustieteen opinnot yliopistossa jakautuvat oppiaineperusteisesti: didaktiikka, kasvatustieteessä käytännön jäsentämisestä ja kasvatuksen teorian muodostamisesta (Siljander, 2014). Kasvatustieteen opinnot yliopistossa jakautuvat oppiaineperusteisesti: didaktiikka, kasvatustieteessä käytännön jäsentämisestä ja kasvatuksen teorian muodostamisesta (Siljander, 2014).

Opettajan osaamisen ajatellaan olevan yksilöllistä, vaikka yhteisöllisen asiantuntijuuden piirteet ovatkin näkyvillä opettajan työssä yhä enemmän (Husu & Toom, 2016). Opettajan ammatillinen osaaminen koostuu tiedosta, taidosta ja toimintakyvystä (m.t.). Kun opettajat tulevat tietoisiksi omasta ammatillisesta toiminnastaan, heillä on mahdollisuus kehittyä ammatillisesti, lisätä omaa hiljaista pedagogista tietämystään ja menestyä opettamisessa. Opettajan osaamista on myös tarkasteltu esimerkiksi opettajan ammatillisen kehittymisen kautta (Toom, Onnismaa & Kajanto, 2008). Itsearviointilomakkeet ovat vuosilta 2013-2017, lomakkeeseen vastanneet opiskelijat ovat aloittaneet opintonsa vuosina 2000-2006 ja 2008-2016 ja opiskelijat ovat suorittaneet kasvatustieteen opinnot viimeistään vuonna 2016.

Tutkimukseni teemoja ovat osaamisen kehittyminen, opettajan ammatillinen osaaminen, oppiminen ja opettajan ammatillinen kehittyminen. Nämä neljä teemaa muotoutuivat teorian pohjalta vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Aineisto koostuu 613 tutkimusluvan antaneesta Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijasta. Opiskelijat ovat vastanneet opintojensa loppuvaiheessa omaan osaamisen liittyvään itsearviointiin vuosina 2013-2017 kysymykseen ”Miten kasvatustieteelliset opinnot kehittivät osaamistasi?” Opiskelijat ovat suorittaneet kasvatus-

tieteen opinnot (10 opintopistettä) joko yliopiston järjestämänä tai Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämänä. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat: onko yliopiston tai ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämässä kasvatustieteen opinnoissa eroavaisuuksia Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden kokemana? Ja miten kasvatustieteellinen osaaminen integroituu ammattipedagogiseen osaamiseen?

Kiinnostukseni aiheeseen heräsi esimieheni kautta, joka ehdotti tällaista tutkimusta minulle, koska aihetta ei ole vielä tutkittu. Kiinnostuin aiheesta, koska olen itsekin suorittanut Oulun avoimen yliopiston järjestämät kasvatustieteen perusopinnot vuonna 2012. Mielenkiinnolla perehdyin opiskelijoiden mielipiteisiin opinnoista, joista minullakin oli jo ennestään oma mielipide. Tutkimukseni tavoitteena on lisätä yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun tietoisuutta opiskelijoiden kokemuksista kasvatustieteen opinnoissa kummankin oppilaitoksen järjestämänä. Lisäksi Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu on siirtymässä Oulun yliopiston kampuksen tiloihin vuonna 2020, joten jäämme mielenkiinnolla odottamaan, kuinka muutto vaikuttaa niin ammatillisen opettajakorkeakoulun kuin yliopistonkin kasvatustieteen opintoihin.

Tutkimukseni kirjallisuusosio koostuu luvuista 2-3, joissa kerron kasvatustieteen opinnoista yleisesti, kasvatustieteen opinnoista niin ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kuin yliopistossakin, ammatillisesta opettajakorkeakoulusta, ammatillisista opettajaopinnoista ja opettajan ammatillisesta osaamisesta. Luku 4 koostuu tutkimuksen toteutuksesta, joka on laadullinen, teorialähtöinen sisällönanalyysi. Luku sisältää myös tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohdinnan. Luvussa 5 käydään läpi tutkimustuloksia, jotka on luokiteltu neljään eri teemaan. Lopuksi luvussa 6 käyn läpi tutkimuksen tuloksia.

2 Kasvatustiede

Tässä kappaleessa avaan kasvatustiedettä ja sen eri osa-alueita, jotka kuuluvat yliopiston kasvatustieteen perusopintojen rakenteeseen ja ne näkyvät myös ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opintojen rakenteessa.

Yleinen kasvatustiede tutkii kasvatuksen ja kasvun, koulutuksen ja koulun sekä opetuksen ja oppimisen ilmiöitä (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2015). Kasvatustiede on kasvatustoiminnan tietoa ja sen tuottamista. Kasvatustieteen tuottaessa systemaattista ja jäseneltyä tietoa kasvatuksen todellisuudesta, kasvatuskäytännön kysymykset tulevat osaksi kasvatustiedettä. Kasvatustieteessä pyritään luomaan jäseneltyä kuvaa esimerkiksi siitä mitä kotona, koulussa ja päiväkodeissa kasvatuksellisesti tapahtuu. Kasvatuksessa on kyse käytännöstä ja kasvatustieteessä käytännön jäsentämisestä ja kasvatuksen teorian muodostamisesta. Kasvatustieteen tehtävänä on tutkimuskohteen keskeisimpien piirteiden määrittely ja erittely ja määrittely, mitä kasvatuksella ja sen ilmiöillä tarkoitetaan, josta voidaan käyttää nimitystä käsiteanalyysi. Nimityksellä tarkoitetaan tutkimuskohteen kielellistä määrittelyä ja jäsentämistä kuin myös kannanottoa mikä tekee toiminnasta kasvatusta. Toinen tehtävä on tutkia käytännön kasvatustoimintaa ja sen tunnusomaisia piirteitä ja säännönmukaisuuksia, jolloin puhutaan empiirisestä eli kokemusperäisestä tutkimuksesta ja tiedonhankinnasta (Siljander, 2014, 15). Siljander ja Kivelä (2008) esittelevät, että kasvatustieteen osa-alueita ovat didaktiikka, kasvatustilofia, kasvatustsukologia, kasvatustsosiologia ja kasvatusthistoria. Kasvatustilofia, kasvatustsosiologia ja kasvatustpsukologia nähdään neutraaleina ja arvokkaina osa-alueina. Kasvatusthistorian kohdalla mietitään, onko kasvatustiede menettämässä otteensa historiaansa. Didaktiikan taas ajatellaan olevan kadoksissa (Siljander & Kivelä, 2008 s. 146).

Kivirauma ja Rinne (1997) kirjoittavat, että didaktiikan juuret ja nykyinen asema sijoittuvat saksalaiseen kasvatustieteeseen. Didaktiikan eli opetusopin tutkimus kohdistuu opetusprosessiin. Didaktiikan keskeinen tehtävä on opetusmetodiikan kehittäminen. Perusajatus on, että analysoidaan opetusprosessin alueita psukologisiksi teorioiksi ja kehitellään parempia opetusmenetelmiä, -välineitä ja -materiaaleja (Kivirauma & Rinne, 1997 s. 134-135). Siljander ja Kivelä (2008) kertovat, että didaktiikassa on vaikeaa löytää yhteistä sisältöä, vaikka onkin samanlaisia

termejä. Didaktiikka tarkoittaa opetuksen ja oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Didaktiikka on yhteydessä kasvatustieteeseen, koska molemmat ovat laajoja kokonaisuuksia ja osa didaktiikasta on myös kasvatustieteen alueella (Siljander & Kivelä, 2008 s. 146-147).

Kasvatustiede liittyy kasvatukseen siten, kun tarkastellaan kasvatuksen filosofista otetta ja kasvatustiede on myös juuriansa filosofinen ongelma, jonka jälkeen pohditaan kasvatustieteen suhdetta kasvatustieteeseen (Siljander & Kivelä, 2008). Kasvatustiede on kytköksissä filosofian oppimiseen myös oppimisen kautta, kun vastataan, mitä oppiminen on ja miten siihen voidaan vaikuttaa (m.t.). Siljander ja Kivelä (2008) esittelevät, että kasvatustieteelliset tutkimukset ovat koulumaailmaan sijoittuvia oppimis- ja opetustapahtumia tarkastelevia. Kasvatustiede on oma tutkimusalueensa, joka on enemmän kuin pelkkää psykologian soveltamista kasvatustieteessä ja koulumaailmassa (Siljander & Kivelä, 2008). Kasvatustiede on joko osa kasvatustiedettä tai osa psykologiaa, asiasta kiistellään (m.t.).

Siljander & Kivelä (2008) esittävät, että kasvatustieteeseen liittyvät poliittiset reunaehdot ja määrittelyt. Kasvatustiede ja koulutuskysymykset ovat yhteiskunnallistuneet ja politisoituneet, jolloin kasvatustieteen odotetaan painottuvan yhteiskunnalliseen tematiikkaan (Siljander & Kivelä, 2008). Kasvatustieteessä tarkastellaan kasvatustieteen historian asemaa tiedeyhteisössä, jossa menneisyyttä selitetään ja tulevaisuutta odotetaan ja katsotaan näiden kahden yhteyttä (m.t.). Siljander & Kivelä (2008) kirjoittavat, että kasvatustiede selittää menneisyyttä ja tulevaisuuden odotusten muodostamaa yhteyttä. Yksilön tulevaisuuden toiveet ja niiden perusteella tehtyjen ratkaisujen kapeneminen on vaarassa, jos kasvatustieteilijä ei tunne oman alan historiaa. Kasvatustieteen historia olikin tärkeä osa kasvatustieteen koulutusta, mutta 1970-luvulla historiallisen itseymmärryksen merkitys alkoi heikentyä. (Siljander & Kivelä, 2008 s. 396).

Siljanderin (2000) mukaan kasvatustieteen opintojen sisältöä mietittäessä pitää ottaa huomioon se, että kuuluvatko sisällöt pelkästään kasvatustieteisiin vai myös muihin tieteenaloihin. Rajat ovat häilyviä ja opiskeltavat asiat ovat monitieteisiä ja niiden ilmiöt selitettävissä monen tieteenalan kautta (m.t.). Kasvatustieteessä ei ole vain yhtä oikeaa tietoa, vaan ilmiöt ovat monisuuntaisia ja keskusteltavia tulkintaan perustuvia kokonaisuuksia ja niiden osia (Pihlaja, 2003). Kasvatustieteen ydinainekseen kuuluvat klassiset sisältöalueet ovat kasvatustieteellinen ja sivistysteoreettinen sisältöalue, opetus- ja oppimisteoreettinen sisältöalue, kehitys- ja sosiologia-teoreettinen sisältöalue ja yhteiskunta- ja instituutioteoreettinen sisältöalue (Siljander, 2000).

2.1 Kasvatustieteen opinnot ammatillisessa opettajakorkeakoulussa

Tässä luvussa kerron tarkemmin kasvatustieteen opinnoista ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijat voivat valita kasvatustieteen opinnot, joko avoimen yliopiston järjestämänä tai ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämänä. Kasvatustieteen opinnot ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ovat melko erilaiset, kuin yliopistossa, vaikka jaottelu oppiaineittain onkin osittain samanlainen. Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa jaottelu on enemmänkin ilmiöperusteista, osaamisperusteista ja integroivaa.

Oulun ammattikorkeakoulun Moodle-ympäristöstä (2018) selviää, että ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteellisistä perusopinnoista opiskelija saa näkökulmia ja käsitteitä kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatustieteen eri osa-alueita ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ovat ammattikasvatustiede, aikuiskasvatustiede, didaktiikka, erityispedagogiikka, kasvatussosiologia, -psykologia ja -filosofia. Ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen perusopintoja suositellaan opiskelijoille, joilla on vähän tai ei lainkaan kokemusta akateemisesta opiskelusta. Opiskelu sisältää ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen kasvatuksen toimintakentän. Opettajakorkeakoulu ei vastaa opintojen hyväksiluvuista yliopistoissa, mutta opiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa kasvatustieteen perusopinnot Oulun yliopiston avoimen yliopiston vaatimusten mukaisesti (Oulun ammattikorkeakoulun Moodle-ympäristö, 2018).

Sain käyttöoikeudet Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun Moodle-ympäristöön, josta tutkin kasvatustieteen opintojen osaamistavoitteita, arviointikriteerejä ja toteutusta. Seuraavaksi käyn läpi näitä kolmea osa-aluetta, jotka selvisivät tästä ympäristöstä.

Oulun ammattikorkeakoulun Moodle ympäristön (2018) mukaan osaamistavoitteet kasvatustieteen perusopinnoissa Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ovat: Opiskelija ymmärtää kasvatustieteen ja ammattikasvatustieteen erityispiirteet, opiskelija tietää kasvatustieteen eri osa-alueet (ammattikasvatustiede, aikuiskasvatustiede, didaktiikka, erityispedagogiikka, kasvatussosiologia, kasvatopsykologia ja kasvatustieteen filosofia), opiskelija hallitsee kasvatustieteen ja ammattikasvatustieteen keskeisimmät käsitteet, opiskelija tuntee kasvatustieteellisen tutkimuksen tutkimuskohteet, opiskelija tarkastelee kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä kasvatustieteiden osa-alueiden näkökulmasta, opiskelija tunnistaa kasvatustieteiden yhdistävät tekijät lähitieteisiin, opiskelija tietää kasvatustieteen ja sen eri osa-alueiden keskeisimmät käsitteet ja

tutkimuskohteet, opiskelija ymmärtää, miten kasvatustieteellistä tietoa voidaan soveltaa ammatillisen opettajan työssä ja oman asiantuntijuuden kehittämiseksi, opiskelija viestii ja keskustelee kasvatustieteellisistä kysymyksistä ja opiskelija kehittää asiantuntijuutta tutkivalla otteella (Oulun ammattikorkeakoulun Moodle-ympäristö, 2018).

Oulun ammattikorkeakoulun Moodle-ympäristön (2018) mukaan arviointikriteereinä pidetään seuraavia: Opettajaopiskelija tarkastelee kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä eri kasvatustieteen osa-alueiden näkökulmasta, opiskelija tunnistaa kasvatustieteiden yhtymäkohdat lähitieteisiin, opiskelija tietää kasvatustieteen ja sen osa-alueiden keskeisimmät käsitteet ja tutkimuskohteet, opiskelija tarkastelee ajankohtaisia ammatillisen opettajan työhön liittyviä ilmiöitä kasvatustieteellisen tutkittuun tietoon ja teoreettisiin näkökulmiin perustuen, opiskelija jäsentää kasvatustieteen ilmiöitä tieteellisesti ja analyttisesti, opiskelija tuo ammatillista koulutusta käsittelevässä keskustelussa esille aihetta uudella tavalla jäsentelvin ja käsitteellistävien kasvatustieteellisten näkökulmin, opiskelija osaa toteuttaa pienimuotoisen kasvatustieteellisen selvityksen, opiskelija kerää ja analysoi ammatilliseen koulutukseen ja ammatillisen opettajan työhön liittyvää aineistoa ja opiskelija osaa esittää suullisesti ja raportoida kirjallisesti ammatilliseen opetukseen ja kasvatukseen liittyviä tuloksia (Oulun ammattikorkeakoulun Moodle-ympäristö, 2018).

Oulun ammattikorkeakoulun Moodle ympäristöstä (2018) selviää, että kasvatustieteen toteutus koostuu muun muassa kolmesta laajemmasta tehtävästä. Ensimmäinen tehtävä suoritetaan pienryhmissä, joiden tehtävänä on perehtyä johonkin valittuun kasvatustieteen osa-alueeseen. Koko opintoryhmän tavoitteena on keskeisten käsitteiden ja tutkimuskohteiden hahmotus kasvatustieteessä. Opiskelijoiden tulee lisäksi tarkastella kasvatustieteellisen tutkimuksen suhdetta ammatilliseen opetukseen ja koulutukseen. Tehtävän lopuksi opiskelijoiden tulee opettaa toisille ryhmille kokoamansa tieto. Toinen kasvatustieteellinen tehtävä koostuu opiskelijoiden perehtymisestä väittelyn muodossa kasvatustieteelliseen/ammattikasvatukseen aihealueeseen, joista toteutetaan väittely. Opiskelijat keräävät väittelyyn tietoa ajankohtaisista kasvatustieteellisistä keskusteluista. Kolmannen tehtävän tavoitteena on laajentaa opiskelijan näkemystä ammatillisesta opetuksesta, jossa harjoitellaan kasvatustieteellisen selvityksen tekemistä, jossa käytetään jotakin valittua menetelmää (Oulun ammattikorkeakoulun Moodle-ympäristö, 2018).

Esittelen seuraavaksi ammattikasvatustieteen, aikuiskasvatustieteen ja erityispedagogiikan, jotka ovat osa ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opintoja. Jätän didaktiikan, kasvatussosiologian, kasvatopsykologian ja kasvatustieteen filosofian esittelystä pois, koska kerroin niistä jo aiemmin kappaleessa 2.

2.1.1 Ammattikasvatustiede

Aarnion, Helakorven & Majurin (2010) mukaan ammattikasvatustiede sisältää yleisiä valmiuksia kuten itsetuntemusta, oppimaan oppimisen taitoja, yhteisötaitoja, sosiaalisia taitoja, dialogiosaamista, ongelmanratkaisutaitoja, verkostotaitoja ja luovaa ketteryyttä ja innovatiivisuutta. Yksilöiden näkökulmasta ammattikasvatustiede tukee ihmisen henkistä kasvua ja omien taitojen tuntemusta ja kehittämistä (Aarnio, Helakorpi & Majuri, 2010). Ammattikasvatustiede keskittyy ammatillisiin opintoihin ja työelämään kuuluvaan ammatilliseen kasvuun (Nokelainen, 2009). Ruohotie (2000) kertoo, että ammattikasvatustiede on organisoitua kasvatustoimintaa, jossa nuoret ja aikuiset toteuttavat oppimistaan kohti ammatissa vaadittavia valmiuksia. Siinä luodaan edellytyksiä ammatilliselle toiminnalle ja jatkuvalla kehityksellä ammatissa (m.t.).

Nokelaisen (2013) mukaan ammattikasvatustieteen ikähaarukka ulottuu ammatillisten opintojen nuorista työelämässä olevaan aikuisväestöön. Sen ydintehtävänä on nuorten ja aikuisten ammatilliseen kasvuprosessiin vaikuttaminen (Nokelainen, 2013). Ammattikasvatustieteellinen tutkimuksen tehtävänä on työtehtävien ja niiden ongelmien kuvaaminen ja selittäminen sekä ajan-kohtaisten opetus-oppimisprosessien analysointi ja konstruointi (m.t.).

2.1.2 Aikuiskasvatustiede

Rinne, Kivirauma ja Lehtinen (2015) esittelevät, että aikuiskasvatustiede tutkii aikuisväestön elinikäistä ja elämänlaajuista oppimista, kasvatusta ja koulutusta. Aikuiskasvatuksessa ei voida piirtää tarkkaa rajaa aikuisuudelle, mutta se rajautuu peruskoulun ja keskiasteen koulutuksen jälkeiseen aikaan, jolloin biologinen ja sosiaalinen ikä on tuolloin 18-25 vuotta (m.t.). Aikuiskasvatustiede mielletään myös lyhyempään muotoon: aikuiskasvatustiede ja toisinaan myös nimitykseen andragogiikka (m.t.). Aikuiskasvatustieteellä on oma muotoutunut asemansa muiden tieteiden rinnalla (m.t.). Aikuiskoulutusta harjoittavat kansalais- ja työväenopistot, kansanopistot, aikuiskoulutuskeskukset, korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskukset, kesäyliopistot, erikoisaikuisoppilaitokset, opintokeskukset, kirjeopistot, oppisopimuskoulutus, pätevyystutkinnot

ja Yleisradion aikuisohjelmat (m.t.). Yksi aikuiskoulutuksen tutkimuskohteista on työssä oppiminen ja siihen liittyvät niin sanotut hiljaiset tiedot ja taidot (m.t.). Rinne, Kivirauma ja Lehtinen (2015) kertovat, että aikuiskasvatus näyttäytyy eri instituutioissa eri tavalla: joissakin se on vapaan kansansivistystyön perinteeseen kytkeytyvää aikuisopiskelua ja osa selvästi ammatillisia ja työelämään kytkeytyviä opintojaksoja. Osa johtaa tutkintoihin ja osa taas ei. Eroavaisuutta voidaan nähdä myös siinä, että järjestetäänkö opinnot irrallaan työelämästä ja muusta elämästä vai kytkeytyneinä niihin. Termit aikuiskasvatus ja aikuiskoulutus myönnetään usein samana, mutta aikuiskoulutus on enemmän institutionaalista koulutusta, kun taas aikuiskasvatus on koulutusinstituution ulkopuolista. 1970-luvulla aikuiskasvatus-termi sai rinnalleen aikuiskoulutuksen, joka johtaa ammatillisen aikuiskoulutuksen aseman vankkenemiseen (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2015 s. 77-78).

Rinne, Kivirauma ja Lehtinen (2015) esittelevät, että aikuisten ja lasten oppiminen, kasvu, koulunkäynti, kasvatus, opetus ja koulutus eroavat siinä, että aikuiset eivät samassa mittakaavassa istu kokopäiväisesti koulunpenkillä. Aikuisten oppimisen asemaan vaikuttaa esimerkiksi työelämä, vanhemmuus ja perhehuoltajuus. Aikuisten kokemukset antavat merkityksiä heidän koulutukselleen, jolloin aikuiskoulutuskin on hyvin erilaista kuin lasten ja nuorten koulutus. Aikuisten oppimisen sisäistäminen muokkautuu osaksi kokemuksiaan. Aikuiskasvatustiede on kiinnostunut elinikäisestä oppimisesta kouluinstituutioiden ulkopuolella ja yhä enemmän työ- ja oppimisesta, kokemalla oppimisesta, arjen oppimisesta ja informaalista oppimisesta. Kaikenlainen oppiminen työ- ja elämänyhteisöissä on aikuiskasvatustieteen kiinnostuksen kohteena (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2015 s. 80).

2.1.3 Erityispedagogiikka

Erityispedagogiikka tutkii sellaisten henkilöiden oppimista, kasvatusta ja koulutusta, joiden saralla henkilöiden tarpeisiin ei pystytä enemmistölle suunnatuin menetelmin vastaamaan (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2015; Hautamäki, Lahtinen, Moberg, & Tuunainen, 1993). Tieteenfilosofiassa erityispedagogiikka näyttäytyy eettisenä valintana yhteiskunnan heikossa asemassa olevien tarpeiden etusijalle asettamisena (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2015). Rinteen, Kivirauman ja Lehtisen (2015) mukaan erityispedagogiikan tutkinnan alla ovat esimerkiksi käyttäytymishäiriöt, oppimisvaikeudet, kuntoutus, aistivammaisuus, älyllinen poikkeavuus ja poikkeuksellinen lahjakkuus. Erityispedagoginen tutkimus käsittelee käyttäytymistä, erilaisuutta,

muukalaisuutta, syrjäytymistä ja vammaisuutta koulutuksellisesta, kasvatuksellisesta ja opetuksellisesta näkökulmasta (m.t.). Erityispedagogiikka on yhteistyössä kasvatustieteen, psykologian, lääketieteen ja yhteiskuntatieteen kanssa, joista haetaan myös teoreettinen perusta (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen, 1993). Erityispedagogiikka on ollut Suomessa yliopiston oppiaineena jo vuodesta 1948 (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen; Rinne, Kivirauma & Lehtinen).

Rinteen, Kivirauman ja Lehtisen (2015) mukaan erityispedagogisia ongelmia voidaan tarkastella monen eri tieteenalan kautta, jolloin monitieteistä luonnetta voidaan kuvailla *impairment, disability ja handicap* -kolmijaon avulla. Esimerkiksi henkilöllä on vioittunut näköaisti, jolloin kyseessä on *impairment* eli vaurio, joka kuuluu lääketieteen piiriin. Vioittuneen näköaistin takia henkilöllä voi olla toiminnan vajausta (*disability*), joiden yksilölliset seuraukset kuuluvat psykologian piiriin. Lopuksi vauriota ja vajauksesta voi tulla haitta (*handicap*), joka haittaa yksilön mahdollisuuksia ja täysipainoista elämää, jolloin kuvioihin astuvat yhteiskuntatieteet (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2015 s. 73).

2.2 Kasvatustieteen opinnot yliopistossa

Tässä luvussa kerron tarkemmin kasvatustieteen opinnoista yliopistossa. En ole keskittynyt pelkästään Oulun yliopiston kasvatustieteen opintoihin, koska tutkimuksessani Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijat ovat voineet suorittaa kasvatustieteen opinnot jossain muussa yliopistossa kuin pelkästään Oulun yliopistossa. Kerron kuitenkin kappaleen lopussa kasvatustieteen perusopintojen toteutuksesta Oulun yliopistossa. Kasvatustieteen opinnot yliopistossa verrattuna ammatilliseen opettajakorkeakoulun toteutukseen eroavat toisistaan, koska esimerkiksi yliopistossa kasvatustieteen opintojen sisällöt jaotellaan oppiaineittain.

Heikkisen ja kollegoiden (2001) mukaan kasvatustieteen luonne on moninäkökulmaista, kokemuksellista ja teoreettista, jotka vaikuttavat myös opiskelutapoihin. Kasvatustieteen lisäksi kasvua ja kasvatusta tutkivat sosiologia, filosofia ja psykologia. Sosiologiassa kasvatuksen tutkiminen perustuu yhteisölliseen ilmiöön, filosofiassa ihmiskäsitysten näkökulmaan ja psykologiassa esimerkiksi yksilön oppimisen kantaan. Moninäkökulmaisuus on toisaalta kokonaiskuvan sekoittava tekijä, mutta toisaalta kasvatuksen kysymyksiä voidaan pohtia niin monelta eri ulottuvuudelta. Moninäkökulmaisuus sitoo yhteen teoreettisen ja soveltavan näkökulman. Esimer-

kiksi opettajan työssä tarvitaan tietoa eri ongelmatilanteiden ratkaisemiseen ja kasvattajana joutuu ottamaan kantaa toimintansa ratkaisuihin. Kasvatuksen päämäärä- ja menetelmävalinnat nivoutuvat kasvattajan ihmis- ja yhteiskuntakäsityksiin (Heikkinen ym., 2001 s. 19). Opiskelijaa tulisi kannustaa alusta alkaen itsenäiseen ajatteluun, jotta opiskelijan konstruktivistinen oppimiskäsitys ja tutkiva oppiminen voisivat kehittyä (Pihlaja, 2003).

Heikkinen ja kollegat (2001) kirjoittavat, että kasvatustiede ei pysty useinkaan antamaan yksiselitteisiä ratkaisuja tutkimuskysymyksiin. Tyypillisesti joku teoria pystyy selittämään esimerkiksi oppimiseen liittyviä ilmiöitä, mutta toista ilmiöitä ei pystykään avaamaan. Avaamattomia ilmiöitä pyritään korjaamaan uusilla teorioilla ja joskus teorioiden välillä on niin paljon kiistaa, että koko prosessi joudutaan aloittamaan alusta, eli joudutaan tutkimaan uusia tietoja (Heikkinen ym., s. 19-20). Faktat ovat merkityksellisiä tiedon rakentamisen, asioiden erittelemisen ja niiden ymmärryksen kautta (Pihlaja, 2003). Opiskelijoiden tulisi ymmärtää kokonaisuuksia ja rakenteita faktojen opetteluun sijaan (m.t.).

Heikkisen ja kollegoiden (2001) mukaan kasvatustieteen opiskelijat opiskelevat jokaisen kokemian asioita. Lapsena jokainen on saanut kasvatukselta tai joutunut kasvatetuksi. Aikuisena monet ovat kasvattaneet omia lapsia ja kasvaneet, mutta myös saanut lisää kokemusta oppimisesta. Kuitenkin jokaisen tiedot kasvatuksesta ovat yksipuolisia, joka on avannut monia kasvatustieteen asioita, mutta myös jättänyt pimentoon monet muut kasvatuksen kysymykset. Jokaisen omakohtainen kokemus kasvatuksesta on lähtökohtana kasvatustieteen opinnoissa ja hyvä alustava tutkimuskohde. Kasvu ja oppiminen on helpompaa ymmärtää, kun omakohtainen kokemus on alustana. Omakohtainen kokemus testaa oppikirjojen teorioiden ja väitteiden paikkaansa pitävyyttä ja toisaalta teorit voivat avata omia kokemuksia toiselta näkökantilta. Kokemusten laatu riippuu yksilön ympäristöstä ja roolista. Esimerkiksi orvon ja perheenisän kokemuksia ei voida verrata, koska kasvatusta ja sen lähtökohdat näyttävät heillä hyvin erilaisina. Jokainen voi kuitenkin ”asettua toisen saappaisiin” ja laajentaa omaa kasvatuksellista kokemuspohjaansa (Heikkinen ym., 2001 s. 20).

Heikkinen ja kollegat (2001) kirjoittavat, että kokemuksen lisäksi kasvattajan on syytä pohtia oman toimintansa lähtökohtia ja menettelytapoja. Omat puutteet kasvattajana on uskallettava kohdata ja mieltää uusia tapoja kasvattajana, jolloin kasvattajan tulee katsoa itseään ulkopuolisin silmin (Heikkinen ym., 2001). Opettajan työssä ja opiskelussa teoria ja käytäntö kohtaavat,

jolloin voidaan puhua tutkivasta opettajasta (Heikkinen ym., 2001). Kasvatustiede on kokemuksellista ja henkilökohtaista tiedettä, jossa teoriaa opiskellaan näkemään erilaisia prosesseja ja niiden välisiä suhteita (Heikkinen ym., 2001). Heikkinen ja kollegat (2001) kuvaavat, että kasvatuksen ilmiöt eivät kulje teorioiden kanssa aina käsi kädessä, vaan ne tarjoavat selityksiä oudoille tuloksille (m.t.). Tieteellisen tiedon tulee olla perusteltavissa ja kritisoitavissa, jolloin se tarjoaa välineitä kasvattajan ymmärrykselle (m.t.).

Oulun yliopiston Weboodin (2018) mukaan kasvatustieteen perusopintojen toteutus Oulun yliopistossa koostuu niin luennoista, itsenäisestä työskentelystä, pienryhmätyöskentelystä, verkkotyöskentelystä, tenteistä, esseistä, projekteista kuin seminaareistakin. Seminaariosan voi toteuttaa esimerkiksi tarkastelemalla kasvatuksen ammatillista kenttää tai tutustumalla alan kirjallisuuteen. Kasvatustieteen opinnoissa lähtökohtana ovat kasvatuksen ilmiöt ja esimerkiksi kasvatuspsykologiassa kasvatus, kehitys ja oppiminen. Opetus koostuu usein asiantuntijapuheenvuoroista ja -alustuksista. Opetukseen liittyviä ilmiöitä pohditaan työelämälähtöisesti ja opiskelijoiden tulee tehdä ratkaisumalleja eri kasvatus- ja koulutussektorien haasteisiin (Oulun yliopiston Weboodi, 2018).

3 Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tässä luvussa kerron yleisesti ammatillisesta opettajakorkeakoulusta ja sen tarkoituksesta. Lisäksi kuvaan suullista haastattelua, jonka tein Haaga-Helian ammatillisen opettajakorkeakoulun johtajalle Jari Laukialle, sekä Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun johtajalle Asko Karjalaiselle.

3.1 Ammatillisen opettajakorkeakoulun tarkoitus

Lämsä ja Saari (2000) kertovat, että ammatillinen opettajakorkeakoulu tarkoittaa ammattikorkeakoulututkinnon tai ylemmän korkeakoulututkinnon jälkeistä koulutusta, josta valmistuneet saavat pedagogisen kelpoisuuden ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajiksi. Lisäksi koulutus antaa pätevyyden myös muihin koulumuotoihin. Ammatillista opettajankoulutusta säätelee laki 452/96 ja asetus 455/96. Laissa kerrotaan, että ammatillista opettajankoulutusta antavat Oulun lisäksi neljä ammattikorkeakoulujen yhteydessä toimivaa ammatillista opettajakorkeakoulua, jotka ovat Tampere, Helsinki, Hämeenlinna ja Jyväskylä. Asetus 455/96 määrää, että opintojen rakenteeseen kuuluu kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammatti-pedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja (Lämsä & Saari, 2000 s. 19).

Lämsä ja Saari (2000) kuvaavat, että ammatillinen opettajakorkeakoulu valmistaa opiskelijat ammatillisen opettajan perustaitoihin (Lämsä & Saari 2000; Luopajarvi, 2017). Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, aktivoivat opetusmenetelmät, ohjauksen ja palautteen antaminen ja arviointi, kansainvälistyminen, työssäoppiminen, ongelmanratkaisut, ammattietiikan kasvu, erilaisen oppijan kohtaaminen, verkossa oppiminen, tulevaisuustietoisuuden työkalut ja ryhmädynamiikka ovat opettajuuden ja ammatillisen kasvun ydinasioita. Opettajakorkeakoulu on autonomisena tekijänä osana ammattikorkeakoulua ja tämä mahdollistaa oman strategian luomisen. On epäselvää, kuinka ammattikorkeakoulun strategia vaikuttaa ammatilliseen opettajakorkeakouluun (Lämsä & Saari 2000 s. 57). Lämsä ja Saari (2000) kertovat, että ammatillinen opettajakorkeakoulu ja yliopisto ovat tehneet yhteistyötä henkilökohtaisen osaamisen ja oppilaitosten tasolla. Yliopiston ja opettajakorkeakoulun opettajat käyvät luennoimassa toistensa korkeakouluissa. Opettajakorkeakouluun hakeutuu joka vuosi yliopistossa opetustehtävien parissa työskenteleviä henkilöitä. Ammatillinen opettajankoulutus ja yliopiston aineenopettajakoulutus

(pedagogiset opinnot) eroavat toisistaan esimerkiksi rekrytoinnissa, opintojen toteutustavassa, painotuksissa ja profiloitumisessa. Erot syntyvät, kun ammatilliseen opettajankoulutukseen ha-
keutuvat omaavat laajemman taustan kuin yliopiston aineenopettajan koulutukseen osallistuvat. Monet opettajakorkeakoulun opiskelijoista opiskelevat samaan aikaan yliopistossa, he ovat ns. epävirallisia yhdistäviä tekijöitä yliopiston ja opettajakorkeakoulun välillä. Myös kansainväli-
siä luennoitsijavierailuja on järjestetty vuosittain yliopiston ja opettajakorkeakoulun yhteis-
työnä (Lämsä & Saari, 2000 s. 61).

3.1.1 Historia ja kehitys

Luopajärven (2017) mukaan Suomessa korkeatasoinen opettajien koulutuksen asema on mer-
kittävä, kun katsotaan kansainvälisen menestyksen vertailuja. Ammatillinen opettajankoulutus
on melko vieras käsite yleissivistävien opettajien koulutuksen rinnalla, vaikka ammatillinen
opettajankoulutus on kehittynyt lähes samaan aikaan muun ammatillisen koulutuksen rinnalla
1800-luvun lopusta lähtien (m.t.).

1990-luvun alkupuolella ammatillisten opettajankoulutuslaitosten tehtäviä olivat muun muassa
antaa pedagoginen opettajankoulutus ammatillisten oppilaitoksen opettajiksi aikoville (Luopa-
järvi, 2017). Ammatillisten opettajakorkeakoulujen perustelut niiden tarpeellisuudesta koski-
vat opettajankoulutuksen saattamista korkeakoulutasoiseksi ja vertailukelpoiseksi yleissivistä-
vän opettajankoulutuksen kanssa (m.t.). Perusteluna oli myös ammatillisen opettajankoulutuk-
sen tieteellistäminen (m.t.). Kaikesta huolimatta laki pysyi samana ja ammatillisen opettajan-
koulutuksen toteuttaminen tapahtui osittain pienissä yksiköissä (Luopajärvi, 2017; Lämsä &
Saari, 2000). Toimikunta kuitenkin mietti ammatillisen opettajankoulutuksen keskittämistä
isompiin yksiköihin ja muutaman uuden ammatillisen opettajakorkeakoulun perustamista maa-
han (Luopajärvi, 2017; Lämsä & Saari, 2000). Vuoden 1990 asetuksella (A 560/1990, § 19)
opettajankoulutuksen opettajien kelpoisuusehdot yhtenäistettiin, jonka mukaan ammatillisessa
opettajakorkeakoulussa voi olla rehtorin, yliopettajan ja johtajan virkoja (Luopajärvi, 2017).
Yliopettaja toimii niin ainedidaktiikassa kuin kasvatusaineissa (Luopajärvi, 2017).

Ammatillinen opettajankoulutus on mennyt ammatillisen koulutuksen vanavedessä, kun pie-
nimpiä opettajankoulutusyksiköitä suunniteltiin koottavaksi suurempiin kokonaisuuksiin. Kes-
kusteluja käytiin ammatillisten opettajakorkeakoulujen sijoittumisesta joko yliopiston tai am-
mattikorkeakoulun yhteyteen ja lopputuloksena ammatilliset opettajakorkeakoulut sijoitettiin

ammattikorkeakouluihin. Kun sijoittelu on tehty ammattikorkeakouluihin, opettajankoulutuksella on mahdollisuus kehittyä omassa ympäristössään ja sillä on yhteistyöedellytykset tiede- ja taidekorkeakoulujen kanssa. Ammatilliset opettajakorkeakoulut sijoitettiin viiteen eri ammattikorkeakouluun, jotka ovat Helsinki, Hämeenlinna, Jyväskylä, Oulu ja Tampere (Luopajarvi, 2017; Lämsä & Saari, 2000, 19).

Luopajarvi (2017) kertoo, että hankeyhteistyö on kehittynyt viime vuosina opettajakorkeakoulujen välillä ja lisäksi opiskelijavalintaan liittyvä yhteistyö on monipuolista. Opiskelijamäärältään suurimmat ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat Hämeenlinnassa ja Jyväskylässä ja pienimmät yksiköt löytyvät Oulusta ja Tampereelta. Vuonna 2017 ammatillisessa opettajankoulutuksessa oli 1440 aloituspaikka, joka on pienentynyt edellisvuosien paikkamäärästä. Aloituspaikkoja on eniten tekniikan ja liikenteen alalla. Perässä seuraavat sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala. Jokaisella opettajankoulutusyksiköllä järjestetään myös englanninkielistä opettajankoulutusta (Luopajarvi, 2017, s. 204). Ammatillinen opettajankoulutus tunnetaan usein huonosti, koska sitä on toteutettu alun perin pääsääntöisesti ammattialakohtaisesti pienissä ammatillisten oppilaitosten opettajankoulutusyksiköissä. Ammattikorkeakoulun syntyminen johdatti tieteellisen ja tutkivat ammatillisen opettajankoulutusyksikön korkeakouluun (Luopajarvi, 2017, s. 209).

Ammatillinen opettajankoulutus on muuttunut 1800-luvun lopusta siten, että ammatillisen opettajankoulutuksen 19 pientä ammattialakohtaista yksikköä on koottu viiteen ammattikorkeakouluissa sijaitsevaan opettajankoulutusyksikköön. Opettajankoulutus näissä viidessä yksikössä on monialaista sekä laajuudeltaan ja pääsisällöltään yhtenäistä. Ammatillinen opettajankoulutus on osa ammattikorkeakoulua ja se tuo niin ammatillista opetusta kuin siihen liittyvää tutkimusta ja kansainvälistä toimintaa (Luopajarvi, 2017 s. 209). Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien ja toteutuksen kehittyminen ovat edenneet kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen perusopintoihin (Luopajarvi, 2017; Lämsä & Saari, 2000). Opettajankoulutuksen pedagoginen kehitys noudattaa yleistä pedagogiikkaa (Luopajarvi, 2017). Opettajankoulutuksen lähtökohtia ovat humanistinen, itsensä kehittämiseen pyrkivä ihmiskäsitys, tiedon ja oppimisen konstruktivisuus, aktiivisuus ja yhtenäisyys (m.t.). Ammatilliset opettajaopinnot suoritetaan työn ohessa ja koulutus on yhdenvertaista maan eri osissa (m.t.). Kun tarkastellaan kansainvälisesti opettajankoulutusten opetussuunnitelmaa, näkyvissä on opetussuunnitelmien kehittäminen opettajan työhön ja osaamisen oppimiseen kohdistettuna (Heikkinen ym., 2015). Kehitys

on näkyvillä myös Suomen ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa (m.t.). Opetussuunnitelmissa nähtävä ajatus teoreettisen tiedon hallinnasta on siirtynyt opettajan taidoksi ja osaamiseksi luokkahuonevuorovaikutuksessa ja oppilaan ohjaamisessa (m.t.). Näiden taitojen omaksuminen nähdään erittäin tarpeellisena opettajaksi oppimisen ja osaamisen prosessissa (m.t.).

3.1.2 Ammatillisten opettajakorkeakoulujen johtajien haastattelu

Haastattelin tutkimustani varten Haaga-Helian ammatillisen opettajakorkeakoulun johtajaa Jari Laukkaa, koska halusin saada häneltä enemmän tietoa kasvatustieteestä, kasvatustieteellisestä tutkimuksesta ja ammatillisen opettajakorkeakoulun ja yliopiston välisistä eroista. Laukian (2018) mukaan kasvatustieteellinen tutkimus on tärkeää, koska se antaa suuntaa esimerkiksi ammatillisten opettajakorkeakoulujen johtajien ajatuksiin. Koska ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskellaan pedagogista pätevyyttä, tällöin opintoihin täytyy sisällyttää kasvatustieteellisiä aineita. Laukia kertoo, että Haaga-Helia on kuitenkin irtaantunut kasvatustieteestä ja ottanut tilalle aikuiskasvatuksen, joka sopii hyvin yhteen opettajankoulutusohjelman ideologiaan. On määrätty, että ammatillisissa opettajaopinnoissa täytyy olla kasvatustieteen ja ammattipedagogiikan opintoja, jolloin Haaga-Helia on voinut soveltaa sen, että kasvatustiede on vain perusopinnoissa mukana (Laukia, 2018).

Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun johtaja Asko Karjalainen kertoo, että opettajakorkeakoulu on keskustellut TKI-toiminnasta eli tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnasta Oulun yliopiston kanssa, mutta sen tieteellisyys on kyseenalaista. Karjalaisen mielestä yliopistoon verrattuna ammatilliset opettajakorkeakoulut eivät toimi oppiainepohjaisesti vaan oppiminen on tehty eläväksi. Sekä yliopistoa, että ammatillista opettajakorkeakoulua kuitenkin tarvitaan, koska ne voivat oppia toinen toisiltaan erilaisia oppimiseen ja opetukseen liittyviä asioita (Karjalainen, 2018).

3.2 Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu

Lämsä ja Saari (2000) kirjoittavat, että Oulun ammatillinen opettajankoulutus sai alkunsa vuonna 1974 Oulun sairaanhoito-oppilaitoksessa. Sairaanhoidon opettajankoulutus oli 100 opintoviikon laajuinen koulutus, joka oli tiiviissä yhteistyössä yliopiston kanssa, koska sairaan-

hoidon opettajat valmistuttuaan pystyivät suorittamaan kasvatustieteen cum laude -opinnot Oulun yliopistossa (Lämsä & Saari, 2000). Pedagogista koulutusta tarjottiin yleisaineiden opettajille sairaanhoito-oppilaitoksessa. (m.t.).

Lämsä ja Saari (2000) kertovat, että sairaanhoidon opettajien tarve kasvoi keskiasteen koulutuksen alkaessa ja yliopisto ei pystynyt kouluttamaan kaikkia yksin. Koulutusta tarjottiin Seinäjoelta Rovaniemelle asti (m.t.). Opettajankoulutus oli irrallaan ammattikorkeakoulun kehittämisestä, kunnes Oulun seudun ammattikorkeakoulun visioon liitettiin ammatillisen opettajankoulutuksen perustaminen (m.t.). Vuonna 1995 laaditussa kasvusuunnitelmassa Pohjois-Suomen opettajankoulutuksen tarve, yhteistyö yliopiston kanssa ja henkilöstö ja tilat olivat suuressa roolissa (Lämsä & Saari, 2000).

Lämsä ja Saari (2000) kertovat, että Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu toimii Oulun ammattikorkeakoulun yhteydessä ja sen tehtävänä on kouluttaa opettajia ammatilliseen opetukseen (Lämsä & Saari, 2000). Oppiminen edellyttää opettamista, mutta elinikäinen oppiminen ja oppimisyhteiskunta tuovat haasteita perinteiselle ajatukselle opettajan auktoriteetista ja opettajan ammatista ylipäänsä (Griffin, 2002). Verkostot työelämän edustajien, niin yliopiston kuin ammatillisen koulutuksen kanssa ovat tärkeitä. Yhteyksiä työelämään on luotu järjestämällä erilaisia yhteistyöprojekteja, koulutuksia ja tapahtumia (Lämsä & Saari, 2000). Opettajakorkeakoulu on osallistunut Oulun ammattikorkeakoulun toimintaan erilaisten työryhmien jäsenenä, kouluttajina ja koulutuksen suunnittelijoina (m.t.). Kansainvälisyys on ammattikorkeakoulun ja yliopiston kehittämiskohde ja lopuksi ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajien asiantuntemus on ammattikorkeakoulun ja yliopiston hyödyntämä (m.t.).

Kvist (1997) kirjoittaa, että vuoden 1995 keväällä Oulun terveydenhuolto-oppilaitoksen opettajankoulutusosasto, alueen ammatillinen oppilaitokset sekä Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta aloittivat yhteistyönä suunnitteluprosessin koskien monialaista ammatillista opettajankoulutusta. Prosessin tarkoituksena oli kehittää ammatillista opettajankoulutusta Pohjois-Suomen opettajatarpeisiin. Konkreettinen tavoite oli tehdä opetussuunnitelma monialaiseen ammatilliseen opettajankoulutukseen. Vuoden 1995 kesällä käynnistyneen opettajankoulutusprosessin tavoitteena oli sisällyttää opetussuunnitelmaan eri opintokokonaisuudet. Koulutukseen osallistui 20 opiskelijaa eri koulutusaloilta (luonnonvara-ala, tekniikka ja liikenne, kauppa ja hallinto, ravitsemus- ja talousala, terveys- ja sosiaaliala, kulttuuriala sekä yhteiset aineet).

Koulutusprosessissa organisoitiin moniammatillinen ohjausjärjestelmä, jossa opintokokonaisuuksien vastuopettajat koordinoivat opetusohjelman kokonaisuudeksi ja vastaavat opetuksen toteutuksesta. Lisäksi prosessissa kunkin koulutusalan asiantuntijaopettajat muodostivat tutorryhmän, joiden tehtävänä oli tukea opettajaopiskelijan pedagogista oppimisprosessia. Lopuksi jokaisella opettajaopiskelijalla oli opetusharjoittelussa ohjaava opettaja opiskelijoiden omissa oppilaitoksissa, joiden tehtävänä oli tukea opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua (Kvist, 1997 s. 1).

Kvist (1997) kertoo, että 1.8.1996 Oulun Terveystieteiden oppilaitoksen opettajankoulutusosasto muuttui ammatilliseksi opettajakorkeakouluksi, Oulun seudun ammattikorkeakoulun yhteyteen (L 452/96). Opettajankoulutus alkoi sairaanhoidon opettajankoulutuksena vuonna 1974 ja laajeni yleisaineitten opettajankoulutukseksi vuonna 1982 ja muuttui monialaiseksi ammatilliseksi opettajankoulutukseksi vuonna 1995. Opettajakorkeakoulu järjestää pedagogista perus- ja täydennyskoulutusta Pohjois-Suomen ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajatarpeisiin sekä koulutuksen kehittämiseen liittyvää tutkimustoimintaa ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Opettajaksi opiskeleva saa tukea koulutukselta niin ammatilliseen kasvuprosessiin, sitoutumiseen itsensä ja koko opiskeluprosessin kuin valmiuksiin yhteistöissä alueellisesti ja kansainvälisesti (Kvist, 1997 s. 2).

Kvistin (1997) mukaan Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu on tehnyt yhteistyötä Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan kanssa, joka on ollut tiivistä ja välttämätöntä. Yliopistolta ostettu erikoistutkija on vastannut mm. kasvatustieteen perusopinnojen toteutuksesta sekä ollut mukana opettajankoulutuksen kehittämistyössä. Yhteistyö Oulun yliopiston kanssa on auttanut Oulun ammatillista opettajakorkeakoulua opettajankoulutustehtävässä, koska Oulun yliopisto on tuonut prosessiin hyödynnettävän asiantuntijuuden. Jotta Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu on mennyt kehityksessä monialaiseen suuntaan, tukena on ollut ammatilliset oppilaitokset ja työelämän edustajat. (Kvist, 1997 s. 3).

3.3 Ammatilliset opettajaopinnot

Lämsä ja Saari (2000) kertovat, että Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa pedagogiset opinnot koostuvat ydinopinnoista ja valinnaisista opinnoista. Ydinopinnoihin luetaan kasvatustieteelliset perusopinnot ja ammattipedagogiset opinnot (m.t.). Opettajakorkeakoulun ydinta-

voitteet ovat koulutuksen tavoitteet, tehtävät ja resurssit, koulutuksen rakenne ja sisältö, ammattipedagogiset opinnot ja ammattitaitoa edistävä harjoittelu, opettajankoulutuksen yhteistyökumppanit ja profiloituminen, koulutuksen työelämäyhteydet, opettajankoulutuksen asiantuntijatehtävät, asiakkaat koulutuksen arvioijina sekä koulutuksen kehittäminen ja tulevaisuuden näkymät (m.t.).

Luopajarvi (2017) kirjoittaa, että nykyään valtioneuvoston asetus (A 1129/2014, § 2) määrittää ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen rakenteen 60 opintopisteen kokonaisuudeksi. Opettajankoulutuksen tavoitteet ovat samat kuin ennenkin, mutta ammattikorkeakoulun opettajan kelpoisuuksista on poistettu pedagogiseen kelpoisuuteen liittyvä osa (m.t.). Tästä syystä koulutuksen laadukkuus, hyödyllisyys ja vaikuttavuus on todistettava (m.t.). Ammattikorkeakoulujen opettajat hakeutuvat ammatilliseen opettajakorkeakouluun niin kauan kuin kokevat sen olevan hyödyksi niin itselleen kuin työnantajallekin (m.t.). Kukkonen ja Jussila (2015) kertovat, että uudet lait ammatillisessa koulutuksessa toivat mukanaan muutoksia, joista merkittävimpin on osaamisperusteisuuden vahvistaminen. Osaamisperusteisuudella pyritään ammatillisen opiskelun jäsentämiseen, jossa otetaan työelämä pohjaksi (Kukkonen & Jussila, 2015). Osaamisperusteisuus on nostettu esille ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämisen myötä ja koulutuksen järjestäjien odotetaan huomioivan sen uusissa opetussuunnitelmissa (Kukkonen & Jussila, 2015).

Opettajankoulutukseen kuuluva harjoittelu vaatii seuraavia taitoja: opetustilanteissa osaamista-voitteiden määrittely, opetus- ja oppimistilanteiden havainnointi, hypoteesien asettaminen opetuksen vaikutuksesta oppimiseen ja opetuksen parannuksien analysoiminen. Opettajan ammatin keskeisten käytäntöjen harjoittelu on tärkeää uusien opetusmenetelmien rinnalla. Käytäntöjen harjoittelu voi tarkoittaa esimerkiksi yhteistyötä toisten opiskelijoiden tai opettajankouluttajien kanssa tai koulun kehittämisprosessien simuloimista. Opettajankoulutus keskittyy opettamaan kouluissa opetettavia aineita, jolloin opettajalta edellytetään riittävää tietoa sisällöstä, joka vastaa oppilaiden tarpeisiin. Opetus tulee muuntaa tilanteeseen sopivaksi, jolloin opiskelu edellyttää sisällön oppimista opiskelijoilta, oppilailta ja opettajalta (Husu & Toom, 2016 s. 19).

3.4 Osaaminen ja osaamisperusteisuus

Osaamiseen kuuluu elämänhallinta ja elämässä osoitetaan koko ajan osaamista. (Karjalainen ym., 2016). Jotta ongelmat tulevat ratkaistuksi, tarvitaan osaamista (Karjalainen ym., 2016).

Työelämä edellyttää ongelmanratkaisua, joten osaamisen näyttäminen ja arviointi tapahtuvat luonnollisessa tilanteessa. (m.t.). Opetusministeriö (2007) määrittelee osaamisen seuraavasti: ”Osaaminen: henkilön hankkima tietojen ja taitojen kokonaisuus. Akateeminen asiantuntijuus muodostuu yhtäältä korkeakoulutuksessa hankitusta yleisestä osaamisesta (esimerkiksi tieteellisen ajattelun, tiedon tuottamisen ja jatkuvan oppimisen taidot) ja toisaalta kullekin tieteenalalle tai oppiaineelle ominaisesta osaamisesta. Ammatillinen asiantuntijuus määrittyy ammatin tai työtehtävän tarpeista (ammatillinen erityisosaaminen) ja kehittyä työssä; esimerkiksi lääkärin osaamista voidaan kutsua myös kompetenssiksi. Osaaminen edellyttää harjaantumista, ja se voi kehittyä jatkuvasti ja karttua myös koulutuksen ja työn ulkopuolella esimerkiksi harrastuksissa ja järjestötoiminnassa.” (OPM 2007, 53.)

Kompetenssi on Opetusministeriön (2007) julkaisussa ”Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen korkeakouluissa” määritelty seuraavasti: ”Henkilön sellaiset ominaisuudet ja hänen kehittymisensä sellaiseksi, että hän voi suoriutua työstään ja menestyä työelämässä; henkilön pätevyys tai kelpoisuus tiettyyn tehtävään (määrätapauksissa: viranomaisen toimivalta). Ammattispesifejä kompetensseja ovat tietyistä työtehtävistä suoriutumisen taidot. Yleisiä kompetensseja ovat esimerkiksi älykkyys, tiedonkäsittelyn taidot ja metakognitiiviset taidot kuten kyky suunnitella, arvioida ja ohjaila omia kognitiivisia prosesseja. Kompetenssit ovat periaatteessa mitattavissa. Joitakin yleisiä kompetensseja voidaan arvioida parhaiten tarkkailemalla henkilön työssä toimimista. Useimpia kompetenssin osa-alueita voidaan kehittää koulutuksella.” (OPM 2007, 52.) Kompetenssia tarvitaan ammatillisessa päätöksenteossa ja käytöksessä (Mulder & Winterton, 2017). Yhteiskunta tarvitsee osaavaa työvoimaa (Mulder & Winterton, 2017). Valmistuneilla voi olla osaamista, mutta he eivät osaa hyödyntää osaamistaan käytännössä (Mulder & Winterton, 2017). Yritysten järjestämien koulutusten täytyy valmistella työvoimaa tuleviin käytännön töihin, parantaa heidän nykyistä suorituskykyä ja lisätä työllistymistä (Mulder & Winterton, 2017).

Suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuus on ollut lähtökohtana jo yli kaksikymmentä vuotta. Osaamisperusteista opetusta on esimerkiksi taitojen opettaminen, opetuslähtöinen opetus ja työelämälähtöinen koulutus (Karjalainen ym., 2016; Kukkonen ja Raudasoja, 2018). Karjalainen ja kollegat (2016) kertovat, että osaamisperusteisuuteen kuuluu aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä sen hyväksiluku. Lisäksi opiskelijan

opintopolku on mahdollista henkilökohtaistaa tai yksilöllistää (Karjalainen ym., 2016). Kukkonen ja Raudasoja (2018) kertovat, että suurimmat kysymykset koskevat käytännön toteutusta, osaamisen tunnistamisen työkaluja ja arviointimenetelmiä. Uusien lainsäädäntömuutosten myötä suomalaisissa korkeakouluissa opiskelijoilla on mahdollisuus korvata jo aiemmin suoritettuja opintoja, jotka liittyvät opintoihin myös muulla tavoin osoitetulla osaamisella (m.t.). Tällainen muutos on edellyttänyt korkeakouluilta uusien toimintatapojen ja käytäntöjen luomista osaamisen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi (m.t.).

Suomessa osaamisperusteisuuden syntyä nähdään ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmien uudistus vuosina 1993-1994. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus on tällä hetkellä pisimmälle viety muoto, kun ajatellaan osaamisperusteista koulutusta. Korkeakoulussa osaamisperusteisuus sai alkunsa Bolognan prosessista vuonna 1998. Prosessin tarkoituksena oli eurooppalaisten korkeakoulualan rakentaminen, johon kuului esimerkiksi osaamisperusteiset opetussuunnitelmat. Osaamisperusteisuus nähtiin opintojaksojen- ja kokonaisuuksien oppimistavoitteiden muotoiluna (Karjalainen & Co, 2016 s. 20-22).

Karjalainen ja kollegat (2016) osoittavat, että osaamisperustainen pedagogiikka tarkoittaa kaikilla koulutusasteilla koulun opettaman osaamisen ja ympäröivän yhteiskunnan osaamistarpeiden yhteyttä. Osaamisperusteiseen kouluun liittyvät tarkkaan määritellyt tavoitteet, jotka oppijan tulee saavuttaa. Koulutuksessa otetaan kuitenkin huomioon oppijan aiempi osaaminen, joka otetaan huomioon, kun suunnitellaan oppijan henkilökohtaista oppijan polkua (Karjalainen ym., 2016 s. 16). Karjalaisen ja kollegoiden (2016) mukaan osaamisperustaisen mallin avulla koulutus voi tuottaa parempaa, uskottavampaa ja työelämän kannalta käyttökelpoisempaa osaamista. Osaamisen tunnistaminen ja osaamisen kehittäminen täytyy johtaa oikeaan suuntaan (m.t.). Jos väärää osaamisen tunnistamista perustellaan puuttuvan osaamisen hankkimiseen, väärän oppimisen jatkumo saattaa olla vaarana (m.t.). Toisaalta, jos osaaminen tunnustetaan ja sitä ei oikeasti ole, syntyy väärinkäsityksiä (m.t.).

3.5 Tavoitteet ja tulevaisuuden näkymät

Opettajankoulutusyksikön merkitys on kasvava ja positiivinen jokaisessa ammattikorkeakoulussa esimerkiksi ammattikorkeakoulujen TKI- ja julkaisutoiminnassa. Opettajankoulutusyksiköllä on myös merkittävä rooli koulutusviennissä ja suomalaisesta ammatillisesta opettajan-

koulutuksesta onkin kasvanut koulutuksen vientituote. Toimintaa on tällä hetkellä Lähi- ja Kaukoidässä, Afrikassa ja Etelä-Amerikassa. Kaikilla opettajankoulutusyksiköillä on omat opetussuunnitelmat, koska pedagogiset näkemykset eroavat jonkin verran toisistaan. Tämä johtuu osittain siitä, koska jokaisella ammattikorkeakoululla on omat suuntauksensa (Luopajarvi, 2017 s. 205). Käynnissä olevat hankkeet (esimerkiksi ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhdistämiseen liittyvät) antavat linjauksia siitä, mihin suuntaan korkeakoululaitosta tullaan viemään. Oulussa ammattikorkeakoulu on suurilta osin siirtymässä Oulun yliopiston kampukselle vuonna 2020. Oulun ammattikorkeakoulun rehtorin Jouko Paason mukaan ammatillinen opettajankoulutus jatkaa omana yksikkönään ammattikorkeakouluissa, mutta nimi saattaa muuttua. On tärkeää lisätä yhteistyötä korkeakoulun sisällä, alueen ammatillisten oppilaitosten kanssa, ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden kesken sekä yliopistojen opettajankoulutusyksiköiden kanssa (Luopajarvi, 2017 s. 208).

Luopajarvi (2017) kertoo, että tulevaisuuden näkymät kehittämiskohteissa ovat koulutusviennin laajentaminen ja kansainvälistäminen. Jotta tavoitteet toteutuisivat, yhteistyö muiden opettajankoulutusyksiköiden kanssa on suositeltavaa. Lisäksi opetussuunnitelmien yhtenäistäminen opettajankoulutusfoorumin linjausten mukaisesti tulisi panna täytäntöön. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa olisi tärkeää pitää yllä vetovoimaisuutta. Pedagogisen koulutuksen vaatimuksen poistaminen ammatillisista opettajakorkeakouluista ei ollut järkevää ajatellen suomalaisen koulutusjärjestelmän menestystekijöitä. Meneillään oleva ammatillisen koulutuksen rakenneuudistus tuo omalta osaltaan huolta ammatillisen ja ammattikorkeakoulun opettajan vetovoimaan. Rakenneuudistus koskee opettajan tehtäviä ja kelpoisuuksia. Ammattikorkeakoulu, ammatilliset oppilaitokset ja ammatilliset opettajankoulutusyksiköt joutuvat vetovoimaistamaan ammatillista opettajakorkeakoulua. Pätevät, korkeasti koulutetut, yhteistyökykyiset ja motivoituneet opettajat suomalaisessa koulutuksessa turvaavat koululaitoksemme johtavan aseman maailmassa (Luopajarvi s. 208).

3.6 Opettajan ammatillinen osaaminen ja hiljainen pedagoginen tietäminen

Tarkastelen tutkimuksessani opiskelijoiden osaamisen ja oppimisen kehittymistä ja näiden osaluokkien jatkumoa tulevaisuudessa eli opettajan ammatillista osaamista ja opettajan ammatillista kehittymistä. Valitsin nämä tarkastelunäkökulmat myös osittain sen takia, koska opettajan työ on vaativaa ja tällöin on hyvä miettiä, millaista osaamista opettajalla tulisi olla.

Käytännön tietämys on tunnustettu opettajan työssä ja sitä käsitellään organisaatioissa ja sosiologisissa tutkimuksissa (Klette & Carlsten, 2012). Opettajan osaamisen ajatellaan olevan yksilöllistä, vaikka yhteisöllisen asiantuntijuuden piirteet ovatkin näkyvillä opettajan työssä yhä enemmän (Husu & Toom, 2016). Opettajan ammatillinen osaaminen koostuu tiedosta, taidosta ja toimintakyvystä, joka on teoreettista, mutta myös empiirisiin havaintoihin perustuvaa (m.t.). Baumertin ja Kunterin (2006) mukaan opettajan ammatillinen osaaminen koostuu seuraavista ulottuvuuksista: ammatilliset uskomukset, arvot, henkilökohtaiset teoriat, normatiiviset preferenssit ja tavoitteet. Shulman (1987) taas tarkastelee opettajan osaamista seitsemän osa-alueen kautta, jotka kuuluvat opettajan praktiseen tietoon: tieto kasvatuksen ja opetuksen päämääristä ja arvoista sekä niiden historiallisista perusteista, tieto opetuksen kontekstista, opetussuunnitelmätieto, tieto opiskelijoista ja heidän ominaisuuksistaan, sisältötieto, yleinen pedagoginen tieto sekä pedagoginen sisältötieto.

Opettajan osaamista on myös tarkasteltu esimerkiksi opettajan ammatillisen kehittymisen kautta. Opettajan asiantuntijuutta on tarkasteltu monipuolisesti, esimerkiksi sen luonnetta, laatua ja kehittymistä. Lisäksi tuoretta opettajaa ja kokenutta opettajaa on vertailtu ja pohdittu opettajan asiantuntijuutta suhteessa muiden alojen asiantuntijoihin. Opettajan adaptiivista asiantuntijuutta on tarkasteltu rutiiniasiantuntijuuden vastakohtana. *Rutiiniekspertti* haluavat lisätä ydinosaaamistaan koko työuransa ajan. *Adaptiiviset ekspertit* haluavat muuttaa osaamistaan, laajentaa ja jäsentää asiantuntijuuttaan jatkuvasti. Adaptiivinen asiantuntija haluaa siis oppia ja luoda uutta, kun taas rutiiniasiantuntija haluaa pitää yllä omaa ydinosaaamistaan (Husu & Toom, 2016 s. 13).

Soini, Pietarinen, Toom & Pyhältö (2016) määrittelevät opettajan osaamisen ytimen koostuvan: oppimisosaamisesta, vuorovaikutusosaamisesta, hyvinvointiosaamisesta ja koulun kehittämisosaamisesta. Nämä ovat näkyvillä ammatillisen toiminnan konteksteissa, luokkahuonevuorovaikutuksessa ja ammatillisessa yhteisössä (m.t.). Osaamiseen liittyy ajatus siitä, että opettaja kykenee ohjaamaan ja tukemaan opiskelijoita, opettajalla on mahdollisuus kehittyä työssään, opettaja voi olla mukana koulun kehittämisessä ja edistää koulussa työskentelevien pedagogista hyvinvointia (m.t.).

Toom, Onnismaa & Kajanto (2008) kirjoittavat, että hiljainen pedagoginen tietäminen tarkoittaa tilannetta, jossa opettaja löytää ratkaisuja yllättäviin ja haasteellisiin tilanteisiin siten, että

oppitunti etenee tarkoitetulla tavalla. Hiljainen pedagoginen tietäminen ilmenee pedagogisen suhteen, opetuksen sisällön suhteen ja didaktisen suhteen ylläpitämisenä. Se, että opettaja kykenee ylläpitämään pedagogista auktoriteettiaan ja on tietoinen opetuksen sisällön luonteesta ovat hiljaista pedagogista tietämistä. Opettajan hiljainen pedagoginen tietäminen ilmenee myös opettajan ja oppilaan välisen pedagogisen suhteen ylläpitämisenä, opettajan ja opetettavan asian suhteen ylläpitämisenä ja opettajan ja oppilaan didaktisen suhteen ylläpitämisenä (Toom, Onnismaa & Kajanto, 2008 s. 164). Hiljainen tieto on yhteydessä opettajan opetustaitoihin ja luokan hallintaan. Kun opettajat tulevat tietoisiksi omasta ammatillisesta toiminnastaan, heidän on mahdollisuus kehittyä ammatillisesti, lisätä omaa hiljaista pedagogista tietämystään ja menestyä opettamisessa. Opettajan hiljaista pedagogista tietämistä ei voi saada pelkästään teoriasta tai opetusharjoittelusta vaan näitä molempia tulee hyödyntää. Tuoreiden opettajien tulisikin tarkkailemalla saada kokeneilta opettajilta avaimia hiljaiseen pedagogiseen tietoon. Tuleekin miettiä, että mikä on teorian ja käytännön suhde opettajankoulutuksessa, miten opinnot on järjestetty ja millainen on niiden laatu (Toom, Onnismaa & Kajanto s. 181).

4 Tutkimuksen toteutus

Kuvaan tässä luvussa tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä vaihteita. Ensin esitän tutkimusongelman, joka muodostui teoriaan perehtymisen seurauksena. Seuraavaksi kuvaan aineistonkeruun prosessia. Sen jälkeen esittelen teorialähtöiselle sisällönanalyysille tyypillisen perusperiaatteet ja sen, miten ne toteutuvat tässä tutkimuksessa.

4.1 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimuksella ei ole tarkkaa omaa teoriaa, mutta se kuvaa joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä (Denzin & Lincoln, 2000). Siinä kuvataan aineiston muotoa (Eskola & Suoranta, 2008). Kvalitatiivinen tutkimus määritellään usein ilmauksilla, jota se ei ole ja verrattu siten kvantitatiiviseen tutkimukseen (m.t.). Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan empiiristä ilmiötä, joten laadulliset menetelmät ovat työkaluja (m.t.). Kiviniemen (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin edetessä, jolloin tutkija kokee oppimistapahtuman tutkimustoiminnan ymmärtämisessä. Laadullinen tutkimus vaatii tutkijalta tiedostamista, että hänen oma tietoisuus kehittyy tutkimuksen kuluessa ja uudelleenlinjaukset ovat mahdollisia (m.t.). Eskolan & Suorannan (2008) mukaan tieteellinen tutkimus koostuu suurimmaksi osaksi maalaisjärjestä ja aiemmista kokeuksista. Eskola & Suoranta (2008) kirjoittavat, että laadullisella aineistolla tarkoitetaan tekstiä, joka on syntynyt joko haastatteluista, havainnoista, päiväkirjoista, omaelämäkertoista, kirjeistä, kirjallisesta ja kuvallisesta aineistosta tai äänimateriaalista.

Eskola & Suoranta (2008) kertovat, että termiä ”osallistuvuus” pidetään tärkeänä osana kvalitatiivista tutkimusta, mutta tutkittavien elämään osallistuminen ei ole pakollista. Tutkija voi seurata tutkittavien arkisia tilanteita esimerkiksi opetusta tutkittaessa, jotta pääsisi paremmin kosketuksiin tutkittavien kanssa (m.t.). Jotta tutkittavien oma näkökulma pysyisi tutkimuksessa mukana, tutkijan tulee säilyttää tilanne sellaisenaan, vaikuttamatta siihen itse mitenkään (m.t.). Omassa tutkimuksessani en ole toiminut tällä tavalla, koska en ole kerännyt itse aineistoa. Sain valmiiksi kerätyn aineiston, joka koostuu Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden itsearviointilomakkeesta. Tarkastelen tästä lomakkeesta ainoastaan yhtä kysymys- vastaus -kohtaa.

Laadullinen tutkimus koostuu usein pieneen otantaan ja niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri on sen laatu (Eskola & Suoranta, 2008). Toisaalta analysointi tarkasti onnistuu tutkimuksessani yksinkertaisesti, koska opiskelijoiden vastaukset itsearviointilomakkeissa ovat lyhyitä, joten niitä on helppo käsitellä.

Laadullinen ja määrällinen tutkimus eroavat toisistaan esimerkiksi siinä, että tutkijan toiminta on laadullisessa tutkimuksessa vapaampi, joka mahdollistaa joustavan tutkimuksen teon. Laadullinen tutkimus edellyttää tutkijalta mielikuvitusta esimerkiksi uusissa menetelmissä tai kirjoitustapaa koskevilla ratkaisuisilla. Tutkijan tulee kertoa ratkaisuisistaan lukijalle, jotta tutkimusta voitaisiin arvioida (Eskola & Suoranta s. 20). Käytän laadullisessa tutkimuksessani menetelmänä teorialähtöisestä sisällönanalyysiä, koska aloitin tutkimukseni teon aineistosta kohti teoriaa.

4.2 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysiä voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa menetelmänä. Valitsin sisällönanalyysin tutkimukseni menetelmäksi, koska aluksi valitsemani menetelmä fenomenografia ei sopinutkaan toivomallani tavalla tutkimukseni analyysiin. Sain suositteluja Tuomen ja Sarajärven (2018) teoksesta ”*Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*”, jonka päädyin valitsemaan tutkimukseeni myös sen tuoreutensa vuoksi. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi on näkyvillä monessa laadullisessa tutkimuksessa, koska sisällönanalyysi tarkoittaa kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia.

Laadullisen tutkimuksen analyysi koostuu Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kahdesta eri ryhmästä, joista toinen ryhmä sisältää analyysimuodot, joita ei ohjaa mikään teoria, mutta niihin voidaan soveltaa esimerkiksi erilaisia teoreettisia lähtökohtia. Sisällönanalyysi kuuluu tähän ryhmään (m.t.). Tämä soveltuu tutkimukseeni hyvin, koska sitä ei ohjaa mikään tietty teoria.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät Jyväskylän yliopiston tutkijan Timo Laineen muotoilemaa runkoa laadullisen tutkimuksen analyysin etenemisestä. Ensiksi tutkijan tulee päättää, mikä aineistossa kiinnostaa (m.t.). Sitten tutkija käy läpi aineistoa ja merkitsee asiat, jotka herättävät

hänen mielenkiintonsa (m.t.). Tässä vaiheessa kaikki muu jätetään pois kokonaisuudesta ja seuraavaksi tutkija kerää kiinnostavat asiat yhteen erilleen muuta aineistosta (m.t.). Tutkija luokittelee, teemoittaa ja tyypittelee aineistonsa ja lopuksi kirjoittaa yhteenvedon tuloksista. (m.t.).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat, että laadullisesta analyysistä löytyy tutkijalle monia uusia mielenkiintoa herättäviä asioita, mutta tutkimus on rajattava, koska kaikkea ei voida tutkia yhdessä tutkimuksessa. Minunkin piti rajata aineistoni yhteen itsearviointilomakkeesta löytyvään kysymykseen ”Miten kasvatustieteelliset opinnot kehittivät osaamistasi?” vaikka aineistossa oli 18 muutakin kysymystä käytettävänä. Tutkimuksen tarkoituksen, tutkimustehtävän ja -ongelman tulee olla samassa linjassa raportoidu kiinnostuksen kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Timo Laine on esitellyt myös luokittelun, teemoittelun ja tyypittelyn kohdat. Luokittelun ajatellaan olevan yksinkertaista aineiston järjestämistä. Teemoittelua voidaan pitää luokittelun kaltaisena, mutta siinä näkyy teemojen painotus. Kyseessä on laadullisen aineiston erilaisten aihepiirien ryhmittely. Tällä tavoin aineiston teemojen vertailu on mahdollista. Ennen teemoittelua aineistosta voidaan ryhmitellä esimerkiksi sukupuolen mukaan, jonka jälkeen aineistosta etsitään teemoja eli aiheita. Tutkijan tarkoituksena on etsiä aineistosta näkemyksiä, jotka kuvaavat tiettyä teemaa. Tyypittely tarkoittaa aineiston ryhmittelyä tietyiksi tyypeiksi. Teemoista etsitään näkemyksille yhteneväisyyksiä, jonka jälkeen muodostetaan yleistyksset (Tuomi & Sarajärvi, 2018 s. 105-107).

Tutkimukseni on tarkemmin sanottuna teorialähtöinen sisällönanalyysi. Teorialähtöinen sisällönanalyysi pohjautuu esimerkiksi teoriaan tai käsitejärjestelmään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimustani ohjaavat teoriat ovat osaaminen ja oppiminen. Teorioiden mukaan määrittelin käsitteet, jotka ovat:

1. osaamisen kehittyminen
2. opettajan ammatillinen osaaminen
3. oppiminen
4. opettajan ammatillinen kehittyminen.

Käsitteet ovat aineistoni kategorioita ja ne muotoutuivat Jukka Husun ja Auli Toomin (2016) artikkelista ”*Opettajat ja opettajankoulutus - suuntia tulevaan*” vastaamaan tutkimuskysymyksiini. ”Opettajan ammatillinen osaaminen” ja ”opettajan ammatillinen kehittyminen” muotoutuivat, kun pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseeni, miten kasvatustieteellinen osaaminen integroituu ammattipedagogiseen osaamiseen. Opiskelijoiden tulevaisuutta ajatellen, koska ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelevista valmistuu opettajia. Osaamisen ja oppimisen jatkumista tulevaisuudessa artikkelista, jossa Husu & Toom (2016) kirjoittavat, että opettajan osaamisen ajatellaan olevan yksilöllistä, vaikka yhteisöllinen asiantuntijuus näkyikin yhä enenevässä määrin opettajan työssä. Opettajan ammatillinen osaaminen koostuu tiedosta, taidosta ja toimintakyvystä, joka on teoreettista, mutta myös empiirisiin havaintoihin perustuvaa (Husu & Toom, 2016). Husu ja Toom (2016) kertovat, että opettajan osaamista on myös tarkasteltu esimerkiksi opettajan ammatillisen kehittymisen kautta. Opettajan asiantuntijuutta on tarkasteltu monipuolisesti esimerkiksi sen luonnetta, laatua ja kehittymistä (m.t.). Lisäksi tuoretta opettajaa ja kokenutta opettajaa on vertailtu ja pohdittu opettajan asiantuntijuutta suhteessa muiden alojen asiantuntijoihin (m.t.).

Valitsin teorialähtöisen sisällönanalyysin tavallisen sisällönanalyysin sijaan, koska tarkasteltaessa tutkimuskysymyksiäni, onko yliopiston tai ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämissä kasvatustieteen opinnoissa eroavaisuuksia Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden kokemana ja miten kasvatustieteellinen osaaminen integroituu ammattipedagogiseen osaamiseen. Esiin nousee mielestäni kolme tutkimukseni kannalta tärkeää käsitettä, joihin tutkimukseni nojautuu: osaaminen ja oppiminen ja niiden integroituminen ammattipedagogiseen osaamiseen. Valitsin teorialähtöisen sisällönanalyysin aineistolähtöisen sisällönanalyysin sijaan, koska sain valmiin aineiston, johon minulle annettiin raamit, niin olisi ollut melkein mahdotonta edetä aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti.

Analyysin ensimmäisenä vaiheena pidetään analyysirungon muodostamista, jonne muodostetaan luokittelut tai kategoriat (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sen jälkeen ensin pelkistetään ja sitten luokitellaan aineisto (m.t.). Tutustuin aineistoon ensin huolellisesti ja luin kaikki 613 vastausta ajatuksen kanssa. Seuraavaksi katsoin Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opintojen suoritusmerkintä-*taulukkoa*, joka sisälsi kasvatustieteen opintojen (10 opintopistettä) suorituksen, joko yliopistosta tai Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta. Sieltä poi-

min jokaisen vastaajan suorituspaikan ja kirjasin ne jokaisen itsearviointiin perään. Itsearviointivastaukset vaihtelivat sanasta useaan virkkeeseen. Tein tyhjästä ja negatiivisista vastauksista omat kategoriat. Vastaukset oli kirjoitettu joko ranskalaisilla viivoilla tai hyvin perustellusti. Muodostin analyysirungon viidestä eri teemasta ja kategorisoin pelkistetyt vastaukset eri teemojen alle. Kategorisoinnissa poimin tutkimuksen kannalta olennaiset vastaukset, jotka vastasivat itsearviointilomakkeen kysymykseen: ”Miten kasvatustieteelliset opinnot kehittivät osaamistasi?” Muodostin yliopistossa kasvatustieteen opinnot käyneille ja ammatillisessa opettajakorkeakoulussa käyneille molemmille omat analyysin vaiheet, koska halusin vertailla yliopistossa kasvatustieteen opinnot käyneiden ja ammatillisessa opettajakorkeakoulussa käyneiden vastauksia, kuten tutkimuskysymyksenikin *Onko yliopiston tai ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämissä kasvatustieteen opinnoissa eroavaisuuksia Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden kokemana?* sen jo määrittääkin.

Esimerkkejä yliopiston kasvatustieteen opinnot suorittaneiden opiskelijoiden ilmauksista, pelkistyksistä ja kategorioista.

Ilmaukset teemoittain	Pelkistys	Kategoria
<i>Syvällisen pohtimisen lisääntyminen, teoreettisen osaamisen lisääntyminen, terminologian lisääntyminen.</i>	Olemassa olevan osaamisen lisääntyminen	Osaamisen kehittyminen
<i>Itsevarmuus eri osa-alueilla, joka vaikuttanut opettajuuteen merkittävästi, teoriapohja opettajuudelle, uudet työkalut opettajan työhön.</i>	Osaamisen jatkuminen	Opettajan ammatillinen osaaminen
<i>Perusteoreettisen pohjan saanti, ihmistuntemuksen oppiminen, peruskäsitteiden oppiminen</i>	Uuden oppiminen	Oppiminen
<i>Teoreettisen viitekehyksen oppiminen ja sen integrointi opettajan työhön, peruskäsitteiden hallinta myös tulevaisuudessa.</i>	Oppimisen jatkuminen	Opettajan ammatillinen kehittyminen

Kun olin tehnyt edellä olevat vaiheet, valitsin Excel-tiedostossa eri kategorioille eri värit, joissa näkyi myös alkuperäinen vastaus ja pelkistys. Kun olin päässyt tähän vaiheeseen, aloin kirjoittaa tulosten esittely -lukua.

4.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, onko opiskelijoiden kokemana kasvatustieteen opinnoissa eroavaisuuksia yliopiston tai ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämässä kasvatustieteen opinnoissa. Tutkin, miten kasvatustieteellinen osaaminen integroituu ammattipedagogiseen osaamiseen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Onko yliopiston tai ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämässä kasvatustieteen opinnoissa eroavaisuuksia Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden kokemana?
2. Miten kasvatustieteellinen osaaminen integroituu ammattipedagogiseen osaamiseen?

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Jokaisessa tutkimuksessa pyritään välttämään virheitä, joten sen luotettavuutta tulee arvioida (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luotettavuutta ajatellaan esiin nousevat kysymykset totuudesta ja objektiivisuudesta (m.t.). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa ei ole yksitäisiä ohjeita siihen (m.t.). Kokonaisuutta tarkasteltaessa tulee kuitenkin ottaa huomioon tutkimuksen kohde ja tarkoitus (m.t.). Tutkimukseni tarkoituksena oli muodostaa kokemuksien ja mielipiteiden kokonaisuus Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoilta. Tutkin mielipiteitä yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämistä kasvatustieteiden opinnoista. Opiskelijat ovat voineet suorittaa kasvatustieteen opinnot jo kauan aikaa sitten, mutta viimeistään vuonna 2016. Oulun ammatillisella opettajakorkeakoululla ei ole saatavilla sellaista raporttia, jossa olisi nähtävillä kaikkien näiden opiskelijoiden, jotka ovat aloittaneet opiskelunsa Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vuosina 2000-2006 ja 2008-2016 ja suorittaneet kasvatustieteen opinnot yliopiston järjestämänä ennen ammatillisia opettajaopintoja. Halusin tarttua tähän, minulle työpaikallani Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ehdotettuun tutkimukseen, koska tällaista tutkimusta ei ole vielä aiemmin tehty, ja koen, että sekä ammatillinen opettajakorkeakoulu sekä yliopisto hyötyvät tutkimuksestani kasvatustieteen opintoja ajatellen. Opiskelijat ovat antaneet palautetta opinnoista ja palautteen antaminen ja saanti ovat tärkeässä roolissa nykypäivänä. Itsearviointivastauksista ilmeneekin, pitäisikö yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun kehittää omia kasvatustieteen opintojaan.

Tutkijan tulee olla sitoutunut omaan tutkimukseensa ja tehdä selväksi miksi tutkimus on tärkeää, mitä olettamuksia hänellä on ollut tutkimusta tehdessä ja ovatko ajatukset muuttuneet (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Edellisessä kappaleessa kerroinkin esimerkin, miksi tutkimukseni on tärkeää, mutta myös siksi, että Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu on muuttamassa Oulun yliopiston kampukselle vuonna 2020, joten nähtäväksi jää, miten esimerkiksi yliopiston pedagogiset opinnot ja ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämät pedagogiset opinnot tekevät yhteistyötä. Eli muutto vaikuttaa varmasti jollakin tavalla myös kasvatustieteen opintoihin, mutta jää vain nähtäväksi, että miten. Tutkimusta aloittaessani minulla oli omakohtainen kokemus yliopiston järjestämistä kasvatustieteen opinnoista, koska olen itsekin suorittanut ne. Oma kokemukseni opinnoista ei ole muuttunut tutkimusta tehdessäni, mutta havaitsin yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa paljon sellaista, mitä en ole tullut ajatelleeksikaan esimerkiksi kasvatustieteen opintojen vaikutus työelämään.

Seuraavaksi tutkija miettii aineistonkeruuta. Onko aineisto esimerkiksi haastattelu ja tekniikkana esimerkiksi nauhoitus ja miten tutkija on haastatellut tutkimukseen osallistujia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseni aineisto on itsearviointilomake, jossa on 19 kysymystä liittyen erilaisiin osaamisalueisiin. Tämä itsearviointi on toteutettu opiskelijan opintojen lopuksi, valmistumisen kynnyksellä. Itsearviointeja on tutkimukseni itsearvioinnin lisäksi kaksi muutakin, joihin opiskelija on vastannut opintojensa alkuvaiheessa ja suurin piirtein puolivälissä, mutta kysymykset ovat olleet täysin erilaisia niissä. En ole itse toteuttanut näitä itsearviointeja, vaan minulle annettiin Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta valmiiksi kerätty aineisto, joka odotti raameja. Ennen kuin aloitin luokittelemaan aineistoa, katsoin lomakkeen viimeisestä kysymyksestä, antaako vastaaja luvan käyttää vastauksiaan tutkimustarkoituksiin.

Tutkijan tulee vastata tutkimuksessaan kysymyksiin tiedonantajista, millä perusteella heidät on valittu, montako tiedonantajaa tutkimuksessa on ja miten heihin otettiin yhteyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseni tiedonantajat on valittu sillä perusteella, kun Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on tehty tällaista itsearviointikyselyä vuodesta 2013 ja tehdään edelleen, mutta minun piti rajata aineisto johonkin määrään vastaajia ja päädyin 613 opiskelijaan ja vuoteen 2016. Tällainen ratkaisu myös siksi, koska syksyllä vuonna 2016 ammatilliseen opettajakorkeakouluun tuli uusi opetussuunnitelma, jolloin en olisi voinut tulkita tuloksia samasta lähtökohdasta, koska kaikilla vastaajilla ei olisi tällöin ollut opiskeluissaan sama opetussuunni-

telma. Tiedonantajiin on otettu yhteyttä opettajien taholta opintojen loppuvaiheessa, koska kaikilta Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoilta edellytetään kaikkiin kolmeen itsearviointiin vastaamista. En ole omalta taholtani ottanut tutkittaviin yhteyttä, koska he ovat antaneet suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta, enkä kokenut missään vaiheessa tutkimustani, että minun olisi pitänyt ottaa yhteyttä esimerkiksi vastausten tulkinnan ongelmassa.

Aineiston analyysin toteutus nousee myös yhdeksi luotettavuuden kysymyksistä (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Kuvasin aineiston analyysin tekoa mahdollisimman tarkasti luvussa 4.2. Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa tutkijan tulee arvioida, miksi tutkimus on kokonaisuudeltaan eettinen (m.t.). Olen noudattanut tutkimuksessani teorialähtöisen sisällönanalyysin vaiheita tarkasti, kirjoittanut vaiheista ja perustellut valintojani. Olen pyrkinyt aineiston kuvaamisessa yksinkertaisuuteen ja selkeyteen. Koska en ole kerännyt itse aineistoa, vaan Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajat ovat keränneet sen omilta opiskelijoiltaan, luotan heidän ammattitaitoonsa luotettavuudessa ja eettisyydessä. Siitä syystä, koska hekin ovat kaikki kirjoittaneet lopputyön aikoinaan ja tehneet tutkimuksia lopputyön jälkeenkin työskennellessään Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, joko lehtorin tai yliopettajan nimikkeellä. Itse olen vaikuttanut luotettavuuteen ja eettisyyteen myös siten, että olen käsitellyt ja säilyttänyt aineistoa luottamuksellisesti muiden näkemättä sitä, koska aineisto sisältää vastaajien henkilötiedot. Tuloksissa en paljasta vastaajien henkilöllisyyttä, enkä esittele suoria lainauksia aineistosta, koska aineiston tutkimuslupa -kohta ei salli sitä.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen analyysini tutkimustulokset tutkimuskysymyksiin sisältyvien teemojen mukaisesti. Tutkimusta tehdessäni vastaan tuli yksi rajoitus: tutkimuslupa ei salli yksittäisten vastaajien suoria lainauksia tulosten esittelyyn, koska tutkittavien vastauksia käsitellään kokonaisuutena. Tästä johtuen en voi esitellä suoria lainauksia datasta, vaan esittelen vastauksia teemoittain mahdollisimman kattavasti. Esittelen ensin yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksia ja sen jälkeen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksia. Tein aineistosta frekvenssitaulukot niin yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksista kuin ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksista, joissa näkyy vastaajien määrä teemoihin ja kasvatustieteen opintojen suoritusvuosiin luokiteltuna. Kasvatustieteiden opintojen suoritusvuosi ei kerro mitään esimerkiksi opiskelijoiden sen hetkisestä lukumäärästä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, koska kasvatustieteen opinnot voidaan suorittaa missä vaiheessa opintoja tahansa.

Vastaajia on yhteensä 613, joista yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneita oli 528 ja ammatillisessa opettajakorkeakoulussa suorittaneita oli 85. Itsearviointikyselyt on tehty tutkimuksessani vuodesta 2013 vuoteen 2017. Tutkin vastauksia itsearviointilomakkeessa olevaan yhteen kysymyksestä: ”Miten kasvatustieteelliset opinnot kehittivät osaamistasi?”, joka on avoin kysymys. Lomake (liite 1) sisältää kokonaisuudessaan kysymykset: Arvioi omaa pedagogista osaamistasi, arvioi omaa arvo-osaamistasi, arvioi omaa työelämäosaamistasi, arvioi omaa työyhteisöosaamistasi, arvioi omaa kansainvälisyysosaamistasi ja arvioi omaa tutkimus- ja kehittämisaosaamistasi. Kysymykset ovat avoimia ja opiskelija myös pisteyttää vastauksensa. Lomakkeen lopussa ovat avoimet kysymykset: ”Mikä opinnoissa on ollut opettajaksi kehittymisen kannalta erityisen merkittävää?”, ”Miten kasvatustieteelliset opinnot kehittivät osaamistasi?” ja ”Miten opetusharjoittelu kehitti osaamistasi?” ”Millaista opetusharjoittelun ohjaus oli?”

Aineistoni opiskelijat ovat aloittaneet opiskelunsa Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vuosina 2000-2006 ja 2008-2016. Opiskelijat ovat suorittaneet kasvatustieteen opinnot (10 op) viimeistään vuonna 2016. Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu on tarjonnut omia kasvatustieteen opintoja vuodesta 2013 lähtien. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, onko opiskelijoiden kokemana kasvatustieteen opinnoissa eroavaisuuksia yliopiston tai ammatillisen

opettajakorkeakoulun järjestämässä kasvatustieteen opinnoissa. Tutkin myös, miten kasvatustieteellinen osaaminen integroituu ammattipedagogiseen osaamiseen.

Frekvenssitaulukot 1 ja 2 kuvaavat yliopiston kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastausten ja ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastausten jakautumista kasvatustieteen opintojen suoritusvuosiin ja neljään teemaan, jotka ovat:

1. osaamisen kehittyminen
2. opettajan ammatillinen osaaminen
3. oppiminen
4. opettajan ammatillinen kehittyminen.

Osaamisen kehittymiseen luokitelluissa vastauksissa näkyi kasvatustieteeseen syventyminen opinnoissa. Lisäksi tähän teemaan kuuluvat vastaukset sisälsivät laajempaa ymmärrystä kasvatuksesta ja oppimisesta. Opettajan ammatilliseen osaamiseen luokitellut vastaukset ilmenivät kykynä syventää käytännön työssä opittua. Tämän kategorian vastauksissa opiskelijat kokivat esimerkiksi saaneensa työkaluja opetukseen ja oppituntien suunnitteluun, koska osaavat esimerkiksi ajatella laajemmin asioita opetuksessaan. Opettajan osaamisen ydin koostuu esimerkiksi oppimisosaaamisesta, vuorovaikutusosaamisesta ja hyvinvointiosaamisesta. Oppimiseen luokitelluissa vastauksissa näkyi kasvatustieteellisten perustietojen oppiminen ja vastauksissa oli havaittavissa opiskelijoiden itsetutkiskelu kasvattajan roolissa. Viimeisessä kategoriassa eli opettajan ammatillisessa kehittämisessä opettajan ammatillinen kehittyminen näyttäytyy opiskelijoiden tulevaisuudessa, jolloin tietoja ja taitoja on lähdetty hyödyntämään kasvatustieteen opintojen jälkeen. Kategoriassa opettajat tulevat tietoisiksi omasta ammatillisesta toiminnastaan, heidän on mahdollisuus kehittyä ammatillisesti, lisätä omaa hiljaista pedagogista tietämystään ja menestyä opettamisessa.

Frekvenssitaulukko 1: yliopiston kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastausten jakautuminen kategorioihin.

Vuosi	1. Osaamisen kehittyminen	%	2. Opettajan ammatillinen osaaminen	%	3. Oppiminen	%	4. Opettajan ammatillinen kehittyminen	%	5. Tyhjä vastaukset	%	Yhteensä
<2010	60	11,36	69	13,07	72	13,64	60	11,36	118	22,35	379
2010	1	0,19	1	0,19	0	0	0	0	1	0,19	3
2011	2	0,38	3	0,57	0	0	0	0	0	0	5
2012	3	0,57	2	0,38	4	0,76	1	0,19	0	0	10
2013	13	2,46	9	1,7	17	3,22	3	0,57	3	0,57	45
2014	9	1,7	8	1,52	9	1,7	4	0,76	2	0,38	32
2015	13	2,46	8	1,52	11	2,08	10	1,89	1	0,19	43
2016	1	0,19	1	0,19	4	0,76	4	0,76	1	0,19	11
Yhteensä	102	19,32	101	19,13	117	22,16	82	15,83	126	23,86	528

Frekvenssitaulukko 2: ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastausten jakautuminen kategorioihin.

Vuosi	1. Osaamisen kehittyminen	%	2. Opettajan ammatillinen osaaminen	%	3. Oppiminen	%	4. Opettajan ammatillinen kehittyminen	%	5. Tyhjä vastaukset	%	Yhteensä
2013	0	0	0	0	1	1,18	3	3,53	1	1,18	5
2014	10	11,76	5	5,88	9	10,59	5	5,88	2	2,35	31
2015	9	10,59	3	3,53	14	16,47	4	4,71	5	5,88	35
2016	5	5,88	1	1,18	6	7,06	2	2,35	0	0	14
Yhteensä	24	28,24	9	10,59	30	35,29	14	16,47	8	9,41	85

5.1 Osaamisen kehittyminen

Opetusministeriö (2007) määrittelee osaamisen henkilön hankkiman tietojen ja taitojen kokonaisuutena, jossa asiantuntijuus muodostuu korkeakoulutuksessa hankitusta yleisestä osaamisesta. Osaaminen edellyttää harjaantumista, ja se voi kehittyä jatkuvasti ja karttua myös koulutuksen ja työn ulkopuolella esimerkiksi harrastuksissa ja järjestötoiminnassa. Kompetenssi on määritelty yksilön ominaisuuksina ja kehittymisenä työelämässä suoriutuvaksi ja menestyväksi. (Kts. Luku 3.4.).

102:ssa yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksessa näkyi olemassa olevan osaamisen kehittyminen ja syventyminen kasvatustieteen opinnoissa. Lisäksi tähän teemaan kuuluvat vastaukset sisälsivät laajempaa ymmärrystä kasvatuksesta ja oppimisesta. Opiskelijat kokivat esimerkiksi omien kokemusten jaon muiden osallistujien kanssa kasvattavan omaa osaamistaan kokonaisvaltaisesti. Teorettinen näkökulma laajeni, kun omia kokemuksia tuli

pohdittua suhteessa teoriaan. Kasvatustieteen avarsivat historiaa monelta osa-alueelta ja kasvatustussosiologiasta koettiin saavan uusia näkökulmia maailman asioihin. Oppimisen, opetuksen ja vuorovaikutuksen osa-alueiden tarkastelu onnistuu tämän kategorian vastaajilta paremmin ja he osaavat kasvatustieteen opintojen myötä peilata paremmin näitä osa-alueita käytännön työhönsä. Monet kokivat saaneensa täydennystä opintoihinsa, mutta melko vähän suoranaista vaikutusta mihinkään suurempaan. Osa vastaajista koki kasvatustieteen opintojen olleen liian teoreettisia ja kokivat oppimistapahtumansa jääneen taka-alalle. Monessa vastauksessa näkyi opintojen teoreettisuuden tuoma ahdistus.

Frekvenssitaulukkoa 1 tutkiessa voidaan huomata, että 528 yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksesta 102 opiskelijan vastausta kuuluu osaamisen kehittyminen -kategoriaan. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa oli suhteellisesti enemmän osaamisen kehittymisen kategoriaan luokiteltuja vastauksia (28,24 %) verrattuna yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksiin (19,32 %).

Ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opinnot suorittaneet opiskelijat kuvasivat saaneensa käytännön tietämykselle kasvot teoriasta ja sen käsitteistä. Useat kokivat, että oma näkemys, hahmotus ja osaaminen on laajentunut ja monipuolistunut opintojen myötä. Lisäksi opinnot syvensivät käytännön työssä opittua ja vahvistivat omaa osaamista. Muutamat kokivat opetusmaailman opettajan/valmentajan/ohjaajan roolin avautuneen paremmin. Monessa vastauksessa mainittiin myös kasvatuksen eri vaiheiden hahmotus ja ihmiskäsityksen ymmärtäminen.

5.2 Opettajan ammatillinen osaaminen

Tässä teemassa opettajan ammatillinen osaaminen määritellään jo hankitun osaamisen jatkumisella. Opettajan ammatillisen osaamisen ajatellaan koostuvan niin arvoista, lasten kasvattamisesta, sisältötiedosta, itsearvioinnista, tiedoista, taidoista, toimintakyvystä kuin ammatillisesta kehitymisestäkin. Soini, Pietarinen, Toom & Pyhältö (2016) määrittelevät opettajan osaamisen ytimen koostuvan: oppimisoaamisesta, vuorovaikutusosaamisesta, hyvinvointiosaamisesta ja koulun kehittämisosaamisesta. Osaamiseen liittyy ajatus siitä, että opettaja kykenee ohjaamaan ja tukemaan opiskelijoita, opettajalla on mahdollisuus kehittyä työssään, opettaja voi olla mukana koulun kehittämisessä ja edistää koulussa työskentelevien pedagogista hyvinvointia. (Kts. Luku 3.5.).

Husu & Toom (2016) kertovat, että opettajan osaamista on myös tarkasteltu esimerkiksi opettajan ammatillisen kehittymisen kautta. Opettajan asiantuntijuutta on tarkasteltu monipuolisesti esimerkiksi sen luonnetta, laatua ja kehittymistä. Lisäksi tuoretta opettajaa ja kokenutta opettajaa on vertailtu ja pohdittu opettajan asiantuntijuutta suhteessa muiden alojen asiantuntijoihin. Opettajan adaptiivista asiantuntijuutta on tarkasteltu rutiiniasiantuntijuuden vastakohtana. *Rutiiniekspertti* haluavat lisätä ydinosaaamistaan koko työuransa ajan. *Adaptiiviset ekspertit* haluavat muuttaa osaamistaan, laajentaa ja jäsentää asiantuntijuuttaan jatkuvasti. Adaptiivinen asiantuntija haluaa siis oppia ja luoda uutta, kun taas rutiiniasiantuntija haluaa pitää yllä omaa ydinosaaamistaan. (Kts. Luku 3.5.). Yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa oli näkyvillä juuri edellä mainitut rutiiniekspertit ja adaptiiviset ekspertit: useissa vastauksissa opiskelijat kokivat tietävänsä paremmin eri oppimistyyleistä, joita he voivat käyttää omassa opetuksessaan apuna ja useat ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kasvatustieteen opinnot suorittaneet kokivat saaneensa kasvatustieteen ymmärryksen kautta lisää tietoa opettajan työnkuvaan.

Yliopiston kasvatustieteen opinnot suorittaneet kuvasivat opintojen suunnan heidän ajatusmaailmaansa aivan uudella tavalla ja kasvattajan roolin merkitys nousi heidän opetuksessaan tärkeäksi ja vahvemmaksi. Monessa vastauksessa näkyi se, että opinnot syvensivät käytännön työssä opittua, toivat varmuutta ja työkaluja opetukseen ja mielenkiinto jatko-opintoihin heräsi. Pistin merkille, että kasvatussociologia mainittiin tässäkin kategoriassa useassa vastauksessa positiivisena ja hyödyllisenä kokonaisuutena. Osa koki saaneensa teorian ja historian osa-alueisiin osaamisen syventymistä, jolloin opettajana ja kasvattajana toimiminen helpottui. Useassa vastauksessa oli havaittavissa myös oppimisen edellytysten ymmärrystä, jolloin oppilaita on helpompi auttaa arkisissa tilanteissa. Melkein joka toisessa vastauksessa oli näkyvillä se, että opinnot vahvistivat omia ajatuksiaan kasvatuksesta, oppimisesta ja opetuksesta tai opiskelijat saivat täysin uudenlaisia tieteellisiä ajatuksia tai käsitteitä vanhojen ajatusten rinnalle. Lisäksi opinnot koettiin vahvana tukipilarina käytännön työssä.

Osa vastaajista kertoi, että opinnot eivät kehittäneet omaa osaamistaan juuri mitenkään, mutta olivat silti toiveikkaita tulevaisuuden suhteen, kun saavat lisää kokemusta käytännön työstä. Useat opiskelijat vastasivat, että eivät osaa yhdistää osaamistaan käytännön työhön, koska opinnot olivat liian teoreettisia ja tieteellisiä. Lisäksi muutama opiskelija mainitsi, että oli hankana

tietää, kuinka todellisuudessa suoriutui opinnoista, koska palautetta ei annettu missään vaiheessa opintoja. Myös opintojen toteutus esimerkiksi verkkoistunnot saivat moitteita niiden pitkästä ja puuduttavasta toteutuksesta. Ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opinnot suorittaneilla itse kasvatustiede, sen teoria ja historia jäivät epäselviksi ”liian käytännölläheisen opetuksen” vuoksi. Vastaajien mielestään opinnot ovat keskittyneet liikaa käytännön ja työelämän esimerkkeihin.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa oli havaittavissa ymmärryksen kasvaminen ja opintojen hyödynnettävyys opetustehtävissä. Vastaajat kertoivat, että opintojen toteutus oli käytännölläheistä. Monet riemuitsivat opintojen tuoman mahdollisuuden kehittyä opettajana. Lisäksi vastauksissa koettiin, että opiskelijat osataan nyt ottaa paremmin yksilöinä huomioon, pedagogiikan syvempi tietämys osana opettajuutta ja uusien opetusmenetelmien havaitseminen.

Seuraavaksi nostan tässä teemassa esille tutkimuskysymykseni, miten kasvatustieteellinen osaaminen integroituu ammattipedagogiseen osaamiseen. Tarkastelen vastauksia lähemmin, joissa opiskelija näyttää kyenneen integroimaan kasvatustieteen osaksi opettajuuttaan hyvin. Yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa opiskelijat kokivat saaneensa käytännön työhön teoreettista pohjaa, kun esiin tulee esimerkiksi kasvatuksellisia haasteita. Opiskelijat kokivat saaneensa työkaluja opetukseen ja oppituntien suunnitteluun, koska osaavat esimerkiksi ajatella laajemmin asioita opetuksessaan. Monessa vastauksessa näkyi se, että kasvatustieteen perusteet osattiin asemoida osaksi opetustyötä, opetusmenetelmien käyttö helpotui ja opetus monipuolistui. Ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa oli havaittavissa, että opiskelijat kokivat, että heidät osattiin ottaa huomioon yksilöinä, kasvatustieteiden hyödyntämisen onnistuminen opetustehtävissä ja oman työn hoitaminen onnistui menestyksekkäästi. Lisäksi teoreettisen pohjan saanti oman pedagogisen osaamisen tueksi oli näkyvillä vastauksissa.

Yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa oli nähtävillä kasvatustieteen integroinnin vaikeus opettajuudessa, vaikka oma ammatillinen osaamisen koettiin lisääntyneen. Uutta ammatillista osaamista osattu välttämättä yhdistää käytäntöön. Opiskelijat kokivat, että kasvatustieteen opinnot olivat vaativimmat opinnot, mitä on opiskellut, koska esimerkiksi

opittuja termejä on lähes mahdoton yhdistää käytännön työhön ja yhteys käytännön ja teorian välillä koettiin heikkona.

Frekvenssitaulukon 1 mukaan yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa oli suhteellisesti enemmän opettajan ammatillisen osaamisen kategoriaan luokiteltuja vastauksia (19,13 %) verrattuna ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksiin (kts. frekvenssitaulukko 2) (10,59 %).

5.3 Oppiminen

Oppiminen on perusprosessi jokaisen elämässä, jota tapahtuu jatkuvasti (Soini ym., 2016). Oppiminen on jokaisen ihmisen ominaisuus ja ihminen voi oppia missä tilanteessa tahansa (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri, 2003). Oppiminen on luonnollinen asia ihmiselle, mutta oppimistakin voi oppia, jolloin yksilöstä tulee taitava oppija (Soini ym., 2016). Oppiminen ei välttämättä ole joka tilanteessa mielekästä (Soini ym., 2016). Oppiminen ilmenee osaamisena, jolloin ihminen osaa toimia poikkeavalla tavalla, kuin ennen (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri, 2003). Uusissa tilanteissa ihminen osaa uudistua eli toimii täysin uudella tavalla ja tähän suunnan antavat oppiminen ja osaaminen (m.t.). Oppiminen vaatii kuitenkin tahdonvoimaa ja ponnisteluja (m.t.). Yksilön oppimisprosessin tapahtumiseen tarvitaan yksilön suuntautumista johonkin sisältöön (m.t.). Jotta yksilö voi oppia, täytyy olla jotakin, mitä opitaan (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri, 2003; Soini ym., 2016). Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri (2003) kirjoittavat, että oppimisessa yksilö tulee kykeneväksi uudenlaiseen toimintaan ja oppimista tarkastellaan ilmiönä, joka tapahtuu yksilössä. Yksilö voi vaikuttaa prosessiin teoillaan, mutta ei hän ei voi täysin määrätä tapahtumaa (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri, 2003). Yksilö voi kehittää taitojaan, tietojaan ja arvojaan oppiakseen paremmin (m.t.).

Heikkinen ja kollegat (2001) määrittelevät, että kokemuksen lisäksi kasvattajan on syytä pohtia oman toimintansa lähtökohtia ja menettelytapoja. Omat puutteet kasvattajana on uskallettava kohdata ja mieltää uusia tapoja kasvattajana, jolloin kasvattajan tulee katsoa itseään ulkopuolisin silmin. Opettajan työssä ja opiskelussa teoria ja käytäntö kohtaavat, jolloin voidaan puhua tutkivasta opettajasta. (Kts. Luku 2.2).

Yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastaukset kuvasivat perustiedon saannin kasvatustieteen opinnoista, sen historiasta, nykyisistä toimintatavoista ja kasvatustieteeseen vaikuttavista tekijöistä. Vastauksissa näkyi teorian tiedon saanti ja omien kokemusten jakaminen. Vastauksissa näkyi perusasioiden ymmärrys ihmisen käyttäytymisessä ja oppimisessa ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Ihmistuntemus, sosiaaliset suhteet ja tilanteet jäivät usealla opiskelijalla kasvatustieteen opinnoista mieleen. Lisäksi opiskelijat kokivat ymmärtäneensä kokonaisvaltaisesti ihmisten käyttäytymistä paremmin. Myös ymmärrys oli nähtävillä vastauksissa, esimerkiksi mitkä ovat kasvatustieteen osa-alueet, mitä kasvatustiede tutkii ja mihin kasvatuksella pyritään.

Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että kasvatustieteiden anti oli heikko. Lisäksi opiskelijat kokivat saaneensa yleissivistävää tietoa opinnoista, mutta se ei kuitenkaan hyödyttänyt omaa osaamista työssä juurikaan. Monessa vastauksessa oli nähtävillä myös uusien näkemysten saanti hetkellisesti, mutta niistä ei loppupeleissä ollut hyötyä, koska opiskelijat kokivat opintojen olleen käytännön tekemisen vastakohta ja vain pintaraapaisuja itse aiheisiin. Tässäkin kategoriassa tuli esiin kokemus palautteen antamattomuus. Heikkinen ja kollegat (2001) tarkastelevat kasvattajan kokemusten lisäksi kasvattajan oman toiminnan lähtökohtia ja menettelytapoja, jotka kasvattajan on uskallettava kohdata ja edelleen mieltää uusia tapoja kasvattajana. Opiskelijat saivat peilauspintaa kasvattajan rooliin, mutta eivät osanneet yhdistää oppimista kasvattajan rooliin.

Ammatillisissa opettajakorkeakoulussa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa näkyi kasvatustieteen perusasioiden ymmärtäminen, joita ovat esimerkiksi ihmisen kehitys, ihmisen toiminta ja oppimisen kehitys. Useissa vastauksissa näkyi jonkunlainen käsitys tieteellisestä tarkastelusta. Kehuja sai opintokokonaisuus, joka sai muutaman opiskelijan kiinnostumaan aiheesta. Lisäksi hatunnostoja sai käytännönläheinen opetus, jossa paneuduttiin opettajuuteen. Opetuksen lähtökohdat, opetuksen tarkastelu, opettaminen, kasvatustieteen historia ja opettajan työkenttä oli jäänyt mieleen opinnoista positiivisesti opiskelijoilla. Osa opiskelijoista kertoi saaneensa tietoa, monipuolisesta opetuksesta ja oppimisesta. Heikkisen ja kollegoiden (2001) mukaan opettajan työssä käytäntö ja teoria kohtaavat ja niin myös ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa, kun opetus, opettaminen ja opettajan työkenttä on sisäistetty. Haasteita opinnoista koettiin ryhmätöistä, jotka opiskelijat kokivat haasteellisena tuntemattomien ihmisten kanssa, koska ryhmän jäsenten näkemykset

poikkesivat toisistaan. Lisäksi osa opiskelijoista kertoi, että opinnot olisivat voineet olla tiiviimmät ja vaatineet enemmän panostusta opiskelijoilta.

Oppimisen kategoria on kaikista neljästä pääkategoriasta suurin yliopiston kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksista (kts. frekvenssitaulukko 1): 117 opiskelijan vastausta 528 opiskelijan vastauksesta sijoittui tähän kategoriaan, joka tarkoittaa 22,16 %. Vain tyhjiä vastauksia on hieman tätä kategoriaa enemmän, joita on 126 eli 23,86 % yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksista. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa suorittaneiden vastaukset (kts. frekvenssitaulukko 2) luokittevat suurimmaksi kategoriaksi: 35,29 % eli 85 opiskelijan vastauksesta 30 vastausta sijoittui tähän kategoriaan.

5.4 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Tässä kategoriassa opettajan ammatillinen kehittyminen näyttäytyy opiskelijan tulevaisuutena eli opettajana, joka on saanut uutta tietoa kasvatustieteen opinnoista, jonka jälkeen tieto on opittuaan hyödyttänyt tai sitä on lähdetty hyödyntämään kasvatustieteen opintojen jälkeen. Toom, Onnismaa & Kajanto (2008) kirjoittavat, että kun opettajat tulevat tietoisiksi omasta ammatillisesta toiminnastaan, heidän on mahdollisuus kehittyä ammatillisesti, lisätä omaa hiljaista pedagogista tietämystään ja menestyä opettamisessa. Opettajan osaamista on myös tarkasteltu esimerkiksi opettajan ammatillisen kehittymisen kautta. (Kts. Luku 3.5).

Jan D. Vermunt (2014) on tutkinut opettajien ja opiskelijoiden oppimista tutkimuksessa ”*Teacher learning and professional development.*” Vermunt (2014) tarkastelee tutkimuksessaan ketjua, jossa opettajan oppiminen ja ammatillinen kehittyminen vaikuttavat opiskelijan oppimiseen. Ensimmäisenä ketjussa on opettajankoulutus ja ammatillinen osaaminen, josta prosessi siirtyy opettajan oppimisen prosessiin ja lopulta opettajan oppimisen lopputulemaan (Vermunt, 2014). Opiskelijaan nämä aiemmat ketjun osat vaikuttavat siten, että opiskelijan oppimisympäristö eli toisin sanoen opettajan opettaminen vaikuttaa opiskelijan oppimisen prosessiin ja lopulta opiskelijan oppimisen lopputulemaan (Vermunt, 2014). Tutkimustulokset ovat merkittäviä käytännön opetustyötä ajatellen, koska ne auttavat ymmärtämään, miten opettajat oppivat (Vermunt, 2014). Tämä taas edistää ymmärrystä siitä, millaisissa opetusympäristöissä opettajat voivat itsekin oppia, koska opettajien oppimista tai ammatillista kehittymistä pyritään edistämään (Vermunt, 2014). Opettajat eivät tulosten mukaan opi opiskelemalla kirjoista (Vermunt, 2014). Opettajat oppivat omakohtaisista luokkahuone-kokemuksista ja uusista ideoista ja

he muokkaavat nämä oppimistapansa käytännön teorioiksi (Vermunt, 2014). Nämä opetus-oppimismenetelmät pyrkivät edistämään aktiivista, merkityksellistä, itsesäätely ja opiskelijaoppimista (Vermunt, 2007). Tavoitteena on ongelmalähtöinen oppiminen, projektikeskeinen oppiminen, osaamisperusteinen opetus ja kaksoisoppiminen (Vermunt, 2007).

Lämsä & Saari (2000) kuvaavat, että ammatillinen opettajakorkeakoulu valmistaa opiskelijat ammatillisen opettajan perustaitoihin, joita on: yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, aktivoivat opetusmenetelmät, ohjauksen ja palautteen antaminen ja arviointi, kansainvälistyminen, työsäoppiminen, ongelmanratkaisut, ammattietiikan kasvu, erilaisen oppijan kohtaaminen, verkossa oppiminen, tulevaisuustietoisuuden työkalut ja ryhmädynamiikka ovat opettajuuden ja ammatillisen kasvun ydinasioita. (Kts. Luku 3).

Yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa mainittiin teoreettisen pohjan saanti jatkoa ajatellen, joko muille opinnoille tai työelämään. Opiskelijat kokivat saaneensa kasvatustieteen opinnoista hyviä ajatuksia ja oivalluksia, joita hyödyntää opettajuudessa. Lisäksi vastauksissa mainittiin myös oppimiskäsitykset, jotka lisäsivät opiskelijan omaa ymmärrystä erilaisista opetustyyleistä, joita hyödyntää jatkossa. Vastauksista kävi ilmi, että erilaisten kasvatuksellisten asioiden jäsentäminen, opiskelijoiden kohtaaminen, erilaisten ihmisten käyttäytyminen ja opetuksen eteenpäin vieni oli sisäistetty hyvin ja aiottu hyödyntää jatkossa. Kasvatopsykologia ja kasvatussosiologia mainittiin monessa vastauksessa mielenkiintoisena osa-alueena, joita opiskelijat aikovat opiskella lisää. Monet opiskelijoista kokivat saaneensa teoriapohjaa käytäntöön hyödynnettäväksi.

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa suorittaneiden vastauksissa opiskelijoilla heräsi mielenkiinto esimerkiksi koulutuksen kehittämiseen, digitalisaatioon ja sähköisen oppimisympäristön hyödyntämiseen. Opiskelijat kokivat opinnot tärkeinä ja kertoivat jatkavansa kasvatustieteen opiskelua jatkossa. Osa opiskelijoista koki löytäneensä itsestään kasvattajan, jota soveltaa omassa opetuksessaan kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Monet opiskelijoista mainitsivat kasvatustieteen käsitteiden hallinnan ja miten soveltaa niitä opettajan työssä. Ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämät kasvatustieteen opinnot saivat muutamassa vastauksessa kehuja niiden käytännönläheisen opetuksen myötä.

Yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa (kts. frekvensitaulukko 1) tämä kategoria sisälsi kaikista vähiten opiskelijoiden vastauksia (15,53 %) eli 82 opiskelijan vastausta kuului tähän kategoriaan. Tämä voi johtua siitä, että opiskelijat eivät ole vielä välttämättä osanneet yhdistää uutta oppimaansa käytännön työhön, koska osa voi olla esimerkiksi työttömänä tai ei ole tehnyt päivääkään opettajan töitä vastaamishetkellä. Lisäksi voidaan peilata Vermuntin (2014) tutkimustuloksiin opettajan oppimisesta, joista ilmeni, että opettajat eivät opi kirjoista, vaan käytännön kautta. Yliopiston opetus on teoriapainotteista, joten on mahdollista, että teorioita voi olla vaikeaa yhdistää käytäntöön.

6 Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, onko opiskelijoiden kokemana kasvatustieteen opinnoissa eroavaisuuksia yliopiston tai ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämässä kasvatustieteen opinnoissa. Lisäksi tutkin, miten kasvatustieteellinen osaaminen integroituu ammattipedagogiseen osaamiseen. Vertasin Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden vastauksia kirjallisuuteen ja teorioihin, jotka muotoutuivat Jukka Husun ja Auli Toomin (2016) artikkelista ”*Opettajat ja opettajankoulutus - suuntia tulevaan*” vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Yhden opiskelijan vastaus on yksi analyysiyksikkö. Käsitteet ovat: osaamisen kehittyminen, opettajan ammatillinen osaaminen, oppiminen ja opettajan ammatillinen kehittyminen.

Sain tutkimuksessa monipuolisesti tietoa opiskelijoilta yliopiston ja Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämistä 10 opintopisteen kasvatustieteen opinnoista ja koin tutkimukseni melko onnistuneeksi. Olisin toivonut kuitenkin opiskelijoiden tasoittumista yliopiston ja opettajakorkeakoulun välillä, koska jakautuminen oli nyt niin poikkeava. Vastaajia oli yhteensä 613, joista yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneita opiskelijoita oli 528 ja ammatillisessa opettajakorkeakoulussa suorittaneita opiskelijoita oli 85. Opiskelijoiden vastausten yleis-tettävyys on epätasapainossa, koska yliopiston kasvatustieteen opinnot suorittaneiden ja ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opinnot suorittaneiden jakautuminen oli niin epätasapainossa toisiinsa nähden. Toisaalta kuitenkin runsas vastaajamäärä pystyy antamaan paljon luotettavaa tietoa kasvatustieteen opintojen kokemuksista. Aineiston tutkimuslupa -kohta ei sallinut yksittäisten vastaajien suoria lainauksia tulosten esittelyyn, koska tutkittavien vastauksia käsitellään kokonaisuutena, esittelin vastaukset teemoittain. Tämä on toinen asia, joka mietitytti tutkimustuloksia kirjoittaessani, koska konkreettisuus jäi nyt osittain tutkimuksestani pois.

Vastauksissa näkyi osaamisen käsitteen ymmärrys ja olemassa olevan osaamisen kehittyminen ja syventyminen kasvatustieteen opinnoissa. Vastaajat kokivat teoreettisen osaamisen syventyneen ja saaneen laajempaa ymmärrystä koko kasvatus- ja oppimisprosessista. Lisäksi ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa näkyi jo olemassa olevan käytännön tiedon kehittyminen ja uusien näkökulmien saavuttaminen.

Opettajan ammatillisen osaamisen määrittelykään ei ole helpoimmasta päästä, koska siitä eroavaisuuden eriäviä mielipiteitä. Soini, Pietarinen, Toom & Pyhältö (2016) määrittelevät opettajan osaamisen ytimen koostuvan: oppimisosaaamisesta, vuorovaikutusosaamisesta, hyvinvointiosaamisesta ja koulun kehittämisaamisesta. Osaamiseen liittyy ajatus siitä, että opettaja kykenee ohjaamaan ja tukemaan opiskelijoita, opettajalla on mahdollisuus kehittyä työssään, opettaja voi olla mukana koulun kehittämisessä ja edistää koulussa työskentelevien pedagogista hyvinvointia (m.t.). Husun & Toomin (2016) esittämät rutiiniekspertit ja adaptiiviset ekspertit olivat edellä mainittujen osa-alueiden kanssa näkyvillä useassa vastauksessa. Opiskelijat kokivat oman osaamisen lisääntyneen kasvatustieteiden opintojen kautta ja pystyvät käyttämään tulevaisuuden opetuksessaan lisääntyntä osaamistaan hyödyksi esimerkiksi oppitunteja suunniteltaessa. Ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteiden opinnot suorittaneet opiskelijat kokivat kasvatustieteen opintojen lisäksi siihen kuuluvan ammattikasvatustieteen lisäävän omaa opettajan ydinosaamisalueita. Lisäksi käytännönläheisyys mainittiin useassa vastauksessa ja käytännönläheisyyden vuoksi kasvatustieteitä pystytään hyödyntämään opetuksessa.

Toinen tutkimuskysymyksistäni oli, miten kasvatustieteellinen osaaminen integroituu ammatitpedagogiseen osaamiseen. Vastauksista pystyi erottelemaan helposti ne vastaukset, joissa opiskelija kykenee integroimaan kasvatustieteen osaksi opettajuuttaan hyvin. Yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa opiskelijat osaavat yhdistää kasvatustieteen osaksi opetustyötään hyvin ja se näkyy vastauksissa esimerkiksi opetuksen monipuolistumisena. Lisäksi yliopistossa kasvatustieteen suorittaneiden vastauksissa näkyi kasvatustieteen opintojen integroinnin vaikeus opettajuudessa, vaikka oma ammatillinen osaaminen onkin varmentunut ja lisääntynyt. Opinnot koettiin vaativina ja tieteellisinä ja termit koettiin vaikeiksi yhdistää päivittäiseen opetukseen.

Kasvatustieteellinen tieto tulee jokaiselle kokemusten kautta, vaikka emme tule sitä ajatteleeksi. Heikkinen ja kollegat (2001) kirjoittavat, että kasvatustieteen opiskelijat opiskelevat jokaisen kokemia asioita, koska lapsena olemme saaneet kasvatusta tai joutuneet kasvatetuiksi. Heikkinen ja kollegat määrittelevät, että kasvattajan tulisi miettiä omia menettelytapojaan ja lähtökohtia kasvatuksessa ja mieltää uusia kasvatuksen tapoja. Vastauksissa opiskelijat olivat sitä mieltä, että kasvatustieteen opinnoista saatu perustieto auttaa ymmärtämään nyt ihmisen käyttäytymistä, oppimista, kasvatusta ja kasvua eri tavalla kuin ennen, mutta nähtäväksi jää, osaavatko he siirtää uuden oppimansa käytäntöön.

Opettajan ammatillinen kehittyminen näyttäytyy Toom'n, Onnismaan & Kajannon (2016) mukaan siten, että opettajien tultua tietoisiksi omasta ammatillisesta toiminnastaan, heillä on mahdollista kehittyä ammatillisesti, lisätä omaa hiljaista pedagogista tietoa ja menestyä opettamisessa. Opettajan ammatillinen kehittyminen on osaltaan mukana opettajan ammatillisessa osaamisessa, koska opettajan ammatillista osaamista tarkastellaan opettajan ammatillisen kehittymisen kautta. Lämsä & Saari (2000) kuvaavat, että ammatillinen opettajakorkeakoulu valmistaa opiskelijat ammatillisen opettajan perustaitoihin, joita on: yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, aktivoivat opetusmenetelmät, ohjauksen ja palautteen antaminen ja arviointi, kansainvälistyminen, työssäoppiminen, ongelmanratkaisut, ammattietiikan kasvu, erilaisen oppijan kohtaaminen, verkossa oppiminen, tulevaisuustietoisuuden työkalut ja ryhmädynamiikka ovat opettajuuden ja ammatillisen kasvun ydinasioita. Opiskelijat kokivat oman ammatillisen kehittymisen, hiljaisen pedagogisen tiedon ja menestymisen opetuksessa kasvatustieteen opintojen myötä. He kokivat, että kasvatustiede toi uusia ajatuksia nykypäivän kasvatustieteen tilasta, hyvistä ja huonoista opetustyyleistä ja hyvän teoriapohjan. Lisäksi useat opiskelijat halusivat jatkaa kasvatustieteeseen kuuluvien osa-alueiden opiskelua lisää.

Tarkastelen kaikista vastauksista myös negatiivissävyytteisiä mielipiteitä kasvatustieteen opinnoista. Opiskelijat eivät kokeneet saaneensa kasvatustieteen opinnoista uutta tai vanhaa osaamista. Yliopistossa kasvatustieteen opinnot suorittaneet kokivat opintojen olleen liian teoreettisia ja kaukana käytännöstä ja opintoja on hankala integroida opettajan työhön. Monet kokivat saaneensa täydennystä opintoihinsa, mutta melko vähän suoranaista vaikutusta mihinkään suurempaan. Osa vastaajista koki oppimistapahtumansa jääneen taka-alalle opinnoissa. Monessa vastauksessa näkyi opintojen teoreettisuuden tuoma ahdistus. Useasta vastauksesta näkyi selvästi, että opinnot eivät kehittäneet opiskelijoiden omaa osaamistaan juuri mitenkään, mutta he kertoivat olevansa toiveikkaita tulevaisuuden suhteen, kun saavat lisää kokemusta käytännön työstä. Useat opiskelijat taas vastasivat, että eivät osaa yhdistää osaamistaan käytännön työhön, koska opinnot olivat liian teoreettisia ja tieteellisiä.

Lisäksi muutama opiskelija mainitsi, että oli hankana tietää, kuinka todellisuudessa suoriutui opinnoista, koska heidän mukaansa palautetta ei annettu missään vaiheessa opintoja. Myös opintojen toteutus esimerkiksi verkkoistunnot saivat moitteita niiden pitkästä ja puuduttavasta toteutuksesta. Lisäksi osa opiskelijoista koki saaneensa yleissivistävää tietoa opinnoista, mutta

se ei kuitenkaan hyödyttänyt omaa osaamista työssä juurikaan. Monessa vastauksessa oli nähtävillä myös uusien näkemysten saanti hetkellisesti, mutta niistä ei loppupeleissä ollut hyötyä, koska opiskelijat kokivat opintojen olleen käytännön tekemisen vastakohta ja vain pintaraapaisuja itse aiheisiin. Haasteita opinnoista koettiin ryhmätöistä, jotka osa opiskelijoista koki haasteellisenä tuntemattomien ihmisten kanssa, koska ryhmän jäsenten näkemykset poikkesivat toisistaan. Lisäksi osa opiskelijoista kertoi, että opinnot olisivat voineet olla tiiviimmät ja vaatineet enemmän panostusta opiskelijoilta.

Tutkimuskysymykseeni palatakseni, onko yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämässä kasvatustieteen opinnoissa eroavaisuuksia Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden kokemana. Vastauksena voin todeta, että eroavaisuuksia on. Eroavaisuudet näkyvät selkeimmin vastauksissa, joissa opiskelijat eivät koe oppineensa tai saaneensa uusia ajatuksia kasvatustieteestä opettajan työhön. Erot näkyvät siten, että kasvatustieteen opinnot yliopistossa suorittaneet kokivat opintojen olleen liian teoreettisia ja tieteellisiä, joista ei saa uusia työkaluja käytäntöön. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa suorittaneiden vastauksista näkyy epävarmuus, koska oma osaaminen ei päässyt kehittymään. Ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opinnot suorittaneiden vastauksissa näkyi ehkä liiankin käytännönläheinen opetus. Tämä näkyi vastauksissa, joissa opiskelijat kertoivat, että historian merkitys oli jäänyt oppimatta ja kasvatustieteen teoriaosa oli jäänyt sisäistämättä, koska opetuksessa oltiin keskitytty aika lailla käytäntöön ja tehtävien avulla oltiin tutustuttu ammatillisen opettajan työkenttään. Näissä vastauksissa näkyi se, että teoriaa oltaisiin kaivattu lisää opetukseen. Tästä voimme tehdä yhteenvedon: yliopiston kasvatustieteen opintoihin kaivattaisiin enemmän käytäntöä tieteellisyyden ja teoreettisuuden kaveriksi ja ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opintoihin kaivattaisiin käytännön harjoitusten lisäksi enemmän teoriapuolta. Molempien oppilaitosten tulisi löytää opintoihinsa kultainen keskitie, joissa on tasapuolisesti niin teoriaa kuin käytäntöäkin.

Palatakseni omakohtaiseen kokemukseeni yliopiston järjestämistä kasvatustieteen opinnoista (25 op), jotka olen suorittanut, mielipiteeni ei siis muuttunut missään vaiheessa tutkimusta tehdessäni, enkä antanut sen vaikuttaa tutkimukseni lopputulokseen millään tavalla. Olen itse sitä mieltä yliopiston järjestämistä opinnoista, että ne ovat aivan liian teoreettiset käytännönläheisyyttä kaipaavalle opiskelijanalulle. Sitä en voi kieltää, etteikö opinnoista olisi ollut hyötyä kasvatustieteiden opiskelijalle tulevaisuutta ajatellen, mutta jos vertaan opintoja vaikkapa

kasvatuspsykologian perusopintoihin, ne ovat kuin yö ja päivä. Muistan päivän, kun aloitin kasvatustieteen perusopinnot (25 op) Oulun avoimessa yliopistossa, suoraan lukiosta valmistuneena. Opinnot todella hämmensivät parikymppisen ajatusmaailmaa jo pelkästään sillä, että en ymmärtänyt alkuunkaan, mitä luennoilla oikeastaan edes tapahtui. Heti aluksi puhuttiin käsitteistä, tieteellisyydestä ja teorioista, jotka olen ymmärtänyt täysin vasta kasvatuspsykologian opinnot aloitettuani. Kasvatustieteen perusopinnoissa keskityttiin tieteellisyyden kautta esseen ja oppimispäiväkirjojen laatimiseen, kun taas kasvatuspsykologian opinnoissa tehtiin ryhmätöitä ja keskusteltiin paljon koko ryhmän kesken esimerkiksi omakohtaisista kokemuksista aiheisiin.

Miksi sitten opiskelijat vastasivat itsearviointiin, kuten vastasivat ja millä perusteella opiskelijat ovat valinneet joko yliopiston tai ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämät kasvatustieteen opinnot? Mieleeni tulee muutamia seikkoja, jotka ovat voineet vaikuttaa mielipiteisiin opinnoista. Esimerkiksi se, että ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämiä kasvatustieteen opintoja (10 op) ei voida enää ”jatkaa” yliopistossa. Monet opiskelijoista haluavat suorittaa kasvatustieteen opinnoista 25 opintopisteen kokonaisuuden ja jos he ovat käyneet 10 opintopisteen kokonaisuuden yliopistossa, he voivat helposti jatkaa kasvatustieteen opintoja sinne 25 opintopisteeseen. Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tämä seikka tehdään selväksi opiskelijoille opettajien toimesta. Opiskelija ovat kertoneet, että saattavat valita myös yliopiston kasvatustieteen opinnot, koska ajattelevat yliopiston opetuksen olevan ”korkeammalla tasolla” kuin ammatillisen opettajakorkeakoulun. Käytyään opinnot, opiskelijat ovat kertoneet, että saattavatkin harmiksensa huomata, että yliopiston järjestämät opinnot olivatkin liian teoriapainotteisia. Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun Moodle-ympäristössä kasvatustieteen opinnoissa kuvataan, että jos opiskelijalla ei ole aiempaa kokemusta akateemisesta opiskelusta, heille suositellaan ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämiä kasvatustieteen opintoja. Tämäkin saattaa olla seikka, joka vaikuttaa opiskelijan päätökseen suorittaa kasvatustieteen opinnot opettajakorkeakoulussa mieluummin kuin yliopistossa.

Ammatillisen koulutuksen reformissa uudistetaan koulutuksen rahoitusta, ohjausta, toimintaa, tutkintojärjestelmää ja rakenteita. Reformissa esiin nousee osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja yksilölliset opintopolut. Reformin myötä tarkoituksena on lisätä käytännön oppimista ja vähentää koulun penkillä istumista, koska tulevaisuudessa tarvitaan uudenlaisia taitoja. Nähtäväksi jää, kuinka hyvin tämä pelkkä käytännön työ valmistaa opiskelijat ammattiin ja kuinka

paljon esimerkiksi tuen tarpeessa olevat opiskelijat saavat tarvitsemaansa tukea. Myös se mietityttää, että haluavatko yritykset edes ottaa periaatteessa osaamattomia opiskelijoita taakakseen vai jäävätkö opiskelijat oman onnensa nojaan. Jos teoriapuolta tullaan vähentämään ja käytäntöä lisäämään, kuinka käy ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatustieteen opintojen? Vastauksissa oli nyt jo nähtävillä se, että teoriaa kaivattaisiin käytäntöä täydentämään. Mielestäni pelkkä käytännön oppiminen ei kanna hedelmää, koska sitten jää esimerkiksi kasvatustieteen kokonaan opiskelematta ja opiskelijat eivät tiedä, mistä kaikki on saanut alkunsa. Toki osaamisperusteisuus pääsee aivan uudelle ulottuvuudelle, kun oppilaitokset alkavat sisällyttää osaamisperusteisuutta opetussuunnitelmiinsa, jolloin opiskelija voi edetä opinnoissaan jo pelkällä osaamisen osoittamisella. Kasvatustieteitä opiskeltaessa, jokaisen ihmisen omakohtainen kokemus haastaa teorioiden paikkaansa pitävyyden ja teorioiden avulla ihmisten kokemukset voivat aueta aivan uudella tavalla.

Oulun yliopistossa on toteutettu KAJO-projekti (Kasvatustieteen joustava monimuoto-opetus: Yhteistyöllä laatua), jonka tehtävänä oli kehittää Oulun yliopiston koulutus ja tutkimuspalvelut/Avoimen yliopiston ja Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikön yhteistyösopimuksen mukaisesti kasvatustieteen monimuoto-opintojen toteutusmallia. Projektin tavoitteena oli tuottaa tehokas, laadukas ja ajanmukainen kasvatustieteen monimuoto-opetuksen toimintamalli. Projekti toteutettiin vuosien 2007-2010 aikana. Projektissa luotiin opiskelijoille itsearviointikysely kasvatustieteen opinnoista, johon on kerätty vastauksia samassa muodossa vuodesta 2014 alkaen. 199 vastaajasta peräti 133 oli ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoita, mutta he ovatkin ainoa ryhmä, jota on systemaattisesti pyydetty antamaan systemaattisesti palautetta (KAJO-palautekysely, 2014).

Itsearvioinnissa kysyttiin opiskelijan tavoitteiden toteutumisesta ja yhteensopivuudesta, kasvatustieteen opinnoista (10 op) ja ammattipedagogiikasta ja opintojen toteutuksen osa-alueiden onnistumisesta ja tärkeydestä. Projektin tulokset eivät poikkeakaan mitenkään huomattavasti oman tutkimukseni tuloksista, mutta esittelen lopuksi vielä itsearvioinnin kohdan kasvatustieteen opinnoista ja ammattipedagogiikasta. Opiskelijat ovat siis käyneet yliopistossa KAJO-opinnot, joten yliopisto on järjestänyt nämä kasvatustieteen 10 op opinnot, mutta opiskelijat ovat olleet ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoita. Kysymyksenä oli: ”Mikäli olet opiskelemassa tai opiskellut AMOK-ryhmässä kasvatustieteen 10 op perusopintoja, voit tässä pohtia niiden ammattipedagogisen painotuksen toteutumista ja kehittämismahdollisuuksia”. Tässä kohdassa

vastaajia oli 68. Suurin osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että opinnot olivat kokonaisuudessaan hyvin toteutetut, joista sai kokonaiskuvan ja juuret opetuksen kentälle. Opintojen toteutustavat saivat osalta opiskelijoista moitteita, koska ne oli toteutettu osittain luentotallenteina ja esseinä, jolloin opintoihin ei saanut oikein otetta. Myös näissä vastauksissa oli havaittavissa opintojenliika teoreettisuus, tieteellisyys, palautteenanto ja ohjauksen vähäisyys, jolloin opintoja on mahdotonta yhdistää käytännön työhön. Ammattipedagogista puolta myös kaivattiin opintoihin enemmän (KAJO-palautekysely, 2014).

Vielä lopuksi pohdin mahdollista jatkotutkimusta aiheesta. Esimerkiksi, kun Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun muuttaessa Oulun yliopiston kampukselle, molemmat korkeakoulut voisivat ottaa helposti matalalla kynnyksellä mallia, vinkkejä ja oppia toisiltaan. Jos yliopiston kasvatustieteen opinnot muutettaisiin opiskelijoiden mielestä ”teoreettisista opinnoista” käytännönläheisemmäksi ja opettajakorkeakoulun opinnot muutettaisiin opiskelijoiden mielestä ”liian käytännönläheisestä” teoreettisemmaksi, olisi todella mielenkiintoista nähdä, millaisia tuloksia silloin samankaltainen tutkimus kuin tämä saisi. Miksipä muutenkaan palautetta kerätään kasvatustieteen opinnoista, jos niitä ei haluttaisi jossain vaiheessa kehittää opiskelijoita parhaiten palveleviksi?

Lähteet

- Aarnio, H., Helakorpi, S. & Majuri M. (2010). Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Aarnio, H., Helakorpi, S. & Majuri M. Mitä ammattikasvatus ja ammatillinen opettajuus oikeastaan ovat? ISSN 1795-4266 HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010, 206.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 481.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Handbook of qualitative research, 3.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen (s. 13-21). Jyväskylä: Vastapaino.
- Griffin, C. (2002). Didacticism: lectures and lecturing. *The theory and practice of teaching* (s. 58). London: Kogan Page Limited.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (1993). Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä (s. 13-14). Juva: WSOY.
- Heikkinen, H., Hänninen, P., Isosomppi, L., Jääskelä, P., Karjalainen, M., Lehtonen, K., Saukonen, S., Talamo, A. & Tikanoja, V. (2001). Kasvatustieteen pedagogiset perusopinnot (s. 19-21). Jyväskylä: Yliopistopaino..
- Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus - suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishojelman laatimisen tueksi. ISSN 1799-0351 Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 12-19.
- KAJO-palautekysely 2014. (2018). Webropol-kyselyn raportti 2014-2018. Oulun yliopisto.
- Karjalainen, A. & Co. (2016). Osaamisen opettaja. Tarinoita osaamisen opettajilta osaamisen opettajille (s. 12-85). Oulun ammattikorkeakoulu.
- Karjalainen, A., Laukia, J. & Risku, P. (2018). Ammatillisten opettajakorkeakoulun johtajia. Haastattelu 25.4.2018.

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73-74). Keuruu: PS-kustannus.
- Kukkonen, H. & Jussila, A. (2015). Osaamisperusteisuuden alkeet - muutoksen kohtaamisen lyhyt oppimäärä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. ISSN 1456-002X, 7.
- Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (2018). Osaaminen esiin - ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. ISBN 978-952-7266-05-2, 9.
- Kivirauma, J. & Rinne, R. (toim.) (1997). Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä (s. 134-135). Turku: Painosalama Oy.
- Klette, K. & Carlsten, T-C. (2012) Knowledge in teacher learning: New professional challenges. *Professional Learning in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense publishers. ISSN 978-94-6091-994-7, 72.
- Kvist, K. (1997). Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu. Moniste. Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu, 1-3.
- Luopajarvi, T. (2017). Ammatillisen opettajankoulutuksen rakenteellinen ja pedagoginen kehittyminen. *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (s. 175-209). Keuruu: PS-kustannus.
- Lämsä, A. & Saari, S. (toim.) (2000). Portfoliosta koulutuksen kehittämiseen (s. 17-63). Helsinki: Edita.
- Nokelainen, P. (2013). Pääkirjoitus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 6.
- Nokelainen, P. (2009). Pääkirjoitus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 5.
- Oulun ammattikorkeakoulun Moodle-ympäristö (2.9.2018). Haettu osoitteesta <https://moodle.oamk.fi/>
- Pihlaja, J. (2003). Kiehtova kasvatustiede. Oppimisen ongelmia ja haasteita (s. 16-17). Vammala: SOCEDA.

- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). Johdatus kasvatustieteisiin (s. 69-80). Juva: PS-Kustannus.
- Ruohotie, P. (2000). Ammattikasvatuksen yliopistollinen opetus ja tutkimus. *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. Helsinki: OKKA-säätiö ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 284.
- Siljander, P. (2000). Kasvatus ja sivistys (s. 155-156). Jyväskylä: Gaudeamus.
- Siljander, P. (2014). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen (s. 15). Vantaa: Vastapaino.
- Siljander, P. & Kivelä, A. (toim.) (2008). Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt (s. 142-268). Turku: Painosalama Oy.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2016). Haluanko, osaanko, pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. *Kansakymtilä keinulaudalla - Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 55-69). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 8.
- Weboodi. (27.9.2018). Oulun yliopiston Weboodi. Haettu osoitteesta: <https://weboodi oulu.fi/>
- Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (2008). Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta* (s. 164-181). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (s. 103-164). Jyväskylä: Tammi.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. (2003). Opiskelu, oppiminen, osaaminen (s. 6-43). Hamina: Oppilo.

Liite 1



Osaamisen kehittyminen

Pyydämme sinua vastaamaan kyselyyn ja arvioimaan ammatillisen opettajankoulutuksen aikana kehittyntä osaamistasi opintojen eri osaamisalueilla. Avaa numeraalista arviotasi avoimiin tekstikenttiin perustellen arviotasi. Vastattuasi koko kyselyyn näet yhteenvetosivun. [Voit halutessasi tulostaa tai tallentaa dokumentin pdf-tiedostoksi.](#)

Kyselyn arviointiasteikko

1 = Noviisi (Perusasiat ovat hallinnassa, mutta osaaminen on vielä perustellusti aloittelijan tasolla. Kokemusta on vähän.)
3 = Pätevä (Osaaminen on rutiinomaista. Kokemusta aiheesta on kertynyt erilaista tilanteista.)
5 = Taitava (Osaaminen on erityisen taitavalla tasolla. Aiheesta on monipuolista kokemusta ja syvälinen asiantuntijuus.)
En osaa arvioida osaamistani

1. Arvioi omaa pedagogista osaamistasi. *

Pedagogisella osaamisella tarkoitetaan opetus-, ohjaus- ja oppimisprosessien teoreettista ja käytännöllistä hallintaa opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin alueilla. Sillä viitataan myös opettajan vuorovaikutus- ja ohjaustaitoihin sekä kykyyn ottaa huomioon erilaisia oppijoita. Pedagoginen osaaminen on taitoa rakentaa monipuolisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimista edistäviä ja opiskelijaa motivoivia ajanmukaisia oppimisympäristöjä. Tieto- ja viestintätekniikan koulutusteknologisten sovellusten tarkoituksenmukainen käyttö oppimisen edistämiseksi on keskeinen pedagogisen osaamisen alue.

	1	2	3	4	5	En osaa arvioida osaamistani
Suunnitteluosaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toteutusosaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arviointi- ja palauteosaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksen kehittämisosaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelijan kohtaaminen ja oppimista edistävään vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eriyispedagoginen osaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tieto- ja viestintätekniinen osaaminen opetuksessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Perustele arviotasi sanallisesti

Osaamisen kehittyminen

Opettajan arvo-osaaminen

Arvo-osaamisella tarkoitetaan opettajan ammattietiikan ja opetuksen eettisten periaatteiden taustalla olevien arvojen tiedostamista ja näiden huomioimista työssä ja erilaisissa eettisissä tilanteissa. Arvo-osaamiseen liittyy opettajan vastuu ja tehtävät kasvattajana sekä opiskelijan eettisen kasvun ohjaajana. Yhtenä osana arvo-osaamista on osallistuminen opettajuuteen liittyvään arvokeskusteluun.

Arviointiasteikko

1 = Noviiisi (Perusasiat ovat hallinnassa, mutta osaaminen on vielä perustellusti aloittelijan tasolla. Kokemusta on vähän)

3 = Pätevä (Osaaminen on rutiininomaista, Kokemusta aiheesta on kertynyt erilaista tilanteista.)

5 = Taitava (Osaaminen on erityisen taitavalla tasolla, aiheesta on monipuolista kokemusta ja syvälinen asiantuntijuus)

En osaa arvioida osaamistani

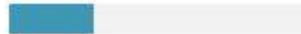
3. Arvioi omaa arvo-osaamistasi *

Arvo-osaaminen 1 2 3 4 5 En osaa arvioida osaamistani

4. Perustele arvioitasi sanallisesti

<-- Edellinen

Seuraava -->



Osaamisen kehittyminen

Työelämäosaaminen

Työelämäosaamisella tarkoitetaan työelämän rakenteiden, yhteistyön periaatteiden, liiketalouden, yrittäjyyden ja ammatillisen toiminnan mahdollisuuksien tuntemusta sekä taitoja rakentaa ja kehittää työelämäyhteistyötä ammatti- ja koulutusalan yhteistyöverkostojen kanssa. Opettajan työelämäosaamiseen liittyy työelämäntuntemuksen integroiminen opetus- ja oppimisprosesseihin ja työelämän osaamistarpeisiin vastaaminen opetuksessa ja opiskelijoiden ohjauksessa.

Arviointiasteikko

1 = Noviisi (Perusasiat ovat hallinnassa, mutta osaaminen on vielä perustellusti aloittelijan tasolla. Kokemusta on vähän)

3 = Pätevä (Osaaminen on rutiininomaista, kokemusta aiheesta on kertynyt erilaista tilanteista.)

5 = Taitava (Osaaminen on erityisen taitavalla tasolla, aiheesta on monipuolista kokemusta ja syvälinen asiantuntijuus)

En osaa arvioida osaamistani

5. Arvioi omaa työelämäosaamistasi *

	1	2	3	4	5	En osaa arvioida osaamistani
Työelämäosaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Perustele arvioitasi sanallisesti

[<-- Edellinen](#)[Seuraava -->](#)

Osaamisen kehittyminen

Työyhteisöosaaminen

Työyhteisöosaamisella tarkoitetaan työyhteisöllisiä taitoja, kuten yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamista ja alais- ja johtamistaitoja erilaisissa työyhteisöissä. Työyhteisöosaamiseen sisältyvät organisaatiotoiminnan perusteiden, yhteistyö- ja toimintaperiaatteiden, ohjausjärjestelmien ja talouden hallinnan taidot. Opettajalle on erityisen tärkeää oppilaitoksen toimintaa ohjaavien lakien, ohjesääntöjen, määräysten tuntemus sekä muutosprosesseihin liittyvä osaaminen. Työyhteisöosaamiseen liittyy keskeisesti myös työhyvinvoinnin edistämiseen kuuluva osallistuminen ja vastuu.

Arviointiasteikko

1 = Noviiisi (Perusasiat ovat hallinnassa, mutta osaaminen on vielä perustellusti aloittelijan tasolla. Kokemusta on vähän)

3 = Pätevä (Osaaminen on rutiininomaista, Kokemusta aiheesta on kertynyt erilaista tilanteista.)

5 = Taitava (Osaaminen on erityisen taitavalla tasolla, aiheesta on monipuolista kokemusta ja syvälinen asiantuntijuus)

En osaa arvioida osaamistani

7. Arvioi omaa työyhteisöosaamistasi *

	1	2	3	4	5	En osaa arvioida osaamistani
Työyhteisöosaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Perustele arvioitasi sanallisesti

<-- Edellinen

Seuraava -->

Osaamisen kehittyminen

Kansainvälisyysosaaminen

Kansainvälistymisosaamisella tarkoitetaan kykyä toimia rakentavasti eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten kanssa erilaisissa toiminta- ja oppimisympäristöissä sekä kansainvälisissä verkostoissa. Tähän sisältyy myös kansallisen ja kansainvälisen koulutuspolitiikan sisällöllinen ja käytännöllinen hallinta sekä erilaisten kulttuurien tuntemus. Keskeisenä osana ammatillisen opettajan kansainvälistymisosaamista on mm. Bologna- ja Kööpenhamina -prosessien tuntemus, kansainväliseen toimintaan osallistuminen ja kansainvälisten opiskelijoiden, monikulttuuristen oppimisyhteisöjen ohjaaminen ja opettaminen.

Arviointiasteikko

1 = Noviisi (Perusasiat ovat hallinnassa, mutta osaaminen on vielä perustellusti aloittelijan tasolla. Kokemusta on vähän)

3 = Pätevä (Osaaminen on rutiininomaista, Kokemusta aiheesta on kertynyt erilaista tilanteista.)

5 = Taitava (Osaaminen on erityisen taitavalla tasolla, aiheesta on monipuolista kokemusta ja syvälinen asiantuntijuus)

En osaa arvioida osaamistani

9. Arvioi omaa kansainvälisyysosaamistasi *

	1	2	3	4	5	En osaa arvioida osaamistani
Kansainvälisyysosaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Perustele arvioitasi sanallisesti

<-- Edellinen

Seuraava -->

Osaamisen kehittyminen

Tutkimus- ja kehittämisosaaminen

Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatioosaamisella (TKI) tarkoitetaan tutkimus- ja kehittämisprosessien teoreettista ja menetelmällistä hallintaa, oman ammatti- ja koulutusalan kehittämistoiminnan aktiivista seuraamista ja tähän osallistumista. Opettaja osaa hyödyntää TKI-työtä osana omaa opetuskäytäntöään ja ohjata opiskelijoiden opinnäytetöitä oppimista edistävällä tavalla. TKI-osaamiseen liittyy projektien hallinta ja projektiyhteistyö työelämän kanssa ja näiden integroiminen osaksi työyhteisöjen kehittämistoimintaa.

Arviointiasteikko

1 = Noviisi (Perusasiat ovat hallinnassa, mutta osaaminen on vielä perustellusti aloittelijan tasolla. Kokemusta on vähän)

3 = Pätevä (Osaaminen on rutiininomaista, Kokemusta aiheesta on kertynyt erilaista tilanteista.)

5 = Taitava (Osaaminen on erityisen taitavalla tasolla, aiheesta on monipuolista kokemusta ja syvälinen asiantuntijuus)

En osaa arvioida osaamistani

11. Arvioi omaa tutkimus- ja kehittämisosaamistasi *

Tutkimus- ja kehittämisosaaminen 1 2 3 4 5 En osaa arvioida osaamistani

12. Perustele arvioitasi sanallisesti

<- Edellinen

Seuraava ->

Osaamisen kehittyminen

13. Mikä opinnoissa on ollut opettajaksi kehittymisen kannalta erityisen merkittävää?

14. Miten kasvatustieteelliset opinnot kehittivät osaamistasi?

15. Miten opetusharjoittelu kehitti osaamistasi? Millaista opetusharjoittelun ohjaus oli?

16. Opintoryhmäsi *

- APE1
- APE2
- APE3
- APE4
- APE5
- APE Rovaniemi
- APE Kemi-Tornio
- APE Kajaani
- eAPE1
- eAPE2
- eAPE3
- HOPE
- Ivet
- e-APE (AMK)

17. Opintoryhmäsi tuutori

Tomi Guttorm ▼

18. Yhteystiedot *

Etunimi

Sukunimi

Sähköposti

Opintojen aloitusvuosi

Syntymäaika

Tutkimuslupa

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tutkitaan opettajaopiskelijoiden osaaminen kehittymistä. Tutkimuksessa käytetään opiskelijoiden osaamisen itsearviointikyselyjen aineistoja. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimustulokset käsitellään ja raportoidaan tilastollisina kokonaisuuksina eikä yksittäistä vastaajaa voi niistä tunnistaa.

19. Suostun, että vastauksiani saa käyttää tutkimustarkoituksiin. *

- Kyllä
- En