

Kimmo Mäki  
Liisa Vanhanen-Nuutinen  
Tomi Guttorm  
Ritva Mäntylä  
Antero Stenlund  
Kirsti Weissmann

# OPETTAJANKOULUTTAJAN OSAAMINEN

Ammatillisen opettajankouluttajan  
työn tulevaisuus 2025



Kimmo Mäki  
Liisa Vanhanen-Nuutinen  
Tomi Guttorm  
Ritva Mäntylä  
Antero Stenlund  
Kirsti Weissmann

# OPETTAJANKOULUTTAJAN OSAAMINEN

Ammatillisen opettajankouluttajan  
työn tulevaisuus 2025

Raportti 12.1.2015



# Sisälllys

Saatteeksi.....	4
Tiivistelmä .....	5
<b>1. Johdanto ammatillisen opettajankouluttajan työn tutkimiseen .....</b>	<b>7</b>
1.1 Oppimisen kontekstuaalisuus opettajankouluttajan työn lähtökohtana .....	8
1.2 Oppiminen työssä ja verkostoissa .....	10
1.3 Tutkimustehtävä ja -kysymykset .....	14
<b>2. Ammatillinen opettajankoulutus 2010-luvulla .....</b>	<b>15</b>
<b>3. Opettajankouluttajan osaaminen ja tulevaisuus .....</b>	<b>23</b>
3.1 Ammatillisen opettajan työn muutos.....	23
3.2 Osaamisen johtaminen opettajayhteisöissä.....	28
3.2.1 Toimintaympäristön muutos.....	28
3.2.2 Osaaminen ja sen johtaminen.....	29
3.2.3 Verkotot osaamisen kehittäjinä .....	31
3.2.4 Tulevaisuuden haasteita.....	34
3.2.5 Osaamisen johtaminen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa .....	35
<b>4. Tutkimusmatka kohti tulevaisuuden osaamista.....</b>	<b>36</b>
4.1 Tutkimuksen menetelmät ja analyysityökalut .....	36
4.1.1 Sykli 1 .....	36
4.1.2 Sykli 2 .....	39
4.1.3 Sykli 3 .....	40
<b>5. Tutkimuksen tulokset: Opettajankouluttajan osaaminen 2025.....</b>	<b>42</b>
5.1 Muutostekijät ja skenaariot.....	42
5.1.1 Tulevaisuuden osaamiseen vaikuttavat muutostekijät.....	42
5.1.2 Viisi skenaariota osaamisen suunnasta.....	45
5.1.3 Skenaarioiden rajat ylittävä osaaminen .....	47
5.2. Johtopäätökset.....	50
5.2.1 Vastaukset tutkimuskysymyksiin .....	50
5.2.2 Ammatillisen opettajankouluttajan osaamisskenaario ja työpäivä vuonna 2025.....	52
<b>6. Mitä näimme, kun katsoimme kauemmas? .....</b>	<b>57</b>
6.1 Työn ja oppimisen monisidoksinen suhde .....	57
6.2 Opettajankouluttajan osaaminen .....	59
6.3 Haasteet osaamisen johtamiselle opettajakorkeakoulussa.....	59
Lopuksi .....	62
Lähteet .....	63

## **Taulukot**

- Taulukko 1. Päätoimisten opettajankouluttajien tehtävänimikkeet opettajakorkeakouluittain vuoden 2014 lopussa
- Taulukko 2. Opettajankouluttajien ylin tutkinto opettajakorkeakouluittain vuoden 2014 lopussa
- Taulukko 3. Muutostekijät ja skenaariot ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025
- Taulukko 4. Ammatillisen opettajan osaamisen alueet ja muutostekijät
- Taulukko 5. Tiivistys ammatillisen opettajankouluttajan osaamisskenaariosta vuonna 2025

## **Kuviot**

- Kuvio 1. Yksilöllisestä oppimisesta verkostojen oppimiseen (Mäntylä & Varjonen 2014)
- Kuvio 2. Muutosvoimien nelikenttä (mukaiillen Taipale 2012)

## **Kuvat**

- Kuva 1. Ammatillisen opettajankoulutuksen järjestämispaikkakunnat lukuvuonna 2014–2015



# Saatteeksi

Käsissä on tutkimusraportti, joka oli poikkeuksellinen viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteistyöhanke. Kolmen vuoden ajan olemme perehtyneet ammatillisen opettajakouluttajan työhön ja sen tulevaisuuteen. Tämän ovat mahdollistaneet Wihuri-säätiö sekä ammatilliset opettajakorkeakoulut rahoittamalla tutkimustyötä. Kiitokset kummallekin taholle panostuksesta tutkimusalueeseen, johon aikaisemmin ei ole kiinnostusta suunnattu. Toivomme, että nyt toteutettu tutkimus ammatillisista opettajankouluttajista, ohjaa tulevaisuudessa lisää kiinnostuneita tutkijoita aiheen pariin. Näkökulmia riittää: koulutuksen vienti ja sen tuomat työn muutokset, ammattipedagogiikan kehittyminen ammatillisessa koulutuksen ja elinkeinoelämän yhteistyössä, työn ja oppimisen suhde kompleksisessa toimintaympäristössä jne.

Kiitokset kuuluvat myös opettajakorkeakoulun johtajille, jotka antoivat arvokkaita kommenttejaan ja sparrasivat tutkimustyön edessä ohjausryhmänä. Tutkimustyön tekivät mahdolliseksi 65 ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyökumppania ja sidosryhmätoimijaa, jotka antoivat aikaansa järjestetyissä tulevaisuuspajoissa, kiitos heille. Kiitoksen ansaitsevat myös syksyllä 2013 asiantuntijapaneeliin osallistuneet ammatillisen koulutuksen asiantuntijat sekä opettajakorkeakoulujen henkilöstö, joka osallistui keväällä 2014 tutkimuksellisiin tulkintafoorumeihin tuottamaan empiriaa työhömme.

OKO-työryhmämme, Tomi Guttorm, Kimmo Mäki, Ritva Mäntylä, Antero Stenlund, Liisa Vanhanen-Nuutinen ja Kirsti Weissmann, toimi hyvässä yhteiskehittämisen ja yhteisrakentamisen ilmapiirissä ja työotteella koko kolmen vuoden ajan. Vastuunjaot, toimeksiannot ja deadline pitivät paikkansa ja saimme aikaiseksi ajankohtaisen kurkistuksen tulevaisuuteen. Suurkiitos Haaga-Helia ammatillisen opettajakorkeakoulun tutkimuskoordinaattori Johanna Luostariselälle, joka oli mukana aktiivisesti tutkimustapaamisissamme ja huolehti työmme budjetoinnista ja hallinnoinnista suhteessa Wihuriin ja opettajakorkeakouluihin.

Saatesanojen lopuksi sopii vanha muskettisoturien lausahdus, kun pohdimme ammatillisen opettajakorkeakoulujen tulevaisuutta: *Yksi kaikkien ja kaikki yhden puolesta!*



# Tiivistelmä

Ammatilliset opettajakouluttajat kohtaavat työssään työelämän ja ammatillisen koulutuksen muutokset ja niiden vaikutukset opettajan työhön. Opettajankouluttajat ohjaavat opettajaopiskelijoita ja kehittävät ja tutkivat ammatillista koulutusta sekä ammattipedagogiikkaa. Vaikka ammatillisten opettajien työ ja sen muuttuminen on ollut tutkimusten kohteena, opettajankouluttajien työtä ei juuri ole tutkittu.

Ammatillisen opettajakouluttajan työ ja tulevaisuus-tutkimus toteutettiin viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteishankkeena. Tutkimus kohdistui opettajakouluttajan työn painopisteisiin ja toimintaympäristöihin, osaamishaasteisiin ja osaamisen johtamiseen. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ammatillisen opettajankouluttajan osaamisprofiili ja tuottaa kehittämisohjeita opettajankouluttajien työn kehittämiseen ja osaamisen johtamiseen. Hanketta olivat toteuttamassa Haaga-Helia ammattikorkeakoulun, Hämeen ammattikorkeakoulun, Tampereen ammattikorkeakoulun, Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Oulun ammattikorkeakoulun ammatilliset opettajakorkeakoulut ja opettajankoulutusyksiköt.

Tutkimus eteni kolmessa syklissä. Ensimmäisessä syklissä toteutettiin tulevaisuuspaaja jokaisessa opettajakorkeakoulussa. Pajoihin kutsuttiin edustava otos opettajakorkeakoulujen alueellisista sidosryhmistä. Lisäksi järjestettiin paneelikeskustelu, johon osallistui mm. ammatillisten opettajaopiskelijoiden, ammattikorkeakoulun rehtoreiden, koulutusviennin, Opetus- ja kulttuuriministeriön, OAJ:n ja Koulutuksen tutkimuslaitoksen edustaja. Tutkimuksen toisessa syklissä tulevaisuuspaajojen ja paneelin analyysin perusteella tuotettuja tulevaisuusskenaarioita koeteltiin ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetushenkilöstöllä. Kolmannessa syklissä tulevaisuusskenaarioita analysoitiin suhteessa muutostekijöihin ja tuotettiin ammatillisen opettajankouluttajan osaamisskenaario.

Opettajankouluttajan työn tulevaisuusskenaariossa ammatillisen opettajankoulutuksen perusteita ovat yksilöllisyys, yhteisöllisyys, monimuotoisuus ja osaaminen. Opettajankoulutuksen on vastattava kirstyvän talouden, monimuotoistuvien kulttuureiden, oppimisen teknologisoitumisen, koulutuksen eriarvoistumisen, oppimisen ja työn

muutoksen ja kestäväen hyvinvoinnin asettamiin vaatimuksiin, mutta ennen kaikkea hyödynnettävä niiden tarjoamat uudet mahdollisuudet. Osaamiskenaarion perusteella kuvattiin opettajankouluttajaa ammatipedagogista monitaiturina, joka työskentelee monimuotoisissa toimintaympäristöissä, hyödyntää työssään teknologian mahdollisuuksia ja toimii tulos- ja tavoitesuuntautuneesti.

Tutkimuksen tuloksia käytetään ammatillisten opettajankouluttajien osaamisen kehittämisessä, opettajankouluttajien rekrytoinnissa ja osaamisen johtamisen kehittämisessä.



# 1. Johdanto ammatillisen opettajankouluttajan työn tutkimiseen

Työelämän muutokset pitävät ammatillista koulutusta jatkuvassa liikkeessä. Oppilaitokset kehittävät koulutusta tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa niin, että valmistuvilla opiskelijoilla on työelämässä tarvittavaa uutta osaamista ja siten hyvät mahdollisuudet työllistyä. Ammatillisen koulutuksen kehittämistä pyritään vauhdittamaan myös valtakunnallisesti mittavilla hallinnollisilla uudistuksilla. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen sekä ammatillisen toisen asteen ja vapaan sivistystyön rakenteellisen uudistamisen tavoitteina on kehittää taloudellisesti ja laadullisesti entistä tehokkaampaa ammatillista koulutusta. Nämä uudistukset vaikuttavat ammatillisen koulutuksen opiskelijoihin, opettajien työhön, oppilaitosten johtamiseen sekä alueelliseen työelämän ja koulutuksen väliseen yhteistyöhön.

Ammatillisen opettajiin kohdistuu uudenlaisia vaatimuksia niin opiskelijoiden kuin työelämänkin taholta. Opettajien ydinosaamista on opiskelijoiden oppimisen tuki ja ohjaus. Työelämän muutokset ja ammatillisen koulutuksen kehittäminen osaamisperustaiseksi ohjaavat kuitenkin opettajia toimimaan uudella tavalla yhdessä, yli koulutus- ja organisaatorajojen, jaetun osaamisen idean mukaisesti. Opettajilta odotetaan joustavuutta ja dynaamisuutta erityisesti suhteessa työelämään. Työ on jatkuvaa kehittämistä ja uusiin haasteisiin tarttumista.

Ammatilliset oppilaitokset ovat kehittymässä elinikäisen oppimisen osaamiskeskueksiksi, jotka koulutustarjonnan avulla luovat ja kehittävät työelämälähtöistä osaamista. Ammatillista perus- ja täydennyskoulutusta ja räätälöityjä kehittämisohjelmia kehitetään yhdessä elinkeinoelämän kanssa. Työelämän ja opiskelijan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on haaste ammatillisille oppilaitoksille ja opettajille. Opettajien osaamisen kehittämiseen vaikuttavat erityisopetustarpeiden nopea kasvu, maahan-



muuttajien kasvava osuus opiskelijoissa, huippuosaajien huomioiminen, aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ja henkilökohtaistaminen.

Ammatillisten opettajien osaamisen kehittämisen avainasemassa ovat ammatilliset opettajakorkeakoulut, jotka järjestävät ammatillista opettajankoulutusta, erityisopettajankoulutusta ja opinto-ohjaajakoulutusta sekä opettajien täydennyskoulutusta. Ammatilliset opettajankouluttajat ovat kasvotusten edellä mainittujen työelämän ja koulutuksen muutosten ja osaamistarpeiden kanssa ja vastuussa myös ammatillisen koulutuksen ja ammattipedagogiikan kehittamisestä ja tutkimisesta. Opettajankouluttajien työ ei kuitenkaan ole ollut tutkimuksen kohteena ammatillisissa opettajakorkeakouluissa, eikä myöskään yliopistoissa tehdyssä opettajankouluttajiin kohdistuneissa tutkimuksissa Suomessa. Ylipäätään opettajankouluttajien työn tutkimus on ollut vähäistä, myös yliopistollista opettajakoulutusta koskeissa tutkimuksissa. Ammatillisen opettajan työn ja, viimeisen kymmenen vuoden aikana, ammattikorkeakouluopettajien työn tutkimus on muodostunut omaksi, vaikkakin pieneksi, tutkimusalueekseen. Painopiste on ollut opettajan osaamisen, ammatti-identiteetin ja muuttuvan työn tutkimisessa. Merkittävä lenkki, opettajankouluttaja on kuitenkin jäänyt tarkastelematta.

Tämä tutkimus on viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteinen tutkimusprojekti ja se avaa opettajankouluttajan, työn painopisteitä, toimintaympäristöjä sekä osaamishaasteita. Tutkimus avaa myös ammatillisten opettajakorkeakoulujen (jatkossa käytetään lyhennettä AOKK) osaamis- ja tehtäväkuva, joka usein on mielletty rajatusti, ainoastaan opettajankoulutuksen järjestäjäksi.

Tutkimusraportti koostuu kuudesta luvusta, joista kolmessa ensimmäisessä kuvataan ammatillisen opettajankouluttajan työtä ja sen ehtoja eri näkökulmista; oppiminen, ammatillinen opettajankoulutus ja osaaminen. Luvussa neljä esitetään tutkimuksen toteuttaminen vaiheittain, luvussa viisi kuvataan tutkimuksen tulokset ja luvussa kuusi pohditaan tulosten merkitystä.

## 1.1 Oppimisen kontekstuaalisuus opettajankouluttajan työn lähtökohtana

Ammatilliset opettajankouluttajat toimivat yhteistyössä ammatillisen koulutuksen ja sitä kautta työelämän kanssa. Opettajankouluttajan työssä kohdataan koulutuksen ja työelämän konteksti ehtoineen ja mahdollisuuksineen. Konteksti, vuorovaikutuksessa siellä toimivien yksilöiden

kanssa, määrittää opettajien ja opiskelijoiden käyttäytymistä ja oppimista. Ammatillisten opettajankouluttajien ei tulisi kuitenkaan ainoastaan osata reagoida kontekstin muuttumiseen, vaan pyrkiä ymmärtämään ja ennakkoimaan koulutuksessa ja työelämässä oppimiseen vaikuttavia muutoksia.

Oppimisen kontekstuaalisuutta määritellään erilaisista teoreettisista lähtökohdista. Oppiminen voidaan ymmärtää yksilön käyttäytymisen pysyvänä muutoksena, joka syntyy yksilön ja ympäristön välisessä suhteessa. Lewin (1951) esitti kenttäteoriassaan yksilön subjektiivisesti kokeman psykologisen kokonaisu ympäristön, 'elämän tilan', jossa yksilön käyttäytyminen määrittyy sisäisten tarpeiden ja ulkoisten vaatimusten muodostamassa jännitteisessä voimakentässä. Bronfenbrenner (1979) muokkasi Lewinin ajatuksia ja kehitti ekologisten järjestelmien teoriansa, jossa hän määritteli kehittymisen henkilön ja ympäristön vuorovaikutuksen suhteena, joka havaitaan tietyllä hetkellä ja on syntynyt tietyn ajanjakson kestäneessä vuorovaikutuksen prosessissa. Ekologisen järjestelmien teorian mukaan oppiminen sisältyy yksilön kehittymiseen, kasvatusta puolestaan on ympäristössä vaikuttava muuttuja. Lisäksi teoria korostaa yksilöä itseään kehittymisensä rakentajana.

Sekä Lewin (1951), että Bronfenbrenner (1979) korostivat ympäristön merkitystä yksilön oppimisessa ja sosialisatiossa. Myös Vygotskyn (1978) mukaan yksilön sosiaaliset tiedot ja taidot kehittyvät yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen tuloksena. Ympäristö käsittää yksilön sosiaalisen toiminnan lähipiirin ja siihen vaikuttavan yhteiskunnallisen kontekstin, joilla on myös aikasidonnaiset kulttuuriset ja yhteiskuntien rajat ylittävät ulottuvuutensa.

Layder (1996, 8-11) täsmensi rakenteita esittämällä inhimillistä toimintaa ja sosiaalisia ilmiöitä jäsentävän tutkimuskarttansa. Sen mukaan yksilö harjoittaa tilanteista toimintaa sosiaalisten puitteidensa lähikonteksteissa ja yleisen kontekstin jännitteisissä kentissä, joissa muuttajat ovat aikaan sidottuja. Tilanteinen toiminta sisältää osaamisen hankkimisen, jota yksilö toteuttaa oppimista mahdollistavissa puitteissa, esimerkiksi oppilaitoksissa, harrastuksissa ja työpaikoilla. Puitteeseen sisältyy siis formaalin, non-formaalinen ja informaalinen oppimisen mahdollisuus. Tilanteista toimintaa säätelevät yksilön tarpeet ja tavoitteet, puitteissa esiintyvät esteet ja mahdollisuudet, sekä yleisen yhteiskunnallisen kontekstin ehdot, odotukset ja tarjoamat mahdollisuudet. Oppiminen osaamisen tuottajana onkin mitä suurimmassa määrin kontekstuaalinen ilmiö, jonka keskiössä on yksilön pyrkimys vastata ympäristönsä vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin.

Hargreaves (1999) opettajiin kohdistuvien työkuultuuritutkimustensa pohjalta on hahmottanut mm. liikkuvan mosaiikin (moving mosaic culture) työkuulttuurin, joka kuvaa monitahoista ja osin pirstaleitakin työtä.

Mosaiikkinen taideteos koostuu useista, erivärisistä ja kokoisista paloista, jotka läheltä katsottuna näyttävät sekavalta kokonaisuudelta. Kauempi tarkastelu osoittaa selkeän kokonaiskuvan, joka koostuu useasta erilaisesta osatekijästä. Samalla tarkastelija huomaa palasten olevan rajapinnoistaan kiinni toisissaan. Ammatillisen koulutuksen tarpeiden ja vaatimusten mosaiikissa opettajankouluttajat ovat juuri niitä rajapintoja tai sitä juotettua tinaa, jotka työpanoksellaan voivat vaikuttaa eheän kokonaiskuvan rakentumiseen. Näiden sidoskohtien toimijoiden työn nykytilanteen sekä tulevaisuuden vaatimusten tutkiminen on tärkeää, jotta voidaan saada kokonaiskuva ammatillisen koulutuksen ja opettajan osaamisen nykytilasta ja tulevaisuuden suunnasta.

Useat tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota työelämän muutokseen, joka ilmenee siirtymänä hyvinvointivaltiosta uusliberalistiseen kilpailuvaltioon (Kettunen ym. 2012, 13–38) ja suunnitteluyhteiskunnasta post-moderniin kilpailukyky-yhteiskuntaan (Alasuutari 2004, 7-11; Heiskala 2006, 14–42; Kettunen 2008, 209–223). Muutos edellyttää yksilöiden itsensä vastuuta elämässään tarvitsemansa inhimillisen pääoman hankkimisesta ja kehittämisestä. Tämä heijastuu myös ammatillisten opettajien ja heitä opettavien opettajankouluttajien elämään ja työhön. Monitasoinen kilpailu vahvistaa asemaansa oppimisessa ja työssä, missä selviytyminen ja menestyminen edellyttävät kilpailukykyyn yhdistyvää osaamista niin yksilöiltä kuin organisaatioiltakin. Tämän myötä koulutuksen ja työn suhde vahvistaa asemaansa kilpailussa tarvittavan osaamisen tuottajana.

## 1.2 Oppiminen työssä ja verkostoissa

Ammatillisen koulutuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisen lähtökohta on koulutuksen toimiva yhteys työelämään. Työelämän ennakoituihin tarpeisiin vastaaminen ammatillisessa koulutuksessa ei enää riitä, vaan tarvitaan yhteiseen intressiin perustuvaa aitoa yhteistyötä ammatillisen osaamisen tuottamisen suunnittelussa ja toteutuksessa. Yhteisenä intressinä on ammatilliseen osaamiseen perustuva kilpailukyky ja -etu, jota koulutuksen tulisi tuottaa yksilöille, yhteisöille ja yhteiskunnalle. Ratkaisua voidaan lähestyä sekä *tuottamalla oppimisen* että *oppimisen ja työn toiminnallisen integraation* kautta.

Tuottamalla oppiminen (*learning by making*) tarjoaa oppimiseen teoriaa ja käytäntöä yhdistävän lähestymistavan (Poikela 2009, 10). Siinä tuotetaan artefakteja tarpeisiin ja ratkaisuja ongelmiin hyödyntämällä teoriaa ja käytäntöä tarpeen ja tilanteen mukaan. Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon rinnalle nostetaan tuottamisen tieto, jota tuottamiseen osallistuvat

rakentavat ja omaksuvat. Tuottamisen tietoon perustuva ajattelu ei sulje piiristään teoriaa ja käytäntöä, vaan sijoittaa ne luonnolliseen ja tilanteeseen yhteyteensä tuottamisen prosessissa (Stenlund 2014). Tämä poistaa tarpeen opiskella ensin teoriaa (*learning by being*) ja sitten harjoitella sen soveltamista käytäntöön (*learning by doing*), koska ne yhdistyvät tuottamisessa (*learning by making*).

Tuottamalla oppimisen logiikka tarjoaa mahdollisuuden yhdistää oppiminen toiminnallisesti työelämässä toteutettaviin tuottamisen prosesseihin. Edellytyksinä sille kuitenkin ovat työelämän tuottamisen prosessin opinnollistaminen ja niiden toiminnallinen integraatio koulutuksessa käytettäviin opetussuunnitelmiin. Integraatio ja sitä tukevat ratkaisut muuttavat perusteelliset opetussuunnitelmiä ja niitä koskevaa ajattelua. Kysymyksessä on työharjoittelua ja oppinäytteiden tekemistä syvempi yhteistyö, jossa oppimisympäristö luonnostaa sijoittuu pääosin työn informaalin oppimisen ympäristöihin koulutuksen formaalin oppimisen sijasta. Opiskelijalle tämä mahdollistaa episteemisen tiedon ja ammatillisuuden tavoittamisen jo opintojensa aikana. Ammatillisten opettajankouluttajien on edistettävä koulutuksen työn yhdistämistä tavoittelevia prosesseja ja tarjottava niihin pedagogista asiantuntemustaan.

Työkontekstit ja työyhteisöt painottuvat tulevaisuudessa entistä enemmän osaamisen ja työssä vaadittavien valmiuksien oppimisessa. Työyhteisöt ovat ihmisten ajattelutapojen ja toiminnan tuotteita – muuttuakseen niiden on annettava ihmiselle mahdollisuus muuttaa myös ajattelu- ja toimintatapojaan. Tätä muutosta ei voida tehdä lisääntyvällä koulutuksella ja käskemällä vaan yhdessä kokemalla ja ajattelemalla.

Työelämän muutostahdin nopeutuessa myös työn sisällöt (mitä tehdään) ja työprosessit (miten tehdään) muuttuvat kaikissa työtehtävissä ja kaikilla toimialoilla. Samalla tavalla työympäristö teknistyy, verkostot laajentuvat maan rajojen ulkopuolelle. Osaamisvaatimukset kasvavat ja erityisesti työn henkinen kuormitus lisääntyy. Tässä muutoksessa tarvitaan myös yleisiä työelämävalmiuksia kuten yhteisöllistä osaamista, organisaatio-osaamista, projektihallinnan taitoja tai digitaalista osaamista. Samoin työntekijöiden täytyy jatkuvasti uudistaa osaamisensa tietoperustaa ja oppia hyödyntämään tietoa tehokkaammin työprosessien, työympäristön sekä oman työnsä kehittämisessä. Tulevaisuuden ammatti-identiteetti on yhä enemmän ihmisen itsensä luoma ja kehittämä ominaisuus, ei enää niinkään ulkoapäin määriteltävä toimintamalli.

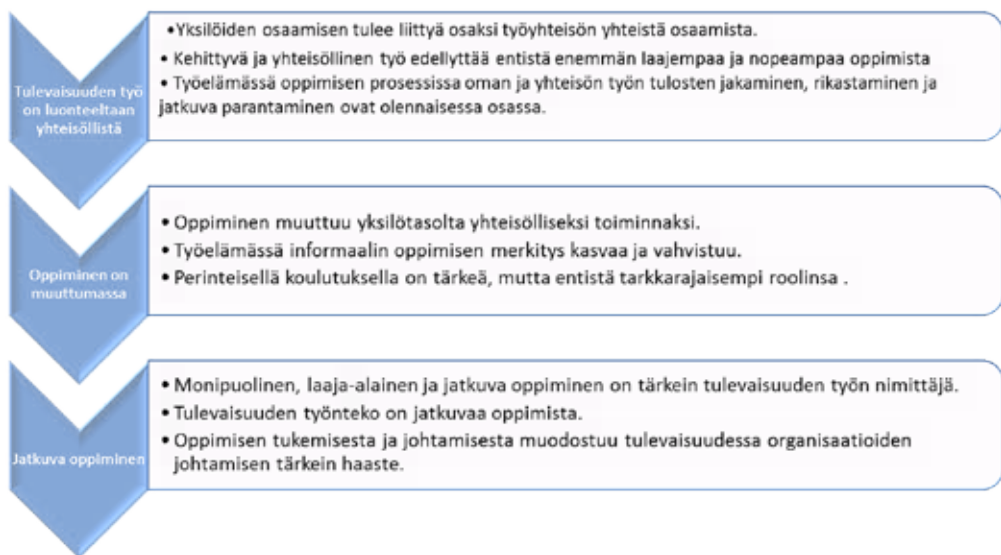
On odotettavissa, että tulevaisuudessa toisistaan riippuvalaiset yritykset muodostavat liiketoimintaverkostoja, joissa yksittäisten organisaatioiden rajat hämärtyvät (mm. Manka & Mäenpää 2010). Luottamus nousee tärkeään rooliin verkostoitumisen yhteydessä, sillä kukaan ei pysty val-

vomaan limittyviä verkostosuhteita. Koska osa yhteistyökumppaneista tulee tulevaisuudessa organisaation ulkopuolelta, on päätöksentekoa hajautettava ja annettava vaikutusmahdollisuuksia erityisesti sinne, missä työtä tehdään. Nämä itseohjautuvat verkosto-organisaatiot haastavat ja ravistelevat työyhteisön jäseniä, toimintamalleja ja johtamista.

Muutoksen seurauksena syntyy uusia ammatti-identiteettejä, erityisosaamista ja osaamisen kehittämistä. Nyt ja tulevaisuudessa oppiminen ja työn kehittäminen tapahtuukin suurelta osin työssä tai työstä, ei niinkään formaaleissa oppimisympäristöissä. Työnyhteisöjen oppimisen tukeminen ja johtamisesta onkin yksi johtamisen tehtävä tulevaisuudessa.

Ammattikorkeakoulut ja ammatilliset oppilaitokset ovat keskeisessä roolissa ammattitutkintojen ja ammatillisen täydennyskoulutuksen tuottajina. Ammattikorkeakoulujen sidosryhmille suunnatun kyselyn (Kullaslahti & Mäntylä 2012) tulosten mukaan työelämälle toteutetun täydennyskoulutuksen hyvä laatu ja työelämävastaavuus toteutuivat, kun koulutus suunniteltiin tiiviissä ja vuorovaikutteisessa yhteistyössä ja yhteissuunnittelussa työelämän kanssa. Yrittäjät puolestaan pitivät ammattikorkeakouluja alueellisesti merkittävänä toimijoina (Ahmaniemi ym. 2012). Ammattikorkeakoulujen ja yritysten välinen yhteistyö tuotti alueelle uutta työvoimaa ja uutta osaamista. Yhteistyö perustui pääosin koulutusprosesseihin, kuten harjoitteluun ja opinnäytetyöyhteistyöhön. Mitä paremmin ammattikorkeakoulu oli profiloitunut alueellisesti, sitä monipuolisempaa yritysten ja ammattikorkeakoulujen välinen yhteistyö oli.

Yksilöiden korkeatasoinen osaaminen on tärkeää, mutta sen tulee liittyä entistä enemmän osaksi yhteisön osaamista ja olla osa yhteisöllistä toimintaa. Tieto ei ole enää yksilöiden käsissä, vaan yhteisöllisestä tiedontuottamisesta tulee avaintekijä ja työn tekeminen muuttuu aiempaa enemmän oppimiseksi. Olennainen osa työelämässä tapahtuvaa oppimisprosessia on oman ja yhteisön työtulosten jakaminen, rikastaminen ja jatkuva parantaminen. (Kuvio 1)



Kuvio 1. Yksilöllisestä oppimisesta verkostojen oppimiseen (Mäntylä & Varjonen 2014)

Verkostomaisen toiminnan tarkoituksena on tarjota siihen osallistuville yksilöille ja yhteisöille avoin ja luottamuksellinen ympäristö niiden väliselle keskinäiselle vuoropuhelulle ja yhteistyölle. Luottamus on verkostojen toiminnassa sekä yhteistyön edellytys että sen tulos (Seligman 1997). Verkostotoiminnan muodostama foorumi voidaan nähdä uusia ajattelu- ja toimintatapoja synnyttävänä oppimisympäristönä. Tällöin aikaisempia tietoja ja taitoja voidaan vertailla uusiin, erilaisiin näkemyksiin. Oppimisen ehtona on se, että verkoston jäsenet osallistuvat yhteiseen toimintaan, sen arviointiin ja uuden luomiseen. Verkostossa tapahtuvaa oppimista voidaan tarkastella myös kollektiivisena oppimisena, jolloin verkostosta itsessään pyritään luomaan kehittyvä ja muuntuva kokonaisuus. Verkostot edistävät niihin osallistuvien tahojen ja yksilöiden välistä vastavuoroisuutta ja aktiivisuutta, mikä tekee niistä uudenlaisia työelämän kehittämisen muotoja.

Kollektiivisessa, jaetussa oppimisessa siirrytään yksilöorientoituneesta tai oppilaitoksen sisällä tapahtuvasta työskentelystä yhteisölliseen, organisaatioiden rajoja ylittävään, verkostomaiseen toimintaan. Osallistujien erilaiset näkökulmat yhdessä voivat johtaa uusiin ratkaisuihin, jotka ovat enemmän kuin yksilöiden osaaminen yhteensä. (Eteläpelto & Tynjälä 1999.) Jaetun, kollektiivisen oppimisen määrittelyn pohjalta asiantuntijuus kehittyy sosiaalisessa yhteisössä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, paitsi vertikaalisesti, myös horisontaalisesti, tiedonrajat ylittäen (Hak-

karainen & Paavola 2006). Tällainen opettajuusosaaminen sisältää teoreettista ymmärrystä ja käytännön taitoa toteuttaa verkostotyöskentelyä ja kokemuksen kautta syntynyttä hiljaista tietoa, jota organisaatorajoja ylittävä, verkostomainen kehittämistyö vaatii. Tämä merkitsee ratkaisevia muutoksia myös ammatilliselle opettajankoulutukselle ja opettajankouluttajan työlle ja osaamiselle.

### 1.3 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025 kohdistui viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajiin. Tutkimuksessa selvitettiin opettajakorkeakoulujen sidosryhmien ja opettajakorkeakoulun henkilöstön käsityksiä opettajankouluttajan työstä vuonna 2025.

Tutkimuksessa etsittiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Mitkä ovat opettajankouluttajan työn painopisteet ja toimintaympäristöt?
- Kenen ja keiden kanssa opettajankouluttaja työskentelee?
- Mikä on opettajankouluttajan työn tarkoitus/ merkitys?
- Mitkä ovat opettajankouluttajan osaamishaasteet ja tarpeet nyt ja vuonna 2025?
- Millaisia toimintaympäristön nostamia muutospaineita kohdistuu osaamisen johtamiselle opettajakorkeakouluissa?

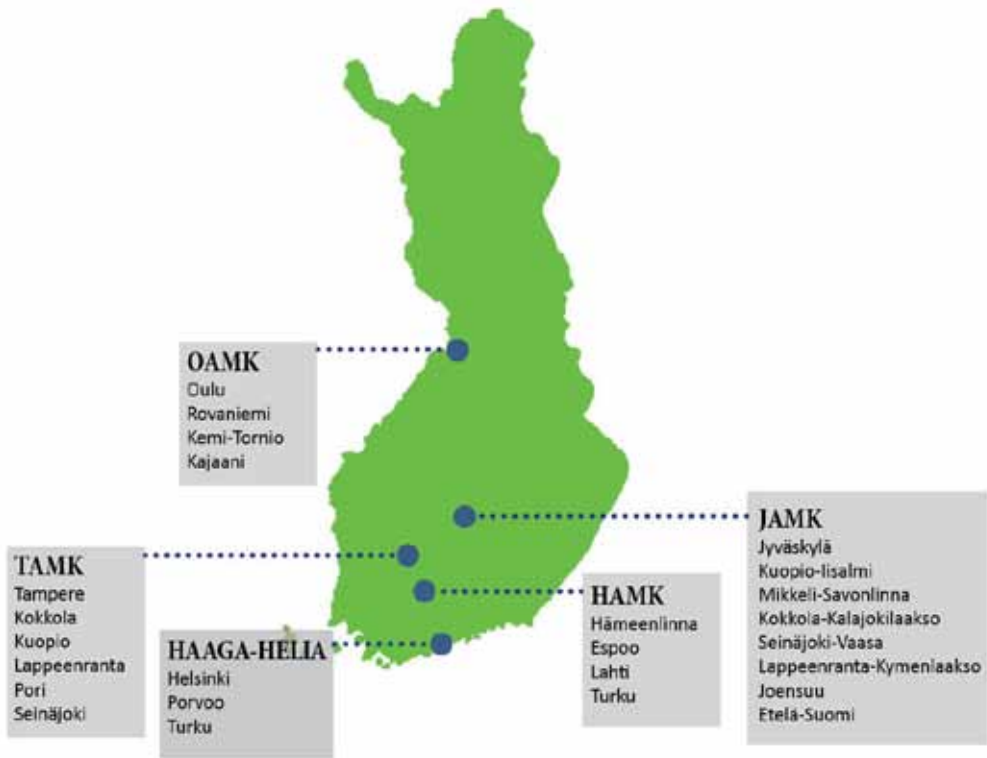


## 2. Ammatillinen opettajankoulutus 2010-luvulla

Ammatilliset opettajakorkeakoulut järjestävät pedagogista perus-, jatko ja täydennyskoulutusta ammatillisten opettajien tehtäviin aikoville ja opettajina toimiville. Peruskoulutuksen opintojen tavoitteena on, että opettajankoulutuksen suorittaneella on valmiuksia ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. 15.5.2003/352, § 7b, muutettu 4.7.2013/546). Jatkokoulutuksena järjestetään ammatillisen erityisopettajan ja opinto-ohjaajan koulutusta. Täydennyskoulutuksena järjestetään Opetushallituksen rahoittamaa opetustoimen henkilöstökoulutusta ja muuta maksullista palvelutoimintaa ja konsultointia. Näiden lisäksi opettajakorkeakoulut tekevät monipuolista käytäntölähtöistä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyötä.

Opettajankoulutusta järjestetään viiden ammattikorkeakoulun yhteydessä. Koulutusta järjestävät Haaga-Helia ammattikorkeakoulu (Haaga-Helia), Hämeen (HAMK), Jyväskylän (JAMK), Oulun (OAMK) ja Tampereen (TAMK) ammattikorkeakoulu. Kaikki yksiköt järjestävät opetusta korkeakoulukaupungin lisäksi alueryhmissä eri puolilla Suomea yhteensä 25 paikkakunnalla. Ammatillisen opettajankoulutuksen saataavuus on alueryhmien ansiosta olennaisesti parantunut ja kattaa jo Suomen Helsingistä Rovaniemelle ja Porista Lappeenrantaan. Alla olevassa kartassa (kuva 1) näkyvät opettajankoulutuksen järjestämispaikkakunnat lukuvuonna 2014–2015. Koulutusta tarjotaan alueille sen mukaan, miten paljon opettajankoulutuksen tarvetta siellä on.





Kuva 1. Ammatillisen opettajankoulutuksen järjestämisspaikkakunnat lukuvuonna 2014–2015

Ammatillinen opettajankoulutus on vuoden 2014 alusta voimaantulleen ammattikorkeakoululain muutoksen jälkeen entistä tiiviimmin osa ammattikorkeakoulua ja sen aikuisille tarkoitettua täydennyskoulutusta. Ammatillista opettajankoulutusta koskeva laki (9.5.2003/356) kumottiin vuoden 2013 lopussa ja sitä koskeva lainsäädäntö sisällytettiin ammattikorkeakoululakiin (9.5.2003/351) ja valtioneuvoston asetukseen ammattikorkeakouluista (5.5.2003 /352). Lain mukaan valtioneuvosto määrää toimiluvassaan ammattikorkeakoululle oikeuden järjestää ammatillista opettajankoulutusta. Toimiluvat uudistettiin vuoden 2014 alussa, samalla lainsäädännöstä poistui nimi ”opettajakorkeakoulu”. Käsitettä käytetään kuitenkin edelleen koulutuksen tunnettuuden varmistamiseksi.

Opettajankoulutuksen asema ammattikorkeakouluorganisaatioissa ja johtamisjärjestelmissä vaihtelee. Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa, Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ja Oulun ammattikorkeakouluissa opettajankoulutus on koulutusyksikkö, jolla on oma johtaja. Hämeen

ammattikorkeakoulussa opettajankoulutus on sijoitettu ylempään korkeakoulutuksen koulutus- ja tutkimuskeskukseen. Tampereen ammattikorkeakoulussa opettajankoulutus toimii osana ammattikorkeakoulun pedagogista kehittämistä, jota johtaa ammattikorkeakoulun vararehtori.

Opettajankoulutusyksiköissä toimii esimiestehtävissä myös koulutus-, täydennyskoulutus-, tutkimus- ja kehittämispäälliköitä. Henkilöstöön kuuluu yliopettajien ja lehtoreiden lisäksi suunnittelijoita, tuki- ja projektihenkilöstöä.

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetushenkilöstö on lisääntynyt ja henkilöstörakenne on muuttunut. Vuonna 2007 opettajakorkeakouluissa työskenteli 66 yliopettajaa ja 24 lehtoria tai päätoimista tuntiopettajaa eli yhteensä 90 opettajaa (Laukia 2007). Vuoden 2014 lopussa opettajankouluttajan (yliopettaja, lehtori, tuntiopettaja tai muu nimike) tehtävissä toimi yhteensä 156 henkilöä. Yliopettajien suhteellinen osuus opettajankouluttajista on pienentynyt ja lehtoreiden sekä tuntiopettajien määrä on enemmän kuin kaksinkertaistunut. (Taulukko 1)

Taulukko 1. Päätoimisten opettajankouluttajien tehtävänimikkeet opettajakorkeakouluittain vuoden 2014 lopussa

Ammattikorkeakoulu	yliopettajia	lehtoreita	päätoimisia tuntiopettajia tai muu nimike	yhteensä
Haaga-Helia	20	9	1	30
HAMK	15	27	-	42
JAMK	13	24	5	42
OAMK	11	7	8	26
TAMK	10	4	2	16
Yhteensä	69	71	16	156

Opettajankouluttajien kelpoisuusvaatimukset koostuvat tutkinnosta ja työkokemuksesta. Yliopettajalta vaaditaan soveltuva jatkotutkintona suoritettu lisensiaatin tai tohtorin tutkinto ja lehtorilta soveltuva ylempi korkeakoulututkinto. Lisäksi heillä tulee olla ammattikorkeakoulun tai

ammattillisen koulutuksen opettajan kelpoisuus ja vähintään kolmen vuoden opettajakokemus ammattikorkeakoulussa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. ( Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. 15.5.2003/352, 23 a §, muutettu 4.7.2013/546.) Tämä tarkoittaa sitä, että useimmilla opettajankouluttajilla on myös oman ammattialan työkokemusta vähintään kolme vuotta. Kaikki ovat suorittaneet myös opettajankoulutuksen. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014 (18 §) tarkentaa ammatillisen opettajankoulutuksen opettajien kelpoisuusvaatimuksia siten, että erityisestä syystä yliopettajan toimeen voidaan ottaa ylempään korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö ja lehtorin toimeen henkilö, joka ei ole suorittanut ylempää korkeakoulututkintoa, jos henkilö on erittäin hyvin perehtynyt toimen tehtävälleen. Vuoden 2014 lopussa joka kolmannella ammatillisen opettajankouluttajan tehtävissä toimivalla oli tohtorin tutkinto.

Taulukko 2. Opettajankouluttajien ylin tutkinto opettajakorkeakouluittain vuoden 2014 lopussa

Ammattikorkeakoulu	Tohtori	Lisensiaatti	Maisteri/YAMK	Muu	Yht.
Haaga-Helia	14	7	9	-	30
HAMK	15	6	21	-	42
JAMK	8	8	24	2	42
OAMK	10	2	11	3	26
TAMK	8	1	7	-	16
Yhteensä	56	24	73	5	156

Opettajankouluttajat edustivat vielä pari vuosikymmentä sitten ammatialoja, joille järjestettiin ammatillista koulutusta ammattikouluissa ja -opistoissa. Heillä oli usein vankka kokemus ja asiantuntijuus työelämästä ja alan koulutuksesta. He edustivat opettajankoulutuksessa omaa ammatialaansa ja siihen sidottua ammattipedagogista osaamista. Nytkin laaja-alainen yhteiskunnallinen ja kasvatustieteellinen asiantuntemus on tullut ammattiosaamisen rinnalle. Opettajankoulutuksen henkilökunta muodostaa monialaisen-, -ammattillisen ja -tieteisen työyhteisön. Tämä

antaa hyvät mahdollisuudet ammatti- ja tieteenalat ylittävälle keskustelulle ja ammattpedagogiselle tutkimus- ja kehittämistyölle. Tämä monialaisuus näkyy opettajankouluttajan työnkuvassa, joka koostuu varsinaisesta opettajankoulutustyöstä (opettajaopiskelijoiden ohjaus), tutkimus- ja kehittämistyöstä sekä ammatillisiin oppilaitoksiin kohdistuvista valmennus- ja kehittämistöistä (maksullinen täydennyskoulutus). Opettajaopiskelijoiden ohjaukseen kuuluvat niin yksilö kuin ryhmän ohjaustyöt, opetusharjoitteluiden ohjaus ja seuranta sekä opiskelijoiden omiin työpaikkoihin kohdistuvien kehittämistehtävien ja hankkeiden ohjaustyöt. Tutkimus- ja kehittämishankkeissa työskentely sisältää hankeaihioiden työstämistä, toimijaverkoston rakentamista ja mahdollista johtamista sekä ulkopuolisen rahoituksen hankkimista hankkeille. Hankeissa opettajankouluttaja toimii tutkijakehittäjänä sekä usein verkostomaisen ryhmän vetäjänä, huolehtien hankkeen hallinnoinnista ja prosessin etenemisestä. Täydennyskoulutustyö sisältää erikokoisia valmennusprosesseja ammatillisten koulutusorganisaatioiden henkilökunnalle ja johdolle. Valmennusten luonne on kehittävä ja kohteena erilaiset pedagogiset ilmiöt opettajan osaamisen kehittämistä johtamiseen sekä oppimisympäristöjen rakentamiseen saakka. Usein opettajankouluttaja myy koulutus- ja valmennuspalveluita koulutuksen kentälle ja yhdessä asiakkaan kanssa rakentaa valmennusten sisällöt.

Opettajan peruskoulutuksen (60 op) suorittaminen antaa pedagogisen kelpoisuuden ammatillisten oppilaitosten, ammatillisen aikuiskoulutuksen ja ammattikorkeakoulujen opettajien tehtäviin. Koulutuksen suorittaneet sijoittuvat usein opettajiksi ja kouluttajiksi myös muihin korkeakouluihin, vapaan sivistystyön oppilaitoksiin, yritysten koulutus- ja henkilöstöhallinnon tehtäviin sekä johto- ja esimiestyöhön.

Opettajankoulutukseen hakevilta edellytetään samanlaista koulutusta ja työkokemusta kuin opettajan virkoihin ja toimiin ammatillisissa oppilaitoksissa (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986) ja ammattikorkeakouluissa. Ammatilliseen toiseen asteen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajiksi aikovat ovat pääsääntöisesti suorittaneet soveltuvan korkeakoulututkinnon ja hankkineet työkokemusta omalta ammattialaltaan vähintään kolme vuotta. Sosiaali- ja terveystieteiden opettajiksi ovat kelpoisia joko ammattikorkeakoulun suorittaneet henkilöt, joilla on työkokemusta vähintään viisi vuotta tai ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet, jolla on työkokemusta vähintään kolme vuotta. Joillekin aloille, joilla ei ole korkean asteen koulutusta tai joilla tarvitaan vahvaa ja erikoistunutta ammattitaitoa, kelpoisia ovat myös erityisammattitutkinnon tai ammattitutkinnon suorittaneet ja vähintään viisi vuotta työkokemusta hankkineet henkilöt. Ammattikorkeakoulun opettajiksi hakeutuvilla tulee olla ylempi korkeakoulututkinto ja kolmen

vuoden työkokemus omalta ammattialalta. Yhteisten aineiden opettajilta vaaditaan ylempään korkeakoulututkinnon suorittamista, työkokemusvaatimusta ei ole.

Ammatilliseen opettajankoulutukseen otetaan vuosittain yhteishaussa noin 1600 opiskelijaa. Hakijamäärät ovat nousseet 13 prosenttia vuodesta 2011 vuoteen 2013. Vuonna 2013 hakijoita oli 5617. Hakeneiden keski-ikä oli 39 vuotta ja hyväksytyjen 42 vuotta. (Kumpulainen 2014). Opettajaopiskelijat tulevat kaikilta ammattialoilta. Viime vuosina tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveystieteiden opettajaksi koulutettavien määrää on lisätty ja samanaikaisesti kulttuurialalle, matkailu-, ravitsemus- ja talousalalle koulutettavien määrää on vähennetty.

Opettajankoulutus on laajuudeltaan 60 opintopistettä. Opiskeluun on tarjolla monenlaisia ja ajalliselta kestoaltaan erilaisia malleja. Nopeimmat tekevät opintonsa yhdessä vuodessa, pisimmillään opintoihin voi käyttää kolme vuotta. Tavallisimmin koulutus kestää 1,5-2 vuotta. Koulutus on monimuotokoulutusta, jossa yhdistyvät lähiopetus, verkko-opetus, pienryhmissä tapahtuva opiskelu ja itsenäinen työskentely. Uuden opetusteknologian käyttäminen opinnoissa on laajentunut jo osaksi kaikkia opettajankoulutuksia. Pelkästään verkko-opintoina suoritettavia koulutuksia on myös tarjolla. Ne mahdollistavat koulutukseen osallistumisen asuinpaikasta ja -maasta riippumatta. Joustavuutta on lisätty tarjoamalla lähiopintoja myös viikonloppuisin ja kesäaikaan. Opiskeluryhmät ovat monialaisia, mikä tarjoaa hyvän mahdollisuuden ammattien rajat ylittäviin pedagogisiin keskusteluihin ja vertaisoppimiseen.

Koulutusta järjestetään kansainvälisissä ryhmissä englanninkielisenä Jyväskylän, Hämeenlinnan, Haaga-Helion ja Oulun ammattikorkeakoulun opettajankoulutuksessa. Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajankoulutus aloittaa englanninkielisen opettajankoulutuksen vuoden 2015 aikana.

Opettajankoulutukseen hakeutuvat ovat aikuisopiskelijoita, joilla usein on pitkä työkokemus ja monipuolinen koulutustausta. Heistä noin puolet toimii koulutuksen aikana opettajan tehtävissä ammatillisissa oppilaitoksissa, ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tai ammattikorkeakouluissa. Opettajankoulutus on heille mahdollisuus oman opettajuutensa ja työnsä tutkimiseen ja pedagogiseen kehittämiseen. Opettajan työn ulkopuolelta tuleville koulutus tarjoaa mahdollisuuden perehtyä opettajan työhön monipuolisesti erilaisissa oppilaitoksissa ja rakentaa omaa opettaja-identiteettiä. Vuonna 2010 selvitettiin ammatilliseen opettajankoulutukseen opiskelijavalintaa. Tulosten mukaan hakumotiivit ammatilliseen opettajankoulutukseen liittyivät oppilaitoksissa opettajan tehtävissä toimivilla velvoitteeseen hankkia pedagoginen pätevyys ja ei-oppilaitoksissa toimivilla yksilöllisiin

urasuunnitelmiin ja haluun kehittää koulutusosaamistaan. (Manninen 2010) Vuosina 2004-2005 toteutetun ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttavuus – tutkimuksen tulosten mukaan opettajuuskäsitys oli selkiintynyt, opettajaidentiteetti kehittynyt sekä oppimisen ja opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvät valmiudet olivat parantuneet opettajankoulutuksen aikana. Myös tutkimus- ja kehittämisosaamisen ja työelämävalmiuksien koettiin lisääntyneen. Heikoimmat palautteet sai tuolloin alueyhteistyöosaamisen karttumisen. (Lahtiranta & Penttilä 2006 ja Stenlund 2006) Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa on sittemmin kiinnitetty vahvistettu verkostoissa toimimisen oppimista ja näin luotu edellytyksiä myös alueellisen yhteistyön osaamisen kehittämiseen koulutuksen aikana.

Vuonna 2011 valtion talousarvioon sisällytettiin 1 miljoonan euron lisämääräraha ammatillisten opettajien koulutuksen laajentamiseen. Määrärahalla lisättiin opettajankoulutusta 110 aloituspaikalla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011). Myös vuosina 2012 ja 2013 opettajankoulutukseen osoitettiin samansuuruinen lisämääräraha, joten kolmen vuoden aikana lisäpaikkoja oli yli 300.

Opettajien jatkokoulutuksena järjestetään ammatillisen erityisopettajan ja opinto-ohjaajan koulutusta. Molempien koulutusten laajuus on 60 opintopistettä. Jatkokoulutuksia tarjoavat kaikki ammatilliset opettajakorkeakoulut, kuitenkin niin että Oulussa koulutukset aloitetaan vuorovuosina. Erityisopettajankoulutuksessa aloittaa vuosittain noin 170 opiskelijaa, opinto-ohjaajakoulutuksessa noin 120. Molempien koulutusten pääsyvaatimuksena on ammatillisten tai yhteisten aineiden opettajan kelpoisuus ja työkokemus opetus- tai ohjaustehtävistä ammatillisissa oppilaitoksessa tai ammattikorkeakoulussa. Hakijamäärät ovat kasvaneet huomattavasti 2010- luvulla, mutta koulutuspaikkojen määrä on pysynyt ennallaan.

Opettajien täydennyskoulutuksessa kaikilla ammatillisilla opettajakorkeakouluilla on osittain tarjolla samoja teemoja, osittain ne profiloituvat joihinkin aihealueisiin. Kaikki opettajakorkeakoulut järjestävät koulutuksia teemoilla opettajuuden haasteet, verkkoratkaisujen kehittäminen, työelämän ja koulutuksen lähentäminen, työssäoppiminen, monikulttuurinen koulu oppilaitosjohdon kouluttaminen sekä erityisopetuksen kehittäminen. Täydennyskoulutusta järjestetään Opetushallituksen rahoittamana opetustoimen henkilöstökoulutuksena tai maksullisena palvelu- ja liiketoimintana. Neuvonta-, ohjaus – ja konsultointi oppilaitoksille on myös lisääntynyt.

Viimevuosien aikana opettajankoulutus on kansainvälistynyt ja avautunut ulospäin. Koko koulutus on mahdollista suorittaa kansainvälisissä

ryhmissä tai valita joitakin englanninkielisiä opintojaksoja. Opiskelija- ja henkilöstövaihdon volyymit ovat kasvaneet.

Tutkimus- ja kehittämistyö kansainvälisissä verkostoissa on lisääntynyt huomattavasti. Esimerkkinä kaikkien opettajakorkeakoulujen kansainvälisestä yhteishankkeesta on mm. erityispedagogiikan kehittämistyötä (Inclusive Education in VET) Pohjoismaiden ja Baltian maiden korkeakoulujen kanssa.

Ammatillinen opettajankoulutus on herättänyt kansainvälistä kiinnostusta. Opettajankoulutuksen kehittämishankkeita on toteutettu ulkoministeriön kehittämissyhteistyörahoituksella, Euroopan Unionin hankerahoituksella sekä kansainvälisenä liiketoimintana. Ulkoministeriön rahoituksella JAMK ja HAMK ovat yhdessä olleet kehittämässä ammatillisten opettajien koulutusta Vietnamissa. Uusimmat hankkeet ovat suuntautuneet Nepaliin, Kosovoon ja Egyptiin. Haaga-Helia, HAMK ja TAMK ovat vuonna 2014 toteuttaneet yhteistyössä opettajankoulutusta brasialaiselle opettajaryhmälle. Haaga-Helian opettajakorkeakoulu on käynnistänyt koulutusvientä Kolumbiaan ja Shanghaihin, Kiinaan. Kolumbiassa toteutetaan koko 60 opintopisteen laajuinen opettajankoulutusohjelma lukuvuoden 2014–2015 aikana. Joulukuussa 2014 Shanghaissa avattiin China-Finland Center of Excellence in Vocational Education -keskus, jonka tehtävänä on edistää ammatillisen koulutuksen ja opettajankoulutuksen kehittämistä Kiinassa.

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyö on ollut monipuolista kuluneen vuosikymmenen aikana. Opiskelijahaku ja –valinta on jo joidenkin vuosien ajan toteutettu sähköisesti yhteisten valintakriteerien mukaisesti. Pedagogisia kehittämis- ja tutkimushankkeita on valmisteltu ja toteutettu yhdessä ja niiden tuloksia levitetty niin kotimaisissa kuin kansainvälisissä seminaareissa. Hankkeiden tuloksina on syntynyt ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen toimintaan koulutussuunnitelmia, pedagogisia malleja, oppaita ja työkaluja. Opettajakorkeakoulut ovat tutkimus- ja kehittämishankkeidensa avulla levittäneet hyviä käytäntöjä ja nostaneet keskustelun kohteeksi teemoja, jotka suuntautuvat tulevaisuuden pedagogisten kysymysten ratkaisemiseen. Yrittäjyyskasvatus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa nostettiin yhteisen hankkeen avulla kehittämisen kohteeksi kaikissa opettajakorkeakouluissa. Merkittäviä tuloksia yhteistyöstä on myös mm. näyttötutkintomestari-koulutuksen opetussuunnitelma ja erityisopettajakoulutuksen laatusuosituksen.



## 3.

# Opettajankouluttajan osaaminen ja tulevaisuus

### 3.1. Ammatillisen opettajan työn muutos

Ammatilliseen opettajankouluttajaan on kohdistunut niukalti tutkimuksellista mielenkiintoa muuten laajassa ja monipolvisessa opettajuustutkimuksessa. Erityisesti ammatillisen opettajan ammatti-identiteettiin, työnkuviin sekä osaamisvaatimukseen on suunnattu aktiivisesti väitöskirjoja 2000-luvulta lähtien. Katvealueeseen jäänyt ammatillisen opettajankouluttajan työn tutkiminen on tärkeää, koska hän toimii useassa rajapinnassa ammatillisen koulutuksen toimintakentällä. Niukasta tutkimusvarannosta johtuen on järkevää lähteä hahmottamaan opettajankouluttajan työtä 2000-luvulla ilmestyneistä tutkimuksista, jotka koskettavat ammatillista opettajaa.

Oleellista ammatillisen opettajuuden hahmottamisessa on se toimintakonteksti, jossa opettaja työskentelee. Jatta Herranen (2003) tutkimus kohdistui amk-opettajan toimintaympäristöön, jossa ammattikorkeakoulu nähtiin diskursiivisena tilana. Herrasen tulokset osoittivat, että ammattikorkeakoulu on erilaisten ja keskenään ristiriitaisten tiedollisten kategorioiden jakama konteksti. Ammattikorkeakoulujen poukkoilevasta historiasta johtuen, se on jatkuvan muutoksen ja jälkimodernin ajan piirteiden sävyttämä. Toisaalta se on käytännönläheisyyden, osaamisen ja työelämän vaatimusten hallitsema. Käytännönläheisyys ja ammatillisuus on pyritty sitomaan korkeakoulumaisuuteen, mikä kiinnittää amk-opettajat tieteelliseen tietoon ja tietämiseen sekä niiden määrittämään akateemiseen asiantuntijuuteen. Tämä pakottaa opiskelijat ja opettajat siirtymään vapaampaan ja opiskelijakeskeisempään toimintaan. Tutkimuksessa kävi ilmi, että ammattikorkeakouluopettajien puheessa pyritään irtautumaan koulumaisuudesta ja korostamaan pedagogisuutta. Herranen (emt.) tarkastelee tutkimuksessaan yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhdetta ja toteaa, että tämän päivän suuret ja alakohtaisuuden sivuuttavat oppilaitosorganisaatiot tekevät yhteisöllisyyden mahdolliseksi. Luonnollisen



yhteisyyden tilalle on ollut pakko kehittää keinotekoisia yhteisöllisyyttä, josta Herranen käyttää nimitystä symbolinen yhteisöllisyys. Herrasen tutkimustulosten tiivistys on, että ammattikorkeakoulu on yhdessä rakennettu, mutta epäpuhdas, monenlaisten traditioiden ja jännitteisten yhdistelmien instituutio. Amk-toimijat käyvät yksilöllisiä ja kollektiivisia taisteluja erilaisuuden ja perinteiden puolesta, mikä saa ammattikorkeakouluorganisaatioissa aikaan epäjärjestystä, konflikteja ja kaaosta.

Pekka Auvinen (2004) totesi tutkimuksessaan, että amk-opettajan työnkuva on monipuolistunut ja laajentunut opetustyön ulkopuolelle. Opettajan ammattialan sisällöllinen yleisosaaminen on korostunut, ja tutkimus-kehitystoiminnassa on noussut vaatimuksia erityisosaamisesta. Opettajan odotetaan tuottavan uutta tietoa ja osaamista ohjaustyönsä kautta. Amk-opettajan työssä tutkimus- ja kehittämistyöllä sekä työelämälähtöisillä työtehtävillä on yhä useammin kasvava ja merkittävä osuus. Opettajalta vaaditaan yhä enemmän sisäistä yrittäjyyttä, kykyä arvioida omaa työtä ja kehittää osaamistaan, monipuolisia vuorovaikutustaitoja sekä kykyä toisten yksilölliseen kohtaamiseen. Auvisen 2000-luvun alun visioima tulevaisuus on nyt totta. Kiristynyt kilpailu koulutusmarkkinoilla, heikentyneet taloudelliset resurssit koulutuksessa, ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnan vahvistuminen, verkko-opetuksen lisääntyminen, yhteistyön merkityksen kasvu sekä monikulttuurisuuden vahvistuminen ovat kasvavia trendejä, jotka muokkaavat ammattikorkeakouluopettajuutta.

Pasi Savonmäen (2007) tutkimus kohdistui ammattikorkeakouluopettajien kollegiaaliseen yhteistyöhön. Savonmäki kuvasi yhteistyötä osana opetustyön kokonaisuutta. Hän hahmotti ja analysoi opettajien kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä ja ammattikorkeakoulua opettajien yhteisön kontekstina. Ilmapiiri osoittautui opettajien kokemuksissa tärkeäksi resurssiksi ja edellytykseksi yhteistyön sujumiselle. Asiantuntijuusrajojen pitäminen nähtiin sekä autonomian suojaamisena että eristäytymisenä kollegoista. Rajanylitykset merkitsivät opetuksellisia innovaatioita ja yhteisopettajuutta sekä oman ammattialan kehittämistä työelämässä. Organisaatiokulttuurissa korostuivat kiire, työn pirstaloituminen sekä kehittämisen paine. Opettajien työn jäsentäminen opetus-, vuorovaikutus- ja hallintoareenaksi auttoi ymmärtämään opettajien kokemuksia yhteistyöstä. Eri areenoilla vaikutetaan, suojaudutaan ja tehdään yhteistyötä. Tämä edellytti opettajilta erilaista osaamista ja osallistumista, joka kuormitti työtä. Savonmäki toteaa, että opettajankoulutuksessa, organisaation kehittämisessä ja johtamisessa olisi kiinnitettävä huomiota siihen, miten opettajan autonomiaa tulkitaan ja minkälaista toimintakulttuuria sen myötä rakennetaan.

Arto Rautajoki (2009) tarkasteli tutkimuksessaan ammattikorkeakouluopettajien työelämäsuhteita. Näkökulmana oli opettajien asiantuntijuuspuhe, jonka kautta amk-opettajat rakensivat asiantuntijuuttaan. Opettajien kuvatessaan työelämäsuhteitaan, heidän puheessaan korostui kontekstisidonnainen tiedon rakentaminen. Kyseistä tietoa muodostuu opiskelijan tutkivan otteen ohjaamisessa, työelämän edustajien, opettajien ja opiskelijoiden tasavertaisessa yhteistyössä sekä yhteisiä kokemuksia arvioimalla ja erittelemällä. Opettajapuheen keskiössä oli korotus ohjaajan, opiskelijan ja työelämäkumppanin tasavertaisesta kumppanuudesta. Tutkimus viestitti työelämä- ja opiskelijälähtöistä painostusta ammattikorkeakouluopettajan työssä.

Aila Paaso (2010) tähyisi tutkimuksessaan ammatillisen opettajan työnkuvaa vuoteen 2020. Tutkimuksen kohteena olivat toisen asteen ammatilliset opettajat. Tutkija näki opettajuudessa profession muutoksen, jossa siirryttiin oppilaitoskeskeisyydestä työelämälähtöisyyttä korostavaan suuntaan. Opettaja kehittää alansa tulevaisuudessa entistä enemmän yhdessä työelämän kanssa. Opettaja on entistä enemmän oppilaitoksen ulkopuolella työssä sekä hän kykenee ennakoimaan ammatillisen koulutuksen ja yritysten tarpeita. Opettajan henkilökohtaisen autonomian haastaa yhteisöllisen työskentelyn ja osaamisen jakamisen vaatimukset oppilaitostasolla. Tämä vaikuttaa koko oppilaitoskulttuuriin.

Mervi Vidgren (2011) tutki yhden ammattikorkeakoulun koulutusinnovaatioiden kehittämistä ja käyttöönottoa sekä koulutusinnovaatio toiminnan tukemista ja johtamista tapaustutkimuksena. Tutkimuksen mukaan koulutusinnovaatio toiminta eteni kehämäisesti sisältäen etsimisen, kehittämis- ja toteutus- sekä arviointi- ja parantamiskehät. Kullakin kehällä oli koulutusinnovaatioiden tukemisen ja johtamisen osatekijöitä. Koulutusinnovaatio toiminnan perustana oli yhteisöllinen oppiminen. Lisäksi koulutusinnovaatio toiminta kiinnittyi organisaation arvoihin. Arvoina nousivat edelläkävijyys, luottamus ja rohkeus. Arvot ohjasivat henkilöstön keskinäistä toimintaa sekä yhteistyötä sidosryhmien kanssa. Koulutusinnovaatio toiminta edellytti Vidgrenin mukaan opettajien tukemista ja pedagogista johtajuutta sekä osaamisen jatkuvaa kehittämistä. Lisäksi opiskelijat ja työelämän edustajat olivat aktiivisia toimijoita. Tutkimuksen mukaan keskeistä oli yhteisöllinen organisaatiokulttuuri, rohkeus vuoropuheluun ja henkilöstön aito sitoutuminen uudistukseen.

Kimmo Mäki (2012) selvitti tutkimuksessaan ammattikorkeakoulu maista työ kulttuuria opettajan työn näkökulmasta sekä osaamishaasteita ja sitoutumista asiantuntijatyöhön erilaisissa työ kulttuureissa. Työ kulttuurin olemusta avattiin yhteisö- ja verkosto-osaamiskäsitteen sekä sitoutumiskäsitteen avulla. Selkeää ammattikorkeakoulu maista työ kulttuuria ei

löytynyt. Tutkimustuloksena löytyi kuitenkin kaksi työkuulttuuriheimoa: ristiriitojen ja kohtaamattomien tulkintojen työkuulttuuriheimo sekä substanssi- ja opetuskeskeinen työkuulttuuriheimo. Ristiriitojen ja kohtaamattomien tulkintojen työkuulttuuriheimo sisälsi opettajia, jotka hahmottivat työnsä pedagogisen työn, TKI-työn ja alueellisen kehittämistyön kautta. Opettajat työskentelivät moninaisissa työtehtävissä luokkahuoneopetuksesta vaativiin työelämähankkeisiin saakka. Heimoa heikensivät opettajien epäyhtenäiset käsitykset amk-työn fokuksesta. Substanssi- ja opetuskeskeinen opettajaheimo koki luokkahuoneopetuksen, tietojen jakamisen sekä ammattisubstanssin opettamisen keskeisimmäksi. He suhtautuivat negatiivisesti hanketyöskentelyihin ammattikorkeakouluissa. Mäki totesi, että työkuulttuurilla on keskeinen merkitys, kun opettaja jäsentää omaa työtään, pohtii osaamisvaatimuksia ja sitoutumistaan. Käsitys opettajan työstä, sen sisällöstä, on työkuulttuurin muotoutumisen keskeinen ydin. Se mahdollistaa tai estää yhteisöllisen työskentelyn kehittymistä työkuulttuurissa.

Eija Laitinen (2014) tutki ammattikorkeakouluopettajien kulttuurienvälisiä kompetenssia. Tutkimus osoitti, että opettajat arvioivat kulttuurienvälisen kompetenssinsa varsin korkeaksi. Opettajilla oli vahva motivaatio kulttuurienväliseen toimintaan. Heikoimpia ulottuvuuksia kulttuurienvälisessä kompetenssissa olivat viestintätaidot, tarkkaavaisuus ja kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen toiminnan osaaminen. Opettajien välillä oli eroja liittyen kielitaitoon, ulkomailla asumiseen ja kansainvälisen toiminnan laajuuteen. Eroja liittyi myös koulutusalaan ja sukupuoleen. Opettajan ikä ja ammatillinen opettajankoulutus sen sijaan eivät vaikuttaneet kompetenssin tasoon. Opettajat arvioivat oman kulttuurienvälisen kompetenssinsa paremmaksi kuin sen osaamisen, jota he kokivat opettajan työssä tarvittavan.

Vuosina 2009–2012 toteutettiin Haaga-Helia ammatillisen opettajakorkeakoulun ja OAJ:n tutkimushankkeena ammattikorkeakouluopettajan työhön kohdistuva tutkimus. Aineistona oli 1622 ammattikorkeakouluopettajan, koulutuspäällikön ja projektihenkilöstön näkemykset ammattikorkeakoulutyöstä. Tutkimus kohdistui ammattikorkeakoulutyössä tarvittavaan osaamiseen, työn hallintaan, osaamisen johtamiseen, ammatti-identiteettiin, ikäjohtamiseen ja ammattikorkeakouluopettajan käsityksiin työnsä tulevaisuudesta. Hanke osoitti, että ammattikorkeakoulutoimijat luottivat pedagogiseen osaamiseensa, varsinkin toistaiseksi työsuhteessa olevat opettajat. Samaa jakautumista esiintyi käsityksissä ammattikorkeakoulujohtamisesta. Päällikkötaso ja yliopettajat kokivat olevansa enemmän osallisia jaetun johtamisen kulttuurissa kuin lehtorit ja projektityöntekijät. Työnhallinnan tunnetta lisäsi vakituinen työsuhte,

pedagoginen pätevyys ja 1600h työaikasunnitelma. Työhallinnan ja työaikasunnittelun vastauksista oli nähtävissä kahtiajakautuneet tulkinnot ammattikorkeakouluopettajuudesta. (Vanhanen-Nuutinen, Mäki, Töytäri, Ilves & Farin 2013.)

Ammattikorkeakouluopettajuus rakentui aineiston mukaan vahvasti kahdelle toisistaan poikkeavalle tulkinnalle: TKI-opettajiin ja opettaviin opettajiin. TKI-opettajat hahmottivat työnsä opetus- ja ohjaustyön integroimisena tutkimus- ja kehittämishankkeisiin ja työelämäprojekteihin. Opettavien opettajien tulkinnoissa opettajan työ painottui substanssi-osaamisen opettamiseen opiskelijoille. Tämä ryhmä pelkäsi ammattikorkeakoulutyön muutoksia ja piti kiinni omista työmuodoistaan. Tulkinta ammattikorkeakouluopettajan ammatti-identiteetin kaksinapaisuudesta on linjassa Mäen (2012) tutkimuksen kanssa kahdesta ammattikorkeakouluopettajaheimosta. Muutospaine polarisoi opettajuuden kehitystä.

Anne Koski-Heikkinen (2014) tutki toisen asteen ammatillisia opettajuuden haasteita ja miten monipolvisesta työstä voi selviytyä menestyksekkäästi uupumatta. Hänen tarkastelunäkökulmanaan oli ammatti-identiteetti- ja auktoriteettikäsitteet. Koski-Heikkisen mukaan opettajaan kohdistui substanssiasiantuntijan ja taitavan vuorovaikuttajan odotukset. Kyvykkyyttä monen tasoiseen kommunikointiin tarvittiin opiskelijoiden, yritysmaailman ja oppilaitosten sidosryhmätoimijoiden kanssa. Tutkija korostaa opiskelijälähtöisyyttä ja opiskelijoiden vahvaa osallisuutta ammatillisen koulutuksen kehittämistoiminnassa. Tämä näkökulma paineistaa myös ammatillisen opettajan osaamista. Opettaja nähdään tässä tutkimuksessa koko ammatillisen koulutuksen kehittäjänä, ei vain oman alansa edistäjänä.

Katsaus yhdeksään ammatillista opettajuutta käsittelevää tutkimukseen osoittaa vahvan muutostrendin opettajan työssä. Kussakin tutkimuksessa korostuu muutospaine opettajan osaamiselle ja työtavoille. Työelämäläheisyyden vaatimus korostuu ammatillisen opettajan työssä, samoin opiskelijälähtöisyys. Tämä asettaa pedagogisille taidoille yhteisen työskentelyn, verkostomaisen työotteen ja osaamisen jakamisen vaatimuksia. Opettaja nähdään tutkimuksissa kehittämismyönteisenä moniosaajana, joka kykenee työskentelemään erilaisissa ammatillisissa verkostoissa. Opettaja ei vain opeta luokkahuonemaailmassa, vaan kohtaa oppimista yhdessä opiskelijan kanssa monenlaisissa toimintaympäristöissä. Työmuodot vaihtelevat ohjaajasta tutkijaan, kehittäjään, rinnalla kulkijaan ja työotteena on tutkiva kehittävä työtapo. Toiminta-alueena ei opettajalla ole luokkahuone tai työsalin, vaan työn paikat ja koko ammatillisen koulutuksen kentät. Opettajan tulee olla muutoshalukas sekä joustava työtavoissaan ja työmuodoissaan. Tutkimukset korostavat individualistisen työskentelytavan

sijasta kykyä toimia yhteisöllisessä oppilaitosyhteisössä. Yksinpuurtajasta, oman autonomisuuden varjelijasta on tulossa verkostomainen kameleontti, joka tottuneesti liikkuu toimintaympäristönsä mosaiikissa.

Tutkimusten todistaessa, että ammatillisen opettajan evoluution suunta on dynaaminen, postmodernistinen työmaailma, esiintyy myös vastareaktioita. Tutkimuksissa nousi esiin polarisoituva käsitys ammatillisesta opettajasta. Kun kehitysalttiit pedagogit suuntaavat kohti työelämälähtöisiä verkostoja, niin toinen joukko opettajia pitää kiinni oman substanssinsa tuomasta ammatillisesta statuksesta ja sen välittämisestä opiskelijoille. Heille em. kehitys on uhka ja pääpaino tulisi säilyttää heidän ymmärryksensä mukaan opettajan ja opiskelijan välisessä toiminnassa. Tämä kahtiajako on toistuvasti esillä, kun erilaiset muutokset kohtaavat oppilaitosyhteisöjä. Luonnollisesti tämä profilointi koskettaa myös ammatillista opettajankouluttajaa, joka työskentelee tiiviissä yhteistyössä ammatillisten opettajien ja heidän työpaikkoja edustavien organisaatioiden kanssa.

Viidestä ammatillisesta opettajakorkeakoulusta löytyy opettajankouluttajan työnkuvien suhteen eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Paikoin työt on organisoitu usealla eri tavalla. Seuraavaksi käydään lyhyesti lävitse kunkin opettajakorkeakoulun opettajankouluttajan työn kentät ja työnkuvat.

## 3.2 Osaamisen johtaminen opettajayhteisöissä

### 3.2.1. Toimintaympäristön muutos

Toimintaympäristön muutos on johtanut siihen, että korkeakoulujen tehtävät ovat tulleet monimuotoisimmiksi ja niistä selviääminen edellyttää moniammatillista osaamista ja verkostoitumista. Verkostomaisessa ja oppivassa uudistusten yhteiskunnassa opettajankoulutuksen on reagoitava joustavasti muutoksiin ja uusiin koulutustarpeisiin. Sen on siis oltava kiinteä osa yhteiskuntaa ja maailmaa. (Puustinen 2014.) Puustinen (2014) arvioi Opettaja-lehdessä opettajankoulutuksen tilaa tällä hetkellä ja hän toteaa, että vaikka opettajankoulutuksessa (ml. ammatillinen opettajankoulutus) tehdään yhteistyötä yli yksikkö-/laitosrajojen, se ei kuitenkaan paikkaa yleistä oppimispolun pirstaleisuutta ja sattumanvaraisuutta. Kriitikki kohdistuu erityisesti siihen, että opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kokonaisuutta ei koordinoi kukaan. Avainasemassa on osaamisen johtaminen oppilaitosyhteisössä.

Yksinkertaisimmillaan osaamisen johtaminen tarkoittaa sitä, miten organisaatio tunnistaa, rekrytoi ja pitää ne henkilöt, joita organisaatio tarvitsee kasvaakseen ja menestyäkseen. Osaajat ja asiantuntijat haluavat työskennellä paikassa, jossa heillä on haasteita ja virikkeitä, jossa he voivat kasvaa ja oppia ja jossa heidän ponnistuksilleen annetaan arvoa. Osaamista tulee kasvattaa ja se tulee valjastaa suunnitellun muutoksen ja kasvun saavuttamiseksi. Mitä tämä muutos ja kasvu tarkalleen ottaen ovat, vaihtelee ajan myötä. Sen tulisi kuitenkin aina keskittyä strategisesti tärkeiden tarvealueiden ennakoimiseen. Osaamisen johtaminen sisältää uuden tiedon luomisen, soveltamisen, jakamisen ja kehittämisen (Mustakangas 2014).

Osaamisen johtaminen toimintaympäristössään tarkoittaa kaikkea sitä tarkoituksellista toimintaa, jonka avulla organisaation strategian edellyttämää osaamista vaalitaan, kehitetään, uudistetaan ja hankitaan (Viitala, 2007). Osaamisen "luonne" voidaan jaotella esim. Viitalan (2005) mukaan eri kategorioihin: alan yhteinen perusosaaminen, kriittinen osaaminen ja tulevaisuudessa tärkeä osaaminen l. käänteentekevä osaaminen. Perusosaaminen on osaamista, joka on alan kaikille toimijoille välttämätön - nämä osaamiset eivät yleensä tuota kilpailuetua. Opettajankouluttajan työssä se tarkoittaa geneerisiä tietotaitoja, joita tarvitaan ammatillisen koulutuksen työtehtävissä. Kriittinen osaaminen erottaa organisaation kilpailijoista ja on olennainen kilpailukyvyyn lähde. Tämä tarkoittaa ammatillisten opettajakorkeakoulujen suhteen oman osaamisprofiilin ja asiantuntijuusalueen kirkastamista suhteessa yliopistojen opettajankoulutuksiin ja yleissivistävän puolen opettajankoulutukseen.

Tulevaisuudessa tärkeä osaaminen l. käänteentekevä osaaminen on sitä osaamista, minkä varassa organisaatio voi tehdä uusia avauksia ja menestyä kilpailussa. Viitalan (2005) sanoin voidaan todeta, että 'voit kehittää vain sitä, minkä tunnet'. Käänteentekevä osaaminen voisi olla ammatillisissa opettajakorkeakouluissa mm. koulutusvientiin liittyvät projektit ja hankkeet ulkomaille. Opettajankoulutus on uskottava tuote, jolle on alkanut syntyä kysyntää muualla maailmassa. Samoin vahva työelämäläheisyyden ja osaamisperustaisuuden kehittyminen opetussuunnitelmatyössä on ajankohtainen kaikilla kouluasteilla. Tässä kehityksessä ammatilliset opettajakorkeakoulut voivat olla edelläkävijöitä niin kotimaassa kuin kansainvälisesti.

### 3.2.2 Osaaminen ja sen johtaminen

Korkeakouluilla on käytössä useita - usein sähköisiä - työvälineitä osaamistarpeiden määrittämiseen. Osaamisalueet ja kompetenssit on tuotettu

korkeakoulun strategista tavoitteista, alan koulutustarpeista ja mahdollisista korkeakoulun omista painotuksista. Näihin osaamisalueisiin peilataan kunkin tiimin tai ryhmän ja yksittäisen toimijan osaamista tällä hetkellä. Säännöllisten kehityskeskustelujen avulla arvioidaan osaamista myös tulevaisuuden osaamistarpeiden suhteen. Kehityskeskustelujen tuloksena saadaan yleisesti esimiehen kanssa laadittava kehityssuunnitelma, missä otetaan kantaa siihen, millaista uutta osaamista kukin toimija kokee tarvitsevänsä lähitulevaisuudessa.

Suunnitelmassa otetaan kantaa myös siihen, miten uutta osaamista tullaan hankkimaan. Näin menetellen sekä esimies että työntekijä päivittävät tietonsa siitä, miten on onnistuttu työssä ja millaisin ajatuksin suunnataan seuraavaan lukuvuoteen. Yksilön näkökulmasta tämä vuorovaikutteinen prosessi on usein palkitseva, mutta onko yksittäisellä toimijalla riittävästi tietoa työyhteisössä olevasta osaamisesta kokonaisuutena? Pystyykö yksittäin opettaja liittymään omalla osaamisellaan muiden osaamiseen? Tähän kysymykseen on haettu vastauksia järjestämällä mm. ryhmämuotoisia kehityskeskusteluja. Kritiikki kehityskeskusteluja kohtaan on syntynyt mm. seuraavan kysymyksen kautta: Miten nämä yksittäiset kehityssuunnitelmat ja kehityskeskustelujen anti palvelee työyhteisöä (organisaatiota, verkostoa) kokonaisuutena? Miten se ohjaa koko työyhteisön osaamisen kehittämistä pidemmällä aikajänteellä?

Miten tulevaisuuden osaamistarpeet ja nykyinen organisaatiossa oleva osaaminen näyttäytyy johdon näkökulmasta? Miten ja millaisia päätöksiä voidaan tehdä esim. rekrytoinnin suhteen? Entä miten tulevaisuuden osaamistarpeet on ennakoitu - millaiseen tietoon se perustuu ja miten ennakointi näkyy organisaation strategisissa painotuksissa? Ajan tasalla oleva opettajankoulutus ei riitä - sen on oltava aikaansa edellä (mm. Puustinen 2014).

Koulutustarpeiden ennakoointia voidaan pitää tulevaisuuden tekemisenä, koska siinä joudutaan ottamaan kantaa siihen, millaista suomalaista koulutusta ja yhteiskuntaa tavoitellaan tulevaisuudessa. Osaamisen johtamisen taito on sen varmistamista, että minkä tahansa haasteen organisaatio kohtaakin, sillä on aina valmiina osaamista haasteen kohtaamiseksi, sen hallitsemiseksi ja siitä selviämiseksi. Ennakointi voidaan sisällyttää pedagogiseen ohjelmaan, joka voisi hyvin olla ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteinen. Pedagogisessa ohjelmassa voidaan määrittää ne alueelliset osaamistarpeet, jotka kohdistuvat kunkin opettajakorkeakoulun oman alueen kehittämiseen ja kunkin opettajakorkeakoulun koulutukselliseen profiiliin. Tarvittavan osaamisen kartoittaminen ja kehittäminen voidaan tehdä edellisiin tarpeisiin peilaten. Kehittämisen tavoitteet

luodaan siis tulevaisuuden ennakoinnin avulla, siksi on tärkeää nähdä osaamisen kehittäminen jatkuvana prosessina.

Yksi hyvin yksinkertainen osaamisen johtamisen menetelmä on palauttejärjestelmän hyödyntäminen. Palautteiden systemaattinen kerääminen, tulosten huolellinen analysointi ja yhteinen johtopäätösten tekeminen päätösten tueksi on hyvä pohja myös mahdollisille kehityskeskusteluille.

Oppiminen ja osaamisen kehittyminen toteutuu yhteisöissä. Siksi on suotavaa, että korkeakoulussa luodaan foorumeita, joissa kehitystyöhön yhdistyy niin sisäinen kuin ulkoinen verkostoyhteistyö.

Etenkin ikääntyvien opettajien ammatilliseen kasvuun ja osaamisen kehittämiseen vaikuttaa tutkimuksen (Lahtinen 2009) mukaan yhteisopettajuus nuoremman kollegan kanssa. Tässä yhteistoiminnassa kumpikin opetukseen osallistuva voi oppia toiseltaan - kyse on jaetusta asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä. Yhteisen opettajanhuoneen merkitystä perusopetuksessa on tutkittu yhteistyötä mahdollistava foorumina (Ronkainen 2012) ja todettu sen olevan erittäin tärkeä säännölliselle ammatilliselle keskustelulle ja yhteistoiminnalle. Oman ja yhteisön toiminnan kriittinen tarkastelu (reflektio) ja vastavuoroinen oppiminen edistävät jatkuvaa uudenlaisen oppimiskulttuurin ja kriittisen, mutta rakentavan keskustelukulttuurin kehittämistä. Kyse on vuorovaikutuksen laadusta ja määrästä. Yhteistyön rakenteiksi tutkimuksessa (emt.) opettajat asettivat tavoitteiksi pienryhmät tai tiimit. Yhteisten keskusteluforumien aika ja paikka muodostuvat haasteellisiksi silloin, kun opettajat toimivat suuren osan työajastaan erilaisissa verkostoissa ja verkoissa. Koulutusorganisaation keskeinen voimavara on osaava henkilöstö. Motivaatio ja hyvinvointi ovat oleellisia tekijöitä henkilöstön jatkuvalla oppimiselle ja osaamisen kehittymiselle (Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen 2011–2012). Osaamisen ja työn asettamien haasteiden vastaavuus vaikuttaa oleellisesti työhyvinvointiin ja pitää yllä työmotivaatiota.

### 3.2.3 Verkostot osaamisen kehittäjinä

Voidaan kysyä, millaista osaamista moniammatillinen yhteistyö verkostoissa edellyttää opettajakorkeakoulun toimijoilta? Edelleen voidaan kysyä, miten paljon on kyse yhteistyön halusta tai tarpeesta ja toisaalta, miten paljon opettajakorkeakoulun omat rakenteet ja järjestelmät pitävät yhteistyön joskus kuitenkin minimaalisena?

Verkostomaisen toiminnan muodostama foorumi voidaan nähdä uusia ajattelu- ja toimintatapoja synnyttävänä oppimisympäristönä. Verkostot edistävät niihin osallistuvien tahojen ja yksilöiden välistä vastavuoroisuut-



ta ja aktiivisuutta, mikä tekee niistä uudenlaisia työelämän kehittämisen muotoja. On kuitenkin syytä pohtia ja tutkia, mitä seikkoja verkostojen toiminnassa on hyvä ottaa huomioon ja miten niiden tuloksellisuutta voidaan edistää nimenomaan oppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisen kannalta. Verkosto on siis sekä työskentely- että oppimisforumi samanaikaisesti.

Verkostomainen oppilaitos edellyttää Välijärven (2011) henkistä irtautumista "täyden palvelun" koulusta ja "yksin-yrittäjä" opettajista. Tutkija (emt.) kuvaa moderneja oppimisympäristöjä, joissa tietoverkkojen kautta mahdollistetaan laadukas oppiminen sellaisissakin paikoissa, joihin ei voi palkata kaikkiiin aineisiin opettajia tai ei ole mielekästä ylläpitää koulurakennuksia. Opettajankouluttajilla on käytännössä mahdollisuus yhdistää osaamisensa toisten opettajakorkeakoulujen toimijoiden kanssa - varsinkin verkko-opetuksen aikana. Lisä- ja täydennyskoulutukset puhumattakaan koulutusviennistä toteutuvat jo nyt yhteistyössä eri opettajakorkeakoulujen kesken. Kehittämisen- ja hanketoiminnassa yhdistetään myös eri organisaatioiden osaamista laajemmiksi osaamiskokonaisuuksiksi. Opettajakorkeakoulujen näkyvämpi profiloituminen ja strategiset valinnat voivat tarvittaessa tiivistää yhteistyötä nimenomaan osaamisen kautta.

Verkostomainen toiminta edellyttää osallistujilta uudenlaista osaamista - samalla verkostomainen toiminta synnyttää uudenlaista osaamista. Verkostotutkijoiden (Valkokari ym. 2009) mukaan verkostoissa on mahdollista oppia syvenevän prosessin mukaan:

- Oppiminen verkostoissa. Oppiminen tehostaa olemassa olevaa toimintaa. Oppiminen tapahtuu yhteistyösuhteissa. Toiminta vakiinnuttaa yhteisiä toimintamalleja ja rutiineja. Yhteistyö voi parhaimmillaan olla muokkaamassa yhteistyötä ohjaavia toimintamalleja ja niihin liittyviä "pelisääntöjä".
- Oppiminen verkostona. Pidemmälle kehittynyt verkostotoiminta mahdollistaa yhteistyön merkityksen kyseenalaistamisen. Samalla se mahdollistaa toiminnan uudistamisen, koska kyseenalaistamisen yhteydessä on tuotettu vallitsevaan toimintaan palaute- ja arviointitietoa. Myös ongelmanratkaisua edellyttävät tilanteet edellyttävät yhteistä toiminnan arviointia - reflektointia.
- Oppiminen verkostoista. Toimiminen erilaisissa verkostoissa parantaa yleensä verkostoitumiskykyä. Nämä kokemukset ja niiden arviointi tuottaa osaamista verkostojen muodostamisesta ja niiden purkamisesta. Verkoston uusiutumisen kannalta on keskeistä Kyllösen (2011) mukaan myös uusien kumppaneiden mukaan saaminen sekä verkoston toiminnan ylläpitäminen ja kehittäminen.

Osaamisen johtamisessa huomio kiinnittyy yhteistyö- ja verkostosuhteissa tapahtuvaan toimintaan. Jotta yhteistoiminta tuottaa varsinaisen tehtävän lisäksi uutta osaamista jäsenilleen, on tärkeää rekrytoida riittävän monipuolista osaamista näihin suhteisiin. Ajan ja paikan turvaaminen luovuudelle ja uusien ideoiden syntymiselle edellyttää yhteistoiminnan resursointia. Yhteistyössä tapahtuva toiminnan reflektointi tuottaa usein hyviä ajatuksia jatkotyöskentelylle - niin sisältöjen kuin toimintatapojen suhteen. Työntekijät tarvitsevat Nykäsen tutkimuksen (2010) mukaan johdon tukea verkostoitumisessa. Jaetun johtamisen näkökulmasta verkostojen edustajat ovat organisaation innovaatiotoiminnan ytimessä ja heille avautuu tai heille annetaan myös organisaation valtaa tehtävien mukaan. Moniammatillista yhteistyötä tehdään organisaatioiden sisällä. Tämä työskentelyote vahvistaa organisaatioiden yhteisöllistä kulttuuria, missä on tärkeää tunnistaa mm. yhteistyön tarpeet ja työn- ja vastuunjako. Tavoitteelliseen ja yhdessä suunniteltuun on helpompaa sitoutua kuin toisaalla suunniteltuun ja tavoitteiltaan epäselvään toimintaan (Nykänen 2010). Sitoutuminen yhteistyöhön purkaa eristäytyneitä työkäytäntöjä ja yksin tekemistä. Yksin tekemisen kulttuurin purkaminen on johtamisen prosessi, vaikka se on myös osa työntekijöiden oppimista ja asennemuutosta (Nykänen 2010.)

Tiiviin suhdeverkoston voidaan katsoa lisäävän osallistujien keskinäistä ymmärrystä ja asiantuntijuuden jakamista samalla kun se muodostuu organisaation resurssiksi (Korhonen 2005). Onko koulutus kentässä toimivilla mahdollisuutta yhteistyökumppanien ja verkostojen syvällisempään tutustumiseen, jotta verkostot voisivat tarjota työskentelyfoorumin lisäksi osallistujilleen oppimisfoorumin. Kysymys on siitä, suoritetaanko verkostossa tietyt ja annetut työtehtävät (pelkästään) vai mahdollistaako verkosto uuden luomisen ja innovaatioiden syntymisen?

Verkostomaisen työn johtamisessa kysymys "kuka johtaa" muodostuu epäolennaiseksi, sillä verkoston kaikilta jäseniltä vaaditaan johtajuutta eteen tulevien haasteiden ratkaisemisessa (Järvensivu ym. 2010). Verkostomaiseen työskentelyyn valikoituu yleensä ne henkilöt, joilla on henkilökohtainen intressi yhteistyöhön, mutta miten ja kuka varmistaa, että verkostossa on "oikeanlainen" osaaminen? Toisaalta johtamistyössä uhkana voidaan pitää sitä, että verkostossa syntyvät uudet ideat ja yhteistoiminnassa syntyvä uusi osaaminen ovat osallistujien esimiesten tai johdon saavuttamattomissa.

### 3.2.4 Tulevaisuuden haasteita

Helakorpi (2007) painottaa verkostoitumisessa ja verkottumisessa tärkeänä neuvottelujen ja vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaa oppimista: se on yhteisön jäsenenä tapahtuvaa osallistavaa prosessia. Osallistumisesta tulee osallisuutta.

Korkeakouluorganisaatioiden kehittyminen markkinaorientoituneeseen eli kiristyvän kilpailun suuntaan asettaa vaatimuksia sekä koulutukselle että osaamiselle. Korkeakoulujen resurssien kytkeytyminen valtion rahoitukseen, opiskelijoiden läpäisyasteeseen, suoritettujen opintopisteiden määrään jne. on vaikuttamassa osaltaan nopeampaan sykliin uusia tai päivittää korkeakoulussa olevaa osaamista. Ammattikorkeakoulussa tehdyn tutkimuksen (Mustakangas 2014) mukaan osaamisen johtamiseen ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota. Korkeakoulun strategia eikä johto ole tukenut sitä, minkä vuoksi moni toimija on kaivannut toimintaan selkeämpiä suuntaviivoja, johdon näkyvyyttä ja tavoitteita. Edellä mainittujen tekijöiden pohjalta tarvittava osaaminen olisi helpompi määrittellä samalla kun ne ohjaisivat rekrytointia. Asiantuntijaorganisaatioissa johtajan rooli on tärkeä innostajana, kannustaja ja valmentajana. Asiantuntijat johtavat itse itseään, kunhan saavat siihen tilaa ja selkeän kuvan organisaation tavoitteista.

Myös yhteistyön osapuolet olisi saatava sitoutumaan tavoitteisiin. Tällöin kaikkien yhteisön ja verkoston jäsenten on tiedettävä, mitä häneltä odotetaan ja kuinka tarvittavaa osaamista kehitetään. Todelliseen oppimiseen ei voi káskeä. (Luukkainen 2010.) Jokaisen henkilökohtainen työtyytyväisyys on osittain kiinni siitä, miten hyvin koetaan työssä onnistuminen. Paras kokemus syntyy siitä, että oma osaaminen ja asiantuntijuus toteutuvat työtehtävissä. Työn tuloksellisuuteen vaikuttaa yhä enenevässä määrin se, miten hyvin yksilö kokee työpanoksensa merkityksellisenä.

Csikszentmihalyi (2007) on tutkinut flow'ta työelämässä ja todennut, että yksilön on tiedettävä oman osaamisensa merkitys organisaation kokonaistavoitteiden kannalta ja osana niiden saavuttamista. Yhtä tärkeää on yksilön kannalta se, että hän saa työstään riittävästi palautetta osaamisensa riittävydestä. Oleellista on myös se, että työssä on riittävästi haasteita suhteessa osaamiseen. Työstä saa palautetta itse työn sujumisesta, kollegoilta ja joskus esimiehiltä. Tärkein palautekanava on oma arvio työn onnistumisesta ja sen osuudesta työyhteisön tai organisaation kokonaistavoitteisiin. Ehtona on, että organisaation tavoitteet ja tulevaisuuden osaamistarpeet ovat ohjaamassa jokaisen työtä. Strategisten tavoitteiden ja painotusten kommunikointi on osa johtamistyötä.

Muutosvauhdissa on vaarana, että emme enää tunnista organisaation kokonaistavoitteita ja työn painopisteitä monesta eri syystä. Jäädään liian usein ulkoisen palautteen ja arvion varaan, tehdään entistä enemmän ja entistä suuremmissa kiireissä. Jatkuvan arviointi- ja palautetiedon hyödyntäminen on oleellisen tärkeää - ei pelkästään opiskelijoiden, asiakkaiden, verkostokumppaneiden - vaan myös opettajankouluttajien oman toiminnan arviointitieto on nostettava yhdeksi toimintaa suuntaavaksi tekijäksi. Opettajankouluttajien asiantuntijuuden merkitys tässä suhteessa voisi olla nykyistä arvostetummassa roolissa.

### 3.2.5 Osaamisen johtaminen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa

Opettajakorkeakoulun johtaminen linjaa osaamisen johtamisen. Onnistunut, toimintaympäristöään ja asiantuntijahenkilöstöään lukeva johtaminen on parhaimmillaan johtamistoimintaa (Mäki & Saranpää 2012.). Tarkastelu ei rajoitu ylin johto – lähiesimiehet – työyhteisö akselille. Johtamistoiminta koskettaa opettajakorkeakoulun näkökulmasta koko vaikuttavaa toimintaympäristöä yhteistyökumppaneineen ja sidosryhmineen. Johtamistoiminta koskettaa ja vastuutta kaikkia osallisia, ei vain nimettyjä esimiehiä. Johtamistoiminta näyttäytyy suhteissa, se on johtamisen pedagogiikkaa, se on jaettuina tulkintavirtoina organisaation rakenteissa ja prosesseissa. Se edistää osaamisen luomisen työkalutuuuria (Mäki & Saranpää 2010 ja 2012).

Osaamisen johtaminen parhaimmillaan luo oppivan alueen yli organisaatorajojen (Mäki & Saranpää 2012). Kyseessä on tuolloin kollektiivisen oppimisen toimintatavat- ja ympäristö. Tietyn alueen toimijat muodostavat toimijakasauman, jossa tapahtuu yhteiskehittelyä, osaamisen jakamista ja luomista sekä eri toimintakulttuurien yhdistymistä hetkelisesti tai pysyvästi.

Parhaimmillaan opettajakorkeakoulut voivat muodostaa kumppanensa kanssa yhteisen oppivan alueen instituutioiden rajoja hämärtämällä. Kun tästä näkökulmasta keskittyy osaamisen johtamiseen, huomaa sen koskettavan kaikkia toimintaympäristön vastuullisia toimijoita. Ammatilliset opettajakorkeakoulut voivat olla edelläkävijöitä alueellaan, jos niiltä löytyy halua ja kyvykkyyttä kehittää omaa osaamisen johtamista, mikä voi parhaimmillaan vaikuttaa johtamistoimintaan oppivalla alueella.



# 4. Tutkimusmatka kohti tulevaisuuden osaamista

## 4.1 Tutkimuksen menetelmät ja analyysityökalut

Tutkimuksen aineistonkeruu eteni kolmessa syklissä, joissa hyödynnettiin tulevaisuuden tutkimuksen skenaariomenetelmää (tulevaisuuden verstaas-menettelmä). Menetelmän tavoitteena on luoda loogisesti etenevä tapahtumasarja, jonka tarkoituksena on kuvata miten mahdollinen tulevaisuudentila kehittyy nykytilasta. Skenaariossa on yleensä nykytilan ja tulevaisuuden kuvaus sekä kuvaus prosessista, joka liittää nämä toisiinsa (Mannermaa, 1999, 57).

### 4.1.1 Sykli 1

Sykli 1 toteutettiin syksyllä 2013 viitenä paikallisena tulevaisuuspaajana, jonne kutsuttiin ammatillisten opettajakorkeakoulujen sidosryhmiä. Sidoryhmissä oli edustus ammattikorkeakouluista (esimiestaso, opettajat), ammatillisen toisen asteen oppilaitoksista (esimiestaso, opettajat), aikuiskoulutuksen oppilaitoksista (esimiestaso, opettajat), ammatillisista opettajaopiskelijoista, valmistuneista ammatillisista opettajista sekä asiakasnäkökulmasta keskeisten yritysten edustajista.

Tulevaisuuspaajojen sidosryhmäläisiä oli viidessä pajassa yhteensä 65 henkilöä. Jokainen paja toteutettiin kunkin ammatillisen opettajakorkeakoulun sidosryhmille omalla toiminta-alueellaan (Helsinki, Hämeenlinna, Tampere, Jyväskylä ja Oulu). Jokainen ammatillinen opettajakorkeakoulu valitsi ja kutsui omat keskeiset sidosryhmiensä edustajat. Pajan toteutuksesta vastasi OKO-tutkimusryhmän jäsen. Tulevaisuuspaaja sisälsi lyhyen alustuksen tutkimushankkeesta ja pajassa käytettävästä tutkimusmenetel-

mästä. Tilaisuuden alussa kuvattiin myös muutosvoimat, jotka vaikuttavat yhteiskuntamme tulevaisuuden kehittämiseen ja kehittymiseen.

Pajan tavoitteena oli löytää 10 keskeistä muutostekijää, jotka vaikuttavat ammatillisen opettajakouluttajan työn tulevaisuuteen. Muutostekijällä ymmärretään asiaa ja / tai tekijää, joka tulee käynnistämään jonkin tapahtumaketjun tai yksittäisen ison tapahtuman tutkittavalla aikavälillä (Opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025) ja tulee antamaan sille kehityssuunnan. Muutostekijät laittavat asiat liikkeelle. Muutostekijä voi olla yksittäinen seikka, mutta sisältää usein runsaasti muitakin tekijöitä.

Sidosryhmätoimijat työskentelivät noin 5 henkilön ryhmissä ja listasivat ensin opettajakouluttajan työn kannalta keskeiset muutosvoimat. Tämän jälkeen ryhmät jaottelivat 10 muutosvoimaa nelikenttään sen mukaan mikä merkitys niillä oli opettajakoulutukselle (suuri merkitys – pieni merkitys) sekä miten todennäköisinä niitä pidettiin (melko todennäköinen – hyvin epävarma, ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Muutosvoimien nelikenttä (mukaillen Taipale-Lehto 2012)

Kahteen ylimpään neljännekseen valikoituneet muutostekijät valittiin muutostekijöiden ja skenaarioiden muuttujiksi. Alhaalle oikealle joutuneet muutostekijät hylättiin jatkotyöskentelystä ja vasemmalle alas joutuneet otettiin varastoon jatkotyöskentelyä varten.

Ensimmäisen syklin tuotokset ja tulokset analysoitiin tutkimusryhmän toimesta ja niistä tuotettiin ammatillisen opettajakouluttajan työn ja osaamisen näkökulmasta tulevaisuusskenaariot sekä väittämät tulevaisuuspaneeliin. Marraskuussa 2013 pidettiin sykli 1:n toinen osa eli asiantuntijapaneeli ammatillisilla opettajakorkeakoulujen yhteistyöpäivillä Jyväskylässä. Paneeliin osallistujat olivat: Jussi Halttunen, rehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Maija Innola, opetusneuvos, OKM, Timo Juntunen, koulutusvientipäällikkö, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Kirsti Kosonen, rehtori, Jyväskylän ammattiopisto, Lauri Kurvonen, erityisasiantuntija, OAJ, Jari Laukia, Johtaja, Haaga-Helian ammatillinen opettajakorkeakoulu, Riitta Penttinen, opiskelijajäsen Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu sekä Jouni Välijärvi, johtaja, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Paneelin väittämät olivat:

Väite 1: Tutkintojen/ koulutuksen sosiaalinen status laskee

- Kestävä oppiminen korostuu... metataitojen kautta opitaan uusia taitoja, osaamista, tutkintojen merkitys vähenee. Yksilöt haluavat räätälöityjä ratkaisuja: ”mitä minä HALUAN elämältä”, ”MINUN TARINANI ”- asenteet lisääntyvät, tarvitaan täsmäopettajia yleisopettajien rinnalle – ehkä ohikin?

Väite 2: Opettajankouluttajille tulostoimenkuvat

- taloudelliset resurssit niukkenevat, julkinen rahoitus pienenee, koulutuspalveluilla elävät ammatilliset opettajakorkeakoulut

Väite 3: Ammatti-pedagogiikkaan viihteellisyys ja pelillisuus

- pelillisuus korostuu myös oppimisen sektoreilla
- motivaatio ja sitoutuminen osaamisen oppimiseen ja itsensäkehittäminen saa viihdearvoja ja odotuksia
- uusi oppimiskäsitys sitten sosiokonstruktivismiin?
- pedagogisiin taitoihin, menetelmiin ja välineisiin muutospainetta

Väite 4: Ammatilliset opettajakorkeakoulut katoavat - ammatin ja opettajuuden yhdistäminen aiemmin

- ammatillisen opettajapätevyyden voi hankkia YAMK-opinnoissa tai amk-opinnoissa, sidotaan ammatin opiskelun yhteyteen
- tavoitteena substanssiosaamisen ja pedagogisten taitojen sulautuminen

Paneelikeskustelu videoitiin ja yleisö sai osallistua keskusteluun viestiseinän välityksellä. Yleisönä oli viiden eri ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilöstöä. Lisäksi tutkimusryhmän jäsenet olivat paikalla ja tekivät muistiinpanoja paneelissa käydystä keskustelusta. Kaikki edellä mainittu asiantuntijapaneelin aineisto yhdistettiin aikaisempaan tulevaisuuspajoissa tuotettuihin aineistoihin ja niistä tuotettiin muutosvoimat ja skenaarioiden nimet tutkimuksen toista sykliä varten.

#### 4.1.2 Sykli 2

Sykli 2 toteutettiin viidessä eri ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tammi-huhtikuussa 2014 henkilöstöpäivien yhteydessä. Opettajakorkeakoulun henkilöstö jaettiin ryhmiin, jotka tuottivat sisällön skenaarioihin (ks. taulukko 1). Työskentelyn kesto oli 3-4 tuntia. Pajan toteutuksesta ja tulosten koonnista vastasi OKO-tutkimusryhmän jäsen.

Taulukko 3. Muutostekijät ja skenaariot ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025

MUUTOSTEKIJÄT	Skenaario 1: STATUS QUO	Skenaario 2: YKSILÖLLISYYDEN VAHVISTUMINEN	Skenaario 3: YHTEISÖLLISYY- DEN VAHVISTUMINEN	Skenaario 4: MONIMUOTOISET TOIMINTAYM- PÄRISTÖT	Skenaario 5: OSAAMISEN YLIVALTA
KIRISTYVÄ TALOUS					
MONIMUO- TOISTUVAT KULTTUURIT					
OPPIMISEN TEKNOLOGI- SOITUMINEN					
KOULUTUK- SEN ERiarvois- TUMINEN					
OPPIMISEN JA TYÖN MUUTOS					
KESTÄVÄ HYVINVOINTI					



### 4.1.3 Sykli 3

Tutkimuksen kolmannessa vaiheessa tutkimusryhmä analysoi ammatillisten opettajakorkeakoulujen työpajojen tulokset ja tuotokset sekä täydensi skenaarioita. Samalla ryhmä tuotti analyysin pohjalta ammatillisen opettajakouluttajan profiilit sekä ns. tyypillisen opettajakouluttajan työpäivän vuonna 2025. Se sisälsi työn painopisteisiin, toimintaympäristöön ja osaamistarpeisiin kohdistuvia tutkimuksen pohjalta tehtyjä kuvauksia. Kokonaistulokset konkretisoitiin ja opettajankoulutukselle ja opettajakouluttajan työlle tuotettiin kehittämishdotuksia, toimintamalleja sekä työkaluja opettajakorkeakoulun johtamiselle.

Tutkimuksen lopullisissa analyysissa käytettiin aineistona eri syklien tuotoksia. Teksteihin perustuvaa aineistoa oli runsaasti ja tavoitteena oli paljastaa niihin perustuva käsitys ammatillisen opettajankouluttajan tulevaisuuden osaamisesta. Menetelmäksi valittiin ennakolta päätetyistä teoreettisista sitoumuksista vapaan aineistolähtöisen analyysin, johon sovellettiin grounded theoryn (Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin 1998) menetelyjä.

Analyysin suorittamisen lähtökohdaksi valittiin skenaarioiden tarkastelu muutosvoimittain, koska muutosvoimat ankkuroivat analyysin tulokset osaamiseen. Lisäksi muutosvoimat ovat ympäristössä vallitsevia tekijöitä ja skenaariot tulkintoja tulevaisuudesta. Tutkimuksen kannalta oli edullista valita muutosvoimat analyysin lähtökohdaksi ja tarkastella niiden sisällä vaikutuksia skenaarioihin.

Analyysi aloitettiin ”avoimen koodauksen” kaltaisella toiminnalla, jossa aineistosta pelkistettiin ensin suuri määrä havaintoja, joiden määrä vähennettiin tiivistämällä ja yhdistämällä. Ensimmäisessä vaiheessa kerättiin tutkimusaineistoista niissä esitettyjä mielipiteitä ja havaintoja muutosvoimittain ja skenaarioittain. Tämä tapahtui valitsemalla tekstien sisällöistä tutkimuksen kannalta kiinnostavia lauseita ja tekstikappaleita, joita pelkistettiin alkupeäinen ajatus säilyttämällä. Tässä vaiheessa tietoisia tulkintoja vältettiin ja keskityttiin aineiston pelkistämiseen. Vaihe tuotti 15–40 havaintoa jokaisen muutosvoiman vaikutuksista eri skenaarioihin. Toisessa vaiheessa havaintoja tarkasteltiin tarkemmin sekä etsittiin niistä samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Tämän perusteella aineistoa pelkistettiin edelleen niin, että aikaisempi 15–40 havainnon lista lyheni muutamaaan havaintoon per tutkimusvoiman vaikutuspiirissä oleva skenaario. Tässä vaiheessa pelkistäminen tapahtui yhdistämällä ja tiivistämällä ensimmäisen vaiheen tuottamia havaintoja niiden erilaisuuksiin ja samanlaisuuksiin perustuen. Samassa yhteydessä myös muokattiin yhdistettyjä havaintoja kuvaavaa lausetta, edelleen kuitenkin omia tulkintoja vältellen ja pelkistämisen periaatteessa pysyen.

Seuraavaksi analyysissä siirryttiin ”aksiaaliseen koodauksen” kaltaiseen analyysiin, jossa etsittiin koko aineiston lävitse kulkevia osaamisen kategorioita. Tämä perustui ajatukseen, että todellisuudessa tulevaisuus muodostuu skenaarioiden yhdistelmänä, koska mitkään skenaariot ei riitä kuvaamaan tulevaisuutta yksistään. Lisäksi tutkimusaineiston mukaan jokainen muutosvoima esiintyy jokaisessa skenaariossa. Osaaminen viittaa kyvykkyyksiin, joita opettajankouluttaja tarvitsee skenaarion kuvaamassa tulevaisuudessa. Aineistosta ”pystysuoraan ylös” nousevat havainnot ”akselinsuuntaisesti” lävistävät kategoriat löytyivät etsimällä havaintojen erilaisuuksia ja samanlaisuuksia osaamisen suhteen. Osaaminen valittiin yhteiseksi nimittäjäksi. Tässä vaiheessa esiin nousi myös tutkijoiden oma tulkinta, kuitenkin aineistossa tiukasti pitäytyen ja kysymällä: ”mitä tämä havainto tarkoittaa osaamisen kannalta ja miten se ilmenee alkuperäisessä aineistossa?”. Kategorian löytyessä se nimettiin ja sille kirjoitettiin tutkimusaineistojen teksteihin tukeutuvan lyhyen sanallisen selvityksen. Mitä kattavammin kategorialla on yhteyksiä muutosvoimiin, sitä vahvemmin se täyttää luotettavuuden ehdot, koska luotettavuuden kriteerinä on tulosten perustuminen informanteilta kerättyyn aineistoon ja havaintojen kattavuus.



# 5.

## Tutkimuksen tulokset: Opettajankouluttajan osaaminen 2025

Tutkimuksen myötä nostettiin esiin osaaminen, jota opettajankouluttaja tarvitsee vuoden 2025 toimintaympäristöissä toimiessaan. Keskeinen tekijä on *monin eri tavoin ilmenevä jatkuva ja nopeutuva muutos*, joka vaikuttaa opettajankouluttajan toimintaympäristöön ja työn painottumisen alueisiin, sekä asettaa uusia vaatimuksia opettajankouluttajan osaamiselle ja työn ehdoille.

Tutkimuksen tulokset esitellään tässä luvussa kuvaamalla ensin tutkimuksen tuottamat muutostekijät ja skenaariot, sekä sen jälkeen opettajankouluttajan työpäivä vuonna 2025. Tutkimusryhmän käsityksen mukaan yhtäältä analyttinen ja toisaalta tarinallinen esitys avaa parhaiten opettajankouluttajan tulevaisuuden toimintaympäristöä, työskentelyn luonnetta ja sisältöä siellä, sekä niistä edelleen johtuvia osaamisen tarpeita.

### 5.1 Muutostekijät ja skenaariot

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksena muodostetut muutostekijät ja toimintaympäristöjä kuvaavat skenaariot. Lopuksi esitellään skenaarioiden asettamiin osaamisen vaatimuksiin vastaavat ammatillisen opettajankouluttajan osaamisen alueet.

#### 5.1.1 Tulevaisuuden osaamiseen vaikuttavat muutostekijät

Opettajankouluttaja työn painopisteitä ja toimintaympäristöä vuonna 2025 kuvaaviksi muutostekijöiksi muodostuivat (1) kiristyvä talous, (2) monimuotoistuvat kulttuurit, (3) oppimisen teknologisoituminen, (4) koulutuksen eriarvoistuminen, (5) oppimisen ja työn muutos ja (6) kestävä hyvinvointi.

*Kiristynyt talous* kuvaa jo käsillä olevaa muutosta, jossa julkisen rahoituksen määrä alenee ja rahoitusta kohdennetaan kansantalouden kannalta eniten hyötyjä tuottavaan toimintaan. Rahoituksen kohdentamisessa etsitään aikaisempaa parempaa panoksen ja tuotoksen suhdetta. Taustalla vaikuttavat pyrkimykset julkisen talouden tasapainottamiseen ja globaalissa kilpailussa menestymiseen. Tämä merkitsee myös koulutuksen piirissä julkisen rahoituksen vähentymistä ja hyötyyn perustuvaa kohdentamista, sekä jo olevan toiminnan ja järjestelmien rakenteiden muuttamista. Kiristynyt talous on oppilaitosten toimintaan vaikuttavaa todellisuutta, jonka seuraukset toteutuvat koulutuksen kaikilla tasoilla vaikka sen asettamiin vaatimuksiin tai tuomiin mahdollisuuksiin ei reagoitaisi mitenkään. Tutkimusaineiston analyysi määritteli kiristyneen talouden pakottavaksi muutostekijäksi, jonka ongelmiin ja mahdollisuuksiin pystytään opettajankoulutuksessa ja opettajankouluttajan työssä vastaamaan. Lisäksi paljastui opettajankouluttaja, jolla on halu ja kyky vastuun ottamiseen toimintansa taloudellisista seurauksista ja taito tämän asenteen siirtämiseksi koulutettavilleen.

*Monimuotoistuvat kulttuurit* kuvaavat käynnissä olevaa ja lisääntyvää muutosta, jota vauhdittavat kulttuurien tavoitettavuuden ja välisten yhteyksien lisääntyminen, sekä uusien kulttuurien ja alakulttuurien versominen aikaisemmista kulttuureista. Kulttuurista monimuotoistumista edistävät globalisaatio, informaatiotalouden ja tiedon määrän jatkuva kasvu, tekniikan ja teknologioiden kehittyminen, liikkuvuuden ja kaupan jatkuva lisääntyminen, yksilöllisten ja yhteisöllisten ratkaisujen tavoittelu, sekä yhteiskuntien ja aatteiden kilpailu. Tutkimus nosti esiin opettajankouluttajan, jolla on kyvykkyys erilaisten kulttuurien hahmottamiseen, niiden erityispiirteiden tunnistamiseen, sekä hyödyntämiseen koulutuksessa. Hyödyntäminen sisältää kulttuuristen rajojen ylittämisen lisäksi taidon toimia kulttuurien välisten siltojen rakentajana, sekä sitä edistävien taitojen ja asenteiden siirtäjänä koulutettavilleen. Passiivisen tiedostamisen ja ymmärtämisen sijasta esiin nousi aktiivinen hyödyntäminen, jossa kulttuurien monimuotoisuus koettiin ihmisten kasvua edistävän rikastavan yhteistyön lähteenä. Yhteiseksi kiinnostuksen kohteeksi nostettiin oppiminen ja kasvu ihmisten yhteisenä päämääränä, jolloin kulttuuriset rajat voidaan ylittää herättämällä kiinnostus erilaisiin oppimiskäsityksiin.

*Oppimisen teknologisoituminen* kuvaa muutosta, jossa lisääntyvässä määrin hyödynnetään erilaisia tekniikan tarjoamia mahdollisuuksia oppimisen mahdollisuuksia rakennettaessa. Teknologisoitumiseen yhdistettiin yhtäältä pelkkää välinearvoa omaava tekniikka ja toisaalta opettajankouluttajan kyvykkyys hyödyntää sitä omassa toiminnassaan. Teknologia muokkaa käsityksiä oppimisympäristöistä, koska teknologian avulla on

mahdollista muokata jo olevia ja tavoittaa täysin uudenlaisia. Niitä koskevissa valinnoissa ja ratkaisuisissa tulee kuitenkin korostaa oppimisen ja pedagogiikan lähtökohtia. Ongelmaksi nousee tekniikan kiihtyvä ja nopeutuva kehitys, joka puolestaan haastaa opettajan kyvyn uudistaa ja omaksua tekniikan hyödyntämisen taitojaan. Voidaan arvioida, että nykyteknologioiden tarjoamat mahdollisuudet ovat hyvin kaukana ja erilaiset siitä, mitä vuoden 2025 teknologiat tarjoavat. Tulevaisuuden opettajakouluttajan tulee asennoitua myönteisesti ja kokeilevasti teknologioiden hyödyntämiseen. Kuitenkin niin, että tekniikan sijasta hyödyntämistä ohjaavat oppiminen ja siihen avautuvien mahdollisuuksien lisääminen.

*Koulutuksen eriarvoistuminen* kuvaa jo käynnistynyttä muutosta, joka on seurausta yleisemmästä yhteiskuntien välillä ja sisällä tapahtuvasta eriarvoistumisesta. Eriarvoistuminen johtaa polarisoitumiseen, tasapuolisuuden ja tasa-arvoisuuden heikkenemiseen ja jopa nykyisin paljon esillä olevaan syrjäytymiseen. Perinteisten ydinarvojen arvioidaan säilyvät, mutta niiden noudattamisen ehdot muuntuvat ja sirpaloituvat. Pohditaan esimerkiksi, millaisilla ehdoilla ylläpidetään yksilöiden välistä tasa-arvoa ja mikä on yksilön oma vastuu siinä. Eriarvoistumisen taustalla vaikuttavat arvovalinnat, joihin vaikuttavat esimerkiksi käytettävissä olevat resurssit ja tavoiteltavat tuotokset. Arvot ja asenteet puolestaan vaikuttavat kykyyn määritellä ja suunnitella mielekäs työ sekä ekologisesti kestävät työtavat. Arvot nostetaan yhteiskunnan kehittymisen indikaattoreiksi. Eräänä opettajakoulutukseenkin vaikuttavana eriarvoistavana tekijänä nousi esiin kilpailu ja osaamisen yhdistäminen yksilöitä erottelevaan kilpailukykyyn. Yhtäältä esiin nostettiin eriarvoistumista tuottavat yhteiskunnan rakenteet ja yksilöllisten tarpeiden korostaminen, toisaalta painotettiin koulutuksen ja opettajakouluttajien keinoja ehkäistä koulutuksen eriarvoistumista. Opettajakouluttaja voi suunnitella ja toteuttaa ratkaisuja, jotka osaltaan ehkäisevät koulutuksen eriarvoistumista ja korjaavat sen seurauksia. Hän pystyy myös siirtämään tätä koskevia asenteita ja taitoja koulutettavilleen.

*Oppimisen ja työn muutos* kuvaa muutostekijää, joka nostaa esiin yhtäältä oppimista ja työtä, sekä toisaalta niiden suhdetta muuttavat tekijät. Muutoksessa korostuvat kilpailukykyä tuottavan ammatillisen hiljaisen tiedon ja yrittäjyyden merkitys, mikä puolestaan heijastuu koulutukseen ja työhön, sekä niiden suhteeseen. Koulutuksessa korostuvat opiskelijälähtöisyys ja työelämälähtöisyys, jotka syvenevät edelleen oppimisen ja työn toiminnallista integraatiota korostavaksi työelämäläheisyydeksi. Työn ja oppimisen, sekä formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen väliset rajat ylittyvät, hämärtyvät ja lopulta katoavat. Työpaikoista tulee autenttisia ammatillisia oppimisympäristöjä. Itsensä kehittämisestä ja oman kilpailukykyyn ylläpidosta puolestaan tulee yksilön koko elämän

kestävä projekti. Opettajankouluttajan työssä korostuvat oppimisen mahdollistaminen, opiskelijalähtöinen ohjaaminen, työelämä oppimisympäristöinä ja elinikäisen oppimisen johtaminen. Ammatillisessa pedagogiikassa yleensäkin tulevat korostumaan työelämäläheisyys, metataidot, ohjauksellinen työote ja osaamisen johtaminen. Niihin opastaminen on opettajankouluttajan tehtävä.

*Kestävä hyvinvointi* on monimutkainen muutostekijä, jota avataan taloudellisista, teknisistä, ekologisista, sosiaalisista ja psykologisista näkökulmista. Kestävä hyvinvointi tarkoittaa hyvän elämän edellytysten turvaamista vahvistamalla voimavaroja, vaikuttamismahdollisuuksia ja tasa-arvoa. Lisäksi käsitteeseen liitetään johtajuus, jolla toimintaa ohjataan kestävän hyvinvoinnin suuntaan. Kestävän hyvinvoinnin ehdoksi esitetään jatkuva kasvu, jota ilman maapallon väestön ei ole mahdollista saavuttaa tasavertaista asemaa myöskään kestävän hyvinvoinnin alueilla. Kestävän hyvinvoinnin ja siihen sisältyvän ekologisen ja eettisen toiminnan vaatimukset vahvistuvat. Kestävästä hyvinvoinnista odotetaan muodostuvan merkittävien kilpailuetujen ja osaamisen alue. Sen puuttuminen nostaa uhkaksi elinympäristön muuttuminen elämiseen kelvottomaksi, mikä vaatii ekologisesti ja eettisesti kestävien työtapojen yleistymistä. Opettajankouluttajat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa kestävän hyvinvoinnin etenemiseen ja yleistymiseen, jossa esteeksi saattaa nousta opettajankouluttajien osaamisen ja kyvykkyyden puute.

### 5.1.2 Viisi skenaariota osaamisen suunnasta

Muutostekijöiden tarkastelun tuloksena syntyi viisi vaihtoehtoista tai toisiaan täydentävää opettajankouluttajan toimintaympäristön skenaariota. Ne nimettiin seuraavasti: (1) status quo, (2) yksilöllistymisen vahvistuminen, (3) yhteisöllisyyden vahvistuminen, (4) monimuotoiset toimintaympäristöt ja (5) osaamisen ylivalta.

*Status quo* skenaariona ja sen merkitys opettajankoulutukselle nousi heikosti ja satunnaisesti esiin. Skenaario nimettiin umpikujaksi, jossa loppu kohdataan muutoksen synnyttämien tarpeiden eriytyessä menneeseen ja saavutettuun ankkuroituvan opettajankoulutuksen tarjonnasta. Skenaario perustuu kaiken vallitsevasta poikkeavat vastustamiseen tai ohittamiseen, koska muutos on uhka olevalle positiolle sekä sen moraalijärjestykselle ja mallitarinoiden kokoelmalle. Muutosvastaisuutensa vuoksi skenaariota pidetään jo lähtökohdiltaan täysin mahdottomana opettajankoulutuksen tulevaisuuden tulkinnan kehyksenä. Koulutukseen on lisäksi yleisesti aina sisällynyt kasvun ja kehittymisen päämäärä, joka on vahvassa ristiriidassa

vallitsevaa järjestystä toistavan toiminnan kanssa. Menneisyyteen ja vallitsevaan pidättäytymisen sijasta katseen ja toimenpiteiden pitää suuntautua opettajankoulutuksen tulevaisuuteen ja kehittämiseen.

*Yksilöllistymisen vahvistuminen* kuvaa skenaariota, jossa yksilöiden omat päämäärät ja kiinnostuksen kohteet ohjaavat opettajankoulutuksen suunnittelua ja toteutusta. Informantit nostavat kuitenkin esiin asetelmia, jotka kuvaavat yksilön itsenäisyyttä ja riippuvuutta suhteessa yhteisöön. Yksilöllisyyden vahvistumista ei voi olla ilman yhteisöllisyyttä ja yhteisöjä, joissa yksilöllisyyttä on mahdollista toteuttaa. Toisaalta todetaan myös, että monimuotoistuminen ja yksilöllisyyden vahvistuminen mahdollistaa entistä paremman yhteisöllisyyden, jos yksilöllillä on vapaus toimia omalla luontaisella mielenkiinnon alueella. Tämä sallii opettajankouluttajan itsenäisen toiminnan erilaisilla foorumeilla ja liikkumisen erilaisissa verkostoissa. Opettajankouluttajan on mahdollista korostaa yksilöllisyyttään ja ainutlaatuisuuttaan, sekä tehdä työtä ja kehittyä vahvimilla osaamisen, lahjakkuuden ja kiinnostuksen alueillaan. Tämä lisää opettajankouluttajan autonomiaa ja oman työn hallinnan tunnetta, mahdollistaa itsensä toteuttamisen ja työn mielekkyyden. Teknologia on väline, jota käyttäen opettajankouluttaja mahdollistaa koulutettavan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen.

*Yhteisöllisyyden vahvistuminen* viittaa skenaarioon, joka korostaa yksilöiden yhteisesti jakaman päämäärän, vastuullisuuden ja toiminnan merkitystä opettajankoulutuksessa. Työ sen piirissä on muuttumassa entistä enemmän opettajankoulutuksen, oppilaitoksen ja työelämän väliseksi formaalin oppimisen rajat ylittäväksi kolmikannaksi. Se silmikoi koulutuksen rajat ylittäviä kumppanuusverkostoja, joiden toiminnassa korostuu yhteisesti hyväksytyjä ratkaisuja tuottava yhteisöllisyys. Yhteisöllisyyttä edistävät teknologiset ratkaisut, kuten pilvipalvelut, virtuaaliset toimintaympäristöt ja alustat, sekä vuorovaikutuksen uudet mahdollisuudet. Teknologisoitumisen myötä nostetaan esiin kritiikki, joka korostaa opettajankoulutuksen lähtökohtana pedagogiikkaa. Opettajankouluttajan itsensä työssä korostuvat oppimista tukevien verkostojen ja yhteisöjen mahdollistaminen, luominen ja ylläpito. Oppimisyhteisöissä itseohjautuvien ryhmien jäsenet jakavat tietoa ja kehittelevät yhdessä osaamista ammatillisen opettajankouluttajan ohjauksessa. Yhteisöllisyys tuottaa kestäväää hyvinvointia mahdollistamalla osallisuuden, tasavertaisuuden ja mielekkyyden kokemukset.

*Monimuotoistuvat toimintaympäristöt* kuvaa skenaariota, joka nostaa esiin tarpeen hallita ja hyödyntää kulttuurisen monimuotoistumisen ja vuorovaikutuksen lisääntymisestä johtuvia ristiriitaisia tilanteita. Monimuotoistuvat kulttuurit koettiin yleisesti rikkaudeksi, koska ne sinänsä avaavat uusia mahdollisuuksia kulttuurienväliseen rikastavaan yhteistyö-

hön. Opettajankouluttajat tarvitsevat kuitenkin osaamista, jota käyttäen he tunnistavat kulttuurit ja niiden erot hyödynnettävine mahdollisuuksineen. Monimuotoistuvien toimintaympäristöjen tulevaisuuskuvasa nostettiin oppimisen teknologisoituminen keskeiseksi tekijäksi, jonka merkitystä vahvistavat nuorison toiminta ja kulttuuri. Monimuotoistuville toimintaympäristöille on ominaista ajan ja paikan rajoitusten ylittäminen, sekä vapaa-ajan, koulutuksen ja työelämän kontekstien yhdentymisen. Oppimista tapahtuu kaikkialla ja kaiken aikaa siinä korostuvat jatkuvasti enenevässä määrin kokemuksellisuus, elämyksellisyys, kilpailullisuus ja pelillisuus. Opettajankouluttajan tehtävänä tulee olemaan oppimisen kaikkiallisuuden hyödyntäminen jatkuvasti monimuotoistuvissa toimintaympäristöissä.

*Osaamisen ylivalta* viittaa skenaarioon, jossa korostetaan osaamisen merkitystä formaalin koulutuksen, opetuksen ja oppimisen tuloksena saadun todistuksen sijasta. Formaalin lisäksi osaamista voidaan hankkia myös non-formaalisti ja informaalisti jolloin tietoja ja tietoja kerätään kaikkialta yksilön elämäntilanteista. Osaamisen arvostaminen nostaa esiin tarpeen tunnistaa, arvioida ja tunnistaa yksilön eri toiminnan alueilta, esimerkkeinä harrastukset ja työ, hankkimia osaamisia. Erityisen tärkeäksi osaamisen nostaa työelämä, koska siellä osaaminen viimekädessä osoitetaan ja arvioidaan. Osaamisen yhteys työelämään nostaa esiin tarpeen kehittää oppimisen ympäristöjä ja prosesseja, jotka toteutuvat työelämän autenttisissa ympäristöissä ja tuottamisen prosesseissa. Esiin nousevat työelämässä sijaitsevien tuottamisen prosessien opinnollistaminen, sekä työelämän odotuksiin reagoivan työelämälähtöisyyden sijasta työelämän kanssa aktiivisesti osaamista tuottava työelämäläheisyys. Osaamisen ylivalta korostaa työelämän tärkeyttä osaamisen tuottamisessa ja osoittamisessa, sekä teknologioita hyödyntävien oppimisyhteisöjen luomista koulutuksen ja työelämän yhteisiä tarpeita palvelemaan. Opettajankoulutus hakeutuu aktiiviseen yhteistyöhön tässä oppilaitosten ja koulutusyritysten kanssa, joille kouluttaa opettajia.

### 5.1.3 Skenaarioiden rajat ylittävä osaaminen

Skenaarioiden tarkastelu ja analyysi tuotti tuloksen, jonka mukaan ne kaikki ovat mahdollisia, mutta yhdeksi skenaarioksi noussut status quo on selvästi muista poikkeava. Se sulkee piiristään muutosta vastustavana ja aikaisempaan kiinnittyvänä skenaariona kaikki muut muutosta korostavat skenaariot, jonka lisäksi sen ahtaasti mahdollistama toiminta johtaisi näivettymiseen ja umpikujaan. Tämän vuoksi status quo – skenaario ei sovellu dynaamisen opettajankoulutuksen skenaarioksi, missä tulisi korostaa muutoksen vaatimuksiin vastaamista ja mahdollisuuksien hyö-



dyntämistä menneeseen kiinnittymisen asemesta. Korkeintaan se voisi viitata historian ja aikaisemman huomioimiseen tulevaa rakennettaessa. Opettajankoulutuksen tulevaisuutta kuvaakin skenaarioiden yhdistelmä, joka kunnioittaa aikaisempia saavutuksia, mahdollistaa yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden vahvistumisen, sekä hyväksyy monimuotoiset toimintaympäristöt ja osaamisen ylivalan. Skenaarioiden yhdistelmässä korostuvat ammatillisen opettajankoulutuksen perusteina yksilöllisyys, yhteisöllisyys, monimuotoisuus ja osaaminen. Opettajankoulutuksen on vastattava niiden alueilla jokaisen muutostekijän asettamiin vaatimuksiin, mutta ennen kaikkea hyödynnettävä niiden tarjoamat uudet mahdollisuudet.

Tutkimusryhmä päätyikin kuvaamaan uuden yhdistelmäskenaarion, jonka ainekset on koottu edellä olevista skenaariokuvauksista. Status quo – skenario korostuu uudessa skenaariossa opettajankoulutuksen historian kunnioittamista, ei siihen kiinnittymistä ja ankkuroitumista. Lisäksi uuden skenaarion painopiste korostaa yksilöllisyyden, yhteisöllisyyden ja monimuotoisuuden sallimista ja hyödyntämistä, sekä vahvaa osaamisperustaisuutta. Skenaarioiden yhdistelmä muodostettiin tarkastelemalla tutkimusaineistoa muutostekijöiden suunnasta ja skenaarioiden rajat unohtaen: koko tutkimusaineisto kuvasi valittua uutta skenaariota. Tutkimusaineistoa pelkistämällä ja tiivistämällä paljastui joukko ammatillisen opettajankoulutuksen osaamisen alueita, joiden sisältö vastaa muutostekijöiden vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. (Taulukko 4)

Taulukko 4. Ammatillisen opettajan osaamisen alueet ja muutostekijät

Kirstyvä talous	Monimuotoistuvat kulttuurit	Oppimisen teknologisoituminen	Koulutuksen eriarvoistuminen	Oppimisen ja työn muutos	Kestävä hyvinvointi	Ammatillisen opettajankouluttajan osaamisen alueet ja osaaminen
X	X	X	X	X	X	<i>Pedagoginen asiantuntija ja monitaituri:</i> asiantuntijana korostaa valinnoissaan oppimista ja pedagogiikan tuottamia hyötyjä, eikä jämähdä menetelmien, käytäntöjen tai sisältöjen vangiksi. Monitaiturina hallitsevat teoriat ja menetelmät, sekä omaa kyvykkyyden soveltaa ja kouluttaa niitä tilanteen vaatimalla tavalla. Pedagogiikka tiivistyy opettajankouluttajan perusosaamiseksi ja on myös hänen identiteettinsä perusta.

X	X	X	X	X	X	<b>Opettajauuteen johtavan identiteetin rakentaja ja vahvistaja:</b> opettajankouluttaja on identiteettityöläinen, joka kykenee ylittämään kulttuuriset, teknologiset, eriarvoistumisen, sekä oppimisen ja työn rajat. Rajojen ylitys mahdollistaa yksilöitä voimauttavan työskentelyn identiteettityön eri segmenteillä ja kestävään hyvinvointiin sitoutumisen.
X	X	X	X	X	X	<b>Oppimisen ja osaamisen johtaja:</b> opettajankouluttaja johtaa oppimisen mahdollisuuksien hyödyntämistä, sekä osaamisen tunnistamista ja hyödyntämistä. Johtamistyöhön sisältyy
						saavutettavien hyötyjen maksimointi ja panosten optimointi, joka merkitsee taloudellisen ulottuvuuden lisäksi erilaisten kulttuurien, teknologioiden ja työelämän hyödyntämistä, sekä eriarvoistumisesta ja hyvinvoinnin puutteesta johtuvan menetyksen estämistä.
X	X	X	X	X		<b>Yksilöllisten ratkaisujen mahdollistaja:</b> ammatillinen opettajankouluttaja mahdollistaa ratkaisut, joilla kouluttava hyödyntää formaalin oppimisen lisäksi informaalien ja nonformaalin oppimisen mahdollisuudet. Tämä edellyttää oppilaitoksen rajojen ylittämistä muuhun maailmaan ja konteksteihin. Esiin nousee myös aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Yksilöllisillä ratkaisuilla vaikutetaan talouteen.
X	X	X			X	<b>Koulutuksen ja työelämän yhteyksien edistäjä:</b> koulutuksen ja työelämän yhteydet eivät synny ilman opettajankouluttajan aktiivista toimintaa ja tietoa siitä, miten oppimisprosessit rakennetaan sekä koulutuksen, että työelämän tarpeita täyttäväksi ja kilpailukykyä tuottaviksi. Hyödyllinen koulutuksen ja työelämän yhteistyö tuo kilpailuetuja ylittämällä kulttuurisia, teknologisia ja työelämän kontekstien rajoja.
X	X	X	X	X		<b>Kulttuurien välisten rajojen ylittäjä ja siltojen rakentaja:</b> ammatilliset opettajankouluttajat yhtäältä toimivat monimuotoistuvien kulttuurien rajojen ylittäjinä, toisaalta kouluttavat muita niiden ylittäjiksi. Rajojen ylittäminen edellyttää valmiuksia tunnistaa kulttuureja ja niissä tarvittavaa toimintaa, sekä halua ja kykyä hyödyntää tästä syntyvää tietoa. Teknologia tuo mahdollisuuksia monikulttuuristen kompetenssien kehittämiseen.
X		X	X	X		<b>Oppimisyhteisöjen rakentaja ja ohjaaja:</b> ammatillisessa koulutuksessa korostuu ratkaisujen tuottamiseen perustuva toiminnallinen oppiminen, sekä yhteisöllistä vuorovaikutusta hyödyntävä sosiaalinen oppiminen. Näitä voidaan hyödyntää luomalla oppimisyhteisöjä, joiden jäsenet etsivät yhdessä ratkaisuja ongelmiin yhteisöllisissä toiminnan ja vuorovaikutuksen prosesseissa. Rikastavat oppimisyhteisöt yhdistävät oppilaitosta ja sen opiskelijoita muihin kulttuureihin ja työelämään, sekä ehkäisevät eriarvoistumista.
X		X		X	X	<b>Koulutuksen ja oppimisen panosten optimoija ja tuotosten maksimoija:</b> ammatillinen opettajankoulutus on kustannuksia synnyttävää toimintaa, jolta odotetaan mitattavissa olevia hyötyjä ja tuloksia. Taloudelliset panokset oikeutetaan osoittamalla hyväksyttävissä oleva tuotos, joka on rahoittajalle hyödyllinen. Pedagogisten ratkaisujen ohella opettajankouluttajan on otettava vastuuta toiminnan taloudellisista seurauksista. Tämä aiheuttaa tarpeen maksimoida saavutettavia hyötyjä ja optimoida niiden tuottamiseksi tarvittavia panostuksia. Esiin nousee yrittäjämäisesti toimiva opettajankouluttaja.

## 5.2. Johtopäätökset

### 5.2.1 Vastaukset tutkimuskysymyksiin

#### **Mitkä ovat opettajankouluttajan työn painopisteet ja toimintaympäristöt?**

Opettajankouluttajan työn fokukset ovat moninaiset. Työn perusosaamisen ja ammatti-identiteetin pohja on pedagogiikassa. Toimintaympäristöjen ja osaamiskulttuuristen rajojen ylittäjänä opettajankouluttajan työn painopisteet usein integroituvat tosiinsa ja muodostavat erilaisia ryhmittymiä työmuotojen vaihdellessa. Keskeistä sulautuneille työn kentille on osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen toiminnan kontekstien eri muodoissa. Opettajankouluttaja on osaamisen yhteisrakentaja, tunnistaja, sanoittaja ja johtaja. Toimintaympäristöt ovat usein verkostomaisia kudoksia, mutta muodostuvat tyypillisesti viidestä tilasta: 1) fyysiset ympäristöt, 2) formaalit ympäristöt, 3) nonformaalit ympäristöt, 4) informaalit ympäristöt ja 5) virtuaaliset yhteisöt.

#### **Kenen ja keiden kanssa opettajankouluttaja työskentelee?**

Opettajankouluttajan lähityöyhteisöt muodostuvat monikerroksisista toimintaympäristöistä Kumppaneina ovat niin opettajakollegat ja esimiehet kuin opettajaopiskelijat ja heidän työorganisaationsa sidosryhmäverkostoineen. Asiakkaat-tilaajat muodostavat opettajakouluttajan kanssa hetkellisiä yhteisöjä ja rahoittajat toimivat työnantajien roolissa. Työelämän pedagogisoituminen eli osaamisen ja oppimisen korostuminen työn paikoilla hämärtää kollegasuhteen ja asiakas-suhteen rajapintoja. Opettajankouluttaja löytää itsensä hetkellisistä kolmikantaverkostoista, kun autenttinen työ ja opiskeleminen yhdistyvät reaaliajassa. Organisaatorajojen lisäksi opettajankouluttaja ylittää valtioiden rajoja, kun kysymyksessä on kollegat sekä asiakkaat.

#### **Mikä on opettajankouluttajan työn tarkoitus/ merkitys?**

Opettajankouluttajan työn tarkoitus on olla vaikuttamassa, kehittämässä ja osallisena kulttuuriset rajat ylittävässä oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä. Tämä toiminta rakentuu valmentavalle identiteettityölle, tulevien

kouluttajien yksilölliselle ja yhteisölliselle ohjaamiselle, työssä tapahtuvan oppimisen ja osaamisen tutkimisen ja kehittämisen integraatiolle sekä kustannustietoisuudelle omassa työssään.

### **Mitkä ovat opettajankouluttajan osaamishaasteet ja tarpeet nyt ja vuonna 2025?**

Opettajankouluttajan osaamistarpeet kohdistuvat kykyyn soveltaa omaa ammattitaitoaan muuttuvissa työkonteksteissa. Hänellä tulee olla taitoa nähdä, tunnistaa ja tehdä näkyväksi oppijan kertyvä osaaminen autenttisessa työssä. Taitoa käyttää erilaista ja vaihtelevaa teknologiaa osuvasti ja onnistuneesti eri tilanteissa sekä ympäristöissä oppimisen tavoitteen vaihdellessa. Hänen on kuitenkin oltava somekriittinen tiedonlouhia moninaisessa someympäristössä. Hänellä tulee olla kykyä toimia monimuotoistuvien kulttuuritaustaisten toimijoiden kanssa. Opettajankouluttajalla tulee olla kykyä toimia taloudellisesti kestävästi vaarantamatta laadukasta työskentelyä ja tasokkaita tuloksia. Monisidoksinen työ vaatii entistä enemmän oman työn koherenssi-osaamista ja hyvää itsetuntemusta. Osaamishaasteet käyvät tarkemmin ilmi alaluvussa 5.2.2, taulukosta 5.

### **Millaisia toimintaympäristön nostamia muospaineita kohdistuu osaamisen johtamiselle opettajakorkeakouluissa?**

Avainkohdat keskittyvät osaamisen johtamisessa opettajankouluttajan rekrytointeihin ja opettajankouluttajayhteisön johtamiseen. Rekrytointivaiheessa johtajan tulee kiinnittää huomionsa henkilön kykyyn toimia tutkivalla ja kehittäväällä työotteella formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen rajapinnoilla. Avain taitoa on se, kuinka henkilö kykenee tuotteistamaan ja räätälöimään erilaisiin valmennuksellisiin tarpeisiin omaa osaamistaan. Opettajankouluttajalla tulee olla halua ja kykyä ottaa vastuuta toimintansa taloudellisista seurauksista ja ennakoitiossaamista hahmottaa työn kustannukset suhteessa panoksiin. Metaosaamisodotuksia kertyy myös opettajankouluttajan toiminnalle monimuotoisissa kulttuureissa. Hänellä tulee olla kykyä ohjata yhteiset intressit oppimiseen ja ammattilaisen kasvuun yli työkulttuurien, ammatillisten kulttuurien tai kansallisuuksien. Samat elementit korostuvat opettajankouluttajayhteisön johtamistyössä.

## 5.2.2 Ammatillisen opettajankouluttajan osaamiskenaario ja työpäivä vuonna 2025

Skenaarioiden ja muutostekijöiden pelkistämisen ja abstrahoinnin kautta muodostettiin yksi mahdollinen ammatillisen opettajankouluttajan osaamiskenaario, jota kuvataan taulukossa 5 ja kertomuksessa opettajankouluttajan päivästä vuonna 2025. Osaamiskenaario kuvaa opettajankouluttajaa ammattipedagogista monitaituria, joka toimii monimuotoisissa toimintaympäristöissä, hyödyntää työssään teknologian mahdollisuuksia ja on tulos- ja tavoitesuuntautunut.

Taulukko 5. Tiivistys ammatillisen opettajankouluttajan osaamiskenaariosta vuonna 2025

Ammatillisen opettajankouluttajan työn ulottuvuudet	Ulottuvuuksien ominaisuudet
Toimintaympäristöt	Fyysiset ympäristöt: työpisteet, yritys, koti, asiakkaan tila (lounge) oma yritys, globaali ympäristöt, kehittyvät maat  Formaalit (viralliset), nonformaalit (epäviralliset) ja informaalit (arkipäivän ja työn) oppimisen ympäristöt  Virtuaaliyhteisöt: tiloja, jossa jaetaan kokemuksia eri- ja samanaikaisesti
Toimijastatukset	Pedagame designer  Oman substanssialan valmentaja  Identiteettityöläinen
Yhteistyökumppanit	Asiakkaat-tilaajat, rahoittajat työnantajien roolissa  Kollegat mukaan lukien valmentava johto ja joustava hallinto  Verkostot/käytäntöyhteisöt: tarvepohjaiset tiimit, itseriittoiset verkostot/ yhteistyökumppanit ja tai strategiset kumppanit tai sidos oman alan opettajiin tiivis  Asiakas, kumppani, tutkijayhteisöt  Työelämä ja opiskelu yhdessä reaaliajassa, syntyy hetkellisiä kolmikantaverkkoja
Työtavat, menetelmät, välineet	Käytössä opetusrobotit  Teknologia laajentaa opettajan kognitiota  Tarve määrittelee työmuodot: yhdessä vai yksin  Lisäarvoa tuottava tiimi  Freesausosaamista, tuunaamista

	<p>Kaikkiallisuus</p> <p>Globaalien oppimisresurssien mielekäs käyttö: sitoo eri tiloissa ja orgaaneissa hankittuja osaamisia yhteen - uuden ajan hopsailua</p> <p>Raha, panoksen optimoija ja hyödyn maksimoija</p> <p>Opettajalla käsitys teknologisesta ympäristöstä, jossa opiskelijat toimivat</p> <p>Työ vieraalla kielellä</p> <p>Opettajankoulutustyö, tki-työ, maksullinen koulutuspalveluiden toteuttaminen yhdessä ja erikseen</p>
Osaaminen	<p>Verkosto-osaaminen/ hetkellisten kolmikantaverkostojen toimija ja yhteisen osaamisen kehittäjä</p> <p>Hyvä itsetuntemus ja itseluottamus</p> <p>Koherenssi-osaaminen, työnhallintataidot</p> <p>Myyntiosaaminen, markkinointi ja viestintä omasta osaamisesta</p> <p>Talouteen, kannattavuuteen ja vaikuttavuuteen liittyvä osaaminen</p> <p>Pedagame design PDG – kyky integroida pedagoginen käsikirjoitus peleihin</p> <p>Somekriittistä, media/teknologiakriittistä osaamista, sovellukset pedagogiikkakriittisyyttä teknologiassa</p> <p>Kasvatus osaamisena</p> <p>Kyky sosiaaliseen paastoon, ei aina online</p> <p>Perusosaaminen taloudessa</p> <p>Oman osaamisen tunnistaminen</p> <p>Sitoutuminen ammattialaan</p> <p>Ohjauskeskustelut, jotka tarkentavat asiakkaan tarpeita ja kontekstia, hissiohjaus</p> <p>Oman työn tutkiminen</p>
Työn tavoitteet	Välttää eriarvoistumista
	<p>Eettinen toiminta – sitoutuminen ammattialaan</p> <p>Yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden mukaan liikkeelle lähtö (opettajankouluttaja tuo mukaan tasa-arvoisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta yksilöllistymiseen)</p> <p>Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tasapainottaja</p> <p>Erilaiset työn tavoitteet saman päivän aikana läsnä</p>
Päivän rytmi	<p>Työpäivän siirtymiset, rytmien vaihdot, statuksen muutokset, tilanteisuus</p> <p>Joissakin työn muodoissa päivän työt syntetisoituvat hetkeksi</p>

## Kertomus opettajankouluttaja ”Kainon” työpäivästä vuonna 2025

*Kaino aloittaa työpäivänsä tekemällä yhteenvedon edellisestä päivänä päättyneestä verkkotyöskentelystä. Monikansallinen opettajaopiskelijaryhmä oli työstänyt USA:ssa tuotetusta MOOC-kokonaisuudesta omiin kulttuureihinsa sopivia sovelluksia. Monikulttuurisuuteen erikoistuneelle Kainolle yhteenvedon laatiminen on helppoa, koska hän kykenee hahmottamaan kunkin kulttuurin ihmis- ja oppimiskäsityksiin parhaiten sopivat pedagogiset käytännöt. Yhteenvedosta Kaino poimii seuraavan tehtävän opiskelijaryhmälleen samalla, kun hän antaa ryhmäpalautteen edellisestä verkkotyöskentelystä.*

*Tämän jälkeen Kaino kiirehtii verkostotapaamiseen, mikä pidetään koulutusviintiin liittyen. Koska kyseessä on uuden koulutustuotteen ideointipalaveri, se pidetään opettajankouluttajien yhteisessä loungessa Helsingissä. Kaino on osallistunut ryhmän toimintaan aikaisemmin kouluttajana, mutta nyt tarvitaan uusia ideoita ja uusia avauksia koulutusviennissä. Kaino osallistuu nyt tapaamiseen asiantuntijana, sillä hänellä on monen vuoden kouluttajakokemus ja lisäksi hän on perehtynyt monikulttuuriseen pedagogiikkaan. Palaveri kestää pari tuntia lohkaisten melko suuren osan Kainon työpäivästä, mutta uusien ideoiden luominen asiakkaiden tarpeet huomioiden ei aina suju mutkitta. Asiakkaat tilaavat jatkuvasti kapea-alaisempia ns. täsmäkoulutuksia aina vaan alenevilla hinnoilla. Hinnoittelussa tapahtuneet uudet säännökset ovat vaikuttaneet siihen, että työryhmä on joutunut kutsumaan mukaansa koulutusviennin osastolta/OKM erikoissuunnittelijan. Työryhmä on saanut palautetta siitä, että markkinoinnissa kysyntä ja tarjonta eivät kohtaa riittävän tehokkaasti. Tämän vuoksi työryhmä päättää kutsua mukaan seuraavaksi kerraksi markkinoinnin tai viestinnän asiantuntijan. Työryhmä on samaa mieltä siitä, että kouluttajien on tärkeää olla mukana prosessin alusta lähtien, jotta varmistetaan yhteinen ymmärrys myytävän koulutuksen tavoitteista, sisällöistä ja erityisesti työmenetelmistä. Työryhmässä viriää keskustelua siitä, että opettajankouluttajien omalle organisaatiolle pitää viestiä niukkenevien resurssien ja kasvavien vaatimusten yhteensovittamisen vaikeudesta. Koulutusviennissä oleva kova kilpailu globaalilla tasolla alkaa näkyä laadun heikkenemisenä, mihin Suomessa ei olla halukkaita. On siis löydettävä sellainen koulutusinnovaatio, mikä palauttaa muiden maiden uskon Suomeen laadukkaana koulutusmaana, missä osaaminen on huipputasoa.*

*Lähellä em. palaveripaikkaa on oppilaitoskonsortio, missä toimii Kainon opettajaopiskelijaryhmästä kaksi opiskelijaa. Kaino käy sovitusti tapaamassa opiskelijoitaan ja kuuntelee heidän kokemuksiaan samalla, kun he yhdessä valmistautuvat koko konsortiotasolle räätälöidyn valmennusohjelman pitä-*

*miseen. Opettajaopiskelijat ovat yhdessä Kainon kanssa valmennusohjelman aktiivisia toimijoita tässä alkuvaiheessa. Opettajaopiskelijat ovat laatineet Kainon ohjauksessa omaan konsortioonsa sopivat tehtävät, joiden tavoitteena on kehittää uusia työmenetelmiä verkkotyöskentelyyn. Oppilaitos on kuuluisa teknologian hyödyntämisestä opetuksessa, mutta he tarvitsevat vaihtelevia teknologisia ratkaisuja heterogeenisten opiskelijaryhmien tarpeisiin. Toinen Kainon opettajaopiskelija on tekniikan lisensiaattina perehtynyt opetusrobottien maailmaan ja hän on lanseeraamassa ajatusta robottien hyödyntämisestä omassa työpaikassaan. Koska kyseessä on valmennusohjelman ensimmäinen tapaaminen, sovitaan yhteistyön pelisäännöistä kuluvan lukuvuoden aikana.*

*Valmennusohjelman toteuttamiseksi perustettiin tiimi, jossa opettajaopiskelijoiden ja Kainon lisäksi toimivat oppilaitoskonsortion opetusteknologiavastaava ja opetusjohtaja sekä pari opettajaa. Tiimin vetäjäksi valittiin opetusteknologiavastaava, joka samalla ohjaa opettajaopiskelijoita Kainon lisäksi. Vaikka Kaino ei ole teknologian paras tuntija, hän on kuitenkin kiinnostunut tutkimaan sitä, mikä pelillisyydessä kiinnostaa ja koukuttaa opiskelijoita. Opetuspelien kirjavuus ja bisnesajattelu on tuonut kuvioon paljon eritasoisia pelejä, joiden tuntemukseen ei kaikilla voi olla riittävää osaamista. Siksi on tarpeen luoda uusia reunaehtoja design game -maailmaan nimenomaan painottaen pedagogisia käsikirjoituksia. Pelin tuottajien täytyisi entistä enemmän hyödyntää pedagogiikan asiantuntijoita jo pelien suunnitteluvaiheessa. Em. syistä johtuen Kaino on ajatellut koota ryhmän tai verkoston, jossa on riittävä asiantuntemus, ja joka voi vaikuttaa peliteknologian kehittämiseen. Aalto -yliopistossa toimiva alan professori X X onkin saatava mukaan tähän ryhmään, sillä hänellä on paitsi vaikutusvaltaa tutkimuksen kautta niin todella mittava verkosto ympäri maailmaa. Kainon ajatuksissa tämän asia voisi linkittyä jopa opetusrobotiikkaan, mikä tuli esille oppilaitoskonsortiossa?*

*Työpäivän loppupuolella Kainoa alkaa ajatuksissa huolestuttamaan yhä kovenevan kilpailun ja niukkenevien resurssien vaikutukset opetusalaan. Kasvatustehtävä suomalaisessa ammattipedagogiikassa on kulttuurisidonnaisuudessaan Kainolle selkeä ammatillinen osaaminen, mutta hän kokee tietynlaista riittämättömyyttä monimuotoistuvien kulttuurien kasvatustehtävän äärellä. Yksi taustalla vaaniva huolenaihe liittyy Kainon kokemuksiin koulutusviennistä: koulutuksellinen eriarvoistuminen on iso koulutuspoliittinen kysymys. Vaikka Kaino pystyy näkemään oman osaamisensa riittämättömyyden, hänellä ei ole keinoja eikä aikaa tällä hetkellä ratkaista asiaa. Edellä mainituista syistä johtuen Kaino päättää pyytää esimieheltään tukea koetun osaamisvajeen paikkaamiseksi. Kaino havahtuu ja huomaa työrupeaman venyneen iltaan, siksi myös ajatukset saavan synkkiä värejä.*



*Omissa käsissä oleva ns. työpäivä ja sen rytmittäminen, on nyt, kun sitä ei enää säädellä, kieltämättä haastava. Kaino on toisaalta luottavainen siihen, että hänen ei yksin tarvitse kyetä ratkaisemaan näinkin suuria kysymyksiä vaan hän luottaa saavansa apua hyvin verkostona toimivasta asiantuntijaryhmästä. Kaino toivoo verkostossa, yhdessä tehtävän työn muodostavan sellaisia tilanteita, joissa yhdessä työtä tutkien ja arvioiden saadaan jokaisen jäsenen osaaminen uudelle tasolle. ”Ja ai niin... pääsisiköhän vielä mukaan yhteisössä menevää työnhallintavalmennukseen?”, pohtii Kaino.*



## 6.

# Mitä näimme, kun katsoimme kauemmas?

### 6.1 Työn ja oppimisen monisidoksinen suhde

Työn tekemisen tapojen, työelämän toimintaympäristöjen ja osaamistarpeiden muuttuminen haastavat ammatillisen koulutuksen monella tavalla ja tasolla. Ammatillisilla opettajankouluttajilla on mahdollisuuksia olla edistämässä ammatillisen koulutuksen pedagogista kehittämistä opettajien perus-, jatko- ja täydennyskoulutuksen sekä tutkimus- ja kehittämistyön kautta.

Opettajankouluttajan ”työpaikkana” ovat tämän tutkimuksen tulosten mukaan erilaiset formaalien ja informaalien yhteisöjen toimintakentät ja niiden muodostamat verkostot. Kun 2010-luvulla opettajaopiskelijat haakeutuvat opiskelijoiksi ja ohjaukseen opettajankoulutukseen opettajakorkeakouluihin, visio vuodelle 2025 on, että opettajankouluttajat menevät työpaikoille ja oppilaitoksiin pedagogisten kehittämisprosessien ohjaajiksi. Tutkinnot suoritetaan verkkoyhteisöissä, joilla on käytettävissä koko koulujärjestelmän opetustarjonta ja -tuki. Tämä on uusi tapa opiskella ja tehdä työtä toisiinsa nivoutuen. (Suomalainen työelämä 2030) Työntekijöillä on sähköinen osaamis- ja pätevyyskortti, josta ilmenee työntekijän tosiasiallinen osaaminen. Työntekijät kerryttävät jatkuvasti tai jaksoittain pätevyyttään, joko syventäen erityisosaamistaan tai lisäten moniosaamistaan. Kullakin on oma brändi. Työntekijät eivät ole harmaata massaa vaan joukko persoonallisuuksia. (Suomalainen työelämä 2030)

Juuri nyt ammatillisten opettajakorkeakoulujen toimintaympäristöstä on saatu vahva signaali, joka voi johtaa opettajankoulutuksen muutoksiin vuoteen 2025 mennessä. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoulusta (18.12.2014) 17 § käsittelee ammattikorkeakouluopettajan kelpoisuutta. Kyseisessä pykälässä ei mainita opettajien pedagogista kelpoisuutta ja jäljelle jäävät vaadittava alan työkokemus ja tutkintotaso. Kun tämän kehityksen yhdistää työn ja oppimisen suhteeseen, kiristyvän talouteen muutostekijänä ja yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden toisiaan komppaavaa

kasvuun tämän tutkimuksen tuloksissa, asettuu opettajakorkeakoulujen tulevaisuus mielenkiintoiseen valoon. Lainsäädäntöön perustuvan statuksen menettäminen on korvattava todistamalla koulutuksen laadukkuus, hyödyllisyys ja vaikuttavuus. Ammattikorkeakoulujen opettajat hakeutuvat opettajankoulutukseen edelleenkin, jos siitä koetaan olevan hyötyä opettajalle ja hänen työnantajalleen. Vuonna 2025 opettajankouluttajakin menestyy vain osaamisella, jolla kykenee tuottamaan koulutettavilleen ja heidän työnantajilleen kilpailukykyä.

Näkemyksemme on, että ammatillista opettajakoulutusta ja opettajankouluttajia tarvitaan edelleenkin, mutta koulutus ja työ saattaa organisoitua uudella tavalla. Tampereen ammattikorkeakoulu on tästä jo esimerkki, jossa ammatillinen opettajankoulutus, erityisopettajankoulutus ja täydennyskoulutus on organisoitu uudelleen osaksi pedagogista kehittämistoimintaa. Opettajankoulutuksesta on tullut väline kehittää ammattikorkeakoulua ja alueella sijaitsevien muiden ammatillisten oppilaitosten toimintaa. Tampereella nämä muutokset liittyivät osaamisen entistä parempaan hyödyntämiseen ja aluevaikuttavuuden kehittämiseen.

Onko vuonna 2025 ammatillisia opettajakorkeakouluja? Olisivatko seuraavat vaihtoehdot mahdollisia? Ammatilliset opettajakorkeakoulut toimivat Tampereen mallin mukaisesti yhä tiiviimmin ammattikorkeakoulujen yhteydessä, mutta eivät ole enää yhden ammattikorkeakoulun osana, vaan toiminta-alueellaan integroituneena kahden tai useamman ammattikorkeakoulun yhteiseksi ammattipedagogiseksi kehittämiskeskukseksi. Kehittämiskeskus palvelisi näin alueen koko ammatillista koulutusta sekä kyseisten ammattikorkeakoulujen henkilöstön ja pedagogisen johtamisen sisäistä kehittämistä valmentaan, tukien ja kehittäen. Ammattikorkeakoulukentällä opettajankoulutuksesta saattaa tulla yksilöiden kilpailuetu, josta voidaan olla valmiita maksamaan.

Voisiko yksi mahdollinen vaihtoehto olla myös se, että ammatilliset opettajakorkeakoulut sulautuisivat ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmiin tutkintokoulutukseksi, josta valmistuisi ammatilliseksi opettajaksi (Master of Vocational Education, 60–90 op). Opintoja suoritettaisiin oppisopimustyyppisesti osin tulevien opettajien työpaikoilla oppilaitoksissa ja osin opetusalaan kuuluvilla työpaikoilla. Eräs skenaario voi olla myös se, että ammatillinen opettajakoulutus siirretään yliopistoon yhdeksi linjaksi luokanopettajakoulutuksen ja aineopettajakoulutuksen rinnalle. Tällöin mahdollisen sisäisenä muutoksena olisi ammatillisuuden merkityksen pieneneminen ja yleispedagogisen tutkimusorientoituneen olemuksen korostuminen pedagogisessa koulutuksessa.

## 6.2 Opettajankouluttajan osaaminen

Tulevaisuusskenaarion mukaan opettajankouluttajan tulisi olla monitaituri, joka osaa asemoida itsensä ja osaamisensa moninaisilla toimintakentillä. Voiko, ja miten, tällaiseen työhön valmentautua? Työ, jossa ei kiinnitytä paikkaan, yhteisöön tai ennalta määriteltyyn osaamiseen, vaatii vahvaa itsensäjohtamisen taitoa; kykyä säädellä työtä, työn vaatimuksia ja niistä aiheutuvaa stressiä.

Opettajankouluttajan yksi keskeinen osaamisalue on työnhallintataidot. Kyky sitoa kerroksinen, eri rytmisen ja useita roolisiirtymiä sisältävä työ ehyeksi mosaiikiksi, mahdollistuu henkilökohtaisen osaamistarinan avulla. Opettajankouluttajalla vuonna 2025 tulee olla taitoa nähdä mosaiikkimainen työnsä holistisesti. Miten eri työmuodot, työtavat, työn verkostot erilaisine yhteistyökumppaneineen rakentavat omaa osaamistarinaa? Mihin keskityn vuosittain oman osaamistarinani rakentamisessa? Oma osaamistarina on se sidos erikokoisten ja väristen mosaiikkipalojen yhdistämisessä toisiinsa. (Mäki, Vanhanen-Nuutinen ja Töytäri-Nyrhinen 2011 ja 2013)

Toinen iso osaamisalue on oppimista ja osaamista edistävän teknologian hyödyntäminen ammatillisessa opettajankouluttajan työssä. Opettajankouluttajalla tulee löytyä taitoa, ymmärrystä ja näkemystä yhdistää tieto- ja viestintäteknikan sekä sosiaalisen median tilat ja välineet ammattipedagogiikkaa edistämään. Erityisesti ohjaustyössä sekä tutkimus- ja kehittämistyössä uuden teknologian hyödyntäminen tekee työstä ketterämmän ja tavoitettavamman globaalisti.

Kolmas osaamisalue on kyky kohdata ja työskennellä eri työkuulttuuri- ja kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa. Usein nopeallakin aikajänteellä tulee olla valmiutta löytää yhteinen fokus erilaisten toimijoiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa eripituisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa tai valmennusprosesseissa. Tämä vaatii kykyä yhteisiin tulkintoihin ja yhteisen työkielen löytämiseksi. Oma osaaminen tulee sovittaa täydentämään työelämälähtöistä ja oppijalähtöistä toimintaa verkostomaisissa toimintaympäristöissä.

## 6.3 Haasteet osaamisen johtamiselle opettajakorkeakoulussa

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen johtaminen on yhä enemmän tekemisissä kompleksisen ja monisidoksisen ammatillisen koulutuksen kentän kanssa. Ymmärrystä opettajakorkeakoulujen osaamisen johtami-

sen haasteisiin tuo johtajuuden kompleksisuusteoreettinen lähtökohta. Kyseessä on tapa ymmärtää eri ilmiöiden väliset riippuvuussuhteet osaksi taloudellista ja yhteisöllistä järjestelmien toimintaa. (Mitleton-Kelly 2004).

Tutkimuksen esiin nostamat muutostekijät ja vaihtoehdotiset skenaariot korostavat ammatillisen opettajankouluttajan työ tulevaisuudessa kerroksisuutta, monisidoksisuutta ja keskinäisriippuvuutta ammatillisen koulutuksen kentällä. Kompleksisuusjohtajuus pyrkii huomioimaan toimintaympäristössään johtaja-johdettava-suhteiden sijaan laajemmin toimintakenttää. Näkökulma painottaa monimutkaisen ympäristön ja organisaatiosysteemin johtajuutta muokkaavaa ja ohjaavaa vaikutusta. Johtamistoiminta tapahtuu myös välillisten mekanismien, mm. erilaisten rakenteiden ja käytäntöjen välityksellä (Hooijberg ym. 2007, 289), ei aina kasvotusten tapahtuvana vuorovaikutuksena. Kompleksisuusajattelussa ei kompleksisuudella tarkoiteta monimutkaisuutta, vaan asioiden kytköksellisyttä toisiinsa. (Mäki 2015). Kytöksellisyden ymmärtäminen ja huomioiminen opettajankouluttajayhteisön johtamisessa avaa myös näkemään laajemmin henkilöstön osaamisalueita ja heidän kehittämistarpeita suhteessa toimintaympäristöihin.

Vuoden 2025 ammatillisen koulutuksen toimintaympäristössä kaikki tekijät vaikuttavat lähtökohtaisesti kaikkeen. Kompleksisen organisaation, jota opettajakorkeakoulutkin ovat tulevaisuudessa yhä enemmän, ei katsota koostuvan selkeistä syy-seuraus-suhteista, vaan enemmänkin sykleistä. Syklit vaikuttavat toisiinsa tuottaen toivottua tai ei-toivottua toimintaa. Johtamistyössä tulee havaita sidoskohdat ja kytköksellisyys yksittäisestä opettajankouluttajan työn ohjaamisesta aina yhteisön ja organisaation asiakas- ja yhteistyökumppaneiden välisiin toimintoihin. Kerran vuodessa toteutuvat yksilölliset kehityskeskustelut saattavat olla liian hidastatapa osaamisen johtamisessa vuonna 2025. Reaaliaikaisuus, yhteisen osaamisen rakentelussa sekä niitä mahdollistavat fyysiset ja virtuaaliset tulkintaforumit ovat yksi ketterä muoto ennakoivan kouluttajayhteisön johtamistyössä. Myös rekrytoitaessa henkilöstöä, on haettava toimijoita, joilla on kyky nähdä tulevan työnsä toimintaympäristöjen kytköksellisyys ja kompleksisuus. Tämä mahdollistaa jatkuvan kehittämisorientaation ja kyvyn toimia laaja-alaisesti omaa osaamistaan hyödyntäen eri koaliti-oissa työn kentillä. Luonnollisesti samaa kompleksisuuden ymmärrystä ammatillisen koulutuksen muuttuvalla ja toimijayhteisöjä sulauttavalla kentällä, odotetaan opettajakorkeakoulujen johdolta.

Opettajakorkeakoulujen johtaminen on mitä suurimmassa määrin pedagogista johtamistyötä. Af Ursin (2012) paikantaa pedagogisen johtamisen kahteen traditioon: 1) pedagogisen johtajuuteen opetusorganisaatiossa sekä 2) johtajuuteen henkilöstöä kasvattavana yhteistyöprosessina. Johtajuus

organisaatiossa (1) sisältää opetustoiminnan järjestämistä, valvomista ja ohjaamista. Toisaalta oppilaitosympäristössä koulussa kehittyvä johtajuus kasvaa yhteisönsä jakamista uskomuksista ja arvoista. Johtajan oma tarve kasvuun ja kehitykseen on sidoksissa muun henkilöstön kasvuun ja sen tukemiseen. Tässä traditiossa korostuu pedagogiseen sisältöön liittyvän organisaation perustehtävän erityisyys sekä johtamisen osallistava ja jaettu luonne.

Johtajuus henkilöstöä kasvattavana yhteistyöprosessina (2) sisältää mm. esimiehen kyvykkyyttä ohjata henkilöstöään kohti yhteistä päämäärää, tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, ohjata ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin. Samaa kohtaamistaitoa tarvitaan opettajan ja opiskelijan välillä. Pedagogisella johtamisella on suora kytkös oppivan työyhteisön toimintaan ja voimaantumiseen työssä. (af Ursin 2012, Taipale 2004). Pedagogisella johtamisella on myös merkityksensä pedagogista identiteettiä korostavan opetus- ja oppimiskulttuurin luomisessa (Korhonen, Nevgi & Stenlund 2011). Samalla kehittyi myös oppivan yhteisön työ- ja organisaatiokulttuuri.

Kun tähän yhdistää tutkimustulosten luoman kompleksisesta toimintaympäristöstä, korostuu pedagogisessa johtamisessa pedagogia kytkösten välisenä liimana. Se on tapa nähdä, työkalu tehdä tulkintoja ja ohjata kompleksisen ammatillisen koulutuksen toimijakentässä toimivia opettajankouluttajia.

Täytyy kuitenkin muistaa, että pedagogista johtamista tapahtuu verkostoissa silloinkin, kun varsinaisia johtajarooleja ei ole tai ne hämärtyvät mosaiikkimaisessa asiantuntijatyössä. Tuolloin kehittävä toiminta rakentuu asiantuntijoiden välille konsultatiivisena vaikuttamisena ja yhteiskehittelyinä. (af Ursin 2012, Mäki 2012) Tätä taitoa on syytä löytyä tulevaisuuden opettajankouluttajiltakin.



# Lopuksi

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ammatillisen opettajankoulutuksen perusteita vuonna 2025 ovat yksilöllisyys, yhteisöllisyys, monimuotoisuus ja osaaminen. Opettajankoulutuksen on vastattava kiristyvän talouden, monimuotoistuvien kulttuureiden, oppimisen teknologisoitumisen, koulutuksen eriarvoistumisen, oppimisen ja työn muutoksen ja kestäväen hyvinvoinnin asettamiin vaatimuksiin, mutta ennen kaikkea hyödynnettävä niiden tarjoamat uudet mahdollisuudet. Osaamisskenaarion perusteella kuvattiin opettajankouluttajaa ammattipedagogista monitaiturina, joka työskentelee monimuotoisissa toimintaympäristöissä, hyödyntää työssään teknologian mahdollisuuksia ja toimii tulos- ja tavoitesuuntautuneesti.

Tutkimuksen aineiston tuottamiseen osallistui laajasti ammatillisten opettajakorkeakoulujen alueellisia ja valtakunnallisia sidosryhmiä. Käytössä oli myös tutkimukseen perustuvaa ennakoitintietoa oppimisen, osaamisen ja työelämän muutoksista. Viime kädessä tulevaisuusskenaario perustuu tutkimusryhmän tekemiin analyysihin ja johtopäätöksiin. Analyysi pyrittiin tässä raportissa kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Skenaario perustui kuitenkin siihen näkemykseen, että ammatillista opettajankoulutusta toteutetaan jossakin muodossaan edelleen vuonna 2025.

Tutkimuksen tulokset antavat hyvät lähtökohdat ammatillisten opettajankouluttajien osaamisen ja osaamisen johtamisen kehittämiseen. Oleellista on, että opettajankoulutus ja opettajankouluttajat kehittyvät vastaamaan työelämän ja ammatillisen koulutuksen haasteisiin. Konkreettisia haasteita tuovat ammattikorkeakoulutuksen rahoituksen ja lainsäädännön uudistaminen, sekä vuonna 2014 käynnistyneen ammatillisen toisen asteen rakenteellinen kehittäminen.



## Lähteet

- Ahmaniemi, R., Boman, S., Laitinen-Väänänen, S., Vanhanen-Nuutinen, L. & Lamppu V.-M. 2013. PK-Yrittäjien ja ammattikorkeakoulujen yhteistyö ja alueellinen vaikuttavuus. Kyselytutkimus Suomen Yrittäjien jäsenistölle. <http://www.yrittajat.fi/fi-FI/suomenyrittajat/a/tiedotteet/yritykset-ammattikorkeakoulut-lisaavat-alueidensa-vetovoimaa-ja-kilpailukyky>
- Alasuutari, P. 2004. Suunnittelutaloudesta kilpailutalouteen. Miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? *Yhteiskuntapolitiikka* 69(1), 3-16.
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003.
- Asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014.
- Asetus ammattikorkeakouluista 5.5.2003.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auvinen.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, M. 2007. *Hyvä bisnes. Johtaminen, flow ja tarkoituksen luominen*. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Eteläpelto, A. ja Tynjälä, P. (toim.) 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva, WSOY.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia - Kogniotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen, (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampere University Press, 214-272.
- Hargreaves, A. 1999. *Chancing teacher, changing times. Teachers work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Heiskala, R. 2006. Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) *Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Helsinki: Gaudemus, 14-42.



- Helakorpi, S. 2007. Opettajan verkko- ja verkosto-osaaminen. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka ja P. Remes (toim.) Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajakorkeakoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. 2007. Juva:
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 85.
- Hooijberg, R., Hunt, J.G. Antonakis, J. & Boal, K.B. 2007. Leading through strategy, structures and systems: Concluding thoughts. In R. Hooijberg, J. G. Hunt, J. Antonakis, K. B. Boal & N. Lane (Eds.) Being there even when you are not: Leading through strategy, structures and systems. Monographs in leadership and management, Vol. 4. Amsterdam: Elsevier.
- Järvensivu, T., Nykänen, K. & Rajala, R. 2010. Verkostojohtamisen opas: Verkostotyöskentely sosiaali- ja terveysalalla. Muutosvoimaa vanhustyön osaamisen -hankkeen julkaisu. Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Kettunen, P. 2012. Hyvän kehän kierrokset ja rajat. Teoksessa S. Alaja (toim.) Kriisikierteestä hyvään kehään. Kalevi Sorsa –säätien julkaisuja 4/2012, 13-38.
- Korhonen, V. 2005. Työn ja oppimisen verkostot - näkökulmia sosiaalisen pääoman kehkeytymiseen. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere. University Press. 201 - 222.
- Korhonen, V, Nevgi, A & Stenlund, A. 2011. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa. Teoksessa M, Mäkinen, V, Korhonen, J, Annala, P, Kalli, P, Svärd ja V-M, Värri (toim.) 2011. Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press.
- Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillisista opettajuutta etsimässä. Acta Universitatis Lapponiensis 271. Lapin yliopistokustannus: Rovaniemi 2014.
- Kullaslahti J. & Mäntylä R. 2013. AMK-sektorin tilanne tilastojen valossa. Teoksessa A. Rouhelo, S. Tantarimäki & H. Trapp (toim.) Futurex – Future Experts -hankkeen väliraportti toim.) Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea.
- Kumpulainen, Timo (toim.). 2014. Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportti 2014:8.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020 -luvulla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Lahtinen, P. 2009. Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua ja osaamista tukeva johtaminen ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitas Tamperensis: 862.

- Lahtiranta, K & Penttilä, S. 2006. Opettajankoulutus ammatillisen opettajuuden kehittäjänä. Helian julkaisusarja C, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 16: 2006. Oy Edita Ab.
- Laitinen, E. 2014. Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja sen mittaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 2005. Tampere University Press: Tampere.
- Laki ammatillisesta opettajankoulutusta 9.5.2003/356.
- Laukia, J. 2007. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen perustaminen ja kehityssuuntien luominen. Teoksessa Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. PS-kustannus. Juva. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Selvitys opettajankoulutuksesta. 14.11.2011.
- Layder, D. 1996. Understanding Social Theory. Sage. London.
- Lewin, K. (1951) Field theory in social science; selected theoretical papers. D. Cartwright (toim.). New York: Harper & Row.
- Luukkainen, O. 2010. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Opetus 2000. PS-kustannus. 143-163.
- Manka, M.-L. & Mäenpää, M. (2010). Tulevaisuuden osaajaksi. Tulosta osaamistarpeiden tunnistamisella. (Punk-hankkeen julkaisuja)
- Mannermaa, M. 1999. Tulevaisuuden hallinta. Porvoo: WSOY
- Manninen, N. 2010. Soveltuvuuden arvioinnin suuntia. Opiskelijavalinta ammatillisissa opettajaopinnoissa. HAAGA-HELIA Kehittämismraportteja 3. Multiprint: Vantaa.
- Mitleton-Kelly, E. 2004. Complex system and evolutionary perspectives on organizations: The Application of Complexity Theory to Organizations. London School of Economics.
- Mustakangas, T. 2014. Strategialähtöistä osaamisen johtamista tarvitaan. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 3. ePooki. Hakupäivä 1.10.2014.
- Mäkinen, M. ja Annala, J., Meanings behind curriculum development in higher education. Journal article, Prime 4 (2), 9-24.
- Mäki, A. 2015. Asiantuntijaorganisaation johtajuuskulttuuri - olemus, ulottuvuudet ja kehittämisen mahdollisuudet. Väitöstutkimus, käsikirjoitus. Vaasan yliopisto.
- Mäki, K, Vanhanen-Nuutinen, L & Töytäri, A. 2012. Pohjimmaiset oletukset ja muutostsunamit ammattikorkeakoulutyössä. Teoksessa H, Kotila & K, Mäki (toim). 2012. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa 2. Edita Prima Oy. Helsinki. 165–185.

- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. & Töytäri-Nyrhinen, A. 2011. Ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakouluopettajan työssä. *Aikuiskasvatus* no 1, sivut 14–23.
- Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 109. Jyväskylä.
- Mäki, K & Saranpää, M. 2010. Paradokseja ja tulkintafoorummeita - johtamistoimintaa ammattikorkeakoulussa. Haaga-Helia kehittämisraportteja 1/ 2010. Multiprint Vantaa.
- Mäki, K & Saranpää, M. 2012. Johtamistoimintaa kehittämässä. Teoksessa K, Mäki & T. Palonen (toim.). 2012. Johtamisen tilat ja paikat. *Aikuiskasvatuksen* 50. vuosikirja. Vantaa, Hansaprint Oy. 54-78.
- Mäntylä, R. & Varjonen, B. 2014. Hyvä ja tuottava työelämä – varmaa vauhtia työyhteisön dynaamisesta valmennuksesta. Teoksessa H. Turunen (toim.) *Kilpailukykyä Kanta-Hämeeseen – ylempi korkeakoulutus alueen osaamisen uudistajana*. HAMKin e-julkaisuja 16/2014. 64-75.
- Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. *Matkalla verkostojohtamiseen?* Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 25.
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Poikela, E. 2009: Oppimisen design. Julkaisussa Ruohonen, S. & Mäkelä-Marttinen, L. (toim.): *Kohti osaamisen ekosysteemiä*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 24. Jyväskylä: Kopijyvä Oy. 10–17.
- Puustinen, M. 2014. Opettajankoulutus huutaa tukea. Pääkirjoitus 19.8.2014. *Opettaja* 33/2014.
- Rautajoki, A.M. 2009. Asiantuntijuutta vakuuttamassa. Opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuspuhe sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston työelämäprojekteissa. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta.
- Ronkainen, P. 2012. Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämispyrkimys opettajayhteisössä. *Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology*; 30.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Seligman A. B. 1997. *The problem of trust*. Princeton University Press. Princeton, NJ.
- Stenlund, A. 2014. Innovaationa rajoja ylittävä korkeakoulu. Teoksessa Rautakorpi, T., Mutanen, A. & Vanhanen-Nuutinen L. (toim.): *Kestävä innovointi*. Oppi-

- mista korkeakoulun ja työelämän dialogissa. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Taito-työelämäkirjat. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, 220-237.
- Stenlund, A. 2006. Sitoumus, mahdollisuus vai velvollisuus? Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun arviointia koulutukseen osallistuneiden odotuksiin ja kokemuksiin perustuen. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja 2006. Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet: Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage, 1998. ISBN 0-8039-5940-0.
- Taipale-Lehto, U. 2012. VOSE-projektista toimintamalli osaamistarpeiden ennakointiin. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 14 (3), 72-82.
- Taipale, M. E. 2004. Työnjohtajasta tiiminvalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajana ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Acta Universitatis Tamperensis 1033. Tampere: Tampere University Press.
- af Ursin, K. 2012. Pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus: käsiteparin kaksi traditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.). 2012. Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Vantaa: Hansaprint Oy. 79–104.
- Valkokari, K, Hyötyläinen, R., Kulmala, H., Malinen, P., Möller, K. & Vesalainen, j. 2009. Verkostot liiketoiminnan kehittämisessä. Helsinki: WSOYpro.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A., Ilves, V. & Farin, V. 2013. Kiviä ja keitaita. Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. HAAGA-HELIA Tutkimuksia 1.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K. & Töytäri, A. 2013. 'Pitää sietää byrokratiaa ja osata lutvia järkevästi' - opetushenkilöstön jaksaminen ammattikorkeakoulutyössä. Teoksessa: L. Vanhanen-Nuutinen, K. Mäki, A. Töytäri, V. Ilves & V. Farin 2013. Kiviä ja keitaita. Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. HAAGA-HELIA Tutkimuksia 1. Sivut: 105-121.
- Vidgren, M. 2011. Koulutusinnovaatiotoiminnan tukemisen ja johtamisen mallintaminen. Tapaustutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun terveys- ja liiketalousaloilta. Kuopion yliopisto.
- Viitala, R. 2007. Henkilöstöjohtaminen: strateginen kilpailuetu.
- Väljärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19 - 31.
- Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.



OPETTAJANKOULUTTAJAN  
OSAAMINEN  
Ammatillisen  
opettajankouluttajan  
työn tulevaisuus  
2025