



Ulla Mutka & Veijo Turpeinen (toim.)

Ompelualan opettajan- koulutuksesta kansainväliseen kehittämistyöhön

Jyväskylän ammatillisen opettajankoulutuksen
tarinallinen historia 1962–2012

Ompelualan opettajankoulutuksesta kansainväliseen kehittämistyöhön

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA 312

ULLA MUTKA
VEIJO TURPEINEN
(TOIM.)

Ompelualan opettajankoulutuksesta kansainväliseen kehittämistyöhön

JYVÄSKYLÄN AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN
TARINALLINEN HISTORIA 1962–2012



**Luovuutta.
Tulevaisuutta.**

Ammatillinen opettajankoulutus
60 vuotta Jyväskylässä.

jamk | Jyväskylän
ammattikorkeakoulu

**JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN
JULKAISUJA -SARJA**

©2022

Tekijät & Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Ulla Mutka & Veijo Turpeinen (toim.)

**OMPELUALAN OPETTAJANKOULUTUKSESTA
KANSAINVÄLISEEN KEHITTÄMISTYÖHÖN**

Jyväskylän ammatillisen opettajankoulutuksen
tarinallinen historia 1962–2012

Kansikuva • Teollisuusompelijaopiskelijoita
Jyväskylän ammattikoulussa, kuva Antti Taskinen / Gradia
Ulkoasu • JAMK / Pekka Salminen
Taitto ja paino • Punamusta Oy • 2022

ISBN 978-951-830-648-4 (Painettu)

ISBN 978-951-830-649-1 (PDF)

ISSN-L 1456-2332

JAKELU

Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto

PL 207, 40101 Jyväskylä

Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä

Puh. 040 552 6541

Sähköposti: julkaisut@jamk.fi

www.jamk.fi/julkaisut

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	9
SUMMARY	11
ESIPUHE	13

EDELITYKSET AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN SYNNYLLE JYVÄSKYLÄÄN

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ALUEELLINEN KEHITTÄMINEN.....	18
AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN KANSALLISET KEHITTÄMISTOIMET	29
KESKI-SUOMEN KESKUSAMMATTIKOULU JA AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS.....	37

AMMATTIKOULUJEN JYVÄSKYLÄN OPETTAJAOPISTO 1962–1990

AMMATTIKOULUJEN JYVÄSKYLÄN OPETTAJAOPISTON PERUSTAMINEN	48
EDELLÄKÄVIJÄKSI SYNTYNYT HELLÄ SILOMA.....	53
TOIMINNAN KÄYNNISTYMINEN.....	56
YHTEISTYÖN MONET MUODOT	64
ENNAKKOLUULOTON JA ROHKEA MATTI TAALAS	70
TILAKYSYMYSTEN RATKAISU	74
ELETTYÄ JA KOETTUA 1962–1990	82
VAATETUSALAN OPETTAJANKOULUTUS.....	84
RAVINTOTALOUSALAN OPETTAJANKOULUTUS	99

MUISTOJA PARTURIKAMPAAJA-ALAN OPETTAJANKOULUTUKSESTA 1964–1992	114
VÄLÄHDYKSIÄ RAJAKADULTA.....	131
OPETTAJANKOULUTUKSEN RUUHKAVUODET.....	137
KURSSIKESKUSTEN OPETTAJIEN PEDAGOGINEN KOULUTUS.....	151
SOSIAALIALAN OPETTAJANKOULUTUS	157
VAHTIMESTARIN TARINA	170
TÄYDENNYSKOULUTUS OSANA OPETTAJANKOULUTUSTA.....	175
OPINTO-OHJAAJAKOULUTUKSEN VAIHEITA	189
ERITYISOPETTAJANKOULUTUS AMMATILLISESSA OPETTAJANKOULUTUKSESSA	205
RAVINTOLAKOKKIEN OPETTAJIEN KOULUTUS- JA YHTEISTYÖPÄIVÄT.....	226
KOKEMUKSIA KOKKIOPETTAJIEN KOULUTUS- JA YHTEISTYÖPÄIVILTÄ.....	233
NÄYTTÖTUTKINTOMESTAREITA KOULUTTAMASSA	240
JYVÄSKYLÄN AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU 1990–1997	
OPETTAJAOPISTOSTA OPETTAJAKORKEAKOULUKSI.....	250
TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTOIMINTA 1990–1997	261
ELETTYÄ JA KOETTUA 1990–1997.....	266
MONIMUOTOISTA OPETTAJANKOULUTUSTA 1990–LUVULLA.....	267
OPETUSUPSEERI OPETTAJANKOULUTUKSESSA	279

KANSAINVÄLINEN OPETTAJANKOULUTUSRYHMÄ VUODESTA 1994.....285

YHDESSÄ TEHDEN – TUKIPALVELUT OSANA KOKONAISUUTTA.....292

RIITTA UUSITALO – AMMATILLISEN OPETTAJAKORKEAKOULUN
LUOTTOTAITEILIJAJA.....306

JAMK AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU 1997–2012

UUDEN AJAN JOHTAJA ULLA MUTKA 310

AMMATILLISEN OPETTAJAKORKEAKOULUVERKOSTON SYNTY313

VIISIKON YHTEISTYÖ KÄYNNISTYI RIPEÄSTI 319

TOIMINTA OSANA AMMATTIKORKEAKOULUA325

KOULUTUKSEN KEHITTÄMISTYÖ JATKUU336

TYÖNTEON LOMASSA ON MYÖS RENTOUDUTTU339

KEHITTYMINEN TARVITSEE POLTTOAINEEKSEEN LUOVUUTTA340

ELETTYÄ JA KOETTUA 1997–2012343

YHTEISTYÖTÄ OPETTAJUUDEN VAHVISTAMISEKSI345

VIETVOC-PROJEKTI – KEHITYSYHTEISTYÖN KORKEAKOULU351

YRITYSTÄ JA EDISTYSTÄ YRITTÄJYYSPEDAGOGIIKASSA368

TURVALLISUUSALALLA UUTTA OPETTAJUUTTA KEHITTÄMÄSSÄ..... 374

VIISITOISTA VUOTTA OPETTAJANKOULUTUSPÄÄLLIKKÖNÄ..... 378

ALUEELLISTAMINEN ALKOI JO VARHAIN388

ALUERYHMÄT ALUEELLISTA KEHITYSTYÖTÄ EDISTÄMÄSSÄ394

ATK-LUOKASTA VERKKO-OPPIMISYMPÄRISTÖIHIN	399
OPPIMISTA DIGITAALISESSA OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ.....	405
KANSAINVÄLISTYMINEN JA TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTOIMINTA KEHITYSTYÖN KESKIÖSSÄ.....	410
PROJEKTI MUUTOKSEN MOOTTORINA.....	436
MUSIIKKIA, TANSSIA JA PEDAGOGIIKKA.....	445
POLKUNI OSAAVAKSI OHJAAJAKSI.....	459
KÄSITYÖLÄISEN POLKU OPETTAJANKOULUTTAJANA JA OSAAMISEN KEHITTÄJÄNÄ	462
KIRJOITTAJAT	484
LÄHTEET	492
LIITTEET	522

TIIVISTELMÄ

Ulla Mutka & Veijo Turpeinen (toim.)

Ompelualan opettajankoulutuksesta kansainväliseen kehittämistyöhön

Jyväskylän ammatillisen opettajankoulutuksen tarinallinen historia

1962–2012

Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 312

Julkaisu jakaantuu neljään erilaiseen kokonaisuuteen. Ensin siinä tarkastellaan niitä edellytyksiä, jotka loivat pohjan ammatillisen opettajankoulutuksen tarpeelle. Kyseessä oli vuosikymmeniä kestänyt prosessi, jonka kuluessa ammatillisen koulutuksen ja sen myötä pedagogisesti pätevien opettajien tarve tiedostettiin merkittävänä yhteiskunnallisen kehityksen voimavarana.

Toisessa kokonaisuudessa tarkastellaan ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston syntyä ja sen toimintaa 28 vuoden aikana. Alkuvaiheessa opettajaopisto perustettiin naisvaltaisten alojen opettajankoulutusta varten. Siinä se teki vuosikymmenten kuluessa mittavan työn kehittäessään opettajankoulutuksen yhteydessä naisvaltaisten alojen, vaatetusalan, ravintotalousalan ja kauneudenhoitoalan opistoasteisia koulutuksia, jotka näiltä aloilta puuttuivat. Tämä kehittämistyö muodosti perustan myöhemmin myös näiden alojen ammattikorkeakouluopinnoille.

Lisäksi opettajaopistossa tarjottiin lukuisille oppilaitoksissa jo työskennelleille tai siihen työhön halunneille mahdollisuus pedagogiseen pätevöitymiseen, järjestettiin alusta alkaen täydennyskoulutuksia ja käynnistettiin 1980-luvulla erityisopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutukset. Myös sosiaalialan opettajankoulutus käynnistyi 1980-luvun puolivälissä.

Kolmannessa kokonaisuudessa käsitellään opettajaopiston muuttumista Jyväskylän ammatilliseksi opettajakorkeakouluksi. Tämä ajanjakso kesti seitsemän vuotta ja alkoi syksyllä 1990. Se piti sisällään suuria muutoksia koko ammatillisen opettajankoulutuksen kentällä. Koska kaikille ammattialoille oli jo tuolloin tarjolla opistoasteinen koulutus, opettajankoulutus lyheni joka alalla 40 opintoviikon mittaiseksi pedagogiseksi koulutukseksi. Siinä jo olemassa oleva ammattitaito löi kättä oppimisen ja ammatillisen kasvun ohjaamisen taidoille. Merkittäviä muutoksia olivat myös uuden lainsäädännön edellyttämä tutkimus- ja kehittämisvelvoite, joka koski kaikkia päätoimisia opettajia. Myös sapattivapaamahdollisuus sisältyi uuteen lainsäädäntöön. Kaikki tämä

yhdessä synnytti opettajakorkeakouluun entistä vahvemman tutkimus-, kehittämisen- ja kirjoittamisen kulttuurin.

Neljäs kokonaisuus alkaa syksystä 1997, jolloin Jyväskylän ammatillisesta opettajakorkeakoulusta tuli osa Jyväskylän ammattikorkeakoulua. Opettajankoulutuksen alueellistamisen ohella aikaa leimaa vahva täydennyskoulutus ja kotimaisen ja kansainvälisen hanketyön ja koulutusliiketoiminnan voimistuminen. Myös verkko-opetuksen nopea kehittyminen oli leimallista tuolle ajalle.

Julkaistu koostuu ns. kehyskertomuksista, joissa kuvataan kunkin vaiheen oleellisia käännteitä ja ammatilliseen opettajankoulutukseen vaikuttaneita yhteiskunnallisia ratkaisuja. Lisäksi jokaiseen vaiheeseen liittyy Elettyä ja koettua -osio, jossa tuona aikana työssä mukana ollut henkilöstö, ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijat ja yhteistyökumppanit muistelevat ja kertovat kokemuksistaan opettajankoulutuksesta ja sen kehittämistyöstä.

Asiasanat: ammatillinen opettajankoulutus, Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu, ammattipedagogiikka, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta, oppimisympäristöt, kansainvälinen opettajankoulutus, verkkopedagogiikka, pedagoginen johtaminen, tarinallisuus.

SUMMARY

From training teachers in the field of sewing to global development of teacher education

Story-based history of vocational teachers' training in Jyväskylä

1962–2012

Jyväskylä University of Applied Sciences publications, 312

The publication is divided into four separate entities. The first one examines the preconditions that created the base for the need for vocational teacher education. This was a process that took decades during which the need for the vocational education and thereby the necessity for pedagogically competent teachers was recognised as a significant resource in societal development.

The second part examines the origin of the Vocational Teacher Education College of Jyväskylä, and its activities over a period of 28 years. In the early stages, the teacher education college was founded to offer teacher education to predominantly female professions. In doing so it performed in connection with teacher education a significant task in developing the yet lacking college level education for predominantly female fields, such as clothing, catering, and beauty care. This development work later also formed the foundation for studies in these fields at the university of applied sciences level.

In addition, the vocational teacher education college of Jyväskylä offered from the very beginning the possibility for pedagogical qualification and further education to those who had already worked in educational institutions or were seeking such work. The 1980s saw the launch of education for special education teachers and study counsellors. Teacher education for the field of social care was also launched in the mid-1980s.

The third part deals with the conversion of the vocational teacher education college of Jyväskylä into a higher education institution, Jyväskylä Teacher Education College. This seven-year phase began in the autumn of 1990. It comprised great changes in the whole field of vocational teacher education. As postsecondary training was available in all vocational fields already at that time, teacher education was shortened in all professional fields to only a pedagogical programme comprising 40 credits. In it, existing professional skill linked up with the skills of guidance for learning and professional growth. Other significant changes included a legal requirement for research and development

that applied to all full-time teacher educators. The possibility for a sabbatical leave was also included in the new legislation of vocational teacher education. All of this together gave rise to a stronger culture of research, development, and writing.

The fourth part begins in September 1997 when the Jyväskylä Teacher Education College became part of the Jyväskylä University of Applied Sciences, thus named as JAMK Teacher Education College. In addition to the regionalisation of teacher education, typical features of that time include continuing education and the strengthening of domestic and international R&D project work and international education business. The rapid development of online teaching was also typical of the time.

The publication comprises so-called frame stories, which describe significant events and societal solutions affecting professional teacher education in each phase. In addition, each phase includes a part of Lived and Experienced, in which personnel, vocational education students, and collaborative partners from that time discuss their memories and describe their experiences of teacher education and the work they did to develop it.

Keywords: vocational teacher education; Jyväskylä Teacher Education College; vocational pedagogy; Research, Development and Innovation; learning environments; international teacher education; online teaching; pedagogical leadership; story-based

ESIPUHE

Tämä Jyväskylän ammatillisesta opettajankoulutuksesta kertovan historian kirjoittaminen vaati toteutuakseen ainakin kolme erilaista tekijää. Ensinnäkin koko maailmaa ankarasti piinannut koronaviruspandemia edellytti, että ihmiset erityisesti ensimmäisinä aikoina sulkeutuivat pitkiksi ajoiksi koteihinsa ja välttelivät mahdollisimman paljon sosiaalisia kontakteja tartuntaa välttääkseen. Koronakooman selättämiseksi oli keksittävä jotakin mielekästä puuhaa, että säilyttäisi järkensä ja saisi aikansa kulumaan.

Toisekseen asioita pohdiskellessa tuli mieleen, että ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä viettää vuonna 2022 kuusikymmenvuotisjuhliaan. Olemassaolonsa aikana oppilaitos on kouluttanut tuhansia ammatillisia opettajia maahamme ja ansaitsi sen vuoksi, että tämä vuosikymmenten aikana tehty mittava työ tehtäisiin myös historian kautta näkyväksi.

Kolmanneksi meitä oli kaupungissa toimeettomana kaksi jo eläkkeellä olevaa, vuosikymmenten mittaisen uran ammatillisessa opettajankoulutuksessa tehnyttä henkilöä. Aloitimme työmme silloisessa ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa yhtäaikaan syksyllä 1987 ja eläköidyimme ammatillisesta opettajakorkeakoulusta muutaman vuoden välein 2010-luvun puolivälin tienoilla. Kirjoitusidean synnyttyä olimme molemmat heti valmiita työhön. Meillä molemmilla oli paljon jo omakohtaistakin tietoa asioista, mutta luonnollisesti sitä tarvittiin historian kirjoittamiseen mittavat määrät myös lisää.

Kirjoitustyöhön lähtiessämme emme kuitenkaan aavistaneet, miten paljon ja monilla tavoin koronan kuriin saamisen edellyttämät toimet haastivat työtämme. Välillä oli aikoja, jolloin kirjastot ja arkistot olivat tiukasti kiinni viikkojen, jopa kuukausien ajan. Koska osa raporttiimme kuvaa myös opettajankoulutuksessa elettyä ja koettua elämää, halusimme haastatella ammatillisen opettajankoulutuksen käyneitä ja pitkän opettajauran tehneitä ihmisiä historiaamme. Usein silloin oli odoteltava hyvin pitkään, että sekä haastattelijat että haastateltavat olisivat varmasti saaneet vähintään kaksi koronarokotetta, ennen kuin saatoimme tavata heitä kerätäksemme materiaalia historiikkiin.

Myös maamme yksi maailman tiukimmista tietosuojalainsäädännöistä aiheutti meille melkoista päänvaivaa. Täsmällisiä syntymä- ja kuolinaikoja saadaksemme vietimme yhden kauniin kuulaan syksyisen aamupäivän Jyväskylän Vanhalla hautausmaalla täsmällisiä vuosilukuja etsiessämme. Myös

valokuvissa olleiden, jo edesmenneiden ihmisten perikuntien etsimiseen ja löytämiseen meni välillä melkoisesti aikaa, koska henkilökuvien julkaisemiseen tarvitaan lähes aina lupa eikä sellaisia todellakaan ymmärretty vuosikymmeniä sitten ihmisiltä pyytää. Ja toki välillä suretti sekin, kun tajusi miten paljon upeaa arjen historiaa kuvien kautta menetetään, kun lupien saanti oli monien kohdalla jo liian myöhäistä.

Mutta sitkeitä kun olemme, kirjoitustyö eteni askel kerrallaan. Lähtökohtana siinä oli, että kaikki julkaisun tekstit tuotettiin vapaaehtoistyönä. Kutsuimme mukaan tähän työhön opettajakorkeakoulun kollegoitamme ja monia muita merkittävän panoksen ammatilliselle opettajankoulutukselle antaneita henkilöitä. Hyvin monet heistä lupautuivat epäröimättä mukaan hankkeeseemme, suuri kiitos heille siitä!

Voimme vilpittömästi todeta, että olemme saaneet valtavan määrän apua, tukea ja kannustusta kirjoitustyhömme kaikilta niiltä tahoilta, joiden kanssa olemme olleet tekemisissä. Jyväskylän ammattikorkeakoulu on tarjonnut meille hyvät tilat, tekniset mahdollisuudet, monipuolista apua tyhömme ja mielenkiintoiset arkistonsa käyttöömmeh. Ammatillinen opettajakorkeakoulu vastaa puolestaan julkaisun painatuksesta. Gradian päätearkistosta olemme löytäneet historian kannalta monia arvokkaita lähteitä. Kansallisarkisto Jyväskylässä on ollut oivallinen paikka vanhemman historian etsimiselle ja löytämiselle. Haastateltavat ovat olleet halukkaita ja innokkaita muistelemaan kanssamme ammatillisen opettajankoulutuksen erilaisia vaiheita, ja monet ovat tarjonneet henkilökohtaisista arkistoistaan materiaalia käyttöömmeh. Unohtaa ei sovi myöskään paikallisia kirjastoja, museoita ja sanomalehti Keskisuomalaisista, joilta olemme saaneet arvokasta kuvamateriaalia käyttöömmeh.

Tämä historiikki on rajattu koskemaan ammatillisen opettajankoulutuksen viittäkymmentä ensimmäistä toimintavuotta. Julkaisu jakautuu neljään kokonaisuuteen. Ensimmäinen on aika, jolloin edellytykset ammatillisen opettajankoulutuksen synnylle luotiin. Toinen vaihe kuvaa ammattikoulujen opettajaopiston syntyä ja lähes kolmekymmentä vuotta kestänyttä opettajaopiston aikaa. Kolmannessa vaiheessa perehdytään melko lyhyeksi jääneeseen itsenäisen Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun aikaan ja lopuksi siirrytään syksyllä 1997 alkaneeseen vaiheeseen, jolloin ammatillisesta opettajakorkeakoulusta tuli osa Jyväskylän ammattikorkeakoulua.

Jokaisen vaiheen alussa, niin sanotussa kehyskertomuksessa kuvataan niitä edellytyksiä, jotka suuntasivat ja mahdollistivat ammatillisen opettajankoulutuksen toimintaa. Kukin näistä kuvauksista päättyy Elettyä ja koettua-lukuun, jossa lukija orientoidaan artikkeleihin, jotka kertovat tuona aikana opettajankoulutuksessa eletystä ja koetusta historiasta.

Toivomme teille mielenkiintoisia lukuhetkiä Jyväskylän ammatillisen opettajankoulutuksen historian parissa!

Jyväskylässä 7.3.2022

Ulla Mutka

Ulla Mutka

Veijo Turpeinen

Veijo Turpeinen



Kuva: Hanna Kontula

**Edellytykset ammatillisen
opettajankoulutuksen
synnylle Jyväskylään**

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ALUEELLINEN KEHITTÄMINEN

Ulla Mutka

Laajan yhteiskunnallisen mielenkiinnon kohdistuminen ammatillisen koulutuksen kehittämiseen ja ammattikouluverkoston rakentamiseen maahamme olivat edellytys ammattikoulujen opettajaopistojen synnylle. Tässä tekstissä tarkastelen sitä, miten tämä prosessi vuosikymmenten kuluessa eteni. Tie oli pitkä, kivinen ja monivaiheinen ja monilla kehittämissyrkimyksillä päällystetty. Lopulta vasta sotien jälkeen aika oli kypsä monien merkittävien ammatillista koulutusta, sen uudistamista ja kehittämistä koskevien valtakunnallisten ja alueellisten ratkaisujen tekoon ja tehtyjen suunnitelmien toimeenpanoon. Ammattikouluverkoston kehittymisen myötä syntyi myös tarve ja edellytykset ammatillisen opettajankoulutuksen käynnistämiseksi.

HUOLI AMMATTITAITOISESTA TYÖVOIMASTA

Itsenäistyessään vuonna 1917 Suomi oli reilun kolmen miljoonan asukkaan harvaan asuttu ja köyhä maatalousyhteiskunta.¹ Suurin osa oppia saaneista suomalaisista oli käynyt pelkästään kansa- tai kiertokoulua ja vain 4,5 prosenttia heistä oli jatkanut opintojaan kansakoulun jälkeen.² Oppilaitoksissa toteutettu ammatillinen koulutus keskittyi lähinnä kotitalous- ja käsityöalojen ja maatalous- metsä- ja puutarha-alojen oppilaitoksiin. Myös sairaanhoidon sekä kaupan ja tekniikan alan koulutusta oli jonkin verran tarjolla. Useimmat oppilaitokset olivat kuitenkin pieniä ja niissä oli vain vähän opettajia.^{3 4} Suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutumiselle oli merkityksellistä myös se, että ammattikuntiin sidotulla kasvatuserinteellä oli maassamme vain vähäinen merkitys. Maahamme ei syntynyt vahvaa tehtaiden ylläpitämää oppilaskasvatusjärjestelmää oppilastyöpajoineen ja perinnettä siirtävine ja kehittävine mestareineen.⁵ Valtaosa ammattiin oppimisesta tapahtui työtä tehden ja osavampien työntekoa seuraten.

¹ Väestösuhteet Suomessa vuonna 1917, 1919. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

² Suomi oli 1917 lukutaitoisten luterilaisten vähitellen vaurastuva maatalousmaa. Internetlähde.

³ Stenij, E.O. 1936.

⁴ Tiilikkala, Liisa, 2004. 59–60.

⁵ Tiilikkala, Liisa, 2004. 18.

Keskustelu ammatillisen koulutuksen kehittämistarpeista oli käynnistynyt jo 1900-luvun alussa teollisen kehityksen kiihtyessä. Siihen osallistuivat niin käsityö- kuin teollisuusammattien edustajat, sillä talouselämän kehittyessä huoli ammattitaitoisen työvoiman riittävästä saannista oli yhteinen. Useat käsityö- ja tehdasyhdistykset olivat ilmoittaneet, että monissa ammateissa oli ollut jo jonkin aikaa pulaa riittävän osaavista työntekijöistä, eikä muutosta asiaan ollut näköpiirissä.

USEAT KOMITEAT POHTIVAT AMMATILLISEN KOULUTUKSEN KEHITTÄMISTÄ

Vuosien 1910–1920 välisenä aikana Suomessa toimi useita ammatillisen koulutuksen kehittämistä suunnitelleita komiteoita. Viktor von Wrightin johtama Ammattikasvatuskomitea jätti vuonna 1912 laajan ja yksityiskohtaisesti perustellun ehdotuksensa teollisuusammattien opetuksen uudistamisesta. Tärkein syy komitean asettamiselle oli ollut huoli työvoiman ammattitaidon ajan tasalla pitämisestä samoin kuin ammattikasvatusta tarjoavien oppilaitosten toiminnan laadun saattamisesta elinkeinoelämän kehitystä vastaavaan kuntoon. Komitean laskelmien mukaan teollisuuden ja käsityön alalla työskentelevistä nuorista vain neljännes oli saanut koulutusta jossakin ammatillisessa koulussa tai käsityöläiskoulussa. Syyksi nuorten vähäiseen koulutukseen mainittiin työnantajien haluttomuus vaatia ja ohjata nuoria ammatillisen koulutuksen äärelle ja toisaalta ammatillisen koulutuksen vähäinen tarjonta tarpeeseen nähden.⁶

Kuitenkin von Wrightin ammattikasvatuskomitean ehdotusta arvosteltiin heti julkaisemisensa jälkeen siitä, että se nojautui liiaksi perinteiseen oppilaskasvatusjärjestelmään ja jätti ammattien nopean kehityksen kokonaan huomiotta. Uusien keksintöjen ja teknisen kehityksen vuoksi nopeasti muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin vastaamiseksi ammattiopetus oli kriitikoiden mielestä siirrettävä erityisiin ammattiopetusta varten perustettuihin oppilaitoksiin, joissa keskityttäisiin ammatillisen osaamisen lisäksi myös kykyyn sopeutua uusiin tilanteisiin. Vaikka komitea piti edelleen mestariopetusta parhaana ammattikasvatusmuotona, se piti ammatilaispiireiltä tullutta kriittistä palautetta ja heidän toiveitaan ammattikoulujen perustamisesta niin merkittävänä, että ehdotti raportissaan käsityöläiskoulujen rinnalle perustettavaksi uudentyyppisiä ammattikouluja.⁷

Ilmeisesti ensimmäisen maailmansodan syttyminen ja sen seuraukset hidastivat näiden ehdotusten toimeenpanoa. Vuonna 1917 nimitetty Jalmar

⁶ Laukia, Jari, 2013. 87, 301.

⁷ Solin, Olavi & Haapanen, Matti, 2018, 49.

Castrenin Ammattikasvatuskomitea jatkoi edellisen komitean tekemää työtä. Laukian mukaan tätä 1918 valmistunutta komiteamietintöä voi pitää kokoaavana yhteenvedona siihen saakka käydystä ammattikoulua koskevasta keskustelusta ja aiemmista asioita koskeneista komiteamietinnöistä. Raportissaan komitea kiinnitti huomiota kahteen oleelliseen pitämäänsä seikkaan: ammatillisen koulutuksen kasvatuksellisiin tavoitteisiin ja ammattitaidon hankkimiseen. Komitean mukaan erilaiset ammatit tarvitsivat erilaista ammatillista koulutusta. Komitea ehdotti, että jo 1900-luvun alussa niin yleissivistävän kuin ammatillisen koulutuksensa osalta kriittisen tarkastelun kohteeksi joutuneet, 1880-luvun puolivälissä perustetut kaksivuotiset käsityöläiskoulut⁸ korvattaisiin yleisillä ammattilaiskouluilla. Ehdotuksen mukaan niiden tulisi olla tärkein käsityö- ja teollisuusammateissa työskentelevien ammatillisista koulumuodoista.⁹

UUSI AMMATILLISEN KOULUTUKSEN LAINSÄÄDÄNTÖ 1920-LUVUN ALUSSA

Niukoista lähtökohdista huolimatta nuorena valtiossa tiedostettiin ammatillisen koulutuksen merkitys ja sen kehittämisen tärkeys. Maaliskuun 2. päivä 1920 maassamme annettiin yhteensä neljä ammatillisen koulutuksen kehittämiseen liittyvää asetusta, joiden oli tarkoitus säädellä neljää erilaista ammatillisen koulutuksen toteuttamistapaa.¹⁰ Nämä asetukset perustuivat pitkälti Castrenin komitean tekemiin suosituksiin. Niistä Keski-Suomelle oli tässä vaiheessa merkittävin asetusta yleisten ammattilaiskoulujen perustamisesta. Niiden tehtävänä oli antaa käsityö- ja teollisuusaloilla työskenteleville nuorille ammateissaan tarpeellisia sekä työntekoon että kansalaiskasvatukseen liittyviä teoreettista tietoa. Myös käytännön harjoituksia suositeltiin sekä työpajoissa että laboratorioissa, mikäli olosuhteet vain sen sallisivat. Keskeisenä tavoitteena kuitenkin oli, että käytännön ammatin oppiminen tapahtuisi työpaikoilla ja ammatin vaatimat teoreettiset tiedot opiskeltaisiin iltaisin toimivissa ammattilaiskouluissa, mikäli päiväkouluun ei ollut mahdollisuuksia. Opetusta oli uuden asetuksen mukaan tarjottava vähintään kymmenen tuntia viikossa ja koulutuksen pituus oli kaksi lukuvuotta. Opetus oli maksutonta ja molemmille sukupuolille tarkoitettua.¹¹ Käytännössä opetuksen tarjonta ja siihen osallistuminen oli kuitenkin vaihtelevaa ja ajoittain

⁸ Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus 1885.

⁹ Laukia, Jari, 2013, 91.

¹⁰ SA 50/1920; SA 51/1920; SA 52/1920 ja SA 53/1920.

¹¹ SA 51/1920.

hyvin vähäistä, eikä lainsäädännön kehotusta ammattioppilaille järjestettävästä opetuksesta kyetty viemään asetuksessa tarkoitettulla tavalla systemaattisesti eteenpäin.

JYVÄSKYLÄN YLEISEN AMMATTILAISKOULUN PERUSTAMINEN

Myös Jyväskylään perustettiin uuden asetuksen edellyttämä kaksivuotinen yleinen ammattilaiskoulu. Asetuksessa todettiin, että yleisten ammattilaiskoulujen perustamisen piti tapahtua kolmen vuoden kuluessa asetuksen voimaantulosta. Nämä oppilaitokset syntyivät yleensä edeltäjiensä käsityöläiskoulujen pohjalle ja niihin tapahtui myös Jyväskylässä. Silti ensimmäinen maininta yleisen ammattilaiskoulun olemassaolosta löytyy Jyväskylän kaupungin kunnalliskertomuksista vasta vuodelta 1929, jolloin siinä viitataan yleisen ammattilaiskoulun johtokunnan jäsenen vaihtuneen M. Kumpulaisesta tehtailija Seppo Haloseen. Aiempina vuosina kunnalliskertomuksissa puhuttiin poikkeuksetta käsityöläiskoulun johtokunnasta.¹² Tuolloin ei kunnalliskertomuksessa vielä raportoitu mitään tarkempaa yleisen ammattilaiskoulun toiminnasta. Kansakoulun ja paikkakunnalla toimineen kauppakoulun ja kauppa-apulaiskoulun toiminnasta lukuvuoden aikana löytyi kunnalliskertomuksista jäsenyneet kuvaukset.

KORVAAKO JATKOKOULU YLEISEN AMMATTILAISKOULUN?

Kansakoulun johtokunta oli kokouksessaan 21.04.1931 hyväksynyt kaupunkiin vuosia kaivatun suunnitelman jatkokoulun toiminnan järjestämiseksi ja toimittisen kaupunginhallitukselle päätöksiä varten. Kaupunginhallitus kuitenkin edellytti, että jatko-opetuksen suhdetta ammattikoulujen opetukseen on selvitettävä.¹³ Yleisiä ammattilaiskouluja koskevassa asetuksessa oli määritelty menettelyt, joilla valtio kauppa- ja teollisuushallituksen kautta myöntäisi oppilaitoksille toiminta-avustuksia vuosittain puoleen oppilaitoksessa työskentelevien rehtorien ja opettajien palkoista. Ilmeisesti kuitenkin taloudellinen niukkuus ja siihen liittyvä halu tehostaa olemassa olevien oppilaitosten toimintaa käynnisti Jyväskylässä varsin nopeasti kriittisen arvioinnin yleisen ammattilaiskoulun tarpeesta, sen toiminnasta, opetussisällöistä ja kustannuksista suhteessa toimintansa aloittaneeseen kansakoulun jatkokouluun. Taustalla oli ajatus siitä, että Cygnaeuksen koulutalossa syyslukukaudella 1931 aloittanut uuden op-

¹² Jyväskylän kaupungin kunnalliskertomus vuonna 1929, XXI, 253. JKA.

¹³ Jyväskylän kaupungin kansakoulun jatkokoulun toimintasuunnitelma, 1931, 42–43, 48–49. JKA.

pivelvollisuuslain mukainen jatkokoulu¹⁴ voisi korvata samassa koulurakennuksessa toimineen yleisen ammattilaiskoulun tarjoaman opetuksen. Tämä keskustelu ei rajoittunut pelkästään Jyväskylään, vaan eduskuntaa myöten kiisteltiin tuolloin kansakoulujen jatkoloukkien tehtävistä suhteessa ammatillisesti painottuneen koulutuksen järjestämiseen.¹⁵

YLEINEN AMMATTILAISKOULU NÄHTIIN HYÖDYTTÖMÄNÄ

Jyväskylässä asiaa selvittämään asetettiin vuoden 1931 joulukuussa valiokunta, joka piti lausunnossaan yleisen ammattilaiskoulun säilyttämistä hyödyttömänä. Heidän mukaansa jatkokoulun ja yleisen ammattilaiskoulun ensimmäisen luokan opetusohjelma oli melkein sama. Sen sijaan jatkokoulun toisen luokan ohjelma, jossa tytöille oli talous-, kodinhoito- ja käsityöopetusta sekä pojille ammattioppia ja käsityöopetusta teoreettisen opetuksen lisäksi oli käytännöllisen elämän tehtäviin valmistautumisen kannalta tehokkaampi ja ammatillisempi kuin yleisen ammattilaiskoulun vastaavan asteen ohjelma. Valiokunta totesi, että kahden rinnakkaisen koulumuodon ylläpito mahdollisesti vielä samassa kiinteistössä aiheuttaisi vain tarpeettomia kustannuksia. Lakkauttamisesitystä perusteltiin myös sillä, että paikallinen kauppakamari oli ottanut ohjelmaansa varsinaisen ammattikouluasian ajamisen ja koetti saada sen lähivuosina järjestetyksi, joten siitäkään syystä iltakouluna toimivaa, ohjelmaltaan vain teoreettista ammattilaiskoulua ei tarvittaisi. Kun vielä sekä yleisen ammattilaiskoulun että kansakoulun johtokunta puolsivat lakkauttamispäätöstä, esitettyjen perusteiden pohjalta ja kaupungin varojen säästämiseksi lakkautettiin Jyväskylän yleinen ammattilaiskoulu kevätlukukauden päättyessä vuonna 1932.¹⁶

UUSI ALKU

Valtiolta ei kuitenkaan hyväksynyt Jyväskylässä tehtyä päätöstä yleisen ammattilaiskoulun lakkauttamisesta. Vuonna 1923 voimaan tullut oppisopimuslaki¹⁷ velvoitti kaupungin järjestämään ammattia opiskeleville työssä tapahtuvan oppimisen tueksi ammatillista koulutusta, eikä kansakoulun jatkoloukkien katsottu palvelevan tätä tarkoitusta. Vuoden 1936 Jyväskylän kaupungin kunnalliskertomuksessa todetaan, ettei kaupungissa ole ollut ”muutamaa

¹⁴ IV. Jatko-opetus, 1931, 83. JKA.

¹⁵ Laukia, Jari, 2013, 154–163.

¹⁶ Nro 4 Kansakoulun jatko-opetuksen järjestely, 1932, 44–48. JKA.

¹⁷ SA 125/1923.

vuoteen, käsityöläiskoulun lopetettua toimintansa mitään koulua käsityö- ja teollisuuslalla työskentelevien nuorten henkilöiden tietojen kehittämiseksi”. Siitä syystä tuona aikana ei voitu vahvistaa myöskään uusia oppisopimuksia. Toimintakertomuksen mukaan tällaista koulua oli yritetty useaan kertaan perustaa, mutta vasta helmikuussa 1936 yleinen ammattilaiskoulu aloitti uudelleen toimintansa aiempaan tapaan Cygnaeuksen koulutalossa.



Yleinen ammattilaiskoulu toimi Cygnaeuksen koulutalossa iltakouluna 1929 alkaen eri pituisina jaksoina yhteensä noin 7 vuotta. Kuvaaja Valokuvaamo Kuvaus Oy, Keski-Suomen museo.

Sen oppiaineita olivat äidinkieli ja sen kirjoitusharjoitukset, ammattilaskento, ammattitalous, kansalaistieto sekä ammattipiirustus ja -oppi. Opetus tapahtui viitenä arki-iltana klo 18–20.¹⁸

ALKUVAIHEESSA AMMATTILAIKOULUSTA VALMISTUTTIIN TEKNISILLE ALOILLE

Ammattilaiskoulusta valmistuneiden listoista ilmenee, että miehet olivat pitkään koulutuksessa selvä enemmistö.^{19 20} He työskentelivät pääosin teknisillä aloilla. Vuosien 1937 ja 1938 valmistuneiden luettelosta löytyy opiskelijoita esimerkiksi Valtion kivääritehtaalta, Valtion tykkitehtaalta, S.O.K:n korjauspajalta, Mikron konepajalta ja Kankaan ja Schaumanin paperitehtailta. Myös paikallisista kirjapainoista oli lähdetty oppia saamaan. Sen lisäksi valmistu-

¹⁸ XI. Kertomus Jyväskylän kaupungin Yleisen Ammattilaiskoulun toiminnasta v. 1936, 263–263. JKA.

¹⁹ IX. Kertomus Jyväskylän kaupungin Yleisen Ammattilaiskoulun toiminnasta v. 1937, 240–243. JKA.

²⁰ XI. Kertomus Jyväskylän kaupungin Yleisen Ammattilaiskoulun toiminnasta v. 1938, 328–313. JKA.

neiden joukosta löytyy mm. kaupallisella alalla toimineita ja heidän lisäksi nuohooja, vaatturi ja parturi. Koulutuksesta valmistuneet naiset työskentelivät lähinnä kirjapaino- ja parturikampaaja-aloilla. Vuosien myötä parturikampaaja-alalla toimivien naisten into kouluttaa itseään lisääntyi jatkuvasti niin, että 1940-luvun puolivälissä suurin osa rekisteriin merkityistä uusista oppisopimuksista tehtiin parturikampaaja-alalle. Ammattioppilaslautakunta totesi vuoden 1945 kunnalliskertomuksessa, että parturikampaaja-alalla toimineiden haluan hakea lisäoppia vaikutti todennäköisesti yksityisen alan erikoisammattikoulun toiminta paikkakunnalla. Yleisen ammattilaiskoulun käyminen oli edellytyksenä opintojen jatkamiselle erityisammattikoulussa.²¹

OPINTOJEN KESKEYTTÄMINEN OLI SUURTA

Opintojen keskeyttäminen yleisissä ammattilaiskouluissa oli kuitenkin suurta. Syksyllä 1937 sinne oli kirjoittautunut 31 oppilasta, mutta kevätlukukaudella heistä enää kuusitoista jatkoi opintojaan. Oppilaitoksen toimintakertomuksessa samalta vuodelta todetaan, että koulun toimintaa arvosteltaessa on otettava huomioon, että oppilaat tulevat kouluun rasittavan päivätyönsä jälkeen tai eivät ole voineet ylittää vuoksi saapua oppitunneille lainkaan. Kaikki opetus ja harjoitustehtävät oli toteutettava yksinomaan iltaisin pidettävillä oppitunneilla, koska muuhun ei oppilailla ole aikaa eikä mahdollisuuksia.²²

YRITYKSET SUHTAUTUIVAT OPPISOPIMUKSIIN KIELTEISESTI JA OPETTAJAT VÄSYIVÄT

Paljon paremmin ei mennyt uuden oppisopimuslain toteuttamisen kanssa. Vuonna 1932 tapahtuneen yleisen ammattilaiskoulun lakkauttamisen jälkeen oppisopimuksia ei voitu solmia lainkaan toiminnan edellyttämän kouluopetuksen puutteen vuoksi. Ammattilaiskoulun käynnistettyä toimintansa uudelleen vuonna 1936 Jyväskylän kaupungin ammattioppilaslautakunta totesi seuraavan vuoden toimintakertomuksessaan, että oppisopimuksia oli rekisteröity tuolloin yhdeksän ja purettu kaksi. Ammattioppinäytteitä lautakunnalle oli jätetty arvosteltavaksi kaksi. Oppisopimuksia oli vuoden aikana tehty aiempaan tapaan etupäässä kirjapainoyritysten kanssa.²³ Vuoden 1938 toimintakertomuksessa ammattioppilaslautakunta totesi uudelleen, että muut kuin

²¹ X. Ammattioppilaslautakunta, 1945, 437–438. JKA.

²² IX. Kertomus Jyväskylän kaupungin yleisen ammattilaiskoulun toiminnasta v. 1937, 240–243. JKA.

²³ VIII. Kertomus Jyväskylän kaupungin ammattioppilaslautakunnan toiminnasta vuodelta 1937, 238. JKA.

kirjapainoalan yritykset ja osa näissä yrityksissä opissa olevistakin suhtautuivat oppisopimuslain noudattamiseen kielteisesti.²⁴

Sama havainto yritysten kielteisestä suhtautumisesta toistui lautakunnan toimintakertomuksissa aina vuoteen 1942 saakka. Tuolloin oppisopimusrekisterin hoitaja Bruno Vuorela totesi, että voimassa olevia oppisopimuksia oli tehty yksinomaan kirjapainojen, kirjansitomoiden ja parturien ja kampaajien oppilaille. Hänen mukaansa muilla ammattialoilla ei esiintynyt vähäisintäkään kiinnostusta ammattikasvatukseen oppisopimuslain määräämissä puitteissa.²⁵ Samaan johtopäätökseen tuli osamietinnössään myös käsiteollisuuden edistämiskomitea vuonna 1945 puhuessaan oppisopimuslain heikosta toimeenpanosta. Komitean mukaan syynä siihen oli periaatteellinen vastenmielisyys, jota meillä sekä työnantajat että työntekijät tunsivat lailla säädettyä velvoitetta kohtaan, toisaalta viranomaisten välinpitämättömyys oppisopimuslain noudattamiseen nähden.²⁶

Myöskään yleisten ammattilaiskoulujen opettajien tilanne ei ollut erityisen hyvä. Monissa tapauksissa kaikista työnteon edellytyksistä oli pula. Opettajien koulutus- ja työkokemustaustat olivat vaihtelevia, työolosuhteet kehoja ja tarkoitukseensa sopimattomia, työsuhteet osa-aikaisia ja katkonaisia ja palkka pieni. Opetus tapahtui iltaisin ja käsitys opetuksen toteuttamisesta ja oppisisällöistä haki vielä paikkaansa.²⁷



Yleinen ammattilaiskoulu siirtyi helmikuussa 1942 Suvimäen koulun tiloihin ja toimi siellä edelleen iltakouluna kevääseen 1948 saakka. Oppilaitos liitettiin Keski-Suomen keskusammattikouluun syksyllä 1948. Kuvaaja Sirkku Lehtinen. Keski-Suomen museo.

²⁴ VIII. Kertomus Jyväskylän kaupungin ammattioppilaslautakunnan toiminnasta vuodelta 1938, 236–237. JKA.

²⁵ X. Ammattioppilaslautakunta, 1942, 349. JKA.

²⁶ Aarnio, Paavo, (toim.), 1964, 274.

²⁷ Tiilikkala, Liisa, 2004, 116.

Sotavuodet olivat raskaita myös yleiselle ammattilaiskoululle. Sen toiminta keskeytyi lukuvuonna 1939–1940²⁸ samoin kuin syyslukukaudella 1941, kun Cygnaeuksen koulu muiden koulujen tavoin luovutettiin puolustusvoimien käyttöön. Kun Suvimäen kansakoulusta vapautui helmikuussa 1942 opetustiloja, oppilaitos jatkoi siellä toimintaansa iltakouluna ja entisen opetusohjelman mukaisesti.²⁹

AMMATTIKOULULAINSÄÄDÄNTÖ UUDISTETTIIN VUONNA 1939

Vaikka ammatillisen koulutuksen kehittäminen maakunnissa vaati suuria ponnisteluja ja edistyi monelta osin hitaasti, valtakunnan tasolla tehtiin jatkuvasti työtä ammatillisen koulutuksen kehittämisen eteen. Jo 1920-luvulla valtiolta asetti uuden komitean insinööri Väinö Valkolan johdolla käsittelemään ammattikoulukysymyksiä. Komitean työ valmistui vuonna 1928. Seuraava toukokuussa vuonna 1936 asetettu teollisuusneuvos Paavo Peron johtama komitea sai tehtäväkseen valmistella lopulliset ehdotukset teollisuus- ja ammattikoulutuslainsäädännön uudistamiseksi. Komitea sai työnsä valmiiksi helmikuussa 1938. Siinä se esitti valtion omistamien ammatillisten oppilaitosten perustamista samoin kuin ammattikasvatustoimiston perustamista kauppa- ja teollisuusministeriön yhteyteen. Esityksessään komitea painotti erityisesti teknisen ja ammattiopetuksen uudistamisen kiireellisyyttä.^{30 31}

SELKEÄT MÄÄRÄYKSET AMMATTIOPPILAITOSTEN YLLÄPITOMENOISTA

Komiteoiden työn pohjalta valmistui uusi laki ammattioppilaitoksista toukokuussa 1939³² ja sen voimaantulo oli suunniteltu tapahtuvaksi saman vuoden joulukuussa. Siinä ammattioppilaitoksilla tarkoitettiin valmistavia ammattikouluja, yleisiä ammattikouluja, erikoisammattikouluja ja ammattiopistoja. Ammattioppilaitokset, joissa opettajiksi aikoville annettiin ohjausta käytännöllisessä opetustaidossa, nimettiin uuden lainsäädännön mukaan normaali ammattioppilaitoksiksi ja ne olivat valtion tai kuntien omistamia. Uuteen lainsäädäntöön sisältyivät myös selkeät määräykset kunnille, yhteisöille ja

²⁸ X. Kertomus Jyväskylän kaupungin yleisen ammattilaiskoulun toiminnasta lukuvuodelta 1939–1940. 295–299. JKA.

²⁹ X. Kertomus Jyväskylän kaupungin yleisen ammattilaiskoulun toiminnasta lukuvuodelta 1941–1942, 376–380. JKA.

³⁰ Stolt, Eeva, 1987, 8–9.

³¹ Aarnio, Paavo, (toim.), 1964, 242.

³² SA 154/1939.

yksityisille ammattioppilaitosten ylläpitäjille ylläpitomenoihin annettavasta valtionavusta ja sen perusteista. Rahoitus oli aiemmin ollut vain valtion tulo- ja menoarvioon otettavan määrärahan varassa ja nyt se säädettiin selkeäksi määräosaksi hyväksytyistä kustannuksista. Uudella lainsäädännöllä haluttiin kannustaa kaupunkeja kehittämään entistä innokkaammin ammatillista opetusta.³³

ENSIMMÄISET AMMATILLISTEN OPETTAJIEN KELPOISUUSSÄÄDÖKSET

Talvisota kuitenkin siirsi uuden lainsäädännön voimaantuloa vuoden 1941 lopulle. Lakeja täydentävät asetukset tulivat voimaan helmikuussa 1942.³⁴ Erityisen mielenkiintoinen oli asetus kunnallisista ja yksityisluontoisista ammattioppilaitoksista, sillä siinä määriteltiin ilmeisesti ensimmäisiä kertoja ammatillisten oppilaitosten opettajien kelpoisuusvaatimukset.³⁵ Ne oli laadittu erikseen miespuolisia ja naispuolisia oppilaita opettavia henkilöitä ja heidän opettamiaan koulutusaloja varten. Koska naisvaltaisille aloille oli jo tuolloin olemassa kaksivuotisia käsityö-, talous- ja kotitalousopettajaopistoja, näitä aloja opettavilta edellytettiin opistokoulutusta tai vähintään siihen verrattavia tietoja. Käytännöllisen työn ja siihen liittyvän ammattiaineen opettajan tehtäviin edellytettiin opistokoulutuksen lisäksi myös vähintään kolmen vuoden työkokemusta omalta ammattialalta ennen opetustehtäviin ryhtymistä.

Miespuolisia oppilaita tietopuolisissa ammattiaineissa opettavilta edellytettiin teknillisen opiston oppimäärää sekä vähintään kolmen vuoden työkokemusta omalta alalta. Käytännön työtä ja siihen liittyviä ammattiaineita miespuolisille opettavilta henkilöiltä edellytettiin johtokunnan hyväksymä opetettavan alan tietopuolinen tuntemus ja vähintään kuuden vuoden työkokemus omalta ammattialalta. Jos hakija oli suorittanut teknillisen koulun tai alan erikoisammattikoulun työkokemusvaatimus putosi kolmeen vuoteen. Yleisaineiden opettajaksi oli kelpoinen, mikäli oli suorittanut teknillisen opiston, kansakouluseminaarin tai kauppaopiston oppimäärän tai omasi muuten siihen verrattavat tiedot. Miesvaltaisten alojen opettajilta ei vaadittu pedagogista koulutusta, koska sen tarjonta oli tuolloin vielä vähäistä ja sattumanvaraista. Myöskään yleisaineiden opettajia ei kyseinen vaatimus koskenut.

³³ Aarnio, Paavo, (toim.) 1964, 242.

³⁴ Ibid.

³⁵ SA 160/1942.

JYVÄSKYLÄSSÄKIN INNOSTUTTIIN

Ilmeisesti uuden ammatillista koulutusta koskevan lainsäädännön valmistelu innosti myös Jyväskylässä kiinnittämään huomiota siellä toimineen yleisen ammatilaiskoulun kehittämiseen. Oppilaitoksen johtokunta teki kaupunginhallitukselle esityksen nuorten ammattikoulutuksen helpottamisesta ja entistä laajemmasta tukemisesta. Myös kaupungin kauppiasyhistys teki samansuuntaisen esityksen ammatillisen koulutuksen kehittämisestä, mutta painotti siinä selkeämmin kaupallisen koulutuksen merkitystä teollisuuden tehtäviin valmentavan ammatillisen koulutuksen rinnalla.³⁶ Talvisodan alku siirsi kuitenkin ammatillisen koulutuksen kehittämisaikeita kaupungissa monella vuodella.

³⁶ Stolt, Eeva, 1987, 7–8.

AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN KANSALLISET KEHITTÄMISTOIMET

Ulla Mutka

VARHAISET VUODET

Monilla hallinnonaloilla toimi jo ennen vuosisadan vaihdetta tai pian sen jälkeen perustettuja eri alojen ammatillisia oppilaitoksia. Näiden opettajien alakoh- taista kurssitusta tehtäviinsä oli järjestetty maassamme jo pitkään. Kuitenkaan opettajankoulutuksen ensimmäisinä vuosikymmeninä 1880–1905 ei ollut vielä olemassa varsinaista opetusopillista opettajanvalmistusta, vaan kursseilla keskityttiin opetettavan alan perusammattitaidon vahvistamiseen.³⁷

Maassamme oli 1900-luvun alkupuolelta lähtien suunniteltu ammatillisen koulutuksen kokonaisuutta ja samaan aikaan suunnittelun kanssa kannettiin huolta myös opettajankoulutuksesta. Vuoden 1912 Ammattikasvatuskomitea otti kantaa tähän kysymykseen toteamalla, että on itsestään selvää, mikäli perustetaan uusi koulu tai ryhmä samanlaisia kouluja, on mietittävä myös sitä, mistä niihin saadaan päteviä opettajia. Komitea päätyi mietinnössään ehdottamaan opettajille loma-ajoilla pidettäviä riittävän pitkiä kursseja. Am- mattikoulujen tarkastaja Jalmari Kekkosen toimesta käynnistettiin opettajille suunnatut kesäaikana toteutetut opettajankoulutuskurssit ja valtakunnalliset kokoukset. Ensimmäisillä kursseilla käsiteltiin mm. koulutusjärjestelmää, am- mattikasvatuksen asemaa hallinnossa, teollisuutta ja erilaisia työn opetuksen menetelmiä. Myöhemmin mukaan tulivat koulureformit ja niiden toteuttamis- ohjeet. Kouluttajina toimivat teollisuushallituksen tarkastajat ja kansakoulun- opettajien kouluttajat.³⁸

Ilmeisesti ensimmäinen ammattikoulunopettajien opetustehtäviin kes- kittävä kesäkurssi käynnistyi vuonna 1924 Raivolassa. Siellä opettajat paitsi kuuntelivat luentoja, myös tekivät harjoitustöitä, joiden ansiosta he palasivat kurssilta mukanaan merkittävä määrä uusia opetuksen havaintovälineitä. Näitä kursseja johti silloinen teollisuuskoulujen tarkastaja Paavo Pero. Vuonna 1935 Ammattienedistämislaitos järjesti kurssin 32:lle eri ammattikouluista kootulle metalli- ja puualan opettajalle. Opetusta kurssilla tarjottiin yhteensä 115 tun- tia.³⁹

³⁷ Olkinuora, Anita, 2000, 186.

³⁸ Tiilikkala, Liisa, 2004, 59–60.

³⁹ Olkinuora, Anita, 2000, 186–187.

SOTIEN JÄLKEINEN AIKA JA KIINNOSTUS OPETTAJIEN PEDAGOGISIIN TAITOIHIN

Ammatillisesta koulutuksesta 1920–1930-luvuilla käydyissä keskusteluissa huomio kiinnitettiin edelleen erityisesti opettajien ammatilliseen osaamiseen. Seuraavalla vuosikymmenellä keskustelu opettajien ammattitaidosta, sen erilaisista ulottuvuuksista ja opetuksen kehittämisestä monipuolistui huomattavasti. Laukia toteaa, että kiinnostus opettajan työn kehittämiseksi kohdistui sen kolmeen osa-alueeseen. Niitä olivat opettajan persoona, hänen ammatillinen osaamisensa ja opettajan pedagogiset taidot – tai monasti niiden puuttuminen. Myös opettajakeskeiset opetusmenetelmät herättivät kasvavaa kritiikkiä. Pitkän elämäntyön ammattikasvatuksen parissa tehnyt Aarno Niini kohdisti kritiikkinsä tuolloin erityisesti käytännön työn opetukseen työpajoissa. Hänen mukaansa oppilaan kehityksestä huolehtiminen oli niissä usein kokonaan laiminlyöty, eikä opettajia näihin tehtäviin useinkaan valittu sitä silmällä pitäen, onko heillä edes halua tai kykyä oppilaan ohjaamiseen. Kuitenkin opettajan merkitys on suuri ja suhtautuminen oppilaisiin ratkaisevassa asemassa, kun puhutaan koulutuksen laadusta.⁴⁰ Saman ajatuksen jakoi Oiva K. Kyöstiö puheessaan työnopetuksen teoriasta ja käytännöstä. Hänen mukaansa ”työnopettajan työ on suurelta osalta yleistä kasvatustyötä, ja opetus edustaa siinä vain tärkeintä toimintamuotoa. Kasvatuksen maailman periaatteellinen tunteminen vasta johtaa ammattikasvatuksen syvälliseen tajuamiseen”.⁴¹

AMMATTIKASVATUSOSASTO SYNTYI KAUPPA- JA TEOLLISUUSMINISTERIÖÖN

Ammattikasvatusasiat kuuluivat 1940-luvun alussa kauppa- ja teollisuusministeriön alaisuuteen. Ministeriössä työskenteli tuolloin vain yksi ammattiopetusta valvonut ammattikasvatustarkastaja. Sotateollisuuden tarpeet ja huoli tulevasta sotien jälkeisestä tilanteesta vauhdittivat osaltaan ammattikasvatuksen kehittämistyötä. Vuonna 1942 ministeriön uudelleenorganisoinnin yhteydessä sinne perustettiin ammattikasvatusosasto ja siinä yhteydessä lisättiin selkeästi resursseja ammattikasvatuksen edistämiseksi. Osastopäällikön lisäksi ammattikasvatusosastolla toimi sen jälkeen kolme toimistoa, joissa työskenteli yhteensä viisi esittelijää. Samana vuonna uudistettiin myös ammattikasvatusneuvosto⁴², joka aiemmin oli toiminut vuonna 1920 annetun asetuksen

⁴⁰ Laukia, Jari, 2013, 195–196.

⁴¹ Kyöstiö, Oiva, 1954, 35.

⁴² SA 1046/1942.

perusteella. Uudistettu, ammattikasvatusosaston työtä tukemaan tarkoitettu neuvosto jakaantui kolmeen jaostoon. Yksi niistä käsitteli teollisuus- ja käsi-työopetusta, toinen kauppaopetusta ja kolmas merenkulkuopetusta. Jaostot toimivat erillisinä, mutta yhteisten asioiden käsittelyä varten kaikki jaostot toimivat yhdessä. Olennainen laajennus ammattikasvatusosastoon tapahtui vielä vuonna 1944, jolloin perustettiin kaksi uutta tarkastajan virkaa. Toinen niistä keskittyi merenkulun opetuksen kehittämiseen ja tarkastustoimintaan. Toiseen virkaan nimitettiin Helsingin tyttöjen ammattikoulun pukuompelun opettaja, käsityöopettaja Kerttu Toukolehto. Hänen tehtävänsä oli huolehtia ompelualan ammattikoulutuksen kehittämisestä.^{43 44}

AMMATTIKASVATUKSEN KEHITTÄMISEN 10-VUOTISSUUNNITELMA

Helmikuun alussa 1947 valmistui ammattikasvatusosaston ja ammattikasvatusneuvoston yhteistyönä Ammattikasvatuksen kehittämisen 10-vuotissuunnitelma, jonka neuvosto maaliskuussa 1947 pienin muutoksin hyväksyi ohjelmakseen. Siinä linjattiin kiireellisiä ammattikoululainsäädännön muutostarpeita ja etsittiin uusia ratkaisuja, joilla mahdollistaa ammatillinen koulutus yhä useammalle nuorelle. Kehittämissuunnitelman tavoitteena oli muun muassa velvoittaa suuret kaupunkikunnat ja kauppalat perustamaan omia, riittävän oppilaspaikkamäärän tarjoavia ammattioppilaitoksia. Maaseudun ja pienempien asutuskeskusten nuorille ammatillisten koulutusmahdollisuuksien lisäämiseksi ehdotettiin suunnitelmassa, että valtio perustaisi keskusammattikouluja niin, että lopulta syntyisi koko maan kattava ammatillisen koulutuksen verkosto. Keskusammattikouluista pienemmät kunnat voisivat varata oppilaspaikkoja nuorilleen.⁴⁵

AMMATILLISTEN OPETTAJIEN KOULUTUS OLI SUUNNITELMAN KESKIÖSSÄ

Ammatillisen opettajankoulutuksen kehittäminen oli yksi suunnitelmaan sisältyvistä keskeisistä ammatillisen koulutuksen kehittämistavoitteista. Suunnitelmassa todettiin, että ammattiopetuksen laajentamisen edellytys oli ammattikoulujen sekä teknillisten ja kauppaoppilaitosten opettajavalmistuksen järjestäminen, josta tähän mennessä ei ollut tyttöjen ammattiopetusta lukuun

⁴³ Aarnio, Paavo, (toim.), 1964, 244–245, 281.

⁴⁴ Olkinuora, Anita, 2000, 188.

⁴⁵ Aarnio, Paavo, (toim.), 1964, 249–251.

ottamatta huolehdittu millään tavalla. Tyttöjen opetuksesta vastaavat opettajat olivat saaneet opettajankoulutuksensa yleensä Helsingin käsityöseminaarissa, talouskoulussa tai Järvenpään kotitalousopettajaopistossa. Siitä syystä poikien ammattikoulujen ja teknillisten oppilaitosten opettajankoulutuslaitos ja sen tarvitsemat normaalikoulut oli asetettava kiireellisyysjärjestyksessä ensisijalle. Myös opettajien palkkaukseen otettiin kantaa toteamalla, että palkkaus tulisi järjestää sellaiseksi, että ammattikoulujen opetustyö voisi muodostua tavoittelemisen arvoiseksi ammatiksi.^{46 47}

Monilla muilla ammattialoilla opettajankoulutus oli siinä vaiheessa jo järjestetty, mutta kauppa- ja teollisuusministeriön alaisten ammattikoulujen opettajankoulutus toimi pelkästään vapaaehtoisten kurssien varassa. Kehittämissuunnitelmassa päädyttiin esittämään ammatillisen opettajankoulutusyksikön perustamista Jyväskylään muun muassa siellä toimineen Kasvatusopillisen korkeakoulun ja sen tarjoamien opettajaresurssien vuoksi.^{48 49}

AMMATTIOPETUKSEN OPETTAJANVALMISTUSKOMITEAN MODERNIT EHDOTUKSET

Tammikuussa 1947 valtioneuvosto asetti komitean laatimaan kiireellisesti ehdotuksen ammattiopetuksen opettajanvalmistuslaitoksen perustamiseksi ja sen opetusohjelmaksi ja tätä ennen tapahtuvan väliaikaisen opettajanvalmistuksen toteuttamiseksi. Ensimmäisessä osamietinnössään vielä samana vuonna komitea ehdotti opettajien väliaikaista valmistamista kurssitoiminnalla. Opettajankoulutuksen puuttuessa ammattikoulujen opettajille suositeltiin osallistumista kauppa- ja teollisuusministeriön tai opettajajärjestön toteuttamille pedagogisille kursseille. Asian tärkeys ja kiireellisyys tiedostettiin, koska jo vuodesta 1946 alkaen kauppa ja teollisuusministeriön ammattikasvatusosasto järjesti opettajana toimiville tarkoitettua pedagogista koulutusta.⁵⁰

AMMATILLISTEN OPETTAJIEN KURSSIMUOTOINEN KOULUTUS ALKAA

Ensimmäinen näiden tahojen ammatillisille opettajille tarkoitettu kurssi toteutettiin kesäkuussa 1946 Ilmajoen kansanopistossa. Tämän samoin kuin Jyväskylässä seuraavana kesänä toteutetun kurssin opiskelijoille järjestettiin

⁴⁶ Aarnio, Paavo, (toim.), 1964, 250–251.

⁴⁷ Laukia, Jari, 2013, 197.

⁴⁸ Laukia, Jari, 2013, 208.

⁴⁹ Olkinuora, Anita, 2000, 188.

⁵⁰ Olkinuora, Anita, 2000, 188–189..

mahdollisuus jatkaa koulutustaan kurssin päätyttyä kirjeopiskelun ja harjoittelun kautta opettajakelpoisuuteen saakka. Näiden kurssien johtajana toimi alkuvaiheessa ammattikasvatusosaston toimistopäällikkö Ohto Oksala ja myöhemmin hänen työtään jatkoi kasvatustieteilijä Oiva K. Kyöstiö. Alkuvaiheessa kurseja tai niiden jaksoja pyrittiin toteuttamaan kahdesti vuodessa ja kursipaikka vaihteli vuosittain eri puolilla Suomea. Ilmajoen ja Jyväskylän lisäksi pedagogista koulutusta tarjottiin ainakin Kotkassa, Oulussa, Tampereella, Hämeenlinnassa ja Helsingissä. Kurssien suorittaneilla oli mahdollisuus jatkaa pedagogisia tai psykologisia opintojaan muun muassa Jyväskylän kasvatustieteellisessä korkeakoulussa. Vuodesta 1952 alkaen kurssitoiminta sijoitettiin pysyvästi Hämeenlinnaan ja siellä Etelä-Hämeen keskusammattikouluun.^{51 52 53}

KOMITEA EHDOTTI AMMATILLISEN OSAAMISEN RINNALLE PEDAGOGISTA PÄTEVYYTTÄ

Komitean työ valmistui lopullisesti joulukuussa 1950. Siinä komitea oli rajannut tehtävänsä koskemaan ainoastaan kauppa- ja teollisuusministeriön alaisten ammatillisten koulujen opettajanvalmistusta. Mietinnössään komitea katsoi, että opettajien kelpoisuusehtoihin tulisi ammatillisen pätevyyden lisäksi sisällyttää vaatimus pedagogisesta pätevyydestä. Mietinnössä ammattikoulujen opettajat ryhmiteltiin kolmeen ryhmään. Niitä olivat tietopuolisten ammattiaineiden opettajat, yleisaineiden opettajat ja käytännöllisen työn ja siihen liittyvien ammattiaineiden opettajat. Komitea piti 10-vuotissuunnitelman tapaan kiireellisimpänä poikien alojen opettajankoulutuksen aloittamista. Sen tekemien laskelmien mukaan poikien aloja opettavissa ammattikouluissa oli vuonna 1946 yhteensä 459 opettajaa. Laskelmissa olivat mukana valtion keskusammattikoulujen poikien osastot, valmistavat ammattikoulut, konepajakoulut ja erikoisammattikoulut. Suurin osa näiden ammattikoulujen opettajista oli ammattimiehiä, joilla saattoi olla merkittävä määrä alaansa liittyvää työkokemusta, mutta ei koulutusta ammattiinsa eikä myöskään opettajankoulutusta. Teknillisten aineiden opettajina toimivat useimmiten insinöörit ja teknikot. Heillä puolestaan oli alaansa liittyvä koulutus ja oman alansa työkokemusta, mutta opettajankoulutus puuttui. Yleisten aineiden opettajilla oli useimmiten koulutukseensa sisältyneenä opettajankoulutus.^{54 55}

⁵¹ Aarnio, Paavo, (toim.) 1964, 278.

⁵² Laukia, Jari, 2013, 197.

⁵³ Olkinuora, Anita, 2000, 188–189.

⁵⁴ Laukia, Jari, 2013, 197.

⁵⁵ Olkinuora, Anita, 2000, 188.

AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS EI VOI OTTAA MALLIA MUILTA

Opettajankoulutusta valmistelevaan asetettujen komiteoiden näkemykset ammatillisen opettajankoulutuksen järjestämisestä olivat aikaansa nähden hyvin moderneja. Ammatillisen opettajankoulutuksen tarvetta perusteltiin ammatillisen koulutuksen laadun parantamisella ja sen arvostuksen nostamisella. Komiteoiden mukaan monet opettajat olivat saaneet työhönsä vaikutteita oppikoulujen ja korkeakoulujen opetusmenetelmistä, mutta oppikoulun opetus-tyyli tai luentomainen opetus eivät komitean näkemyksen mukaan välttämättä soveltuneet ammattikouluun. Sinne oli kehitettävä omanlaisiaan, ammatilliseen koulutukseen soveltuvia opetuksellisia ratkaisuja. Niiden oli pidettävä sisällään oppijan kohtaamiseen liittyvää psykologiaa ja opetusmenetelmien opiskelua. Myös ammatillisen persoonallisuuden kasvu, kansalaiskasvatus, ammatinvalintakysymykset ja nuorten harrastusten ohjaus olivat mietintöjen mukaan tärkeitä kasvatuksellisia tekijöitä ammatillisen opetuksen ohella.^{56 57}

OPETTAJANKOULUTUKSELLE ASETETUT TAVOITTEET OLIVAT KUNNIANHIMOISIA

Laukia toteaa, että 1950 valmistuneen komiteamietinnön ammatilliselle opettajankoulutukselle asettamat tavoitteet olivat kunnianhimoisia varsinkin siitä syystä, että näissä tehtävissä jo toimineilla oli hyvin monenkirjava koulutus- ja työkokemustausta ja myös siksi, että ammatillista opettajankoulutusta oli ollut aikaisemmin kovin niukasti ja sattumanvaraisesti tarjolla. Joka tapauksessa mietinnössä todettiin, että ammattikoulujen opettajanvalmistuksessa oli pyrittävä välttämään oppikoulujen opettajanvalmistuksessa esiintyneitä virheitä. Yliopistoissa opettajan kelpoisuuteen johtavat opinnot olivat kokonaan erillään käytännön auskultoinnista ja opetus- ja kasvatusoppi suoritettiin siellä erillisenä oppiaineena pelkästään lukemalla ja tenttimällä.

Mietinnön mukaan ammatillinen opettajankoulutus oli rakennettava siten, että opetettavien asioiden valmistelu ja psykologian ja pedagogiikan opiskelu muodostaisivat elimellisen kokonaisuuden, jonka hallinta osoitetaan opetusharjoittelussa. Opetuksessa suositeltiin käytettäväksi opiskelijan omaan aktiivisuuteen pohjautuvia, vaihtelevia opetusmenetelmiä. Psykologisen tiedon tuella olisi kiinnitettävä erityistä huomiota muun muassa opiskelijan motivointiin ja oppimiseen. Kasvatusopin opiskelun puolestaan tulisi antaa ammatillisessa opettajankoulutuksessa opettajalle valmiuksia monenlaisten oppijoiden koh-

⁵⁶ Olkinuora, Anita, 2000, 188–189.

⁵⁷ Laukia, Jari, 2013, 197–198.

taamiseen, ymmärrystä ihmisen kasvun erilaisiin vaiheisiin ja oppilaan persoonallisuuden kehitykseen. Myös ammattiopetuksen opettajanvalmistuskomitea suositteli Jyväskylää opettajaopiston sijoituspaikaksi ja Keski-Suomen keskusammattikoulua opettajankoulutuksen tarpeisiin sopivaksi normaalikouluksi.⁵⁸

POLIITTINEN VÄÄNTÖ OPETTAJAOPISTON SIIJOITTAMISESTA

Kauppa- ja teollisuusministeriön ammattikasvatusneuvostossa toiminut teollisuus- ja käsityöopetuksen jaosto käsitteli esitystä ammatillisesta opettajankoulutuksesta joulukuussa 1951 opettajanvalmistuskomitean mietinnön pohjalta. Jaosto näki ammatillisen opettajankoulutuslaitoksen perustamisen välttämättömänä ja monet opettajankoulutuksen oppisisältöihin tehdyt ehdotukset tärkeinä. Sen lisäksi jaosto esitti, että opettajankoulutuksessa voitaisiin ottaa esiin myös ammattikouluopetuksessa keskeisiä opetettavia aineita, jotta opettajaopiskelijat oppisivat muokkaamaan opetettavaa oppisisältöä opetuskelpoiseen muotoon. Se meni ehdotuksessaan vielä komiteamietinnön ehdotuksia pidemmälle todetessaan, että kaikki ammatilliset opettajat voitaisiin kouluttaa samassa oppilaitoksessa huolimatta siitä, minkä ministeriön alaisissa oppilaitoksissa he tulisivat toimimaan. Jaosto näki tehdyn esityksen opettajankoulutuslaitoksen sijoittamisesta Jyväskylään liian yksipuolisena. Se ei nimennyt opettajaopiston mahdollista toista sijoituspaikkaa, mutta toivoi avointa keskustelua asiasta.⁵⁹

Myös kansanedustajat suhtautuivat suopeasti ajatukseen ammattikoulujen opettajaopiston perustamisesta ja näkivät, ettei kauppa- ja teollisuusministeriön järjestämällä neljän kuukauden pituisilla opettajankoulutuskursseilla enää tultu toimeen. Opettajaopiston perustaminen ja sen sijaintipaikka koettiin kuitenkin sen verran tärkeäksi kysymykseksi, että asian ympärillä syntyi monenlaista poliittista vääntöä huolimatta siitä, että sekä ammattikoulutuksen kehittämisen 10-vuotissuunnitelmassa että opettajanvalmistuskomitean mietinnössä sijaintipaikaksi oli esitetty Jyväskylää. Laukia kuvaa, miten eduskunnassa kansanedustaja Eino Raution tekemän toivomusaloitteen ympärille ryhmittyi joukko Sosiaalidemokraattisen puolueen ja Maalaisliiton kansanedustajia, jotka ehdottivat valtiopäivillä 1954 opettajaopiston sijoituspaikaksi Hämeenlinnaa. Vielä samana päivänä tehtiin toinen toivomusalomite, jossa ryhmä SDP:n kansanedustajia esitti puolestaan opettajaopiston sijoituspaikaksi Jyväskylää. Samoilla valtiopäivillä ennätettiin tehdä vielä kolmaskin ammatillista opettajankoulutusta koskeva toivomusalomite etupäässä sosiaalidemokraattisten

⁵⁸ Laukia, Jari, 2013, 208–213.

⁵⁹ Laukia, Jari, 2013, 213.

kansanedustajien toimesta. Sen mukaan ompeluopettajien koulutus tulisi aloittaa Hämeenlinnassa.⁶⁰

Lopulta ammattikoulujen opettajaopisto päätettiin perustaa Hämeenlinnaan. Oppilaitoksen toimintaa ohjaamaan säädettiin vuonna 1957 laki⁶¹ ja seuraavana vuonna asetus⁶² ammattikoulujen opettajaopistosta. Ensimmäiset virrat ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopistoon perustettiin vuonna 1958 ja se aloitti toimintansa 1.1.1959. Ompeluopettajien kaksivuotinen koulutus aloitettiin Etelä-Hämeen keskusammattikoulussa vuonna 1955. Sitä toteutettiin tarkastaja Kerttu Toukolehdon johdolla vuonna 1955 valmistuneen komitean ehdotuksen mukaisesti ja saman johdon alaisena kuin ns. miesopettajien linjat. Sieltä se siirtyi ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopistoon sen perustamisen jälkeen.⁶³

⁶⁰ Laukia, Jari, 2013, 213–214.

⁶¹ SA 402/1957.

⁶² SA 403/1958.

⁶³ Aarnio, Paavo, (toim.) 1964, 278.

KESKI-SUOMEN KESKUSAMMATTIKOULU JA AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS

Ulla Mutka

AMMATTIKOULUJEN PERUSTAMISYRITYKSET

Vuonna 1939 annettu ja lopulta kokonaisuudessaan vuonna 1942 voimaan tullut uusi ammatillista koulutusta koskeva lainsäädäntö sisälsi selkeästi määritellyn mahdollisuuden taloudelliseen tukeen ammatillisille oppilaitoksille.⁶⁴ Tämä käynnisti Jyväskylässä kaavailut kaksivuotisesta, päivisin toimivasta valmistavasta ammattikoulusta. Vaikka sotavuodet viivästyttivät hanketta, valtioneuvosto antoi luvan oppilaitoksen perustamiseen vuonna 1942. Marraskuussa 1944 suunnitelma oli jo niin pitkällä, että kaupunginarkkitehti sai tehtäväkseen laatia uuden oppilaitoksen luonnospiirustukset. Tavoitteena oli koulun toiminnan käynnistyminen syksyllä 1945. Saman vuoden alussa esiteltiin myös kaavailuja oppilaitoksessa toimivista koulutuslinjoista. Niiden mukaan kouluun oli tarkoitus perustaa muun muassa kolmivuotinen vaatturilinja.⁶⁵

Vuoden 1945 alkupuolella suunniteltiin myös teollisuuskoulun perustamista Jyväskylään, mutta valmistavan ammattikoulun toteutus suunnitelmien kohtaamat vaikeudet keskeyttivät molemmat suunnitelmat. Jyväskylässä ei ollut olemassa ammattikoulutukseen soveltuvia tiloja ja uusien tilojen rakentamista vaikeutti pula rakennustarvikkeista. Sotien jälkeisessä tilanteessa rakennustoiminnalle oli määritelty tärkeysjärjestys, jonka mukaan asuntorakentaminen, sosiaalitoiminta ja koulutusta palvelevat kohteet tulivat ajankohtaisiksi vasta sotakorvausteollisuuden, voimalaitostöiden, muun teollisuuden rakennustöiden ja maatalouden ja sen vaatimien asuntojen ja korjaus- ja muutostöiden jälkeen. Suuri jälleenrakennustyö, mittavat sotakorvaukset, teollistumisen eteneminen, karjalaisten ja rintamalta palaavien asuttaminen ja suurten ikäluokkien syntyminen loivat jatkuvasti kasvavan ammattitaitoisen työvoiman tarpeen. Samalla ne osoittivat kipeällä tavalla ammatillisen koulutuksen puutteellisen järjestämisen maassamme.⁶⁶

⁶⁴ SA 154/1939.

⁶⁵ Stolt, Eeva, 1987, 7–8.

⁶⁶ Stolt, Eeva, 1987, 8–9.

AMMATTIKOULUJEN TARVE TUNNISTETTIIN LAAJASTI

Huhtikuussa 1946 Jyväskylässä vieraili kauppaja- ja teollisuusministeriön ammattikasvatusosaston osastopäällikkö Aarno Niini. Käyntinsä yhteydessä hän piti laajan katsauksen ammattikoulutuksen järjestämisestä maassamme ja totesi samalla, että yhteiskunnallisen kehityksen myötä ammattikoulutuksen kehittämiseksi oli syntynyt huutava tarve. Joitakin jo toiminnassa olleita kuntien ammattikouluja oli hänen mukaansa mahdollista hyödyntää tarvittavassa koulutuksessa, mutta ne eivät rajoitetun linjajakonsa vuoksi olisi riittävä ratkaisu vallitsevassa tilanteessa. Sen vuoksi kauppaja- ja teollisuusministeriössä oli päädytty suunnittelemaan kokonaan uutta koulutyyppeä, keskusammattikoulu. Sen toiminta-alue käsittäisi kokonaisen talousalueen ja se tulisi olemaan aiempia kouluja monipuolisempi työpajakoulu, jossa annettaisiin sekä teoreettista että käytännön opetusta. Samassa yhteydessä hän esitti toiveen, että iltakoulutyypisestä ammattikoulutuksesta päästäisiin eroon ja se korvattaisiin kurssimuotoista koulutusta tarjoavilla oppimismahdollisuuksilla.

Lisäksi Niini totesi puheenvuorossaan, että kauppaja- ja teollisuusministeriössä tunnettiin hyvin Jyväskylän ammattikoulun perustamista kohdanneet vaikeudet ja siitä syystä valtio oli halukas tulemaan avuksi asiassa. Hänen mukaansa Jyväskylä oli hallituksen suunnitelmissa erityisasemassa myös sikäli, että kaupunkiin suunniteltiin ammattiopetuslaitosten opettajia valmistavaa oppilaitosta. Kasvavan ammatillisen koulutuksen myötä myös opettajien tarve oli käymässä yhä polttavammaksi. Ajatuksena oli, että Jyväskylässä toimineen Kasvatusopillisen korkeakoulun opettajavoimia voitaisiin hyödyntää myös ammattikoulujen opettajien valmistuksessa.⁶⁷

KESKUSAMMATTIKOULUJEN PERUSTAMINEN ETENI NOPEASTI

Tämän jälkeen suunnitelmat neljän uuden keskusammattikoulun perustamisesta etenivät nopeasti. Asetus niistä annettiin syyskuussa 1946 ja sillä perustettiin virallisesti keskusammattikoulut Hämeenlinnaan, Joensuuhun, Jyväskylään ja Ouluun. Jyväskylään perustettu keskusammattikoulu nimettiin Keski-Suomen keskusammattikouluksi. Sen toiminta jakautui asetuksen perusteella kahteen osakouluun. Keskustyöpajakoulussa annettiin eri ammattialoille niissä tarvittava tietopuolinen ja käytännöllinen opetus ammattimiehiltä vaadittavien ammattinäytteiden suorittamiseksi. Ammattikurssikoulu puolestaan pyrki järjestämään oppisopimuksen tehneille ja vastaavassa asemassa

⁶⁷ Stolt, Eeva, 1987, 11–12.

oleville ennen kaikkea tietopuolista ammattiin liittyvää opetusta.⁶⁸ Insinööriopettajat opettivat teknisillä aloilla tietopuolisia aineita, teknikkokoulutuksen saaneet huolehtivat työnopetuksesta ja maisteritutkinnon suorittanut opettaja vastasi äidinkielen ja kansalaistaidon opetuksesta. Talousopettajat vastasivat keittäjäluokan opetuksesta ja voimistelunopettaja liikunnan opetuksesta.⁶⁹

TOIMINTA ALOITETTIIN ARMEIJAN PARAKKITILOISSA TAMMIKUUSSA 1947

Ensimmäiset opiskelijat aloittivat opintonsa uudessa keskusammattikoulussa armeijalta saaduissa parakkitiloissa tammikuun alussa 1947. Tilanahtaus oli suurta toiminnan alusta saakka. Uusien koulutilojen suunnittelu käynnistyi suunnittelukilpailulla 1949 ja sen voittivat arkkitehdit Marja ja Keijo Petäjä. Heidän toimestaan oppilaitoksen lopulliset piirustukset valmistuivat syyskesällä 1950 ja rakentaminen käynnistyi huhtikuussa 1951. Lopullisesti rakennustyö valmistui vuonna 1956. Keskusammattikoulun rakentamisen alkaessa ensimmäisissä suunnitelmissa opettajaopisto oli sijoitettu rakennukseen, vaikkakin opettajaopiston perustamisen viivästyessä suunnitelma unohtui reiluksi vuosikymmeneksi muiden koulutus- ja kehittämistarpeiden alle.⁷⁰

Ensimmäisenä toimintansa keskusammattikoulussa aloittivat rakennus- ja sisustusosastolla kaksi kirvesmies- ja kaksi huonekalupuuseppäluokkaa, metalli- ja koneosastolla kaksi metalliluokkaa ja sähköosastolla kaksi sähköasentajaluokkaa. Tilanpuute oli niin suuri, että opetus oli järjestettävä aluksi kahdessa vuorossa. Syksyllä 1947 tiloja löytyi sen verran lisää, että koulutustarjontaa lisättiin muurariluokalla, kahdella putkiasentajaluokalla, kahdella radioasentajaluokalla ja yhdellä keittäjäluokalla. Vuosina, jolloin keskusammattikoulua rakennettiin, kenties vaikeimmassa asemassa olivat keittäjäluokan oppilaat, sillä he huolehtivat myös oppilasruokailun toteuttamisesta. Vuoteen 1956 saakka keittiö toimi parakissa koulua vastapäätä toisella puolella Sepänkatua, kunnes uudet opetuskeittiötilat valmistuivat oppilaitoksen valmistuessa ja opetus- ja oppilasruokailu saattoi aloittaa täydessä laajuudessaan uusissa tiloissa vuoden 1957 alussa.⁷¹

⁶⁸ SA 685/1946.

⁶⁹ Stolt, Eeva, 1987, 25–28.

⁷⁰ Stolt, Eeva, 1987, 55–95.

⁷¹ Stolt, Eeva, 1987, 53–54.



Keski-Suomen keskusammattikoulun rakennukset valmistuivat lopullisesti vuonna 1957. Kuvaaja Seppo Turpeinen. Keski-Suomen museo.

Rakennusprojektin edetessä myös linjajakoa pystyttiin laajentamaan. Se tapahtui pääasiassa teknisten alojen suuntaan. Perinteisesti naisvaltaisten alojen koulutusmahdollisuudet laajenivat myös asteittain. Pukuompelijoiden koulutus käynnistyi syksyllä 1955, kolmannen rakennusvaiheen lähestyessä loppuaan käynnistettiin mm. verhoilijoiden ja suurtalousemäntien koulutus. Koulurakennuksen valmistuessa 1956 aloittivat työnsä parturikampaaja- ja laitoskeittiöluokat. Vuonna 1960 oppilaita otettiin yhteensä 24 linjalle.⁷²

AMMATTIKURSSITOIMINTA KÄYNNISTYI JA OPETTAJIEN AUSKULTOINTIKURSSI TOTEUTETTIIN

Keskusammattikoulun toisen toimintavuoden aikana aloitettiin myös ammattikurssitoiminta. Vuonna 1948 Jyväskylän yleinen ammattikoulu, entinen yleinen ammatilaiskoulu oli siirtynyt valtion omistukseen. Seuraavan vuoden alusta

⁷² Stolt, Eeva, 1987, 59–61.

sen ensimmäinen ja toinen luokka jatkoivat toimintaansa keskusammattikoulun iltakursseina. Myös muuta ammatillista kurssitoimintaa järjestettiin niukkojen voimavarojen sallimissa puitteissa. Vuoden 1948 elokuussa käynnistyi Keski-Suomen keskusammattikoulussa kauppaja- ja teollisuusministeriön järjestämä neljän viikon mittainen ammattikoulujen opettajien auskultointikurssi. Siihen osallistui yhteensä 36 opettajaa tai opettajaksi aikovaa eri puolilta maata. Kurssi päättyi kesäkuussa 1947 Jyväskylässä alkaneen ammattikoulujen opettajien pedagogisen koulutuskokonaisuuden. Sen toteutuksesta vastasi kasvatustieteilijä, myöhemmin Oulun yliopiston kasvatustieteen professorina toiminut Oiva K. Kyöstiö. Kurssilta valmistuneet opettajat saivat pedagogisen pätevyystodistuksensa kauppaja- ja teollisuusministeriöltä.⁷³

ALOITE NORMAALIAMMATTIOPPILAITOKSEN JA OPETTAJAOPISTON PERUSTAMISESTA

Pitkäksi venyneen valmisteluajan jälkeen huhtikuussa 1958 annettiin viimein uusi laki ammattioppilaitoksista, ja se tuli voimaan tammikuun alussa 1959.⁷⁴ Samanaikaisesti tuli voimaan lakia täydentävä asetus.⁷⁵ Tämä lainsäädäntöuudistus käynnisti laajamittaisen ammattiopetuksen kehittämisen maassamme. Laissa määriteltiin mm. ammattikoulujen perustamisvelvollisuus kaupunki- tai kauppalakunnille, joiden asukasluku ylittää 20 000 henkeä. Jokaista kaupunki- tai kauppalakuntaa ei kuitenkaan velvoitettu ylläpitämään omaa ammattikoulua, mutta niiden tuli kuitenkin varata tietty laskennallinen määrä oppilaspaikkoja joko valtion keskusammattikoulusta tai muista yleisistä ammattikouluista, ellei omaa koulua ollut. Myös kustannusten jakaantuminen ja vuotuisen valtionavustuksen perusteet oli laissa tarkasti määritelty.

Opettajakelpoisuudet määriteltiin uuteen lakiin liittyneessä asetuksessa. Sen mukaan ammattikouluissa voi olla ammattiaineiden ja yleisaineiden opettajan, ammatinopettajan ja työnopettajan toimia. Valtion keskusammattikoulussa voi puolestaan olla poikien tietopuolisten ammattiaineiden opettajan, tyttöjen tietopuolisten ammattiaineiden opettajan ja yleisten aineiden opettajan virkoja ja ylimääräisiä toimia. Lisäksi asetuksessa todettiin, että ammattikoulun opettajilla oli yleisten kelpoisuusehtojen lisäksi oltava ammattikoulun opettajatutkintoon sisältyvä tai sitä vastaava kauppaja- ja teollisuusministeriön hyväksymä opettajankoulutus.

⁷³ Keski-Suomen keskusammattikoulu, 2. toimintakertomus lukuvuodesta 1948–1949. Ammattiopisto Tavastian arkisto.

⁷⁴ SA 184/1958.

⁷⁵ SA 3/1959.

Uuden lainsäädännön myötä paineet lisääntyivät paitsi ammattikouluveroston rakentamisen, myös vuoroaan odottaneen ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisen ja opettajien pedagogisen kelpoisuuden vahvistamisen suhteen. Siitä syystä uudessa lainsäädännössä todettiin myös, että muutamista ammattikouluista oli tarpeen kehittää normaaliammattioppilaitoksia, joissa tavanomaisen ammattikouluopetuksen lisäksi voitaisiin antaa ammattioppilaitosten opettajiksi aikoville ohjausta käytännön opetustaidoissa.

LAUSUNTOPYYNTÖ KAUPPA- JA TEOLLISUUSMINISTERIÖLTÄ

Kun uusi ammattikoululainsäädäntö astui voimaan ja Hämeenlinnaan oli saatu perustettua ensimmäinen ammattikoulujen opettajanopisto, kauppa- ja teollisuusministeriö ei pitkään viivytellyt seuraavaa siirtoaan. Keski-Suomen keskusammattikoulun johtokunnalle tuli helmikuussa 1961 lausuntopyyntö, joka koski viestin oheen liitettyä muistiota. Pyyntön viitteeksi oli merkitty aloite. Lausunnon liitteenä olevassa muistiossa oli huolella valmisteltu kehittämissuunnitelma, jonka mukaan Keski-Suomen keskusammattikoulu muutettaisiin normaaliammattioppilaitokseksi. Aloitteen mukaan sen kanssa samoissa tiloissa aloitaisi toimintansa myös valtion omistama Ravintotalous- ja ompelualan opettajaopisto ja näiden kahden oppilaitoksen yhteiseksi nimeksi tulisi Valtion ammattiopisto. Suunnitelman mukaan normaaliammattioppilaitoksessa olisivat mukana ainakin kaikki valtakunnallista ammattikasvatusta edustavat ammatit. Lisäksi kysymykseen voisivat tulla myös erikoiset ja harvinaiset ammatit. Toisaalta tavanomaisempien ammattien koulutus voitaisiin tehdyn muistion mukaan siirtää keskusammattikoulusta Viitaniemessä toimintaansa aloittelevaan Jyväskylän ammattikouluun. Se oli ilmoittanut olevansa halukas neuvottelemaan niiden opinto-osastojen ja -linjojen sijoittamisesta omaan oppilaitokseensa, joiden lopettaminen tulisi kysymykseen normaaliammattioppilaitosta kehitettäessä.⁷⁶

EHDOTUS RAVINTOTALOUS- JA OMPELUALAN OPETTAJAOPISTON PERUSTAMISESTA

Lausuntopyynnössä oli mukana myös huolellisesti laadittu suunnitelma Ravintotalous- ja ompelualan opettajaopiston perustamisesta ja sen edellyttämistä toimenpiteistä. Ensimmäisenä siinä todettiin, että perustettavan opettajaopiston omistaa valtio. Lisäksi todettiin, että opettajaopiston pe-

⁷⁶ Lausuntopyyntö 8.2.1961. Kauppa- ja teollisuusministeriö, ammattikasvatusosasto. Gradian päätearkisto.

rustaminen edellyttää aiemman opettajaopistosta annetun lain (402/57) ja vastaavan asetuksen (403/58) muuttamista, jolloin uusien säädösten piiriin sisällytettäisiin myös suunnitteilla olevan opettajaopiston perustaminen Jyväskylään. Opiston tarkoituksesta todettiin, että sen tehtävänä on valmistaa ammattikoulun opettajiksi aikovia henkilöitä opettajan tehtävään järjestämällä kyseisen tehtävän edellyttämää pedagogista valmennusta ja tarvittavaa ammatillista täydennysopetusta, antaa opettajina toimiville jatkokoulutusta sekä kehittää ammattioppilaitoksissa käytettäviä opetusmenetelmiä. Opiston harjoituskouluna toimisi lähinnä Keski-Suomen keskusammattikoulu. Pääsyaatimuksista todettiin, että edellytyksenä opiskeluun on kauppa- ja teollisuusministeriön kutakin opetusalaa varten vahvistama yleinen ja ammatillinen koulutus ja työkokemusta koskeva peruspätevyys. Näiden osoittamiseksi on tarvittaessa suoritettava ministeriön tarkemmin määräämät pääsykokeet. Lähtökohta oli, että opiskelijoita opettajaopintoihin otetaan koko valtakunnan alueelta. Aloitteessa todettiin myös, että opettajaopiston käytössä olevat tilat olisivat Valtion ammattiopiston omistuksessa ja opettajaopisto tulisi niihin vuokralle, mutta normaali ammattikoululla käytössä oleva opetusvälineistö sekä sen kalusto olisivat myös opettajaopiston käytävissä.

SUUNNITELMAT NORMAALIAMMATTIOPPILAITOKSEN JA OPETTAJAOPISTON TOTEUTTAMISEKSI

Vastauksena ammattikasvatusosaston lausuntopyyntöön Keski-Suomen keskusammattikoulussa laadittiin suunnitelma siitä, miten oppilaitoksesta kehitettäisiin normaali ammattioppilaitos. Suunnitelman mukaan koko oppilaitoskokonaisuuden nimeksi tulisi ammattikasvatusosaston ehdotuksen mukaisesti Valtion ammattiopisto. Samojen seinien sisällä toimisivat Keski-Suomen keskusammattikoulu ammatillisena normaalikouluna ja Ravintotalous- ja ompelualan opettajaopisto opettajankoulutusyksikkönä. Muutenkin suunnitelman monet osat noudattelivat ammattikasvatusosaston aloitteessaan tekemiä linjauksia. Koska Jyväskylän seudulla toimi jo kuntainliiton perustama ammattikoulu ja muutamaa vuotta myöhemmin perustettiin vielä Äänekosken ammattikoulu, aloitteen mukaan Keski-Suomen ammattikoulusta voitiin lakkauttaa suuri määrä yleisempien ammattialojen koulutuslinjoista ja siirtää vastuu niiden toteuttamisesta uusien ammattikoulujen tehtäväksi.⁷⁷ Sillä tavoin raivattaisiin tiloja myös normaali ammattioppilaitoksen kanssa saman katon alle perustettavan opettajaopiston käyttöön.

⁷⁷ Stolt, Eeva, 1987, 87–88.

Keskusammattikoulun kevättalvella 1961 laatiman suunnitelman mukaan olisi kouluun tullut normaaliammattioppilaitokseksi muuttuessaan yksitoista osastoa: konepajaosasto, koneosasto, hienomekaaninen osasto, sähköteknillinen osasto, teleteknillinen osasto, kemian osasto, kirjapaino-osasto, kartoitus- ja piirustusosasto, ompeluosasto, ravintotalousosasto ja kähertäjäosasto. Lisäksi suunnitelmassa oli mukana muutama peruslinjojen jatkoksi tarkoitettu koulutuslinja. Keskusammattikoulun johtokunta suhtautui tehtyyn suunnitelmaan hyvin myönteisesti ja katsoi sen kokonaistoteutuksen merkitsevän oppilaitoksen huomattavaa kehittymistä.⁷⁸

OPETTAJIEN VASTARINTA

Monet suunnitellut muutokset herättivät huolta keskusammattikoulun työntekijöissä. Opettajakunta oli johtokunnan kanssa eri mieltä sekä opettajaopiston perustamisesta keskusammattikoulun kanssa samoihin tiloihin että normaaliammattikoulun liittyvistä muutossuunnitelmista. Marraskuussa 1961 tuli eduskunnan sivistysvaliokunnalta keskusammattikoulun opettajakunnalle epävirallinen kutsu, että he lähettäisivät edustajansa kertomaan näkemyksensä normaalikoulusuunnitelmasta valiokunnalle. Asian tiimoilta pidettyyn opettajankokoukseen 16.11.1961 tuotiin kaksi erilaista sivistysvaliokunnalle tarjolla ollutta esitystä, joista kokouksessa äänestettiin.⁷⁹

LAUSUNTOESITYKSISTÄ ÄÄNESTETTIIN

Varovaisemmassa lausunnossa todettiin, että keskusammattikoulu koostuu niin monista erilaisista opintolinjoista ja kursseista, ettei useimmilla yksittäisten linjojen opettajilla voi olla annetussa aikataulussa mahdollisuutta muodostaa käsitystä siitä, millaiset muutokset koulun toiminnassa olisivat tarpeellisia joko kokonaisuutena tai eri linjojen osalta tarkasteltuna. Toisessa esityksessä opettajat näkivät keskusammattikoulun toimintaan tehdyissä muutossuunnitelmissa monenlaisia kyseenalaisia kohtia. Siinä todettiin, että suunnitellut toimenpiteet sekä keskusammattikoulun muutosten että opettajaopiston perustamisen osalta olisi vielä ennen päätöksentekoa perusteellisesti tutkittava.

Esityksen mukaan olisi tehtävä selvitys ompelu- ja ravintotalousosastojen opettajien tämänhetkisestä puutteesta ja tulevasta tarpeesta. Olisi myös selvitettävä, millaisia mahdollisuuksia opettajaopistolla olisi laajentua Hämeen-

⁷⁸ Stolt, Eeva, 1987, 89–91.

⁷⁹ Keski-Suomen keskusammattikoulun opettajakunnan kokoukspöytäkirja 16.11.1961. Keski-Suomen ammattioppilaitoksen arkisto.

linnassa Jyväskylään perustettavan uuden opettajaopiston sijaan. Tässä selvitystyössä olisi kuultava myös Hämeenlinnan opettajaopiston rehtoria Seppo Oinosta. Lisäksi olisi tarkasteltava myös sitä, millaisia mahdollisuuksia olisi perustaa opettajaopisto esimerkiksi rakenteilla tai suunnitteilla oleviin uusiin keskusammattikouluihin.

Normaaliammattikoulun perustamiseen liittyen esityksessä kannettiin huolta lopetettavaksi suunniteltujen opintolinjojen maakunnallisesta ja valtakunnallisesta merkityksestä ja perustettavaksi aiottujen uusien opintolinjojen tarkoituksenmukaisuudesta. Myös koulussa jo toimiville opintolinjoille suunniteltujen uusien opetustilojen käyttökelpoisuus herätti kysymyksiä, samoin suunniteltujen purkamis-, muutos- ja rakennustöiden todelliset kustannukset. Koska aiotut muutokset olivat suuria, myös opettajien asemasta muutoksen keskellä ja heidän mahdollisesta sijoittumisestaan koulutustaan vastaaviin uusiin ammatillisen koulutuksen opetustehtäviin kannettiin esityksessä huolta.

Varovaisempi esitys, jossa todettiin, ettei aikaa lausunnon antamiselle ollut riittävästi, sai asiasta äänestettäessä vain kolmasosan kaikista opettajien äänistä. Opettajakunta oli varsin yksituumaista, kun se valitsi esitettyjen asioiden perusteellista tutkimista edellyttävän lausuntonsa toimitettavaksi sivistysvaliokunnalle. Edustajakseen sivistysvaliokuntaan he valitsivat teknikko Jukka Virtasen. Tehdyn ratkaisun perusteella Virtanen sai mukaansa muistion, josta tuli selvästi ilmi opettajakunnan kielteinen suhtautuminen opettajaopiston perustamiseen Keski-Suomen keskusammattikoulun yhteyteen tai keskusammattikoulun muuttamiseen normaaliammattikouluksi.

VALTIOEUVOSTO PYSYI KANNASSAAN

Huolimatta asiaan liittyneestä vastarinnasta valtioneuvoston päätös Keski-Suomen keskusammattikoulun muutossuunnitelmasta sekä erityisammattikouluksi että normaaliammattikouluksi annettiin maaliskuussa 1962. Päätös tehtiin hieman keskusammattikoulun tekemästä linjajakoesityksestä poikkeavana. Sen myötä oppilaitokseen vahvistettiin kymmenen osastoa: konepajaosasto, konekorjausosasto, sähköosasto, puhelin- ja radio-osasto, hienomekaaninen osasto, laboratoriotyöosasto, kirjapaino-osasto, kartoitus- ja piirustusosasto, ompeluosasto, ravintotalousosasto ja kähertäjäosasto. Viimeksi mainittua osastoa ei tosin koskaan perustettu keskusammattikouluun, vaan alan opetus siirtyi syksyllä 1963 Viitaniemessä toimineeseen Jyväskylän ammattikouluun.^{80 81}

⁸⁰ Stolt, Eeva, 1987, 93.

⁸¹ Historiaa | Gradia

Vaikka ensimmäisissä keskusammattikoulun rakentamista koskevissa suunnitelmissa 1950-luvun alussa oli varattu tilat myös opettajaopistolle, suunnitelma oli unohtunut vuosiksi ammatillisen koulutuksen kehittämis- ja laajentamispaineissa. Yli kymmenen vuotta myöhemmin syntynyt päätös sijoittaa ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopisto samoihin tiloihin keskusammattikoulun kanssa samoin kuin keskusammattikoulun muuttaminen normaaliammattikouluksi tuli ainakin opettajakunnalle täytenä yllätyksenä ja aiheutti toiminnan käynnistyessä myös monenlaista kitkaa ja ongelmia.⁸²

⁸² Stolt, Eeva, 1987, 95.

**Ammattikoulujen
Jyväskylän opettajaopisto
1962–1990**

AMMATTIKOULUJEN JYVÄSKYLÄN OPETTAJAOPISTON PERUSTAMINEN

Ulla Mutka

OMPELUOPETTAJAT ASIALLA

Ennen kuin Keski-Suomen keskusammattikoulu sai kauppa- ja teollisuusministeriöltä helmikuussa 1961 huolella valmistellun aloitekirjeen, jonka mukaan ministeriöllä oli suunnitelmissa perustaa keskusammattikoulun kanssa samoihin tiloihin Ravintotalous- ja ompelualan opettajaopisto ja samalla muuttaa keskusammattikoulu normaaliammattikouluksi, oli taustalla varmasti tehty paljon valmistelutyötä. Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston perustamisvaiheita muistellessaan rehtori Taalas toteaa, että kauppa- ja teollisuusministeriön ylitarkastaja Kerttu Toukolehdolla oli keskeinen rooli opettajaopiston perustamisessa.⁸³ Hän oli taustaltaan käsityönopettaja, työskennellyt valmistuttuaan alansa opettajana ja sotien jälkeisestä ajasta lähtien kauppa- ja teollisuusministeriön ammattikasvatusosastolla muun muassa tyttöjen ammattikoulujen tarkastajana.⁸⁴ Koulutuksensa ja työuransa perusteella Toukolehto tunsu perusteellisesti naisvaltaisten alojen ammatillisen koulutuksen kysymykset ja niihin liittyvät haasteet. Taalaksen mukaan Toukolehto ajoi henkilökohtaisilla toimillaan läpi lain, jonka mukaan naisvaltaisten ammattialojen opettajankoulutusta varten perustettiin opettajaopisto Jyväskylään jo aiemmin Hämeenlinnaan perustetun opettajaopiston rinnalle.⁸⁵

MUISTIO HÄMEENLINNASTA

Myös ompelualan opettajankouluttajat näyttivät olleen asiassa aktiivisia. Kun tieto ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston perustamisaikeista ja sen mahdollisesta suuntautumisesta naisvaltaisten alojen opettajankoulutukseen levisi, ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopistoon yhteyteen siirretystä ompeluopettajakoulutuksesta vastanneet henkilöt osallistuivat asiasta käytyyn keskusteluun. Laatimassaan muistiossa he toteavat vuonna 1955 Etelä-Hämeen keskusammattikoulussa aloittaneen ompeluopettajien koulutustilanteen ja toimintaympäristön, jossa oppia sillä hetkellä tarjot-

⁸³ Janhila, Jaana, 2010, 60–61.

⁸⁴ Aarnio, Paavo (toim.), 1964, 274.

⁸⁵ Janhila, Jaana, 2010, 60–61.

tiin.⁸⁶ Hämeenlinnassa tammikuun alussa 1959 toimintansa aloittaneessa ammattikoulujen opettajaopistossa oli toteutettu kaksivuotisen ompeluo-pettajakoulutuksen ohella jaksottaisesti järjestettyjä metalli-, konekorjaus- ja sähköalan, rakennus- ja puutyöalojen opettajina jo toimivien tai opettajiksi aikovien neljä kuukautta kestänyttä kurssimuotoista opettajanvalmennusta. Laitoksen rehtoriksi oli opettajankoulutuksen luonteen mukaisesti nimitetty diplomi-insinööri.

Muistion laatijat korostivat, että ompeluo-pettajien koulutuksella oli käsityöammattiin tähtäävä luonne. Sen pääsyvaatimukset, koulutuksen kesto, opetet-tavat aineet ja koko toiminta erosi huomattavasti opistossa järjestetystä muusta koulutuksesta ja oli näin ollen oma kokonaisuutensa. Opettajaopiston miesvaltaisessa opettajakunnassa oli vain yksi päätoiminen ompelualan lehtori. Kuitenkin ompeluo-pettajien koulutuksen kehittäminen vaatisi muistion laatijoiden mukaan sekä periaatteellista ymmärrystä että käytännöllistä asiantuntemusta ja harkintaa. Sen edellytyksenä taas olisi naisten ammattialoihin ja tämän kokonaisuuden kasvatuskysymyksiin pe-rehtyneiden henkilöiden hyvä yhteistyö. Muiden hallinonalojen ohjauksessa toimivissa naisvaltaisten alojen opettajankoulutusyksiköissä tämä asia oli jo oivallettu niin omassa maassamme kuin Skandinavian ja Keski-Euroopan maiden vastaavissa laitoksissa. Lisäksi nämä laitokset toimivat poikkeuk-setta naispuolisten johtajien alaisina.

Nyt kun ravintotalousalan opettajankoulutus oli suunnitteluvaiheessa, muistion kirjoittajat näkivät, että tässä yhteydessä tarjoutuisi tilaisuus järjestää näiden alojen ammatinopettajien valmistus yhteisen opettajankoulutusyksikön ja yhteisen johdon alaisuuteen Jyväskylään. He totesivat, että Keski-Suomen keskusammattikoulun ompeluosastolla meneillään olevat tila- ja toimintasuun-nitelmat tarjoaisivat mahdollisuuden molempia osapuolia hyödyntävään ko-konaisratkaisuun ja edellytykset myös vaatetusteollisuutta palvelevien opinto-linjojen toteuttamiseen.

⁸⁶ Muistio ammattikoulujen ompeluosastojen opettajanvalmistuksesta. Kansallisarkisto, Jkl.

PERUSTAMISILMOITUS

Jyväskylän opettajaopiston perustamishankkeen edetessä kauppa- ja teollisuusministeriö lähetti 26.3.1962 päivätyn kirjeen Keski-Suomen keskusammattikoululle.⁸⁷ Se oli otsikoitu ”Opettajaopiston siirtyminen keskusammattikouluun” ja viesti oli seuraava:

”Kuluvan vuoden tammikuun 26. päivänä on vahvistettu laki (71/62) ammattikoulujen opettajaopistoista, jonka mukaan sanottuja opistoja ylläpidetään valtion toimesta Hämeenlinnan ja Jyväskylän kaupungeissa. Ompeluopettajien koulutus siirtyy Hämeenlinnan opettajaopistosta Jyväskylään. Opettajaopisto Jyväskylässä aloittaa toimintansa ompelunopettajien osalta ensi syksynä ja sen harjoituskouluna tulee toimimaan Keski-Suomen keskusammattikoulu. Tarvittavat tilat varataan toistaiseksi keskusammattikoulun nykyisen takkivaatturiopintolinjan opetustiloista. Tarkemmat määräykset opettajaopiston toiminnasta annetaan kevään kuluessa opettajaopistoja koskevalla asetuksella.

Yllä olevan ministeri täten ilmoittaa koululle tiedoksi ja huomioon otettavaksi.”

Ministeri Pauli Lehtosalo

UUSI AMMATILLISIA OPETTAJAOPISTOJA KOSKEVA LAINSÄÄDÄNTÖ 1962

Kun tieto toisen ammattikoulujen opettajaopiston perustamisesta Jyväskylään vahvistui, oppilaitoksen toiminnan aloittamiseen liittyvät valmistelutyöt käynnistyivät jo ennen varsinaisen asiaa koskevan lainsäädännön voimaantuloa. Uusi molempia ammatillisia opettajaopistoja koskeva laki säädettiin 26. 1. 1962 ja se tuli voimaan heinäkuun alussa samana vuonna.⁸⁸ Uuteen lakiin liittyvä asetus vahvistettiin 9.8.1962.^{89 90}Asetuksessa työnjako

⁸⁷ Opettajaopiston siirtyminen Keski-Suomen keskusammattikouluun. Keski-Suomen keskusammattikoulun arkisto. Kauppa ja teollisuusministeriö 26.3.1962. Keski-Suomen keskusammattikoulun arkisto.

⁸⁸ SA 71/1962.

⁸⁹ SA 454/1962.

⁹⁰ Vuortama-Räsänen, Marja, 1991. Skema, 16–18.

opettajaopistojen välillä määriteltiin niin, että naisten ammatteja opettavat, lähinnä ravintotalous- ja ompelualojen opettajat koulutetaan Jyväskylässä. Miesten ammatteihin, etupäässä metallityö-, sähkö-, auto-, rakennus- ja puutyöalojen opettajat koulutetaan Hämeenlinnassa. Uusi lainsäädäntö noudatteli monelta osin aiemman jo 1950-luvun loppupuolella vahvistetun lainsäädännön linjoja. Vuosien varrella tehtyjä pieniä muutoksia lukuun ottamatta monet sen määräyksistä pysyivät käytännössä voimassa kolmekymmentä vuotta.

Asetuksen mukaan opettajaopiston hallinnosta vastasivat rehtori ja opettajaneuvosto. Opettajaneuvostoon kuuluivat opettajaopiston yliopettajat ja lehtorit sekä harjoittelukoulun rehtori.

Myös harjoittelukoulut oli selkeästi asetuksessa määritelty. Jyväskylässä siinä tehtävässä toimi Keski-Suomen keskusammattikoulu, mutta kauppa- ja teollisuusministeriön luvalla opettajaopisto saattoi järjestää opetusharjoittelua myös muissa ministeriön alaisissa ammattioppilaitoksissa.

Sekä ensimmäisessä että toisessa asetuksessa samansisältöisenä mukana ollut säädös neuvottelukuntien asettamisesta on säilyttänyt elinvoimansa ja ideansa lainsäädännössä läpi vuosikymmenten, toki aikojen mukana hie-man muuttuneena. Asetuksen mukaan kauppa- ja teollisuusministeriö voi tarvittaessa asettaa opettajankoulutuksessa edustettuja eri opetusaloja varten enintään viisijäsenisiä neuvottelukuntia, joiden tehtävänä on antaa lausuntoja ja tehdä esityksiä käytännön vaatimusten huomioon ottamisesta opettajankoulutuksessa.

Myös opettajankouluttajien kelpoisuusehdot oli uudessa asetuksessa tarkasti määritelty. Kasvatus- ja opetusopillisten aineiden lehtorilta vaadittiin yliopistollinen loppututkinto ja laudatur kasvatusopissa ja psykologiassa. Ravintotalouden lehtorilta edellytettiin maatalous- ja metsätieteen kandidaatin tutkinto pääaineena kotitalouden suunnan ravintokemia tai kotitalousopettajan tutkinto ja sen lisäksi yliopistollista arvosanaa laudatur vastaavat tiedot kotitaloudellisen suunnan ravintokemiassa. Ompelualan lehtorin tehtävään vaadittiin alan opettajatutkinto kauppa- ja teollisuusministeriön hyväksymässä opettajanvalmistuslaitoksessa ja sen lisäksi korkeakoulun arvosanaa vastaavat tiedot kahdessa opetusalaansa kuuluvassa aineessa. Teknisten ammattialojen lehtorin virkaan edellytettiin opetettavan alan diplomi-insinöörin tutkinto. Lisäksi lehtorin virkaa hoitavilta vaadittiin kolmen vuoden toiminta opettajana ammattioppilaitoksessa ja vähintään cum laude approbatur kasvatus- ja opetusopissa tai muu kauppa- ja teollisuusministeriön hyväksymä kasvatus- ja opetusopillinen tutkinto. Mikäli vain mahdollista, samoja kelpoisuusehtoja oli sovellettava myös tuntiopetajiin.

HANKALA KELPOISUUSSÄÄDÖS

Melkoista päänvaivaa aiheutti Jyväskylässä jo vuonna 1958 ammattikoulujen opettajaopistosta annetussa asetuksessa ja uuteen 1962 asetukseen lähes sellaisenaan siirtynyt ammattiaineiden yliopettajan kelpoisuusvaatimuksia koskenut säädös. Sen mukaan ammattiaineiden yliopettajan virkaan edellytettiin teknillisessä korkeakoulussa suoritettu diplomi-insinöörin tutkinto, vähintään cum laude -arvosana kasvatus- ja opetusopissa sekä ensimmäisen asetuksen mukaan vähintään kuuden ja toisen mukaan vähintään neljän vuoden opettajakokemus teknillisessä tai ammattioppilaitoksessa.

Jos ajattelee Jyväskylässä ensimmäisten vuosikymmenten aikana toteutettuja keskeisiä opettajankoulutusohjelmia, esimerkiksi kauneudenhoitoalan, ravintotalouden tai sosiaalialan opettajankoulutuksia, ammattiaineiden yliopettajan tehtävien täyttö kolme vuosikymmentä samanlaisena voimassa pysyneen kelpoisuusasetuksen valossa oli vähintäänkin haasteellista. Joka tapauksessa virkojen hakuprosesseja suunniteltaessa asiaan liittyvistä kysymyksistä piti huolella neuvotella ammattikasvatushallituksen kanssa. Ja monesti kävi niin, että ammattiaineiden yliopettajan tehtävät jäivät yksinkertaisesti perustamatta tai täyttämättä kelpoisuusehtojen soveltumattomuuden vuoksi. Tekstiiliala oli ainoa, johon oli tarjolla asetuksen edellyttämää diplomi-insinöörin koulutusta, mutta sekään ei sisällöltään täysin vastannut vaatetusalan opettajankoulutuksessa tarvittavaa ammattitaitoa.⁹¹

Vasta 1.7.1988 voimaan tulleessa asetusmuutoksessa ammattiaineiden yliopettajan kelpoisuusvaatimuksia muutettiin niin, että edellytykseksi tehtävän hoitoon tuli siihen soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja siinä tai erillisenä suoritettuna vähintään 35 opintoviikon laajuiset opinnot kasvatustieteessä tai kasvatus- ja opetusopissa taikka aikuiskasvatuksessa, alan ammatillisen oppilaitoksen lehtorin kelpoisuus sekä vähintään neljän vuoden opettajakokemus ammattikasvatushallituksen alaisessa oppilaitoksessa

⁹¹ Maunonen-Eskelinen, Irmeli, haastattelu 2021.

EDELLÄKÄVIJÄKSI SYNTYNYT HELLÄ SILOMA

REHTORI 1962–1976



Hellä Siloma aloittamassa tehtäviään ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston rehtorina. Kuvaaja tuntematon. Keski-Suomen museo.

Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston ensimmäinen rehtori Hellä Siloma (1915–2002) valmistui opettajaksi Jyväskylän Kasvatusopillisesta korkeakoulusta kaksivuotisen kansakoulunopettajakoulutuksen käytyään vuonna 1945. Myöhemmin hän jatkoi opintojaan samassa oppilaitoksessa ja valmistui kasvatustieteiden maisteriksi pääaineinaan kasvatustieteet ja psykologia.

Opettajan uransa alkuvaiheessa Siloma suuntautui erityisopetuksen kysymyksiin. Tarkkailuopetus alkoi Jyväskylässä vuonna 1942 Kasvatusopillisen korkeakoulun suojissa ja professori Koskenniemen ohjauksessa. Opettaja Hilka Ahomäen lisäksi Hellä Siloma oli toinen Jyväskylän tarkkailuluokkien opetuksen edelläkävijöistä. Hän aloitti tarkkailuluokan opetustehtävissä vuonna 1946. Jo seuraavana vuonna hän julkaisi teoksen Katsauksia: kes-

kustelua n.s. tarkkailuluokista.⁹² Tuohon ajanjaksoon liittyi monenlaista erityisopetuksen kokeilu- ja kehittämistoimintaa ja on todennäköistä, että Hellä Siloma sai ensimmäiset kokemuksensa myös opettajaopiskelijoiden ohjaamisesta erityisopettajana työskennellessään. Opettajakoulutuskokemus karttui varmasti myös aikana, jolloin hän toimi Kasvatusopillisessa korkeakoulussa kasvatusopin ja psykologian assistenttina.

Hellä Siloma ei ollut edelläkävijä vain erityisopetuksen kehittäjänä. Jyväskylän kaupungin tiedostuslehdessä vuonna 1989 Antti Helin kirjoitti hänestä jutun otsikolla ”Hellä Siloma – Jyväskylän naisurheilun pioneeri”. Siloma oli hyvin lahjakas yleisurheilija. Monipuolinen kiinnostus eri urheilulajeihin syntyi jo lapsuudessa ja säilyi aktiivisena läpi elämän. Hän kuului olympiavalmennusjoukkueeseen 1930-luvun lopulla ja tähtäsi vuoden 1940 Helsingin olympiakisoihin, jotka kuitenkin peruuntuivat toisen maailmansodan vuoksi. Urheilu-ura kuitenkin jatkui ja 1940-luvulla hän voitti suomenmestaruuksia viestijuoksussa sekä saavutti useita SM-mitaleja aitajuoksussa ja kiekonheitossa.

Opettajaopiston ensimmäisenä rehtorina ja kasvatusaineiden yliopettajana Hellä Siloma toimi kolmannessa merkittävässä edelläkävijän tehtävässään raivattessaan tietä naisvaltaisten ammattien opettajankoulutukselle. On selvää, että hänen menestyksensä sekä ammattuuralla että monipuolisena ja lahjakkaana yleisurheilijana edellyttivät samoja ominaisuuksia. Lahjakkuuden lisäksi tarvittiin sitoutunutta, määrätietoista, periksiantamatonta ja kunnianhimoista työntekoa. Hellä Siloman vahvalla ja vaikuttavalla persoonalla oli suuri merkitys toimintaansa aloittelevan ammatillisen opettajankoulutuksen asioiden ajamisessa. Vaikka ammattikoulujen opettajaopisto perustettiin alun perin ompelu- ja ravintotalousalan opettajankoulutusta varten, varsin pikaisesti selvisi, että nopeasti laajeneva ammatillisten oppilaitosten verkosto poti jatkuvaa kelpoisten opettajien pulaa. Lisäksi ammatillisissa oppilaitoksissa työskenteli suuri joukko opettajia vailla pedagogista koulutusta.

Opettajaopiston koulutustehtävä laajeni rehtori Siloman toimintavuosien aikana monin tavoin. Alkuperäisten kahden opettajankoulutusohjelman rinnalle syntyi jo kaksi vuotta toiminnan käynnistymisen jälkeen parturikampaaja-alan opettajankoulutus ja siitä taas kahden vuoden kuluttua käynnistettiin erikoisalojen opettajankoulutus. Ammattioppilaitoksissa vailla pedagogista kelpoisuutta toimineille opettajille järjestettiin mahdollisuuksia kelpoisuuden antaviin pedagogisiin opintoihin. Myös kurssikeskusten opettajille järjestettiin pedagogista koulutusta. Alakohtaiset opettajien täydennys- ja jatkokoulutuskurssit kuuluivat opetusohjelmaan ensimmäisestä toimintavuodesta alkaen.

⁹² Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakoulu, kasvatustieteen laitos 1947.

Päivisin tapahtuvan koulutuksen lisäksi opetusta tarjottiin iltaisin ja viikonloppuisin sekä opettajien loma-aikoina. Rehtorin tehtäviensä ohella Siloma toimi kasvatustieteellisten aineiden yliopettajana ja oli mukana opetustyössä ja ohjaamassa opetusharjoittelua. Näistä monista kehittämishaasteista opettajaopisto selvisi mallikkaasti, vaikka puute soveltuvista opetustiloista vaikeutti toimintaa alusta lähtien.

Rehtorina ja opettajankouluttajana Hellä Silomaa on monasti kuvattu vaativana, tarkkana ja konservatiivisena ihmisenä, mutta haastatteluissa tuli esiin monia hauskoja ja lämminhenkisiä muistoja Siloman opetuksista. Opiskelijoiden pukeutumisen suhteen hän oli tarkka ja piti huolta siitä, että heidän ammattiasunsa olivat juuri sellaisia, joita harjoittelu ja työntekeo kyseisessä ammatissa edellytti. Ensimmäiseltä ravintotalousalan opettajien kaksivuotiselta kurssilta keväällä 1964 valmistunut, pitkän uran opettajana tehnyt Salme Majamaa muisteli, miten rehtori ohjeisti heitä saapumaan kevätkuuhlaan jakkupuvuissa. Koska jokaiselta valmistuvalta ravintotalousalan opettajalta ei jakkupukua kaapistaan löytynyt, päädyttiin siihen, että kaikki tulivat kevätkuuhliin yhtenäisyyden vuoksi valkoiset työtakit päällään.

Yliopettaja Ritva Nurminen on ollut opettajaopintojensa aikana sekä Hellä Siloman opiskelija ja myöhemmin opettajankouluttajana toimiessaan hänen kollegansa. Haastattelussaan Ritva kertoo, miten Hellä antoi heille molemmissa rooleissaan vahvan ja itsenäisen naisen mallin. Siloman rehtorikauden lehtiartikkeleita selatessa näkee, miten monipuolisia yhteistyöverkostoja hänellä oli ja miten monasti hän astui pelotta julkisuuteen vaatimaan naisvaltaisten alojen opettajankoulutukselle siltä puuttuvia asianmukaisia koulutiloja ja sitä arvostusta, jota näihin ammatteihin opiskelevat opinnoissaan ja työssään ansaitsivat. Hellä Siloma luopui omasta toivomuksestaan rehtorin tehtävistä kevätlukukauden päätyttyä vuonna 1976 ja toimi sen jälkeen kasvatusaineiden yliopettajana vuoteen 1978, jolloin jäi eläkkeelle.

TOIMINNAN KÄYNNISTYMINEN

Ulla Mutka

LEHDISTÖTILAISUUS HEINÄKUUN LOPULLA 1962



Rehtori Hellä Siloma matkalla toimistoon-
sa Keski-Suomen keskusammattikoululla.
Kuvaaja tuntematon. AOKK arkisto.

jaopistossa kaksivuotinen kurssi kerrallaan valmistuneiden ompeluolettajien määrä pystynyt millään vastaamaan alan kasvavaan opettajakysyntään. Toukolehto totesi, että syksyllä oli tarkoitus siirtää ompeluolettajien koulutus kokonaan ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopistosta Jyväskylään ja toteuttaa sitä toiminnan kunnolla käynnistyessä niin, että joka vuosi alalle valmistuisi kaksivuotisen ompeluolettajakoulutuksen käyneitä opettajia. Uutta ompeluolettajien alalla oli Toukolehdon mukaan myös tarve kouluttaa teollisuusompelijoita maamme vaatetusteollisuuden palvelukseen. Tälle alalle ei

Uusi ammatillisia opettajakorkeakouluja koskeva lainsäädäntö mahdollisti määrärahojen varaamisen valtion budjettiin ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston perustamiseksi. Oppilaitoksen rehtoriksi ja kasvatusaineiden yliopettajaksi valittiin vuoden 1962 alkupuolella kasvatustieteiden maisteri Hellä Siloma, joka valmisteli opettajaopiston toiminnan käynnistämistä seuraavana syksynä. Heinäkuun lopussa 1962 järjestettiin lehdistölle tiedotustilaisuus, jossa esiteltiin perustettavan oppilaitoksen tulevaa toimintaa.^{93 94} Kauppa- ja teollisuusministeriön ylitarkastaja Kerttu Toukolehto kertoi ompeluolettajien koulutustilanteesta ja -tarpeesta. Seuraavana syksynä ompeluolettajien koulutus oli tarjolla noin 70 ammattikoulussa, eikä aiemmin ammattikoulujen Hämeenlinnan opetta-

⁹³ Keski-Suomen Iltalehti, 27.7.1962.

⁹⁴ Keskisuomalainen, 28.7.1962.

ollut koulutettu aiemmin lainkaan päteviä opettajia ja samoin alalta puuttuivat mm. koulutetut työnjohtajat.

Tarkastaja Tyyne Alanko toimi tiedostustilaisuudessa oman alansa eli ravintotalousalan edustajana. Hän totesi kollegansa Toukolehdon tapaan, että alan opettajista oli pulaa ja heitä tarvittiin lisää koko ajan kasvavalle koulutusalalle. Ravintotalousalalla opiskelijoita oli koko maassa tuolloin noin 3000 ja heitä opetti 190 opettajaa. Puheenvuorossaan Alanko painotti myös sitä, että ammattikoulun opettajien on työssään hallittava sekä alansa teoria että sen käytännön toiminnot.

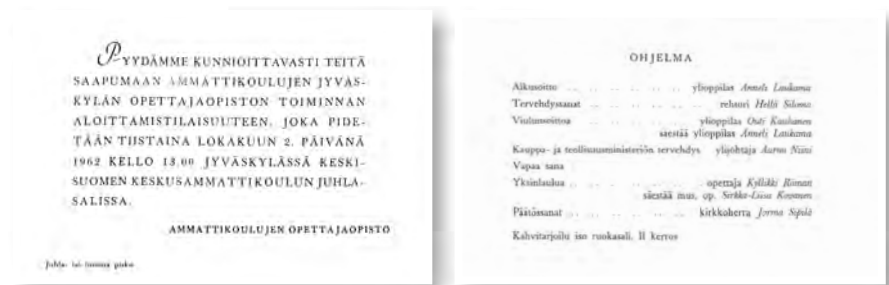
Vastavalittu rehtori Siloma kertoi tiedotustilaisuudessa syksyllä aloittavan opettajaopiston henkilökuntarakenteesta ja opiskelijamääristä. Ravintotalouden lehtoriksi oli nimitetty maatalous- ja metsätieteiden maisteri Taimi Kyyrö ja ompelualan lehtorin tehtäviä hoitamaan ompelunopettaja Sirkka Raitio. Toimistotehtävistä huolehti Pirkko Kohtamäki. Talousasiat oli suunniteltu hoidettavaksi yhteistyössä Keski-Suomen keskusammattikoulun taloushenkilöstön kanssa. Opettajaopiston harjoittelukouluna toimi keskusammattikoulu ja tarpeen vaatiessa kuntainliiton perustama Jyväskylän ammattikoulu. Jokaiselle aloittavalle kaksivuotiselle ompelu- ja ravintotalousalan kurssille otettaisiin viisitoista opiskelijaa, joten täydessä vauhdissa toimiessaan opettajaopistossa tulisi olemaan 60 opettajaopiskelijaa.

Tilaisuuden lopuksi keskusammattikoulun rehtori Pentti Martio esitteli järjestelyitä, joita hänen oppilaitoksessaan oli tehty, että opettajaopiston sijoittuminen saman katon alle keskusammattikoulun kanssa saatiin toteutettua ja keskusammattikoulu muutettua kauppa- ja teollisuusministeriön edellyttämäksi normaaliammattikouluksi. Muutosten vaatimia toimia varten valtio oli myöntänyt rahoitusta vuodelle 1962 yhteensä 35 mmk. Monia tavallisimpia ammatillisen koulutuksen opintolinjoja oli siirretty muutoksen yhteydessä vasta perustettuun Jyväskylän ammattikouluun Viitaniemeen. Tilalle oli perustettu normaaliammattikoululta edellytetyjä erikoisalojen linjoja, joita oli yhteensä 23. Kuitenkin kolme kouluun perustetuista opintolinjoista jätettiin kokonaan aloittamatta, että opettajaopisto saatiin mahtumaan taloon.^{95 96}

⁹⁵ Historiikki ja tulevaisuuden näkymät. Päiväämätön muistio 1980-luvun alusta. Keski-Suomen keskusammattikoulun arkisto.

⁹⁶ Stolt, Eeva 1987, 87–88.

AVAJAISET LOKAKUUSSA 1962



Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston avajaisjuhla pidettiin tiistaina lokakuun 2. päivänä 1962 Jyväskylässä Keski-Suomen keskusammattikoulun juhlasalissa. Tilaisuudessa oli läsnä noin 200 kutsuvierasta. Juhlatilaisuudessa pidettyjen puheiden ja tervehdysten punaisena lankana oli se, miten Jyväskylän maine koulukaupunkina ja erityisesti opettajankoulutuskaupunkina sai ammattikoulujen opettajaopistosta uuden merkittävän lisän.

Läsnä oli myös paikallisen lehdistön edustajia.^{97 98} Keski-Suomen Iltalehdessä raportoitiin seuraavana päivänä juhlan kulkua ja referoitiin siellä käytettyjä puheenvuoroja ja eri sidosryhmien tervehdyksiä. Avaussanat lausui oppilaitoksen rehtori Hellä Siloma:

”Uuden oppilaitoksen tehtävä on paitsi opettajanvalmistus myös alan jatkokoulutus ja menetelmien kehittäminen. Kehitys on kulkenut differentioitumista kohti, joten naisten tehtävät ovat suuntautuneet myös kodin ulkopuolelle, esimerkiksi teollisuuden palvelukseen. Siksi ammattikoulujen opettajien on hallittava myös tämä puoli opetusta antaessaan. Differentioituminen ei saa jatkua kuitenkaan niin pitkälle, että unohdettaisiin yleistavoitteet. Ammatin ohella naisille kuuluu ennen kaikkea koti ja sen tehtävät.”

Kauppa- ja teollisuusministeriön tervehdyksen toi ylijohdaja Aarno Niini. Puheenvuorossaan hän kuvasi ompelu- ja ravintotalousalan koulutusmäärien ja sen myötä opettajatarpeen huimaa kasvua viimeisen vuosikymmenen kuluessa. Hän totesi, että jos vuonna 1955 ravintotalousalan opettajia oli ollut 96, vuoden 1965 ennusteen mukaan alalla tarvittaisiin noin 250 opettajaa. Ompelualalla tilanne oli samankaltainen. Siellä oli toiminut vuonna 1955 yhteensä 170 opettajaa. Vuonna 1965 ennakoitu opettajatarve ompelualalla oli Niinen mukaan 350 opettajaa.

⁹⁷ Keski-Suomen Iltalehti 3.10.1962.

⁹⁸ Keskisuomalainen 3.10.1962.



Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston avajaisten juhlaväkeä lokakuussa 1962. Sanomalehti Keski-suomalaisen arkisto.

Lisäksi uuden oppilaitoksen avajaisiin toivat tervehdyksensä monet julkisen hallinnon ja maakunnan eri oppilaitosten edustajat. Avajaisissa mukana olleet opiskelijat kuvailivat tilaisuutta juhlavaksi, arvokkaaksi ja lämminhenkiseksi. He totesivat, että se säilyy muistissa vielä vuosienkin kuluttua ja on merkittävimpiä tapahtumia ammattikoululaitoksen historiassa.⁹⁹

TAISTELU TILOISTA

Keskusammattikoulun kiinteistöstä oli varattu tilat opettajaopistoa varten lukuvuoden 1962–1963 alusta. Samoin normaaliammattioppilaitoksena toiminut keskusammattikoulu järjesti opettajakokelaiden käytännöllistä opetusharjoittelua ja näytetuntien antamista varten tarpeelliset osastot ja koulutuslinjat. Kauppa- ja teollisuusministeriön tekemän aloitteen perusteella myös keskusammattikoulun opetusvälineistö ja kalusto olivat toiminnan käynnistyessä opettajaopiston käytössä.¹⁰⁰

⁹⁹ Oppilaskunnan kirjoittama historiikki 1962–1972. AOKK arkisto.

¹⁰⁰ Lausuntopyyntö. Kauppa- ja teollisuusministeriö 8.2.1961. Keski-Suomen keskusammattikoulun arkisto.

Jo ensimmäisissä Keski-Suomen keskusammattikoulun rakentamista koskevilla suunnitelmissa 1950-luvun alussa opettajaopisto oli sijoitettu ammattikoulua varten aiottuun uudisrakennukseen, mutta asia oli unohtunut vuosien varrella arkistojen hämäriin. Lopulta päätös ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston perustamisesta ja sen sijoittamisesta alkuperäisen suunnitelman mukaan keskusammattikoulun kanssa yhteisiin tiloihin tuli koulun henkilöstölle melkoisena yllätyksenä.¹⁰¹

KESKUSAMMATTIKOULUSSA OLI JO VALMIIKSI AHDASTA

Vaikka valtio oli myöntänyt keskusammattikoululle 35 mmk rahoitusta normaaliammattikoulun ja opettajaopiston tilojen ja toiminnan uudelleenjärjestelyyn, se ei silti ratkaissut kahden oppilaitoksen tilakysymyksiin ja toimintaan liittyvää perimmäistä ongelmaa. Jo siinä vaiheessa, kun opettajaopisto aloitti toimintansa syksyllä 1962, tiloja oli oppilasmääriin suhteutettuna aivan liian vähän jopa keskusammattikoulun omiin tarpeisiin. Molempia oppilaitoksia puristivat alusta saakka samat ongelmat, jatkuvasti kasvava ammatillisen koulutuksen tarve, sen myötä jatkuvasti lisääntyvä ammatillisen opettajakoulutuksen kysyntä ja molemmilla osapuolilla käytettävissä olleiden tilojen puute ja resurssien niukkuus.

Kysymys tilojen ahtaudesta ja riittämättömyydestä nousi esille heti opettajaopiston perustamista seuraavana lukuvuonna 1963–1964. Silloin käynnistyi keskustelu opettajaopiston tilatarpeiden mukanaan tuomista keskusammattikoulun kehittämisen ongelmista. Tehdyn ratkaisun vuoksi koulun linjajakoa ei pystytty muuttamaan tai täydentämään opettajaopiston käyttöönsä tarvitsemien tilojen vuoksi. Lisäksi kähertäjäosasto jouduttiin jättämään kokonaan pois oppilaitoksen suunnitelmista samasta syystä. Keskusammattikoulu oli alusta lähtien pitänyt opettajaopiston sijoitusta vain tilapäisenä tilojen lainaamisena. Siellä laskettiin, että jos opettajaopisto saisi tilansa muualta, keskusammattikoulun oppilaspaikkoja pystyttäisiin lisäämään 100–200:lla.^{102 103}

Vuosien myötä tilanahtauteen liittyvät kysymykset kärjistyivät entisestään. Vuonna 1966 rehtori Martio totesi, että opettajaopistossa opiskeli satakunta opettajakokelasta ja lisäksi jo alun perin ylikansoitettussa keskusammattikoulussa 100 oppilasta enemmän kuin alkuperäinen oppilaspaikkaluku edellytti.¹⁰⁴ Oli aivan selvää, että näissä olosuhteissa tilojen tarpeeseen ja käyttöön liittyvä

¹⁰¹ Stolt, Eeva, 1987, 95.

¹⁰² Ibid.

¹⁰³ Janhila, Jaana, 2010, 60–61.

¹⁰⁴ Keski-Suomen Iltalehti N:o 41–1966.

tilanne vaikeutui entisestään. Ratkaisuja etsittiin ottamalla käyttöön kaikki kuviteltavissa olevat tilat. Kekseliäisyydellä ei ollut rajaa, kun luokkatiloja rakennettiin lastulevystä koulun käytäville. Lopulta päädyttiin käyttämään myös juhlasalin näyttämöä ja koulun kirjastoa tietopuolisen opetuksen luokkina. 1960-luvun jälkipuoliskolla, kun keskusammattikouluun pyrkineiden määrä kasvoi jatkuvasti, laskettiin että enää ainoastaan alle 30 % kaikista halukkaista pystyttiin ottamaan opiskelijoiksi.^{105 106}

MYÖS OPETTAJAOPISTON OPETUSTILOJEN TARVE KASVOI JATKUVASTI

Samaan aikaan myös opettajaopiston koulutustehtävät monipuolistuivat, opiskelijamäärät kasvoivat ja opetustilojen tarve lisääntyi jatkuvasti. Keväällä 1970 julkaistussa toimintakertomuksessa rehtori Siloma toteaa, että uusien pyrkijöiden määrä opettajaopistossa oli kasvanut niin, että ompeluosastolle voitiin ottaa vain 24 %, ravintaloulososastolle 27 % ja parturikampaajaosastolle vain 53 % näille aloille pyrkineistä.¹⁰⁷

Vuosien kuluessa tilanahtautta ja tilaongelmia yritettiin ratkaista monin eri tavoin, mutta asiassa ei päästy eteenpäin. Tilakysymyksiä käsiteltiin myös lehlien palstoilla. Keskisuomalaisen haastattelussa 25. tammikuuta 1966 rehtori Siloma kertoo tilanahtauden vaikutuksista opettajankoulutuksen toimintaan ja kuvaa toimintaa käytössä olleissa tiloissa erittäin vaikeaksi.¹⁰⁸ Parturikampaaja-alan opettajaopiskelijat opiskelivat keskusammattikoulun kellarikäytävän päästä erotetuissa tiloissa, ja ravintaloulosalan opettajankoulutuksessa tärkeät kodinhoidon opetustilat oli jouduttu muuttamaan luokiksi.

Samassa yhteydessä hän toteaa, että maassamme on vain kaksi ammattikoulujen opettajaopistoa. Toinen niistä on Hämeenlinnassa, jonne samana syksynä on valmistumassa uusi koulurakennus. Jyväskylässä joudutaan toimimaan edelleen täysin kelvottomissa tiloissa, vaikka hänen mukaansa juuri Jyväskylässä opettajanvalmistuksen laajentamiselle löytyisi huomattavasti vankempia perusteita. Siloma viittaa myös tapaamisessa käsiteltyyn yhteistyöhön ja sen syventämisen mahdollisuuksiin Kasvatusopillisen korkeakoulun kanssa. Hän toteaa, että se mahdollistaa pätevien opettajavoimien saamisen laitokseen samoin kuin tarjoaa mahdollisuuden koulutukseen liittyvien kysymysten tutkimiseen. Myös paikkakunnalla toimiva kesäyliopisto tarjoaa hyviä mahdollisuuksia yhteistyöhön opettajankoulutuksessa. Ammattikasvatushal-

¹⁰⁵ Stolt, Eeva, 1985, 95.

¹⁰⁶ Janhila, Jaana, 2010, 60–61.

¹⁰⁷ Toimintakertomus 1969–1970. Kansallisarkisto, Jkl.

¹⁰⁸ Keskisuomalainen 25.01.1966.

lituksen pääjohtaja Arvo Niini oli myös mukana tässä tapaamisessa. Tilakysymyksistä keskusteltaessa Niini ilmaisi Keskisuomalaisen mukaan selvästi kantanaan, että ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopisto tarvitsee omat tilat toiminnalleen.

OPETTAJAOPISTON OLI OSOITETTAVA UUSIEN TILOJEN TARPEENSA VAKIINNUTTAMALLA TOIMINTANSA

Vajaa kuukausi Niinin vierailun jälkeen kahdeksan keskusammattikoulun rehtoria, ammattikasvatusneuvos Olavi Isokallio ammattikasvatushallituksesta ja viimeisenä kokouspäivänä mukaan liittyneet ammattikoulujen opettajaopiston rehtorit kokoontuivat Jyväskylään kevätkokoukseen. Siinä yhteydessä Keskisuomalaisen toimittaja haastatteli Isokalliota Jyväskylän keskusammattikoulun ja ammattikoulujen opettajaopiston tilanteesta.¹⁰⁹ Haastattelijan tiedustellessa keskusammattikoulun laajentamis- ja opettajaopiston rakentamismahdollisuuksia Isokallio toteaa, että Jyväskylä on paikkakuntana erittäin hyvä. Hän jatkaa kuitenkin, ettei katso opettajaopiston tarvitsevan uusia tiloja ennen kuin toiminta siellä on täysin vakiintunut. Samalla hän muistuttaa, että asia ratkaistaan kuitenkin kauppa- ja teollisuusministeriössä. Ministeriöön vuoden 1966 alussa perustetun ammattikasvatushallituksen edustajana Isokallio piti ajankohtaisimpana kysymyksenä opettajaopistojen hallinnon keskittämistä ja yhdistämistä. Hänen mukaansa opettajaopistojen tulevaisuuden kehittämisen oli tapahduttava kokonaissuunnitelman pohjalta. Neuvotteluja opettajaopiston poissiirtämisestä alettiin käydä jo talvella 1968–1969. Vaikka neuvottelut vaikuttivat edistyvän hyvin, tulosta ei niiden pohjalta syntynyt, joten oppilaitosten oli edelleen pysyttävä saman katon alla.

TOIMINTAKERTOMUS KEVÄÄLLÄ 1976

Viimeisessä toimintakertomuksessaan keväällä 1976 ennen opetustehtäviin siirtymistään rehtori Siloma teki yhteenvetoa sekä taakse jääneestä lukuvuodesta että niistä neljästätoista vuodesta, jotka hän oli toiminut opettajaopiston rehtorina. Siihen mennessä kelpoisuustodistuksensa oli saanut 625 opiskelijaa ja täydennys- ja jatkokoulutuskursseja oli järjestetty lukuisia sekä kesällä että lukukausien aikana.¹¹⁰

Toimintakertomuksen mukaan tilaongelmat olivat edelleen tehtävästään luopuvan rehtorin suurin huolen aihe, vaikka monia yrityksiä tilanteen muutta-

¹⁰⁹ Keskisuomalainen 21.2.1966.

¹¹⁰ Toimintakertomus 1975–1976. Kansallisarkisto, Jkl.

miseksi oli tehty. Siloma totesi, että opettajaopisto toimi edelleen pääasiassa Keski-Suomen keskusammattikoululta vuokratuissa noin 900 m² suuruisissa tiloissa. Tilanahtautta lieventääkseen opettajaopisto oli myös taakse jääneen lukuvuonna vuokrannut väliaikaisia tiloja käyttöönsä eri puolilta kaupunkia. Kurssiopettajien koulutus oli sijoitettu kilometrin päähän Jyväskylän kaupungin vanhainkodin kerhohuoneeseen. Majoitus- ja ravitsemusalan opettajakokelaat olivat opiskelleet päättyvän lukuvuoden aikana keskusammattikoulun oppilaskodin vain päivisin tyhjänä olleessa, noin 30 m² suuruisessa ja matalassa televisiohuoneessa. Siloman mukaan se oli kuitenkin tarkoituksenmukaisempi ratkaisu kuin aiemmin käytössä ollut Halssilan kirkon seurakuntasali, jonka yhteydestä puuttuivat sekä kirjasto että ruokailumahdollisuudet. Aiemmin koulutiloja oli löytynyt toiminnan eri vaiheissa ainakin Nisulan leipomon kellaritiloista ja Väinönkatu 36:den kiinteistöstä. Vaikka tilat olivat edelleen pienet, tarkoituksiinsa täysin sopimattomat ja suorastaan nöyryyttävät, Siloma ilmaisi kiitollisuutensa siitä, että sekä opettajat että opiskelijat olivat suhtautuneet asiaan hyvin ymmärtäväisesti.¹¹¹ Riittäviä ja toimivia koulutiloja odotellessa opettajaopistossa toimittiin, miten parhaiten kyettiin käytettävissä olleiden tilojen puitteissa.

¹¹¹ Toimintakertomus 1975–1976. Kansallisarkisto, Jkl.

YHTEISTYÖN MONET MUODOT

Ulla Mutka

OPETUSHARJOITTELU

Vaikka tilaongelmien mukanaan tuoma jatkuva ahtausta ja puute tarkoitukseensa sopivista opetustiloista ja -välineistä vaikeutti välillä kovalla kädellä molempien osapuolten toimintaa ja sen kehittämistä, koko ajan vuosien varrella tehtiin myös erittäin toimivaa, tärkeää ja koko ammattikasvatuksen kenttää hyödyntävää yhteistyötä. Ammatillisen opettajankoulutuksen ansiosta Jyväskylässä oli vuosien varrella reilusti tarjolla tehtäviinsä päteviä ammatillisia opettajia. Ammatilliset oppilaitokset puolestaan tarjosivat opettajaopiskelijoille mahdollisuuden monipuoliseen oman alansa opetusharjoitteluun ja samalla tutustumismahdollisuuden tuleviin työympäristöihinsä. Rehtori Taalas muisteli, miten Hämeenlinnan mallissa harjoittelukoulu oli osa opettajaopistoa. Jyväskylässä puolestaan keskusammattikoulu oli itsenäinen toimija, jonka vain lakisääteinen velvollisuus harjoittelukouluna toimimiseen sitoi opettajaopistoon.¹¹²

Käytännön syistä opetusharjoittelua järjestettiin jo varhaisessa vaiheessa myös 1960-luvun alussa perustetussa, kuntainliiton omistamassa Jyväskylän ammattikoulussa. Syksystä 1963 alkaen siellä oli tarjolla opettajankoulutukselle tärkeät parturikampaajan, pukuompelijan, teollisuusompelijan ja keittäjän opintolinjat. 1970-luvulla opetusharjoittelua koskevaan yhteistyöhön tulivat mukaan Jyväskylän hotelli- ja ravintolaoppilaitos Priimus, ensimmäinen oppilaitos, jossa opetusharjoittelun edellyttämät lisätilojen tarpeet kyettiin ottamaan alusta lähtien sekä suunnittelussa että rakentamisessa huomioon. Tärkeä yhteistyökumppani oli myös Jyväskylän ammatillinen kurssikeskus, myöhemmin ammatillinen aikuiskoulutuskeskus Jaiko. 1980-luvun jälkipuoliskolla mukaan paikalliseen opetusharjoitteluoppilaitosten verkostoon liittyi vielä sosiaalialan oppilaitos.¹¹³

Vaikka opetusharjoittelu oli ensimmäisten vuosikymmenten aikana pääsääntöisesti keskittynyt Keski-Suomen alueelle, jo varhaisessa vaiheessa työelämässä toimivia opettajia koulutettaessa tehtiin myös ratkaisuja, joiden perusteella opetusharjoittelun saattoi suorittaa eri puolilla maata omassa oppilaitoksessa ja myöhemminä toimintavuosina varsin tutuksi tulleita koulutuksen

¹¹² Janhila, Jaana 2010, 167–169.

¹¹³ Historiaa | Gradia.

monimuotoratkaisuja hyödyntäen.¹¹⁴ Vuosien kuluessa, kun koulutettavien opettajien määrä kasvoi jatkuvasti ja heidän opettamiensa oppiaineiden kirjo lisääntyi, erilaisten harjoittelukoulujen ja niissä toimivien ohjaavien opettajien määrää oli kasvatettava merkittävästi yli maakuntarajojen ja lähes ympäri Suomea.

Opettajaopistossa arvostettiin suuresti sitä, että opettajaopiskelijat saivat harjoitella hyvin johdetuissa tavallisissa ammattikouluissa, joiden rahoitus ja organisaatio olivat aivan samat kuin muissa maamme ammatillisissa oppilaitoksissa ja samanlaisia ne olivat myös varustus- ja opetusvälinetasoltaan. Opetusharjoittelu oli oppilaitoksille vapaaehtoista ja se perustui oppilaitosten ja niissä toimineiden opettajien kanssa tehtyihin sopimuksiin.¹¹⁵

VASTAVUORONEN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN

Yhteistyö harjoittelukoulujen kanssa ei rajoittunut vain opetusharjoittelun ympärillä tapahtuneeseen vuorovaikutukseen. Opettajien täydennys- ja jatkokoulutus kuului aivan ensimmäisistä lukuvuosista lähtien opettajaopiston toimintaan. Harjoittelukoulujen opettajat olivat omien opettajankouluttajien lisäksi tärkeä voimavara näissä koulutustehtävissä, sillä ensimmäisinä vuosina opettajankouluttajien määrä toimintaansa aloittelevassa opettajaopistossa oli vielä varsin pieni.

Opettajaopiston koulutustehtävien lisääntyessä siellä tarvittiin uusia opettajankouluttajia ja moni kokenut ammatillisten oppilaitosten opettaja siirtyi myöhemmin uransa aikana opettajaopistoon opettajankouluttajaksi. He toivat samalla mukanaan paitsi pitkän ammatillisen koulutuksen kokemuksensa myös omat ammatilliset verkostonsa, joista oli monenlaista hyötyä opettajaopiston toiminnan organisoinnissa ja kehittämisessä. Monet heistä olivat toimineet aiemmin opetusharjoittelun ohjaajina ja tämä kokemus oli myös arvokasta pääomaa opettajankouluttajaksi siirryttäessä. Merkittävä panos koko ammatillisen koulutuksen ja erityisesti naisvaltaisten alojen opistoasteen koulutuksen kehittämiseksi oli myös sillä tiiviillä yhteistyöllä, jota ammatillisen koulutuksen väki teki asian tiimoilta ammatillisen opettajaopiston kanssa.

Moni opettajaopistossa työskennellyt opettajankouluttaja lähti myöhemmin työuransa varrella sekä kotimaisiin että kansainvälisiin yliopistoihin tutkijan tehtäviin, professuureja tai yliopistohallintoon liittyviä johtotehtäviä hoitamaan. Samalla he veivät näihin tehtäviin siirtyessään mukanaan mittavan määrän

¹¹⁴ Toimintakertomus 1975–1976. Kansallisarkisto, Jkl.

¹¹⁵ Janhila, Jaana 2010, 167–168.

hankkimaansa tietoa ja käytännöllistä kokemusta ammattikasvatuksen kentältä, ja muodostivat samalla merkittävän ja monipuolisen yhteistyöverkoston opettajaopistolle.

YLIOPISTOYHTEISTYÖ

Korkeakoulujen ja yliopistojen kanssa tehtävän yhteistyön suunnittelu ja toteuttaminen oli mukana opettajaopiston toiminnassa aivan alkumetreiltä saakka. Keskisuomalaisessa julkaistiin tammikuussa 1966 artikkeli, joka oli otsikoitu: Ammattikoulujen J:kylän opettajaopistolla pitkäjännitteinen ohjelma. Yhteistyötä JKK:n kanssa suunnitellaan.¹¹⁶ Aiheen ympärillä järjestetyssä tapaamisessa oli läsnä ammattikasvatushallituksen pääjohtaja Aarno Niini, kasvatusopillisen korkeakoulun rehtori Martti Takala, professori Annika Takala, keskusammattikoulun rehtori Pentti Martio sekä merkittävä joukko muita keskisuomalaisia vaikuttajia. Rehtori Siloman johdolla neuvotteluun osallistui opettajaopiston opettajaneuvosto.



Rehtori Pentti Martio, rehtori Hellä Siloma ja ammattikasvatushallituksen pääjohtaja Aarno Niini neuvottelemassa yhteistyömahdollisuuksista Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun kanssa. Sanomalehti Keskisuomalaisen arkisto.

¹¹⁶ Keskisuomalainen 25.01.1966.

Tilaisuudessa käytiin läpi yhteistyömahdollisuuksia Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulun kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen kanssa, joskin muistakin ammatilliseen koulutukseen liittyvistä teemoista keskusteltiin.

Tilaisuuden jälkeen pääjohtaja Niini antoi Keski-Suomen Iltalehdelle haastattelun, jossa korosti että yhteistyö Kasvatustieteiden korkeakoulun kanssa tulee kysymykseen nimenomaan ammattikoulun opettajien jatkokoulutuksessa. Samalla hän otti esiin myös alan tutkijoiden tarpeen. Niini totesi, että asetuksen mukaan ammattikoulujen opettajaopistojen tehtäviin kuuluu myös oppilaitoksissa käytettävien opetusmenetelmien kehittäminen. Hän jatkoi, että opetusoppeja ja -menetelmiä on tutkittu ja sovellettu yleensä vain kansakoulun osalta ja siitä syystä ammattikouluihin niitä on jouduttu soveltamaan enemmän tai vähemmän olettamusten varassa. Alan tutkimusmahdollisuuksia oli tarkoitus kehittää Kasvatustieteiden korkeakoulun kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen kanssa.¹¹⁷

Tutkimustoimintaan liittyvien suunnitelmien edistäminen otti kuitenkin oman aikansa. Koska rehtori Siloma oli itsekin Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulun kasvatti ja toiminut siellä myös omien oppiaineidensa assistenttina, yhteistyö Kasvatustieteiden korkeakoulun kanssa oli luontevaa ja eteni luennoitsijoiden vaihdolla ja korkeakoulun tutkijoiden kirjoittamien oppikirjojen käytöllä oppimateriaaleina. Vuoden 1972 keväällä Siloma toteaa, että yhteistyö nykyisen Jyväskylän yliopiston kanssa on entisestään laajentunut ja kiittää heitä siitä.¹¹⁸ Keväällä 1976 kirjoittamassaan toimintakertomuksessa hän toteaa, että keskimäärin puolet tuntiopettajista on löytynyt Jyväskylän yliopiston piiristä. Yliopiston apu ei kuitenkaan ole ollut pelkästään opettajien varassa, vaan ensimmäisinä toimintavuosina opettajaopisto saattoi lainata Jyväskylän yliopistolta ja sen edeltäjältä Kasvatustieteiden korkeakoululta puuttuvia opetusvälineitä, käyttää sen erityisopetustiloja ja saada opetuksen ja opetussuunnitelmien suhteen sieltä opastusta. Myös ehdotuksia yhteistyön jatkotoimenpiteistä oli valmisteltu. Jyväskylän yliopisto oli myös antanut luentoapua opettajaopistolle. Suomen ensimmäinen ammattikasvatustieteiden apulaisprofessori oli pitänyt yksinomaan opettajaopistolle tarkoitettua luentosarjan syyslukukaudella ja samanlainen luentosarja oli luvassa myös seuraavan lukuvuoden keväälle.¹¹⁹ Matti Taalas puolestaan toteaa vuoden 1986 toimintakertomuksessa, että Jyväskylän yliopiston ja opettajaopiston yhteistyö oli siinä vaiheessa kestänyt jo pari vuosikymmentä. Valmistuvat opettajat olivat voineet suorittaa kasvatustieteen ja erityispedagogiikan ar-

¹¹⁷ Keskisuomalainen 25.01.1966.

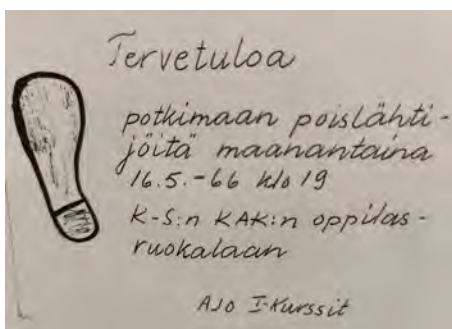
¹¹⁸ Toimintakertomus 1971–1972. Kansallisarkisto, Jkl.

¹¹⁹ Toimintakertomus 1975–1976. Kansallisarkisto, Jkl.

vosanoja ja tällöin heidän opettajankoulutusopintonsa oli laskettu hyväksi suorituksiin.¹²⁰

Myöhempinä vuosina tämä yhteistyö Jyväskylän yliopiston kanssa laajeni koskemaan useita tiedekuntia, yhdessä organisoituja ja toteutettuja koulutusprosesseja ja hankkeita, opettajankouluttajien tieteellisiä jatkokoulutusmahdollisuuksia ja monia muita asioita. Myös monien muiden maamme yliopistojen ja korkeakoulujen kanssa tehtiin lisääntyvää ja monimuotoista yhteistyötä.

AKTIIVISEN OPPILASKUNNAN MERKITYS



Heti Jyväskylän opettajaopiston toiminnan käynnistyttyä ja molempien koulutusryhmien aloitettua siellä opintonsa, opiskelijat perustivat ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston oppilaskunnan AJOO:n, jonka toiminta oli alusta saakka varsin vilkasta ja monipuolista. Oppilaskunta järjesti erilaisia tapahtumia, harrastusmahdolli-

suuksia ja opintoretkeä, vastaanotti uusia opiskelijoita, järjesti valmistuneille potkijaisia, toteutti karnevaaleja, myyjäisiä, pikkujouluja, pestuumarkkinoita, teki hyväntekeväisyystyötä ja järjesti monia kahvitilaisuuksia opettajille ja talossa vierailleille, sanalla sanoen toimi tärkeässä roolissa opettajaopiston yhteishengen rakentamisessa ja opiskelijoiden ja henkilöstön viihtyvyyden lisäämisessä.¹²¹ Syyslukukaudella 1969 perustettiin oppilaskunnan kanssa yhteiseksi neuvoo-antavaksi elimeksi oppilasneuvosto, johon rehtorin ja lehtorien lisäksi kuului edustaja kultakin vuosikurssilta. Oppilasneuvosto kokoontui tarpeen tullen keskustelemaan ja ratkomaan eteen tulleita yhteisiä ongelmia.¹²² Oppilaskunnan hallitukseen kuului ainakin puheenjohtaja, emäntä, sihteeri, rahastonhoitaja ja historiikin kirjoittajien erityiseksi onneksi myös historioitsija, joka kirjasi ja sillä tavoin tallensi sekä opettajaopiston toimintaa ja tapahtumia että oppilaskunnan omia aktiviteetteja varsin ahkerasti vuosina 1962–1972.

Läheisistä yhteistyösuhteista Keski-Suomen ammattioppilaitoksen oppilaskuntaan kertoo itsenäisen Suomen 50-vuotisjuhlavuoden kunniaksi yhteistyössä 4.12.1967 järjestetty itsenäisyysjuhla. Oppilaskunnan historioitsija

¹²⁰ Toimintakertomus 1985–1986. AOKK arkisto.

¹²¹ Oppilaskunnan kirjoittama historiikki 1962–1972. Kansallisarkisto, Jkl.

¹²² Toimintakertomus 1969–1970. Kansallisarkisto, Jkl.

kuvaa tapahtumaa todeten, että ”tilaisuudesta muodostui erittäin arvokas ja mieliinpainuva. Oman arvokkaan leimansa juhlaan toi lippuvartio, joka sai osanottajat luomaan kunnioittavan katseen itsenäisen Suomen siniristilippuun”.¹²³

Oppilaskunnan historiikista näkyy, että myös Jyväskylän yliopiston opiskelijakunnan kanssa tehtiin monenlaista yhteistyötä. Samoin ohjelmaan kuuluivat vastavuoroiset vierailut Hämeenlinnan opettajaopiston oppilaskunnan kanssa.

¹²³ Oppilaskunnan historiikki 1962–1972. AOKK arkisto.

ENNAKKOLUULOTON JA ROHKEA MATTI TAALAS

REHTORI 1976–1998



Matti Taalas uudessa työhuoneessaan Rajakadun koulukiinteistön saneerauksen valmistuttua 1984. Kuvaaja tuntematon. AJO:n arkisto. Kansallisarkisto, Jyväskylä.

”Alussa odotin, koska muutos lakkaa. Nyt ymmärrän, että se ei voi eikä saa lakata.” Oheinen lainaus on pitkän elämäntyön Ammattikoulujen opettajaopiston ja myöhemmin ammatillisen opettajakorkeakoulun rehtorina toimineen Matti Taalaksen haastattelusta hänen siirtyessään eläkkeelle lokakuun lopussa 2003. Matin urasta ammattikasvatuksen kentällä tuli monivaiheinen ja kokemuksista rikas. Jo opiskeluaikanaan vuonna 1964 hän aloitti työnsä Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa sivutoimisena kasvatusaineiden opettajana. Psykologiksi valmistuttuaan hän jatkoi tämän tehtävän hoitamista työnsä ohella, kunnes siirtyi 1974 kokonaan opettajaopistoon oman alansa lehtorin tehtäviin. Hellä Siloman väistyttyä oppilaitoksen rehtorin tehtävistä Matti Taalas nimitettiin hänen seuraajakseen elokuun alussa 1976.

Taalaksen työvuodet rehtorina osuivat suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittämisen suuriin vuosikymmeniin. Tässä työssä hänen näkemyksellisyy-

tensä ja tinkimätön halunsa ajaa eteenpäin naisvaltaisten alojen koulutusmahdollisuuksia, ja niihin liittyvää opettajankoulutusta näkyivät sekä hänen hallinnollisessa että pedagogisessa toiminnassaan. Rehtorina Matti tuki, innosti ja kannusti työntekijöitään jatkuvaan rohkeaan ja rajoja rikkovaan kehittämistyöhön.

Taalas kuvaa vuosikymmeniään ammatillisen opettajankoulutuksen rehtorina toteamalla, että kohti huomista kurkottavassa kehittämistyössä oli monasti hyväntahtoista yritystä saada opettajankoulutus karkaamaan käsistä – sillä tavoin perusteellista jatkuvasti uutta luova ja tulevaisuuden koulutushaasteisiin vastaamaan pyrkivä kehittämistoiminta oli. Hänen lähtökohtansa oli, että ammatillisen opettajankoulutuksen oli pysyttävä jatkuvasti ajan hermolla ja samalla ennakoitava tulevien vuosien kehitystä.

Taalaksen aloittaessa rehtorin tehtävässään useilta naisvaltaisilta aloilta puuttui edelleen mahdollisuus opistoasteen koulutukseen. Opettajaopisto toimi pitkään ainoana jatkokoulutusväylänä monille näille aloille. Syventävä ammatillinen koulutus oli osa ompelu- ja vaatetusalan, ravintotalous- ja parturikampaaja-alan opettajankoulutusta 1980-luvun loppuun saakka. Keskiasteen koulutus uudistuksen myötä ja tiiviissä yhteistyössä alueen ammatillisten oppilaitosten rehtoreiden kanssa Jyväskylään saatiin lopulta merkittävä määrä haluttuja naisalojen opistoasteen koulutuspaikkoja. Siinä tilanteessa opettajaopistossa tehdyllä koulutuksen kehittämisen pioneerityöllä oli suuri merkitys.

Pääosin 1980-luvulla maassamme toteutettu mittava ammatillisen koulutuksen rakenteellinen ja sisällöllinen uudistustyö lisäsi merkittävästi opettajien täydennyskoulutuksen tarvetta. Samoin se nosti esiin erityisopettajien ja opinto-ohjaajien koulutustarpeen. Myös näihin haasteisiin ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa tartuttiin Taalaksen johdolla kaksin käsin.

Matin rohkeasta, uutta luovasta ja näkemyksellisestä työotteesta kertoo myös sosiaalialan opettajankoulutuksen käynnistyminen. Keskiasteen koulutuksen uudistustyön myötä sosiaalialan ammatillinen koulutus hahmottui vähitellen omaksi osaamisalueekseen. Uudistustyön keskellä ei kuitenkaan muistettu, että samalla tulisi huolehtia myös sosiaalialan opettajankoulutuksesta. Taalas ennakoiti tilanteen taitavasti ja käynnisti syksyllä 1985 osana erikoisalojen opettajankoulutusta lukuvuoden mittaisen sosiaalialan opettajankoulutuksen, johon osallistui yhdeksän alan ammattilaista eri puolilta Suomea. Vuoden kuluttua, kun alan opettajankoulutustarve virallisesti tunnustettiin, opettajaopistolla oli jo hyvä tuntuma ja toimiva opetussuunnitelma sosiaalialan opettajien kouluttamiseen. Jyväskylään oli hyvä perustaa alan opettajankoulutus.

Ammatillisen koulutuksen uudistustyön valmistuttua 1980-luvun lopussa kaikille koulutusaloille oli tarjolla myös opistoasteinen koulutus. Sen myötä kehittämistyö ammatillisessa opettajankoulutuksessa jatkui, koska kelpoisuusvaatimukset koulutukseen hakeutumiselle muuttuivat monen opettajankoulutusohjelman osalta ratkaisevasti. Opettajankoulutuksesta tuli lukuvuoden mittainen ja laajan opettajakelpoisuuden tuottava pedagoginen koulutus, johon hakeutumisen edellytyksenä hieman aloittain vaihdellen oli vähintään opistoasteinen koulutus ja muutaman vuoden työkokemus omalla alalla. Ydintehtävänä koulutuksessa säilyi edelleen työtä ja oppimista yhdistävän ammattipedagogisen osaamisen kehittäminen.

Samoihin aikoihin toteutui sekä sisällöllisesti että hallinnollisesti monin tavoin vaativa muutos, kun ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopisto muuttui 1.8.1990 itsenäiseksi Jyväskylän ammatilliseksi opettajakorkeakouluksi. Taalaksen mukaan muutos opettajaopistosta korkeakouluksi toi laitoksen arkityöhön uutta innostunutta potkua, vaikka monenlaista kehittämistyötä riitti. Suuret rakenteelliset muutokset eivät jääneet kuitenkaan tähän. Jo 1990-luvun puolivälissä toteutettiin seuraava suuri valtakunnallinen ammatillisen opettajankoulutuksen uudelleenorganisointi. Sen tuloksena maassamme toimii nykyään eri ammattikorkeakoulujen osana viisi ammatillista opettajakorkeakoulua. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu liittyi osaksi Jyväskylän ammattikorkeakoulua 1.8.1997.

Näihin vaativiin ja monipuolisiin uudistumisen aikoihin sisältyivät myös ammatillisen opettajankoulutuksen ensimmäiset alueellistamiskokeilut, monimuotoisen opettajankoulutuksen vakiintuminen, näyttöperustaisuuden toteuttaminen osana opettajankoulutusta, täydennyskoulutuksen jatkuvasti kasvava merkitys ja tutkimus- ja kehittämistyön edistäminen. Myös kansainvälistyminen oli vahvasti mukana kuvassa. Syksyllä 1994 Jyväskylässä käynnistyi opettajakorkeakouluista ensimmäisenä kansainvälinen, englanniksi toteutettava opettajankoulutus. Samalla vuosikymmenellä käynnistyi myös kotimainen ja kansainvälinen hanketyö ja koulutusvienti otti ensimmäisiä askeliaan. Yhteistyöverkostoja kehitettiin systemaattisesti sekä yliopistojen että työelämän suuntaan. Moni opettajankouluttajista hakeutui tieteelliseen jatkokoulutukseen täyttääkseen uudistuneen korkeakoulun edellyttämät koulutuskriteerit. Sanalla sanoen urakka oli valtava.

Näiden monien uudistusten ja haasteiden ristipaineissa Matti Taalas osallistui myös ammatillisen opettajankoulutuksen sisällölliseen kehittämiseen, niin kuin hänen tapansa oli koko uransa ajan ollut. Hänen vuonna 1995 valmistunut lisensiaatintyönsä käsitteli ammatillisten aikuistutkintojen kehittämistä ja ammattitutkintoa ammattitaidon näyttönä, aihepiiriä joka tuolloin oli yksi kes-



Matti Taalas on tunnettu suurena taiteen ja kulttuurin ystävänä. Kuvataiteilija Kaj Stenvallin maalaama muotokuva Matista paljastettiin 4.5.2000. Kuvaaja tuntematon. AOKK arkisto.

tavasta, jolla oli suhtautunut työhönsä ja työtovereihinsa läpi uransa erilaisten vaiheiden: ”Palautetta tulee harvemmin, mutta kun katselee kuinka hienoja ystäviä on, noin aikaansaavia ja esillä olevia, ja kuuluu itsekin siihen joukkoon, tuntee olevansa itsekin aika hieno.”

keisistä opettajien täydennyskoulutuksen teemoista. Vielä viimeisinä rehtorivuosinaan Taalas luotsasi Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun liittymisen osaksi 1.7.1997 vakinaistettua Jyväskylän ammattikorkeakoulua. Seuraavana keväänä hän toivoi voivansa irtaantua pitkästä työrupeamastaan ammatillisen opettajakorkeakoulun rehtorina ja palasi syksyllä 1998 niihin opetustehtäviin, joista oli uransa aloittanut. Näistä opetustehtävistä Taalas siirtyi eläkkeelle lokakuun lopussa 2003. Kuvatessaan tunnelmiaan eläkkeellelähtönsä kynnyksellä hän tulee tehneeksi samalla hienon analyysin itsestään ja siitä

TILAKYSMYSTEN RATKAISU

Ulla Mutka

KOHTI HONGIKKOA

Ratkaisu opettajaopiston ja monilta osin myös keskusammattikoulun tila-ongelmiin löytyi lopulta monien epäonnistuneiden yritysten jälkeen Jyväskylän kaupungin peruskoulurakenteen uudistamisen kautta. Opetusministeriö oli asettanut ehdoksi uusien lähiökoulujen rakentamiskustannuksiin osallistumiselle, että olemassa olevia koulutiloja karsitaan. Jyväskylän kaupunki asetti koulutilojen käyttöä suunnittelemaan toimikunnan, joka totesi että keskustassa oli liikaa koulutiloja suhteessa sen asukasmääriin. Havainnon seurauksena esitettiin entisen Viitaniemen yhteiskoulun tilojen myymistä valtiolle opettajaopiston käyttöä varten. Opettajaopisto olisi mielellään ottanutkin vastaan tarjotut tilat, mutta myyntiaikomusta vastustettiin voimakkaasti. Seuraavaksi ammattikouluväki tutustui Voionmaan koulun tiloihin, mutta ne todettiin ammattikoulukäyttöön sopimattomiksi ja yhteistyö kaupungin, opettajaopiston ja keskusammattikoulun välillä päättyi joksikin aikaa umpikujaan.^{124 125}

Yllättäen nousi kuitenkin esiin Rajakadulla sijaitsevan Hongikon koulun eli entisen Keskuskansakoulun myyntimahdollisuus. Keväällä 1979 rehtori Taalas totesi opettajaopiston toimintakertomuksessa, että kaupungin tarjoaman Hongikon koulun ostaminen opettajaopiston käyttöön ratkaisisi tilantarpeen niin opettajankoulutuksen kuin opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen osalta.¹²⁶ Tilanpuutteen helpottamiseksi seuraavina kahtena lukuvuonna opettajaopistolla olikin jo vuokralla yhteensä 538 m² Hongikon koulun luokkatiloja. Koulurakennus todettiin opettajaopiston käyttöön sopivaksi, vaikka kiinteistö tarvitsikin perusteellista saneerausta.^{127 128} Lisäksi koulu-kiinteistö sijaitsi lähellä opettajankoulutukselle tärkeitä harjoittelukouluja, keskusammattikoulua, Jyväskylän ammattikoulua ja hotelli- ja ravintola-alan oppilaitosta Priimusta. Uuden koulu-kiinteistön sijainti lähellä näitä keskeisiä yhteistyökumppaneita oli yksi tärkeimmistä seikoista opettajaopiston sijoituspäätöstä tehtäessä.¹²⁹

¹²⁴ Stolt, Eeva 1987, 101.

¹²⁵ Hytönen, Kirsi-Maria & al. 2011, 205.

¹²⁶ Toimintakertomus 1978–1979. AOKK arkisto.

¹²⁷ Toimintakertomus 1979–1980. AOKK arkisto.

¹²⁸ Toimintakertomus 1980–1981. AOKK arkisto.

¹²⁹ Muistio uusien tilojen vihkiäisiä varten 1.2.1985. Kansallisarkisto, Jkl.

Lukuvuoden 1980–1981 aikana perustettiin Jyväskylän kaupungin ja valtion välillä tehdyllä esisopimuksella rakennustoimikunta suunnittelemaan koulukiinteistön saneerausta, sillä kaupunki oli katsonut, että on edullisempaa myydä koulu valtiolle vasta saneeraustyön jälkeen. Ratkaisu oli kaikille osapuolelle edullinen. Kaupunki sai poistettua keskustasta melkoisen määrän oppilaitosneliöitä ja sen myötä mahdollisuuden opetusministeriön rakennusavustukseen uusien lähiökoulujen rakentamiseksi. Lisäksi valtio osti kaupungilta saneeratun oppilaitoksen opettajaopiston käyttöön. Opettajaopistolle oli tiedossa viimeisen päälle saneeratut, tarkoitukseensa suunnitellut ja riittävät tilat. Koska kiinteistössä oli tiloja kaksi kertaa enemmän kuin mitä opettajaopisto tarvitsi, sovittiin että keskusammattikoulu saisi rakennuksesta opettajaopistolta ylijäävät tilat käyttöönsä. Sopimus auttoi merkittäväällä tavalla ratkaisemaan ja helpottamaan kummankin oppilaitoksen tilakysymyksiä.^{130 131}

Koulukiinteistön saneeraustyöt käynnistyivät kesällä 1981. Ensimmäinen rakennusvaihe, ns. alakoulurakennuksen kunnostaminen ja yhteensä 1960 m² uusia tiloja valmistui helmikuussa 1982. Parturikampaajaosasto pääsi tuolloin ensimmäisenä muuttamaan käytössään olleista väliaikaisiksi tarkoitetuista ja ankeista kellaritiloista itse suunnittelemiinsa valoisiin ja toimiviin opetustiloihin Rajakadulle. Lisäksi sinne siirtyivät samaan aikaan opettajaopiston toimisto ja erikoisalojen opintolinjat. Seuraava saneerausvaihe, yhteensä 2170 m² valmistui kesäkuussa 1982, jolloin vaatetusosasto sai Rajakadulta uudet työtilat. Rakennuksen suurin osakokoonaisuus, joka käsitti puolet eli 5500m² koko saneerattavan rakennuksen pinta-alasta, valmistui kesäkuun lopussa 1983. Tämän jälkeen oli käytössä



Rehtori Matti Taalas muuttamassa apujoukkojensa kanssa Rajakadulle saneerauksen ensimmäisen vaiheen valmistuttua. Kuvaaja tuntematon. AOKK arkisto.

¹³⁰ Stolt, Eeva, 1987, 101–102.

¹³¹ Muistio uusien tilojen vihkiäisiä varten 1.2.1985. Kansallisarkisto, Jkl.

noin 80 % opettajaopiston toimitiloista. Samana syksynä otettiin käyttöön uudet mikrobiologian, fysiikan ja kemian laboratoriotilat ja audiovisuaaliset opetustilat. Lisäksi ja opiston opettajakunta sai uudet työskentelytilat ja opettajaopiston toimisto siirtyi lopullisiin toimitiloihinsa.¹³² Kiinteistön saneerauksen lopullisesti valmistuttua ravintotalousalan koulutus muutti uusittuihin tiloihin syksyllä 1984.

Saneerauksen edetessä keskusammattikoulun opintolinjoista Rajakadulle siirtyivät vaatetusosasto ja vastaperustetut ompelukonemekaanikko- ja maalarielinjat syksyllä 1983. Myöhemmin myös keskusammattikoulun keittiöt, elintarviketeollisuuden peruslinja ja lihavalmistetyöntekijälinjat löysivät tilansa Hongikosta.¹³³

UUDEN OPPILAITOKSEN VIHKIÄISET 20.02.1985



Ammatillisen opettajankoulutuksen tarpeisiin saneerattu Hongikon koulukiinteistö Rajakatu 35. Kuvaaja tuntematon. AJO:n arkisto. Kansallisarkisto, Jyväskylä.

¹³² Toimintakertomus 1981–1982. AOKK arkisto.

¹³³ Stolt, Eeva, 1987, 101–102.

Uusien, pitkään odotettujen ja opettajaopistolle varta vasten suunniteltujen tilojen löytymisen jälkeen niiden vihkiäisiin valmistauduttiin huolella. Olihan samalla yli kaksikymmentävuotinen vuokrasuhde Keski-Suomen keskusammattikoulun kanssa päättynyt ja tilaustaudesta molemmille osapuolille aiheutuneet ongelmat jääneet lopullisesti taakse. Vihkiäisiä varten oli kirjoitettu taustamuistio, jossa käsiteltiin hyvin monipuolisesti erilaisia opettajankoulutuksen aihepiiriin liittyviä teemoja kuten tilakysymyksiä, mahdollista parturikampaaja-, ravitsemus- ja vaatetusalan opettajankoulutuksen lyhenemistä, opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen tarpeita, yhteistyösuhteita ja opettajaopiston tulevaisuuden näkymiä.

Muistiossa pohdittiin tarkkasilmäisesti myös naisvaltaisten ammattien tulevaisuuden näköaloja ja niihin liittyvän koulutuksen tarpeita: ”Aikaisemmin perheessä suoritettava työ: lastenhoito, ruokahuolto, vaatehuolto, puhtaanapito ja vanhustenhuolto on siirtymässä kodin ulkopuolelle yhteiskuntaan. Tämä tarkoittaa työpaikkojen siirtymistä kotoa suurempiin työyksiköihin. Tämä edellyttää työntekijöiden tarkempaa kouluttamista ja työn organisointia. On odotettavissa, että työ tehostuu ja koneellistuu joutuisammin kuin vastaavat miesten alat, jotka ovat teollistumisensa asteen jo saavuttaneet. Edellä olevasta johtuen myös naisten yhteiskunnallinen aktiivisuus tulee lisääntymään ja suuntautumaan ehkä aikaisempaan verrattuna eri tavalla. Naisten mieltäminen työvoimareserviksi tulee ilmeisesti muuttumaan. Seurauksena myös perinteiset naisten ammatit tulevat häipymään ja naiset ja miehet valitsevat yhä tasaisemmin kiinnostuksensa suunnassa tulevan uransa”.¹³⁴

VIHKIÄISTEN JUHLAPUHEET OLIVAT MIELENKIINTOISIA

Monet aikansa merkittävät asiantuntijat ja yhteistyökumppanit toivat tilaisuuteen tervehdyksiään ja pitivät juhlapuheita uusien tilojen ja ammatillisen opettajankoulutuksen kysymyksistä.¹³⁵ Yhtenä heistä oli vihkiäispuheen pitänyt maaherra Kalevi Kivistö. Hän näki käyttöönsä vihittävän opettajaopiston uusissa saneeratuissa tiloissa sukupuolten tasa-arvon paranemista, sillä tiloilla oli suuri merkitys nimenomaan naisvaltaisten ammattialojen opettajankoulutukselle. Kivistö pohti puheessaan myös ammatillisen opettajankoulutuksen tulevaisuuden näkymiä ja viittasi käynnissä olleeseen keskiasteen ammatillisen koulutusuudistuksen valmistumiseen. Silloin ammatillisen opettajankoulutuksen yhteydessä opiskeltavat ammatillisesti syventävät opinnot eivät enää olisi tarpeen, koska vastaava elinkeino- ja työelämän vaatimusten mukainen

¹³⁴ Muistio uusien tilojen vihkiäisiä varten 1.2.1985. Kansallisarkisto, Jkl.

¹³⁵ Uusien tilojen vihkiäiset 20.2.1985. Juhlapuheet. Kansallisarkisto, Jkl.

ja vähintään opistoasteinen koulutus olisi saatavilla kaikille ammattialoilta jo ennen opettajankoulutusta. Sen jälkeen kaikilta opettajankoulutukseen tulijoilta tultaisiin edellyttämään joko oman alansa opisto- tai korkea-asteen tutkintoa ja vankkaa työkokemusta ennen opettajankoulutukseen hakeutumista. Opettajaopinnoissa keskityttäisiin vain pedagogiseen koulutukseen, jossa ammatillinen osaaminen sidottaisiin opettajien tekemiin pedagogisiin ratkaisuihin oppimisprosessin edistämiseksi.

Ammattikasvatushallituksen pääjohtaja Jorma Pöyhönen nosti esiin joukon ammatillisen opettajankoulutuksen tulevaisuuden haasteita. Niitä olivat mm. koulutusmäärien lisääminen koulutustarvetta vastaavaksi, opettajien lisäkoulutuksen tehostaminen niin, että tavoitteena on jatkuvan koulutuksen järjestelmä, opettajaopistojen roolien vahvistaminen opettajien lisäkoulutuksen antajina ja koordinaattoreina ja oppilaanohjauksen ja erityisopettajien koulutuksen aloittamien opettajaopistoissa. Lisäksi hän totesi, että yhteyksiä ammattikasvatusta hyödyntävää tutkimusta tekeviin korkeakouluihin ja niiden tutkijoihin on edelleen lisättävä.

Teollisuusopetuksen osastopäällikkö, ammattikasvatusneuvos Juhani Honka puolestaan painotti tervehdyspuheessaan, että omien tilojen saamisen myötä yhteys ammattikouluun ei saa katketa, sillä todellisia harjoitteluareenoita opettajaopiskelijoille tarvitaan. Hän totesi myös, että yhteyden säilymistä toki ylläpitävät ja vahvistavat ammatillisten oppilaitosten läheisyys ja se, että osa keskusammattikoulun opetuksesta toimii myös jatkossa samoissa tiloissa opettajaopiston kanssa. Uusista tilaratkaisuista Honka ilmaisi tyytyväisyytensä todeten, että niiden saantia on oleellisesti helpottanut oivallus käyttää hyväksi muusta käytöstä vapautuneen vanhan, mutta saneerauskelpoisen rakennuksen tiloja. Uudisrakentaminen hänen mukaansa olisi tuskin tullut lähiaikoina kysymykseen.

Lisäksi Honka totesi, että tänään vihittävään laitokseen saneerauskin oli ollut yllättävän kallista jopa niin, että tyydyttävien ratkaisujen saamiseksi oli sen isovelji, ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto joutunut luopumaan eräistä keskeisistä kalustohankintasuunnitelmistaan sen vuoksi, että pikkusisko Jyväskylässä saisi toimivan kaluston. Lisäksi hän totesi, että Jyväskylässä toteutettu saneerausmalli oli osoittautunut ilmeisen toimivaksi jopa niin, että valtio oli päättänyt hankkia ahtaaksi käyneelle ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopistolle lisätiloja ostamalla sille vanhan koulukiinteistön ja saneeraamalla sen oppilaitoksen käyttöön. Samalla hän toivoi, että laitosten välisen yya-sopimuksen mukaan Jyväskylän opettajaopisto auttaisi, mikäli tarvetta tulisi, vuorostaan Hämeenlinnassa toimivaa opettajaopistoa.

OHJELMA OLI MONIPUOLINEN

Vihkiäisjuhlassa ei tyydytty vain juhlapuheisiin tai tervehdyksiin. Tilaisuus alkoi opettajakunnan yhteisellä runomuotoisella tervetuloivotuksella. Lisäksi ohjelmassa oli musiikkiesitys ja opettajaopiskelijoiden tanhuesitys. Vihkiäisissä nähtiin myös laajassa opettajaopiston ja ammattioppilaitosten välisessä yhteistyössä valmisteltu näytös, jossa opiskelijat esittelivät yhteistyössä opettajiensa kanssa valmistellun hius- ja pukukavalkadin aina antiikin ajoista läpi historian eri vaiheiden kohti tulevaisuutta.

Vihkiäiskutsussa toivottiin kukkatervehdyksen sijaan opettajaopiston oppilaskunnan stipendirahaston kartuttamista. Ammattikoulujen opettajaopiston ensimmäinen rehtori Hellä Siloma lähetti juhlivalle oppilaitokselle ja sen opiskelijakunnalle lämminhenkisen tervehdyksen, jossa hän kannusti opiskelijoita – entisiä ja nykyisiä – jatko-opintoihin opiskelijakunnan perustaman ja hänen nimeään kantavan stipendirahaston tuella. Samalla Siloma muisti stipendirahastoa lahjoituksellaan ja toivotti kaikille opettajankoulutuksen parissa työtä tekeville työn iloa ja Jumalan siunausta.¹³⁶

Heti vihkiäispäivän jälkeen Keskisuomalainen julkaisi kaksi juttua: toisen vihkiäisistä ja toisen vihittävän oppilaitoksen saneerauskustannuksista.^{137 138} Jyväskylän kaupunki oli tehnyt päätöksen, jonka mukaan oppilaitos myytäisiin valtiolle vasta perusteellisen remontin jälkeen. Opettajankoulutuksen yhteydessä toteutetut syventävät opinnot vaativat erikoistiloja, joiden myötä alun perin tarkoitukseen budjetoidut kustannukset uhkasivat karata käsistä. Lopputulos oli kuitenkin se, että valtio maksoi opettajaopiston käyttöön ostetusta koulukeskuksesta 31,5 miljoonaa markkaa. Kaupungilta kului remonttiin 27,2 miljoonaa ja tehdystä operaatiosta jäi Jyväskylän kaupungille katetta noin 4 miljoonaa markkaa.

MERKITTÄVÄT MUUTOKSET VIELÄ ENNEN 1990-LUKUA

Historia osoittaa, miten opettajankoulutus oli syntynyt vähitellen monille eri ammattialoille vuosisadan vaihteessa ja jo osittain ennen sitä, kun koulutuksella oli lähdetty vastaamaan eri aloilla koettuihin opettajankoulutustarpeisiin. Oli syntynyt suuri joukko opettajankoulutusosastoja, jotka oli perustettu hyvin erilaisten ja eri hallinnonalojen alle kuuluneiden ammatillisten oppilaitosten

¹³⁶ Hellä Siloman stipendirahasto. Kansallisarkisto, Jkl.

¹³⁷ Keskisuomalainen 21.2.1985, 7.

¹³⁸ Ibid.

yhteyteen. Tällainen opettajankoulutuksen hajanainen toteutustapa johti luonnollisesti varsin erityyppisiin ja eripituisiin koulutuksiin.

Timo Luopajarvi pohti kirjoittamassaan artikkelissa syksyllä 1991 tuolloin uudistettuja ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman valtakunnallisia perusteita. Siinä yhteydessä hän totesi, että opettajankoulutuksen yhtenäistämisyrittämiä oli tehty jo 1960- ja 1970-luvuilla. Varsinainen kehittämistyö saatiin kuitenkin kunnolla käyntiin vasta 1980-luvulla ja se liittyi tiiviisti keskiasteen koulutuksen uudistamiseen. Keskiasteen koulutuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1984–1985 valtioneuvosto hyväksyi useiden työryhmien muistioden synteessinä periaatteet ammatillisen opettajankoulutuksen yhtenäistämiseksi.¹³⁹

Vuosina 1984 ja 1985 ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämiseksi teki Luopajarven mukaan töitä yhteensä viisitoista erilaista työryhmää. Näiden ryhmien ajatusten perusteella ammattikasvatushallitus antoi ensimmäiset yhtenäiset ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaohjeet elokuussa 1985. Niiden perusteella luotiin ensimmäistä kertaa yhtenäinen lukuvuoden mittainen eli 40 opintoviikon pedagoginen koulutus kaikille aloille. Samalla määriteltiin hakuehdot tähän koulutukseen. Sen suorittamiseksi edellytettiin vähintään alan opistoasteista tutkintoa ja riittävää oman alan käytännön työkokemusta.¹⁴⁰

Hakuehtojen toteuttaminen oli alkuvaiheessa luonnollisesti mahdotonta aloilla, joilla opistoasteista ammatillista koulutusta ei ollut olemassa. Jyväskylässä niitä olivat tuolloin vaatetus-, parturikampaaja- ja ravintolousala. Näillä koulusaloilla opistoasteen koulutuksen puuttuessa oli liitetty syventäviä ammatilliset opinnot jo toiminnan alkuvaiheessa opettajankoulutuksen yhteyteen. Näin toimittaessa opettajaopistossa kehitettiin samalla myös kyseisten alojen tulevia opistoasteen koulutuksia ja niistä myöhemmin rakentuneita ammattikorkeakouluopintoja.

Vasta 1990-luvun alussa, kun keskiasteen uudistuksen myötä kaikille aloille oli ollut riittävän pitkään tarjolla myös opistoasteen koulutus, vuonna 1985 asetetut hakuehdot täyttäneitä opiskelijoita voitiin ottaa jokaiselta alalta 40 opintoviikon mittaisiin pedagogisiin opintoihin, eikä syventäviä ammatillisia opintoja opettajankoulutuksen yhteydessä enää tarvittu.

Joka tapauksessa elokuussa 1985 ammattikasvatushallituksen antamat ensimmäiset yhtenäiset ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaohjeet käynnistivät myös Jyväskylässä suuren opetussuunnitelmien uudistamisprosessin, sillä kuuluihan jokaiseen opettajankoulutusohjelmaan mahdol-

¹³⁹ Luopajarvi, Timo, 1991, 10–13.

¹⁴⁰ Ibid.

listen ammattialakohtaisten opintojen lisäksi myös alaan liittyvä pedagoginen koulutus. Vain erikoisalojen opettajankoulutus toteutettiin vuosittain Jyväskylässä jo tuolloin 40 opintoviikon mittaisena pedagogisena koulutuksena. Myös muutamia opetustyössä jo toimineille tarkoitettuja pedagogisia koulutuksia oli toteutettu lukuvuoden mittaisina monimuotokoulutuksina. Vuoden 1986 toimintakertomuksessa Matti Taalas toteaa, että lukuvuoden 1985–1986 aikana opettajaopiston opetussuunnitelmista oli esitetty ammattikasvatushallitukselle vahvistettavaksi viisi eri koulutusohjelmaa. Samalla hän toteaa, että tämän urakan jälkeen oli opettajaopiston kaikki koulutusohjelmat uusittu.¹⁴¹

Vielä ennen 1990-luvun suurten muutosten esiinmarssia opettajien täydennys- ja jatkokoulutus jatkoi jo keskiasteen koulunuudistuksen myötä alkanutta reipasta kasvuaan. Syksyllä 1986 opettajaopistossa käynnistettiin 20 opintoviikon mittainen erityisopettajakoulutus opettajien jatkokoulutuksena. Samanpituisen opinto-ohjaajakoulutus oli ollut jo osittain opettajaopiston järjestämää, mutta siirtyi syksyllä 1986 kokonaan opettajaopiston tehtäväksi. Lisäksi samana syksynä käynnistyi osallistujamääriltään varsin nopeasti kasvanut 40 opintoviikon pituinen sosiaalialan opettajankoulutus, joka puolestaan antoi taas uusia virikkeitä ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistyölle.

¹⁴¹ Toimintakertomus 1985–1986. AOKK arkisto.

ELETTYÄ JA KOETTUA 1962–1990

Ulla Mutka & Veijo Turpeinen

Ammattikoulujen opettajaopistossa ensimmäisenä koulutuksensa aloittivat ompelualan opettajaopiskelijat. Heidän opettajankoulutuksensa oli kaksivuotinen. Heti sen jälkeen käynnistyi ravisemisalan opettajankoulutus myös kaksivuotisena. Parin vuoden kuluttua käynnistyi parturikampaaja-alan opettajankoulutus. Ensin se toteutettiin kaksi kertaa yksivuotisena pedagogisena koulutuksena jo opetustyössä toimineille opettajille. Parturikampaaja-alan opettajankoulutus muuttui kaksivuotiseksi 1968 ja myöhemmin kolmivuotiseksi niin kuin myös jo aiemmin aloittaneet koulutusohjelmat.

Näihin koulutusohjelmiin kuului pedagogisten opintojen lisäksi ammatillisesti syventäviä opintoja, koska naisvaltaisille aloille ei ollut tuossa vaiheessa vielä opistoasteista koulutusta tarjolla. Pitkillä koulutusohjelmilla oli suuri merkitys tuleville opistoasteisten koulutusohjelmien synnylle ja kehittämiselle. Koska opettajapula oli ammatillisen koulutuksen nopeasti laajentuessa suuri, näiden pitkien koulutusten rinnalle ryhdyttiin järjestämään pedagogista koulutusta jo opetustyössä oleville. Pedagogiset koulutukset toteutettiin useimmiten joustavana monimuotokoulutuksensa joko yhden lukuvuoden mittaisena tai sijoitettuna useamman lukukauden ajalle. (Katso liite 1 lopussa).

ELETTYÄ JA KOETTUA OPETTAJANKOULUTUKSESTA

Irmeli Maunonen-Eskelinen kuvaa artikkelissaan ensimmäisenä aloittaneen ompelu- ja vaatetusalan opettajankoulutuksen syntyä ja kehittymistä. Veijo Turpeinen puolestaan jatkaa ravintotalousalan opettajankoulutuksen vaiheiden kuvaamisella omassa artikkelissaan. Matti Taalas muistelee parturikampaaja-alan opettajankoulutuksen alkuvaiheita. Hän aloitti osa-aikaisena tuntiopettajana alalla jo vuonna 1964. Nämä kaikki olivat kaksivuotisia koulutuksia, joissa sekä ammatillisesti syventävät ja pedagogiset opinnot olivat mukana.

1970-luku oli varsinaista ammatillisen opettajankoulutuksen ruuhka-aikaa. Veijo Turpeinen kuvaa tämän otsikon alla näitä vuosia tuomalla esiin, miten monenlaista opettajankoulutusta silloin tarjottiin avuksi kelpoisten opettajien pulassa kärvisteleville oppilaitoksille. Osa näistä opettajankoulutuksista oli vuoden mittaisia, osa lyhyempiä tai usean lukukauden kuluessa toteutettuja monimuotokoulutuksia. Pienten erikoisalojen opettajankoulutus käynnistettiin 1960-luvun loppupuolella. Ammatillisten kurssikeskusten opettajapulaa

helpotettiin kymmenen viikon pituisilla opettajankoulutuksilla vuodesta 1975 lähtien neljän seuraavan vuoden aikana.

1980-lukua väritti voimakkaasti keskiasteen koulutus uudistus. Parturikampaaja-alan opettajaopiskelijana 1985–1988 ollut Arja H. Moilanen muistelee uransa alkuvaiheen monia värikkäitä käännteitä artikkelissaan Välähdyksiä Rajakadulta.

Ulla Mutka on kirjoittanut sosiaali-alan opettajankoulutuksen käynnistymisestä 1980-luvun puolivälissä. Koulutus toteutui alkuvaiheessa vuoden mittaisena kokopäiväisenä koulutuksena, mutta muuttui myöhemmin monimuotokoulutukseksi. Koulutus erosi kaikista aikaisemmista ryhmistä siinä, että kaikki opiskelijat olivat pitkälle akateemisesti koulutettuja.

TÄYDENNYSKOULUTUS JA OPETTAJIEN JATKOKOULUTUKSET

Opettajien täydennyskoulutusta on toteutettu mahdollisuuksien tarjoamassa mittakaavassa heti ammattikoulujen opettajaopiston perustamisesta lähtien. Keskiasteen uudistus 1980-luvulla lisäsi opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen tarvetta merkittävästi. Täydennyskoulutuksen organisoinniseksi perustettiin 1985 kurssiosasto, josta myöhemmin tuli ammatillisen opettajakorkeakoulun täydennyskoulutusyksikkö. Veijo Turpeinen kuvaa artikkelissaan täydennyskoulutusta, sen monipuolisuutta ja kehitysvaiheita läpi vuosikymmenten osana opettajankoulutusta. Lisäksi hän on koonnut kollegojen kanssa muutaman esimerkkiartikkelin merkittävistä ja hyvin pitkäaikaisista opettajien täydennyskoulutuksista.

Lähes samaan aikaan kurssiosaston perustamisen kanssa siellä käynnistyivät opettajien jatkokoulutusohjelmina opinto-ohjaaja- ja erityisopettajakoulutukset. Vaikka keskiasteen uudistuksen myötä ammatillisia sisältöjä omanneet opettajankoulutusohjelmat päättyivät 1990-luvun alussa, täydennyskoulutus, opinto-ohjaajakoulutus ja erityisopettajakoulutus ovat jatkaneet kehittymistään läpi vuosikymmenten ja tuoneet ammatilliseen opettajankoulutukseen monenlaisia sekä kotimaisia että kansainvälisiä yhteistyöverkostoja ja kehitysimpulsseja.

Jukka Lerkkanen kertoo artikkelissaan opinto-ohjaajakoulutuksen ja Leena Kaikkonen ja Maija Mäkinen erityisopetuksen haasteista ja kehitysvaiheista toiminnan alusta aina nykypäivään saakka.

Veijo Turpeinen on haastatellut ammatillisessa opettajakorkeakoulussa jo vuonna 1982 vahtimestarina aloittanutta Osmo Siekkistä ja kertonut hänen monivaiheisesta urastaan ammattikoulujen opettajaopistossa.

VAATETUSALAN OPETTAJANKOULUTUS

Irmeli Maunonen-Eskelinen

VAATETUSALAN AMMATILLISEN KOULUTUKSEN KEHITYS



Ompelukone, jonka runko on leikattu opetus-tarkoituksissa auki siten, että koneen meka-nismit näkyvät. Kuvaaja Mari Varonen. Keski-Suomen museo.

Ompelu- ja vaateutusalan opet-tajankoulutus ja sen kehittyminen on ollut tiiviisti kytköksissä ensin ompelualan tilaustöihin ja myö-hemmin sotien jälkeen tapah-tuneeseen vaateusteollisuuden voimakkaaseen kasvuun, joka lisäsi merkittävästi vaateutusalan ammatillisen koulutuksen tar-vetta. Vaateutusalan opettajan-koulutukseen ovat vaikuttaneet myös ne koulutuspoliittiset pää-tökset, lainsäädäntö ja kehittä-misohjelmat, joilla ammatillista koulutusta on kehitetty.¹⁴² Toi-

saalta vaateutusallalla tapahtunut kehitys on jatkuvasti suunnannut ammatillisia sisältöjä ja käsityksiä alan ammatinopettajien opetustehtävien sisällöistä ja heidän määrällisistä tarpeistaan.

Merkittävä askel ompelun ammatinopetuksen kehittämiseksi oli vuonna 1944 Kauppa- ja teollisuusministeriön ammattikasvatusosastolle perustettu ompelualan tarkastajan virka, johon nimitettiin käsityöopettaja Kerttu Touko-lehto.¹⁴³ Vaikutteita ompelualan koulutuksen kehittämiseksi saatiin Ranskasta, Sveitsistä ja Itävallasta ylitarkastaja Toukolehdon opintomatkojen myötä. Yhdysvalloista hankittiin vaikutteita erityisesti teollisuusompelun opetuksen kehittämiseen.

1950-luvulla perinteinen ompeluopetus puku- ja liinavaateompelu-luokilla painottui tilaustyön työmenetelmien oppimiseen. Asiakaspalvelua ja tilaustöitä arvostettiin. 1960–1970-luvuilla ammatillinen koulutus pyrki vastaamaan teollisuuden työvoimatarpeisiin. Ammattikouluihin perustet-tiin ompeluluokkien rinnalle yksi- ja kaksivuotisia teollisuusompeluluokkia

¹⁴² Paimela, Sirkkaliisa 199, 19. Skema.

¹⁴³ Aarnio, Paavo (toim.), 1964, 281.

erityisesti niille paikkakunnille, joissa toimi vaatetusalan tuotantolaitoksia. Työelämän vaatimukset ja koulutuksen kehittäminen ja tavoitteet eivät kuitenkaan kohdanneet kaikilta osin. Suurteollisuuden, pienten ja keskisuurten yritysten ja muutamien tilaustyöliikkeiden työvoimatarve- ja työvoiman ammattitaitovaatimukset olivat erilaiset. Koulutus vastasi lähinnä pienyritysten ammattitaitovaatimuksia.

Ompelualan ylitarkastaja Maija-Sisko Paananen vieraili huhtikuussa 1968 opettajaopistossa keskustelemassa seuraavana syksynä ompeluopettajien koulutuksen rinnalle käynnistyvästä teollisuusompelun opettajankoulutuksesta. Siinä yhteydessä rehtori Siloma ja lehtori Anna-Liisa Oinonen totesivat, että ammattikoulusta valmistuu hyvän pohjakoulutuksen saaneita pukuompelijoita, joille voidaan nopeasti rakentaa erikoistuminen teollisuusompelijan ammattiin. Alan koulutustarpeesta kertoi arvio, jonka mukaan teollisuusompelijoita tarvittaisiin vuoteen 1972 mennessä vuosittain 2300–3000. Toisin sanoen pitkään aikaan ei olisi pelkoa ylikoulutuksesta alalle. Sen sijaan jo tuossa vaiheessa todettiin, että pukuompelijoita oli koulutettu liikaa eikä vaatturikoulutukseen ollut oikein löytynyt hakijoita.¹⁴⁴ Nimenomaan suuryritykset tarjosivat eniten työpaikkoja vaihetyössä varsinkin 1970-luvulla, jolloin vaatetusteollisuus työllisti 26 000–28 000 henkilöä, pääasiassa naisia. Vaatetusala oli tuolloin suurin naisten työllistäjä.

Keskiasteen koulunuudistuksessa 1980-luvulla koulutuspolitiikan pyrkimyksenä oli taata ammatillinen koulutus koko ikäluokalle. Samaan aikaan työelämässä tapahtui suuria muutoksia muun muassa teknisestä kehityksestä, markkinapolitiikasta, kasvaneesta kilpailusta ja muuttuneesta maailman tilanteesta johtuen. Vaatetusteollisuudesta hävisi tuhansia työpaikkoja. Niin suuria kuin pieniä yrityksiä ajautui konkurssiin. Suomalaiset vaatetus tuotteet näyttivät olevan liian kalliita myös länsimaisille markkinoille. Samalla myös kotimaan vaatetuskaupassa suomalaisen tuotannon osuus laski. Kustannus- ja työvoimapolitiittisista syistä useat yritykset siirsivät tuotantoaan ulkomaille, jolloin kotimaahan jäi tuotteiden ja menetelmien suunnittelu ja markkinointi.

Vaatetusalan kouluasteen peruslinjan koulutustavoitteen mukainen opetus antoi laaja-alaisen peruskoulutuksen, joka soveltui pohjaksi useampaan työammattiin. Työelämän muuttuneesta tilanteesta johtuen monet ammattioppilaitokset täydensivät koulutustaan markkinointi- ja yrittäjäkursseilla sekä alakohteisilla atk-laitteiden käyttökursseilla.

¹⁴⁴ Ompelevia opettajia valmistuu Jyväskylässä. Lähteistämätön lehtiartikkeli 2.4.1968.

KAKSIVUOTISEN OMPELUALAN OPETTAJANKOULUTUKSEN SYNTY

Käsityönopeettajien koulutus alkoi maassamme jo vuonna 1885. Se oli kaksivuotinen ja sisälsi yksivuotisen pakollisen eri ammattiaineisiin keskittyvän kurssin ja sen jälkeen yksivuotisen opettajatarkurssin, joka jakaantui tietopuoliseen ja käytännölliseen osaan. Helsingin Käsityönopeettajaopistosta valmistuneet opettajat sijoituivat tyttökouluihin, kotiteollisuuskouluihin ja myöhemmin myös ammattikouluihin ompelunopettajiksi.¹⁴⁵ 1950-luvan alussa havaittiin kuitenkin, että Helsingin Käsityönopeettajaopiston antama opettajankoulutus ei tuottanut riittävää pätevyyttä ammatilliseen koulutukseen. Käsityönopeettajan koulutus tähtäsi harrastus- ja askarteluluonteisten töiden opettamiseen kansa- ja oppikoulussa. Ammatinopettajan tehtävät katsottiin vaativammiksi työmenetelmien hallinnan, teknisten vaatimusten, tuotantoelämän ja ammatillisen koulutuksen tuntemuksen osalta. Lisäksi todettiin, että ammatinopetukseen sisältyy laajempia tehtäviä ammatitaidon rakentumiseen, ammattiin kouluttamiseen ja yhteiskunnan jäseneksi kasvattamiseen liittyen.¹⁴⁶

Ammattikoulujen ompeluosastojen opettajina toimivat pääasiassa kuitenkin käsityönopeettajan koulutuksen saaneet opettajat, jotka valmistuttuaan olivat hakeutuneet työharjoitteluun pätevytykseen opettajiksi ammattikouluihin. Osa ompelun opettajista oli siirtynyt suoraan teollisuudesta opetustehtäviin. Opettajankoulutusta vaille oleville opettajille järjestettiin pedagogisia kursseja ammattiryhmittäin, esimerkiksi pukuompelun ja vaatureiden opettajille niitä oli tarjolla 1950-luvulta lähtien.

Etelä-Hämeen keskusammattikoulun vuosikertomuksessa 1954–1955 todetaan, että ammattikoulunopettajien valmistuskursseja oli järjestetty oppilaitoksessa entiseen tapaan miehille. Sen lisäksi todetaan, että kuluneena vuonna oli järjestetty pukuompelun opettajiksi aikoville naisille oman alansa opettajavalmennuskurssi.¹⁴⁷ Koska kauppa- ja teollisuusministeriön organisoima ammatillisten opettajien pedagoginen koulutus sijoitettiin vuodesta 1952 alkaen Etelä-Hämeen keskusammattikouluun, on todennäköistä, että tuolloin toteutettu ompeluopettajille tarkoitettu pedagoginen koulutus kuului samaan ryhmään kuin miesvaltaisille aloille suunnatut neljän kuukauden mittaiset pedagogiset opinnot. Näiden kurssien järjestelystä ja johdosta huolehti tarkastaja Kullervo Telamaa kauppa- ja teollisuusministeriöstä.

¹⁴⁵ Kuusisto, Leena, 2004, 68–69.

¹⁴⁶ Kuusisto, Leena, 2004, 86–89.

¹⁴⁷ Kertomus Etelä-Hämeen keskusammattikoulun toiminnasta lukuvuodelta 1954–1955, 4. Ammattiopisto Tavastian arkisto.

Valtioneuvosto asetti vuonna 1953 komitean suunnittelemaan ammattikoulujen ompeluopettajien valmistusta. Osana toimeksiantoaan komitea selvitti vuonna 1955 ammattikouluissa toimineiden 150 ompeluopettajan pätevyyttä. Selvityksen mukaan ompeluopettajilla oli joko käsityönopettajan pätevyys ja puutteellinen ammattialan työkokemus tai ompelualan ammattipätevyys ja puutteellinen opettajankoulutus. Vain 9 %:lla opettajista oli määräysten mukainen pedagoginen koulutus ja työkokemus. Komiteamietintö valmistui 17.4.1955.¹⁴⁸ Mietinnössä todettiin muun muassa, että tehokas ompelun ammatinopetus voidaan saada aikaan vasta sen jälkeen, kun ammatinopettajat ovat saaneet tämän tehtävän vaatiman koulutuksen, joka tulee aloittaa kiireellisenä Kauppa- ja teollisuusministeriön toimesta. Komitean ehdotuksen mukaisesti opettajankoulutuksen tuli koostua seuraavista kokonaisuuksista:

- 1 opettajanvalmistusta edeltävät opinnot eli ammatillinen peruskoulutus ammattikoulussa ja siihen liittyvä työharjoittelu, kolme vuotta.
- 2 seminaariaika opettajaopinnoissa, kolme lukukautta,
- 3 opetusharjoittelu ammattikoulussa, yksi lukukausi ja
- 4 opetusnäytteet

Ompeluopettajiksi valmistumisen kokonaiskesto oli ehdotuksen mukaan 7–8 vuotta, koska opettajankoulutuksen pääsyvaatimuksiin sisällytettiin vielä peruskoulutuksen jälkeinen kolmen vuoden käytännön työkokemus ompelualalla. Komiteamietinnön mukaan perustavaa laatua oleva työtaito tuli saavuttaa ja työharjoittelu suorittaa ennen pedagogisia opintoja, joiden yhteenlaskettu pituus seminaariajan, opetusharjoittelun ja opetusnäytteiden myötä olisi kaksi vuotta. Komitean mukaan tärkeää oli, että ammatillisen peruskoulutuksen aikana syntyisi myös ensimmäinen kosketus ammattikouluun eli siihen työympäristöön, johon kouluttauduttiin opettajaksi.

Komitean suunnittelema kaksivuotinen ompelun ammatinopettajien koulutus käynnistyi Hämeenlinnassa Ompeluopettajain valmistuslaitoksessa Etelä-Hämeen keskusammattikoulun tiloissa syksyllä 1955. Pääsyvaatimuk-

¹⁴⁸ KM 1955:24. Moniste. Ammattikoulun ompeluopettajan koulutuskomitean mietintö.

set opettajankoulutukseen olivat 21 vuoden ikä, keskikoulututkinto, ammattikoulun kaksivuotisen ompeluosaston kurssi sekä kolmen vuoden käytännön työkokemus pukuompelualalla. Lisäksi hakijalla tuli olla luotettavan henkilön lausunto hänen sopivuudestaan opettajan tehtävään. Kaksivuotiseen koulutukseen sisältyi kolmen lukukauden seminaariaika ja neljännen lukukauden harjoittelu ammattikoulussa. Ensimmäiset ompeluopettajat valmistuivat 1957 kaksivuotiselta kurssilta.¹⁴⁹ ¹⁵⁰ Uusia oppilaita otettiin joka kolmas lukukausi n. 15. Ompeluopettajain valmistuslaitoksen (OOVL) rehtorina toimi filosofian kandidaatti Kullervo Telamaa ja lehtorina käsityönopettaja Kirsti Soille.

OMPELUALAN OPETTAJANKOULUTUKSEN SIIRTYMINEN JYVÄSKYLÄÄN

Ompeluopettajien koulutus siirtyi ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopistoon heti sen perustamisen jälkeen vuonna 1959. Sieltä se siirtyi syksyllä 1962 vasta perustettuun ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistoon, josta oli tarkoitus tehdä opettajankoulutusväylä lähinnä naisvaltaisten ammattien opettajille.¹⁵¹ Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto puolestaan keskittyi ensisijaisesti teknisten alojen opettajankoulutukseen. Siirtymävaiheessa ompeluopettajiksi opiskelevat aloittivat ensimmäisen vuoden opintonsa ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopistossa ja siirtyivät sieltä jatkamaan toisen opiskeluvuotensa Jyväskylässä.

Jyväskylän opettajaopiston avajaispuheessa tarkastaja Kerttu Toukolehto totesi ompelualalla vallitsevan opettajapulan. Siinä vaiheessa alan opetusta toteutettiin noin 70 ammattikoulussa ja toiminta oli laajenemassa koko ajan. Sen vuoksi Hämeenlinnassa kurssi kerrallaan toteutettu ompelualan opettajankoulutus oli kysyntään nähden riittämätöntä. Toukolehdon mukaan toiminnan päästessä täyteen vauhtiinsa Jyväskylässä koulutusta on tarkoitus laajentaa alkamaan joka vuosi niin, että alan opettajia valmistuu yksi kurssi vuosittain.¹⁵²

Ompelualan ja myöhemmin vaatetusalan opettajankoulutukseen kuului pedagogisten opintojen lisäksi ammattialaan liittyviä syventäviä opintoja, sillä ompelu- ja vaatetusalalla ei ollut tarjolla alan opetustyön perustaksi soveltuvaa opistoasteen koulutusta. Siitä syystä ammattialan syventävät opinnot olivat osa kaksivuotisia opettajaopintoja. Opettajankoulutuksen tavoitteena oli nivoa

¹⁴⁹ Lehtori S-L Kankaan leikekirja 1957. Henkilökohtaiset materiaalit.

¹⁵⁰ Kuusisto, Leena, 2004, 86.

¹⁵¹ Keski-Suomen Iltalehti 29.9.1962.

¹⁵² Keski-Suomen Iltalehti 27.7.1962.

yhteen syvenevä ammattialan osaaminen ammattikoulun ammatinopettajan tarvitsemaan pedagogiseen osaamiseen. Osa jo opetustyössä toimineista opettajista hankki opetustehtävissä tarvitsemansa pedagogisen pätevyyden joko Hämeenlinnassa tai Jyväskylässä lukuvuoden mittaisilla monimuotoisena toteutetulla opettajankoulutuksella.

Syyskuun lopulla 1962 tehdyssä haastattelussa rehtori Siloma kuvaa toimintaansa aloittelemassa olleen opettajaopiston opetusohjelmaa toteamalla, että siinä tähdätään ammattiin, mutta siihen liittyviä yleissivistäviä aineitakin on mukana. Hallinnollisen työnsä ohella Siloma toimi myös opettajaopiston kasvatusaineiden yliopettajana. Ompelualan lehtoraatissa koulutuksen alkaessa työskenteli ompelunopettaja Sirkka Raitio. Sen lisäksi opetussuunnitelman toteuttamiseen tarvittiin neljätoista osa-aikaista tuntiopettajaa, joiden määrässä lienee varauduttu myös myöhemmin lokakuussa alkaneen ravintotalousalan opettajankoulutuksen opetussuunnitelman toteutukseen.¹⁵³

MUUTOKSIA MATKAN VARRELLA

Vaikka ompelualan ammatinopettajien koulutus toteutettiin kaksivuotisena lähes kahden seuraavan vuosikymmenen ajan, monenlaisia muutoksia tapahtui matkan varrella. Vuoden 1970 keväällä kirjoittamassaan toimintakertomuksessa rehtori Siloma puhui ensimmäisen kerran ompelualan opettajankoulutuksen sijaan ompelu- ja vaatetusalan opettajankoulutuksesta. Sama toistuu seuraavina vuosina. Vuoden 1975 keväällä koulutusalan nimi opettajaopistossa oli muuttunut vaatetusalan opettajankoulutukseksi ja se toimi vaatetusalan opettajankoulutusosastossa.¹⁵⁴ Muutos kertoo omaa kieltään vaatusteollisuuden merkityksen kasvusta niin ammatillisen peruskoulutuksen kuin opettajaopintojenkin osalta.

Matkan varrella muutoksia tehtiin myös koulutuksen pääsyaatimuksiin. Niiden jälkeen vaadittuun kolmen vuoden työkokemukseen saattoi sisällyttää yhden vuoden opettajana toimimista ja vain kaksi vuotta alan työkokemusta. Alan työkokemuksen laatua määriteltiin tarkemmin niin, että työkokemuksen tuli kattaa työskentelyä ompelimossa, leikkaamossa, suunnittelu- ja työntutkimustehtävissä vähintään kuusi kuukautta kussakin. Suositeltavaa oli myös suorittaa pukuompeijan ammattitutkinto, jonka järjesti Vaatetustyöalojen ammattien keskustoimikunta.¹⁵⁵ Oppilaita opettajankoulutukseen otettiin joka vuosi, ja ammattikouluissa suoritetusta harjoittelusta luovuttiin.

¹⁵³ Keski-Suomen Iltalehti 29.9.1962.

¹⁵⁴ Toimintakertomukset 1970–1975. Kansallisarkisto, Jkl.

¹⁵⁵ SA 32/1972.

Pukuompeluopettajien täydennyskurssit kuuluivat myös kevätlukukauden - 63 ohjelmaan.
Opetusta annettiin 15:lle, maan eri puolilta saapuneille oppilaille kaikkiaan 176 tuntia seuraavissa aineissa:

- kaaraoppia ja leikkaamisen suunnittelua
- muotoilu- ja soidustarjoituksia
- kone- ja tekstiilioppia
- kasvatusta ja opetusoppia
- oppimisen psykologiaa

Kurssin opettajina toimivat rehteri Hella Silomo, lehteri Sirkka Raittia, dipl. ins. Sisko Rantala ja maisteri Olan Nöjd.

Kurssin lopettajaisiksi järjestivät talousopettajakokelaat kehittäisyyden täydennyskurssin suorittaneille.

Pukuompeluopettajien täydennyskurssit kevätlukukaudella 1963.

Ompelualan opettajankoulutus ei alun pitäenkään keskittynyt pelkästään opettajien kaksivuotiseen peruskoulutukseen. Heti toiminnan käynnistyttyä järjestettiin jo samana lukuvuonna ensimmäisiä monista ompelualan opettajien jatko- ja täydennyskoulutuskursseista. Kevätlukukaudella 1963 toteutetun täydennyskoulutuksen ohjelman opiskelijat olivat kirjanneet tarkasti ylös opiskelijakunnan pitämään historiikkiin.¹⁵⁶

KOLMIVUOTINEN VAATETUSALAN OPETTAJANKOULUTUS

1960- ja 1970-luvuilla vaatetusalan ammatillisen koulutuksen määrä kasvoi voimakkaasti. Oli perustettu uusia ammattikouluja ja uusia perusopinto- ja jatkolinjoja. Vaatetusteollisuus menestyi hyvin. Työvoimaa tarvittiin monen tasoisin työtehtäviin ja koneet, laitteet ja valmistustekniikka olivat kehittyneet huomasti. Suomessa ne olivat erittäin moderneja koko Euroopan mittapuulla arvoituna.

Vaatetusalan nopea kehitys ja työelämän modernisoituminen lisäsivät alan opettajien osaamiseen ja valmiuksiin kohdistuvia odotuksia. Lisäksi tulossa

¹⁵⁶ Opiskelijakunnan kirjoittama historiikki 1962–1972. AOKK arkisto.

oleva keskiasteen uudistus synnytti tarvetta alan opettajien ammatillisen ja yleisen koulutustason nostamiseen. Siitä syystä vuodesta 1978 alkaen opettajankoulutus pidennettiin kolmivuotiseksi. Tavoitteena oli, että sisällöllisesti syventävä ja pedagogisesti pätevöittävä opettajankoulutus jatkuisi kolmi-vuotisena siihen saakka, kunnes alan opistoasteen tutkinnon suorittaneet ja vaaditun työkokemuksen omaavat henkilöt voisivat hakeutua pedagogisen pätevyyden tuottavaan opettajankoulutukseen eikä opettajankoulutukseen liitettyjä ammatillisia opintoja enää tarvittaisi.

Vaatetusalan opettajankoulutuksen muuttuessa kolmivuotieksi myös sen opetussuunnitelman sisältöjä (taulukko 1) täydennettiin osin niillä oppimäärillä, joita opistoasteella tultaisiin myöhemmin opiskelemaan. Esimerkiksi konetekniikan tunteja lisättiin 66 tunnista 151 tuntiin ja muun muassa työnjohto-oppi ja tekninen piirustus tulivat mukaan opintoihin. Matematiikan, kemian, fysiikan ja kielten oppisisällöt oli integroitu vaatetusalan ammattisisältöihin.

TAULUKKO 1. Vaatetusalan opettajankoulutuksen opetussuunnitelman sisällöt vuonna 1985.

Pedagogiset oppiaineet	Tuntimäärä	Ammatilliset oppiaineet	Tuntimäärä	Yleiset oppiaineet	Tuntimäärä
Ammattikasvatusoppi	34	Kaava- ja leikkuuoppi	544	Matematiikka,	
Yleinen opetusoppi	102	Ammattianatomia	17	tietojen käsittely	102
Ammatinopetusoppi	153	Muoto- ja sovitussoppi	187	Kemia harjoituksineen	102
Psykologia	119	Ammattitekniikka harjoituksineen	816	Fysiikka	51
Erityisopetusoppi	17	Tuotantotekniikka	51	Äidinkieli	204
Ammattikouluhallinto	17	Tekstiilioppi harjoituksineen	136	Englanti	170
		Konetekniikka	153	Ranska	102
		Tekninen piirustus	34		
		Ammattipiirustus	204		
		Työelämän tietous			
		- Kansantalous ja talouslainsäädäntö	17		
		- Yritystalous	34		
		- Laskentatoimi	34		
		- Ergonomia, työsuojelu	34		
		Työlainsäädäntö, sopimusjärjestelyt	34		
		Työnjohto-oppi	17		
		Tilastotieteen alkeet	34		

Koulutusajan pidentyessä lisättiin kasvatusaineisiin ammattididaktiikan luentojen rinnalle ammattididaktiset harjoitukset. Harjoitukset pyrittiin sijoittamaan ajallisestikin lähelle vastaavia luentoja niin, että ne yhdessä käytännön harjoitusten kanssa jäsentyisivät asiakokonaisuuksiksi. Ammattididaktisista harjoituksista käytettiin nimitystä kuivaharjoitukset ja ne toteutettiin omille kurssikavereille. Kuivaharjoitukset ja näytöt olivat ensimmäiset opetusharjoitukset toisella vuosikurssilla.

Ammatinopetuksessa näytöt olivat opetustaidon ydintä ja niitä opeteltiin osana ammattididaktiikan harjoituksia. Näyttö oli yksi havainnollistamisen muoto, jossa opettaja tekee vaiheittain jonkin työsuorituksen pienille opiskelijaryhmille. Näytössä integroitui monet oppimäärät, kuten materiaalioppi, työvälineoppi, ergonomia jne. Näytön vahvuutena pidettiin sitä, että oppilaalla oli työsuorituksen yhteydessä mahdollisuus saada selville, miten tehtiin, miksi tehtiin, miten työvälineitä ja työkaluja käsitellään ja millaisia työotteita ja työliikkeitä tarvittiin eri suoritusvaiheissa. Havainnollistamisen tarve ja tavat vaihtelevat eri oppimäärien opetuksessa. Näyttöjä käytettiin paljon ompelun, viimeistelyn ja muotoilun opetuksessa. Kaavatekniikan osalta havainnollistamista pidettiin haasteellisena oppimäärän teoreettisen luonteen ja perinteisen luokkaopetusmuotoisen toteutuksen vuoksi. Opettajankoulutuksessa tämä haaste annettiin opettajakokelaille, jotka päätyivät erilaisiin, toimiviin ratkaisuihin. Näyttöjä alettiin toteuttaa myös videotekniikan avulla.

Opetusharjoittelua täydensi koulun työhön perehtyminen, mikä tarkoitti 1–2 viikon harjoittelujaksoa ammattikoulussa. Harjoittelujakso toteutettiin kesälomalla, yleensä elokuun lopussa, ennen opettajaopintojen syyslukukauden alkua. Opettajakokelaat pitivät oppitunteja, valmistivat oppimateriaalia, valvoivat ja ohjasivat oppilaiden harjoituksia ja pyrkivät samalla perehtymään ammattikoulun ja vaatetusosaston arkipäivään.

Kolmannen koulutusvuoden opetusharjoittelut (n. 60 h) opetusnäytteineen eli päättöjaksoineen alkoivat yleensä ryhmätyönä suunnitellulla lyhyehköillä opetusjaksoilla ja päättyivät kuuden tunnin pituiseen useampien oppimäärien muodostamaan kokonaisuuteen. Kuudenkin tunnin jakso saattoi jäädä irralliseksi oppilaille, mutta tavallisista 1–2 tunnin pituisista, jokseenkin irrallisista ja tiukasti ohjaajakeskeisistä opetusharjoituksista oli päästy kuitenkin lähemmäksi todellisia luokkatilanteita. Opettajaopiskelijoiden tuli seurata toistensa opetustunteja siten, että seuranta kattoi ammattityön ja -teorian sekä yleisaineiden opetusta. Opetusnäytteitä tuli seuraamaan ammattikasvatushallituksen vaatetusalan ylitarkastaja Maija-Sisko Paananen, joka siten oli selvillä vaatetusalan opetuksesta ja ammatinopettajien käytännön opetustaidosta.

Opettajankoulutukseen sisältyvät syventävien ammatillisten opintojen sisällöt koottiin määrätystä materiaalityypeistä ommeltavien pukineiden valmistuskokonaisuuksiksi. Materiaalityyppejä edustivat raskaat ja kevyet, arki-, päällysvaate- ja juhlapukukankaat. Pukineita valmistettiin osana opettajankoulutusta osa yksittäisille asiakkaille ja osa omaan käyttöön. Perustyön tai teemapukineen valmistuskokonaisuudessa voitiin painottaa esimerkiksi materiaalitutkimusta tai pukineen suunnitteluun liittyvää laajahkoa kirjallista selostusta eli erityistyötä. Lisäksi järjestettiin erillisiä kursseja muun muassa miesten vaatekappaleiden ja teatteri- ja uimapukujen valmistuksesta. Vuosien mittaan vaatetusosastolla valmistettiin muun muassa morsiuspukuja ja muita juhlapukuja, luilla tuettuja korsetteja, nahkaisia ajohaalareita ja keskimäärin sadan kappaleen ulkoilupukinesarjoja. Syventävät jaksot antoivat osaltaan monipuolista koulutusta sekä raamimalleja opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen.

Syventäviin ammatillisiin opintoihin liittyi vaatetusalan messuilla käymistä, alan toimijoihin tutustumista kotimaassa sekä ulkomaan opintomatkoja. Jo ensimmäisistä vuosikursseista lähtien opintonsa päättävä vuosikurssi lähti johonkin Euroopan maahan perehtymään vaatetusalaan ja sen koulutukseen. Opintomatkojen tutustumiskäynneillä vietiin suomalaisia alan oppimateriaaleja lahjaksi vastaanottaville organisaatiolle. Usein opiskelijoiden seminaaritöissä oli mukana vaatetusalaan tiiviisti liittyvä kansainvälinen näkökulma ja myöhemmin avautuivat myös entistä paremmin kansainväliset harjoittelu- ja työmahdollisuudet.¹⁵⁷

OPPIMATERIAALEJA OPETUSKÄYTTÖÖN

Koska oppimateriaaleja vaatetusalan ammatinopetukseen oli vähän, niitä tehtiin opettajaopinnoissa erilaisina harjoitustöinä. Kaava-, muoto- ja sovituspöytäopetusmateriaalien työstämisessä hyödynnettiin saksankielisiä materiaaleja, koska suomenkielisiä ei juuri ollut. Ammattitekniikan opetukseen tehtiin kaikista perustyötavoista työtapakortteja, jotka sisälsivät poikkileikkauskuvia saumojen, taskujen, kaulusten ja muiden pukineiden osien rakenteista, työohjeet sekä ommellun esimerkin, kuten kauluksen tai taskun, asian havainnollistamiseksi. Opettajankoulutuksen aikana syntyi opettajaopiskelijoiden omaan opetustyöhön paljon opetusmateriaalia ja näin jokaiseen ammattiaineeseen rakentui perusmateriaalit, joiden varassa oli helppo siirtyä ammatinopettajan työhön.

Lisäksi opettajankoulutuksessa tuotettiin opiskelijatyönä paljon erilaisia oppimateriaaleja, joita ammattioppilaitokset tilasivat opetuskäyttöön. Luku-

¹⁵⁷ Maunonen-Eskelinen, Irmeli, 1991. Ammattikasvatus 11, 39.

kauden lopussa opiskelijatöistä tehtiin kirjalliset listat, jotka lähetettiin tiedoksi ammattioppilaitosten vaatetusosastoille ja listan perusteella oppilaitokset tilasivat opetusmateriaaleja. Muun muassa työvälineoppiin tehdyt materiaalit koneista ja laitteista olivat suosittuja, koska niiden tekeminen oli haasteellista ja aikaa vievää.

Ammattikoulun opiskelijoille tehtiin myös itseopiskelumateriaaleja, jotka sisälsivät ohjeet opiskelijalle, oppimiskysymykset itseopiskelumateriaalin, kertauskysymykset sekä ohjeet opettajalle. Työssä olevat opettajat saattoivat myös ehdottaa oppimateriaalien aiheita, joita kentällä tarvittiin. Materiaalit olivat ns. opetusmonisteita, jotka sisälsivät lyhyen johdanto-osan, havainnekuvia opetettavasta asiasta ja vaiheistuksia työsuorituksista. Opetusmonisteita tehtiin käsin kirjoittaen ja spriikopiokoneella koneen kammesta veivaten. Spriikopioiden huono puoli oli, että kopiot haalenivat ja heikkenivät ajan kuluessa. Silti niitä tehtiin vielä 80-luvun puolella välissä. Pian kuitenkin siirryttiin kirjoituskoneella tehtyihin materiaaleihin ja myöhemmin materiaalit kirjoitettiin TEKO-tekstinkäsittelyohjelmalla. Tekstinkäsittelyohjelma helpotti opetusmateriaalien työstämistä ja muokkausta.

Uusien ideoiden saamiseksi ja opetusaineistojen kehittämiseksi opettajankouluttajat kävivät säännöllisesti kursseilla muun muassa Ruotsissa ja Saksassa. Opettajankouluttajat Sirkkaliisa Paimela ja Hillevi Arkko toivat tuoreet tuliaiset opettajaopiskelijoille muotitrendeistä ja pukineiden rakenteista. Näistä matkoista syntyi etenkin kaavaopin ja erikoispukineiden opettamiseen opetusmateriaaleja ja myös täydennyskoulutuskursseja vaatetusalan opettajille. Opettajankouluttajat tekivät myös oppikirjoja yhdessä vaatetusalan opettajien kanssa eri oppiaineisiin. Esimerkiksi yliopettaja Sirkkaliisa Paimela teki Vuokko Lindforsin kanssa kirjan *À la mode: muodin ja pukeutumisen sanakirja*. Sirkkaliisa Paimela, Sirpa Kuikka, Tellervo Heikkilä ja Harri Taskinen tekivät oppikirjan tekniseen piirustukseen *Vaatetusalan tekninen piirustus*, jota oli saatavilla myös ruotsinkielisenä. Lehtori Sisko Rantala kirjoitti oppikirjat *Vaatetusalan kemiaa 1 ja 2* sekä *Vaatetusalan fysiikkaa 1 ja 2*. Vaatetusalan fysiikka 1-kirjaa sai myös ruotsinkielisenä. Lehtori Hillevi Arkko, yliopettaja Irmeli Maunonen-Eskelinen ja Marja-Leena Koskinen tekivät kaavaopin oppikirjan *Lasten pukineiden peruskaavoja*. Hillevi Arkko ja Marja-Leena Koskinen tekivät myös *Kaulusten kaavoituksia* – kirjan.

Opettajankoulutuksessa tuotettujen oppimateriaalien merkitys oli suuri 1990-luvun taitteeseen saakka. Niiden avulla koulutuksen laatua kehitettiin ja opetuksen sisältöjä ja toteutusta yhtenäistettiin eri puolella Suomea. Oppimateriaalien kautta luotiin ammattialan käsitteistöä ja tehtiin käsitteämäärittelyä. Erityisesti koulunuudistusten toteuttamisessa opettajankoulutuksen

ja uusien materiaalien rooli oli keskeinen. Oppimateriaalien avulla tuettiin opettajien osaamista esimerkiksi yleis- ja ammattiaineiden integroimisessa ja koulunuudistusten tuomien uusien oppisisältöjen ammattialakohtaistamisessa. Oppimateriaalit kytkettiin tiiviisti ammattikoulun opetussuunnitelmaan ja siksi niissä mainittiin, mihin koulutukseen tai opetussuunnitelmaan ne oli tuotettu. Esimerkiksi, kerrottiin, että ”tämä materiaali on tarkoitettu muoto- ja sovituspöytä yleisjaksolle” tai ”vaatetusalan peruslinjan jatkokursseille”.

YHTEISTYÖ TYÖELÄMÄN KANSSA

Vaatetusalan kehityksessä mukanaolo oli yksi peruslähtökohta ammatilliselle opettajankoulutukselle. Työelämäyhteistyötä tehtiin monilla tavoin ja se alkoi heti alan opettajankoulutuksen käynnistyttyä. Yritysten kanssa tehty yhteistyö oli kaksisuuntaista: opettajankouluttajat kouluttivat alan ammattilaisia ja yritysten edustajat opettajaopiskelijoita. Esimerkiksi vuonna 1969 lehtori Hillevi Tiainen koulutti vaatetusteollisuuden leninkijaoston mitoitustoimikunnan toimeksiannosta sata vaatetusteollisuuden mallisuunnittelijaa ja kuositteijaa uuden suuruusnumeroinnin käyttöönottoon.

Yhteistyö opettajankoulutuksen ja vaatetusalan yritysten ja muiden organisaatioiden kanssa näkyi elävänä kanssakäymisenä opettajankoulutuksessa. Opettajaopiskelijat vierailivat alan yrityksissä ja yrityksistä kävi erilaisia ammattilaisia pitämässä luentoja ja kokonaiskursseja opettajaopiskelijoille. Erityisesti tuotantotekniikan sisältöjä opettivat ammattilaiset suurista vaatetusalan yrityksistä, sillä alan vahva teollistuminen ja automatisoituminen edellytti, että tulevilla ammatinopettajilla oli riittävästi tietoa teollisen työn luonteesta, vaatimuksista ja kehityksestä. Säännöllisesti osallistuttiin vaatetusalan messuihin, joissa oli koneiden ja laitteiden toimittajia esittelemässä uusia koneita ja teollisen tuotannon ratkaisuja. Vuosittaisilla muotimessuilla paneuduttiin muotitrendeihin sekä erilaisiin alan yrityksiin. Opettajankouluttajat kävivät itse perehtymässä alan yritysten ajankohtaisiin kysymyksiin ns. väliviikoilla. Opettajankoulutuksessa oli syksyllä ja keväällä ns. väliviikot, jolloin opiskelijoilla oli itsenäistä työaikaa ja opettajankouluttajilla puolestaan yhteiseen kehittämiseen varattua aikaa. Väliviikoilla muun muassa vierailtiin yrityksissä eri puolella Suomea ja näin pidettiin yllä työelämäverkostoja ja saatiin ajankohtaistietoja alalla meneillään olevista asioista.

VAATETUSALAN KOULUTUKSEN UUDET TILAT JA TAVAT

Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston toiminta käynnistyi Keski-Suomen keskusammattikoulun tiloissa syksyllä 1962. Siellä ompeluosaston käytössä oli kaksi työluokkaa, kokelashuone ja opettajainhuone. Ompelualan ylitarkastaja Maija-Sisko Paanasen vieraillessa huhtikuussa 1968 teollisuusompeluopettajien koulutusasioissa Jyväskylässä hän totesi että, haittatekijä Jyväskylän opettajaopiston elämässä on puute koulutuksen tarvitsemista tiloista. Hän totesi, että jatkuva tilapäistiloissa toimiva vakituinen ja kurssimuotoinen opettajankoulutus joutuu tinkimään tavoitteistaan ja seuraukset muodostavat ketjukolarin linjalla opettaja – oppilas – ammattitaitoinen työvoima – menestyvä yritys.¹⁵⁸

Alun perin opettajaopisto sijoittuminen samoihin tiloihin Keski-Suomen keskusammattikoulun kanssa oli väliaikaiseksi tarkoitettu ratkaisu, mutta lopullisia päätöksiä väljemmistä tiloista saatiin aikaan vasta 1980-luvun alussa. Tilanne laukesi siihen, kun valtio osti Jyväskylän kaupungilta opettajaopiston käyttöön Hongikon koulun eli entisen Keskuskansakoulun rakennukset Rajakadulta. Sitä ennen ne oli saneerattu perusteellisesti opettajaopiston koulutustehtäviä silmällä pitäen ja sopivat erinomaisesti uuteen käyttöönsä.¹⁵⁹

Ensimmäiset opettajaopiston omat tilat otettiin käyttöön Rajakadulla helmikuussa 1982 ja lopullisesti uudistetut tilat vihittiin käyttöön helmikuussa 1985. Vaatetusosaston uudet tilat Hongikossa olivat kooltaan yhteensä n. 650 m², kun koko opettajaopiston käytettävissä olleet tilat olivat olleet aikaisemmin keskusammattikoulussa yhteensä 900 m².¹⁶⁰ Vaatetusosaston uusiin tiloihin kuului kaksi työluokkaa, leikkaamon ja prässäämön tilat, tekstiililaboratorio, ryhmätyöskentely- ja opettajainhuonetiloja sekä kirjasto. Kyseisiin tiloihin sijoitettiin myös opistoasteen vaatetusteknikkokoulutus vuosina 1986–1991. Kun vaatetusosastolla opiskeli kaksi opettajankoulutusryhmää ja kaksi vaatetusteknikkoryhmää, joista toinen ryhmä oli vuorotellen työharjoittelussa ja toinen oppilaitoksessa, nousi vaatetusalan opiskelijoiden kokonaislukumäärä uusituissa tiloissa noin 60 opiskelijaan 1980-luvun loppupuolella.

Syksyllä 1986 alkoi opistotasoinen vaatetusteknikkokoulutus ylioppilaspohjaisena nelivuotisena linjana ja se sijoitettiin muista vaatetusalan opistoasteen koulutuksista poiketen hallinnollisesti osaksi ammattikoulu-

¹⁵⁸ Ompelevia opettavia valmistuu Jyväskylässä. Lähteistämätön lehtiartikkeli 2.4.1968.

¹⁵⁹ Stolt, Eeva, 1987, 101.

¹⁶⁰ Toimintakertomukset 1981–1982 ja 1982–1983. AOKK arkisto.

jen Jyväskylän opettajaopistoa. Muut vastaavat opistoasteen koulutukset sijoittuivat ammatillisiin oppilaitoksiin. Syksyllä 1988 linjalle ei enää otettu uusia opiskelijoita. Teknikkokoulutus opettajaopistossa päättyi keväällä 1991. Sen jälkeen koulutus siirtyi Keski-Suomen keskusammattikoulun järjestettäväksi. Opistoasteen koulutuksen puitteissa tehtiin kuitenkin tiivistä yhteistyötä Keski-Suomen keskusammattikoulun vaatetusalan opettajien kanssa. Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa tehty työ vaatetusalan opistoasteisen koulutuksen kehittämiseksi pohjusti myöhemmin aloitettua vaatetusalan opetusta Jyväskylän ammattikorkeakoulussa.¹⁶¹

MATKALLA KOHTI 1990-LUKUA

1990-luvun alkuun saakka vaatetusalan ammatinopettajakoulutus oli tekemis- ja ammattitaitopainotteista. Alan ammattitaitotason kehittämisvaatimukseen vastattiin muun muassa koulutusaikaa pidentämällä. 1990-luvun alussa ryhdyttiin maassamme jälleen toimenpiteisiin ammatillisen koulutuksen tason kohottamiseksi ja monipuolistamiseksi ja käynnistettiin muuan muassa ammattikorkeakoulu-, nuoriso- ja aikuiskoulutuskokeilut. Koulutusajattelun painopiste siirtyi teorian ja tutkimuksen suuntaan. Nähtiin, että opettajankoulutuksella olisi näissä paljon tehtävää. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa jäsennettiin ammattialojen teoria- ja tiedeperustaa. Tutkittiin muun muassa muoti- ja kauneusalojen yhteistä teoriaperustaa.¹⁶²

Elokuun alussa 1990 Jyväskylän ja Hämeenlinnan opettajaopistot muutuivat ammatilliseksi opettajakorkeakouluiksi.¹⁶³ Viimeiset kolmevuotisen vaatetusalan ammatinopettajan tutkinnon suorittaneet opettajat valmistuivat 31.5.1991 ja opistoasteen pohjakoulutukselle perustuva 40 opintoviikon opettajankoulutus käynnistyi Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun vaatetusosastolla syksyllä 1991. Pääsyvaatimukseksi opettajankoulutukseen muodostui alan opistoasteen tutkinto ja kolmen vuoden työkokemus vaatetusosalalla. Kun kolmivuotisessa opettajankoulutuksessa pidettiin tarpeellisena syventävillä ammatillisilla opinnoilla yhtenäistää ammatinopettajien ammatillista osaamista opettajaksi opiskelevien kirjavan ammatillisen koulutuksen vuoksi, tällä uudistuksella erotettiin ammatillisten ja pedagogisten valmiuksien tuottaminen opettajankoulutuksessa toisistaan.

Uuden koulutusajattelun lähtökohta oli, että opiskelijat ovat jo opettajankoulutukseen tullessaan oman alansa asiantuntijoita, joilla tuli olla vähintään

¹⁶¹ Tiedonanto: Irmeli Maunonen-Eskelinen 6.2.2008.

¹⁶² Nurminen, Ritva & Paimela, Sirkkaliisa 1991. Ammatikasvatus 11, 25–27.

¹⁶³ SA 557/1990. SA 560/90.

opistotasoinen ammatillinen koulutus ja riittävä oman alansa työkokemus ennen opettajaopintojen aloittamista. Keskiasteen koulunuudistuksen myötä vaatetusosalalle oli saatu oma opistoasteen koulutus ja sen jälkeen suoritettavilla pedagogisilla opinnoilla pyrittiin integroimaan opistoasteen koulutuksessa ja työelämässä hankittu osaaminen osaksi ammatillisessa koulutuksessa tarvittavaa pedagogista pätevyyttä.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa siirryttiin vähitellen moniammatillisiin opiskelijaryhmiin, eivätkä vaatetusalan opiskelijat enää muodostaneet omaa koulutusryhmäänsä. 40 opintoviikon mittaisessa pedagogisen pätevyyden tuottavassa opettajankoulutuksessa keskityttiin luentojen, ryhmätöiden, oppimistehtävien ja opetusharjoitteluiden avulla siihen, miten kunkin ammattialan opiskelija kykenisi soveltamaan pedagogisia ja didaktisia ratkaisuja oman ammattialansa sisältöihin ja niiden opetukseen.

Vaatetusteknikkokoulutuksen siirryttyä keskusammattikoulun tiloihin ja sen hallinnon alle syksyllä 1991 samoin kuin vaatetusteollisuuden merkityksen jatkuva väheneminen sen muuttaessa pois Suomesta näkyi radikaalisti myös vaatetusosaston opiskelijamäärissä. 1990-luvun alussa osastolla opiskeli enää 14 opettajaopiskelijaa hankkiakseen alan opetustehtävissä tarvittavan pedagogisen pätevyyden.

RAVINTOTALOUSALAN OPETTAJANKOULUTUS

Veijo Turpeinen

Tässä artikkelissa kuvaan ravintotalousalan kaksi- ja kolmivuotisen ammatinopettajan koulutuksen vaiheita vuodesta 1962 vuoteen 1991. Ammatinopettajilta vaaditaan laajaa teoreettista ja käytännöllistä osaamista sekä omalla ammattialallaan että ammattipedagogiikassa. Ammatinopettaja opetti käytännön työn lisäksi myös ammattiteoreettisia opintoja. Opettajankoulutuksessa vuodesta 1962 lähtien toteutettu ainejakoinen opetussuunnitelma antaa hyvän kuvan ensimmäisten vuosikymmenien aikana toteutetusta ravintotalousalan opettajankoulutuksen laajasta sisällöllisestä kattavuudesta. Ammattipedagogisen näkemyksen vahvistuminen ja ammatillisen keskiasteen uudistumisen tuomat haasteet olivat merkittäviä vaiheita ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisessä vuosikymmenten aikana. Artikkelin kuvaa myös sitä, miten tiivistä yhteistyötä opettajankoulutuksella on ollut ammatillisen koulutuksen, ammattikasvatushallituksen ja opetushallituksen sekä elinkeinoelämän kanssa. Opettajankoulutuksen sisällöllisen kuvauksen etenemiselle olen saanut tukea vuosien 1965–1991¹⁶⁴ toimintakertomuksista ja muusta kirjallisesta materiaalista. Opettajankoulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden haastattelut ja kokemukset sekä opettajankouluttajien näkemykset ovat myös rikastuttaneet kirjoituksen sisältöä.

TAUSTAA JA LÄHTÖKOHTIA

Ravintotalousalan kehittyminen on seurannut jo 1900-luvun alkupuolelta lähtien teollisuuden ja muiden alojen kehittymistä. Sotien jälkeen 1950-luvulla yhteiskunnassa tapahtuvat taloudelliset, tuotannolliset ja sosiaaliset muutokset vaikuttivat tuleviin koulutusratkaisuihin, joilla ammatillista koulutusta pyrittiin ohjaamaan niin että se entistä paremmin palvelisi yhteiskunnan kehitystarpeita. Ulkomaille suuntautuvan kaupankäynnin ja raaka-aineiden kuljetusten lisäksi ravitsemis- ja majoituspalveluiden kysyntä lisääntyi sotien jälkeen huomattavasti. Suurten ihmisryhmien ruokahuollon juuret sijoittuvat sotia edeltäneeseen ja sen jälkeiseen aikaan. Alan elinkeinon kehittymisen myötä ammatillisen koulutuksen tarve lisääntyi. Koulujen, sairaaloiden, vanhainkotien, puolustusvoimien ja teollisuuslaitosten työntekijöiden ruokahuol-

¹⁶⁴ Toimintakertomukset, 1965–1976. Kansallisarkisto, Jkl.
Toimintakertomukset, 1977–1991. AOKK arkisto.

lon toteuttamiseksi tarvittiin kasvavassa määrin hyvin koulutettuja ammattitaitoisia työntekijöitä.

1950-luvulla, ja osittain vielä sen jälkeenkin ravintotalousalan koulutusta toteuttivat pääasiallisesti kotitalousopettajiksi valmistuneet opettajat. Elinkeinoon kehittyminen sekä alan ammatillisen koulutuksen lisääntyminen ammatillisissa oppilaitoksissa lisäsi myös ammatillisten opettajien tarvetta. Ravintotalousalan kaksivuotinen opettajakoulutus alkoi ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa heti sen perustamisen jälkeen syksyllä 1962. Tavoitteena oli valmistaa ravintotalousalan ammatinopettajia yleisiin ammattikouluihin ja erikoisammattikouluihin. Lisäksi koulutuksessa otettiin huomioon se, että ammatinopettaja voi toimia myös työnjohtotehtävissä tuotantoelämän ja julkisen hallinnon palveluksessa eri sektoreilla.

Opettajakoulutukseen pääsyvaatimuksena oli vähintään keskikoulu ja myöhemmin lukioon oikeuttava peruskoulu, suurtalouden ammatillinen koulutus ja työnjohdollinen koulutus sekä kahden vuoden monipuolinen työkokemus. Koulutus antoi asetuksen 454/62 24§:n mukaisen pätevyuden ammattikoulun ammatinopettajaksi. Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittyminen, keskiasteen ammatillisen koulutuksen uudistuminen ja ammatinopettajien sijoittuminen yrityksiin erilaisiin työnjohtotehtäviin lisäsi pätevien opettajien tarvetta. Koska ammatinopettajien tarve lisääntyi, 1980-luvun alussa suunniteltiin kaksivuotisen koulutuksen rinnalle ylioppilaspohjainen kolmivuotinen ravintotalousalan opettajankoulutus. Se käynnistyi vuoden 1982 aikana.

RAVINTOTALOUSALAN AMMATINOPETTAJIEN KOULUTUS 1960-LUVULLA

Ravintotalousalan opettajankoulutus oli jo alusta alkaen sisällöllisesti laaja-alaista. Vuonna 1962 aloittaneeseen, ensimmäiseen ravintotalousalan opettajankoulutukseen osallistunut Salme Majamaa¹⁶⁵ tarkastelee opettajankoulutuksesta saamaansa todistusta ja luettelee, että opiskelimme kasvatus- ja opetusopin lisäksi psykologiaa, ammattikouluhallintoa ja äidinkieltä, johon kuului myöskin suullinen esitystaito. Edelleen koulutukseen sisältyi fysiikkaa, kemiaa ja mikrobiologiaa laboratoriotöineen. Terveysoppi, ravinto-oppi, ruokatavaraoppi, ruoanvalmistus, kokeellinen ruoanvalmistus, työoppi harjoitukseen, työvälinooppi, puhtaanapito-oppi harjoitukseen, yhteiskuntaoppi, liikuntakasvatus ja kuvaamataito sisältyivät opintoihin. Ja olihan vielä edellisten lisäksi yleinen tavaraoppi, talusmaantieto, kansantalous, tilastotieteen alkeet, saksan kieli ja audiovisuaalinen kurssi mukana opinnoissa.

¹⁶⁵ Majamaa, Salme, haastattelu, 2021.

Vuonna 1962 aloitettu ravintotalousalan opettajankoulutuksen sisällöllinen laaja-alaisuus vastasi hyvin opettajan pätevyysvaatimuksiin ja lisäsi ymmärrystä siitä, että opettajalla pitää olla laajempaa näkemystä ja osaamista oman alansa työstä ja sen tekemisestä kuin ammattikoululaisella. Majamaa piti hyvin merkittävänä opettajan työhön perehtymisenä koulutukseen sisältynyttä opetusharjoittelua samoin kuin oman alansa ja toisten alojen opetuksen seuraamista. Opetusharjoittelu tapahtui aluksi Keski-Suomen keskusammattikoulun ja myöhemmin myös Jyväskylän ammattikoulun ryhmissä.

Ammatillinen opettajankoulutus oli 1960-luvulla tarkkaan ohjattua. Ravintotalousalan opettajaopiskelijat olivat naisia ja heidän tuli käyttää jakkupukua aina tuntien pitämisen aikana. Salme Majamaa eläytyy muistelemaan sitä, miten pitkiä housuja sai käyttää vain liikunnassa, muutoin aina piti olla hame päällä. Ja olihan se hiukan huvittavaakin tästä ajasta käsin katsottuna, kun kirjallisessa erityistyössäni otsikolla ”Suurtalouden hoito ja siinä esiintyvät virheet” etsin virheitä, joista sitten kirjoitin sen lopputyöni. Ei taitaisi nykyisellään mennä läpi pelkkien virheiden etsintä, kun positiivisia asioitakin pitäisi nostaa esille. Muistoihin oli jäänyt myös se, kun opettaja luennoi kasvatuserityksen kirjasta ja me kirjoitimme muistiin kaikki luennot lähes sanasta sanaan. Lopussa totesimme, että kurssilta valmistui 16 kasvatuserityksen kirjaa. Salme Majamaa kertoo myös, että opetustyön alkuajoilta muistuu mieleen, miten rehtorille vietiin ammattikoulussa vuosittain opetuskansio tarkastettavaksi. Rehtori selaili kansion sisältöä ja totesi, että mitenkäs sinä olet opettanut valkokastikkeen ennen ruispuuroa. Keittiötyössä tytöt käyttivät myssyjä ja pojat suikkia. Yhdellä pojalla oli pitkä tukka ja hän ei suostunut leikkaamaan tukkaa ja käyttämään myssyä. Ammattikoulun rehtori määräsi, että pojan on laitettava myssyn alle rautalankaa, että se sitoo tukan ja nostaa myssyä koholle. Toisen pojan, jolla oli pitkä parta, tuli käyttää partapussia, kertoo Salme Majamaa.



Salme Majamaa aloitti ravintotalousalan opintonsa syksyllä 1962. Tässä hän tekee kotitehtäviä opiskelukaverinsa kanssa Keski-Suomen ammattioppilaitoksen oppilasasuntolassa. Kuvaaja tuntematon. Salme Majamaan yksityisarkisto.

1960-luvulla ammattikoulussa ravintotalousalan opiskelijan pohjakoulutuksena oli useimmiten kansakoulu. Laajemman ammattisivistyksen vuoksi ammattikoulussa opiskeltiin myös yhteiskuntaan ja kansantalouteen liittyviä aineita ammattityöhön liittyvien teoria-aineiden lisäksi. Opettajat samaistui-
vat voimakkaasti työelämään. Rehtori Matti Taalas kertoo vuoden 1996–97 toimintakertomuksessa¹⁶⁶, että ammatinopettaja opetti alan opiskelijoille lähes kaiken sisällön ammattityöstä teoria-aineisiin saakka. Koska opettajalta edellytettiin opetussuunnitelmassa pysymistä ja opetuksen perille menon varmistamista, opiskelijoille jäi vain hyvin vähän tilaa esittää toiveita opetuksen sisältöjen suhteen. Opetuksen sisällön kautta opettajankoulutus oli sidoksissa harjoittelukouluun, jossa kehitettiin keskusviraston johdolla toimintanormeja siirrettäväksi muihin ammatillisiin oppilaitoksiin. Normatiivisessa kehittämisessä opettajankoulutus oli tiiviisti mukana sitoutumalla edustamiinsa ammattialoihin.

RUOKAHUOLTO VAI RUOKAPALVELU?



Suurkeittiön opetustilanne 1980-luvulla. Kuvaaja tuntematon. AOKK arkisto.

¹⁶⁶ Taalas, Matti, teemajulkaisu 1996–1997, 5–6.

Keittiötyöskentely 1960-luvulla oli monilta osin myös suurkeittiöissä käsi-työtä. Toki höyrypadat, yleiskone, kylmiöt, juuresten pesukone, leivän leikkuu- ja voinappikone olivat käytössä. Ammatinopettajan tuli hallita keittiön koneiden ja laitteiden käyttö sekä käsin tehtävät työt turvallisesti ja tehokkaasti sekä ergonomisesti oikein. Näitä myös opittiin opettajankoulutukseen sisältyvissä opinnoissa. Haasteena ammatinopettajan työssä oli kuitenkin se, miten ruokahuolto käsitteenä ja sen järjestäminen toteutuu ammatillisessa koulutuksessa.

Ilkka Pesonen¹⁶⁷ selkiyttää näkemyksiä ruokahuollosta ja ruokapalveluista Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksessa vuonna 1992 tekemässään tutkimuksessa: Hyvän keittiön salaisuus: asiantuntijankäymykset ruokapalveluiden kehitysvaiheista Suomessa. Ruokahuollon lähtökohdat ylettyvät jo sotia edeltäneeseen aikaan. Ruokahuolto kuvasi sananmukaisesti sitä, että ruokaa valmistettiin enimmäkseen suuremmille ruokailijaryhmille kuten esimerkiksi sotilaille, mutta myös perheille, jolloin se oli merkittävä osa sosiaalihuollon tukitoimintaa. Ruokapalvelu on laajempi käsite kuin ruokahuolto. Ruokapalvelussa pyritään toteuttamaan palvelun periaatteita. Siitä on tullut osa suomalaista hyvinvointi- ja palveluyhteiskuntaa. Jo 1960-luvulla elinkeinon kehittymisen myötä ruokahuolto nähtiin alan ammatillisessa koulutuksessa osittain kapea-alaisena, eikä sen koettu vastaavan alan tuotannollisia vaatimuksia.

Ruokahuollon sijaan ruokapalvelut edellyttivät laajempaa ja monipuolisempaa osaamista, joka tuli ammatillisen koulutuksen kehittämisessä ja opettajan työssä ottaa huomioon. Itse opiskelin ravintotalousalan ammatillisessa koulutuksessa 1960-luvulla, jolloin elettiin ruokahuollon toteuttamisen ja ruokapalveluiden edellyttämän osaamisen murroksessa. Koulutuksessa painottuivat ruokahuoltoon liittyvät näkökohdat ja siihen liittyvien työtehtävien osaaminen, mutta koulutuksessa pyrittiin myös toteuttamaan ruokapalvelun periaatteita. Suurkeittiössä opiskelu ja työskentely olivat enimmäkseen oppilaitoksen ruokasalissa tapahtuvaa opiskelijoiden ruokahuollon ja heidän työkohteissaan tapahtuvan työmaaruokailun toteuttamista. Palveluja opittiin tekemällä tilaustöitä ja palvelemalla asiakkaita oppilaitoksen yhteydessä liiketoimintaperiaatteiden mukaisesti toimineessa ravintolassa. Ruokapalvelukäsitteen yleistyessä se näkyy tutkintojen sisällöllisen kehittymisen myötä myös alan opetussuunnitelmissa.¹⁶⁸

¹⁶⁷ Pesonen, Ilkka, 1992. 11–16.

¹⁶⁸ Opetussuunnitelmat 1995, 2000, 2010. Opetushallitus.

AMMATTIPEDAGOGIIKAN ESIINMARSSI 1970-LUVULLA



Rehtori Siloma puhumassa valmistuville ammatinopettajille päättäjäistilaisuudessa keväällä 1973. Ravintotalousalan opettajat ovat jo varhain muodostuneen perinteen mukaisesti pukeutuneet päättäjäisjuhliin valkoisiin työasuihinsa. Kuvaaja: Kyytinen Pekka 1973. Kansatieteen kuvakokoelma. Museovirasto.

edustivat oman ammattialansa ajankohtaista osaamista. Ammatillisessa koulutuksessa nähtiin, että opettaja ei ollut enää vain työnjohtaja, vaan hänen tuli seurata oman ammattialan kehittymistä ja työelämässä vaadittavaa osaamista. Ammatillisen opettajankoulutuksen yhteydet alan työelämään vahvistuivat ja näin jo vuonna 1962 käyttöön otetun opetussuunnitelman mukaisesti opintoihin sisältyvät yhteiskuntaan, kansantalouteen ja alaan liittyvien opintojen sisällöt tulivat käytännönläheisimmiksi.

1970-luvulla ravintotalousalan opettajankoulutuksen sisältöjä kehitettiin, kuten yliopettaja Raija Lampi¹⁶⁹ IntoMieleen antamassaan haastattelussa kuvailee. Vuosikymmenen alusta lähtien ammattityön opetus nousi tärkeäksi kehittämisen kohteeksi pedagogisten opintojen kehittämisen rinnalla. Amma-

1960-luvun lopulla alkanut ravintotalousalan monipuolinen kehittyminen jatkui voimakkaasti 1970-luvulla. Se lisäsi haasteita alan opettajakoulutukselle. Myös eri sektoreille ulottuva elintarvikkeiden jalostus ja käyttö toivat uudenlaisia osaamisvaatimuksia ravintotalousalan toimijoille. Opettajankoulutuksen yhteydet elinkeinoon ja työelämään olivat hyvät ja niitä lujittivat ja monipuolistivat opettajakoulutukseen osallistuvat opiskelijat. He

¹⁶⁹ Lampi, Raija, 2000. IntoMieli 1/2000, 9–11.

tillisessa opettajankoulutuksessa Magerin tavoiteoppimisen periaatteita noudatettiin laitimalla oppimista ja osaamisen lopputulosta kuvaavia lauseita, joita sitten seurattiin tarkasti opetuksen suunnitelmissa ja toteutuksessa, kertoo yliopettaja Reeta Klemola¹⁷⁰. Hän jatkaa, että oppimista pyrittiin jäsentämään ja ymmärtämään Bloomin taksonomian avulla. Opettajan oli paneuduttava tarkkaan opettavaan sisältöön, tavoitteisiin ja siihen, miten opetus- ja oppimistilanne tulee järjestää. Kirjallista oppimateriaalia muokattiin opiskelijalle itseohjautuvan oppimisen suuntaan. Itseneuvova opiskelu (INO) ja materiaalin ohjaama itseopiskelu (MOI) tulivat opettajaopiskelijoille tutuiksi, koska opetus-harjoittelussa oppituntien suunnittelu, toteutus ja oppimateriaali tehtävien tuli laatia joko INO- tai MOI-opetukseen soveltuvaksi.

TEORIA JA KÄYTÄNTÖ LÖIVÄT KÄTTÄ TOISILLEN

Ammattipedagoginen näkemys kehittyi 1970-luvulla ja se tarkoitti ammattialan osaamisvaatimusten ja opettajan pedagogisten taitojen yhdentymistä opettajan ammattitaidoksi. Ammatillisen opettajan osaamista ei nähty pelkästään tiedon ja taidon siirtämisenä opiskelijoille. Raija Lampi kertoo, että siinä vaiheessa työn psykologian, ergonomian ja työn rationalisoinnin sekä ammatillisen osaamisen kehittyminen toivat esille työnteon analysoinnin ja laajemmin ammattianalyysien merkityksen opetuksen kehittämiseksi. Tutkintorakenteen ja opetussuunnitelmien kehittämisen myötä tarvittiin myös ajankohtaista ja sisällöllisesti yhdenmukaista oppimateriaalia. Opettajankoulutuksessa tehtiin yhteistyötä harjoittelukoulujen opettajien kanssa. Koska jokaisessa oppilaitoksessa oli oma ja opettajakohtainen oppimateriaali käytännön työn opetuksessa, nähtiin opettajankoulutuksessa yhdessä harjoittelukoulujen opettajien kanssa tärkeäksi pohtia, mitkä olisivat alan ammatillisessa koulutuksessa valtakunnallisesti yhteiset ammattityön opetuksen sisällöt. Syntyi näkemys perustöistä, jotka opetuksen yhtenäistämiseksi jokaisessa oppilaitoksessa tuli opettaa. Näin saatiin ammattityön opetukseen kaikille alan kouluille yhteiset sisällöt. Prosessin kuluessa syntyi yhteistyössä eri toimijoiden kanssa vuonna 1980 oppikirja Pyöräniemi, Eeva; Taalas, Matti Ruoanvalmistuksen perustyöt: valmistus ja jakelu.

Keski-Suomen Keskusammattikoulussa ohjaavana opettajana toiminut Siiri Harju¹⁷¹ kertoo työohjekorttien teosta, että niitä tehtiin yhdessä opettajankouluttajien kanssa enimmäkseen kesän täydennyskoulutuskursseilla. Työohjeisiin tehtiin kustakin työstä ja työvaiheista havainnollistavat kuvat. Edellisen

¹⁷⁰ Klemola, Reeta, 2001. IntoMieli 1/2001, 22–23.

¹⁷¹ Harju, Siiri, haastattelu 2021.

lisäksi ammatillisen koulutuksen ja opettajankoulutuksen yhteistyössä syntyivät muun muassa Tellervo Salmisen tekemä Suurkeittiön koneiden ja laitteiden puhtaanapito ja Puhtaanapidon perustyöt sekä Raija Lampin Suurkeittiön perustyövälineet -teokset. Ravintotalousalan opettajaopiskelijoille perustyöohjeiden sisällöt ja käyttö tulivat tutuiksi ammatillisissa ja ammattipedagogissa opinnoissa sekä opetusharjoittelussa. Samalla he saivat tuntumaa, miten ammatillista koulutusta tullaan kehittämään ja millaisia osaamisvaatimuksia se tuo ammatinopettajan työhön.

KESKIASTEEN UUDISTUKSEN HAASTEITA PYRITTIIN ENNAKOIMAAN

1970-luvulla koulutusrakenteessa tapahtuneet muutokset olivat osa laajempaa yhteiskunnallista muutosta. Tulevilla ammatinopettajilla tuli olla mahdollisimman selkeä käsitys siitä, millaiset valmiudet ammatillisen koulutuksen opiskelijalla on peruskoulun jälkeen. Lukuvuoden 1976–1977 aikana ravintotalousalan opettajakoulutuksessa seurattiin tarkasti, miten ammatillinen koulutus tulee kehittymään ja samalla pyrittiin ennakoimaan tulevan keskiasteen uudistuksen asettamat haasteet alan opettajankoulutukselle. Lisää haasteita ammattipedagogiikan edelleen kehittämiseksi toivat yhteydet elinkeinon sekä alan työtehtävien kehittyminen.

Ammatinopettajan työssä keskeistä kehittämisen aluetta oli työn- ja teoriaopetuksen integroiminen. Syvällisempää pohdintaa aiheutti se, miten käytännössä työnopetuksessa huomioidaan teoreettinen tieto ja sen merkitys ruoanvalmistuksen ilmiötä selittävänä tekijänä. Viiteopetus, kuten yliopettaja Eeva Pyöräniemi kuvasi, oli kantavana ajatuksena opetusharjoittelussa¹⁷². Se merkitsi työn tekemisen ja teorian oikea-aikaista yhdistämistä, joka tuli ottaa huomioon jo työnopetuksen suunnittelussa. Pohdittavana oli, miten keittiötyön suunnittelu viiteopetuksen osalta saadaan siirtymään käytännön työnopetukseen ja miten saadaan ajankäyttö sopeutettua niin, että opetuksen aikana ja sen jälkeen on aikaa tarkastella viiteopetuksen toteuttamista ja toteutumista. Opetuksen integraatio, näkemys yhtenäisistä perustöistä ja niitä varten laaditusta oppimateriaalista tarkoitti materiaalin jatkuvaa kehittämistä ja sisällön ajantasaistamista sekä opettajien täydennyskouluttamista materiaalin käyttöön.

¹⁷² Lampi, Raija, haastattelu 2021.

OPETTAJANKOULUTUS VALMISTAUTUI KESKIASTEEN UUDISTUKSEEN 1980-LUVULLA



Suurkeittiöllä työskentely on sarjatyötä. Kuvaja tuntematon. Veijo Turpeisen yksityisarkisto.

Ammatillisen keskiasteen uudistaminen toteutettiin 1980-luvulla. Se oli vuosikymmeniin suurimpia uudistuksia ammatillisessa koulutusjärjestelmässä. Uudistuksen toteutumisen myötä myös ammatillinen opettajankoulutus oli muutoksen edessä. Opettajankouluttajilla tuli olla ajankohtaista näkemystä ammatillisen keskiasteen uudistuksen tavoitteista, alan elinkeinosta ja sen kehittymisestä tulevaisuudessa. Elintarviketeollisuuden tuotekehityksen myötä suurkeittiöiden ja muiden tuotannollisten keittiöiden tuote- ja raaka-ainevalikoimat monipuolistuivat. Tuore- ja pakastetuotteiden saatavuus koheni ja se vaikutti monin tavoin keittiötyöhön ja sen kannattavuuteen. Työn suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttivat merkittävästi myös keittiöiden tilasuunnittelu ja koneiden ja laitteiden uudistuminen. Koska ravintotalousalan opettajakoulutukseen sisältyi ammatillisia opintoja, elinkeinon kehittymisen vaikutukset tuotiin mukaan koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Opettajankoulutuksessa ammatillisiin opintoihin sisältyvien tietojen ja taitojen soveltaminen opetusharjoittelussa oli keskeistä sisällöllisen osaamisen aluetta. Ammatillisen osaamisen tuli nivoutua yhteen pedagogisen osaamisen kanssa.

OPETTAJANKOULUTTAJAT OSALLISTUIVAT MONIEN OPETUSSUUNNITELMIEN UUDISTAMISEEN

Yhteistyö ammatillisen opettajankoulutuksen, ammattikasvatustahallituksen ja uudistusta kokeilevien ammattikoulujen kanssa oli vilkasta. Sillä oli merkittävä vaikutus ammatilliseen opettajankoulutukseen, sen opetussisältöjen ja opetuksen toteuttamiseen, toteaa Matti Taalas¹⁷³. Opettajankouluttajilla oli monien tutkintojen uudistamiseen liittyvien opetussuunnitelmatyöryhmien vetovastuita. Lisäksi opettajankouluttajat olivat mukana oppimateriaalien laadinnassa ja opetettavien sisältöjen jäsentämisessä sekä keskiasteen toimeenpanokoulutuksen toteuttamisessa. Ammatillisen keskiasteen uudistuksen myötä tuli myös ravintotalousalalle opistoasteen koulutus. Sen myötä opettajankoulutuksesta oli tarkoitus siirtää ammattialan opinnot tulevalle opistoasteelle, kuten Raija Lampi kertoo.¹⁷⁴

Kaksivuotisen ravintotalousalan opettajankoulutuksen opintojen kokonaisuuksia tarkistettiin. Koulutus oli edelleen laaja-alaista, mutta ainejakoi- sen opetussuunnitelman sijaan opiskeltavat aineet jaettiin ammatillisiin-, yleispedagogisiin-, ammattipedagogisiin- ja yleisopintoihin. Kaksivuotisessa opettajankoulutuksessa ensimmäinen vuosi oli enimmäkseen ammatillisia ja ammatillisesti syventäviä opintoja ja toisena vuotena oli enemmänkin pedagogisia aineita ja opetusharjoittelua. Ravintotalousalan kaksivuotisessa opettajankoulutuksessa lukuvuosina 1986–1988 opiskellut Markku Luola¹⁷⁵ kertoo tyytyväisenä, että kemia, fysiikka ja elintarvikekemia olivat hyviä kokonaisuuksia. Niiden opetus oli perusteellista ja niitä oppeja on voinut käyttää myöhemminkin omassa työssään. Markku Luola jatkaa, että opetusharjoittelua oli paljon. Silloin tehtiin perusharjoittelu, kenttäharjoittelu ja päättöharjoittelu. Harjoittelua tehtiin Jyväskylässä molemmissa ammattikouluissa. Harjoittelussa oli käytännön opetusjaksoja ja teoria-aineita. Niistä molemmista annettiin päättöharjoittelussa opetusnäytteet, jotka sitten arvioitiin teoria-aineiden ja käytännön työn opetuksen osalta, muistelee Markku.

Ammatilliset ja ammattipedagogiset opinnot valmistivat tulevaan ammatinopettajan työhön ja niihin sisältöihin, joita opetetaan ammatillisessa koulutuksessa. Opetusharjoittelussa opittuja asioita vietiin käytäntöön peruslinjan opetussuunnitelman mukaisesti. Alan opetus on suurelta osin kädentaitojen opetusta. Tekemisen taitojen oppiminen on pitkä prosessi ja niiden opettaminen on ammatinopettajan työn ydintä. Lisäksi haastetta toi se, miten

¹⁷³ Janhila, Jaana, 2010, 164.

¹⁷⁴ Lampi, Raija, 2000, IntoMieli 1/2000, 9–11.

¹⁷⁵ Luola, Markku, haastattelu 2021.

teoreettisen tiedon oppiminen yhdistetään tekemisen oppimiseen ja miten ruoanvalmistuksessa tuodaan esille asiakasnäkökulma. Markku Luola kertoo, että pääsääntöisesti opetusharjoittelussa opetettiin yleisjakson oppilaita. Nuorten opiskelijoiden opettaminen ja ohjaaminen oli vaativaa, koska jo opetuksen suunnittelussa oli mietittävä, miten luokkaopetuksessa tai opetus- ja suurkeittiössä opetan ja ohjaan opiskelijaa yksilönä tai koko opiskelijaryhmää. Erityisen haasteellista oli, miten opettajan työssä omalla esimerkillä ohjaan ja tuen opiskelijan ammatillista kasvua ja ammatti-identiteetin kehittymistä. Opetusharjoittelujaksot olivat vaativia, mutta ne myös opettivat paljon. Laaja ja monipuolinen opettajankoulutus antoi riittävän mallin ja valmiudet ammatinopettajan työhön, tiivistää Markku Luola kokemuksiaan opettajankoulutuksesta.

OPPIMATERIAALEJA KEHITETTIIN YHTEISTYÖSSÄ

1980-luvulla ammatillisen opettajan työhön pyrittiin saamaan tutkiva ote, jolloin opettajan valmiudet itsensä ja ammattialansa kehittämiseen lisäantäivät, kuten Reeta Klemola¹⁷⁶ kuvailee. Ravintotalousalan ja alan opettajien koulutuksessa ruokahuolto ja ruokapalvelu -käsitteiden avaaminen ja niiden sisällöllinen pohdinta olivat edelleenkin haasteena. Ammatillisen koulutuksen tutkintojen ja opetussuunnitelmien uudistaminen sekä peruslinjajärjestelmään siirtyminen vaikuttivat opettajankoulutuksessa opetusharjoittelun toteuttamiseen ja oppimateriaalin kehittämiseen. Oppimateriaalin kehittämisessä tehtiin yhteistyötä ammattikoulun opettajien ja elinkeinon edustajien kanssa. Yhteistyönä valmistui oppimateriaalia ammatinopettajien käyttöön nuorten ja aikuisopiskelijoiden opettamiseen. Teokset Raija Lampi, Päivi Jokinen & Heli Laine Ammattikeittiön laitteet ja työvälineet, Raija Lampi, Anelma Laurila & Marja-Leena Pekkala Ruokapalvelut työnä, Pirkko Maija Heikkilä & Raija Lampi Suurkeittiön ruokaohjeet sekä Raija Lampi, Markku Luola & Hilikka Sepänen Elintarvikkeet ja ruoanvalmistus, toivat uutta ja ajankohtaista sisältöä alan opetukseen. Ruokapalvelun opetuksessa asiakaspalvelun tuottamisen ja kuluttamisen samanaikaisuus sekä erilaisilla liikeideoilla toimivien alan yritysten toiminnan periaatteiden sisäistäminen olivat opetusharjoittelijoille uuden oppimisen mahdollisuus. Harju, Räihä & Soininen Hyvään Palveluun-kirjan¹⁷⁷ sisältö perehdyttää opiskelijan ravitsemis- ja hotellipalveluun ja palveluun yleensäkin sekä palvelun onnistumisedellytyksiin. Keskiasteen uudistuksen myötä tämä oppikirja tuli tärkeäksi ammatillisten opettajien ja alan opiskeli-

¹⁷⁶ Klemola, Reeta, 2001. IntoMieli 1/2001, 22–23.

¹⁷⁷ Harju, Siiri & Räihä, Pirjo & Soininen, Lea, 1989.

joiden yhteiseksi materiaaliksi. Ilmestymisensä jälkeen kirjan sisältö toi yhtenäisyyttä palvelun opettamiseen erilaisissa alan oppilaitoksissa.

Myöhemmin 1980-luvulla Ammattikoulujen Jyväskylän ammattiopistolla oli edelleen merkittävä tehtävä ravintotalousalan koulutuksen uudistajana ja opetuksen kehittäjänä. Täydennyskoulutuskursseille osallistui alan ammatillisia opettajia ympäri Suomen. Opettajat tulivat Jyväskylään ja halusivat kuulla, mitä uutta ammatillisen koulutuksen kokeiluissa mukana olleet ammattikoulun opettajat ja ammatillinen opettajankoulutus olivat tehneet alan opetuksen kehittämiseksi. Lisäksi opettajat toivat täydennyskoulutuskursseille omaa osaamistaan ja kokemustaan sekä jakoivat omassa oppilaitoksessa toteutettuja opetuksen hyviä käytänteitä. Täydennyskoulutuskurssien keskeisinä sisältöinä olivat ruokapalvelujen kehittäminen, ammattityön opettaminen, paneutuminen perustyöajatteluun sekä kaikille yhteisen oppimateriaalin käyttöön ottaminen ammattityönopetuksessa.

Ravintotalousalan opettajien tarve lisääntyi keskiasteen ammatillisen koulutuksen uudistamisen ja aikuiskoulutuksen laajentumisen myötä. Vuonna 1962 aloitetun ravintotalousalan 2-vuotisen opettajakoulutuksen rinnalle tuli 1980-luvun alkupuolella ylioppilas pohjainen 3-vuotinen opettajakoulutus.

KOLMEVUOTINEN OPETTAJANKOULUTUS RAVINTOTALOUSALALLE

Ammatillisen keskiasteen uudistuksessa kehitettiin näkemystä ammatillisesta perusvalmiudesta ja millaista osaamista alan erilaisissa työtehtävissä työntekijältä vaaditaan. Kuten 2-vuotisessa opettajankoulutuksessa, myös 3-vuotisen opettajankoulutuksen tavoitteena oli saada valmiudet ravintotalousalan ammatinopettajalle toimia yleisjakson, erikoistumisjaksojen ja opistoasteen opettajana. Koulutuksen opetussuunnitelma laadittiin lukuvuoden 1980–1981 aikana ja koulutus aloitettiin seuraavana lukuvuonna. Opettajaopiskelijoilla oli ylioppilastutkinnon lisäksi 1–2 vuoden mittainen alan ammatillinen koulutus sekä vähintään yhden vuoden työkokemus erilaisista suurkeittiöistä.

Kolmivuotisen opettajankoulutuksen kaksi ensimmäistä vuotta oli suunniteltu tavoitteiltaan ja sisällöltään mukailemaan tulevaa opistoasteen koulutusta. Opetussuunnitelmassa ensimmäinen vuosi oli ammatillisia aineita sekä esimiehen tehtäviin ja johtamiseen liittyviä opintoja. Keskeisenä tavoitteena oli perehtyä ruokatuotannon suunnitteluun, ruokatuotantoon ja jakeluun sekä johtamaan ja valvomaan toimintaa erilaisissa ruoantuotannon toimipisteissä. Toinen vuosi keskittyi kasvatustieteellisiin opintoihin ja kolmantena vuotena oli opetusharjoittelua.



Yliopettaja Veijo Turpeinen näyttää opiskelija Airi Kautiaiselle, miten paistettu meriantura otetaan ruodottomaksi. Kuvaaja tuntematon. Veijo Turpeisen yksityisarkisto.

1980-luvulla videoiden käyttö opetuksessa yleistyi ja niin myös opettajankoulutuksessa tehtiin paljon videoita. Uutena asiana tuli tietotekniikka. Teko tekstinkäsittely tuli opittua ja muutoinkin opittiin paljon, kertoo lukuvuosien 1986–1989 aikana 3-vuotiseen ravintotalousalan opettajankoulutukseen osallistunut Anne Rantanen.¹⁷⁸ Hän jatkaa, että ammattityössä ravintola- ja annosruokien valmistuksen keittiötunnit olivat todella hyviä. Vieläkin omassa opetuksessa teen sillä tavalla kuin silloin keittiötunneilla opittiin. Erityisen hyvin muistan, kun minun piti tehdä kolme kertaa Charlotte russe -torttu, kun se ei ollut niin ohut kuin sen piti olla. Siitä kokemuksesta kerron myös omille oppilailleni, että näin tarkkaa se on silloin, kun opetellaan tekemään kunnolla ja sellaista kuin sen pitääkin olla. Silloin tuntui, että pitääkö

sen olla niin tarkkaa, mutta siitä jäi sellainen oppi ja tunne, että koskaan ei epäonnistu, kun voi korjata tilanteen.

Ammatillisessa koulutuksessa valtakunnalliset opetussuunnitelmat toivat yhtenäisyyttä eri koulujen opetustyöhön. Täsmällisemmin 1980-luvun lopulla opettajankoulutuksessa perehdyttiin alan peruslinjan opetussuunnitelmiin käytännön työn opetuksen ja opetusharjoittelun sekä seminaarityön myötä. Anne Rantanen kertoo, että ruoanvalmistuksen opinnoissa opittiin niitä sisältöjä, joita ravintolakokin opetuksessa toteutettiin. Ravintolakokin ensimmäinen erikoistumisvuosi oli ammattikouluissa ja toinen erikoistumisvuosi hotelli- ja ravintola-alan oppilaitoksissa. Yleisjakson ja ensimmäisen erikoistumisjakson jälkeen oli siirtyminen toiseen oppilaitokseen, jopa toiselle paikkakunnalle, opiskelijoille ja myös ammatinopettajille haasteellista. Koulutuksen alussa nousi esille, mitä ammattityössä pitäisi opettaa ensimmäisen ja mitä toisen erikoistumisjakson aikana, että vältettäisiin opetuksen päällekkäisyyttä.

¹⁷⁸ Rantanen, Anne, haastattelu 2021.

OPETUKSEN PÄÄLLEKKÄISYYKSIÄ KARSITTIIN

Koska opettajankoulutuksessa tehtiin tiivistä yhteistyötä alan elinkeinon ja Ammattikasvatushallituksen kanssa, käynnisti ylitarkastaja Meri-Kaila Sayeed hankkeen, jossa minun tuli koota keittiömestareita pohtimaan, mitkä ovat keskeisimmät ruokalajiryhmät ja ruoat, jotka ravintolakokkien opetuksessa tulee vähintään opettaa kahden erikoistumisjaksovuoden aikana. Tässä hankkeessa sovellettiin ruokakulttuurikehdon Ranskan mallia, jossa opetuksen tulee keskittyä niihin ruokalajeihin, joita ravintoloissa valmistetaan useimmin ja jotka kokin tulee osata valmistaa koulutuksen päätyttyä. Keittiömestareita edustivat Hannu Lehtinen, Eero Mäkelä ja Osmo Norha. Tässä huippuosajien ryhmässä kokosimme yhteistyössä luettelon ruuista ja kirjoitimme reseptit, joista syntyi teos 125 Keskeisintä ravintolaruoka-annosta. Kirjan sisältö ei suoraan jakanut ruokia, mitä tulisi opettaa ensimmäisen ja mitä toisen erikoistumisvuoden aikana. Lisäksi opettajat käyttivät tarpeen mukaan omaa ja oppilaitoksessa tehtyä oppimateriaalia ruoanvalmistuksen opetuksessa. Opetuksen päällekkäisyyttä esiintyi, joten oli tehtävä jako opetettavista ruoista kahden erikoistumisvuoden välille. Näin opettajien oli helpompi seurata, mitä on jo opetettu ja millaista osaamista opiskelijalla tulee olla, kun hän siirtyy ammattikoulusta toiselle erikoistumisjaksolle ravintola-alan oppilaitokseen.

Anne Rantanen kertoo, että oli erittäin mielenkiintoista ja opettavaa, kun teimme kokkien opetussuunnitelman mukaisia sisältöjä opetuskeittiössä. Samalla hahmottui ja syveni näkemys, mitä ravintolakokin tulee osata koulutuksen päätyttyä. Me teimme ryhmänä opetuksen sisällöistä kootun kansion. Minulla se on vieläkin käytössä. Opettajankoulutuksessa saatujen oppien lisäksi täydensimme oppimistamme ulkomaille suuntautuneella opintomatalla. Me, kuten toisetkin valmistuvat ryhmät, saimme kansainvälistä oppia ja kokemusta erilaisista alan toimintaympäristöistä, jota on voinut hyödyntää myöhemminkin ammatinopettajan työssä. Opetuksen integrointi oli yksi keskeisiä periaatteita alan ammatillisessa koulutuksessa. Se oli haasteellista uransa alussa olleelle opettajalle, kuten Anne kuvailee. Ammatin kannalta keskeisten aineiden opetusta pyrittiin yhdentämään, että opiskelijalle syntyi ehjempi kuva ammatin sisällöstä.

SIIRTYMINEN PEDAGOGISEEN 40 OPINTOVIIKON KOULUTUKSEEN 1990-LUVULLA

Viimeisimmät 2- ja 3-vuotisesta opettajankoulutuksesta valmistuneet ravintotalousalan ammatinopettajat työllistyivät opetusalan tehtäviin, jossa erityisen merkittävänä pidettiin siirtymistä suurkeittiön toimintakulttuurista laajempaan

suurtalousalan toimintaympäristöön. Suurtalousalan mieltäminen palvelualana oli merkittävä toiminnan laajennus perinteisempään suurkeittiön toimintaan verrattuna. Sen myötä suurtaalousalalla alettiin yhä voimakkaammin keskittyä myös tulos- ja laatuajatteluun toiminnan edelleen kehittämiseksi. Tapahtui muutos tuotantokeskeisyydestä palvelukeskeisyyteen.

Vaikka 1980- ja 1990-lukujen taitteessa tapahtui suurtaalousalalla palvelujen laajentumista, niin osaamisen keskiössä olivat edelleenkin ruoanvalmistus ja valmistustyön suunnitteleminen, raaka-aineiden tuntemus, hankinta ja taloudellinen käyttö, tuotetietous sekä tarjottavan ruoan terveellisyden vaatimukset. Alan kansainvälistyminen heijastui raaka-aineiden hankinnan ja käytön monipuolistumisena, palveluosaamisena sekä toimintaympäristöjen laajentumisena. Tietotekniset valmiudet ja alan ohjelmien hallinta ovat osa suurtaalousalan ammatillista osaamista. Ruokapalvelun laajentuminen on tuonut mukanaan Catering-käsitteen, jonka myötä suurtaalousalalla palvelu on laajentunut käsittämään myös ruoan kuljetuksen ja tarjoilun toimipisteen ulkopuolelle asiakkaan tilausten mukaisesti.¹⁷⁹

Uutta ja ajankohtaista tietoa opettajankoulutuksen ammatillisiin opintoihin saatiin elinkeinossa ja elintarviketeollisuudessa tapahtuvasta kehityksen suunnasta osallistumalla alan ammattilaisille, opiskelijoille ja opettajille järjestettyihin suurtaalousalan yhteistyöjärjestö FIDA ry:n ammatillisessa seminaarissa.¹⁸⁰ Seminaareissa käsiteltiin ajankohtaisia teemoja, kuten ruokakulttuuria ja muuttuvia pohjoismaisia ravitsemussuosituksia, ruokien ilmastovaikutuksia, julkisten ruokapalvelujen laatukriteereitä, molekyyliogastronomiaa ja eKokki-mobiilioppimisportaalia.¹⁸¹

Ravintotalousalan kehittyminen edellytti myös alan suoritus- ja työnjohdotasoisien koulutuksen kehittymistä. Ammatillisen keskiasteen tutkintojen uudistuminen merkitsi, että ammattikouluissa suurtaulouden työnjohdollisen koulutuksen tilalle tuli suurtaalousalan opistoasteen koulutus. Sen jälkeen opistoasteen tutkinto tai myöhemmin ammattikorkeakoulututkinto sekä monipuolinen työkokemus ovat muodostaneet pohjan ammatinopettajan pedagogisille opinnoille. Lukuvuoden 1992 alusta ammatillinen opettajankoulutus muuttui kaikilla aloilla yhtenäiseksi 40 opintoviikon ja myöhemmin 35 opintoviikon laajuiseksi pedagogiseksi koulutukseksi.

¹⁷⁹ Laine, Heli & Weissmann, Kirsti, 2001. AOKK:in arkisto.

¹⁸⁰ Selkivuori, Leena, haastattelu 2021.

¹⁸¹ AmmattikeittiöOsaaja, 1–2/2012.

MUISTOJA PARTURIKAMPAAJA-ALAN OPETTAJANKOULUTUKSESTA 1964–1992

Matti Taalas

Rehtori Matti Taalas kertoo tässä vuonna 1992 tuottamassaan tekstissä ”kirjoittavansa lehtiä muistojen puusta”. Teksti keskittyy parturikampaaja-alan historiaan, koulutukseen ja sen kehitysvaiheisiin ja erityisesti alan opettajankoulutuksen kehitykseen 1960-luvun alkupuolelta aina 1980-luvun loppuun saakka. Se piirtää huiman ammattitaidon kehittämisen kaaren, jonka lähtökohtana oli yhteisen käsitteistön löytäminen parturikampaajien tekemälle työlle ja lopputuloksena osaamisen ja ammattitaidon syvällinen analyysi. Samalla Taalas käy läpi omia ammatillisen kehityksen vaiheitaan opettajankoulutuksen erilaisissa tehtävissä. Lisäksi hän kuvaa erilaisia hallinnollisia, naisvaltaisten alojen opettajankouluttajien kelpoisuuksiin ja heidän tehtäviinsä liittyviä haasteita tuona aikana. Taalas toimi 1964 alkaen psykologian opettajana ja myöhemmin myös parturikampaaja-alan seminaaritöiden ja opetusharjoittelun ohjaajana vuoteen 1976, jolloin hän siirtyi opettajaopiston rehtoriksi. Vaikka Matti Taalaksen teksti keskittyy parturikampaaja-alan opettajankoulutuksen kehitykseen, se heijastelee myös yleisemmällä tasolla monia tuon ajan ammatillisen koulutuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisen kysymyksiä ja niitä polkuja, joita ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistyötä tehneiden on monella muullakin alalla täytynyt kulkea.

MITEN KAIKKI ALKOI?

Kun kelaan mielessäni parturikampaaja-alan opettajankoulutuksen aloittamista on kuin muistelisin omaa menneisyyttäni ja oman ajatteluni kehittymistä. Parturikampaaja-ala tuli silloiseen opettajaopistoon kolmantena opintosuuntana vaatetuksen ja ravintotalouden jo aiemmin alkaneiden ja perinteiltäänkin vakiintuneiden opintosuuntien rinnalle syksyllä 1964. Tuolloin näillä kaksi vuotta aiemmin perustetuilla opettajankoulutuslinjoilla oli jo kokeneet kouluttajat ja selvä haasteellinen lähtökohta profiloida opettajankoulutuksen tuella ammattikoulujen opetus selkeästi teollisuuden ja suurtuotannon suuntaan perinteikkäiden kotitalouteen ja -teollisuuteen painottuneiden koulutusten sijaan. Vanhoilla linjoilla oli siis selkeästi määritelty tavoite mihin tähdätä ja suunnat mistä tuli pysyä etäällä. Näiden linjojen ammatilliset kouluttajat

olivat itse kotitaloudellisen tai teollisen ammatillisen opettajankoulutuksen kasvatteja.

Mieleeni on jäänyt se tyhjyys, mistä parturikampaaja-alan opettajankoulutuksessa aloitettiin. Silloin se tuntui ahdistavaltakin, koska elettiin aikaa, jossa kaikki arvostettu oli ”ylhäältä annettua” ja normeja rakastettiin ja kunnioitettiin. Normien muoto tosin oli sikäli erikoinen, että esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa ne eivät konkretisoituneet opetussuunnitelman muodossa vaan toimintaohjekirjeinä, jotka puolestaan noudattivat alasta vastaavan viranomaisen eli tarkastajan näkemystä.

Ammatillisen koulutuksen voimallinen kehittyminen oli tuonut juuri noina vuosina kähertäjäalan opinnot ammattikouluihin koko maassa ja opettajista oli puute. Puute oli myös vakiintuneista perinteistä, sillä yksityiset, usein yhdistysten tai kaupunkien ylläpitämät parturikampaaja-alan koulutukset eivät olleet pystyneet muodostamaan ehkä ammatin yksilöllisestä luonteesta johtuen valtakunnallisesti yhtenäistä ammatillista ajattelua ammattididaktiikan kehittämisen puhumattakaan. Sen tarve ei laajemmin ollut edes herännyt.

Koulutusajattelu parturikampaaja-alan opettajankoulutuksessa oli alusta alkaen vahvaa, ja sitä se on ollut läpi kuluneiden kolmen vuosikymmenen. Se oli ollut määrätietoista jo aikaisemmin, jolloin Suomen Kähertäjäliitto oli kouluttajana pitänyt yllä ammattikuntaperinnettä ja ammattitutkintoja. Kuitenkin heti alussa joutui huomaamaan, kuinka valtakunnallisesti heterogeeninen mestaritutkinnon suorittaneiden taso oli riippuen tutkinnon suorittamisajankohdasta ja mestarin kotipaikkakunnasta. Kähertäjäliitto piti yllä myös jatkokoulutusta kurssittamalla ja kilpailuja järjestämällä. Koulutusta tarjosivat myös tukku-liikkeet, jotka toivat uusia työvälineitä, aineita ja tekniikoita ammattilaisten käyttöön.

Jos pyrkisi kuvaamaan parturikampaaja-alan opettajien koulutuksen aloittamisen keskeisiä tunteja ja 1960- ja 70-luvun alun koulutusajattelua kiteyttäen, niin luettelo olisi ehkä tällainen:

1 Organisaatio

Uusi laki ja asetus ammatillisesta koulutuksesta tuli voimaan tammikuussa vuonna 1959. Ensimmäistä kertaa se edellytti muun muassa kaikilta ammatillisilta opettajilta pedagogista kelpoisuutta. Uusi lainsäädäntö vaikutti myös ammatillisen koulutuksen rakenteeseen ja koulutuslinjoihin. Se käynnisti ammatillisen koulutuksen laajamittaisen kehittämisen niin, että kelpoisten opettajien tarve kasvoi merkittävästi. Uudistusten myötä koulutusala joutui

rinnakkaiseloon tai käytännössä vertailuun muiden, lähinnä teollisten ammattien kanssa. Vertailun kohteita olivat opiskelijavalinta, opetus, oppimateriaalit, arviointi ja todistukset. Koulujen hallinnossa rehtorit ja johtokunnat koostuivat muista kuin oman ammattialan kollegoista ja heille piti esitellä ja perustella oman ammattialan asiat.

2 Ammattitaito

Perinteinen ammattitaito oli eri henkilöiden kohdalla aina erilainen sekoitus huippukäsityötä, havainnon herkkyyttä, muotoavaa kykyä ja ´mutua´, pitkän kokemuksen tuomaa rutiinia ja sorminäppäryyttä, reseptien ja ritualististen suoritusten seuraamista jopa uuden oppimisen vieroksumiseen ja tekniikoiden kehittymisen epäilyyn asti. Toisaalta ajankohtaisuuden vaatimuksen korostaminen – muodikkaus – johti toistuviin yhteenottoihin ja koulukuntariitoihin traditionaalisen ja uudistusta korostavan suunnan välillä.

Ammattikunnan voimakas naisistuminen, mestari-oppipoika-koulutuksen heikentyminen ja osin ammattitaidottomienkin työntekijöiden rekrytoituminen alalle sota-aikana ja sen jälkeen olivat heikentäneet yleistä kähertäjäalan arvostusta ja tuntuivat vielä osittain ammattikunnan omista asenteista alemmuudentuntoina ja muiden ammattialojen ylenkatseena tai takertumisena epäolennaisuuksiin. Nähtiin, että ammattitaidon voi tärkeimmiltä osiltaan hankkia ohjeenmukaisella suorituksella ja jäljittelemällä. Mestari-oppipoikasuhde tavalla tai toisella oli kaiken oppimisen malli ja se edellytti ankaraa alistamista ja kuuliaista alistumista, kunnes oma näyttö ja ammattikunnan mestaritodistus antoivat luvan esittää omia mielipiteitä. Työpaikkasosiaalistuminen tapahtui harjanvarressa harjoittelemalla kesät ja ensivuosi. Tapaan kuului, että aloittelija ´ei osannut mitään´ ja työpaikan ohjaajamestarin oli opetettava ´kaikki uudestaan´ alusta.

3 Valta

Koulutuksessa valta-asema oli Suomen Kähertäjäliitolla. Paikallisten yhdistysten kautta toteutui paikallisen työvoiman uudentaminen ja koko maan tasolla valtaa käytti liiton johto. Myyntikanavana alan tukkuliikkeet halusivat pitää koulutuksen ainakin osittain käsissään kohdentaakseen sen avulla tuotetietoutta ja mainontaa.

Ammattikasvatuksen murros kuusikymmentäluvun alussa kuvastuu erittäin selkeästi parturikampaaja-alan historiassa: ammatillisen koulutuksen vaatimusten nousu, johon vastataan koulutusta tehostamalla. Koulutusta valtakunnallisesti yhtenäistämällä tehdään mahdolliseksi työntekijöiden helpompi liikkuvuus sinne, missä työtä on tarjolla ja toisaalta pyritään hillitsemään palveluiden keskittymistä kouluttamalla tasokkaita ammattilaisia valtakunnan eri osissa. Koulutusta pyrittiin viemään myös sinne, missä opiskelijat olivat.

4 Opettaja

Hän oli mestari, joka kelpasi malliksi työssä. Hän oli suunnitellut työskentelytilat niin työelämää muistuttavaksi kuin mahdollista. Monella opettajalla oli samanaikaisesti myös kampaamoliike, jota hän johti opetustyön ohella. Tämä antoi opettajalle auktoriteettia. Hänen tehtävänsä oli antaa perustiedot, mutta myös keskeisesti vastata valikoitumisesta ammattiin ja siirtää työpaikkanormit, esimerkiksi mestarin kunnioituksen nuoren mieleen.

5 Oppilas

Koulu rekrytoi opiskelijoita suoraan työelämään. Koulun pääseminen tiesi pääsyä ammattiin ja ansioon. Usein nuoren ajattelussa koulun antama valmius korostui varmuutena, suorana tienä parempaan asemaan ammatissa, mahdollisuutena valintoihin työpaikan tai asuinpaikan suhteen ja itsetuntoa rakentavaan koulu yhteisöön pääsynä. Nämä kaikki olivat seikkoja, jotka voimakkaasti korostuivat sodanjälkeisen rakennemuutoksen ja maaltamuuton Suomessa. Motivaatio oli siis oppilaalla oltava omasta takaa koulun tullessa. Koulutuspaikka, joita oli pyrkijöihin nähden vähän, annettiin sille, joka siitä parhaiten hyötyi ja josta yhteisö hyötyi. Kuri oli kova: koulusta erotettiin tuolloin helposti yhtä lailla persoonallisen tai sosiaalisen sopeutumattomuuden kuin oppimiskyvyn puutteenkin perusteella. Kyky-ajattelu korostui sisäänpääsykokeina ajan tavan mukaan. Nuoren oikeutetutkin vaatimukset ikätasonsa mukaiseen käyttäytymiseen tulkittiin helposti kurittomuudeksi ja kapinoinniksi koulu yhteisön lähes yksipuolisesti aikuisten sanelemia normeja vastaan.

6 Opetus

Opetussuunnitelman korvasi lähes täysin opettajan oma tieto ja taito. Opetuksen etenemisjärjestyksen hän päätti itse. Opetusmenetelmistä keskeisellä sijalla oli ammattityön tekeminen, jota jäsennettiin sitä mukaa kun työ eteni ja mitä työssä tuli eteen. Opetuksen tulos tulkittiin suoraan ja yksipuolisesti työn tuloskriteereistä: hyvä ammattityö = hyvä oppiminen = hyvä opetus = hyvä opettaja. Keskeinen motivointikeino oli kilpailuttaminen ja hallinnon taholta suositeltiin esimerkiksi luokan seinälle oppilasluetteloita oppilaiden keskinäisestä paremmuudesta.

OPETTAJANKOULUTTAJAN TYÖ

Jos mahdollista niin kolmekymmentä vuotta sitten opettajankoulutuksen alkuvaiheessa ideat olivat vieläkin yksipuolisemmin yleiskoulutuksen todellisuudesta peräisin kuin nykyisin. Ainakin ne olivat sitä suuremmin. Opettajaopiston kouluttajalla oli varsin usein yleiskoulun opettajan kelpoisuus ja monella pelkästään ammatillinen yliopiston tai korkeakoulun tutkinto tai opinnot. Opettajankoulutuksen tehtävä oli hyvin samankaltainen ammattikoulujen tehtävän kanssa. Sen tavoitteena oli jakaa mahdollisimman paljon opettajan ammattiin liittyvää faktaa itse opetettavasta ammatista ja sen lisäksi tietoa kasvatustieteestä ja psykologiasta. Lisäksi opiskelijoita harjoitettiin opettajan ammattikäytäntöön opetusharjoittelulla.

Opettajankouluttajat jakautuivat ammattiaineiden ja kasvatustieteiden yliopettajiin ja ammattialan lehtoreihin. Tämä jako kuvasti heidän tehtäviään. Tämä järjestys, joka on peräisin opettajaopiston ensimmäisestä asetuksesta vuodelta 1962 kuvastaa hyvin tuolloin vallinnutta henkeä. Noiden kelpoisuusehtojen mukaan ammattiaineiden yliopettajalle riitti diplomi-insinöörin tutkinto eikä opettajankoulutukseen ollut aivan välttämätön, kun taas parturikampajalla ei ollut mitään mahdollisuutta ammatillisen jatko-opiskelun kautta ammattialansa lehtoriksi ennen kuin vasta vuosien kuluttua poikkeuslisäyksin ja -järjestelyin. Parturikampajien opettajankoulutus rynkytti siis teknisten ammattien hallinnoimaa ammattikoulutusta kouluttajista lähtien.

Olen jälkepäin miettinyt omaa osuuttani juuri parturikampajien opettajankoulutuksessa ja tullut siihen tulokseen, ettei se selity yksinomaan sillä sattumalla, että syksyllä 1964 kun toiminta laajeni ja parturikampaja-alan opettajankoulutus aloitettiin opettajaopistossa, astuin mukaan kuvioihin. Siinä vaiheessa, kun oppitunnit lisääntyivät ja aikaisempi psykologian luennoitsija

ei halunnut hajottaa omaa loppuvaiheen yliopisto-opiskeluaan, hän päätyi seuraajansa etsiskelyssä minuun. Myös minä työskentelin silloin opintojeni loppuvaiheessa yliopistossa.

Kosketukseni parturikampaajiin oli ollut erikoinen ja lämmin. Syntymässä olevan Jyväskylän yliopiston opiskelijana ja osakunta-aktivistina olin kesäisin osallistunut innolla ylioppilastalokeräykseen. Myimme ympäri Suomea pienoiskarttakeppejä. Kaikille keppejä tarjottiin ja erityisesti tietysti opettajille. Huomioni kiinnittyi voimakkaimmin Itä-Suomen partureihin ja kampaajiin, jotka selvästikin muita ammattikuntia vähäisemmistä tuotoistaan olivat valmiit antamaan kasvatustalouden ylioppilaille tukeaan. Tulkitsin sen huomattavaksi koulutusmyönteisyydeksi.

Aloittaessani uutena kouluttajana sain parturikampaajaryhmän luokanvalvojan tehtävät psykologian, kasvatustalouden ja seminaaritoimien lisäksi. Koko opettajankoulutusajattelu pyrittiin siirtämään alan koulutukseen samantapaisena – toki muutettavat muuttaen – kuin se oli vaatetus- ja ravintotalousosastoilla. Pyrkimys samantapaisuuteen näkyi jopa siinä määrin, että vielä kymmenen vuotta sitten parturikampaaja-alan opiskelijat tuskailivat, että pitääkö heidän opiskella makkaran väriaineita ja juuston bakteereja mikrobiologiassa.

Opiskelijoita, jotka pääsääntöisesti olivat minua vanhempia ja joilla useammilla oli perhe, ja jotka olivat olleet vuosia opettajina, kiinnosti psykologia ja kasvatustalouden psykologia. Ne molemmat painottuivat differentiaalipsykologiaan, kykyihin ja oppilaiden välisiin eroihin ja perinnöllisyyteenkin. Ammattikoulujen parturikampaajalinjoille valinta oli ”ornamenttitehtävien” varassa. Monella opettajaopiskelijalla oli aivan aiheellinen epäily näitä testejä kohtaan, koska loistokkaidenkin ornamentinpiirtäjien ammatinoppiminen oli joskus ollut tikkuista. Opettajankoulutuksen viesti oli siis karrikoiden seuraava: opi psykologiaa, te-roita silmäsi oppilaan kykyyn, opi erottamaan lahjakkaat ja kouluta heitä.

OPISKELIJAT

Parturikampaaja-alan opettajaopiskelijat olivat aikuisia sanan täydessä merkityksessä. Pientä ongelmaa syntyi silloin tällöin opettajaopiston sääntöihin mukautumisessa. Opiskeluviikot olivat kuusipäiväisiä ja läsnäoloa oppitunneilla edellytettiin. Myös ravintolassa käynnit, annettujen tehtävien suorittaminen määrääjässä ja jatkuvat tentit aiheuttivat välillä pulmia. Yhteydet kotiin, puolisoon ja lapsiin ja huoli toimeentulosta olivat monen ongelmia, eikä kaikkia asioita voinut hoitaa kirjeitse.

Havaintoni mukaan alan opiskelijat poikkesivat ensimmäisen puoli vuotta muista opiskelijoista selvimmin aivan yksinkertaisissa opiskeluvaiheissa.

Heidän urakehityksensä oli perustunut nopeaan hahmottamiseen, sensomotoriseen oppimiseen ja suoritukseen, konkreettiin ja nopeaan palautteeseen omaa työtä arvioitaessa ja sosiaaliin viesteihin ja tilanneherkkyyteen asiakassuhteissa ja asiakaspalvelun opettamisessa. Auktoritatiivinen normi-ilmapisto, neuvottelun ja suostuttelun vähäisyys, yksisuuntainen vuorovaikutus luennoilla ja kirjoja päähän päntättäessä, viestien faktakeskeisyys, kommunikaation välillisuus ja irtoaminen ihmiskontaktista kirjallisiksi kysymyksiksi ja vastauksiksi, lukemiseksi ja raportoinniksi oli todella kulttuurishokki. Kouluttajat tiedostivat sen puutteellisesti ja yhtä vaillinaisesti tiedostettiin sen seurauksena syntyneitä ongelmia tai osattiin ottaa niitä huomioon yksilötasolla, kurssitovereiden keskuudessa tai oppitunneilla.

AMMATIN SISÄLLÖLLINEN JÄSENTÄMINEN ALKAA

Oma käsitykseni ammattiteknisestä ajattelusta muuttui kouluttajana toimimisen myötä. Kouluttajan työni alussa sain kiitollisen osan lähinnä seurailta opetusharjoittelun sujumista kasvatus- ja opetusopillisten aineiden yliopettajan ohjatessa tuntien suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Toimintaa leimasi yliopiston ja korkeakoulun käytäntö ja mallit niin pitkälle kuin suinkin. Tuntisuunnitelman teossa ohjattiin tasapuolisesti ajattelun jäsentämistä, ammatin oikeita sisältöjä, didaktiikan käyttöä ja soveltamista samoin kuin oikeinkirjoitusta ja siisteyttäkin. Suunnitelmia ´pantiin uusiksi´ tai ´tehtiin eteen´ malliksi, jollei suunnitelmaa muuten syntynyt.

Käsitteellisen ajattelun korostaminen opettajankoulutuksessa lienee vaikuttanut kähertäjäämmatin heikon teoreettisen taustarakenteen lisäksi siihen, että yhteisistunnot, seminaarit ja harjoitustuntien palaute muodostuivat kiistoiksi oikeista menetelmistä, työvälineistä tai nimityksistä. Opetus uhkasi hajota siksi, että kouluttajat, kokelaat ja harjoituskoulun opettajat puhuessaan tarkoittivat eri asioita samoilla termeillä tai samoja asioita eri termeillä. Tilannetta sekoitti vielä syvälle piintynyt ammattislangi. Oli helpompi luoda kasvatustieteellinen ja psykologinen minikäsitteistö, jolla voitiin kuvata ja käsitellä opettamisen arkipäivän ongelmia kuin opettaa ammattia, jonka työvälineiden nimistä ei edes oltu yksimielisiä.

Käsitteellisen ajattelun ja keskustelun harjaannuttamiseksi teoreettisen käsitteen yhdistäminen käsiteltävän asian havainnointiin tai mittaamiseen muodostui keskeiseksi. Esimerkiksi hiusten vahvuus jaettiin mittaamista varten paksuuteen ja vetolujuuteen. Vetolujuutta varten olikin sitten itse suunniteltava mittalaite, jolla hiuksen kesto voitiin mitata. Tätä kautta päästiin värjäys- ja kihartamiskäsittelyjen rasitusvaikutusten objektiiviseen arvioimiseen ja pois

turhasta kiistelystä. Oli outoa havaita, että ammatti, jota pidin keskeisesti näkövaikutelmiin perustuvana, oli niin auktoriteettiuskoon ja traditioon sidottu, että alan ammattilaisille piti opettaa myös katsomista ja havaintojen tekoa.

Parin ensimmäisen vuoden aikana, jolloin opettajankoulutus oli vuoden mittainen, seminaarityöt olivat ammattitekniikassa lähes poikkeuksetta ammatin keskeisen opetussisällön käsitteellistä kartoittamista. Näin kertyi oppimateriaalia myös opettajakokelaille itselleen oppituntien pohjaksi ja oppilaille oppimateriaaliksi.

Sisältöjä kuvaavasta, ammatin perinteitä dokumentoivasta vaiheesta kului kymmenen vuotta ennen siirtymistä ammatin aktiivisen analyysin vaiheeseen. Sen katsoisin alkaneen syksystä 1974. Tuossa ensimmäisessä kehitys- ja ammatin käsitteellisen haltuunoton vaiheessa minua kouluttivat myös opettajaopiskelijat. Monet opiskelijoistani tekivät minuun lähtemättömän vaikutuksen ammattinsa opetuksen uuden lähestymistavan rakentajina ja toteuttajina ja myöhemmin uransa aikana oman ammattialansa kehittäjinä.

70-luvun puolivälissä ammattityön käsitteellistämisen ja työvälineiden, aineiden ja menetelmien dokumentoinnin rinnalla alkoi myös ammattididaktiikan kysymykset nousta esille. Demonstraatioiden, ryhmätöiden, luennoinnin, kokeiden laadinnan, arvostelun ja työpäiväsuunnittelun edellytettiin täyttävän vaaditut tuntomerkit. Eri työmuotojen pakkoharjoittelulla pyrittiin irti opettajakeskeisestä rutiinitunnista.

Etäisyys oppilaasta opettajaan oli ammattikouluissa niin suuri, että se riitti pitämään opettajakeskeisyyttä yllä. Sama taisi olla opettajankouluttajien ja opettajaopiskelijoidenkin välillä. Opettajaopistossa vallitsevat työtavat olivat luentopainotteinen opetustunti ja ohjatut harjoitukset. Näitä työtapoja taas ei opettajaopiskelija voinut suoraan käyttää omilla harjoitustunneillaan.

AMMATIN OPETUS

Kaksi ensimmäistä vuotta parturikampaaja-alan opettajankoulutus oli yksi-vuotinen osittain siksi, ettei oppilaitoksissa jo työssä olleita opettajia voinut siirtää opettajankoulutukseen kahdeksi vuodeksi, vaan pätevöittäminen piti suorittaa nopeammin. Toisaalta ensimmäisten kurssien koulutettavat olivat lähes kaikki jo mestaritutkinnon suorittaneita, viroissa toimivia opettajia, eikä heidän katsottu tarvitsevan pidempää kouluttautumista. Kahden vuosikurssin jälkeen parturikampaaja-alan opettajankoulutus muuttui kaksivuotiseksi ja vuosia myöhemmin vielä kolmivuotiseksi.

Koska parturikampaaja-alan ammatillinen peruskoulutus oli tuolloin 2- tai 3-vuotista katsottiin, että opettajankoulutukseen tuleville on pedagogisen

koulutuksen lisäksi tarpeen tarjota myös ammattialan syventävät opinnot. Ne koostuivat yleissivistävistä opinnoista: äidinkielestä, matemaattisista ja luonnontieteellisistä aineista ja kielistä (englanti tai saksa ja ranskan alkeet). Ammattiteoreettisia aineita olivat ammattitekniikka, työväliteoppi, aineoppi, mikrobiologia ja ammattipiirustus. Kurssien suoritusvaatimukset olivat selvästi korkeammat kuin niihin liittyvä luennoitava osuus. Se edellytti huomattavaa itseopiskelun määrää, että päästiin koulutuksessa tavoiteltuihin keskikoulun tasoa vastaaviin opintoihin.

AMMATTITEKNIIKAN KAKSI ERILAISTA MUTTA OSAAVAA OPETTAJAA

Ammattitekniikan jatko-opinnot muodostivat opettajankoulutuksessa erityisen haasteen, olihan opiskelijoiden joukossa valtakunnan korkeatasoisimpia alan ammattilaisia ja kouluttajia. 70-luvun alkupuolelle asti näiden jatko-opintojen kouluttajina toimivat Martta Virtakoski-Lauren Helsingistä ja Viljo Turunen Tampereelta.

Martan suorasukainen, korostetusti pohjalainen ja aikailematon tyyli yhdistettynä lahjomattomaan tarkkuuteen, tasapuolisuuteen ja tasa-arvoisuuteen asettui toivottavasti pysyvästi taloon jo alusta alkaen. Martta oli säilyttänyt kyvyn jatkuvasti ihmetellä kaikkia asioita, mutta ei suinkaan suvaita kaikkea. Erityisesti muistan hänen edellyttäneen ammatti-ihmiseltä, että tämä tiesi milloin hänen työnsä on valmis. Tämä oli minulle ensimmäinen kerta, kun tiedostin tuloskriteerin, itsearvioinnin ja laatuvaatimuksen käsitteet. Martan suoravii-vainen tehokkuus sai hänet jatkuvasti tutkimaan ja vertaamaan työtapoja ja niiden tuottamia tuloksia mm. materiaalien ja tekniikoiden soveltamisessa ja yhdistämisessä halutun tuloksen saavuttamiseksi. Tämä oli omiaan rikkomaan traditioihin sitoutuvaa rituaalisuutta tietyissä suorituksissa ja toisaalta taas pitäytymään niissä tarvittaessa.

Ville Turunen puolestaan edusti ikiaikaista mestariperinnettä puhtaimmillaan. Ammatin hienoimmat niksit Ville teki kookkaan olemuksensa peittäessä demonstraation kohteen ja kun työ oli valmis, hän totesi: ”Tehkää näin.” Kun opiskelijalta ei vastaavaa tulosta syntynyt, hän oli vilpittömän hämmästynyt. Seuraavaksi hän demonstroi työsuorituksensa korostaen tekemistä ja sen vaiheita. Kun vielä kukaan ei tulosta syntynyt, vaan demonstraatiosta käynnistyi vasta työhön tarvittavan tekniikan harjoittelu, tämä oli Villen jatkuvan ihmettelyn aihe. Loistavan ammattitaitonsa kanssa hän edusti aikaa ja oppimista, jolloin oppipoika saa tehdä havaintoja mestarin työstä, mutta suorittamistekniikka on salaisuus, joka pitää varastaa kuin tuli jumalilta. Avoin oppimistilanne, jossa asetettiin ammattityön tavoite tulosvaatimuksina, määritettiin tulokseen



Parranajovälineitä 1960-luvulta. Kuvaaja Mari Varonen. Hiusstudio DonTonin välinekokoelmasta.

johtavat työvaiheet ja vakiinnutettiin oppiminen harjoittamalla, oli hänelle perin vieras ajatus. Joskus keskustellessamme hän jopa vastusti kaiken niin ylenpalttista opettamista, mitä opettajaopistossa hänen mielestään harjoitettiin.

Opettajana Ville Turunen edusti huikeaa parturialan tietopankkia, josta sai minkä tahansa alan tuloksen oman suorituksensa vertailupohjaksi. Hän pystyi tekemään myös itse tuon vertailun eli käsitteellistämään oman ammattitaitonsa, mutta häneltä ei voinut kysyä

mitä tai miten se oli opetettava. Sehän oli oppipojan oma asia ja jollei tämä pystynyt sitä ratkaisemaan, ei hänestä ollut alansa huipulle.

AMMATTIANALYYSIN ALKUVAIHEET

Opettajaopisto laajeni seuraavan kerran vuonna 1974, kun kolmen jo pitkään toimineen opettajankoulutusohjelman rinnalle tulivat kurssikeskusopettajien kymmenen viikon pituinen ja ns. erikoisalojen opettajien lukuvuoden mittainen koulutus. Tuolloin opettajaopistossa tarvittiin lisää pysyvässä työsuhteessa toimivia kouluttajia. Aikaisempien kokemusteni perusteella hain tuolloin opettajaopistoon vakituisen kouluttajan tehtävään. Olin kyllä edellisvuotta lukuun ottamatta ollut mukana opettajaopistossa tehtävässä työssä enemmän tai vähemmän koko ajan. Vuotta ennen vakinaiseen opetustehtävään siirtymistä olin polttanut kaikki vanhat luentoni todeten, että en niitä koskaan enää tarvitse ja jos vaikka tarvitsisinkin, niin koko luento-ohjelmani olisi suunniteltava alusta lähtien uudelleen.

Olin edellyttänyt työsopimusta tehdessäni, että saisin yhden opiskelijaryhmän ammattitekniset harjoitukset ohjattavakseni alusta lähtien ja niin minun vastuulleni osoitettiin tämä tehtävä parturikampaajien koulutuksessa. Ehkä näin tapahtui siksi, että Martta Virtakoski-Lauren oli siirtynyt Suomen Käherätäjäliiton toiminnanjohtajaksi ja hän pystyi enää vain rajoitetusti osallistumaan opetukseen. Parturipuolella tilanne oli tässä suhteessa vielä vaikeampi.

Työpsykologiaa ja ergonomiaa opettaessani kävimme opiskelijoiden kanssa alustavasti läpi työn tutkimisen ja kehittämisen mahdollisuuksia. Myö-

hemmin 1980-luvun alkupuolella ammattiteknikan tunneista muodostettiin ammattiteknikan harjoitukset, joiden tavoitteena oli ammattityön osittaminen ammatin perustöiksi ja näiden perustöiden ohjekorttien laatiminen. Tämä työ, joka oli suunniteltu alun perin parturikampaaja-alan opetusohjelmien selkiinnyttämiseksi ja ensimmäisen ja toisen vuosiluokan opetuksen eriyttämiseksi, johti prosessiin, jolla oli merkittävät seuraukset.

PERUSTYÖOHJEISTO SYNTYI

Syy, jonka vuoksi arvioin, että tästä tilanteesta alkoi koko parturikampaaja-alan ammatillista ajattelua merkittäväällä tavalla kehittänyt vaihe johtuu siitä, että tuolloin opettajankoulutukseen sattui osallistumaan erittäin korkeatasoinen opettajaksi opiskelevien joukko. Yhtenä näyttönä opintoihin sitoutumisesta kertonee heidän todennäköisesti edelleen ylittämätön koko luokan keskiarvonsa. Ritva Nurminen, Seppo Räisänen, Leila Laine ja Selma Karvinen antoivat heti alkuun perustyöohjeiston laadinnalle suunnan, jossa ammatin osa-alueet rohkeasti purettiin tarkastelun kohteiksi, analysoitiin ja koottiin uudelleen tasaisesti yhä vaativammiksi muodostuviksi perustöiksi. Ammattityön analyysi eteni ensin ammattiteknikassa, sitten seminaari I:ssä ja edelleen seminaari II:ssa. Tuolla kurssilla seminaari kakkonen oli valmis jo toisen vuoden jouluna.

Seminaarien perustyöohjeet otettiin välittömästi koekäyttöön opetusharjoittelussa tuntiaiheina ja oppimateriaaleina. Hämmästykseni oli suuri, kun ryhmä ilmestyi puheilleni pyytämään, että he saisivat opetusharjoittelun päättyttyä tehdä seminaarityönsä uudelleen. Tuolloin elettiin ryhmän viimeisen opiskelukevään pääsiäistä. Yritin jopa estellä aikomusta vedoten siihen valtavaan työpaineeseen, mikä ratkaisusta seuraisi. Opiskelijat olivat kuitenkin päätöksessään vakaita ja kertoivat opetusharjoittelun kehittäneen heidän ajatteluaan niin paljon, että töiden käyttöarvo moninkertaistuisi, jos uusi ajattelu voitaisiin seminaarityössä toteuttaa. Jopa opiskeluprosessin kuluessa syntynyt jako perustöihin oli joutunut opetusharjoittelun aikana uudelleenarvioinnin kohteeksi mm. töiden lukumäärän ja parturin ja kampaajan töiden jaon osalta. He halusivat itselleen alan keskeisimmät työt kattavan ohjekortiston helpottamaan opetustyötään. Vajaassa neljässä viikossa ryhmä työsti uudet kortit alustavine työvaihejasennyksineen.

Luonnollisesti perustyöohjeisto herätti myös ankaraa kritiikkiä. Asioita oli liikaa yksinkertaistettu, oli valittu väärät menettelyt, oli unohtettu tärkeitä perustöitä jne. Ongelman muodosti myös se, että kortteja ei osattu lukea eikä käyttää opetuksessa. Ne miellettiin ikään kuin keittokirjan resepteiksi ja ihmeteltiin, jos ei soppa sitten syntynytkään. Opettajaopisto käynnisti opettajien

kesäkurssit, joiden tarkoituksena oli hyödyntää perustyöajattelua opetuksessa. Ohjeistohan edellytti opettajan, joka pystyy havainnollistamaan kuvatut suoritukset ja ohjaamaan oppilaan harjoittelun ohjeistetun suorituksen mukaan. Perustyöohjeiden mukainen opetuksen eteneminen edellytti myös työvälaineiden ja aineopin tukiopintojen etenevän vastaavalla tavalla ja järjestyksessä.

Myöhemmin perustyöohjeistoon pohjautuva ajattelu kehittyi parturikampaaja-alan ammattitaitoa jäsentäväksi valmiuksien verkostoksi, jonka oppiminen tapahtui järjestelmällisesti edeten yhä vaativampiin tehtäviin perusvalmiuksia kartuttaen, yhdistellen, soveltaen ja harjoitellen.

ITSEARVIOINNIN ESIINMARSSI

Samanaikaisesti perustyöohjeiston kehittelyn kanssa ammattikasvatushallitus aktivoitui itsearviointiin kehittämisajatteluun. 1970-luvun alussa ja kouludemokratian kohinassa yhtenä motiivina lienee ollut opettajan arviointiin perustuvan vallankäytön kontrollointi. Ajatus siitä, että oppilas arvioisi itse omaa suoritustaan tuntui aluksi hyvin oudolta. Perinteisen mestarioppipoika-ajattelun mukaanhan suoritus piti hallita hyvin, ennen kuin saavutti valmiuden suorituksensa arviointiin. Miten oli mahdollista kääntää ajattelu pääläelleen, aloittaa arvioinnista ja jatkaa opiskeluun? Tuliko ennen suorituksen opettelua opetella sen arviointi?

Jo kokeilun alkuvaiheessa kysymykset osoittautuivat kuitenkin epäoleellisiksi. Käytäntö osoitti, että ilman sen suurempia painotuksia ammattikoulussa opiskeleva oppi työn tulokriteerit jo ennen kuin hän oppi itse suorituksen. Havainnot viittasivat siihen, että välillä oppilaiden vaatimustaso oli liiankin korkea. Se saattoi johtaa epäonnistumisen kokemuksiin ja sammuttaa innostusta opintojen jatkamiseen. Opettajan tehtävänä oli monta kertaa väljentää oppilaan liiankin tiukkaa vaatimustasoa pikemmin kuin kiristää sitä. Toki myös poikkeuksia löytyi. Mutta kokeilun seurauksena perustoihin kirjoitettiin myös arviointikriteerit suorituksille.

TYÖN KÄSITTEISTÖN RAKENTAMISTA

Piirtäminen oli jäänyt parturikampaajien opetusohjelmiin, vaikka ornamentit valintakokeina oli hylätty jo paljon aikaisemmin. Ammattipiirustuksella haluttiin kehittää opiskelijan muoto- ja tyyllitajua. Aihepiirin alueelta löytyi varsin korkeatasoista oppimateriaaliakin. Keskeisenä sisältöalueena oli hiusmassan kuvaaminen, kampausten tyyppipiirteet ja kasvojen sekä vartalon kuvaaminen erilaisten kuvaamistekniikoiden ja väriopin ohella. Muiden ammattialojen

kuvaamataitoharjoitteluun verrattuna parturikampaaja-alalta puuttui työn suorittamista kuvaava ns. tekninen piirustus lähes täysin. Työskentely painottui lähinnä taiteelliseen ja itseilmaisevaan piirtämiseen.

Ensimmäisenä parturikampaaja-alan päätoimisena kouluttajana opettajaopistossa aloittanut Ritva Nurminen jatkoi perustyöohjeiston kehittämistä ja paneutui työpiirrosten ja -kaavojen sisällölliseen kehittämiseen. Hän jäseni alan perustyökorteissa tarvittavat peruskäsitteet ja niitä kuvaavat symbolit, jotka sittemmin levittäytyivät opettajien täydennyskoulutuksen ja opetussuunnitelmatyön kautta koko maahan.

Tekninen piirtäminen laajeni myös alan ergonomiaan ja tilojen suunnitteluun luontevasti ammatillisen opettajaopiston uudistilojen suunnittelun myötä 1980-luvun alussa. Ritva Nurmisen ryhmänsä kanssa suunnittelema opetustilojen kalustus toteutettiin Rajakadulle siirryttäessä opettajaopiston uusissa, parturikampaajille suunnitelluissa opetustiloissa.

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN JA OPETTAJANKOULUTUKSEN ERKANEVAT POLUT

Kaksivuotisessa parturikampaaja-alan opettajankoulutuksessa 1966–1976 oli ammatillisia sisältöjä kaksinkertainen määrä suhteessa pedagogiseen sisältöön. Ammatillisten sisältöjen opiskelussa painopisteet ja tarkastelun suunnan määrättivät niiden käyttöarvo opetuksessa ja opettajan työssä. Ammatillisen opetussisällön analyysit tehtiin pääosin ammattiteknikan opintojen yhteydessä samoin kuin opetuksen tavoiteanalyysit. Niitä tosin ei silloin vielä toteutettu niin määrätietoisena toimintana kuin se nykyisin tapahtuu.

Parturikampaajan ammatin analyysiin paneutuminen ei pysähtynyt pelkästään mikroanalyysiin, tosin sanoen työntekijän manuaalisiin tehtäviin, menetelmiin, välineisiin tai aineisiin eli tulosketjun eri osasiin, niiden välisiin yhteyksiin ja teoreettiseen taustaan. Ammatin käsitteeseen liitettiin myös makrotaso, jonka ensimmäisiä ilmentymiä olivat liikeoppi ja yrittäjävalmiudet. Ergonomia tuli mukaan ensin työväline-ergonomiana, sittemmin työympäristösuunnitteluna opetussuunnitelmiin alkuvuosien jälkeen, asiakaspalvelun kuviot laajenivat markkinoinnin alueeksi jne.

Kun sitten 1980-luvun puolessa välissä käynnistyi valtakunnallisesti alan opistoasteisen ammatillisen koulutuksen suunnittelu, oli jo syntyneellä ammatin laaja-alaisella makroajattelulla suora tilaus. Tämä ymmärrettiin jo jotenkin ammattikunnan sisällä, mutta myös työnantajajärjestö ja sen edustajat Martta Virtakoski-Lauren ja Seppo Räsänen, samoin kuin parturikampaajien opettajajaeosto ja siellä Kimmo Tolkki, Kirsti Pakaste, Matti Ahola ja Ulla Turpeinen.

He olivat hyvin valveutuneita ja vaativat opistoasteista koulutusta parturikampaaja-alalle. He olivat seuranneet alan opettajankoulutuksen kehitystä ja olleet sitä ohjaamassakin järjestöjensä puolesta.

Alan kehittämisen luotettavaksi takuumieheksi oli vuosien varrella ryhtynyt myös ammattikasvatustahallituksessa ylitarkastajana ja sittemmin toimistopäällikkönä työskennellyt Irja Kyläkossa. Hän näki laaja-alaisesti parturikampaaja-alan kehitysnäkymät ja arvosti ja tuki opettajaopistossa tehtyä alan kehittämistyötä, vaikka varmasti jäi usein tässä työssä yksin virastossaan. Kyläkossa piti huolen siitä, että opettajaopiston edustaja Ritva Nurminen oli mukana alan työryhmissä ja kehittämishankkeissa. Se varmasti oli välillä Ritvalle raskasta muun opetustyön ohella, mutta takasi välittömän kosketuksen alan kehittämiskysymyksiin.

Jo vuodesta 1976 opettajaopisto oli tarjonnut parturikampaaja-alan kaksivuotisten opettajaopintojen yhteydessä syventävän ammatillisen koulutuksen ja pyrkinyt pitämään sitä ajan tasalla ammatin vaatimusten karttuessa. Kun sitten koko ammatillista koulutusta uudistettiin voimallisesti 1970-luvun lopulta 1980-luvun loppupuolelle saakka, oli yksi silloin esiin noussut ajatus, että ellei alalla ollut opistoastetta, sen ammatilliset sisällöt liitettäisiin opettajankoulutuksen yhteyteen. Näin ollen ammatillisesta opettajankoulutuksesta tulisi kolmivuotinen.

KOLMIVUOTINEN OPETTAJANKOULUTUS PARTURIKAMPAAJA-ALALLE

Koska parturikampaaja-alalla ei ollut lainkaan opistoasteista koulutusta, ammattikoulujen opettajaopistossa tartuttiin toimeen ja lähdettiin suunnittelemaan opistotasoista ammatillista koulutusta opettajankoulutuksen yhteyteen. Toiminnan tausta-ajatuksena oli, että mikäli parturikampaaja-alalle myöhemmin koulu-uudistuksen edetessä perustettaisiin oma opistoaste, alan kolmivuotisesta opettajankoulutuksesta voitaisiin päätöksen tullessa irrottaa ammatillinen osuus opistoasteen käyttöön.

Alan kolmivuotisen opettajankoulutuksen vuonna 1982 käynnistynyt kokeilu otti tavoitteekseen kehittää uudet ammatilliset sisällöt ennen kaikkea yrittäjä- ja työnohtokoulutukseksi. Kokeilun tavoitteena oli ensimmäisenä vuonna syventää ammattialan perustaitoja. Yrityksen henkilöstö- ja liikkeenjohdolliset valmiudet sekä yrityksen kehittämisen ja suunnittelun valmiudet olivat toisen vuoden painopisteenä. Opettajavalmiuksien kehittäminen keskitettiin viimeiseen vuoteen.

Suunnitelma oli sikäli epäreilu opiskelijaa kohtaan, että opettajankoulutukseen hakeutunut joutui opiskelemaan kaksi vuotta muita tavoitteita ennen

opettajankoulutuksen sisältöjä ja säilyttämään silti motivaationsa. Tätä jouduttiinkin pehmentämään jonkin verran koulutuksen aikana ottamalla ammatipedagogisia sisältöjä mukaan jo ennen viimeistä opiskeluvuotta.

ALAN OMA OPISTOASTE SYNTYI

Kolmivuotisen kokeilun myötä ammattialan kehittäminen ja alan opetuksen kehittäminen eriytyivät selkeästi, kun kolmivuotinen opettajankoulutuksesta irrotettu alan opistoasteen kokeilu viimein alkoi vuonna 1989. Sen myötä alan opettajankoulutus muuttui viimeisten kolmivuotisesta opettajankoulutuksesta valmistuneiden jälkeen kokonaan yksivuoriseksi pedagogiseksi koulutukseksi, jonne tultiin opistoasteen koulutuksen ja alan riittävän työkokemuksen jälkeen hankkimaan opettajakelpoisuutta. Uuden parturikampaaja-alan opistoasteen kouluttajiksi siirtyi alan opettajankoulutuksessa aiemmin toimineita kouluttajia ja opiskelijoita ja sen myötä uuden opistoasteen yhteydet alan opettajankoulutukseen pysyivät edelleen kiinteinä.

Opettajankoulutuksen näkökulmasta ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä tehty ratkaisu oman parturikampaaja-alan opistoasteen perustamisesta oli ymmärrettävä. Saihan taas yksi naisvaltainen koulutusala oman opistoasteensa, joka siltä oli puuttunut vuosikymmenet. Parturikampaaja-alan opistoasteen koulutus sijoittui alan kolmivuotisen ammatillisen peruskoulutuksen jatkoksi, mutta opistoasteen opinnot edellyttivät riittävän työkokemuksen hankkimista ennen sinne siirtymistä.

OPISTOASTEEN KEHITTÄMISESSÄ OLI MONIA HAASTEITA

Kehittämistyö ei kuitenkaan aina ollut aivan yksinkertaista. Alkuvaiheessa keskiasteen koulutusuudistuksen suunnittelijat näkivät, että mikäli käsityövalmiuksia vaadittiin opistoasteelle pääsyn ehtona, alan opistoasteella ei voinut olla kyse mistään todellisesta esimiestason koulutuksesta vaan työntekijätason erikoistumiskoulutuksesta. Tämän ajattelutavan mukaan parturikampaamo sopi johtamaan merkonomi, insinööri tai erikoissairaanhoitaja, mikäli johtajaa ylipäättään tarvittiin niin pienessä käsityöryityksessä. Sen mukaan, jos alan opistoasteista koulutusta suunniteltiin, sille tulisi rakentaa lähinnä teoreettiset liikkeenjohtoon painottuvat opinnot, jotka kuitenkin selkeästi poikkeaisivat kaupan ja hallinnon vastaavista opistoasteen opinnoista. Ammatillisen peruskoulutuksen antamien valmiuksien tärkeyttä toiminnan kehittämisen ja suunnittelun pohjaksi ei alan opistoasteen opinnoille tahdottu ymmärtää. Ei ymmärretty, että työntekijöiden ammatillisten valmiuksien arviointi ja edelleen

kehittäminen, palveluiden eriyttäminen tai erikoistuminen tai markkinoinnin kohdentaminen vaatisivat alan peruskoulutuksessa hankittuja valmiuksia taustalleen. Mielenkiintoista on, että valtioneuvoston kehittämissuunnitelmassa vuonna 1991 nämä näkökohdat ja tämä rakenne on otettu yleiseksi kaikkia opistoasteita koskevaksi lähtökohdaksi. Uusi ammatillista opettajakorkeakoulu koskeva laki 1990 edellytti opettajankoulutukselta yksivuotisia pedagogisia opintoja ja se tiesi selkeää eroa ammatillisista syventävistä opinnoista. Sen jälkeen opistoasteinen koulutus ja riittävä työkokemus oli hankittava ennen opettajaopintoihin tuloa.

Syventävien ammatillisten opintojen ja opettajankoulutuksen pitkä yhteinen historia edellytti kuitenkin tämän vastuun päättyessä siitä huolehtimista, että nämä uuden opistoasteen opinnot sijoittuivat koulujärjestelmään siten, että niiden jatkuva kehittäminen olisi edelleen mahdollista.

KÄSITTEELLISIÄ SEKAANNUKSIA – HUIPPUAMMATTILAINEN VAI PÄTEVÄ OPETTAJA?

Usein kohtaamani odotus vuosien varrella oli, että parturikampaaja-alan opettajankoulutuksen olisi tullut esitellä alansa huippuammattitaitoa kuten kilpailumestaruuksia koti- ja ulkomailla. Kouluttajillakin tämä paine on ollut varmaan melkoinen. Opettajankoulutuksessa on kuitenkin keskeistä ihmisen oppimisen tutkiminen ja siihen vaikuttaminen toiminnan tehostamiseksi, ei hiusten käsittely. Opettajankoulutuksen tulos on muutos ihmisessä, ei ulkonäössä. Koulutuksen tehokkuus näkyy ajattelun kehittymisenä, sen määrätietoisuutena ja tasokkuutena.

Ammattikoulujen opettajaopisto ja nyttemmin ammatillinen opettajakorkeakoulu on vuosien varrella kutsunut luennoimaan parturikampaaja-alan huippuja, joiden työskentelyä on analysoitu sitten useissa seminaareissa jälkepäin. Toisin sanoen heidän vierailuistaan on ollut tuloksena enemmän papereita kuin kiharoita. Työskentely on rikastuttanut suunnittelua, työn rationalisointia ja tulosten laadullisten kriteerien täsmennystä. Opettajankoulutuksen tarkoituksena ei ole ollut manuaalisten valmiuksien nostaminen korkeammalle kuin opettajille on perusopetuksessa tarpeen, mutta valmius oppimisanalyysointitekoon, omien havaintojen pohjalta tapahtuva työskentelyn purkamien siinä tarvittaviin perusvalmiuksiin, kyky virheanalyysiin ja tuloskriteerien selkeään määrittämiseen mahdollistivat käytännössä omaehtoisen ammattitaidon kehittämisen niin, että viimeisten vuosien aikana vuosittain alan opettajaopiskelijat suorittivat kahdesta kolmeen ammattitutkintoa kukin.

UUSIN KEHITTÄMISAJATTELU HALUTTIIN PITÄÄ TALOSSA

Pitkän työuran ammatillisessa opettajankoulutuksessa tehnyt Ritva Nurminen jäi suoraan valmistuttuaan opettajankoulutuksesta keväällä 1976 ensimmäiseksi täysipäiväiseksi parturikampaaja-alan opettajankouluttajaksi. Ratkaisu herätti jonkin verran kysymyksiä alan toimijoiden keskuudessa. Ratkaisun perusteluna oli kuitenkin se, että Ritva edusti yhtenä alan ammattianalyysin kehittäjistä sitä viimeisintä ajattelua, jota hän oli ollut opiskeluryhmänsä kanssa koulutuksensa aikana luomassa. Opettajankouluttajana hän oli hyvin halukas ja kykenevä kehittämään ammattianalyysejä myös jatkossa eteenpäin uusien alan opettajankoulutukseen tulevien ryhmien kanssa. Myöhemmin alan opettajankouluttajien joukkoon palkattiin samoista syistä myös Arja Huovinen, joka tehtävän vastaanottaessaan oli vasta valmistumassa opettajaksi ja joutui vaativan työnsä ohessa kirjoittamaan koulutukseensa kuuluvat viimeiset raportit ja tekemään harjoitukset itsenäisesti ilman oman opiskeluryhmänsä tukea.¹⁸² Myös Arjan valinta opettajankouluttajaksi opintojensa loppuvaiheessa herätti monia kysymyksiä. Valintapäätöksistä keskusteltiin ja ne hyväksyttiin opettajaopiston sisällä. Myös ammattikasvatushallituksen kanssa käydyissä keskusteluissa valinnat ja niiden perustelut olivat aivan selviä ja hyväksytyjä.

Näillä ratkaisuilla haluttiin turvata uuden koulutusajattelun jatkuvuus ja kehittyminen tulevina vuosina. Haluttiin varmistaa siirtyminen kouluttajan luomasta oppimistilanteesta itsevastuulliseen opiskeluun. Siinä tavoite, tehtävä ja tuloksen arviointi olivat opiskelijan vastuulla. Kouluttajan tehtävänä oli tukea, ohjata, auttaa ja orientoida näiden tehtävien suorittamiseen. Tämän toimintatavan siirtyminen uusien koulutettavien ryhmien työskentelyä ohjaamaan oli tärkeintä tuossa tilanteessa, jossa pelkkä traditioiden siirtäminen olisi voinut pysäyttää alan mielenkiintoisen ja uutta luovan kehityksen.

¹⁸² Palkkaamistaan alan opettajankouluttajaksi Arja H. Moilanen kuvaa mainiosti artikkelissaan "Välähdyksiä Rajakadulta" tässä julkaisussa.

VÄLÄHDYKSIÄ RAJAKADULTA

Arja H. Moilanen

Vuonna 1985 minulle tuli ylipääsemätön halu opiskella. Tuolloin opettajaopisto oli ainoa jatkokoulutusväylä edetä silloisessa ammatissani, parturikampajaan. Opettajan työ oli kuitenkin minulle kauhistus – en koskaan ollut kuvitellutkaan, että ryhtyisin opettajaksi. Minusta ei ikinä tulisi opettajaa, mutta kouluun oli päästävä. Pääsykokeissa rehtori Matti Taalas ja yliopettaja Ritva Nurminen panivat minut ruuvipenkkiin motiivistani opettajaksi. Puhuttuani palturia, että opettajan ammatti oli sitä, mitä olin aina halunnut, he päästivät minut kokeilemaan siipiäni. Sitä lentoa kesti kuusi vuotta opettajakokelaana ja opettajankouluttajana. Kerron tässä muutamia katkelmia noista ajoista. Sain tutustua suureen joukkoon hillittömiä opiskelijapersoonallisuuksia ja toinen toistaan verrattomampia opettajankouluttajia. Tarinassani vilahtelee muutamia ihmisiä, mutta suuri joukko jää valitettavasti mainitsematta.

OPINTOJEN ALKU

Ensimmäisenä opiskeluvuonna meille opetti psykologiaa yliopettaja Hannele Rousi. Jokainen, joka tapasi hänet, ei voi häntä unohtaa. Parturikampajaan mieleeni painuivat muutamat ulkoisen olemuksen yksityiskohdat, kuten eräskin vihertävä hiuslisäke, joka oli kiedottu päällele pikku Myyn tapaan. Ensimmäisellä tunnilla hän tuli kertomaan meille, ettei ehdi opettaa meitä, koska yliopistolla oli tärkeä tapaaminen. Hän antoi tehtävän: ”Piirrä tähänastinen elämäsi aikajalalle. Merkitse elämäsi varrelta ne tapahtumat, joissa olet tehnyt tärkeitä ratkaisuja. Miten ratkaisut ovat vaikuttaneet siihen, että olet nyt opiskelemassa opettajaksi? Mieti, miksi päädyit näihin ratkaisuihin.” Ja sitten hän lähti.

Hämentynyt joukko jäi suu auki katsomaan hänen peräänsä. Opettajanhan pitää olla luokassa, jotta oppimista voi tapahtua! Meitä on petetty. Eihän tämä näin voi mennä. Suurimman paniikin laannuttua ihmiset keskittyivät kiltisti tehtävään – ja pysyivät koko ajan luokassa, mihinpä sitä olisi uskaltanut lähteä. Itselleni tämä tehtävä on ollut opettajankoulutuksen yksi tärkeimmistä analyyseistä ja alku itsetutkiskelulleni. Noin tunnin kestävä pohdiskelu tempaisi minut tielle, jolta ei ollut paluuta. Ensimmäisen kerran jouduin todella pohtimaan, miksi minä olen minä ja miksi minä olen tässä. Samalla romuttui myyttini siitä, että oppimista tapahtuu vain opettajan läsnä ollessa.

TOINEN OPISKELUVUOSI

Toisena opiskeluvuonna Tommi Rantanen opetti meille kasvatopsykologiaa. Jakso alkoi luennoilla, jotka kestivät vaatimattomasti kuusi tuntia putkeen perjantaipäivänä. Tommin analyyttisen teoreettinen, paikoin monotoninen puhe oli joskus melkein fyysistä tuskaa. Sitä lievensi jännitys siitä, pysyisikö hän itse hereillä ruokailun jälkeen aina puoli kahteen asti. Hänen silmäluomillaan kun oli tapana lasien takana riippua uhkaavasti puolitangossa. Hän selvisi aina kunnialla, toisin kuin me opiskelijat.

Luennoista etenimme harjoituksiin. Tulisimme tekemään ryhmätyönä projektin. Aiheena oli yksilön persoonallisuuden kehitys, jota meidän ryhmämme tarkastelisi nuoren työttömän näkökulmasta. Tulos esiteltäisiin parin kuukauden päästä. Ryhmässäni oli itseni lisäksi kolme ystävästä: Seija, elämää ymmärtävä armoton vääräleuka, Tuula, herkkä, gramfonineulalla rokotettu ikiliikkuja ja Teuvo, oikealta nimeltään Eija, yltiörauhallinen harvakseen sanoja pudotteleva pohdiskelija. Ensimmäinen ajatukseni oli, että mitähän tästäkin tulee. Epäilyni johtui siitä, että tiesin opiskelutoverieni viettävän ihan oikeaa opiskelijaelämää, kun taas itse tuolloin olin kiltti perheenäiti.

YHTEINEN PROJEKTI PERSOONALLISUUDEN KEHITYKSESTÄ

Vietimme työskentelytuokiot keskustellen vilkkaasti, useimmiten asian vierestä. Työn edetessä pohdiskelumme syvenivät ja eräänkin tunnin aikana kelasimme lapsuuden traumojamme ja osa itki kovia kokemuksiaan. Tommikin kiersi ryhmämme kaukaa tuona päivänä. Luultavasti hän tajusi, ettei oikein teoreettisin termein pystyisi tilannettamme edistämään. Tai sitten hän oli ylpeä siitä, että homman menee juuri niin kuin suunnittelin. Ryhmässä ystävytemme syveni. Työ vain ei tuntunut edistyvän.

Sitten tapahtui se, mikä opiskellessa usein. Työn esittelyyn oli enää muutama päivä. Tuloksena meillä oli kasassa vain muutama hassu hajanainen ajatus ja pinkka papereita. Sitten päätimme repäistä. Kehitimme neljä erilaisissa olosuhteissa kasvaneen nuoren työttömän elämäntarinaa, jotka esitimme osiin eläytyen äänikasetille. Yksi tyyppi oli Teuvo, Kajaanin poika, jonka esittäjäksi ystäväni houkuttelivat mukaansa Matin jostain opiskelijaelämän syövereistä. Viimeisenä iltana äänitimme rooleja Seijan opiskelijakämpässä. Ja voitte arvata, että meillä oli hauskaa.

Seuraavana päivänä esitimme tarinat välillä keskusteluttaen kuulijoita. Saimme projektista kiitettävän. Käsittelytapamme oli kuulemma uudenlainen ja ajatuksia herättävä. Minulle tärkeintä projektissa olivat kuitenkin ne omat

paljastavat tarinamme, joita toisillemme kerroimme. Työskentely opetti minulle sen, että itsensä ja kokemustensa pohtiminen ei riitä. Vaikeudet on uskallettava jakaa ja käsitellä jonkun luotettavan ihmisen kanssa. Silloin ne tulevat voimaksi ja voin käyttää kokemuksiani toisten ihmisten ymmärtämiseen. Mikä prosessi!

OPETUSHARJOITTELU JA SUURTA JÄNNITYSTÄ

Toisena opiskeluvuotena etenimme myös kokeilemaan opetusharjoittelua. Itse sain aiheekseni föönausotteiden kertaamisen ja föönausotteiden yhdistämisen. Opetusparikseni sain Sirpan ja hänen oli määrä opettaa aiheen teoria, ja minä sitten harjaannuttaisin taitoja käytännössä. Suunnittelimme tunteja varmaan kuukauden päivät. H-hetki koitti ja minä olin kauhusta jäykkänä. Esiintyminen jännitti, oli aina jännittänyt — ja paljon. Muutaman pienen omalle opiskelijaryhmälle pidetyn harjoitustuokion aikana yritin aina piiloutua piirtoheittimen optiikkavarren taakse. Jokainen, joka on minut nähnyt tietää, että se on mahdottomuus.

Sirpa aloitti kokonaisuuden, seurasin silmä kovana hänen opetustaan. Välitunnilla olin paniikissa: Sirpa ei ollut opettanutkaan sitä, mitä oli sovittu. Kuukauden hiomani tuntisuunnitelma oli hyödytön. Mitä tekisin? Juoksisinko kotiin vai piiloutuisinko komeroon? Kaikki mentaaliharjoitukset, kylpyhuoneessa livenäkin esitetyt olivat menneet kuin Kankkulan kaivoon. Minusta tuntui, ettei minulla ollut mitään käsissä. Eikä päässä.

Välitunnin lopussa yritin ravistella vasenta hihaani, tulisiko sieltä mitään. Opponentit osasivat tuntisuunnitelmani ulkoa eikä minulla tuntunut olevan mitään ideoita. Onneksi hihastani tipahti idea, jolla pääsin alkuun. Tunti meni kohtuullisesti. Ja mikä parasta: en ollut muistanut jännittää ollenkaan, kun kaikki energiani meni siihen, mitä opettaisin. Sen jälkeen en ole jännittänyt esiintymistä muuta kuin sen verran, mikä on sydämelle terveellistä. Sirpaa saan kiittää siitä, että esiintymispelkoni jäi Viitaniemen parturikampaajaosaston työluokkaan. Ymmärsin, että jos osaan asiani, tuntisuunnitelma tulee tilanteen mukaan. Sisällön hallintaan kannattaa satsata, muu tulee sitten, jos vain käyttää mielikuvitustaan.

KOLMAS OPISKELUVUOSI JA MELKOINEN YLLÄTYS

Kolmas opettajankoulutusvuosi alkoi ja luokanvalvojaksemme siirtyi kemian opettajamme Aija Luoma Ritva Nurmisen jäätyä äitiyslomalle. Samalla aloitti myös toinen opiskelijaryhmä ensimmäistä opintovuottaan. Heidän tilannettaan hankaloitti se, ettei heillä ollut opettajaa. Ensimmäisen viikon perjantaina ryh-

mämme esitteli auditoriossa ammattididaktisten opintojen etenemistä parille sadalle uudelle opiskelijalle. Minullakin oli osuus esityksessä. Tilaisuus oli jo alkanut, kun rehtori Taalas pisti päänsä oven raosta ja kutsui minut ulos. Mitä ihmettä olen tehnyt, kun rehtori käskää minut mukaansa?

Käytävässä Matti istutti minut penkille ja kysyi: ”Tulisitko ykkösluokalle opettajaksi?” Ei koskaan aiemmin eikä koskaan myöhemmin minusta ole tunnut samanlaiselta. Minua oli lyöty astalolla päähän – ja kovaa. Ensimmäinen reaktioni oli tietenkin minulle ominainen. Kuvittelin, että tilanne oli vitsi. Ei se kuitenkaan ollut. Matti näytti olevan tosissaan ja niinpä minunkin täytyi alkaa suhtautua tilanteeseen vakavasti. Sain aikaa miettiä asiaa viikonlopun yli. Asetin ehdoksi sen, että jos yksikin luokassani vastustaa ajatusta, en leikkiin lähde.

Menin takaisin auditorioon ja juuri kun astuin sisään, minua pyydettiin esittämään osuuttani. Täytyy myöntää, että ammattididaktiset harjoitukset eivät juuri sillä hetkellä olleet päällimmäisenä ajatuksissani. Silloin päätin, että jos aion edes harkita Matin ehdotusta, eteen on mentävä, otettava härkää sarvista ja puhuttava osuuteni – kävi, miten kävi. Jälkeenpäin minun oli kysyttävä kavereiltani, mitä ihmettä minä olin oikein puhunut. Kaikki vakuuttivat, että ihan järkeviä – miten niin. Tuolloin minulle selvisi, että tilanne voi olla paha ja hyvinkin paha, mutta homma on edes yritettävä hoitaa.

Mietin viikonlopun yli. Kävin ystäväni ja silloisen mieheni kanssa maratonkeskusteluja. Pohdin, erottelin jyvät akanoista, listasin plussat ja miinukset. Ja päätin yrittää. Luokkatoverinikaan eivät vastustaneet ja niin alkoi ensimmäinen vuosi opettajaurallani. Vuosi oli keinottelua opettajankouluttajan ja opettajaksi opiskelevan, äidin sekä vaimon roolissa. Aikaisemmin olin tehnyt opettajan sijaisuuksia kaksi päivää. En ollut vielä valmistunut opettajaksi, mutta olin opettajankouluttaja. Tilanne tuntui välillä niin kornilta, ettei sitä voinut edes ajatella. Monesti mietin jopa ääneen, kumpi meistä oli hullumpi, minäkö, joka hommaan lähdin vai Matti, joka minua pyysi.

MONIVAIHEINEN POLKU OPETTAJANA

Näin alkoi neljän vuoden opettajankouluttajapestini, jonka aikana vasta kasvoin opettajaksi. Heti syksyllä, kun opiskelijoiden kanssa aloittelimme opintoja, minulta tultiin kysymään, voisiko uutena opettajana aloittava Kaija Mustikkamaa tulla kuuntelemaan opetustani. Lupasin, koska en tiennyt, että kaikki muut olivat kieltäytyneet. Pari vuotta myöhemmin, kun Kaijan kanssa toimimme työparina, muistelimme tapahtumaa. Kaija kertoi, että hän oli yllättynyt tavastani käsitellä asioita ja keskusteluttaa opiskelijoita. Opettajaopistossa toimittiin käytännössä siten, mistä kasvatustieteen laitoksella vasta puhuttiin. Onneksi

hän ei kertonut sitä silloin, koska olisin ehkä menettänyt työkykyäni ja alkanut epäilemään tekojani. Olisin hyvin todennäköisesti ajatellut, että kohteliaisuuttaan valehtelee päin silmiä.

Kaijan kanssa työskennellessäni olen viettänyt antoisimmat hetkeni opettajana, ja hän on vaikuttanut minuun paljon. Kukapa laskemaan niitä satoja tunteja, jotka opetuksen lisäksi käytimme toimintamme analysointiin, reflektointiin ja toinen toiselle peilinä olemiseen. En ole koskaan lakannut ihailemasta Kaijan kykyä paneutua itselleen tärkeisiin asioihin. Toivottavasti lämmintä vettä riittää, koska yhdessä työskennellessämme Kaija kertoi saavansa aina parhaimmat oivalluksensa yksin suihkussa ollessaan.

Opettajakorkeakoulusta tieni vei opistoasteen opettajaksi Keski-Suomen ja Jyväskylän ammattioppilaitosten kautta opetushallitukseen ja sieltä Helsingin kaupungin kauneudenhoitoalan oppilaitokseen, jossa opetin opistoasteella, nuorten ja aikuisten koulutuksessa, olin mukana opistoastekokeilussa, kirjoitin opetushallituksessa opetussuunnitelmia ja tutkinnon perusteita, toimin koulutustoimikunnassa ja tutkintotoimikunnassa, olin mukana suunnittelemassa alamme ammattikorkeakoulutusta ja ehdinpä toimia aikuiskoulutusosaston johtajanakin. Opettajanurani kesti noin kymmenen vuotta. Vuoden 1997 jälkeen en ole enää opettanut. Minun oli tehtävä vaikea päätös.

UUSI SUUNTA URALLE



Kuvataiteilija Riitta Uusitalo, AOKK arkisto.

Urani aikana olin saanut olla mukana monessa ja paloin loppuun. Jäin vuoroteltuvapaalle, opiskelin ja siirryin hallinnollisiin töihin. Minua pyydettiin Helsingin kaupungin opetusvirastoon projektisuunnittelijaksi, ensin työssä oppimisen kehittämiseen ja sitten ESR-rahoitteisiin kehittämissuunnitelmiin. Niissä kehitettiin ammatillisen koulutuksen työssä oppimista, näyttöjä ja syrjäytymisen ehkäisyä. Vuoden 2004 alusta siirryin koulutussuunnittelijaksi Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiaan, josta myöhemmin tuli Metropolia Ammattikorkeakoulu. Ammattikorkeakoulussa toimin muun muassa hakutoimiston aikuiskoulutuksen suunnittelijana, opinto- ja hakutoimiston lähiesimiehenä

sekä sosiaali- ja terveysalan tutkinto-ohjelmien suunnittelijana vajaan 18 vuotta. Opettajan urani jäi lyhyeksi, mutta olen saanut seurata opettajan työn kehitystä ihan viime päiviin saakka. Kunnioitan kaikkia ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa toimivia opettajia. Kehitys on ollut valtavaa, haasteet ovat monipuolisia ja oman osaamisen kehittäminen on jokapäiväistä.

Rajankadun aika on mielessäni täynnä muistoja, osan on aika kullannut ja osa on edelleenkin sensuroitava. Sain opettajankoulutuksesta paljon välineitä uralleni, joka päättyi pari päivää sitten jäädessäni eläkkeelle.

OPETTAJANKOULUTUKSEN RUUHKAVUODET

Veijo Turpeinen

MONIMUOTOISTA ERIKOISALOJEN OPETTAJANKOULUTUSTA

Ammatillisen opettajankoulutuksen alkuvaiheissa pedagogisesti kelpoisista opettajista oli suuri puute. Lokakuussa 1966 rehtori Hellä Siloma kuvasi tilannetta toteamalla, että ammattikouluissa työskenteli siinä vaiheessa nelisensataa vailla pedagogista koulutusta olevaa opettajaa.¹⁸³ Hän todennäköisesti viittaa Suomen ammattikoulujen opettajaliiton tekemään tutkimukseen, jossa oli päädytty samaan tulokseen. Erityisen vaikeana tutkimuksessa pidettiin harvinaisempien alojen opettajankoulutuksen tilannetta, sillä käytännössä heille ei voitu missään antaa pedagogista koulutusta.¹⁸⁴

Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa tätä puutetta pyrittiin ratkaisemaan tarjoamalla opettajankoulutusta näille ryhmille 1960-luvun puolesta välistä eteenpäin. Erikoisalojen opettajankoulutus piti sisällään monista erilaisista opettajankoulutusryhmistä muodostuvan pedagogisen koulutuksen kokonaisuuden 1960-luvulta 1990-luvun alkuun.¹⁸⁵ Erikoisalojen opettajankoulutusta toteutettiin monimuotokoulutuksena vuosien 1966–1967 aikana. Se oli kolmen lukukauden mittainen iltakurssi.

1970-luvulla elettiin opettajankoulutuksessa ruuhka-aikaa. Siinä vaiheessa erikoisalojen opettajankoulutus jatkui vuosina 1970–1977 kolme kertaa viisi lukukautta kestäväenä monimuotoisena koulutuksena. Sen rinnalla tarjottiin hotelli- ja ravintola-alan opettajille vuoden mittaista koulutusta. Lisäksi ”mestarikursseilla” pätevoidettiin teollisuusompelu-, elintarvike- ja kirjapainoalan opettajia ja kymmenen viikon mittaisella pedagogisella koulutuksella kurssikeskusten opettajia. Erikoisalojen opettajien pedagoginen koulutus jatkui aina 1990-luvulle, matkan varrella lukuvuoden mittaiseksi muuttuneena. Tässä artikkelissa aloitan erikoisalojen opettajankoulutusta käsittelevän kokonaisuuden tarkastelemalla työnopettajan ja ammatinopettajan työtä ja osaamisalueita. Tämä rinnakkaisopettajajärjestelmä oli useilla ammattialoilla melko yleisesti käytössä vielä 1980-luvulla.

¹⁸³ Ammattikoulun opettajista nelisensataa epäpäteviä. Lähteistämätön lehtiartikkeli 12.10.1966.

¹⁸⁴ Ei rahaa eikä tilaa. Ammattikoulun opettajien valmistuksessa vaikeuksia. Lähteistämätön lehtiartikkeli. 12.10.1966.

¹⁸⁵ Toimintakertomukset, 1965–1976. Kunnallisarkisto, Jkl. Toimintakertomukset 1977–1992. AOKK arkisto.

OPPILAITOSTEN JOHTOKUNNAT VALITSIVAT TYÖNOPETTAJAT



Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistosta valmistui 22 uutta ammattiopettajaa, joiden 1 ½ vuotta kestänyt opetus tapahtui iltakursseina. Kuvassamme opiston rehtori Hellä Siloma puhumassa juuri todistuksensa saaneille opettajille.

Ensimmäiset iltakursseilla valmistuneet ammattiopettajat saivat todistuksensa

Rehtori Siloma pitää valmistujaispuhetta uusille työn- ja ammattiopettajille joulukuussa 1966. Sanomalehti Keskiuomalaisen arkisto.

Työnopeettaja toimi ammattityön opettajana oppilaitoksen työsaleissa tai oppilaitoksen toimintaan läheisesti liittyvässä liiketoimintayksikössä. Ammatillisen koulutuksen ja aikuiskoulutuksen tavoitteena oli saada mahdollisimman hyvät perustiedot ja -taidot omaavia henkilöitä alan työtehtäviin, siksi koulutustehtävään palkattiin mahdollisimman päteviä, ansioituneita ja hyvämaineisia ammattilaisia työnopeettajiksi.

Ensimmäinen ammattikoulujen työnopeettajia koskeva kelpoisuusvaatimus on kirjattu lainsäädäntöön vuonna 1942¹⁸⁶. Insinööri ja myöhemmin Oulun yliopistossa kasvatustieteiden professorina toiminut Oiva K. Kyöstiö¹⁸⁷ hämmentele julkaisussaan Työnopeutuksen teoriaa ja käytäntöä edelleen vuonna

¹⁸⁶ SA 160/1942, 22 §.

¹⁸⁷ Kyöstiö, Oiva, 1954.

1954 voimassa olleiden kelpoisuusvaatimusten ylimalkaisuutta. Asetuksen mukaan työnopettajilta ”vakinaiseen opettajatoimeen vaaditaan kelpoisuusehtona, että hakijalla on johtokunnan hyväksymä tietuopuolinen tuntemus ja vähintään kuuden vuoden käytännöllinen kokemus sen ammatin alalla, joista on kysymys. Käytännöllistä kokemusta koskeva vaatimus vähennetään teknillisen koulun tai alan erikoisammattikoulun oppimäärän suorittaneilla kolmeen vuoteen.” Mikäli tehtävän hakijalla oli opettajakokemusta, se saattoi vähentää käytännöllisen kokemuksen vaadetta vielä vuodella.

Oiva Kyöstiö pitää kelpoisuusasetusta kovin väljänä ja toteaa, että se antaa oppilaitosten johtokunnille melko vapaat kädet työnopettajan valintaan. Hän pitää kuitenkin työn käytännöllistä hallintaa ja sen ajan tasalla pitämistä erittäin tärkeänä. Toisaalta hän toteaa, että työnopettajan työ on suurelta osin yleistä kasvatustyötä ja on huolissaan siitä, miten vähän painoarvoa tälle asialle työnopettajia valittaessa annetaan. Hänen mukaansa vasta yleissivistys ja kasvatuksen maailman periaatteellinen tunteminen johtaa ammattikasvatuksen syvälliseen ymmärtämiseen.

Julkaisussaan Kyöstiö esittää, että perusammatin hyvän osaamisen lisäksi työnopettajan tehtävään soveltuvilta henkilöiltä edellytettäisiin myös didaktinen koulutus. Toisena vaihtoehtona hän pohtii mahdollisuutta, että yksi tekninen oppilaitos muutettaisiin työnopettajien valmistuslaitokseksi, jossa sen opiskelijat saisivat sekä teknikkokoulutuksen että pedagogisen koulutuksen. Asia jäi kuitenkin vuosikymmeniksi entiselleen.

VUODEN 1959 ASETUS EDELLYTTI TYÖNOPETTAJILTA KOULUTUSTA JA PEDAGOGISIA TAITOJA

Vuonna 1959 voimaan tullut uusi ammattioppilaitosten opettajien kelpoisuusasetusasetus muutti tilanteen. Se edellytti työnopettajilta teknillisen koulun oppimäärää opetettavalta ammattialalta. Mikäli opetettavalla alalla ei sellaista ollut, mestarinkirja tai uudempi ylempi ammattitutkinto oli mahdollista katsoa vastaavaksi suoritukseksi. Jari Laukia tuo esille väitöskirjassaan,¹⁸⁸ viitaten vuoden 1959 opettajien kelpoisuusasetukseen, että työnopettajiksi haluavilta edellytettiin vähintään kolmen vuoden työkokemusta ja ammattikoulun työnopettajatutkintoon sisältyviä tai vastaavia pedagogisia opintoja. Asetuksessa määritellään, että kaikilla ammattikoulun opettajilla tulee olla opettajankoulutus.¹⁸⁹ Kaikissa tapauksissa pohjakoulutusvaatimuksista ei pidetty tarkasti kiinni, vaan opettajankoulutuslaitokset saattoivat myöntää poikkeuksia päte-

¹⁸⁸ Laukia, Jari, 2013, 215–216

¹⁸⁹ SA 3/1959.

vyysvaatimuksiin, jos henkilöllä oli jo pitkä opettajakokemus.¹⁹⁰ Työnopeettajina saattoi olla myös ammattihenkilö, jolla oli kansakoulun lisäksi ammatillinen koulutus ja vähintään viiden vuoden työkokemus.

Työnopeettajan työssä 1970-luvun lopulla ja 1980-luvulla painottuivat opettamisen ja opiskelijan ohjaamisen taidot. Työnopeettajan tuli noudattaa alan opetussuunnitelmaa. Hänen vastuullaan oli, että opiskelija oppii opetussuunnitelman mukaisesti työssä vaadittavan tekemisen osaamisen lisäksi käytännön työtekniikkaa, työvälinehuoltoa, ergonomiaa, työturvallisuutta, raaka-ainetuntemusta ja -huoltoa, varastointia ja työympäristöstä huolehtimista.

Työnopeettaja ja ammatinopeettaja toimivat rinnakkaisopeettajina, jossa työnopeettaja omalla esimerkillään ja osaamisellaan toi esille alan työtehtävien hallintaa ja työpaikan toimintamallia. Työnopeettaja oli oman ammattialansa osaaja ja edustaja ammatillisessa koulutuksessa. Hän seurasi ammattien ja alan kehittymistä ja toi näkemystään oppilaitoksen käyttöön.

Saadakseen ammatinopeettajalta vaadittavan kelpoisuuden työnopeettajatutkinnon suorittaneen tuli täydentää opintojaan. Hän tuli opiskella keskikoulua tai peruskoulua vastaavat opinnot, ellei hän niitä aiemmin ollut suorittanut. Tapauskohtaisesti opiskelija teki opettajankoulutukseen sisältyviä opintoja ja myös lyhyen jakson opetusharjoittelua henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaisesti. Opintojaan täydentävät opettajaopiskelijat opiskelivat ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa erikoisalojen opettajaopiskelijoiden ryhmässä.

AMMATINOPETTAJAT OLIVAT SUURIN OPETTAJARYHMÄ

Ammatinopeettajat on ollut suurin opettajaryhmä ammattikouluissa. Ammatinopeettajalta on edellytetty opetusalan mukaisesti laaja-alaista käytännön työn tuntemusta ja ammattiteoreettista osaamista. Ammatinopeettajien peruskoulutuksena oli alkuvaiheessa keskikoulu ja myöhemmin lukioon oikeuttava peruskoulu tai ylioppilastutkinto. Ammatillisina opintoina heillä oli oltava opistoasteen tutkinto tai jos alalla ei sellaista ollut, niin alan ammatillinen koulutus ja esimiestasoiset opinnot sekä kolmen vuoden työkokemus.¹⁹¹

Kurssikeskuksissa ammatinopeettaja oli 1970-luvulla epävirallisesti hyvin yleisesti käytössä ollut käsite. He opettivat jokseenkin kaiken ammatillisen tiedon ja taidon opettamalleen kurssille. Varsinaisesti ammatinopeettajilla tarkoitettiin erilaisissa palvelualan oppilaitoksissa koulutuksensa saaneita henkilöitä, jotka olivat saaneet samassa laitoksessa ammatillisen ja pedagogisen

¹⁹⁰ Leskinen, Rainer et.al 1997, 127–128.

¹⁹¹ Kauppa- ja teollisuusministeriön päätös N:o 385 Ammatinopeettajan tutkinnosta ja ammatioppilaitosten opettajan valmistuksesta 1.10.1959.

koulutuksen tai heidän tutkintonsa oli useamman perättäisen oppilaitoksen antaman koulutuksen yhdistelmä, johon saattoi virallisena osana kuulua myös erilaisia työharjoittelujaksoja.¹⁹²

Yhteiskunnassa, työelämässä ja ammateissa tapahtuneet monet muutokset ovat vaikuttaneet myös ammatinopettajan työn sisältöön ja sen ammattitaitovaatimuksiin. Ammatin opetuksen lisäksi ammatinopettaja oli yhä enemmän myös kasvamaan saattaja, jolloin opettajan oli ymmärrettävä entistä paremmin myös ammattiin opettamisen ja oppimisen luonne. Seppo Helakorpi¹⁹³ toteaa, että ammatinopettaja ei ole ainoastaan opettaja, vaan hänellä tulee olla laajaa teoreettista ja käytännöllistä sekä oman ammattialansa että pedagogista osaamista. Pedagoginen osaaminen edellyttää opiskelijan oppimisprosessin ja ammatillisen kasvun vaiheiden tuntemista ja opiskelijan yksilöllisen oppimisen tukemista. Lisäksi opettajan tulee pystyä arvioimaan omaa osaamistaan ja kehittymistavoitteitaan suhteutettuna ammatillisen koulutuksen ja opettajan työn vaatimuksiin. Ammatinopettajan osaamisvaatimukset ovat vuosikymmenten saatossa muuttuneet monipuolisemmiksi. Ammatinopettajalla tulee olla mahdollisuus jatko- ja täydennyskoulutukseen sekä ammattitaidon ylläpitämiseen ja sen jatkuvaan kehittämiseen. Ammattikoulutuksen haaste liittyykin vahvasti työelämässä tapahtuviin nopeisiin muutoksiin ja siihen, miten koulutuksen ja työelämän vaatimukset pystytään yhdistämään koulutukseen.

AMMATTI- JA YLEISAINEIDEN OPETTAJAT

Työnopeettajien ja ammatinopettajien lisäksi ammattioppilaitoksissa oli ammattiaineiden ja yleisaineiden opettajia. Ammattiaineiden opettajat vastasivat ammatillisten teoria-aineiden opetuksesta. Ammatillisten aineiden opettajalla tuli olla korkeakoulu- tai opistotasoiset opinnot sekä vähintään kahden vuoden työkokemus tai yliopiston loppututkinto ja arvosana opetettavassa aineessa. Lisäksi alakohtaisesti voitiin tarvita myös lupa- tai pätevyyskirja tehtävässä toimimiseen.¹⁹⁴

Yleisaineiden opettajalla, kuten suomen kielen ja vieraiden kielten, liikunnan ja terveystiedon opettajalla tuli olla koulutuksen järjestäjän päättämään opetustehtävään soveltuva korkeakoulututkinto. Yleisaineiden opettajilta vaadittiin yliopiston loppututkinto tai kansakoulunopettajan tutkinto ja arvosana opetettavassa aineessa. Myös pedagogiset opinnot piti olla suoritettuna.¹⁹⁵

¹⁹² Leskinen, Rainer & et.al. 1997, 127–129.

¹⁹³ Helakorpi, Seppo, 2010, 101–124.

¹⁹⁴ SA 3/1959.

¹⁹⁵ SA 3/1959.

OPETTAJANKOULUTUKSEN RUUHKAVUODET 1970-LUVULLA

1970-luvulla opettajatarvetta lisäsivät tuolloin perustetut monet hotelli- ja ravintolakoulut sekä ammatillisen koulutuksen ja ammatillisten kurssikeskusten nopea laajeneminen. Opettajatarpeeseen pyrittiin vastaamaan tarjoamalla eri pituisia, opiskelijoiden koulutus- ja työkokemustaustaan perustuvia opettajankoulutuksia. Osittain opettajankoulutuksia tarjottiin myös alakohtaisissa ryhmissä.

Erikoisalojen opettajille oli tarjolla opettajankoulutusta kolmen lukukauden mittaisena jo vuosina 1966–1967. Erikoisalojen pedagogiselle iltakurssille osallistui muun muassa kirjapaino- ja kartoitusalan sekä konttorikoneasennuksen ammattilaisia. Tämä C-kurssi oli niin sanottu poikkeuskurssi, jonka toteuttamiseen anottiin lupaa erikseen ammattikasvatushallitukselta. Koulutuksessa toteutettiin ”koordinoitua etappisysteemistä monimuotokoulutusta”, jossa lähiopetus ja opiskelijan itseopiskelu vuorottelivat läpi koulutuksen. Koska koulutukseen osallistujat toimivat jo opetustehtävissä, lähiopetusta järjestettiin iltaopetuksen lisäksi opettajien loma-aikoina. Opetusharjoittelu toteutettiin Keski-Suomen keskusammattikoulussa ja ammatillisessa kurssikeskuksessa sekä osittain opiskelijan omassa oppilaitoksessa.

Työn- ja ammatinopettajakoulutusta toteutettiin kolme kurssia viiden lukukauden mittaisena vuosien 1970–1977 aikana. Tämä koulutusmuoto oli jatkoa 1960-luvulla aloitetulle monimuotoiselle opettajankoulutukselle, mutta kolmen lukukauden sijaan se toteutettiin viiden lukukauden mittaisena. Opettajia tarvittiin muun muassa hotelli- ja ravintolakouluihin, leipurien, kosmetologien, elintarviketeollisuuden, jalkineidenvalmistaja- sekä kirjapaino- ja laboratorioalan koulutuksiin. Näiden erikoisalojen opettajankoulutukseen ensisijaisena pääsyvaatimuksena oli hakijan toimiminen opettajana. Lisäksi hakijalla tuli olla työnopettajalta tai ammatinopettajalta vaadittava peruskoulutus ja työkokemus.

Työn- ja ammatinopettajat opiskelivat ammatillisessa opettajankoulutuksessa yhteisessä ryhmässä ja saman opetussuunnitelman mukaisesti. Koulutukseen sisältyi muun muassa kasvatus-, opetus- ja yhteiskuntaoppia, psykologiaa, ammattiloutta, äidinkieltä ja opetusharjoittelua. Opetusharjoittelua toteutettiin Keski-Suomen keskusammattikoulun ja Jyväskylän ammattikoulun lisäksi alan oppilaitoksissa eri puolilla Suomea.

VALO SIRKIÄ JA RAINE JYLHÄ MUISTELEVAT OPETTAJANKOULUTUSTAAN

Työn- ja ammatinopettajankoulutukseen vuosina 1972–1974 osallistuneet Valo Sirkiä ja Raine Jylhä¹⁹⁶ kuvailevat koulutusaikaansa mielenkiintoiseksi ja vaihtelevaksi. Se tarjosi heille hieman irtiottoa opetustyön arjesta. Koulutukseen ei ollut pääsykoetta, vaan koulutukseen ilmoitauduttiin tai kuten heillä tapahtui, oppilaitoksen rehtori ilmoitti heidät mukaan koulutukseen. Kurssilla oli yli 30 opiskelijaa eri ammattialoilta. Monialaisessa ryhmässä oli mukavaa opiskella, sillä samalla oppi tuntemaan eri ammattialoja. Opettajaopiston rehtorina toimi Hellä Siloma, joka oli selvästikin paikkakunnalla vaikutusvaltainen ja arvostettu henkilö. Urheilijatausta näkyi hänen olemuksestaan. Hän oli suoraryhtinen ja suora myöskin puheissaan ja osoitti meidän olevan opettajaopiskelijoita, vaikka olimmekin jo opettajia ja kukin oman alansa vahvoja ammattilaisia.

Pedagogisessa koulutuksessa vuorottelivat lähiopetusjaksot Jyväskylässä noin kolme kertaa lukuvuodessa. Loppuaika oli itsenäistä opiskelua omassa oppilaitoksessa opetustyön ohessa. Lähiopetusjaksot olivat 2–3 viikon mittaisia ja sijoittuivat kesäaikaan ja lukuvuoden aikana koulujen loma-ajoille. Osittain näin tapahtui opettajakoulutuksen tilanpuutteen vuoksi, osittain siksi, että me opiskelijat olimme jo opetustyössä.

Opiskelu oli koulumaista ja hyvin teoreettista, kuvailevat Valo Sirkiä ja Raine Jylhä kokemuksiaan. Koulupäivät muodostuivat 45 minuutin mittaisista oppitunneista ja tunneille osallistuminen oli pakollista. Lähijaksojen välillä oli kirjallisia tehtäviä ja kirjallisuuteen tutustumista. Uuden lähijakson aluksi oli aina tentti ja todistuksen arvosanat tulivat tenttien perusteella. Tällä tavoin meidät saatiin opiskelemaan asioita etäjakson aikana.

Mieleenpainuvaa oli, että Hellä Siloma käytti opetuksessaan paljon kasvatustieteen käsitteitä. Niitä ei kuitenkaan määritelty kunnolla eikä selitetty, mitä ne oikeasti käytännössä tarkoittavat. Siitä syystä kasvatustieteen opetus ja sisällöt olivat melko etäällä opetustyön käytännöistä ja sen ajan opetusajattelusta.

Opettajana toimi myös professori Jorma Ekola. Hänen luentonsa olivat selkeitä ja sisällöt liittyivät käytännön opetustyöhön. Hän oli hyvin pidetty opettaja ja luennoitsija. Koulutuksen aikana ihmettelimme, miksi psykologian opettaja vaihtui niin usein. Sitä emme tienneet miksi näin tapahtui, mutta psykologian opintojen sisällöistä jäi mieleen, että kukin opettaja keskittyi opetuksessaan ihmisen kasvuun ja kehitykseen syntymästä 15 ikävuoteen saakka. Meidän näkökulmastamme oli harmillista se, että jokaisen opettajaopiskelijan omat opiskelijat ammatillisessa koulutuksessa olivat vähintään 15–16 vuoden ikä-

¹⁹⁶ Sirkiä, Valo ja Jylhä, Raine, haastattelut 2021.

siä. Siis koskaan ei päästy opiskelemaan nuoren aikuisen kehitysvaiheita ja elämismaailmaan liittyviä näkökohtia. Niitä oppeja me olisimme tarvinneet.

Lähiopetusjaksoihin sisältyi niin sanottujen minituntien pitämistä. Kukin opiskelija oli vuorollaan opettajana ja toiset olivat opiskelijan roolissa. Ravintolapalvelun opettaja Hannu Karhu piti minitunnin oluesta. Hän toi erilaisia oluita havaintomateriaaliksi, ja kun niitä sitten jäi, me joimme ne porukalla tunnin päätteeksi. Se oli hauska ja mieleenpainuva opetustuokio. Viiden lukukauden jälkeen koulutuksen päätyttyä saimme todistuksen, joka oli pätevyys- ja lupakirja työnopettajan tai ammatinopettajan työhön.

MAJOITUS- JA RAVITSEMISALAN OPETTAJILLE YHDEN LUKUVUODEN MITTAINEN KOULUTUS

Samaan aikaan työnopettaja- ja ammatinopettajakoulutuksen rinnalla aloitettiin vuonna 1974 majoitus- ja ravitsemisalán ammatinopettajille suunnattu yhden lukuvuoden mittainen pedagoginen koulutus, niin sanottu MA-RA-kurssi. Näitä vuoden mittaisia koulutuksia jatkettiin kolmen lukuvuoden ajan. Koulutukseen osallistuneiden tuli toimia jo opettajina ja sen lisäksi heillä oli oltava ammatinopettajan pätevyysvaatimusten mukaisesti ylioppilastutkinto tai lukioon oikeuttava keskikoulu, alan opistoasteen koulutus tai alan suoritus- ja esimiestasoinen koulutus ja alalta vaadittava kolmen vuoden työkokemus. Alan opistoasteen koulutusta oli tarjolla vuonna 1969 aloittaneessa Helsingin Hotelli- ja ravintolaopistossa. Sen lisäksi opettajaopiskelijalla saattoi olla myös toinen opistoasteen tutkinto, kuten esimerkiksi merkonomin tutkinto.

EEVA KARI MUISTELEE ENSIMMÄISEEN KOULUTUKSEEN OSALLISTUMISTA

Lukuvuoden mittaiseen ammatinopettajakoulutukseen 1974–1975 osallistunut Eeva Kari¹⁹⁷ kertoo, että kaikki koulutukseen osallistuneet toimivat jo opettajina. Opinnoista ei saanut mitään korvaavuuksia, vaikka hänelläkin oli ravintolaopistossa ja kauppaopistossa suoritettua opistoasteen tutkinnot. Opiskeltavissa aineissa oli päällekkäisyyttä jo aiemmin opiskeltuihin asioihin. Opettajankoulutus oli taloudellisesti arvokas vuosi, koska koulutusaika oli palkatonta ja lisäksi piti hankkia vielä kaikki opiskeluun liittyvät tarvikkeet ja asunto opiskelupaikkakunnalta.

Opettajankoulutuksen tilat olivat Halssilan kirkon alakerrassa. Ne olivat aika kolkot, eikä palveluita ollut lähelläkään. Toisaalta meillä oli aktiivinen ryhmä ja opiskelu sujui hyvässä hengessä. Hyvät muistot siitä ajasta on jäänyt. Har-

¹⁹⁷ Kari, Eeva, haastattelu 2021.

joitustunteja pidimme Jyväskylässä harjulla vesitornissa ravintolaoppilaitoksen tiloissa ja joskus luokkatilat olivat täynnä oppituntien seuraajia.

Opettajankoulutus oli päätoimista opiskelua ja hyvin koulumaista, eikä kertaakaan opiskeluaikana tehty ryhmitöitä. Koulutuksessa oli paljon luentoja ja ajan hengen mukaisesti kirjoitimme kaiken muistiinpanoihimme. Kaikista oppiaineista oli tentti. Meillä oli paljon suullisia esityksiä ja puheita. Ne tilanteet opettivat paljon. Ei puhuttu vuorovaikutuksesta eikä juurikaan opiskelijan ohjaamisesta, erilaisista oppijoista ja oppimisen vaikeuksista ei mainittu sanallakaan.

Vuonna 1974 aloitettu majoitus- ja ravitsemisalalan opettajakoulutus jatkui kolmen vuoden ajan vuoteen 1977. Opettajaopisto toimi edelleen Keski-Suomen keskusammattikoululla, mutta tilan puutteen vuoksi ensimmäisen ryhmän lähiopetus toteutettiin Jyväskylän kaupunkiseurakunnalta Halssilan kirkosta vuokratuissa tiloissa ja myöhemmin Väinönkatu 36 tiloissa.

E-KURSSI YHTENÄISTI AMMATILLISTA OPETTAJANKOULUTUSTA

Erikoisalojen opettajia oli pätevytetty erilaisilla koulutuksilla 1960-luvulta lähtien. Koulutukset toivat kokemusta monimuotoisen pedagogisen koulutuksen toteuttamisesta ja haasteita opettajakoulutuksen edelleen kehittämiseksi. Myös tuleva ammatillisen keskiasteen uudistaminen oli otettava huomioon opettajakoulutuksen kehittämisessä. Opettajankoulutusta pyrittiin yhtenäistämään ja vuonna 1977 aloitettiin uusi vuoden mittainen erikoisalojen opettajakoulutus, E-kurssi, jota toteutettiin aina 1990-luvulle.

Tämä erikoisalojen opettajakoulutus vakiintui vuosittaiseksi koulutukseksi, jonka osallistajat muodostivat monialaisen opiskelijaryhmän. E-kurssin opiskelijoista suurin ryhmä oli hotelli- ja ravintola-alan sekä ravintolan ruokatuotannon ammattilaisia. Lisäksi vuosittain erikoisalojen opettajakoulutukseen osallistui muun muassa matkailu-, ravitsemis-, leipomo- ja kondiittorialan, elintarvike- ja lihanjalostusteollisuuden, laboratorio- ja kosmetologialan, turkis-, kenkä- ja nahkateollisuuden alan, kirjapainoalan ja siivousalan ammattilaisia.

Eri ammattialojen opiskelijat valmistuivat aikaisemman koulutuksensa mukaisesti ammatin tai ammattiaineiden opettajiksi. E-kurssilla opiskeli myös yleisaineiden opettajiksi valmistuvia. Kullakin opiskelijalla oli pohjakoulutuksena oman ammattialansa opettajalta vaadittava yliopistollinen loppututkinto, opistoasteen tutkinto tai suoritus- ja esimiestason ammatillinen koulutus sekä työkokemus. Osalla opiskelijoista oli opettajakokemusta ja osa tuli suoraan elinkeinosta. E-kurssi oli parhaimmillaan vuorovaikutteista

opiskelua monialaisessa ryhmässä. Pedagogisten opintojen ohella opittiin tuntemaan eri ammattialoja, niiden historiaa, alan koulutusta, työnkuvaa ja asemaa työmarkkinoilla.

Opettajankoulutuksen joustavuutta ja monimuotoisuutta kuvaa se, että lukuvuosien 1978–1981 aikana E-kurssin rinnalla aiemmin työnopettajakoulutuksen suorittaneita erikoisalojen vaatturi-, leipomo- ja kirjapainoalan opettajia pätevoidettiin alakohtaisissa ryhmissä vuoden mittaisella, 15 opintoviikon laajuuisella ”mestarikurssilla” alan ammatinopettajiksi. Myöhemmin 1980-luvulla E-kurssille osallistui useita pedagogisia opintojaan täydentäviä opettajia. He olivat suorittaneet aiemmin työnopettajakoulutuksen tai kurssiopettajien 10 viikon laajuisen pedagogisen koulutuksen. Heidän opintonsa eteni henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaisesti.

OPETUSHARJOITTELUA KOLMESSA JAKSOSSA

Lukuvuoden 1982–1983 aikana opettajaopistoon otettiin käyttöön osastonjohtajajärjestelmä. Osastonjohtaja vastasi hallinnollisten tehtävien lisäksi E-kurssin opetuksen ja opetussuunnitelman systemaattisesta kehittämisestä. E-kurssin opetussuunnitelmassa oli yleisopintoja, yleispedagogisia ja ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua ja seminaarityö. Lukuvuoden mittaisessa koulutuksessa lähiopetus oli Jyväskylässä. Opetusharjoittelun perus-, kenttä- ja päättöharjoittelu muodostivat merkittävän osan pedagogisia opintoja. Opetusharjoittelua toteutettiin Keski-Suomen ja Jyväskylän ammattikouluissa, Jyväskylän hotelli- ja ravintola-alan oppilaitoksessa, Roihuvuoren ammattikoulussa, Porvoon matkailuopistossa, Hotelli- ja ravintolaopistossa ja Kosmetologialan opistossa Helsingissä sekä tarvittaessa alakohtaisesti muissa ammattikouluissa tai ammatillisissa kurssikeskuksissa eri puolilla maamme.

1970-luvun Magerin tavoiteoppimisen ja Bloomin taksonomian periaatteet¹⁹⁸ olivat osin läsnä vielä 1980-luvun alkupuolella, kun suunniteltiin opetusharjoittelun tunteja. Opetusmenetelmistä pisteopetus oli suosittua ammattiaineiden opetuksessa. Pisteopetus on yksilöllinen opetusmenetelmä, jossa opiskelijat etenevät tehtävissä omaa tahtiaan. Se vaatii hyvät esivalmistelut oppimateriaalin ja oppimistehtävien osalta sekä hyvän tilaratkaisun. Kehittyneempi pisteopetuksen toteutustapa oli kiertopisteopetus, jolloin tarvitaan yhtä monta pistettä kuin on opiskelijoita. Pisteopetusta toteutettiin myös pari- tai pienryhmätyönä. Pisteopetusta sovellettiin osittain ammattityönopetuksessa.

¹⁹⁸ Klemola, Reeta, 2001. IntoMieli 1/2001, 22–23.

VIITEOPETUS YHDISTI TEORATIEDON KÄYTÄNNÖN TYÖHÖN

Erityisen merkittävää oli ammattityönopetuksen tarkka opetussuunnitelman laatiminen. Yliopettajat Johanna Lasonen ja Eeva Pyöräniemi painottivat viiteopetuksen merkitystä erityisesti ruoanvalmistuksen opetuksessa. Toiveena opetusharjoittelukoulun ohjaavalle opettajalle oli, että opettajaopiskelija saa pitää aiheeseen liittyvän teoriaosuuden ennen ohjetuntia ja opetuskeittiössä tapahtuvaa ruoanvalmistuksen opetusta. Viiteopetuksessa tavoitteena oli oppia teoratiedon oikea-aikainen yhdistäminen ruoanvalmistuksessa tekemisen taidon oppimiseen ja tiedon merkityksen ymmärtäminen ruoanvalmistuksen ilmiöitä selittävänä tekijänä. Toinen keskeinen näkökohta oli, että työnopeutuksessa käytetään mahdollisimman paljon havainnollistavaa opetusta. Demonstraatioiden tuli olla hyvin suunniteltuja ja niiden toteuttamista voitiin harjoitella ennen varsinaista opetustilannetta. Havainnollistamisen tuli toteuttaa työtehtävään sopivaa eri oppiaineiden integraatiota. Oppimista tuettiin itse laaditulla oppimateriaalilla ja valokuvin. Demonstraatioita videoitiin, mikäli harjoitteluoppilaitoksella oli laitteisto videointia varten olemassa. Keittiötyössä valmiiden ruoka-annosten, tuotosten arviointi oli merkittävä opetuksen kehittämisen kohde ammattityön opetuksessa. Tavoite- ja tasoarviointi olivat uutta osaamisen arvioinnissa. Sitä varten laadittiin arviointilomakkeita, joiden avulla pyrittiin toteuttamaan tuotosten arviointia. Myöhemmin ammattityön tasoarviointia harjoiteltiin opettajien täydennyskoulutuskursseilla.

Ammattipedagogisten opintojen keskeisimpiä tavoitteita oli opettajan ammatillinen ja pedagoginen kehittyminen. Hänen tuli olla tietoinen oman ammatillisen kasvun ja pedagogisen osaamisen kehityksen vaiheista ja kehittymisen tavoitteista. E-kurssin yliopettaja Johanna Lasonen painotti, että ammatillisen osaamisen lisäksi opettajalla tulee olla näkemystä, miten ympäröivässä maailmassa ja yhteiskunnassa tapahtuvat taloudelliset, tuotannolliset ja sosiaaliset muutokset vaikuttivat niihin koulutusratkaisuihin, joilla ammatillista koulutusta ohjataan palvelemaan yhteiskunnan kehitystarpeita. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat kouluun ja koulutukseen sekä hallinnollisella että pedagogisella tasolla. Ammattirakenteiden muuttuminen on pystyttävä joustavasti ottamaan huomioon ja samalla opetusta on muutettava senhetkisten ja tulevaisuuden vaatimusten mukaan.

1980-luvulla nähtiin ammatillisessa opettajankoulutuksessa eri ammattialoilla tapahtuva työtehtävien muuttuminen ja uusien ammattien synty, jotka asettavat uusia vaatimuksia ammatilliselle koulutukselle. Työolosuhteiden kehittyminen ja muuttuminen sekä työtehtäväkeskeisyydestä siirtyminen laajempien kokonaisuuksien osaamiseen ja hallintaan oli otettava huomioon

ammattillisessa opettajankoulutuksessa. Ammattitaidon laaja-alaisuuden perustana olivat hyvin jäsentyneet ja ymmärryksen myötä omaksutut tiedot toimintaan liittyvistä materiaaleista, välineistä ja työolosuhteista. Toiminnan perustana taustalla olevan tiedon merkitys korostui. Yliopettaja Raija Miettinen toi opetuksessaan esille, että opettajan tulee olla itsenäisesti ajatteleva, ajatuksia herättävä, yhteistyö kykyinen ja hänellä tulee olla laaja-alaiset tiedot opetettavasta asiasta. Ymmärtävään oppimiseen pyrkiminen ulkoa oppimisen sijaan oli merkittävä askel ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Tämän kehityksen myötä oppimisen itsearviointi nousi selkeästi esille.¹⁹⁹

Erikoisalojen opettajankoulutuksen kehittämässä yhteydet elinkeinoon, ammattialaan ja alan työtehtäviin olivat tärkeitä. Opettaja opiskelijat edustivat oman ammattialansa osaamista, josta myös opettajankouluttajat hyötyivät. Ammattipedagogisten opintojen kehittämässä oli oleellista, että opettajankouluttajan käsitys työelämästä ei jäänyt pelkästään ammatillisen koulutuksen tuntemuksen tasolle. Tarvittiin näkemystä elinkeinosta, ammatista ja työn tekijälle asetetuista osaamisvaatimuksista.

ANALYYSITEHTÄVÄT SYVENSIVÄT OPPIMISTA

E-kurssin ammattipedagogisiin opintoihin sisällytettiin 1980- ja 1990-luvun vaihteessa yhteiskunta- ja ammattianalyysi sekä oppimäärä- ja opiskelija-analyysi. Yhteiskunta- ja ammattianalyysissä opiskelija perehtyi oman ammattialansa kehitysvaiheisiin alan historian kautta sekä alan tulevaisuuden näkymiin. Samalla hän jäseni näkemystään alalla vaadittavan osaamisen, ammattipätevyyden ja yhteiskunnallisten tekijöiden välillä. Tehtävässä opiskelija määritteli alan osaamista, osaamisvaatimuksia ja kiteytti sen hetkisen ammatillisen osaamisen ytimen. Yhteydet alan elinkeinoon tulivat jokaisen opiskelijan omasta työhistoriasta ja kokemuksesta.

Oppimäärä- ja opiskelija-analyysissä opettajaopiskelija perehtyi oman ammattialansa opetussuunnitelman rakenteisiin, opetussuunnitelmassa esitettyihin oppimisen tavoitteisiin sekä opintokokonaisuuksiin ja arvioinnin perusteisiin. Lisäksi hänen tuli selkiyttää näkemystään, millaista osaamista opiskelijalla tulee olla opiskelun päätyttyä. Opiskelija-analyysissä opiskelija perehtyi opetusharjoitteluryhmään, ryhmän muodostumisen periaatteisiin, ryhmädynamiikkaan ja ryhmäytymisen vaiheeseen. Lisäksi opiskelija-analyysissä tarkasteltiin opiskelijan yksilöllisyyden huomioimista opetuksessa, ohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä oppimisprosessin vaiheita. Opetuksessa ja opiskelijan ohjauksessa pyrittiin yksilöllisiin ratkaisuihin.

¹⁹⁹ Miettinen, Raija, 1991. Skema, 4–8.

Haasteena oli, miten ryhmän ohjaamisen ja yksilöllisyyden huomioiminen saadaan toimivaksi käytännön opetustilanteissa. Rutiinitehtävistä vapautuva, yhteistyössä toimiva, vaihtelevia opiskelijaryhmiä opettava, virikkeitä tarjoava, opinto-ohjaajana toimiva, suunnittelija, itsenäisesti ajatteleva ja ajatuksia herättävä olivat valmiuksia, joita opettajalta toivottiin. Opettajalla oli oltava selkeä näkemys oppilaista ja heidän käyttäytymiseensä vaikuttavista tekijöistä. Opiskelijatuntemustiedon merkitys korostuu, kun opettaja ohjaa oppimista, seuraa oppimisprosessin etenemistä ja antaa palautetta sekä auttaa opiskelijaa löytämään ja kriittisesti arvioimaan tarvittavia oppimislähteitä.

Seminaarityössä opiskelija keskittyi oman pedagogisen osaamisen syventämiseen, ammattialan opetuksen tai oppilaitoksen toiminnan kehittämiseen. Opettajankoulutuksen tavoitteena oli, että opiskelijalle muodostuisi opettajankoulutuksen aikana näkemyksiä, kriittisyyttä sekä uusia metodeja oman työnsä ja työyhteisön kehittämiseksi.

E-kurssin opetuksen johtavana ajatuksena oli, että opettaja tarvitsee työnsään käytännön taitoja, joiden on yhdistyttävä mielekkäästi opettajan omaan persoonallisuuteen sekä hänen kognitiivisiin ja metakognitiivisiin valmiuksiinsa. Nopeasti muuttuva yhteiskunta lisää elinikäisen oppimisen tarpeellisuutta. Yhä lisääntyvässä määrin puhutaan siitä, että opettajalla on oltava käytännöllistä tietoa, joka ilmenee toiminnassa. Käytännöllinen tieto on organisoitu toiminta-kaavioihin, teorioihin ja taitoihin. Ammatinopettajalla on oltava laaja eri oppiaineiden teoreettinen hallinta sekä vankka käytännön osaaminen. Teoreettisen tiedon avulla hän pystyy perustelemaan käytäntöä. Kokemuksellisen oppimisen periaatteiden soveltaminen opettajankoulutuksessa oli myös merkittävä oppimisen malli. Opiskelijoita ohjataan tarkastelemaan ja kriittisesti arvioimaan omaa oppimistaan, maailmankuvaansa, ihmiskäsitystään. Ammatinopettajan osaaminen nähtiin kykyä hallita koko työprosessi ajattelun tasolla ja joustavuutta toimia oikein vaihtuvissa tilanteissa. Ammattitaitoon liittyy oleellisesti tekeminen, mutta myös työprosessien- ja tuotekehitystyön kehittäminen sekä työelämän vaatimusten jatkuva muuttumisen hallinta. Muutoksiin vastaaminen edellyttää positiivista asennoitumista, kykyä hallita laajoja kokonaisuuksia ja taitoa organisoida vanhaa ja uutta tietoa toimivaksi kokonaisuudeksi.

E-kurssilla keskeisenä opetuksellisenä periaatteena on, että opettaja on oman työnsä tutkija. Mitä enemmän hän on tietoinen toimenpiteittensä perusteltavuudesta ja niiden seuraamuksista, sitä paremmin hän voi tehdä perusteltuja ratkaisuja ja kehittää itseään, omaa työtään ja työyhteisöään. Tärkeää on ongelmia problematisoiva asennoituminen opetukseen ja sen sosiaaliseen kontekstiin. Jotta kriittinen tietoisuus voi kehittyä, niin koulutussisältöjen määrittelyn on oltava väljää ja koulutukseen tulee sisältyä omakohtaista pohdintaa.

ERIKOISALOJEN OPETTAJANKOULUTUSTA MYÖS RUOTSINKIELISENÄ

Lukuvuoden 1982 aikana oli laadittu sopimus yhteistyöstä Åbo Akademin Pedagogiska Fakulteten i Vasa kanssa ruotsinkielisten opettajien kouluttamisesta. Koulutus aloitettiin syksyllä 1983 ja ensimmäiset hotelli- ja ravintola-alan sekä ravintotalousalan opettajaopiskelijat valmistuivat keväällä 1984. Opettaja-koulutukseen osallistui vuosittain 2–6 henkilöä. Vuodesta 1997 lähtien aina vuoteen 2016 ruotsinkielisiä opettajaopiskelijoita kouluttanut yliopettaja Raija Lietonen kertoo, että koulutukseen osallistujissa oli muun muassa alkutuotannon, tekniikan-, kaupan- biotekniikan- ja sosiaali- ja terveysalan opiskelijoita. He sijoittuivat opettajiksi ammatilliseen koulutukseen, ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin. Koulutuksen aikana seminaarit olivat ruotsin kielellä ja opetus-harjoittelussa opetus toteutettiin suomen ja ruotsin kielellä.²⁰⁰

SIIRTYMINEN 40 OPINTOVIIKON PEDAGOGISEEN KOULUTUKSEEN 1990-LUVULLA

Lukuvuoden 1991–92 alusta opettajankoulutus siirtyi kaikilla aloilla yhtenäiseksi 40 opintoviikon ja myöhemmin 35 opintoviikon laajuiseksi pedagogiseksi koulutukseksi. Opistoasteen tutkinto tai myöhemmin ammattikorkeakoulututkinto sekä monipuolinen työkokemus olivat pohjana ammatinopettajan pedagogisille opinnoille. Erikoisaloilla teknikkotasoisia ja niihin rinnastettavia tutkintoja kuten elintarviketeknikko ja hovimestari- tai keittiömestarikoulutuksen suorittaneet voitiin hyväksyä opettajankoulutuksen pohjakoulutukseksi vuoteen 1995 saakka. Siirtymävaiheen jälkeen kaikkien opettajaopiskelijoiden pohjakoulutuksena edellytettiin ammattikorkeakoulu- tai ylempi ammattikorkeakoulututkinto tai yliopistollinen loppututkinto.

Syksyllä 1991 opettajakorkeakoulussa yhdistettiin osastoja laajemmiksi kokonaisuusiksi, jotta ne muodostaisivat virikkeellisen, eri ammattialoja edustavan oppimisympäristön opettajaksi opiskeleville. Erikoisalojen osasto ja ravintotalousosasto yhdistettiin ja ne muodostivat Palvelu- ja erikoisalojen osaston. Tuolloin siirryttiin myös koulutusratkaisuihin, jossa opiskelija voi valita päätoimisen opiskelun Jyväskylässä tai joustavan monimuotokoulutuksen, jolloin opiskelija valmistui henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaisesti.

²⁰⁰ Lietonen, Raija, haastattelu 2021.

KURSSIKESKUSTEN OPETTAJIEN PEDAGOGINEN KOULUTUS

Veijo Turpeinen

Kurssikeskusten opettajan työhön ja osaamiseen on aina liittynyt hyvin läheinen yhteys työelämään. Ammatillinen aikuiskoulutus on seurannut tiiviisti elinkeinoelämän muutoksia ja opettajiksi on aina tarpeen mukaan palkattu eri ammattialojen osaajia. Koska opettajilta edellytetään pedagogista pätevyyttä, kurssikeskusten opettajille järjestettiin 1970-luvulla opetustyön ohessa opettajankoulutusta, niin sanottu KURO-kurssi. Tässä artikkelissa luon katsauksen ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheisiin, aikuiskouluttajan työhön, kurssikeskusten opettajille tarkoitettuun opettajankoulutukseen ja sen vaikuttavuuteen.

AMMATILLISEN AIKUISKOULUTUKSEN TAUSTAA

Ammatilliselta aikuiskoulutukselta on vuosikymmenten kuluessa edellytetty kykyä elää yhteiskunnan muutosten mukana. Sen on ollut myös kyettävä jatkuvasti ennakoimaan tulevia koulutustarpeiden muutoksia. Sotien, laman ja työttömyyden seurauksena koulutettiin 1900-luvun alkuvuosikymmenillä nuoria ja aikuisia lähinnä teollisuusammatteihin. Vuonna 1942 kauppa- ja teollisuusministeriön perustettu ammattikasvatusosasto ja 1944 asetettu pikakoulutuslautakunta loivat perustan ammatilliselle aikuiskoulutukselle. Koulutuksen toteutuksen tehostamiseksi perustettiin 11 pikakoulutuspiiriä, joissa koulutuksen toteuttajana olivat kauppa- ja teollisuusministeriön pikakoulutusorganisaatio, teollisuus, teollisuuden oppilaitokset ja ammattikoulut. Koulutusta suunnattiin ensisijaisesti sodista vapautuneille miehille ja työttömille naisille. Nuorten naisten pikakoulutuskursseiksi ehdotettiin muun muassa ompelualan peruskurssia, neuletyökurssia, kotitalouden peruskurssia ja kodinhoitajakurssia.²⁰¹

Vuoden 1956 aikana kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriön alaisuudessa aloitti ammatinvalinnanohjaus, jota hyödynnettiin vuosikymmenten ajan ammattikurssien opiskelijoiden valinnoissa. Vuonna 1966 perustettiin kauppa- ja teollisuusministeriön alaisuuteen uusi keskusvirasto, ammattikasvatushallitus. Sen vastuulle siirrettiin työllisyyttä edistävä ammattikurssitoiminta. Kurssikeskusten toiminnan kehittämistä jatkettiin ja vuoden 1970 aikana

²⁰¹ Leskinen, Rainer & al., 1997, 175–181.

perustettiin ammattikurssi-asiaain neuvottelukunta. Vuodesta 1971 alkaen moduuliohjelmat, non-stop koulutus, uusien kurssikeskusten rakentaminen, kurssikeskusten koneistaminen ja kalustaminen sekä opettajankoulutus olivat työllisyyskoulutuksen kehittämisen keskiössä.²⁰²

Ammatilliset kurssikeskukset vakiinnuttivat asemaansa ammatillisessa aikuiskoulutusjärjestelmässä. Sen myötä niille luotiin edellytykset ryhtyä hoitamaan laaja-alaisemmin eri ammattialojen perus- ja uudelleen koulutusta sekä jatko- ja täydennyskoulutusta. Tavoitteena oli kehittää kurssikeskuksista ajanmukaisia opetusta toteuttavia oppilaitoksia, joilla on valmiudet reagoida nopeasti elinkeinon rakennemuutoksiin ja järjestää koulutusta sellaisille aloille, joilla oli tarve koulutetusta työvoimasta.²⁰³ Vuonna 1991 ammattikasvatushallitus lakkautettiin ja sen tehtävät siirtyivät opetushallitukselle. Amatilliset kurssikeskukset muuttuivat ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi, jotka myyvät koulutusta eri tahoille, muun muassa työllisyyskoulutuksesta tuli viranomaisen ostamaa työvoimakoulutusta. Amatillisella aikuiskoulutuskeskuksella on oikeus järjestää tutkintoon johtavaa koulutusta, johon sisältyy myös tutkinnonanto-oikeus.

KURSSIKESKUSOPETTAJIEN PEDAGOGINEN KOULUTUS, KURO-KURSSI

Kurssikeskusten opetustoiminta laajeni nopeasti 1970-luvulla. Opettajan työ oli tiivistä yhteistyötä paikkakunnan ja toimialueen elinkeinoelämän kanssa. Tärkeää oli pysyä ajan tasalla työelämän, alan työtehtävien ja ammattirakenteen sekä tekniikan kehityksessä. Koulutukselta vaadittiin jatkuvaa muutosta ja kykyä elää yhteiskunnan muutosten mukana. Eri alojen ammattikursseille tarvittiin uusia opettajia ja oppilaitokset palkkasivat elinkeinosta osajia opetustehtäviin. Useimmilla opettajan työtä aloittaneilla ei ollut pedagogista koulutusta. Kurssiopettajille tarkoitettuja kymmenen viikon pituisia pedagogisia kursseja järjestettiin Ammattikoulujen Hämeenlinnan ja Jyväskylän opettajapistoissa vuodesta 1975 alkaen.²⁰⁴ Kurssiopettajien pätevyysvaatimukset asettivat heidät samaan asemaan ammattioppilaitosten opettajien kanssa. Vaihtoehtoisesti kymmenen viikon koulutuksen sijaan opettajilla oli mahdollisuus suorittaa 25 viikon mittaiset pedagogiset opinnot, jos ammatinopettajan kelpoisuusvaatimukset täytyivät. Kymmenen viikon mittaisia pedagogisia

²⁰² Leskinen, Rainer & al., 1997, 175–181.

²⁰³ Reinboth, Ritva. 2008, 67–91.

²⁰⁴ Toimintakertomukset 1975–1977. Kansallisarkisto, Jkl. Toimintakertomukset 1977–1981. AOKK arkisto.

opintoja oli mahdollisuus täydentää myöhemmin, jolloin opettaja saavutti ammattikoulussa vaadittavan ammatinopettajan pätevyyden.

Jyväskylässä kymmenen viikon mittaisilla KURO-kursseilla suurimman opiskelijaryhmän muodostivat hotelli- ja ravintola-alan opettajina jo toimivat henkilöt. Lisäksi kurssille osallistui muun muassa kirjapainoalan, siivousalan, leipomoalan, elintarviketeollisuuden ja lihanleikkaajien opettajia. Pedagogisen kurssin sisällöissä oli kasvatopsykologian, opetustekniikan, äidinkielen, kurssihallinnon sekä työ- ja yhteiskuntaelämän tuntemukseen liittyviä opintoja ja opetusharjoittelua. Koulutukseen sisältyneen seminaarityön tuli liittyä läheisesti oman alan oppimateriaalin ja opetuksen kehittämiseen. Noin neljän viikon mittaiset lähiopetusjaksot olivat syys- ja kevätlukukauden aikana Jyväskylässä opettajaopiston tai opettajaopistolle vuokratuissa tiloissa, muun muassa Väinökatu 36 kiinteistössä. Lähiopetuksen jaksottainen toteuttaminen mahdollisti useamman rinnakkaiskurssin aloittamisen vuoden aikana.²⁰⁵

Opetusharjoittelu oli ohjattua ja jokainen opiskelija toteutti sen omissa oppilaitoksessaan. Näytetuntien seuraamiseen osallistui opettajakoulutusryhmän opettajan lisäksi kurssikeskuksen edustajana pedagogisesti pätevoitynyt ammatinopettaja sekä ammattikasvatustieteestä tarkastaja, jonka opetusalaan ammatillinen koulutus kuului. Näytetunnit muodostuivat teoria-aineiden ja ammattityön opetuksesta. Tuntien aiheet toteutettiin käytössä olevan opetusohjelman mukaisesti. Opetustilanteen jälkeen palautekeskustelussa käsiteltiin tuntisuunnitelmaa, sen toteutumista sekä opettajankoulutuksessa käsiteltäviä opettamisen periaatteita. Kirjallisessa palautteessa oli yksityiskohtaisesti nostettu esille se, miten aihealueen tavoitteista oli johdettu pidettyjen tuntien tavoitteet ja miten tavoitteet toteutuivat. Opetusaiheen hallinta, opetusmenetelmät ja järjestelyt sekä havainnollistaminen ja oppimateriaalin käyttäminen olivat palautteessa arvostelun kohteita.

Palautteista saattoi muun muassa lukea, että järjestyksen pitäminen ei tuottanut opettajalle vaikeuksia. Hän toimi valppaasti eri opetustilanteissa ja hallitsi opetettavan asiansa hyvin. Opettaja ei puuttunut tarpeettomasti niihin työvaiheisiin, jotka opiskelijat osasivat tehdä. Opetuksen havainnollistamista tuntien arvostelijat seurasivat tarkasti. Palautteen koosteessa oli maininta, että opetuksen havainnollistaminen täytti sille asetetut vaatimukset jo senkin vuoksi, että opetusta annetaan konkreettisilla välineistöillä ja oikealla materiaalilla. Opetusmenetelmistä myös kyselevään opetukseen kiinnitettiin huomiota ja siitä sanottiin, että kysymysten muotoileminen oli enimmäkseen hyvä, joskin epätasemmalla ja korjailtujakin kysymyksiä kuultiin. Piirtoheitin ja

²⁰⁵ Toimintakertomukset 1975–1977. Kansallisarkisto, Jkl.
Toimintakertomukset 1977–1981. AOKK arkisto.

episkooppi olivat tavallisimmat luokkaopetuksessa käytetyt AV-välineet. Palautteessa saattoi lukea, että AV-välineiden käyttö oli tarkoituksen mukaista, mutta piirtoheitin oli päällä lähes minuutin liian kauan, vaikka opettajalla ei ollut enää mitään näytettävää.

MODUULIOPETUSSUUNNITELMA JA NON-STOP-KOULUTUSTA 1970-LUVULLA

Kurssikeskuksissa eri ammattialojen opetusta toteutettiin moduuliopetussuunnitelman mukaisesti 1970-luvun alusta alkaen. Ammattikasvatushallitus kokosi työryhmiä eri koulutusalojen moduuliopetusohjelmien laadintaan. Opettajien lisäksi työryhmissä olivat mukana työelämän edustajat. Opetusohjelmia pyrittiin saamaan koekäyttöön jo niiden luonnosvaiheessa ja näin saatiin välitöntä palautetta suunnitelmien edelleen kehittämiseksi opiskelijoilta ja opettajilta. Moduuliopetussuunnitelmat olivat ammattikurssikeskusten lippulaiva. Niiden rakennetta ja sisältöä esittelivät opettajat, ammatinvalinnan ohjaajat ja työnvälittäjät koulutuksesta kiinnostuneille tahoille ja tuleville opiskelijoille. Majoitus- ja ravitsemisalalan moduulirakenteiset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön helmikuussa 1972.²⁰⁶

Moduuliopetussuunnitelmat edellyttivät myös oppimateriaalin uudistamista, koska aiemmin opetuksessa käytetty materiaali soveltui vain osittain moduuliopetuksessa käytettäväksi. Opetussuunnitelmatyön rinnalla, tai erillisen aikataulun mukaisesti, tehtiin kullekin moduulille soveltuvaa oppimateriaalia ammattikasvatushallituksen nimeämässä työryhmissä. Oppimateriaalista pyrittiin tekemään mahdollisimman selkeää ja käytännön demonstraatioita, kuvia ja kaavioita käytettiin työvaiheiden havainnollistamisessa. Moduuliopetuksessa opetussuunnitelman ja oppimateriaalin laadinnan jälkeen haasteena oli puolueettomien testistöjen laatiminen, joiden avulla opiskelijan tuli osoittaa osaamistaan. Useille aloille tehtiin valtakunnallisesti yhteneväisiä testistöjä, mutta oppilaitos- ja alakohtaisia sovelluksia oli käytettävissä. Moduulikokeen tehtävät laadittiin ajan hengen mukaisesti nelivalintatehtävinä. Kokeen hyväksytysti suorittaminen oli edellytyksenä opintojen jatkamiselle seuraavalle moduulille.

Moduuliopetussuunnitelma ja sitä varten laadittu oppimateriaali antoivat joustavuutta non-stop-koulutuksen toteuttamiseen ja mahdollistivat yksilöllisen opintojen aloittamisen ja etenemisen. Käytännössä opettajalla saattoi olla samassa ryhmässä ohjattavana eri aikoina aloittaneita ja eri moduulin opiskelijoita. Yksilöllinen koulutuspolku työelämän ja yhteiskunnan tulevaisuuden tarpeisiin oli ammattikurssien toteutuksessa keskeisenä periaatteena.

²⁰⁶ Leskinen, Rainer & al., 1997, 175–181.

Runkokurssit, joita varten kurssikeskuksen tuli laatia lukuvuosittain ajoitus ja toteutussuunnitelma, toivat 1970-luvulla koulutusten toteuttamiseen selkeyttä. Runkokurssisuunnitelmassa tuotiin esille, millä aikataululla ja elinkeinoelämän tarpeet huomioiden, koulutuksia tullaan toteuttamaan seuraavan lukuvuoden aikana. Työvoimaviranomaiset ja ammatinvalinnan ohjaajat esittelivät koulutussuunnitelmaa tuleville opiskelijoille ja ohjasivat henkilöä hakemaan koulutukseen hänelle sopivalle moduulille. Suunnitelma toi esille myös tulevan opettajatarpeen.²⁰⁷

Koska elinkeinoelämän ja toiminta-alueen yhteistyö oppilaitoksen kanssa oli jatkuvaa vuoropuhelua, se toi läpinäkyvyyttä ammattikurssien opetukseen ja oppilaitoksen toimintaan. Lisäksi 1970-luvun puolivälistä lähtien opettajille luotiin mahdollisuudet osallistua oman ammattialansa työelämäjaksoille. Se antoi mahdollisuuden viimeisimmän ja ajankohtaisimman tiedon ja taidon mukaan ottamisen opetukseen. Opettajan osaaminen ja elinkeinon tuki opetukseen toivat opiskelijoille avoimet ovet tarvittavan tiedon ja taidon luo, helposti ja nopeasti.

KAIKEN TAKANA TAVOITEOPPIMISEN MALLI

Kurssikeskusten toimintaa ja opettajan työtä sekä toiminnan taustalla olevaa tavoiteoppimista käsiteltiin opettajankoulutuksessa. KURO-kurssin opetus-teknoogisessa mallissa pyrittiin mahdollisimman täsmällisen ennakkosuunnittelun avulla kontrolloimaan oppimistilanteessa tapahtuvan ulkoisen käyttäytymisen etenemistä. Jokainen opetusjakso perustui suhteellisen tarkasti ilmaistuihin käyttäytymistavoitteisiin. Näiden pohjalta oli suunniteltu joukko opiskelutoimintoja tavoitteiden saavuttamiseksi. 1970-luvulla Magerilaisen tavoiteoppimisen ideaa ja Bloomin taksonomian mukaista oppimisen edistymisen kuvausta sisältävät harjoitustehtävät vietiin opetusharjoittelussa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen saakka. Opettajankoulutuksessa itseohjautuva ja materiaalin ohjaama oppiminen olivat aikansa ilmiöitä, joita toteutettiin itseneuvovan opiskelun (INO) ja materiaalin ohjaaman itseopiskelun (MOI) mukaisen kirjallisen materiaalin avulla. Materiaalin laadinta oli haasteellista, koska sen tuli antaa opittavasta asiasta tarkkaa ja täsmällistä tietoa ja toisaalta kattaa laajempia kokonaisuuksia kuvaavia elementtejä.²⁰⁸

Opettajankoulutuksessa paneuduttiin moduuliovetussuunnitelmaan, opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä osaamista mittaaviin erilaisiin tehtäviin. Vahvistamisen periaate nostettiin keskeiseksi selittäjäksi kaikelle oppimiselle ja

²⁰⁷ Leskinen, Rainer & al., 1997, 175–181.

²⁰⁸ Klemola, Reeta, 2001. IntoMieli 1/2001, 22–23.

sitä pyrittiin soveltamaan opetuksessa eri keinoin. Yksi esimerkki opitun vahvistamisesta oli materiaalin ohjaaman itseopiskelun oleellinen osa, oppimistehtävät, jotka opiskelija tarkisti niille varatuissa tarkistusasteissa materiaalin opiskelun jälkeen. Opiskelija teki oppimisensa arviointia eritasoisten tehtävien avulla. Helpoimmat tehtävät olivat ulkomuistiin perustuvia ja vaativimmat tehtävät yltyivät soveltavalle tasolle.²⁰⁹

Välittömän palautteen saaminen, opittavan aineksen osaamisen osoittaminen, virheiden nopea ja huomaamaton ohittaminen sekä ulkoisen aktiivisuuden korostaminen olivat opetusajattelun merkittäviä tekijöitä. Opetettavan aineksen jäsentäminen mahdollisimman pieniin ja tarkasti kontrolloitavissa oleviin osiin oli toinen opetuksellista ajattelua hallitseva piirre. Opittavia asioita ja taitoja osittamalla voidaan odotettu suoritus määritellä yksityiskohtaisesti. Virheellisten vastausten tai suoritusten nopean sivuuttamisen ajatuksena oli se, ettei virheellinen toimintamalli pääse vakiintumaan. Tarkkaan rajattu sisältö ja opittavaa kokonaisuutta koskeva oppimistapahtuma voi aiheuttaa muutoksia ei vain oppijan tiedollisessa osaamisessa, mutta myös hänen metakognitiivisissa taidoissaan, motivaatiossa ja itsetunnossa.

KURO-kurssi oli monipuolinen, hyvin suunniteltu ja tiivis kokonaisuus. Koulutusta toteutettiin Jyväskylässä vuoteen 1978 ja yksi kurssi oli lukuvuoden 1980–81 aikana. Kuten Rainer Leskinen kertoo, opettajien pedagoginen pätevyyskoulutus oli ammattikurssikeskuksissa jatkuvasti merkittävä keskustelujen aihe. Kaikki opettajat eivät pitäneet opettajankoulutusta tarpeellisena, vaikka sitä heiltä edellytettiin. Vuosien saatossa pedagogisen koulutuksen arvostus lisääntyi ja opettajat huomasivat, että he tarvitsevat hyvän ammattitaidon lisäksi pedagogisia taitoja, jotta voivat opettaa tehokkaasti ja varmistaa opiskelijan osaamisen. Pedagogisten opintojen suorittaneiden opettajien määrä lisääntyi ja yhä useampi opettaja halusi kehittää itseään tekemällä muun muassa kesäyliopistossa erilaisia arvosanaopintoja.²¹⁰

²⁰⁹ Klemola, Reeta, 2001. IntoMieli 1/2001, 22–23.

²¹⁰ Leskinen, Rainer & al., 1997, 175–181.

SOSIAALIALAN OPETTAJANKOULUTUS

Ulla Mutka

PERUSLINJAN SYNTY

Sosiaalialan koulutuksen kehitysvaiheita kuvatessaan Anne Seppälä toteaa, ettei alan peruslinjan muotoutuminen keskiasteen koulunuudistuksen myötä ollut lainkaan helppo prosessi. Sosiaalialan eri koulutusammattien historialliset lähtökohdat ja juuret olivat hyvin erilaiset. Jotkut alan ammateista pitivät sisällään pitkiä perinteitä, toiset terveydenhoitoalan ja kotitalousalan aineksia tai kirkollisia lähtökohtia. Alan opetusta olivat tarjonneet monien eri hallinnonalojen alle kuuluneet oppilaitokset, ja osa koulutuksesta oli toteutettu eri järjestöjen toimesta. Tämä koulutuksen hajanaisuus oli osaltaan estänyt tai ainakin vaikeuttanut merkittävästi yhtenäisen sosiaalialan ammatillisen identiteetin kehittymistä. Vuosina 1982–1988 toteutetun keskiasteen koulunuudistuksen myötä sosiaalialan ammatillinen koulutus ja sen työtehtävät vähitellen hahmottuivat omaksi kokonaisuudekseen. Vuonna 1988 opetus sosiaalialan peruslinjalla käynnistyi viimeisenä kaikista keskiasteen peruslinjoista.^{211 212}

Siihen sisältyi kolme kouluasteen ammattia: kodinhoitaja, kehitysvammahoitaja ja päivähoitaja. Sosiaalialan opistoasteen ammatteja oli neljä: sosiaalikasvattaja, sosiaaliohjaaja, kehitysvammaisten ohjaaja ja diakoni. Näistä päivähoitajan, sosiaaliohjaajan ja kehitysvammaistenohjaajan koulutusammatit olivat aivan uusia. Sosiaalikasvattajakoulutus oli koulutusammateista vanhin. Diakonin koulutukseen kuului diakoniatyön opetuksen lisäksi sosiaaliohjaajan koulutus. Sosiaalialan peruslinjan syntyminen toi ammatillisen koulutuksen kentälle myös uuden oppilaitosryhmän, sosiaalialan oppilaitokset.²¹³

Jotakin aiemman koulutuksen hajanaisuudesta ja koulutuksen kokonaisuuden hahmottamisen vaikeudesta kertoi kuitenkin se, että jo muutaman vuoden kuluttua todettiin, että uuden peruslinjan rakenteet olivat vanhentuneita ja vaativat uudistamista. Näistä uudistustarpeista huolimatta sosiaalialan peruslinjan syntyminen oli tärkeää. Se tarjosi ensimmäistä kertaa kunnollisen mahdollisuuden alan eri ammattien läheiseen koulutukselliseen yhteistyöhön

²¹¹ Seppälä, Anne, 2006, 48–56.

²¹² Rousi, Hannele & Mutka, Ulla, 1994, 33–34.

²¹³ Seppälä, Anne, 2006, 56.

ja sen myötä sosiaalialan ammatillisen identiteetin vahvistumiseen. Opiskelijoilla oli myös tilaisuus harjoitella alan eri ammattien välisiä yhteistyötaitoja ja rakentaa verkostoja, joita työelämä heiltä edellytti.²¹⁴

OPETTAJANKOULUTUKSEN ENSIMMÄISET ASKELET



Kuvataiteilija Riitta Uusitalo. AOKK arkisto.

Sosiaalialan peruslinjasta kasvoi nopeasti sekä hyvin suosittu että yhteiskunnallisesti varsin tarpeellinen koulutuskokonaisuus. 1980-luvun loppupuolella elettiin vielä opettajankoulutuksessa aikaa, jolloin esimerkiksi yleiskoulun ja ammatillisten opilaitosten opettajille oli omat opettajankoulutusväylänsä, eikä tarjolla ollut yhtä selkeästi yleisen opettajakelpoisuuden tuottavaa pedagogista koulutusta. Yllättäen ongelmaksi muodostuikin se, ettei uudistusta valmisteltaessa ollut huomattu riittävästi mieltä sosiaalialan peruslinjojen opettajatarvetta tai heidän kouluttamistaan. Onneksi kokenut ja tarkkasilmäinen rehtori Taalas oli asiassa hereillä. Vaikka mitään virallisia päätöksiä ei sosiaalialan opettajankoulutuksen käynnistämisestä ollut vielä tehty, keväällä 1985 valittiin kesällä alkaneeseen 40 opintoviikon

mittaiseen ja monimuotoisena toteutettuun sosiaalialan opettajankoulutukseen pilottiryhmään yhdeksän henkilön ryhmä. He olivat yliopistokoulutettuja ja monin tavoin kokeneita alan ammattilaisia, jotka olivat ennättäneet toimia jo pitkään myös opetustyössä eri puolilla maata erilaisissa oppilaitoksissa. Hännänhuippuna mukaan pääsin myös minä, nuori kasvatustieteen maisteri ja sosiaalityöntekijä, urani alussa oleva ja kaikkein kokemattomin koko joukosta. Ehkä yksi syy mukanaolooni oli se, että jo pitkään opettajaopistossa työskennellyt lehtori Johanna Lasonen kertoi minulle tällaisesta mahdollisuudesta ja osasin siksi hakeutua ammatillisen opettajankoulutuksen edellyttämiin

²¹⁴ Rousi, Hannele & Mutka, Ulla, 1994, 33–34.

pääsykokeisiin. Työmahdollisuudet ammatillisten oppilaitosten opettajina olivat tuolloin vielä varsin tuntemattomia useimmille yliopistoista tai korkeakouluista valmistuneille.

Tämä pilottihanke loi hyvän pohjan sosiaalialan opettajankoulutuksen kehittämistyölle. Tammikuussa 1986 opettajaopistosta lähetettiin ensimmäinen Hannele Rousin laatima sosiaalialan opettajankoulutuksen opetussuunnitelma ammattikasvatushallitukseen hyväksyttäväksi. Sen liitteeksi oli lisätty pyyntö kahden sosiaalialan opettajankouluttajan viran perustamisesta näitä tehtäviä varten. Toinen niistä olisi sosiaalialan opettajankoulutuksen yliopettajuus ja toinen kasvatustieteiden lehtorin virka. Yliopettajan tarvetta perusteltiin sillä, että kaikki sosiaalialan opettajiksi koulutettavat ovat korkeakoulututkinnon suorittaneita, joten sosiaalialan opettajankoulutuksen päävastuun tulee olla yliopettajatasolla.²¹⁵

Aivan ensimmäiseen opettajankouluttajien virkojen lisäyspyyntöön ammattikasvatushallitus ei reagoinut, vaan halusi seurata tilanteen kehitystä pidempään. Syksyllä 1986 koulutus käynnistyi virallisesti ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa viidentoista sosiaalialan opettajakokelaan ryhmällä. Myöhemmin vuosina sekä koulutukseen pyrkineiden ja sinne otettujen määrä kasvoi hyvin nopeasti opettajatarpeen lisääntyessä. Kun alan jatkuvasti kasvavasta opettajatarpeesta varmistuttiin, ammattikasvatushallitus myönsi opettajaopistolle luvan palkata työntekijöitä vastaamaan kasvavaan koulutustarpeeseen.

Keväällä 1987 minut oli valittu Jyväskylän ammattioppilaitoksen yhteiskunnallisten aineiden opettajan virkaan. Hieman myöhemmin opettajaopistosta tuli tieto, että siellä oli tulossa hakuun vt. sosiaalialan ammattiaineiden yliopettajan virka, haluaisitko hakea sitä? Maisteriopinnoissani olin toki saanut hyvän yhteiskunta- ja käyttäytymistieteisiin liittyvän teoreettisen pohjakoulutuksen, mutta muuten tuona aikana tarjottua yliopistokoulutusta saattoi kuvata kolmella sanalla: teoriaa, tenttejä ja tilastomatematiikkaa. Silloin elettiin aikaa, jolloin erityisesti kasvatustieteen alalla haki paikkaansa tieteenä muiden tieteiden joukossa. Tutkimusmetologiaa hallitsi positivismi ja siksi omasta tieteellisestä asemastaan kamppailevan kasvatustieteen opintoihin kuului myös melkoinen määrä tilastotieteen opintoja.

Opettajankoulutukseni aikana olin tutustunut yliopettaja Hannele Rousiin ja samalla oppinut ihaillemaan hänen pedagogisia taitojaan, intoaan ja luovuuttaan koulutuksen kehittäjänä. Tiesin, että hänestä tulisi kouluttajakumppanini, mikäli tulisin tehtävään valituksi, joten laitoin hakupaperit vetämään ja tulin valituksi seuraavan lukuvuoden ajaksi vt. sosiaalialan ammattiaineiden yliopet-

²¹⁵ Sosiaalialan opettajankoulutuksen opetussuunnitelma 1986. Henkilökohtaiset materiaalit.

tajan virkaan elokuun alusta 1987. Samalla vaihdoin mahdollisuuteni aloittaa työni pysyvässä yhteiskunnallisten aineiden opetustehtävässä määräaikaiseen yliopettajuuteen ammattikoulujen opettajaopistossa. Eikä minulla vielä silloin ollut pienintäkään aavistusta siitä, että valinnastani ei tulisikaan vain vuoden mittaista pätkätyötä, vaan edessäni häämötti kokonainen elämäntyö.²¹⁶

Syksyllä 1987 aloitin työni sosiaalialan opettajankoulutuksessa pitkälle koulutetun, kokeneen, osaavan ja joskus jopa rämäpäisen rohkean koulutuksen uudistajan ja kehittäjän, yliopettaja Hannele Rousin työtoverina. Hänen rinnallaan sain kasvaa ammatilliseksi opettajankouluttajaksi ja oppia sen, mitä ammatillisen ja pedagogisen osaamisen tai teorian ja käytännön liittäminen toisiinsa opettajankoulutuksessa oikeasti tarkoittaa. Monasti hänen koulutusprosessien avauksensa olivat niin rohkeita ja yllättäviä, että alussa oli vaikea hahmottaa tavoitteita, joihin hän niillä pyrki. Mutta kun tajusin, että lopputulokset näistä prosesseista olivat lähes poikkeuksetta erinomaisia, opin sekä luottamaan niihin että laajentamaan huomattavasti omaa opetusopillista ymmärrystäni, toimintatapoja ja tietovarastoani. Lyhyesti sanottuna nuoren ja kokemattoman opettajankouluttajan ainoa mahdollisuus oli ymmärtää se, että perässä oli pysyttävä ja oppi otettava joka tilanteesta, tapahtui mitä tapahtui.²¹⁷ Ja toisaalta työnteko Hannelen kouluttajaparina oli parasta oppia ammatillisen opettajankouluttajan tehtäviin, mitä työurani aikana olen milloinkaan saanut.

MIKÄÄN EI SYNNY VALMIINA

Syksyllä 1986 käynnistyi ensimmäinen virallinen 40 opintoviikon mittainen sosiaalialan opettajankoulutus ja sen myötä opintonsa aloitti viisitoista alan opettajaopiskelijaa. Seuraavana lukuvuonna opiskelijamäärä oli jo reilusti kaksinkertainen. Silloin aloitti opiskelunsa kaksi ryhmää. Syksyllä aloitti opetustehtäviin vasta hakeutuvista koostunut 21 opiskelijan ryhmä ja kevätlukukauden alussa vielä viidentoista opiskelijan ryhmä, jonka osanottajat toimivat sosiaalialan opetustehtävissä ilman tarvittavaa pedagogista pätevyyttä.

Opettajankoulutuksen pedagogista kehittämistyötä oli toki tehty opettajaopistossa monin tavoin ja monenlaisissa työryhmissä jo ennen sosiaalialan opettajankoulutustakin. Oman haasteensa sosiaalialan opettajankoulutukselle

²¹⁶ Pitkän uran ensin opettajaopiston opiskelijana ja sittemmin ammatillisena opettajankouluttajana tehnyt yliopettaja Ritva Nurminen pohtii samaa asiaa artikkelissaan Käsityöläisen polku opettajankouluttajana ja osaamisen kehittäjänä.

²¹⁷ Mainion esimerkin Hannele Rousin tavoista herätellä opiskelijoitaan oppimisprosessien äärelle kertoo artikkelissaan "Välähdyksiä Rajakadulta" Arja H. Moilanen ajalta, jolloin hän opiskeli opettajaopistossa parturikampaaja-alan opettajaksi.

tarjosi kuitenkin tieto siitä, että ensimmäisiä kertoja Jyväskylässä opiskeli kokonaisia ryhmiä, joilla kaikilla oli taustallaan sekä pitkä akateeminen koulutus että useimmiten vielä mittava ammatillinen työkokemus niin kuin koulutuksen pääsyaatimuksissa edellytettiin. Opiskelijat olivat enimmäkseen psykologeja, terapeutteja, filosofeja, teologeja, sosiaalityöntekijöitä, varhaiskasvatuksen ja vanhustenhuollon henkilöstöä, yhteiskunta- ja kasvatustieteilijöitä ja terveydenhuollon ammattilaisia. Mahtuipa joukkoon välillä muutama taidealojen edustajakin. Tämä uudenlainen koulutettavien joukko toimi merkittävänä lisävauhdittajana sille työlle, jota oli jo aiemmin opettajankoulutuksen kehittämiseksi tehty.

Ennen ensimmäisen yhteisen ryhmämme käynnistymistä suunnittelimme tietenkin intensiivisesti heidän opetuksensa toteuttamista. Ymmärsimme, että sellaista määrää toinen toistaan täydentävää tietoa, taitoa ja osaamista kuin koulutettavalla ryhmällä oli jo tullessaan sekä alan yhteiskunnallisista että ammatillisista kysymyksistä emme olisi kyenneet pelkästään omilla luennoillamme tai opetuksillamme merkittävästi lisäämään. Ja tarpeetonta se olisi ollutkin. Oli löydettävä sellainen ammattipedagoginen toimintatapa ja ratkaisu, jolla tämä mittava osaaminen saataisiin ryhmän yhteiseen käyttöön ja edistämään jokaisen oppimisprosessia. Lisäksi oli löydettävä ratkaisu siihen, miten ryhmästä löytyvästä tiedosta, taidosta ja osaamisesta voisi rakentua jäsentynyt, teoriaa ja käytäntöä ja samalla ammatillista ja pedagogista toimintaa yhdistävä ja kunkin omaa opetustyötä ohjaava henkilökohtainen käyttöteoria tukemaan peruslinjalta valmistuvien sosiaalialan ammattilaisten kouluttamista.

Ratkaisu koulutusprosessin moniin kysymyksiin oli jo hahmottumassa, mutta se ei ollut vielä valmis, kun ryhmä aloitti opettajaopintonsa syksyllä 1987. Suuntaviivaa koulutuksen kehittämislle antoivat kuitenkin Hannelen ensimmäiseen opetussuunnitelmaan kirjaamat koulutuksen toteuttamisen periaatteet. Niitä olivat muun muassa koulutuksen prosessimaisuus, vuorovaikutuksellinen ja positiivinen, tasa-arvoinen ohjausilmasto, teorian ja käytännön vuoropuhelu ja ykseys, teoreettisen ja ammatillisen perustan ajan tasalla pysyminen ja jatkuva oman osaamisensa arviointi ja itsensä kehittäminen.²¹⁸

LÄMPÖMITTARI NÄKEE PÄIVÄNVALON

Opiskelijoiden kanssa työtä tehtäessä erilaiset oppijalähtöisen pedagogiikan kysymykset, ajatukset oppimista ohjaavista periaatteista samoin kuin oppimistehtävistä oppimisprosessia kokonaistamassa ja ohjaamassa nousivat esiin yhä useammin yhteisissä keskusteluissa. Käsityksemme ammattipedagogi-

²¹⁸ Sosiaalialan opettajankoulutuksen opetussuunnitelma 30.1.1986. Henkilökohtaiset materiaalit.

sia opintoja ohjaavien oppimistehtävien kokonaisuudesta, niiden suhteesta toinen toisiinsa ja niiden koulutusta ohjaavasta potentiaalista olivat muotoutumassa, mutta kuitenkin vielä kovin hajallaan. Paine niiden kokoamisesta ja jäsentämisestä kasvoi kuitenkin opiskelijaryhmän taholta päivä päivältä. He yksinkertaisesti halusivat konkreettisesti tietää, mistä me oikein puhumme ja mitä se oikein käytännössä tarkoittaa.

Ei auttanut muu kuin istua alas, repäistä fläppipaperi eteensä, ottaa tussi käteensä ja aloittaa hahmottumassa olevien oppimistehtävien kokonaisuuden jäsentäminen. Aikamme asian äärellä ähkittyämme sosiaalialan opettajankoulutukseen syntyi lopulta ensimmäinen oppimistehtävien ja samalla ammattipedagogisten opintojen etenemisen kokonaisuusjäsenitys. Se kiinnitettiin sinitarralla luokan seinään. Jäsenitys sai nimekseen Lämpömittari, sillä siltä prosessin kuvaus seinällä roikkuessaan aivan selvästi näytti. Jo pelkkä oppimistehtävien kokonaisuusjäsenitys ja niiden välisten suhteiden ja riippuvuuksien näkyväksi tekeminen kirvoitti monia hienoja keskusteluita opiskelijaryhmän kanssa. Ja niin kuin hyvin usein opetustyössä tapahtuu, nämä keskustelut lisäsivät koko ajan myös omaa ymmärrystämme siitä, mistä syntyneessä prosessikuvauksessa oikeastaan oli kysymys ja miten sitä voisi kehittää edelleen.

Joka tapauksessa luokan seinälle sinitarralla kiinnitetystä Lämpömittarista tuli meille kaikille tärkeä työväline, itse asiassa myöhemmin myös koko opettajankoulutuksen kehittämistyölle tärkeämpi kuin siinä vaiheessa osasimme kuvitellakaan. Lämpömittarin avulla ammattipedagogista oppimisprosessia vietiin oppimistehtävien kautta ja niiden ohjaamana eteenpäin. Jokaisella opiskelijalla oli vastuu omasta oppimisestaan, oppimistyö oli itse tehtävä ja oman opettajuutensa käsikirjoitus oli jokaisen prosessin kuluessa itse kirjoitettava. Meidän tehtävämme oli tukea, ohjata, avata oppimisen solmuja ja lisätä yhteisten keskusteluiden ja luentojen avulla heidän ammattipedagogista osaamistaan ja mahdollisuuksia löytää tapoja, joilla voitaisiin jokaisen opiskelijan omasta ammattitaidosta kehittää sosiaalialan ammatillisen opettajan ammattitaito. Kuitenkin jokaiseen yhteiseen tapaamiseen, oli se sitten tukea oppimisen solmukohtiin, ohjausta oppimisprosessissa etenemiseen tai luentoja ideoiden ja virikkeiden antamiseksi kehittämistyölle, oli myös opiskelijoilla oltava aina jotakin omaa tuotavaa. Opiskelijoita kannustettiin monipuoliseen taustamateriaalin käyttöön. Lähtökohta oli, että oppimistehtäviä tehdessä oli mielekästä hyödyntää oppimislähteiden suunnatonta monipuolisuutta.

Huolimatta siitä, että ammattipedagoginen opiskelu- ja oppimisprosessi oli saatu jo varsin varhaisessa vaiheessa jäsenettyä ja otettua käyttöönkin, aivan kaikkea ei kuitenkaan silloin vielä ollut nähty eikä edes oikein koettukaan. Ammattipedagogisten opintojen edustama koulutusajattelu nimittäin käänsi

koko perinteisen opetus-oppimisajattelun päällelleen verrattuna siihen, mihin useimmat meistä olivat oppimishistoriansa aikana tottuneet. Nyt ovat erilaiset asian ympärillä sattuneet käänneet ja kimmellukset jo kauan naurattaneet, mutta silloin kyllä välillä hikoiluttikin.

KAIKENLAISTA SATTUI JA TAPAHTUI

Opiskelijamäärien jatkuvasti kasvaessa sattui koulutuksen alkuvaiheessa eteemme ryhmä, joka ei ostanutkaan heti ajatusta siitä, että jokaisen oli lopulta itse tehtävä oppimistyö ja kirjoitettava oman opettajuutensa käsikirjoitus ja me opettajankouluttajina vain tukisimme, ohjaisimme ja tarjoaisimme välillä toki tietoa ja virikkeitä ammattipedagogisten opintojen etenemiseksi. Orientointivaiheen jälkeen ammattipedagogiset opinnot alkoivat ryhmän kanssa yhteiskunta- ja ammattianalyysillä, ensimmäisillä opintoihin liittyvillä oppimistehtävillä niin kuin ajatus oli. Ne oli tarkoitus käynnistää ryhmätöinä, jolloin sosiaalialan eri ammattialoilla työskennelleet saisivat mahdollisimman laajan käsityksen niistä vaiheista, miten erilaiset ammattitaitovaatimukset olivat syntyneet, miten yhteiskunnallisten muutosten myötä muuttuneet ja miltä tulevaisuus mahdollisesti näyttäisi. Myöhemmin oli tarkoitus purkaa näiden ryhmätöiden tulokset koko joukolla ja rikastaa yhdessä pohtien ja keskustellen kaikkien osallistujien ymmärrystä sosiaalialalla tarvittavan ammattitaidon monimuotoisuudesta ja muutoksista eri aikoina. Mutta kun ei.

Olimme varanneet opiskelijajoukolle ison yhteisen ryhmätyötilan, ohjeistaneet ryhmätyön mielestämme kunnolla ja perustelleet tehtävät ja odotimme työskentelyn alkavan, mutta mitään ei tapahtunut. Ryhmän ammatilliseen opettajankoulutukseen kohdistuneet odotukset olivat selvästi hyvin toisenlaisia ja vastarinta tällaiselle toimintatavalle vahvaa. Sen jälkeen keskustelua ryhmän kanssa jatkettiin oppimistehtävistä, niiden teoreettisista lähtökohdista, toteuttamistavoista ja merkityksestä oppimisprosessille kahden kokonaisen kahdeksantuntisen työpäivän ajan. Toisena päivänä alkoi jo kuulua varsin voimakasta jupinaa siitä, miksi me emme oikeasti opeta heitä ja kerro heille, miten sosiaalialan opettajana pitäisi toimia. Muutama opiskelija totesikin, että ryhmän on tehtävä meistä valitus ammattikasvatushallitukseen, koska emme hoida työtämme kunnolla. Periksi emme kuitenkaan antaneet, vaan jatkoimme sitkeästi koulutuksen ja siihen liittyvien oppimistehtävien teoreettisten ja toiminnallisten taustojen tietoiseksi tekemistä ja silloin lähes loputtomilta tuntuneita keskustelua siitä, miksi perinteinen opettaja opettaa-oppilas oppii -ajattelu on taakse jäänyttä elämää ja nyt on hyvä toimia uusintavoin.

Kolmantena päivänä asiassa tapahtui kuitenkin nopea käänne. Aamulla ryhmätyötilaan saapui iloinen opiskelija, joka ilmoitti ymmärtäneensä nyt mitä tällaisella lähestymistavalla koulutuksessa haettiin. Hän kertoi muulle ryhmälle lyhyesti keskeiset oivalluksensa. Tämän jälkeen työskentely käynnistyi ripeästi ja jatkui keskittyneesti loppuviikon ajan. Eikä sen jälkeen enää palattu keskusteluihin ammattikasvatushallituksesta tai opetuksen puutteesta, vaan jokainen kääri hihansa ja ryhtyi töihin. Taustalla näissä erilaisissa jupinatilanteissa olivat todennäköisesti jokaisen oma oppimishistoria ja sieltä nousseet opettajankoulutuksen toteuttamiseen liittyneet odotukset, opettajankoulutuksen toimintatapojen nopea uudistaminen samoin kuin koulutuksen alkuvaiheissa käynnissä ollut kamppailu siitä, minkä sortin oppilaitoksen pitäisi oikeastaan saada oikeus sosiaalialan opettajankoulutuksen toteuttamiseen. Sen jälkeen, kun alan koulutusmahdollisuuksia ja -tapoja koskeva tieto levisi, kouluttajien osaaminen ja kokemus tehtävissään karttui ja kiistely sosiaalialan opettajankoulutuksen oikeasta sijoituspaikasta vaimeni, asiat sujuivat vuosi vuodelta luontevammin. Yksinkertaisesti toiminta vakiintui ja löysi uomansa, eikä siihen edes kovin monta vuotta tarvittu.

VAKIINTUMISEN AIKA

Meillä oli tapana tehdä sosiaalialan opettajankoulutusta tunnetuksi kirjoittamalla siitä artikkeleita niihin ammattilehtiin, joita arvelimme potentiaalisen hakijajoukon ahkerimmin lukevan. Syksyllä 1989 kirjoitin aiheesta jutun Sosiaaliturvallehteen ja kuvasin siinä alan opettajankoulutuksen tavoitteita seuraavasti:

”Sosiaalialan opettajankoulutuksen pyrkimyksenä on kouluttaa alan opettajat ohjaamaan oppilaansa ajattelemaan ja oppimaan: hankkimaan, käsittelemään, käyttämään ja tuottamaan tietoa, erottelemaan yhä kasvavasta tiedon tulvasta esiin oleellinen, muuttamaan se taidoksi ja toiminnaksi, tekemään pelkistyksiä, valintaa ja painotuksia oman inhimillisen ja ammatillisen kasvunsa näkökulmasta. Opettaja valmennetaan myös kehittämään opiskelijoiden valmiuksia muodostaa keskusteleva, oppiva ja kehittävä työyhteisö niin sosiaalialan oppilaitoksissa kuin myöhemmin alan työtehtävissä.”²¹⁹

Kun näitä tavoitteita tänä päivänä lukee, on selvää, että tavoittelimme jo tuolloin tehtyjen pedagogisten ratkaisujen kautta sosiaalialan keskiasteen opetustyössä tarvittavien sisällöllisten ja toiminnallisten osaamisten rinnalle myös työelämän metataitojen kehittämistä. Käsite ei vielä tuolloin ollut yleisessä

²¹⁹ Mutka, Ulla, 1989. Sosiaaliturva 1989, 1191–1193.

käytössä ja edelleenkin siitä löytyy monenlaisia määritelmiä. Varsin yleisesti niillä kuitenkin tarkoitetaan yleisiä työelämätaitoja. Ne ovat nousseet nykypäivän osaamiskeskusteluissa vähintään yhtä tärkeiksi kuin ammattiosaaminen, sillä ne auttavat ihmisiä pärjäämään ja kehittämään omaa ja työyhteisönsä osaamista jatkuvasti muuttuvan työelämän pyörteissä.²²⁰ Opettajankoulutuksen tavoitteet osoittavat, ettei niitä perinteisillä pedagogisilla ratkaisulla olisi ollut kovin helppo saavuttaa. Samalla ne tekevät näkyväksi myös sen, että hyvin monissa tilanteissa koulutuksen toteuttamisen tapa opettaa asioita yhtä paljon kuin opiskeltavat sisällöt. Ja luonnollisesti molemmat oppimisen tavat ovat tärkeitä, mutta ne kumpikin vaativat tietoista suunnittelua ja toiminnan organisointia suhteessa koulutuksen tavoitteisiin.

Menettelyt, joilla sosiaalialan opettajankoulutuksen tavoitteisiin pyrittiin, olivat monimuotoisia ja saivat vaikutteita useista eri tieteenaloista. Yksi keskeinen osa sitä olivat kuitenkin oppimistehtävät, joissa ihmisten pitkä teoreettinen koulutus ja työ- ja elämäkokemuksen mukanaan tuoma tieto ja osaaminen löivät kättä pedagogiselle tiedolle ja sen kehittämiselle. Käyttäytymistieteet ja niiden tarjoama ymmärrys oppimisesta ja sen ohjaamisesta olivat tietenkin pedagogisen koulutuksen ytimessä, mutta se ei voinut rakentua pelkästään yhden tieteenalan varaan. Jo pelkästään opiskelijaryhmien monimuotoisuus toi oppimisprosesseihin mukaan monien eri tieteenalojen ja toimintakäytäntöjen synnyttämiä näkökulmia.

Ensimmäisten oppimistehtävien²²¹ eli yhteiskunta- ja ammattianalyysin tarkoituksena oli syventää opiskelijoiden ymmärrystä siitä, miten sosiaalialan ammatillisen osaamisen vaatimukset ovat aina olleet aikaansa sidottuja ja miten niiden ammatilliset painotukset ovat muuttuneet yhteiskunnallisen muutoksen ja sosiaalipolitiikan erilaisten painotusten ja kehitysvaiheiden myötä. Tärkeää tässä vaiheessa oli myös hahmottaa ammattien mahdollisia tulevaisuuden kehityssuuntia, sillä opettajan työ jos mikä on tulevaisuustyötä. Jos tänä päivänä koulutat nuoren ihmisen, hän saattaa olla työelämässä vielä vuosikymmenten päästä, toki matkan varrella paljon ja monenlaista uutta oppineena ja kokeneena.

Tässä vaiheessa opettajaopiskelijoiden oli keskeistä sekä ryhmissä että omakohtaisesti pohtien selkiyttää ja konkretisoida itselleen sitä, mitkä ovat ne valmiudet, joita huomispäivän yhteiskunnassa toimivalta sosiaalialan ammattilaiselta edellytetään, millaisten valmiuksien kehittymistä voi ja haluaa itse olla edistämässä ja mitä haasteita muutokset asettavat koulutuksen toteuttamiselle ja koko koulutusjärjestelmälle.

²²⁰ Jarenko, Karoliina & Kankkunen, Jenni, 2021. Internetlähde.

²²¹ Rousi, Hannele & Mutka, Ulla 1994, 9–10.

Opintojen toisessa vaiheessa opettajaopiskelijoiden tuli muodostaa oma-kohtainen käsitys siitä, miten ammatillinen kehittyminen tapahtuu. Oppimistehtävien tuella siirryttiin analysoimaan sitä, miten opetussuunnitelmat ja niiden oppimäärät tuottavat sosiaalialan peruslinjan ammateissa tarvittavia valmiuksia. Samalla analyysit suuntautuivat myös ammatillisen kasvun ja sen ohjaamisen kysymyksiin. Tämän pohdinnan taustalle oli jokaisen selvitettävä se, millaista ihmiskäsitystä, oppimiskäsitystä, tiedonkäsitystä ja käsitystä arvioinnista heidän opettamansa ammattialan taustalle tarvittaisiin, jotta ammatillisen osaamisen kannalta keskeiset valmiudet voitaisiin saavuttaa.

Oppimistehtävien kolmannessa vaiheessa siirryttiin ammatillisen koulutuksen tilanne- ja menetelmätiedon alueelle ja pohdittiin esimerkiksi sitä, millä tavoilla ammatillista kehitystä oli tuettava, jotta päästäisiin mahdollisimman lähelle hyvän ammatillisen osaamisen ideaa tai millaiset opetusmenetelmälliset vaihtoehdot olisivat toimivia sosiaalialan ammattien opetuksessa. Myöhemmin prosessin alkuun liitettiin vielä henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatiminen. Siinä opiskelijan oli perehdyttävä tulevan opettajankoulutuksensa ohjelmaan, sen tarjontaan, vaihtoehtoihin ja painotuksiin ja samalla hahmoteltava omaa jo olemassa olevaa osaamisprofiiliaan kyetäkseen orientoitumaan tuleviin opintoihinsa ja tekemään omien oppimistarpeidensa näkökulmasta merkityksellisiä valintoja.²²²

Opintojen päätteeksi opiskelijat tekivät vielä ns. itsearviointiraportin. Käytännössä se tarkoitti oman oppimisprosessin tarkastelua, sen erilaisten vaiheiden tunnistamista ja henkilökohtaisen kehittymisen arviointia. Tässä suositeltiin oppimispäiväkirjaa työvälineeksi. Ajatus oli, että omakohtaisen kokemuksen kautta löytää helpommin tuntuman myös muiden oppimisprosesseihin ja tunnistaa opiskelijoissaan paremmin opettamisen, ohjaamisen ja oppimisen solmukohtien avaamisen tarpeet. Opetusharjoittelujaksot olivat yhteensä kahdeksan opintoviikon mittaisia, niitä oli monta ja niillä kaikki opittu oli pyrittävä soveltamaan käytäntöön. Yrjö Engeströmin tuore kirja Perustietoa opetuksesta (1982) oli ahkerassa käytössä, kun opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat opetusharjoitteluaan ja antoivat koulutukseen kuuluvia näytetuntejaan.

Työtä ja kirjoittamista opiskelijoilla oli kieltämättä paljon, mutta se kantoi myös hedelmää. Kun opettajaopiskelijat koulutuksensa aikana rakensivat

²²² Maanpuolustusopistolla opetusupseerina taktiikan ja sotatekniikan opettajaryhmässä opettajankoulutukseen tullessaan työskennellyt Isto Kujala kuvaa hauskasti ja ilmeikkäästi opettajankoulutuksensa vaiheita artikkelissa Opistoupseeri opettajankoulutuksessa. Vaikka aika oli silloin jo toinen ja opiskelijaryhmä hyvin moniammatillinen, Iston kokemukset kertovat samaa tarinaa koulutusprosessin toteuttamisesta. Henkilökohtaisella opiskelusuunnitelmalla aloitettiin ja oppimistehtävillä edettiin myös lukuvuonna 1993–1994.

oman opettajuutensa käsikirjoitusta ja kävivät yhdessä ja erikseen systemaattisesti läpi sosiaalialan opetustyöhön liittyviä kysymyksiä, se näkyi myöhemmin myös ammattilehdissä, raporteissa ja monenlaisissa julkaisuissa. Oli todella hienoa huomata, miten paljon he opetustehtäviin siirryttyään kirjoittivat ja keskustelivat sosiaalialan peruslinjalla tarvittavan ammattitaidon, opettamisen ja oppimisen kysymyksistä. Juuri sitähän vasta muotoutumassa ollut uusi koulutusala kipeästi tarvitsi, kun se etsi ja rakensi omia toimintatapojaan ja sosiaalialan yhteistä ammatillista identiteettiä.

KELPOISUUSVAATIMUSTEN VÄLJENEMINEN

Aivan ensimmäisessä sosiaalialan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa syksyllä 1985 oli arvioitu alan koulutustarpeeksi kuusitoista opettaja-opiskelijaa vuosittain.²²³ Vuoden 1990 toimintakertomuksen mukaan taakse jääneenä lukuvuonna ja sen lisäksi vuoden 1990 kuluessa sosiaalialan opettajankoulutukseen osallistui yhteensä 108 opiskelijaa

Jyväskylässä opiskeli monenlaisia ryhmiä. Osa niistä oli suunnattu alan opettajina jo toimiville, osa vasta alalle hakeutuville. Monimuotoiset koulutusratkaisut olivat käytössä. Osa ryhmistä aloitti opiskelunsa syksyllä 1989, osa vasta vuoden 1990 alussa.²²⁴ Lisäksi tammikuussa 1990 Tuusulan sosiaalialan oppilaitoksessa oli aloitettu oma kuudentoista opiskelijan monimuotoryhmä tyydyttämään Etelä-Suomen huutavaa pulaa pätevistä alan opettajista ja tarkoitus oli toteuttaa siellä seuraavana vuonna vielä toinenkin samanlainen ryhmä ilman opettajakelpoisuutta oppilaitoksissa jo työskenteleville opettajille.²²⁵ Samalla uusien opettajankouluttajien tarve kasvoi roimasti. Yritys vastata koulutustarpeeseen oli kova, mutta pätevien opettajien kysyntä alalla kasvoi niin nopeasti, etteivät opettajankoulutusmäärät millään pysyneet kysynnän perässä. Sosiaalialan oppilaitokset olivat pulassa, koska kelpoisia opettajia ei riittänyt läheskään kaikkiin opetustehtäviin.

HURJA ARVIO KOULUTETTAVIEN TARPEESTA

Maaliskuussa 1990 kokoontui opetusministeriössä ministeri Anna-Liisa Kasurisen johdolla työryhmä keskustelemaan toimenpiteistä, joilla voitaisiin turvata sosiaali- ja terveydenhuollon koulutetun työvoiman saanti erityisesti sellaisilla

²²³ Sosiaalialan opettajankoulutuksen opetussuunnitelma 30.1.1986. Henkilökohtaiset materiaalit.

²²⁴ Toimintakertomus 1989–1990. AOKK arkisto.

²²⁵ Kymäläinen, Sanna & Rinta, Erja 1989, Sosiaaliturva, 1193.

toimenpiteillä, joihin voitaisiin ryhtyä alan koulutusta kehittämällä.²²⁶ Virkamies-työryhmä valmisteli asiasta esityksen, joka julkaistiin maaliskuussa 1990. Siinä sosiaalialan opettajankoulutuksesta todettiin, että koulutus oli käynnistynyt vasta vuonna 1986 ja sosiaalialan nuorisostaasteen koulutus puolestaan toimii täydessä, vuotta 1995 koskevien tavoitteiden mukaisessa laajuudessaan jo vuonna 1992. Lisäksi koko ajan lisääntyvä aikuiskoulutus tarvitsi myös kasvavassa määrin kelpoisia opettajia sosiaalialan koulutukseen.

Työryhmän arvio oli, että alan opettajatarve nousisi vuonna 1992 noin 1000 opettajaan, joista Jyväskylän opettajaopiston kouluttamien tarve olisi noin 650. Jyväskylästä oli työryhmän arvion mukaan vuoden 1989 loppuun mennessä valmistunut noin 140 sosiaalialan opettajaa ja kahden seuraavan vuoden uusien opettajien laskennallinen tarve olisi siten noin 500 uutta opettajaa. Vuonna 1989 opettajaopiston vuosisisäänotto sosiaalialan opettajankoulutukseen nostettiin työryhmän mukaan 80 opiskelijaa. Työryhmää totesi kuitenkin, että kyseisillä koulutusmäärillä kuluisi noin kuusi vuotta, ennen kuin vuoden 1992 sosiaalialan opettajatarve olisi tyydytetty. Lisäksi tarpeesta noin 60 % oli maamme neljässä eteläisimmässä läänissä. Sen vuoksi työryhmä esitti, että opettajaopiston silloin vain Tuusulassa toimivaa monimuoto-opetusmallia laajennettaisiin alueellisesti ainakin Etelä-Suomessa niin, että sosiaalialan opettajankoulutuksen aloituspaikat voisivat olla vuositasolla vähintään 120. Työryhmä esitti myös rahoitusta tekemänsä ehdotuksen toteuttamiselle.

YLEISEN PEDAGOGISEN KELPOISUUDEN ESIINMARSSI

Saman vuoden keväällä tehtiin kuitenkin myös merkittäviä koulutuspoliittisia uudistuksia, joilla oli selkeä vaikutus alan kasvavan opettajatarpeen tyydyttämiseen muilla tavoin. Ensinnäkin sekä Jyväskylässä että Hämeenlinnassa toimineet opettajaopistot muutettiin uudella lailla ja asetuksella vuonna 1990 itsenäisiksi ammatillisiksi opettajakorkeakouluiksi. Samassa yhteydessä jätettiin portti auki koko ammatillisen opettajankoulutuksen kentän uudelleenjärjestelylle. Se toteutettiin asteittain vuoden 1996 loppuun mennessä, jolloin osa ammatillisten oppilaitosten yhteydessä toimineista opettajankoulutusosastoista oli liitetty jo toiminnassa olleisiin kahteen opettajakorkeakouluun. Lisäksi opettajien pedagogista koulutusta toteuttamaan perustettiin kolme uutta ammatillista opettajakorkeakoulua, joihin liitettiin loput näistä opettajankoulutusosastoista.

Aiemmin opettajakelpoisuuksista oli voimassa säädös, jonka mukaan kelpoisuuden hankkiminen oli liitetty erilaisiin oppilaitosmuotoihin. Tämä

²²⁶ Muistio 28.3.1990. Opetusministeriö.

oppilaitosmuotoisen opettajankoulutuksen vaatimus poistettiin 1990-luvun alussa, kun opettajankoulutusvaatimusten päällekkäisyydet purettiin. Sen jälkeen opettajan tehtäviin pätevöitti yliopistoissa, opettajakorkeakouluissa tai vielä alkuvaiheessa ammatillisten oppilaitosten opettajankoulutusosastoissa hankittu vähintään 40 opintoviikon mittainen pedagoginen koulutus. Siirryttiin yleisen pedagogisen kelpoisuuden aikaan ja samalla mahdollisuuteen kouluttaa opettajakorkeakoulussa hyvin erilaisten koulutusalojen ihmisiä samoissa ryhmissä.

Uusien säädösten myötä Jyväskylän ammatilliselta opettajakorkeakoululta poistui myös sosiaalialan opettajankoulutuksen portinvartijan tehtävä. Toimenpide lisäsi vuosien varrella selvästi paitsi reittejä alan opetustehtäviin myös käytettävissä olevan opettajatyövoiman määrää sosiaalialalla. Muutoksista huolimatta sosiaalialan opettajankoulutuksessa kehitetty opetussuunnitelma-ajattelu jäi Jyväskylässä elämään vahvana ja monipuolistui, kehittyi ja taipui monenlaisiin uusiin sovelluksiin vuosien varrella uusien kouluttajien, heidän tulkintojensa ja uudenlaisten opettajankoulutustarpeiden myötä.

VAHTIMESTARIN TARINA

Veijo Turpeinen

Tämä on kertomus Osmo Siekkisen työurasta vahtimestarina Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa ja myöhemmin ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Osmon rikasta kerrontaa työstään ja työstä saaduista komeuksista on taltioidu syksyllä 2021 tehdyllä haastattelulla.²²⁷

TALONMIES/VAHTIMESTARIN LAAJA TEHTÄVÄKENTTÄ



Osmo Siekkisellä on ollut pitkä ja monipuolinen työura vahtimestarina. Kuvaaja Simo Peteri.

sätilojen kunnostukseen ja lampun vaihtoon saakka. Erityisesti talonmiehen tehtävässä arvostettiin teknologiaosaamista ja asiakaspalvelua. Useissa oppilaitoksissa oli jo tuolloin käytössä kopio- ja monistuskoneet, mutta videointilaitteet olivat tulossa. Tehtäviin sisältyi myös asiakaspalvelua ja asiakaskäyntejä virastoissa ja oppilaitoksissa.

Osmo muistelee talonmiehenä ensimmäisiä työpäiviään:

Osmo työskenteli konttorikoneliik-
keessä huoltajana ja korjaajana.
Työssään hän huomasi, että pikku-
hiljaa mekaniikka alkoi väistyä elekt-
roniikan tieltä ja mielenkiinto uusiin
tehtäviin alkoi kyteä mielessä. Osmo
huomasi, että ammattikoulujen Jy-
väskylän opettajaopistoon haettiin
talonmiestä. Hän päätti hakea teh-
tävää ja hänet valittiin siihen. Osmo
aloitti syksyllä 1982 ammattikoulujen
Jyväskylän opettajaopistossa talon-
mies/vahtimestarina vuoden mittai-
sella määräaikaisella sopimuksella.
Koevuoden jälkeen tehtävä vaki-
naistettiin ja Osmo jatkoi tehtävässä.
Talonmiehellä tuli olla monipuolista
osaamista aina pihan lakaisusta si-

²²⁷ Siekkinen, Osmo, haastattelu 2021

”Heti siinä alussa tuli perjantain iltapäivällä kemian opettaja materiaalinipun kanssa luokseni ja sanoi, että näistä pitäisi tehdä monisteet ensiviikon opetusta varten. Ne tehtiin spriikoneella. Hiukan siinä hämmästelin, kun muu maailmahan ei juurikaan enää käyttänyt spriimonisteita. Ne olivat kyllä jo museotuotetta silloin – niin ajattelin. (...) 1980-luvulla useat kouluttajat tekivät töitään myös iltaisin ja viikonloppuisin. Joten töitä alkoi olla arkipäivien lisäksi lisääntyvässä määrin iltaisin, lauantaisin ja jopa sunnuntaisin. Tilojen saneerauksen myötä muutin 1983 tähän taloon asumaan, joten olin yötä päivää talossa.”

Rajakadun kiinteistön saneerauksen aikana opettajaopiston toimintaa oli vielä Keski-Suomen Keskusammattikoululla. Rajakadun kiinteistöön valmistui keittiöitä, vaatetukselle ja parturikampaajille omat tilat sekä luokka- ja muita opiskelutiloja. Osmo kuvailee tilojen käyttöä:

”Silloin oli paljon alakohtaisia erikoistiloja, kuten keittiöitä, vaatetuksen ja parturikampaajien tiloja, joita ei voinut käyttää muuhun opetukseen. Kesäkurssitoimintaa oli juhannukseen asti ja samoin syksyllä kurssitoiminta alkoi jo elokuun alussa ja sekin vaihe kesti sen kaksi viikkoa ja silloin tiloja tarvittiin monenlaiseen käyttöön. Vaikka opetustiloja oli runsaasti, niin ruuhka-aikoina tilat tuntuivat ahtaaltakin.”

Talon ulkopuolissa kohteissa asioidessa liikkumiseen tarvittiin autoa, jota lainattiin keskusammattikoululta. Myöhemmin opettajaopistolle hankittiin oma-auto, joka oli ammattikoululta käytöstä poistettu. Autolle oli monenlaista käyttöä. Osmo kertoo:

”Kuljetin talon autolla opettajaopiskelijoita harjoittelemaan alkuviikosta Jämsänkoskelle ja hain heidät keskiviikkona pois. Sitten loppuviikoksi oli ryhmän kuljetus Äänekoskelle. Se oli meidän eräänlaista niukkuuden aikaa, kun oli rakennustyötkin meneillään.”

*”Olen minä vuosikymmenten aikana kuljettanut, ja yleensä lentoasema -Rajakatu- lentoasema, monenlaisia opetushallituksen ja opetusministeriön virkamiehiä ja muitakin arvovaltaisia henkilöitä, kuten taiteilija Kaj Stenvall on ollut kyydissä ja toki oman talon väkeä. Automatkat olivat yleensä hyvin hupaisia. Ihmiset kertoivat työstään ja kokemuksiaan Jyväskylästä,”
muistelee Osmo.*

OPETTAJAOPISTON UUDET TILAT KÄYTTÖÖN

Rajakadun kiinteistön saneeraussuunnitelmat oli tehty 1970-luvun lopulla ja 80-luvun alussa. Osmo eläytyy muistelemaan uusittujen tilojen lopputarkastusta ja tilojen vihkiäisiä.

*”Hetki tarkastuksen jälkeen tiloja alettiin muuttamaan, koska suunnittelu-
vaiheessa ei oikein uskottu tietotekniikan nopeaan tuloon. Tietotekniikan
yllättävä nopea tuleminen aiheutti sen, että tarvittiin sopivia tiloja ja niiden
järjesteleminen aloitettiin heti kiinteistön lopputarkastuksen jälkeen. Raja-
kadun kiinteistön käyttöön vihkiminen oli mieleenpainuva tilaisuus,” jota
Osmo muistelee lämmöllä.*

*”Se oli suuri tapahtuma tämä rakennusten vihkiminen ammatillisen opet-
tajankoulutuksen käyttöön. Meillähän oli vieraita ja tilannetta juhlistamassa
aina maaherraa myöten oli vieraita. Sehän oli historiallista, koska nämä
tilat olivat opettajaopistolle ensimmäiset omat tilat täällä Jyväskylässä. Ja
kyllä sen huomasi myös, että nyt ollaan täällä väljällä tontilla me yksistään
ja koko talo käytössä.”*

Osmo oli oppilaitoksen työntekijänä monissa ryhmissä talon edustajana. Talonmies/vahtimestari tehtävän vakinaistamisen myötä Osmon tehtävä oli opettajaopiston vahtimestari. Talossa asuvalle vahtimestarille riitti töitä kiinteistön hoitoon liittyvien tehtävien lisäksi myös erilaisten tilaisuuksien ja juhlien järjestelemiseen liittyvissä tehtävissä. Osmo kertoo:

*”Olihan sitä paljon hommia, kun laittoi penkkejä juhlasaliin juhlia varten
ja sitten keräsi ne pois. Paikkaluku oli 400 istumapaikkaa. Ja pöytiä piti
kannella paikoilleen ja muuta sellaista. (...) No sitten kun oli tapahtumia ja
juhlia, niin minutkin kutsuttiin juhliin. Usein pitikin sanoa, että kiitos kut-
susta, mutta minähän olen täällä töissä koko ajan, niin voin sitten juoda
kakkukahvit siinä työn lomassa.”*

Monistamon ja postin hoitajan tehtävät vaativat aikaa, koska kirjepostia tuli taloon ja lähti talosta paljon. Toki kirjepostin määrä on ajan kuluessa pienentynyt huomattavasti. Kameravalvonta ja sähköinen ovien sulkijärjestelmä helpottivat osaltaan vahtimestarin työtä. Vuosien saatossa vahtimestarinkin työssä teknologian osaamista tarvittiin yhä enemmän. Teknisen kehityksen myötä myös työhön ja kiinteistön valvontaan liittyviä haasteita on tullut. Osmo muistelee:

”Ensimmäisinä vuosina, kun tätä teknistä kehitystä tapahtui ja meilläkin tietokoneita lisääntyi, niin ilkeältä myös lisääntyi. Usein jouduttiin poliisien kanssa selvittämään, kun ikkunoita oli rikottu ja laitteita viety. Ei se nyt päivittäistä ollut, mutta vuoden mittaan oli useita tapahtumia.”

”Ja kun asuin tässä talossa, niin joskus kadulta saattoi tulla ihmisiä sanomaan, että oletteko huomanneet, että tuolla on murtojälkiä ja ikkunoita on rikottuna. Ja olihan se tietysti selvääkin, että uusimpia laitteita ne helposti haluavatkin viedä, ei niitä spriimonistuskoneita kukaan halunnut. Eikä niillä karttakepeillä ja metrin mitoilla ja muilla luokan pikkuvälineillä kukaan mitään tehnyt, ne säilyivät.”

1980-luvun alkupuolella tehdyn suuren kiinteistön saneerauksen jälkeen tilojen uudistamista jatkettiin 1990-luvulla. Kuten niin useasti rakennusten korjausten yhteydessä, eteen tulee yllätyksiä. Näin kävi myös Rajakatu 35 kiinteistön osalta. Osmo kertoo:

”90-luvun alussa tilojen uudistamisen yhteydessä kiinteistön vintiltä löytyi aikansa naislyyyrikkona tunnetun Louise ”Isa” Aspin hautaristi. Kukaan ei tiennyt miten ja milloin risti oli vintille tuotu. Kunnostuksen jälkeen risti siirrettiin takaisin Isa Aspin haudalle.”

Ammatillisen opettajakorkeakoulun liittyminen osaksi Jyväskylän ammattikorkeakoulua toi mukanaan uusia haasteita myös vahtimestarin työhön.

”No olihan siinä se, että siirtymävaiheessa oli paljon epäselvyyksiä, kuka omistaa mitäänkin, kuka huolehtii mistäänkin ja olihan se kuitenkin tietyllä tavalla näkyvässä, että siitä vanhasta on vaikea päästä eroon. Oli monenlaista selvittelyä, että mitenkä tämä kaikki oikeastaan menee.”

”Olin jollain tavalla talon tuntija ja oman alueen erityisasiantuntija, joten minut suorastaan haalittiin tuonne hallintoyksikköön. Se jonkunlainen kosinta tuli sieltä hallintoyksiköstä ja kun minulla ei ollut muutosvastarintaa siihen, että tapahtuu muutoksia. Ehkäpä se 20 vuotta oli jo tehnyt tehtävänsä ja oikeastaan halusikin, että omaan työhön ja tehtäviin voisi tulla muutosta. Eli maailman suurentaminen olikin tarpeen.”

TYÖN MIELEENPAINUVIMMAT KOHOKOHDAT

”No onpa aika vaikea sanoa, mutta kyllä se työn aloittaminen Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa oli jo sinällään mieleenpainuvaa, koska se oli niin erilaista työtä, kuin mitä olin aiemmin tehnyt. Sitten toki se tilojen saneeraaminen 1982–85 välillä oli kyllä aikaa, joka jäi mieleen, kun vähitellen saatiin aina lisää tilaa käyttöön. Ja toki sitten se, kun oli uusien tilojen vihkiminen käyttöön. Se oli hieno hetki. Sitten se ammattikorkeakouluun siirtyminen on jäänyt mieleen niine kaikkine muutoksineen ja alkuun ne kaikki epäselvyydet, joista tuossa aiemmin olikin jo puhetta.”

”Ja olenhan minä keskustellut niiden lentoasemakyytien aikana suuren taiteilijan, tanssilegenda Jorma Uotisen kanssa Joutsenlammesta. Se on kyllä jäänyt mieleen. Mutta kukapa on laulanut Espanjan suurlähettilään kanssa ”El pueplo unido jamas sera vencido”, se on ollut mieleenpainuva hetki.”

Osmo kiteyttää ajatuksensa työstään ja työyhteisöstä: ”Mutta sen voin sanoa näin lopuksi, että ammatillinen opettajakorkeakoulu on kuitenkin säilynyt koko ajan tärkeänä. Voin sanoa, että vaikka sitten lähdin opettajakorkeakoulusta niin opettajakorkeakoulu ei ole lähtenyt minusta.”

TÄYDENNYSKOULUTUS OSANA OPETTAJANKOULUTUSTA

Veijo Turpeinen

Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopisto on järjestänyt opettajien jatko- ja täydennyskoulutusta lähes heti perustamisestaan lähtien, toki alkuvaiheessa mahdollisuuksiensa sallimissa rajoissa. Ensimmäinen dokumentoitu täydennyskoulutuskokonaisuus on järjestetty kevätlukukaudella 1963 ompelualan opettajille.²²⁸ Amatillisten aineiden lisäksi tähän koulutukseen kuului myös pedagogisia sisältöjä.²²⁹ Siitä täydennyskoulutus jatkui samaan tapaan pieni-
muotoisena, mutta kuitenkin jatkuvasti kasvavana toimintana. Alkuvaiheessa kurseja järjestettiin myös iltaisin ja viikonloppuisin.

Amatillisen koulutuksen jatkuvasti lisääntyessä ja opettajamäärien kasvaessa myös täydennyskoulutuksen tarve kasvoi sen myötä. Kesällä 1968 järjestettiin kaksi täydennyskoulutusta, toinen ompelualan, toinen ravintolousalan ammatinopettajille.²³⁰ Seuraavalle lukuvuodelle leimaa antavana piirteenä oli jo varsin runsas opettajien täydennyskoulutus. Kurseja järjestettiin kolmelta osalta, mutta osa niistä jouduttiin tilojen puutteen vuoksi pitämään opettajaopiston ulkopuolella. Rehtori Siloma toteaa vuosikertomuksessa keväällä 1969, että täydennyskoulutus on osoittautunut hyvin tarpeelliseksi erityisesti aikana, jolloin Suomi on siirtymässä koulutusyhteiskuntaan, jossa suurin osa elinkeinoelämässä työskentelevistä ihmisistä hoitaa tehtäviä, joiden suoritustasoa voidaan koulutuksella lisätä. Hän jatkaa, että täydennyskoulutus on tärkeää senkin vuoksi, että totuuskien ikä ja inhimillisen tiedon hyödyllinen käyttöaika ovat jyrkästi lyhentyneet.²³¹

Tilojen ahtaus ja täydennyskoulutuksen jatkuvasti lisääntyvä tarve ei ollut yksinomaan opettajaopiston ongelma. Lokakuussa 1969 rehtori Siloma kävi neuvottelemassa Helsingissä kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriössä Keski-Suomen keskusammattikoulun ja maakuntaliiton edustajien kanssa täydennyskoulutuksen tilanteesta ja sen edellyttämistä ratkaisuista. Neuvotteluun osallistuivat myös keskisuomalaiset kansanedustajat.²³²

²²⁸ Irmeli Maunonen-Eskelisen artikkeli vaatetusalan opettajankoulutuksesta tässä julkaisussa.

²²⁹ Opiskelijakunnan kirjoittama historiikki 1962–1972. AOKK arkisto.

²³⁰ Toimintakertomus 1967–1968. Kansallisarkisto, Jkl.

²³¹ Toimintakertomus 1968–1969. Kansallisarkisto, Jkl.

²³² Ammattikoulunopettajille toivotaan jatkokoulutuskeskusta Jyväskylään. Lähteistämätön leh-
tiartikkeli. AOKK arkisto.

Ministeriöön jättämässään muistiossa neuvottelijat esittivät, että Jyväskylään perustettaisiin ammatillisille opettajille tarkoitettu jatkokoulutuskeskus, joka antaisi heille ammatillista, teknistä ja pedagogista jatkokoulutusta. Keskus olisi neuvottelijoiden mukaan erityisen tarpeen, koska valtio oli juuri tuolloin päättänyt laajentaa ammattikurssitusta ja työvoiman uudelleen koulutusta hyvin voimakkaasti. Sopiva valtion omistama tonttikin olisi ollut jatkokoulutuskeskukselle valmiiksi tarjolla vastapäätä keskusammattikoulua. Muistiossa esitettiin, että vuoden 1970 budjetissa osoitettaisiin keskuksen suunnitteluun 50 000 markan määräraha.²³³ Näin ei kuitenkaan tapahtunut ja oppilaitokset saivat edelleen selviytyä jatkuvasti lisääntyvien täydennyskoulutusmääriensä kanssa niin kuin parhaiten taisivat.

Jatko- ja täydennyskoulutuksen kasvava määrä sekä ammatillisen opettajakorkeakoulun toiminnan monimuotoistuminen vuosien myötä ovat vaikuttaneet merkittäväällä tavalla opettajien ja koulutusorganisaatioiden mahdollisuuksiin kehittyä ja kehittää osaamistaan. Tässä artikkelissa kuvaan jatko- ja täydennyskoulutuksen kehittymistä opettajaopiston alkuvaiheista 2010-luvulle. Kirjoituksen taustamateriaalina olen käyttänyt vuosikertomuksia²³⁴, opintooppaita²³⁵ ja täydennyskoulutuksessa töitä tehneiden ihmisten haastatteluja.²³⁶

TÄYDENNYSKOULUTUKSEN TARVETTA LISÄSI AMMATILLISTEN OPETTAJIEN KASVAVA MÄÄRÄ

Ammattien kehittyminen ja elinkeinorakenteen nopea muutos lisäsivät ammatillisen koulutuksen tarvetta 1960-luvulla. Se tarkoitti myös ammattitaitoisten opettajien ja heidän jatko- ja täydennyskoulutuksensa jatkuvasti kasvavaa tarvetta. Eri alojen kehityksen myötä myös niillä vaadittava osaaminen kaipasi jatkuvaa päivittämistä. Ammatillisen opettajankoulutuksen opettajat yhdessä eri alojen asiantuntijoiden kanssa huolehtivat opettajien täydennyskoulutuksesta.

1970-luvulla ammatillinen opettajankoulutus laajeni edelleen, koska ammattikoulujen ja kurssikeskusten määrä ja sen myötä opettajatarve kasvoivat merkittävästi. Tämä kehitys puolestaan lisäsi täydennyskoulutuksen tarvetta, koska opettajan ammattiin liittyi läheinen suhde työelämään ja ammattien vaatimaan opetettavien sisältöjen ajan tasalla pitämiseen.

²³³ Ammatikoulunopettajille toivotaan jatkokoulutuskeskusta Jyväskylään. Lähteistämätön lehti-artikkeli. AOKK arkisto.

²³⁴ Toimintakertomukset 1965–1976. AJO:n arkisto, Kansallisarkisto Jkl. Toimintakertomukset 1977–1991. AOKK arkisto.

²³⁵ Opinto-oppaat 1996–2006. AOKK arkisto.

²³⁶ Kilpeläinen, Arja & Kauro, Sini & Kalavainen, Jari, haastattelu 2021.

MYÖS KOULU-UUDISTUKSET KASVATTIVAT TÄYDENNYSKOULUTUKSEN TARVETTA

1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen vaikutus ammatilliseen koulutukseen otettiin huomioon sekä ammatillisessa opettajankoulutuksessa että opettajien täydennyskoulutuksessa. Oman ammattialan osaamisen lisäksi pedagoginen osaaminen nähtiin yhä tärkeämmäksi taidoksi opetustyössä. Ammatillisten täydennyskoulutusten lisäksi pedagogiset kurssit ja sisällöt tulivat entistä enemmän mukaan kurssiohjelmiin. Täydennyskoulutuksessa Erkki Lahdeksen ”Peruskoulun opetusoppi” oli ahkerassa käytössä. Didaktisen kokonaiskäsityksen hahmottaminen ja sen jaksottaminen eri vaiheisiin oli keskeistä täydennyskoulutuksen harjoitustehtävissä.

Ammatillisesta koulutuksesta valmistui uusia osaajia yrityksiin erilaisiin työtehtäviin. Tekemisen taidon oppiminen ja oppimisen tavoitteissa päätekäyttämisen kuvaaminen olivat 1970-luvulla täydennyskoulutuksen keskeisiä aiheita, samoin oppimateriaalien laadinta ja niiden käyttö. Täydennyskoulutuksessa ammatillisten sisältöjen ajantasaistamiseen saattoi liittyä myös teollisuuslaitoksissa vierailua sekä tehdasammattikouluihin tutustumista.

Vuosikymmenen lopulla valmisteltiin keskiasteen koulu-uudistusta ja sitä ennakoitiin myös opettajien täydennyskoulutuksessa. Lukuvuonna 1976–1977 opettajaopisto oli aktiivisesti mukana opetussuunnitelmien kehittämisessä ja kokeilussa järjestämällä useita jatkokoulutuskursseja ja -seminaareja ammattioppilaitosten opettajille. Niihin osallistui lukuvuonna 1979–1980 lähes 300 opettajaa ja seuraavana lukuvuonna runsaat 250 opettajaa.

TÄYDENNYS- JA JATKOKOULUTUSTEN ORGANISOINTI VAATI LISÄÄ HENKILÖKUNTAA

Opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen laajentumisen myötä opettajaopistoon perustettiin jatkokoulutuksen suunnittelijan ja suunnittelusihteerin toimet vuonna 1982. Suunnittelijan tehtävään palkattiin ensimmäisessä vaiheessa Pekka Käyhkö ja parin vuoden kuluttua hänen työtään jatkoi Riitta Skyttä. Heidän tehtävänään oli suunnitella ja käynnistää ammatillisen keskiasteen uudistuksen toimeenpanokoulutus. Keskeisenä tavoitteena oli mahdollistaa ammatillisen koulutuksen mahdollisimman joustava siirtyminen uuteen peruslinjajärjestelmään ja uusittuihin opetusohjelmiin. Jo lukuvuonna 1981–1982 järjestettiin ammatillisen keskiasteen koulu-uudistuksen toimeenpanoon liittyviä kursseja uudistuskokeiluun osallistuneille ammattikoulujen opettajille ja opettajakouluttajille yhteensä neljä kappaletta. Niille osallistui yhteensä 124

opettajaa. Lisäksi muihin kesällä järjestettyihin täydennyskoulutuksiin osallistui noin 500 opettajaa.

Lukuvuoden 1984–1985 aikana toiminnassa korostui entisestään jatko- ja täydennyskoulutuksen osuus. Täydennyskoulutukseen osallistui tuolloin lähes 700 opettajaa ja koulutuspäiviä toteutui jo yli 2000. Kurssien toteuttamisesta vastasivat opettajaopiston ja harjoittelukoulujen opettajat sekä eri aloilla toimivat asiantuntijat.²³⁷ Opettajaopiston jatkokoulutuksissa oli ollut mukana ammatillisesti ajankohtaisia sisältöjä pedagogisten sisältöjen ohella. Keskiasteen toimeenpanokoulutuksen jatkuvasti laajentuessa ammatilliset jatkokoulutukset vähenivät, vaikka opettajat toivoivat myös ammattitaitoa ylläpitäviä täydennyskoulutuksia.

Koulu-uudistuksen myötä opetussuunnitelmien sisällöt saatettiin ajan tasalle vastaamaan elinkeinoelämän haasteita ja ammatillisia vaatimuksia. Tämä aiheutti muutoksia opettajien työssä ja se taas puolestaan vaati lisääntyvää alakohista täydennyskoulutusta. Toisaalta keskiasteen uudistukseen liittyvä toimeenpanokoulutusten suuri määrä rajoitti ammatillista jatko- ja täydennyskoulutusta. Erityispedagogiikan lehtorin nimittäminen ja suunnittelijan saaminen oppilaanohjaukseen ennakoivat opiston toiminnassa suuntautumista oppilaanohjaukseen ja erityisopettajakoulutukseen.

KURSSIOSASTO PERUSTETTIIN PALVELEMAAN TÄYDENNYSKOULUTUSTARPEITA

Lukuvuonna 1985–1986 opettajaopistoon perustettiin kurssiosasto, joka kertoi jatko- ja täydennyskoulutuksen kasvavasta merkityksestä. Parin ensimmäisen vuoden ajan kurssitoimenjohtajana toimi Vesa Vuorimaa. Keskiasteen uudistuksiin liittyneiden toimeenpanokoulutusten päättyessä useiden täydennyskoulutusten suosioon nousivat tietotekniikan koulutukset. Vaikka välineistö ja ohjelmat olivat melko vaatimattomia, tietotekniikan koulutukset olivat hyvin suosittuja opettajien täydennyskoulutuksessa.

Opettajaopiston toimintaan liittyi entistä tiiviimmin jatko- ja täydennyskoulutus, kun oppilaanohjaajakoulutus, erityisopettajakoulutus ja opettajien lisäkoulutuskurssit tulivat mukaan koulutustehtävään. Ammattikasvatushallitus hyväksyi oppilaanohjaajien kelpoisuuskoulutuksen vuonna 1983. Samana vuonna opettajaopiston kurssiosastolle palkattiin oppilaanohjauksen suunnittelijaksi Annikki Mikkonen. Hän koordinoi käytännössä siinä vaiheessa vielä eri yliopistojen yhteistyönä toteutettua oppilaanohjaajakoulutusta. Annikki Mikkonen kuitenkin kertoo, että monet oppilaanohjauksen kontaktijaksot to-

²³⁷ Toimintakertomus 1984–1985. AOKK arkisto.

teutettiin Jyväskylässä jo vuodesta 1984 alkaen. Ensimmäiset täysimittaiset 20 opintoviikon oppilaanohjauskoulutukset alkoivat Jyväskylän ja Hämeenlinnan opettajaopistoissa loppuvuodesta 1985.²³⁸

Lukuvuonna 1984–1985 kurssiosastolle palkattiin erityisopettajakoulutusta suunnittelemaan ja toteuttamaan lehtori Pentti Viitanen. Erityisopettajakoulutus alkoi syksyllä 1986 ja oli kestoaltaan ohjaajakoulutuksen kanssa saman pituinen.²³⁹ Jo ennen erityisopettajakoulutuksen käynnistymistä Jyväskylän yliopiston asiantuntijat olivat toteuttaneet lyhyempiä erityispedagogiikkaan liittyviä luentokokonaisuuksia yhteistyössä kurssiosaston kanssa.²⁴⁰ Opettajankoulutuksen oli oltava aktiivinen koulutusaloitteiden tekemisessä ja kokeilussa. Tämä edellytti opettajankoulutukselta yhteistyötä, ajan tasalla pysymistä sekä hyviä suhteita toisiin opettajankoulutuslaitoksiin ja korkeakouluihin.

Lukuvuoden 1987 alussa kurssitoimenjohtajaksi siirtyi aiemmin suunnittelijana toiminut Riitta Skyttä. Opettajaopistossa nimettiin työryhmät pohtimaan aikuiskoulutuksen näkökulman huomioonottamista opettajakoulutuksessa, opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksessa sekä opettajankouluttajien jatkokoulutuksessa. Tulevaisuuden haasteita pohdittiin myös ammattien kehittymisen näkökulmasta. Oleellista oli tuoda esille se, millaista osaamista tulevaisuuden elinkeinoelämässä tarvitaan ja miten yksityiskohteisista valmiuksista siirrytään laaja-alisempien kokonaisuuksien hahmottamiseen ja hallintaan.

Tämä tarkoitti sitä, että jatko- ja täydennyskoulutuksessa tuli ottaa huomioon se, miten koulutuksella voidaan täydentää opettajien aikaisempaa koulutusta, työkokemusta ja osaamista. Opettajan oman urakehityksen ja täydennyskoulutuksen suunnittelu oli syytä aloittaa välittömästi opettajaksi valmistumisen jälkeen. Kuten Matti Taalas totesi: ”Ei hyvästellä valmistuneita, vaan toivotetaan tervetulleeksi jatko- ja täydennyskoulutuskursseille.”

²³⁸ Jukka Lerkkasen artikkeli opinto-ohjaajien koulutuksesta tässä julkaisussa.

²³⁹ Toimintakertomus 1984–1985. AOKK arkisto.

²⁴⁰ Leena Kaikkosen ja Maija Hirvosen erityisopettajakoulutusta käsittelevä artikkeli tässä julkaisussa.

AMMATILLISEN OPETTAJAKORKEAKOULUN TÄYDENNYSKOULUTUSKESKUS

Opettajaopisto muuttui ammatilliseksi opettajakorkeakouluksi syksyllä 1990. Täydennyskoulutuskeskukseksi muuttuneen osaston johtajana toimi edelleen Riitta Skyttä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun tavoitteena oli tukea opettajien ammatillista kasvua ja koko oppilaitoksen pedagogista kehittämistyötä. Näistä tavoitteista käsin luotiin uudessa korkeakoulussa



Riitta Skyttä teki pitkän elämäntyön täydennyskoulutuksen johtajana. Kuvaaja tuntematon. AOKK arkisto.

suuntaa ja painopistealueita täydennyskoulutukselle. Riitta Skyttä hänen opintovapaansa aikana syksyllä 2011 tuurannut Sari Nevanpää totesi kirjoittamassaan artikkelissa, että mitä enemmän opettaja on tietoinen omien kasvatus- ja opetustoimenpiteidensä perusteltavuudesta ja niiden mahdollisista seuraamuksista, sitä paremmin hän voi tehdä perusteltuja ratkaisuja ja kehittää omaa työtään ja itseään. Ammatinopettajien tulisi tehdä koko ajan analyysiä siitä, millaisella osaamisella he pystyvät vastaamaan tulevaisuuden työelämän tarpeisiin.²⁴¹

Ammatillisen opettajakorkeakoulun täydennyskoulutuskeskus järjesti opettajien työtä tukevaa koulutusta koulutusohjelmina, oppilaitoskohtaisina kehittämisohjelmina, lyhytkursseina ja valtakunnallisina koulutustapahtumina. Täydennyskoulutuskeskuksen uusi toimintamuoto oli konsultointi. Se otettiin käyttöön esimerkiksi ravintotalousalan opettajille tietotekniikan käyttöön perehdyttämiseksi ja käytön kehittämiseksi.

Vuosien kuluessa pidempikestoisten koulutusohjelmien merkitys kasvoi. Koulutuksia järjestettiin muun muassa maahanmuuttajien kouluttajille, aikuiskouluttajille, erityisopettajille ja oppilaanohjaajille. Lisäksi 40 opintoviikon laajuisia erikoistumisopintoja tarjottiin jo muutaman vuoden opetustyössä toimineille opettajille. Ne olivat teemoiltaan vaihtelevia, liittyivät ajankohtaisiin ammatillisen koulutuksen ja työelämän kehittämisen teemoihin ja olivat hyvin suosittuja opettajien keskuudessa. Ammatillisen

²⁴¹ Nevanpää, Sari, *Ammattikasvatus* 11/1991, 34–35.

opettajakorkeakoulun täydennyskoulutuskeskus suuntasi koulutuksia myös oppilaitoksiin. Koulutuskokonaisuudet suunniteltiin yhdessä oppilaitoksen kanssa palvelemaan oppilaitoksen omia tavoitteita ja pedagogiikan kehittämistä.²⁴²

Lyhytkurssitoimintaa toteutettiin 2–3 päivän koulutuksina ja ne järjestettiin yleensä opetuksettomana aikana. Ammattipedagogiset kurssit olivat alakohdaisia ja niitä pyrittiin toteuttamaan osittain yhdessä elinkeinoelämän kanssa. Kursseilla keskeisenä tavoitteena oli kehittää oman ammattialan opetusta. Pedagogiset kurssit olivat alasta riippumattomia ja opettajan ammatillista kasvua tukevia. Valtakunnalliset koulutustapahtumat, jotka käsittelivät ajankohtaisia teemoja, mahdollistivat saman alan opettajien tapaamisen, kokemusten vaihdon ja verkostoitumisen. Tällaisia koulutuksia toteutettiin muun muassa sosiaalialan, vaatetusalan ja ravintotalousalan opettajille, oppilaanohjaajille ja kaikille yhteisten aineiden opettajille. Jatkokoulutuksina tarjottiin oppilaanohjaaja- ja erityisopettajakoulutusta sekä yhdessä yliopiston kanssa toteutettua tietotekniikan opettajien pätevöittämissä koulutusta.

AMMATTIKORKEAKOULUN KEHITYS- JA PALVELUYKSIKKÖ

Jyväskylän Ammatillinen opettajakorkeakoulu liitettiin 1.8.1997 osaksi Jyväskylän ammattikorkeakoulua. Muutoksen yhteydessä opettajakorkeakoulun Täydennyskoulutuskeskus muuttui ammattikorkeakoulun Kehitys- ja palveluyksiköksi. Se toteutti edelleen maksullista palvelutoimintaa sekä oppilaitosorganisaatioiden täydennyskoulutusta alueellisesti ja valtakunnallisesti. Ammattitutkintoihin ja näyttökokeisiin liittyvät koulutukset jatkuivat. Lisäksi mukaan tuli Venäjä-PD -koulutusohjelma, erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden ohjaus ja henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laadintaan liittyvät koulutukset ja joustavat työelämäyhteydet-koulutusohjelma.

AVOIN AMMATTIKORKEAKOULU OSANA KEHITYS- JA PALVELUYKSIKKÖÄ

Jyväskylän ammattikorkeakoulu oli mukana yhtenä pilottikorkeakouluna avoin ammattikorkeakoulu-hakkeessa vuoden 1998 alusta. Avointa ammattikorkeakoulua käynnistämään oli perustettu työryhmä, jonka puheenjohtajana oli Riitta Skyttä ja sihteerinä Päivi Kauppila. Avointa ammattikorkeakoulua hallinnoi ja koordinoi kehitys- ja palveluyksikkö. Tavoitteena oli syksyn 1997 kuluessa laatia muistio, joka sisältää toimenpide-ehdotukset avoimen ammattikorkeakoulun käynnistämiseksi. Avoin ammattikorkeakouluopetus käynnistyi syksyllä

²⁴² Nevanpää, Sari, 1991. Ammattikasvatus 1991/11, 34–35.

1998. Tavoitteena oli tarjota opetusta kaikilta Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutusaloilta. Avoimen ammattikorkeakoulun kautta pyrittiin kehittämään ja laajentamaan ammattikorkeakoulua maakuntaan sekä tasoittamaan koulutuseroja Keski-Suomessa.²⁴³ Vuodesta 1998 lähtien Kehitys- ja palveluyksikön hallinnoima avoimen ammattikorkeakoulun opetus siirtyi ammattikorkeakoulun hallinnoimaksi vuoden 2004 aikana.

YRITTÄJYYSKASVATUS TULI MUKAAN TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN

Yrittäjyyden edistäminen ja yrittäjyyskasvatus oli sisällynyt eri kouluasteiden opetussuunnitelmiin jo runsaan vuosikymmenen ajan. Opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa yrittäjyysteema oli laajasti esillä. Kehitys- ja palveluyksikkö toteutti vuonna 1997 TE-keskuksen rahoittamana opettajille 40 opintoviikon pedagogisen peruskoulutuksen, jossa yrittäjyysteema kulki pedagogisten opintojen rinnalla. Koulutukseen hakijalla tuli olla kiinteä yhteys yritystoimintaan, joko hän oli tai oli ollut lähiaikoina yrittäjänä tai hänellä oli muutoin vahva tuntuma yrittäjyyteen. Opettajan pedagogiseen koulutusohjelmaan osallistui 15 henkilöä eri ammattialoilta. Hakijalla tuli olla oman ammattialansa ammatinopettajalta vaadittava koulutus ja työkokemus. Lisäksi hänellä oli oltava kasvatustieteen tai aikuiskasvatustieteen approbaturopinnot suoritettuna tai hänen oli suoritettava se opettajakoulutuksen aikana. Lähiopetus tapahtui Jyväskylässä yleensä viikonloppuisin. Opettajankoulutukseen sisältyvän seminaarityön oli liityttävä yrityksen kehittämiseen tai yrityksen henkilöstön kehittämiskoulutukseen. Opetusharjoittelun opiskelija suoritti kotiseudullaan ammatillisessa koulutuksessa, ammatillisessa aikuis-koulutuksessa, osaamisen näyttöihin liittyvässä koulutuksessa tai muutoin yritysten tarjoamissa koulutuksissa.²⁴⁴

Vuosituhannen vaihteessa Kehitys- ja palveluyksikkö oli valtakunnallinen ammattipedagoginen kehittämiskeskus. Koulutusohjelmien toteuttamiseen osallistuvat ammatillisen opettajakorkeakoulun asiantuntevat ja osaavat kouluttajat. Koulutusta järjestettiin eri aihekokonaisuuksista, kuten näyttötutkintojen kehittämiskoulutus, näyttötutkintomestarikoulutus, oppilaitoksen työelämäyhteydet ja työssä oppiminen, oppilaitoksen kansainvälinen toiminta ja erilaisten oppijoiden ohjaus. Lisäksi järjestettiin ammatillisen aikuiskouluttajan, kansainvälistyvän opettajan ja yrittäjyyskasvatuksen erikoistumisopinnot. Erikoistumisopinnot olivat tutkintojärjestelmää täydentäviä, ammatillista kehittymistä edistäviä täydennyskoulutusohjelmia.

²⁴³ Muistio 6.10.1997. Avoin ammattikorkeakoulu -työryhmän kokous. AOKK arkisto.

²⁴⁴ Suomalainen, Mika, haastattelu 2021.

TÄYDENNYSKOULUTUS- JA PALVELUTOIMINTA TAKAISIN OPETTAJAKORKEAKOULUUN

Syksyllä 2003 Kehitys- ja palveluyksikkö siirtyi takaisin ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteyteen. Täydennyskoulutuspäällikkönä toimi vuosien 2003–2008 aikana Arja Kilpeläinen. Arja kertoo, että ”toimin sitä ennen Pieksämäellä Sisälähetysseuran oppilaitoksessa rehtorina. Tunsin, että halusin jotakin uusia haasteita ja tiesin, että täällä haasteita riittää ja siksi hakeuduin tänne töihin. Toisaalta myös täällä oli minulle useita tuttuja henkilöitä töissä ja siksi tänne oli helppo tulla.”²⁴⁵



Kuvataiteilija Riitta Uusitalo. AOKK arkisto.

Vuoden 2003 alussa täydennyskoulutussuunnittelijoiden joukkoon liittyi ammatinopettaja Sini Kauro. Sini kuvailee työnsä alkua, että ”tulini ensiksi koeajalle koulutuskoordinaattoriksi. Tehtävät muuttuivat ja koordinaattorista tuli koulutussuunnittelija. Käytännössä se ei ollut kovin suuri muutos, mutta työ oli vastuullisempaa ja enemmän koulutusten suunnittelua kuin koordinaattorin tehtävä. Viihdyn tehtävässä ja koeaika venähtikin sitten vuoteen 2017 saakka.”²⁴⁶

ENSIMMÄINEN YHTEINEN TEHTÄVÄ

Ammatillisen opettajakorkeakoulun täydennyskoulutuksessa työskenteli noin 10 henkilöä. Arja ja Sini kertovat yhteistyön alkutaipaleesta: ”Ensiksi kartoitimme kaikki ne tehtävät, mitä täydennys- ja jatkokoulutuksen osalta tässä yksikössä tehtiin. Se oli haasteellinen tehtävä ja sen tavoitteena oli työnjaon ja vastuualueiden selkiyttäminen. Luetteloidimme kaikki tehtävät, mitä tekee toimistos sihteeri, mitä koordinaattori ja mitä suunnittelija. Saimme selkeät rooli- jaot ja samalla meille kaikille hahmottui jokaisen tehtäväkenttä. Tehtävien ja vastuunjaon yhteydessä huomasimme, että tarvitsemme toimintaamme tukemaan myös markkinointisuunnittelijan työpanosta.”²⁴⁷

Markkinointisuunnittelija teki yhteistyötä koulutussuunnittelijoiden kanssa. He tekivät esitteet ja suunnitelman, miten täydennyskoulutustuotteita tulisi markkinoida. Siitä rakentui asiakkuusjärjestelmä, johon vietiin kaikki, mitä tuotettiin ja lähetettiin, milloin oltiin puhelimitse yhteydessä asiakkaaseen

²⁴⁵ Kilpeläinen, Arja, haastattelu 2021.

²⁴⁶ Kauro, Sini, haastattelu 2021.

²⁴⁷ Kilpeläinen ja Kauro, haastattelu 2021.



Keväisin kokoontuttiin usein Survo-Korpelan kartanoon käymään läpi työvuoden tuloksia ja luotaamaan tulevaa. Kuvassa Arja Kilpeläinen ja Sini Kauro katselevat uutta koulutusesitettä. Kuvaaja tuntematon. AOKK arkisto.

opetushallituksen kanssa käytyihin koulutusneuvotteluihin. Melko usein pystyimme tuomaan esille, että olemme jo myyneet tämän koulutuksen. Markkinoinnissa ja myynnissä tavoitteena oli toimia asiakaslähtöisesti.

ja milloin tehtiin oppilaitoksiin markkinointikäyntejä. Järjestelmä oli hyvä, koska sieltä pystyi seuraamaan, mitä toimenpiteitä on ollut ja mitä tuotteita meiltä oli ostettu. Me pyrimme työssämme aina jatkuvuuteen ja tapasimme puolivuositain koulutus-kuntayhtymien edustajia. Samalla tarkastelimme, mitä on tapahtunut edellisestä tapaamisesta lähtien, minkälaisia tulevaisuuden suunnitelmia heillä on ja miten voimme vastata asiakkaan toiveisiin. Tämä antoi pohjaa

HAASTEITA JA SUUNNITELMALLISUUTTA

Koulutussuunnittelijana toiminut Sini Kauro kuvaa, että näyttötutkintomestari-koulutuksia oli paljon.²⁴⁸ Ensimmäinen haaste oli kouluttajien saatavuus. Toinen haaste oli koulutukseen osallistujien rekisteröinti. Vuosien 2004–2005 aikana tuli käyttöömme R5 verkko-oppimisympäristö. Melko kankea järjestelmä se oli, mutta sitä käytettiin. Koulutukseen osallistujat palauttivat sinne oppimistehtäviään. Palautteita ja muutakin koulutukseen ja ohjaukseen liittyvää tietoa annettiin R5 kautta. Oikeastaan tästä lähti täydennyskoulutuksessa tietotekniikan käyttö, joka yleistyi melko nopeasti. R5 järjestelmän käyttöön liittyi talon ulkopuolelta tulleiden kouluttajien perehdyttäminen, koska järjestelmä ei ollut kaikille tuttu. Haasteena oli myös se, että koulutuksia oli eri paikkakunnilla ja niihin valmistautuminen oli tehtävä huolellisesti. Oppilaitoksen ja oppimisympäristön vaihtuminen oli paitsi avartavaa, myös melko raskasta. Olimme

²⁴⁸ Kauro, Sini, haastattelu 2021.

aina valmiita matkustamaan milloin Joensuuhun, Tornioon, Savonlinnaan tai Mikkeliin. Lisäksi haasteellista koulutussuunnittelijan kannalta oli, miten saada melko pienestä budjetista rahat riittämään

Koulutuspalveluja kehitettiin ja keskitettiin edelleen. moneen koulutukseen. Opetushallituksen koulutuksista ei saanut jäädä mitään säästöön. Näyttötutkintomestarikoulutukset olivat taloudellisesti ja muutoinkin täydennyskoulutuksen kannalta merkittäviä koulutuksia. Lyhytkurssien taloudellinen tulos oli heikompaa, mutta usein niiden merkitys olikin asiakasverkostojen luominen ja ylläpitäminen. Vuosittain ravintolakokkien koulutus- ja yhteistyöpäiville kokoontui ammatinopettajia eri puolilta Suomea yhteisten asioiden äärelle kolmenkymmenen vuoden ajan. Se loi opettajankoulutuksen mutta myös täydennyskoulutuksen kannalta laajan ja merkittävän asiakasverkoston.

Kouluttajien saatavuuteen liittyi myös koulutuksen ennakoitavuus. Kuten Arja kertoo, ”niin eihän sitä aina pystynyt ennakoimaan mikä koulutus tulee toteutumaan ja mikä ei, mitä saadaan myytyä ja mihin saadaan rahat. Kyllä se oli haasteellista, kun yhtä äkkiä niitä koulutusryppäitä saattoikin olla melko paljon. Piti miettiä, miten saadaan kaikki järjestettyä ja erityisesti, miten saadaan niihin kaikkiin kouluttajat. Toki meille syntyi tuntumaa, mitkä koulutukset saattavat toteutua. Yhteistyössä opettajankoulutuksen kanssa saimme varattua resursseja kouluttajille työsuunnitelmiin ja se helpotti meidän työtämme. Mietimme, voisiko täydennyskoulutuksessa olla palkattuna oma kouluttaja. Se tietysti olisi ollut helppo ratkaisu, mutta riskinsä olisi siinäkin ollut. Toisaalta tämä järjestelmä olisi aika jäykkä, jos ne koulutukset joihin kouluttajalla olisi osaminen eivät menisikään kaupaksi, niin sitten pitäisi saada toiset kouluttajat. Sen takia juuri yhteistyö opettajankoulutuksen kanssa oli todella tärkeää.”²⁴⁹

AIKUISKOULUTTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT – AKPO

Ammatillisen opettajakorkeakoulun Täydennyskoulutus ja palvelutoiminta toteutti Keski-Suomen ELY-keskuksen rahoittamana ensisijaisesti aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön parissa työskenteleville tai näihin tehtäviin pyrkiville henkilöille opettajakorkeakoulun opetussuunnitelman mukaisesti pedagogisen peruskoulutuksen vuosien 2010–2017 aikana.²⁵⁰ Koulutukseen hakijoita oli ympäri Suomea. Henkilöllä tuli olla ylempi korkeakoulututkinto ja aikuiskasvatuksen perusopinnot (25 op / 15 ov) suoritettuna. Hakukelpoisuus varmistettiin koulutuksen ja työkokemuksen määrän ja laadun perusteella. Opiskelijavalintaan osallistui ELY-keskuksen edustaja yhdessä opettajakor-

²⁴⁹ Kilpeläinen, Arja, haastattelu 2021.

²⁵⁰ Keski-Suomen elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus.

keakoulun kouluttajan kanssa. Koulutuksen ja työkokemuksen perusteella hakijat kutsuttiin haastatteluun. Valinnassa huomioitiin hakijan sen hetkinen työllisyystilanne ja jos henkilö oli työtön, niin mitkä olivat työllistymisen mahdollisuudet koulutuksen jälkeen. Koulutuksiin osallistui vuosien 2010–2017 aikana viisi 15–16 opiskelijan ryhmää.

AVOIMIN MIELIN ETEENPÄIN

Arja Kilpeläisen siirryttyä toisiin tehtäviin Jari Kalavainen valittiin hänen seuraajakseen hoitamaan täydennyskoulutuspäällikön tehtäviä. Hän aloitti työt syksyllä 2009.²⁵¹ Silloin täydennyskoulutus- ja palvelutoiminnassa toteutettiin edelleen ammattipedagogisia koulutus- ja kehityspalveluja. Ne tukivat oppilaitosympäristöissä ja muun työelämän piirissä työskentelevien henkilöiden osaamista, kehittymistä ja jaksamista. Painopiste oli opetushallituksen rahoittamissa koulutuksissa ja näyttötutkintomestarikoulutukset olivat meneillään. Lisäksi toteutettiin pitkäkestoisia erikoistumisopintoja. Täydennyskoulutus painottui lähinnä opettajien perusosaamisen sisältöihin.

Aiemmin oli luotu täydennyskoulutusten suunnittelun, myynnin ja markkinoinnin kannalta hyvä ja toimiva järjestelmä, jolla luotiin pohjaa myös myöhempään koulutusten suunnitteluun. Erityisesti kiinnitettiin huomiota täydennyskoulutusten pitkäjänteiseen suunnitelmallisuuteen, ajankohtaisuuteen ja vaikuttavuuteen, jotka olivat oleellisia tekijöitä sekä toiminnan kokonaislaadun kehittämisessä että työyhteisöjen ja yksilöiden tukemisessa. Toin mukaan ehkä vahvemman painotuksen johtamiskoulutuksiin ja esimiesvalmennuksiin ja pyrkimyksen yritysyhteistyön synnyttämiseen.

Koulutussuunnittelijat tekivät arvokasta työtä, kun he jalkautuivat ja kävivät eri oppilaitosten yhteyshenkilöiden luona keskustelemassa täydennyskoulutustarjonnasta. Samoin he lähtivät kouluttajien mukaan sinne missä koulutuksia milloinkin järjestettiin. Painotus oli pitkälti koulutuksien tuotteistamisessa ja toimeenpanossa. Suunnittelijat toimittavat minulle nipuittain koulutusesitteitä ja foldereita, joita sitten esiteltiin eri tahoille. Mukana toiminnassa oli jatkuvasti koulutuksen myyntiorientaatio.

YHTEISTYÖTÄ ERI TAHOILLE

Yrityksiin suunnatuista koulutuksista puhuttiin ja niitä viriteltiin. Koulutusten toteuttaminen oli kuitenkin satunnaista. Yritysyhteistyö perustui enemmänkin ihmissuhteiden kautta saatuun tietoon ja sitä kautta rakennettiin pääsyä

²⁵¹ Kalavainen, Jari, haastattelu 2021.

yri­tysten areenoille. Laajamittaisempi koulutusten suuntaaminen yrityksille ei kuitenkaan lähtenyt oikein hyvin liikkeelle ja sitä samaa puhetta käydään edelleenkin. Toki ajatus on jalostunut ajan saatossa ja pohdintaa riittää siitä, mitä kaikkea yritysmaailman kanssa voisi tehdä, missä meidän osaamisellemme olisi käyttöä. Tähän mennessä se on ollut enemmän sarja yksittäisiä kontakteja ja niistä saatuja kokemuksia, kuin että se olisi jän­te­vää ja jatkuvaa toimintaa.

Koulutusorganisaatioiden johtajille ja koulutusvastaaville myytiin valmentavan johtajuuden koulutuskokonaisuuksia. Käytännössä se tarkoitti johtoryh­män toiminnan kehittämistä, valmentavaa esimiestyötä ja oppilaitosyhteisön johtamisen teemoja. Johtamisen kehittämiseen liittyviin koulutuksiin saimme myös opetushallituksen rahoitusta.

Yleensäkin opetushallituksen rahoittamiin koulutuksiin tehtiin ja tehdään edelleenkin ahkerasti hakemuksia. Voisi sanoa, että minään vuonna sieltä ei ole tullut suuria pettymyksiä. Koulutushakemukset ovat aina saaneet vuosien varrella hieman vaihtelevasti rahoitusta. Meille oli vuosien aikana kehittynyt sellainen aika tehokas tapa tehdä hakemuksia ja kyllä se kokemus tässäkin asiassa oli opettanut paljon. Koulutussuunnittelijat olivat hyvin ammattitaitoisia ja siinä mukana oli jokunen keskeinen kouluttajakin hakemuksia tekemässä. Se toi varmuutta tekemiseen ja tietysti heidän asiantuntijuuttaan osattiin hyödyntää.

Suuret koulutusmäärät toivat haasteita siihen, miten saadaan kouluttajia eri toteutuksiin. No, siinä­hän oli sellainen homma, että työaikasuunnitelmiin pyrittiin tekemään aika paljon varauksia ja tehtiinkin. Varauduttiin siihen, että asiakkaita tulee ja melko hyvin siinä ennakoinnissa sitten onnistuttiinkin. Kyllä jos miettii, miten paljon tehtiin omalla väellä ja kuinka paljon oli ulkopuolisia kouluttajia ja asiantuntijoita, niin jonkun verran oli yksittäisissä koulutuksissa ulkopuolisia kouluttajina, kuten Olli Vuorinen ja Pia Kolho näyttötutkintomes­tarikoulutuksissa, mutta enimmäkseen oman väen avulla menttiin.²⁵²

KEHITTÄMISKUMPPANUUS ON YHTEISTYÖTÄ

Koulutuksista koottiin erilaisia palautteita ja sitä kautta seurattiin, kenelle koulutusta tulevaisuudessa tullaan järjestämään. Tärkeää oli tietää, kenen kanssa tehdään ja mitä tehdään. Olimme hahmotelleet mitä kehittämiskumppanuus on, mitä siihen sisältyy. Opettajankoulutuksessa kumppanuussopimuksia oli tehty koulutuksen järjestäjien, täydennyskoulutusten keskeisten kumppanien kanssa. Teimme kumppanuussopimuksia, joista kävimme opettajankoulutus­päällikkö Harri Keurulaisen kanssa keskustelemassa yhteistyöoppilaitoksissa.

²⁵² Kalavainen, Jari, haastattelu 2021.

Niissä sovittiin myös henkisesti siitä, että me toteutamme henkilöstön koulutuksia ja olemme mukana täydennyskoulutuksessa opettajien kehittymistä tukemassa. Sopimukset eivät olleet sitovia kumpaankaan suuntaan. Kun puhuttiin opettajaopiskelijoiden ohjaamisesta, niin puhuttiin myös täydennyskoulutuksesta ja yhteistyöstä. Näissä tapaamisissa meille syntyi selkeämpi näkemys siitä, mitkä koulutuksen järjestäjät olivat enemmän mukana meidän asiakkuuksissamme. Näin meille muodostui melko vakio asiakaskunta. Edelleen siellä on niitä samoja isoja koulutuksen järjestäjiä ja toimijoita kuin mitä oli aikoinaan. Yhteyshenkilöiden vaihtuvuus rajoittaa ainakin hetkellisesti yhteistyötä ja välillä toiminta onkin sitten uuden yhteistyösuhteen luomista.²⁵³

EI SE VIELÄ TÄHÄN PÄÄTTYNYT

Kun katson matkaani taaksepäin, niin keskeistä tuolle ajalle on ollut ajattelutavan muutos. Aiemmin toimeenpanija ja tuotteiden myyjä tiesi mitä asiakas tarvitsee, mitä tuotteita meillä on teille. Sitten tultiin kehittämiskumppanuuksien ja verkostojen rakentamisen aikaan. Se on sitä yhteisen ajattelun luomista. Tämä suurempi linja on, että kysytään asiakkailta mitä heille kuuluu. Siinä on se konsultoinnin ajatus yhteistyössä. Tämä työn luonne jatkui aina vuoden 2015 tienoille. Nyt katselen edelleen avoimin mielin opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen kehittymistä.²⁵⁴

²⁵³ Kalavainen, Jari, haastattelu, 2021.

²⁵⁴ Ibid.

OPINTO-OHJAAJAKOULUTUKSEN VAIHEITA

Jukka Lerkkanen

Tänä päivänä ohjausalan ammattilaisten pätevyys on yksi viidestä Euroopan unionin jäsenmaiden hyväksymistä elinikäisen ohjauksen kansallisista laatukriteereistä. Suomessa perusopetuksessa ja toisella asteella toimivien ohjaajien kelpoisuudet on määritelty lainsäädännössä. Peruskoulu-uudistukseen liittynyt ohjausalan koulutus käynnistettiin maassamme jo 1970-luvulla. Lukioiden ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien koulutus käynnistettiin myöhemmin keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä 1980-luvulla. Uudistukseen liittyi myös pyrkimys eri ammattialojen koulutustason ja arvostuksen nostamiseen.²⁵⁵ Tässä artikkelissa käsitellään Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-ohjaajakoulutuksen vaiheita jaksottamalla ne koulutuksen syntyyn, teoreettiseen kehittymiseen ja kasvuun sekä kansainvälistymiseen. Artikkelin pohjautuu Annikki Mikkosen, Raimo Vuorisen ja James P. Sampsonin haastatteluihin ja minun muisteluihini.

YHTEINEN INTO ASIAN KEHITTÄMISEEN

Ammatillisen oppilaanohjaajakoulutuksen synty liittyi 1980-luvulla toteutettuun keskiasteen koulunuudistukseen. Ammatillinen koulutus jäsennettiin peruslinjoittain siten, että ensimmäisen kaikille yhteisen yleisjakson jälkeen hakeuduttiin joko koulu- tai opistoasteisille erikoistumislinjoille. Tavoitteena oli ammattikoulutuksen tason ja arvostuksen nostaminen. Ammatillisten opettajakoulutuslaitosten henkilöstö teki tiivistä yhteistyötä ammattikasvatushallituksen kanssa koulutusta ja opetussuunnitelmia uudistettaessa. Ammatillisen opinto-ohjauksen rooli uudistusprosessissa ei ollut itsestään selvä, kertoo Annikki Mikkonen koulutuksen alkuvaiheista. Hänen vastuullaan oli ammatillisen opinto-ohjaajakoulutuksen kotiutuminen Jyväskylään.

Ammattikasvatushallituksen suunnittelu- ja kehittämisosasto vastasi ammatillisen koulutuksen määrällisestä ja alueellisesta suunnittelusta. Tehtyjen kehittämisohjelmien pohjalta ohjattiin uudistuksen etenemistä. Marja Pakaste ammattikasvatushallituksesta sai ammatillisen opinto-ohjauksen suunnittelun ja ohjauksen tehtäväkseen. ”Sattumien summa johti yhteistyöhön Marjan kanssa. Opintoverkostojeni kautta tutustuin yliopettaja Jorma

²⁵⁵ Vuorinen, Raimo, (2020).

Ekolaan, jonka ehdotuksesta ja rehtori Matti Taalaksen hyväksymänä aloitin osa-aikatyön ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa keväällä 1979. Jyväskylän yliopistossa lukuvuonna 1979–1980 suorittamieni opinto-ohjaajan opintojen jälkeen ja peruskoulun oposijaisuutta kokeiltuani palasin keväällä 1981 takaisin opettajankoulutuksen pariin. Tuore opinto-ohjaajakoulutukseni lienee johtanut siihen, että ammattikasvatushallitus kutsui minut ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden oppilaanohjaussuunnitelmatyöryhmän puheenjohtajaksi. Ammattikasvatushallituksen edustajana ryhmässä oli Marja Pakaste.”

Työryhmän laatiman suunnitelman mukaan oppilaanohjauksen tuli kuulua kaikkien ammatillisten opettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaan. Samalla nousi keskusteluun mahdollisuus erillisten oppilaanohjaajan tehtäviin nimitysten opetustehtävän perustaminen. Oppilaanohjaus nähtiin paljon valintojen ohjausta laajempänä. Opinto-ohjauskoulutuksella haettiin lisää pedagogista osaamista opiskelijoiden positiiviseen kohtaamiseen, perinteisen oppipoikakisälli-mestari-ajatteluun perustuvan ammatillisen koulustradition muuttamiseen, työelämäosaamisen vahvistamiseen sekä oppimisvaikeuksien voittamiseen. Tietoisesti haluttiin eron myös joillakin aloilla ja oppilaitoksissa ilmenneestä oppilaiden epäasiallisesta kohtelusta.

Yhteinen suunnittelutyö ja merkittävän asiantuntijajoukon näkemysten kuuleminen pani vauhtia oppilaanohjauksen ideoiden ja tavoitteiden virittämiselle koko kenttään. Marja Pakaste teki merkittävää työtä ammattikasvatushallituksessa. Osastopäällikkö Aulis Lintunen oli äärimmäisen tärkeä tukija. Asiat etenivät niin, että Marja Pakaste kävi ensin keskustelemassa Aulis Lintusen kanssa. Lintunen oli monta kertaa aluksi ehdotusta vastaan, sitten hän jäi miettimään, pyysi dokumentteja ja lisää perusteluita. Sen jälkeen hän kävi keskustelua ylijohtaja Reijo Virtasen kanssa ja usein asiat etenivät tavoitteiden mukaisesti. Marja oli siis sytyke ja hänellä oli vahva liekki. Ammattikasvatushallituksessa Tuija Stenbäck oli tavattoman hyvä apu, koska samalla kehitettiin ammatillista erityisopetusta.

Ensimmäisinä aloina keskiasteen koulu-uudistuksen kokeiluun siirtyivät hotelli- ja ravintola-, suurtalous-, sekä vaatetus- ja tekstiilialat. Näiden alojen opettajankoulutustehtävä kuului ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistolle. Se lienee yksi syy siihen, miksi Marja Pakaste otti yhteyttä nimenomaan Jyväskylään.

OPPILAANOHJAAJAKOULUTUKSEN RAKENTUMINEN

Ensimmäinen ammatillisten oppilaitosten oppilaanohjaajakoulutus toteutettiin Joensuun yliopiston ja ammattikasvatustahallituksen yhteistyönä 1982–1983. Apulaisprofessori Pentti Maljojen merkittävä ohjauspanos näkyi tämän koulutuksen aikana ja yhteistyö jatkui myöhemminkin. Koulutuksen valmisteluryhmään kuului myös Annikki Mikkonen. Opetussuunnitelma noudatteli vuonna 1982 annettua suositusta lukion ja ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajakoulutukseksi. Koulutuksen toteutus kuitenkin osoitti, että ammattikasvatustahallituksen rooli ei ollut enää toteutusvaiheessa toimia opinto-ohjaajakoulutuksen kouluttajana tai suunnittelijana. Keskusteluun nousi oppilaanohjauksen täydennyskoulutussuunnittelijan tehtävän perustaminen.

Keväällä 1983 Marja Pakaste soitti Annikki Mikkoselle ja sanoi esittävänsä oppilaanohjauksen suunnittelijan tointa ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistoon ja kysyi Annikki Mikkosta siihen suunnittelijaksi. ”Tottakai mä sanoin, että lähden”, vastasi Annikki. Rehtori Matti Taalas ei alkuun ollut tästä innoissaan, mutta valtion kokonaan rahoittama tehtävä ja sen mahdolliset muut hyödyt saivat hänet suostumaan oppilaanohjauksen täydennyskoulutussuunnittelijan palkkaamiseen. Oppilaanohjaajakoulutusta koordinoitiin ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistosta käsin 31.7.1986 saakka lukuun ottamatta syksyä 1984. Silloin ammattikasvatustahallituksen budjetointiin liittyvien seikkojen vuoksi rahoitus ohjattiin Vilho Hirven avustuksella Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskukseen, jossa myös täydennyskoulutussuunnittelija toimi kyseisen ajan.

Ammattikasvatustahallitus hyväksyi oppilaanohjaajan kelpoisuuskoulutuksen syksyllä 1983. Koulutuksen laajuus oli 20 opintoviikkoa, josta 8 opintoviikkoa oli kurssimaista opiskelua ja 12 oman työn ohessa tapahtuvaa etäopiskelua. Koulutusjaksot olivat suurelta osin loma-aikoina. Koulutus jatkui ammattikasvatustahallituksen ja yliopistojen yhteistyönä. Koulutuksen järjestäjiä olivat Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-ohjaajien koulutuslinja ja täydennyskoulutuskeskus, Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen täydennyskoulutusyksikkö sekä Åbo Akademi, Pedagogiska Fakultetet Vaasassa. Kunkin korkeakoulun asiantuntijoita oli sekä paikallisessa järjestämistyössä että opetuksessa mukana. Samalla syntyi mittava asiantuntijaverkosto oppilaanohjaustoiminnan rakentumisen tueksi. Käytännössä osa kontaktijaksoista toteutettiin Jyväskylässä vuodesta 1984 alkaen.

Opiskelijavalintaa ei tehty, koska sen tekivät lähettävät ammatilliset oppilaitokset. ”Tällä oli toki puolensa. Saimme todella innokkaita opiskelijoita,

mutta myös niitä, jotka oli lähetetty oppilaanohjaajakoulutukseen, koska heillä oli vajausta työtehtävistä. Muistan kuitenkin, että vaikka henkilö olisi lähetetty koulutukseen vähän vastentahtoisesti, niin montaa räikeää tapausta en muista, että henkilö ei olisi ottanut tehtäväänsä todesta. Hyvä porukka siitä muotoutui”, nauraa Annikki. ”Koulutusta ei ajateltu silloin niinkään kelpoisuusvaatimusten kautta, vaan paljon praktisemmin eli innostaa opettajat ottamaan uudenlaista vastuuta opiskelijoistaan ja koko oppilaitoksen toiminnasta”, jatkoi Annikki.

Koulutuksen ensisijainen kohdejoukko muodostui karkeasti ottaen peruslinjakokeilujen alkamisjärjestyksen mukaan. Ammattikoulun Jyväskylän opettajaopiston edustamat alat olivat kokeilun piirissä jo vuonna 1982. Kaupan ja hallinnon peruslinjan kokeilu alkoi vuonna 1983, maa- ja metsätalouden peruslinjan kokeilu vuonna 1984. Vuonna 1985 koulutukseen tulijat olivat ensisijaisesti koti- ja laitostalouden sekä käsi- ja taideteollisuusalan peruslinjojen oppilaanohjaajia. Ammattikoulujen oppilaanohjaajat olivat pääsääntöisesti koulutuksessa 1986–1987. Vuonna 1987 alkavaan koulutukseen otettiin sosiaali- ja terveysalan peruslinjojen ja teknillisten oppilaitosten oppilaanohjaajia. Ala- ja oppiainekeskeisen opettajakunnan koulutushaasteita lisäsivät osaltaan ammatillisten opettajien koulutustasoerot opistotutkinnosta eri asteisiin korkeakoulututkintoihin.

Useimmissa oppilaanohjaajakoulutusryhmissä oli mukana eri alojen opettajia. Näin opettajat joutuivat kohtaamaan ja saivat tartuntapintaa myös muihin aloihin. Vähän samanlainen prosessi oli alkanut jo ammatillisten opettajakoulutuslaitosten yhteisessä opetussuunnittelutyössä 1982. ”Näin jälkepäin ajatellen on ihan huimaa ajatella, millaisia oppimisprosesseja itse kukin meistä mukana olleista joutui tai pääsi kohtaamaan. Mukaan heittäytymisen into ja ammatillisen koulutuksen valtaviin mahdollisuuksiin näkeminen vei mukanaan.”

Tämä näkyi opintojen aikana mm. niissä omassa työyhteisössä tehdyissä toimenpiteissä ja muutoksissa, joita oppilaanohjaajakoulutuksessa olevat opettajat raportoivat etäopintojakson jälkeen meille muille. Oppilaanohjaajaksi opiskelleiden joukosta löytyi erinomaisia asiantuntijoita jatkamaan ja laajentamaan ohjausajattelua eri tavoin oman tehtäväkenttensä ulkopuolelle. Yksi keino oli kirjoittaminen.

VASTUU SIIRTYY AMMATTIKOULUJEN JYVÄSKYLÄN JA HÄMEENLINNAN OPETTAJAOPISTOILLE

Keskiasteen koulutuksen kehittämissuunnitelmassa III vuosille 1986–1988 siirrettiin oppilaanohjaajakoulutuksen vastuu kaikkien alojen osalta ammattikoulujen Hämeenlinnan ja Jyväskylän opettajaopistoihin. Näihin perustettiin

oppilaanohjauksen virat 1.8.1986 alkaen. Ensimmäiset koulutukset alkoivat kuitenkin jo loppuvuonna 1985.

”Hämeenlinnan ensimmäisen kurssin aloitusjakson olin pitämässä joulukuussa 1985. Se toteutettiin Tampereen yliopiston täydennyskoulutusyksikön Hämeenlinnan toimipisteessä. Kurssia toteuttamassa oli myös lehtori Anita Olkinuora samoin kuin ammattikasvatuksen professori Pekka Ruohotie. Vastaava aloitusryhmä käynnistyi myös Jyväskylässä”, kertoo Annikki Mikkonen.

Oppilaanohjaajakoulutuksen käynnistyminen ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopistossa ajoittui merkittävään ammatillisen koulutuksen uudistusvaiheeseen vuosina 1986–1987. Annikki Mikkonen jatkoi työtä va. lehtorina Jyväskylässä ja Hämeenlinnassa tehtävään siirtyi Anita Olkinuora.

Opinto-ohjaajakoulutus vahvistettiin silloin 40:n opintoviikon pituisen opettajankoulutuksen jatkokoulutukseksi ja koulutuksen pituus kahdeksikymmeneksi opintoviikoksi. Samalla vuosien 1986–1988 opetussuunnitelmaan ja sen toteuttamistapoihin tehtiin muutoksia. Kurssijaksoja pidennettiin ja niitä konkretisoitiin. Ensimmäisinä vuosina osa koulutuksesta toteutettiin kesällä. Tavoitteena oli siirtää koulutus kokonaan työajalle, mutta tällä tavalla toimittiin vuoden 1988 loppuun saakka.

Vuoden 1986 loppuun mennessä ammatillisten oppilaitosten oppilaanohjaajakoulutuksen oli suorittanut 350 oppilaanohjaaja, mutta koulutustarve oli huomattavasti suurempi. Siitä syystä haku koulutuksen vapautui kaikille halukkaille osittain keväällä 1988 ja kokonaan keväällä 1989. Samalla myös koulutuksen omakustanteisuus lisääntyi.

IHANAA JA RANKKAA AIKAA

Annikki kuvasi vuoden 1987 alussa koulutuksen toteuttamista näin: ”Oppilaanohjaajakoulutus on myös kasvu- ja kehitysprosessin ohjausta. Opiskelussa pyrittiin prosessimaisuuteen ja kokonaisvaltaisuuteen kurssi- ja etäopiskeluvaiheiden aikana. Oppilaanohjaajaksi kouluttautuminen ei ollut vain tiettyjen tietoaiteiden hallintaa, vaan siihen tuli liittyä laajaa kokonaisnäkömyksen ja itsetuntemuksen avartumista”. Toki sisällölliset ja metodiset ratkaisut oli päätetty sekä koko opetussuunnitelman tasolla että toteutusvaiheissa.

”Uusien polkujen raivaaminen edellyttää kykyä ennakoida tulevaa ja nähdä mahdollisuuksia, rohkeutta ajatella asioita uusiksi, pettymysten sietoa ja verkostoitumistaitoja. Näitä ominaisuuksia tunnistin ja arvostin toimiessani Marja Pakasteen ja lukuisten oppilaanohjausammattilaisten kanssa.” Kerran ammattikasvatustahallituksen käytävillä hänelle sutkautettiin: ”Nyt mä ymmär-

rän, miksi sinä tulet toimeen hankalien (!) ihmisten kanssa, katsos, kun sinäkään et tiedä paikkaasi. ” Annikki ei pitänyt sitä loukkauksena, päinvastoin.

Keskiasteen koulunuudistusvaihe jäi melko lyhyeksi varsinkin viimeisinä uudistukseen siirtyneillä aloilla, kun jo ammattikorkeakoulua ryhdyttiin suunnittelemaan. Myös opetushallituksen perustaminen näytti jonkin verran työntävän varsinkin toisen asteen ammatillista koulutusta sivurooliin. Voi miettiä, oliko keskiasteen uudistus tarpeellinen välivaihe vai olisiko yhteiskunnallisen muutoksen ja erityisesti työelämän näkökulmasta pitänyt ottaa rohkeampia askeleita jo 1980-luvulla.

Oppilaanohjaajakoulutuksen tehtävistä Annikki siirtyi äitiyslomalle vuoden 1987 alussa. Hänet valittiin Keski-Suomen kotitalousopiston yliopettajaksi syksyllä 1987 ja vuoden 1992 alusta oppilaitoksen rehtoriksi. Polku johti ammattikorkeakoulukokeilun suunnitteluun yhdessä Jyväskylän Hotelli- ja ravintolaoppilaitoksen, Jyväskylän kauppaoppilaitoksen ja Keski-Suomen ammattioppilaitoksen kanssa. Yhteistyö johti Palvelualojen ammattikorkeakoulun kokeiluluvan saamiseen vuonna 1991 ja siitä myöhemmin Jyväskylän ammattikorkeakouluun. Annikki jäi monien ansiokkaiden työvuosien jälkeen eläkkeelle Jyväskylän ammattikorkeakoulun vararehtorin tehtävästä.

TEOREETTISEN KEHITYKSEN VUODET ALKAVAT

Keskiasteen uudistuksen toimeenpano leimasi edelleen tehtävää, kun Raimo Vuorinen siirtyi kouluttajaksi opettajaopistoon vuonna 1987. Hänen taustansa oli yleiskoulun puolella, lisäksi hänellä oli opinto-ohjaajakoulutus Jyväskylän yliopistosta ja vastuutehtävät Jyväskylän kaupungin kesäsiirtolatoiminnassa. Kesäsiirtolatoiminnasta syntyi Raimolle valmiutta uudenlaisiin pedagogisiin ratkaisuihin ja opintososiaalisen tuen näkemystä opinto-ohjaajakoulutukseen sisältöihin ja toteutukseen.

Raimon yksitoista vuotta kestäneet vuodet ammatillisessa opettajankoulutuksessa olivat pioneerityön aikaa. Annikki Mikkonen oli tehnyt valtavan pohjatyön opinto-ohjaajien koulutusta suunnitellessaan ja toteutusmallia kehittäessään. Kaikki tehty työ oli erittäin hyvin dokumentoitua. Opinto-ohjauksen asema ei ollut kuitenkaan keskiasteen uudistuksessa vakiintunut, vaan se oli jatkuvan arvioinnin aikaa. Etu, jota hyödynnettiin, oli, että samaan aikaan ammattikoulujen opettajaopistossa toteutettiin sekä opinto-ohjaajien peruskoulutusta että täydennyskoulutusta. Niin saatiin kentältä jatkuvasti tietoa, mikä keskiasteen uudistuksessa oli toimivaa ja mitä tuli kehittää. Siksi opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelma eli aika paljon alkuvuosina.

”Kyllä se aluksi hirvitti. Tulin yleiskoulun puolelta. Minulla ei ollut ammatillisen koulutuksen kokemusta, ja kaikki opiskelijat olivat minua kymmenen vuotta vanhempia”, kertoo Raimo, ”Ajattelin, että he tuovat ryhmään ammatillisen koulutuksen kokemuksen, ja minä tuon ohjauksen osaamisen. Siitä muodostui toimiva paletti, jonka avulla alusta alkaen samalla kehitettiin opinto-ohjaajakoulutusta paremmin vastaamaan kentän tarpeita.”

TÄYDENNYSKOULUTUS KEHITTI OPETUSSUUNNITELMAA

Kehittävä työote oli tyypillistä näille vuosille. Opettajaopistossa valinnut opetussuunnitteluajattelu lähti liikkeelle henkilökohtaisista opintosuunnitelmista, toimintakontekstin sekä pedagogisen ja ammatillisen osaamisen tunnistamisesta, sekä siitä miten tämä käännetään ohjaukselliseksi osaamiseksi. Vuorinen sanoo, että tämä opetussuunnitelma-ajattelu opetti häntä lukemaan koulutus- ja työvoimapolitiittisia signaaleja ja paremmin ennakoimaan tulossa olevia muutostarpeita ohjaustyössä ja ohjaajien koulutuksessa. Tämä oli käytännössäkin mahdollista, kun silloinen ammattikasvatushallitus rahoitti keskitetysti temaattista täydennyskoulutusta opinto-ohjaajakoulutuksen jatkumona.

1990-luvun taitteessa täydennyskoulutusta käynnistettiin myös alueellisissa ryhmissä ja oppilaitoskohtaisina hankkeina. Sen sijaan, että opiskelijat olisivat tulleet Jyväskylään, kouluttajat alkoivat kiertää maakuntia ja oppilaitoksia. Itse asiassa nämä käynnit oppilaitoksissa ja keskustelut oppilaanohjaajien alueellisissa ryhmissä olivat merkittäviä avauksia alan koulutuksen päivittämiseksi: ”Usein oppilaitoksiin lähdettiin työpareina varhain aamulla, ja paluumatkalla ensimmäisen sadan kilometrin aikana autossa käytiin läpi keskeisimmät havainnot heti tuoreeltaan. Kerran esimerkiksi menomatalla Harri Keurulainen kertoi keskustelewansa perillä osallistujien kanssa kehittävästä arvioinnista. Paluumatkalla totesin, että puhuessani ohjauksesta, olemme hyvin lähellä samaa teemaa, mutta käytämme samasta ilmiöstä vain eri käsitteitä. Tässä konkretisoituikin se, että ohjaus on toisaalta itsenäinen toimintakokonaisuus, mutta samalla sillä on liittymispintoja muihin oppilaitoksen toimintoihin”.

Parityöskentelynä toteutettu täydennyskoulutus mahdollisti myös tutkimusyhteistyön kollegojen kesken. ”Esimerkiksi Seija Nykäsen kanssa teimme ensin yhteisen gradun, jossa hyödynsimme kehittävästä työntutkimusta ja opettajaopiston pedagogista lähestymistapaa. Toteutimme gradun pohjalta Lapin läänissä täydennyskoulutuksen, jossa testasimme systeemistä lähestymistapaa ohjaukseen. Havaitimme, että ohjaus ei olekaan yksilökäsymys, vaan se on myös systeeminen kokonaisuus osana oppilaitoksen strategista toimintaa. Yhdistimme laadullista arviointia, toimintatutkimusta ja täydennyskoulutusta.

Saimme selville ohjauksen solmukohtia ja rakensimme sitten niihin toimivia ratkaisuja työssä olevien oppilaanohjaajien kanssa”, kertoo Vuorinen.

Tämä täydennyskoulutusmuoto rohkaisi tarkastelemaan systemaattisemmin myös oppilashuoltoryhmien toimintaa, asuntolanhoitajien työtä, kansanopistojen ohjausta sekä oppilaanohjaajien ja erityisopettajien yhteistyötä ammatillisissa oppilaitoksissa. 1990-luvun alkupuolella yhteisen orientaatiojakson lisäksi muutama oppilashuollon yhteisiin kysymyksiin liittyvä lähijakso toteutettiin yhdessä erityisopettajien ja ohjauksen koulutusohjelmien opiskelijoiden kanssa.

KOULUTUSYHTEISTYÖ JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON KANSSA

Tällä tavoin kehittyntä opetussuunnitelmaa pilotoitiin myöhemmin 1990-luvun puolivälissä ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston yhteisessä 40:n opintoviikon pituisessa monimuotoisessa opinto-ohjaajakoulutuksessa. Sitä edeltävä havainto oli, että erilliset koulutukset peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajille ylläpitivät erillisiä ohjauskäytäntöjä. Kuitenkin toisen asteen koulutuksen uudistuksen myötä yhteiskunnalliset velvoitteet oppilaitosten väliselle laajemmalle yhteistyölle olivat selkeät. Siksi opettajakorkeakoulu teki aloitteen Jyväskylän yliopistolle yhteisesti toteutettavasta opinto-ohjaajien koulutuksesta. Aiempi yhteistyö oli koostunut ensisijaisesti vuosittaisista kouluttajavierailuista puolin ja toisin. Opetusministeriö antoi tälle yhteiselle kokeilulle siunauksensa kaneetilla: ”Kunhan tästä ei koidu ylimääräisiä kuluja.” Pilotilla oli valtakunnallista vaikuttavuutta, sillä 1998 opettajien kelpoisuusasetusta muutettiin siten, että opinto-ohjaajilla on nyt samat kelpoisuusvaatimukset kaikilla koulutustasoilla.

Edellytys ohjauksen tutkivan työotteen läpimurroille oli vahva verkostotyö ja yhteistyö viranomaisten kanssa. Silloinen rahoitusmalli mahdollisti erilaisten kehittämisprojektien tekemisen. Tältä pohjalta syntyi muun muassa ”Ammattikorkeakoulujen avoimet oppimisympäristöt”- projekti, jossa oli mukana kaikki 65 ammattikorkeakouluyksikköä testaamassa, mitä ohjaus on uudessa amk-koulutusmuodossa. Toinen laaja valtakunnallinen avaus perusopetuksen ja lukion ohjauksen kehittämiseen oli ”Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet” -hanke, jossa 200 oppilaitosta pilotoi vuosina 1995–1996 silloisten opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa alueellisessa kontekstissa. Tällainen uudentyypinen tulohajattu rahoitus tuotti myös keskustelua ammatillisen opettajakorkeakoulun sisällä, koska läpinäkyvä ja reaaliaikainen projektikohtainen rahoituksen seuranta ei vielä ollut vakiintunutta käytäntöä. ”Siinä potkittiin sitten aisoja puolin jos toisin”, naurahtaa Vuorinen.

SYSTEEMISEN AJATTELUN KEHITTYMINEN

Ohjauksen systeemisen ajattelun mallin kehittäminen on ollut yksi Vuorisen keskeinen teko ohjaukselle. Ohjaus ei ole vain yksittäinen interventio tai yksittäisen ammattilaisen toimenkuva, vaan laajempi ilmiö eri tieteen- ja hallinnonalojen liittymispinnoilla. Tämän kokonaishahmon sanoittaminen vei lähes 15 vuotta. Mallin lähtökohtana oli kysymys: ”Mitä tulosta eri tahot odottavat ohjaukselta, ja mikä on ohjauksen kohde?” Moni näki, että ohjauksen kohteena eli objektina oli opiskelija. Kun samanaikaisesti nousivat näkemykset, jotka korostivat opiskelijan autonomiaa, opiskelijan asema vain ”ohjattavana” objektina tuli loogisesti mahdottomaksi. Jos opiskelijan autonomia hyväksytään ohjauksen lähtökohdaksi, siitä seuraa, että ohjauksen kohteena on tavoitteellinen prosessi, jota toimijat käyvät yhdessä ohjaajan kanssa.

Myöhemmin systeeminen ajattelu konkretisoitui ammattikorkeakoulujen ohjauksen kehittämisprojektissa Ari Tarkiaisen ja Esko Lehtisen kanssa. Tuossa projektissa ohjaukselliset kysymykset näyttäytyivät osana opiskelijoiden opintopolkua prosessinomaisena jatkumona. Koulutuksen ja ohjauspalvelujen järjestäjän näkökulmasta opintopolun jatkumo alkaa hakeutumista oppilaitokseen ja päättyy siirtymiseen työelämään tai muihin opintoihin. Opiskelijoiden yksilöllisten kysymysten lisäksi kuhunkin vaiheeseen on tunnistettavissa oppilaitosten vuosikelloon sijoitettavissa olevia yleisiä ohjauksen tavoitteita, sisältöjä ja toimijoita. Näin pystytään määrittelemään esimerkiksi se, mitä periaate ”kaikki oppilaitoksessa ohjaavat” käytännön toimina tarkoittaa.

Systeeminen ajattelu laajeni ammattikorkeakouluissa ohjaukseen ja alueen elinkeinoelämän kehittämisen yhteyksien tarkasteluun. Tätä ajattelua Vuorinen avasi lisensiaatin työssään 1998. Systeeminen ajattelu täsmentyi edelleen yhteistyössä Helena Kasurisen kanssa. Näkökulma laajeni oppilaitosajattelusta kohti ohjauksen järjestämistä alueella ja sen toteuttamista monialaisena verkostona. Näin ohjauksäsitys laajeni opiskelijatasolta (mikro) kohti systeemistä järjestämistä (makro, meso). Keskustelu siirtyi opiskelijalle näkyvistä ohjauksen front-office palveluista käsittämään myös taustalla olevat toimintaedellytykset, ml. hallinnolliset päätökset ja palveluratkaisut eli back-office toiminnan. Näin syntyvät ohjauksen järjestelyt. Jotta tämä saatiin vietyä käytäntöön, systeemiseen ajatteluun liitettiin strategisen oppimisen malli eli tilanearvio. Tilanearvion perusteella voitiin rakentaa ohjauksen strategia, visio ja toteuttamisen askeleet. Systeemisen mallin ajattelua on sittemmin käytetty opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelmissa ja useilla alue-/oppilaitostason ohjaussuunnitelmissa.

OHJAUS TIETOYHTEISKUNNASSA

Yksi työn ulottuvuus, joka on kehittynyt voimakkaasti, on ollut tietotekniikan hyödyntäminen ohjauksessa ja sen kehittämisessä. Ensimmäisen kerran tietotekniikka tuli kuvioon mukaan jo syksyllä 1987, kun Raimo Vuorinen kysyi uutena työntekijänä koulutuksen materiaaleja. Sihteerinä toiminut Heljä Sepelvirta ei osoittanut mappeja, vaan ojensi Raimolle ”lerpun”. Raimo kysyi silloin: ”Mikä tämä on?” Heljä opasti sitten, miten tietokone käynnistetään, lerppu asetetaan koneeseen ja miten TEKO-ohjelma avataan. Samalla paljastui, että Annikki Mikkonen oli jo tuolloin jättänyt kaiken materiaalin digitaalisessa muodossa tulevien kouluttajien hyödynnettäväksi ja parannettavaksi.

Yksi kehitysaskel tekniikan hyödyntämisessä oli kehittämisprojekteissa kerättävän datan hallinnointi. Aluksi se tapahtui Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksella Pentti Nikkasen kehittämällä vastaajaohjelmalla, jolla ”korppuun” saatiin ladattua digitaalinen kysely. Sitten korppuja kopioitiin ja lähetettiin postitse projektissa mukana oleviin 400 oppilaitokseen. Kun posti palautti vastaukset korpuilla, ne avattiin Excelissä. Lopuksi vastaukset analysoitiin FileMakerPro-ohjelmalla. Monta kertaa korppujen mukana tuli myös viruksia, joiden tutkimisesta ja tietoturvan kehittämisestä teknologian opetuskäytön veturit Vesa Vuorimaa ja Esa Myöhänen olivat erityisen kiinnostuneita. Kun Jyväskylän ammattikorkeakoulu myöhemmin oli yksi internetin käyttöönoton pilotoijia, todettiin heti mihin sitä olisi voinut käyttää ja että ”olisipa internet-pohjaiset lomakkeet olleet käytössä jo tuon projektin aikana”.

1990-luvulla oppilaitokset alkoivat kehittää ensimmäisiä verkkosivujaan hyvin erilaisista lähtökohdista. Ohjauksen koulutuksessa huomattiin hyvin nopeasti kotisivujen merkitys ohjauksessa. Yhdenmukaistamista tarvittiin, jotta kotisivujen tarjoamaa informaatiota voitiin hyödyntää kansallisen ja kansainvälisen koulutustiedon rakentamisessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun aktiivisuus asiassa johti edelleen kansainväliseen yhteistyöhön. Vuonna 1996 syntyi Dublinissa yhteys Florida State Universityssä työskennelleeseen James P. Sampsoniin ja siihen, miten tietotekniikkaa voitiin tutkimustietoon perustuen hyödyntää ohjauksessa. Tästä tematiikasta syntyi vähitellen Vuorisen väitöskirja vuonna 2006.

KOHTI KANSAINVÄLISYYTTÄ

Kansainvälisyys on ollut Vuoriselle aina läheinen asia. Hän teki jo ensimmäisissä kansainvälisissä kontakteissaan havainnon, että samat ohjauksen kysymykset, joita Suomessa työstettiin, olivat ajankohtaisia myös kansainvälisesti.

Kun Suomi oli liittymässä EU:hun, niin silloin Vuorinen kävi läpi huolellisesti eurooppalaisen vertailututkimuksen (1994) ohjauksen tilasta. Yksi raportin kirjoittajista oli Tony Watts, joka kutsuttiin Jyväskylään puhumaan. Tuossa yhteydessä käynnistettiin myös ohjauksen kehittäminen yhdessä suomalaisten ja englantilaisten ammattikorkeakoulujen ("new universities") kanssa.

Kun Suomi liittyi EU:hun 1995, syntyi tarve osallistua ohjauksen eurooppalaisten resurssikeskusten, nykyisen Euroguidancen työskentelyyn. Verkoston kansalliseksi kotipesäksi Suomessa valittiin CIMO eli Kansainvälisen henkilöstövaihdon keskus. Resurssikeskuksen silloinen johtaja Pirjo Aalto halusi ensimmäisiin kokouksiin mukaan myös kansallisen ohjauskontekstin asiantuntijakumppanin. Sillä tavoin Vuorisen tie vei Suomen edustajaksi eurooppalaisiin verkostoihin, ja tämä johti kohti tulevia kansainvälisiä tehtäviä.

Vuorinen kutsuttiin Euroopan Komission elinikäisen ohjauksen asiantuntijaryhmään ja hän siirtyi Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitokselle. Siellä hän on jatkanut uraansa monissa merkittävässä opinto-ohjauksen kehittämiseen liittyvissä kansainvälisissä tehtävissä ja yhteistyöverkostoissa. Vuorinen on toiminut IAEVG:n varapresidenttinä, ICDPP:n puheenjohtajana, apulaisprofessorina Islannin yliopistossa ja vierailevana professorina Maltan yliopistossa sekä tutkijana Florida State Universityssä. Ohjauksen kysymyksiin liittyvää konsultaatio- tai kehittämistyötä Vuorinen on tehnyt yli 50 eri maassa.

OPINTO-OHJAAJAKOULUTUKSEN KASVUN VUODET



Jukka Lerkkanen ohjaa opinto-ohjaajaopiskelijoita. Kuvaaja tuntematon. Jukka Lerkkanen yksityisarkisto.

tehtyihin havaintoihin, että ohjauksen kysymykset olivat varsin samanlaisia riippumatta oppilaitosorganisaatiosta. Toinen pääajatus oli kouluttaa opinto-ohjaajia keskinäiseen yhteistyöhön yli oppilaitosrajojen. Tavoitteenamme oli kasvattaa yhteistyön ammattilaisia. Kolmanneksi oli selvää, että yhteistyö Jyväskylän yliopiston kanssa lisäsi koulutuksemme tutkimusperustaisuutta.

Tulin Raimo Vuorisen työpariksi opinto-ohjaajakoulutukseen syksyllä 1996. Raimolla oli jo silloin paljon hanketyötä ja se sitoi hänen työpanoksensa. Minun tehtäväkseni tuli toimia opettajana Jyväskylän yliopiston kanssa yhteistyössä silloin käynnistyneessä ja pilotoitavassa 40 opintoviikon opinto-ohjaajakoulutuksessa. Koulutuksen opetus-suunnitelma rakentui aikaisemmin

KASVUN EDELLYTYKSET

Yhteistyökoulutus pohjautui opinto-ohjaajien kelpoisuusasetuksen muutokseen. Se määritteli samanlaisen opinto-ohjaajan kelpoisuusvaatimuksen kaikille oppilaitostasoille. Ratkaisu oli ammatilliselle opettajakorkeakoululle hyvin suotuisa, sillä Jyväskylän ja Joensuun yliopistojen opinto-ohjaajakoulutuksiin oli ollut vuosittain erittäin runsaasti hakijoita. Kuitenkaan niiden kyky vastata kysyntään oli ollut rajallinen. Yhdistämällä Jyväskylässä yliopiston ja opettajakorkeakoulun voimavarat saatiin luotua hyvin vetovoimainen koulutus. Näin purettiin hakijasumaa ja osaltaan helpotettiin oppilaitoskentällä vallinnutta koulutettujen opinto-ohjaajien vajetta. Opetusministeriö suhtautui pilottiimme myönteisesti ja pystyimme näyttöön perustuen kasvattamaan opiskelijoiden sisäänottoa vähitellen.

Ilmapiiri yhteiskoulutuksissa oli hyvin innostunut. Erityisesti opiskelijat kokivat yhteisen koulutuksen erittäin positiivisena. He kokivat oppivansa paljon myös toisiltaan. Samalla he muodostivat ammatillisia verkostoja, jotka toimivat heidän työssään myös koulutuksen jälkeen. Me kouluttajat ja tukipalvelujen tuottajat muodostimme tiiviin tiimin, jossa yhteisesti suunnittelimme toteuttamista. Lähijaksomme päättyi tavallisesti perjantaina siihen, että kävimme läpi opiskelijoilta saamamme palautteet ja käynnistimme seuraavan lähijakson valmistelut.

Tiimissä Marjatta Lairio ja Matti Partanen edustivat kokemusta. Sauli Puukari ja minä edustimme ”nuoria” kouluttajia, jotka olivat rohkeita uuden kokeiluun. Voisin sanoa, että vuosikursseilla yhdistyivät molempien korkeakoulujen koulutusten parhaat puolet. Opettajakorkeakoulusta siirtyi innovatiivinen opetussuunnitelma-ajattelu ja opiskelijoiden osallisuus koulutuksen kehittämisessä ja Jyväskylän yliopistolta ohjauksen tutkimus sekä sen akateemisen yhteisön huippuasiantuntijat vierailevina luennoijina. Toki kuulin myös varoittelijoiden ääniä, jotka sanoivat, että tällä tavoin Jyväskylän yliopisto kaappaa ammatillisen opinto-ohjaajakoulutuksen itselleen. Kuitenkaan näin ei käynyt, vaan koulutuksesta muodostui kansallisesti mielenkiintoinen kokeilu, jolla on kirkas yhteys siihen, millä tavoin nykyisin opinto-ohjaajakoulutusta maassamme toteutetaan.

EIKÄ SIINÄ VIELÄ KAIKKI...

Opiskelijamäärän sisäänoton vuosittainen kasvu paransi opinto-ohjaajakoulutuksen taloudellista pohjaa. Kuitenkaan toimintamme ei rakentunut vain opinto-ohjaajien peruskoulutuksen varaan, vaan työhömmme kuuluivat edelleen täydennyskoulutus ja hanketyö.

Ajattelen, että täydennyskoulutus oli se osa työstäni, jossa kouluttajan ammattitaitoni kehittyi eniten. Oli vaativaa ja antoisaa perehtyä kuhunkin erilliseen koulutuskokonaisuuteen ja kohdejoukkoon, mutta samalla oppi kohtaamaan erilaisia organisaatioita ja toimijoita heidän arjen kysymyksissään. Näiden vuosien aikana opinto-ohjaajakoulutus siirtyi ammatillisen opettajakorkeakoulun organisaatiossa täydennyskoulutusyksiköstä peruskoulutukseen. Täydennyskoulutus fokusoitui enemmän vastaamaan Opetushallituksen vuosittaisiin täydennyskoulutushankkeisiin.

Hanketyö eriytyi omaksi kasvavaksi kokonaisuudeksi opettajakorkeakoulussa. Siitä muodostui kolmas elementti ohjausalan työhömmä. Erityinen yksittäinen muisto on WorldSkills2005 – ammattitaitokilpailut Helsingissä. Sinne kehitimme opo-opiskelijaryhmämme sekä SkillsFinlandin sekä opettajankoulutuspäällikkö Ritva Sopasen kanssa Opintopolut. Opintopolut olivat yhden opo-opiskelijaryhmän koulutukseen liittynyt kehittämishanke. Sen tavoitteena oli jäsentää yli tuhannen koululaisryhmän vierailua tapahtumassa ja kytkeä se osaksi oppilaiden koulutus- ja uravalintaprosessia. Siihen liittyivät tehtävät ennen tapahtumaa, vierailu tapahtumassa ja tehtävät tapahtuman jälkeen. Koko opokurssi, silloin 60 henkilöä kouluttajineen, oli viikon Helsingissä tapahtumassa töissä. Konsepti oli menestys. Sen jälkeen Opintopolut jalkautettiin malliksi, millä tavoin on perusopetuksen ja Taitaja-kilpailujen organisaatiot tehneet vuosittain yhteistyötä.

Ohjausalan hanketoiminnan kirkkaimpana kruununa oli ammatillisen opettajakorkeakoulun koordinoima OpinOvi-hanke vuosina 2008–2014. OpinOven tavoitteena oli kehittää aikuisten tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluja verkostomaisesti. Hankkeen kokonaisvolyymi oli 27 ME ja se toteutettiin kansallisena verkostohankkeena vahvassa yhteistyössä OKM:n ja TEM:n kanssa. Hanke on toiminut lukuisten uusien tieto-, neuvonta- ja ohjaushankkeiden syntypaikkana. Muun muassa kansallisesti vakiintuneet ja kansainvälistä huomiota saaneet nuorten Ohjaamot ovat syntyneet OpinOvien perillisinä.

Jyväskylän yliopiston kolleegat ihmettelivät meidän työtahtiamme ja -määrää, mutta sillä tavoin luotiin pohja uusille henkilöstörekrytoinnille ja edelleen toiminnan kasvattamiselle. Opinto-ohjaajakoulutuksen ympärillä onkin ollut paljon henkilöitä eri vuosina, jotka ovat tehneet arvokkaan panoksensa kehitystyössä. Lämpimät kiitokset heille näin nimiluettelon muodossa: Riitta Virtanen, Jyri Ylönen, Eeva-Liisa Lerber, Anne Leppänen, Marjaana Louhi-Jauhainen, Mervi Pasanen, Virva-Liisa Pekkarinen, Ritva Manelius, Anneli Muuronen, Seija Koskela, Jaana Ahlqvist, Paula Tyrväinen, Auli Ryhänen, Erno Hyvönen... valitettavasti moni arvokas nimi puuttuu listastani. Nimilista puhuu kuitenkin puolestaan siitä, missä määrin kasvua tapahtui.

TUTKIMUKSEN VAHVISTUMINEN

Kasvun vuosiin sisältyi liittyminen Jyväskylän ammattikorkeakouluun 1.8.1997. Se toi mukanaan monia muutoksia. Yksittäinen asia, jolla oli suuri merkitys, oli opetushenkilöstön jatko-opinnot. Ammattikorkeakoulun yliopettajan kelpoisuudessa on vaatimus lisensiaatin tutkinnosta, ja se herätti varsin laajan jatkokouluttautumisen innon opettajakorkeakoulussa.

Tieteellinen jatkokoulutus lisäsi työtteemme tutkimusperustaisuutta, lähensi yhteistyötä yliopiston kanssa ja toi työhömmme lisää kansainvälisyyttä. Erityisesti yhteistyö professori James P. Sampsonin (Jim Sampson) kanssa on ollut opinto-ohjaajakoulutukselle erityisen hedelmällistä. Yhteistyö tuotti ohjauskoulutukseen lisää teoreettista viitekehystä²⁵⁶ ohjauspalvelujen järjestämistä koskevan mallinnuksen sekä ohjauksen tarvelähtöisyyden ja sen arvioimisen.²⁵⁷ Nämä teemat olivat minun lisensiaatti- ja tohtoritutkintoni kohteina ja ne toivat uravalinnan ohjauksen opinto-ohjaajakoulutuksen keskiöön. Muut ohjaukset tavoitealueet ovat oppimisen ja opiskelun ohjaus sekä persoonallisuuden kasvun ja kehityksen tukeminen. Nämä kolme ohjauksen tavoitealuetta eivät kuitenkaan ole erillisiä, vaan ne leikkaavat toisiaan. Uravalintaa ohjattaessa käsitellään luonnollisesti myös oppimisen ja persoonallisuuden kehittymisen kysymyksiä.

Uraohjausajattelun keskeisyys sopi hyvin Jyväskylän ammattikorkeakoulun strategiaan ja työeläälähtöisen korkeakoulutuksen toteuttamiseen. Tästä seurasikin varsin mittava sisäinen henkilöstökoulutus, ammattikorkeakoulun uraohjaajakoulutus. Kansainvälistyminen toi mukanaan ohjaajakoulutukseen liittyvän kansainvälisen hanketyön esimerkiksi Makedoniaan, Kosovoon ja Saudi-Arabiaan. Lisäksi se liitti opettajakorkeakoulun osaksi NICE-verkostoa.²⁵⁸ Oli erittäin antoisaa osallistua sen työryhmään, joka laati ohjausalan kompetenssistandardit. Ne ovat edelleen käytössä ja niihin viitataan kansainvälisissä artikkeleissa varsin paljon. Luonnollisesti kompetenssistandardeilla on ollut yhteys myös opettajakorkeakoulun opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelmaan.

ARVIOINTIA

Jotta saamme ulkopuolista arvioita toiminnastamme, niin haastattelin Jim Sampsonia. Hän totesi, että yhdysvaltalaisessa ja suomalaisessa ohjauskoulutuksessa on paljon yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Yhtäläisyys on, että

²⁵⁶ Cognitive Information Processing, CIP.

²⁵⁷ Career Thoughts Inventory, Ohjaustarvearvio.

²⁵⁸ Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe.

perusteeltaan opinto-ohjaajien työ opiskelijoiden ja heidän muodostamien pienryhmien kanssa on molemmissa maissa hyvin samanlaista. Siis se opinto-ohjaajan tekemä työ, missä he tukevat opiskelijoitaan heidän urasuunnitteluprosessissaan ja valinnoissaan. Niissä kysymykset ovat niin paljon samanlaiset, että tutkimusyhteistyö on ollut helppoa.

Erilaisuus liittyy maan kokoon ja poliittiseen kulttuuriin. Suomi on pieni yhtenäiskulttuurin sävyttämä maa. Jim on kokenut, että Suomessa on paljon helpompi verkottua sidosryhmiin. Tällöin ministeriöiden keskitettyjen koulutus- ja työvoimapolitiittisten muutosten aikaansaaminen on paljon nopeampaa. Myös oppilaitosten työ- ja toimintakäytänteiden uudistaminen tapahtuu täällä paljon sujuvammin. Siksi Jim perustelee, että tästä syystä suomalaisten opinto-ohjaajien työnkuva on voinut kehittyä enemmän kohti ns. oppilaitoksen muutosaganttina toimimista kuin se on ollut Yhdysvalloissa mahdollista.

Jim kertoi halunneensa työskennellä Suomessa juuri siksi, koska täällä hän pystyi näkemään työnsä vaikuttavuuden. Yhdysvalloissa vaikuttavuuden aikaansaaminen on hajautuneen hallintorakenteen ja yhteiskunnan monikulttuurisuuden takia paljon monimutkaisempaa. Jimiin on tehty henkilökohtaisen vaikutuksen suomalainen mentaliteetti: suoruus, sitoutuneisuus yhteistyöhön ja kyky tasapainottaa työn ja levon suhdetta sekä elää toimivassa luontosuhteessa. Hän kertoi, että hänestä tuli parempi professori, kun hän sisäisti nämä opit elämässään. Toki hän mainitsi kevennyksenä, että hyvä suomalainen ruoka JAMK:n Rajakadun ruokalassa ja hänen vaimonsa suomalaissukujuuret ovat myös olleet yhteydessä siihen, että hän on viihtynyt täällä hyvin.

Jim on vierailut liki kolmenkymmenen vuoden ajan vähintään kerran vuodessa Suomessa. Usein hänen matkoihinsa on liittynyt opetusta opinto-ohjaajakoulutuksessa. Jim muisteli, että kerran hän ajatteli puheenvuoronsa päätteeksi tehdä vaikutuksen suomalaisiin kuulijoihinsa loppudiallaan, jossa luki ”Kittos”. Se sai aikaan naurun remakan luentosalissa, mutta hän ei kokenut, että Suomessa se olisi vähentänyt hänen asiantuntijan arvoaan. Pikemmin se vain lähensi hänen vuorovaikutustaan kuulijoihin.

LOPPUSANAT

Ammatillinen opettajakorkeakoulu on toteuttanut opinto-ohjaajakoulutusta neljäkymmentä vuotta. Sen aikana on nähty koulutuksen tehtävän kehittyminen koulu-uudistuksen toteuttajasta kohti kansainvälistä verkostotoimijaa. Vuosiin on liittynyt lukuisten yksittäisten opiskelijoiden kouluttaminen, yliopistoyhteistyö ja opiskelijavolyymien kasvu. Sitä on siivittänyt tiivis yhteistyö kentän toimijoiden kanssa täydennyskoulutuksessa ja viranomaisten kanssa

eri työryhmissä. Verkostomainen toimintatapa on kehittynyt kansallisissa ja kansainvälisissä hankkeissa, ja henkilöstön asiantuntemusta on lisätty jatko-opinnoilla sekä niiden jälkeisellä tutkimustyöllä. Opinto-ohjauksen näköpiiri on valoisa. Ohjauksen kysyntä on edelleen kasvussa ja sillä tuntuu olevan ehtymättömät kehittymismahdollisuudet digitaalisissa ympäristöissä.

ERITYISOPETTAJANKOULUTUS AMMATILISESSA OPETTAJANKOULUTUKSESSA

Leena Kaikkonen & Maija Mäkinen

Tässä artikkelissa tarkastelemme ammatillisen erityisopettajankoulutuksen käynnistymistä, toteutusta ja kehittämistä Jyväskylän ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Sen rinnalla tarkastelemme myös erityisopetukseen liittyvää täydennyskoulutusta, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa ja erityisesti kansainvälistä hanketoimintaa, jossa opettajakorkeakoulumme on ollut ammatillisen opettajankoulutuksen alueella edelläkävijä 1990-luvulta alkaen.

Aluksi tarkastelemme erityisyyteen liittyvien kysymysten kehittymistä ammatillisessa opettajankoulutuksessa heti ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston toiminnan alkuvuosista aina ammatillisen erityisopettajankoulutuksen käynnistymiseen vuonna 1986. Nämä liki kolmen vuosikymmenen (1962–1990) kuvaukset perustuvat pääosiltaan pitkäaikaisen rehtorimme Matti Taalaksen kirjoituksiin ja muisteluihin. Sen jälkeen tarkastelemme ammatillisen erityisopettajankoulutuksen toteutusta ja kehittymistä vuosina 1990–1997 itsenäisessä Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ja vuodesta 1997 eteenpäin osana Jyväskylän ammattikorkeakoulua. Näiltä osin teksti perustuu aihetta koskeviin valtakunnallisiin ja oppilaitoskohtaisiin dokumentteihin sekä kirjoittajien omiin muisteluihin erityisopetuksen vastuutehtävissä, Leena Kaikkonen vuodesta 1990 ja Maija Mäkinen vuodesta 2000 alkaen. Artikkelin rajautuu Jyväskylän ammatillisen opettajankoulutuksen ensimmäiseen viiteen vuosikymmeneen eli vuosiin 1962–2012.

AMMATTIKOULUJEN JYVÄSKYLÄN OPETTAJAOPISTON AIKA 1962–1990

ERITYISYYDEN KYSYMYKSET AMMATILISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN ALKUVUOSINA

”Jos tarkastelemme erityispedagogiikan asemaa ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja pyrimme etsimään tapahtuneille muutoksille taustaa toisaalta nykyisen vallitsevan ajattelun ja silloisten olojen kannalta, kuvasta muodostuu mielenkiintoinen. Erityisopetus ei ole erillinen saareke ammatillisessa opetuksessa, vaan moneen suuntaan vuorovaikutuksessa. Ajoittain

muutos erityisopetuksessa seuraa ammatillisen koulutuksen kehittymistä, ajoittain taas erityispedagogisen ajattelun ja metodisen kehittämisen seuraukset ulottuvat kaikkeen ammatilliseen koulutukseen.”

Näin pohdiskeli marraskuussa 2005 ammatillisen opettajakorkeakoulun rehtori Matti Taalas ammatillisen erityisopettajankoulutuksen 20-vuotisjuhlissa. Hän tarkasteli erityisopetuksen käsitteen määrittelyä, sen tarpeen laajempaa tunnistamista ja syntyä ja niitä ratkaisuja, joita koko ammatillisen opettajankoulutuksen ajan aihepiiriin oli liittynyt. Eri aikoina ammatillisen koulutuksen ajankohtaiset erityisopetukseen liittyvät ongelmat ja niiden ratkaisuyritykset ovat painottuneet eri tavoin, muuttaneet muotoaan ja näkyneet myös hyvin eri tavoin ammatillisessa opettajankoulutuksessa.²⁵⁹

Koko erityispedagogiikan käsitettä ei löydy ammatillisen opettajankoulutuksen ohjelmista ensimmäisen vuosikymmenen aikana, jolloin puhuttiin diagnostisoiduista erityisryhmistä, kuten aisti- ja kehitysvammaiset. Perinteisesti näille ryhmille tarkoitettut erityisammattikoulut kouluttivat opettajansa itse. Taalas toteaaakin, että erityisopetuksen kysymyksiä ei noihin aikoihin nähty ammattikouluissa vielä keskeisinä. Ammattikoulupaikoista oli vielä kova kilpailu. Ammattikoulut ja niiden opettajat kokivat ensisijaisiksi ongelmikseen opetuksen tehokkuuteen, oppilaiden motivointiin tai kuri- ja käytöshäiriöihin liittyvät kysymykset.²⁶⁰

Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston ensimmäisissä opetussuunnitelmissa 1960-luvulla opetuksen eriyttämiseen liittyvien kysymysten käsittely oli kirjattu osaksi kasvatopsykologian ja oppilaantuntemuksen opintoja sekä osaksi seminaaritöitä. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, niillä ammattialoilla, joilla erityisopetusta oli, koulutettiin kuitenkin omissa luokissaan. Taalaksen mukaan muilta ammatillisilta opettajilta edellytettiin tuolloin omassa opetustyössään lähinnä ongelmien erityisyyden tunnistamista.

YHTÄLÄISTEN KOULUTUSMAHDOLLISUUKSIEN VAATIMUKSET VAHVISTUVAT

Peruskoulu-uudistuksen toteuttamisen ja oppilaitoshallinnon keskittämisen myötä 1970-luvulla vahvistuivat vielä nykyisinkin tärkeät koulutuksen tasa-arvoa ja koulutusmahdollisuuksien avaamista kaikille korostaneet näkemykset. Se vahvisti myös erityisopetuksen asemaa ammatillisessa koulutuksessa. Ammattioppilaitosten koulutuspaikat lisääntyivät ja karsinta oppilaiden si-

²⁵⁹ Taalas, Matti, 2005, 10–20.

²⁶⁰ Ibid.

säänotossa väheni. Huomiota alettiin kohdentaa myös erityisryhmien koulutustarpeisiin.

Maamme ensimmäinen ammatillisen erityisopetuksen komitea²⁶¹ kiinnitti 1970-luvun alussa huomiota tavallisten ammatillisten oppilaitosten mahdollisuuksiin järjestää ammatillista erityisopetusta joko erityisluokissa tai samoissa opetusryhmissä muiden kanssa ja muillekin erityistä tukea tarvitseville ryhmille kuin invalideille ja aistivammaisille henkilöille. 1970-luvulla ammatillinen erityisopetus ammatillisissa oppilaitoksissa tarkoittikin apukouluista tulevien opiskelijoiden opetuksen erityisjärjestelyjä, useimmiten työvaltaisilla erityislinjoilla.²⁶² Näiden erityisopetusryhmien perustamista tuettiin koulukohtaisella lisärahoituksella. Taalas²⁶³ toteaa, että myös oppimiseen liittyvät ongelmat koettiin hyvin erilaisiksi eri ammattialoilla. Ongelmia pyrittiin ratkomaan sekä opetussuunnitelmia kehittämällä ja etenemällä tarvittaessa ”rajoitetuin tavoittein” ja toisaalta tukiopetuksen keinoin, joka puolestaan kuvastaa opetusmenetelmien kehittämisen kautta tapahtunutta etenemistä.

Muutokset vaikuttivat Taalaksen mukaan myös ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämiseen. Lukuvuonna 1976–1977 erityisopetusoppi tuli uutena oppiaineena opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin.²⁶⁴ Jyväskylän opettajaopistossa kaikki koulutusohjelmat uudistettiin kevääseen 1986 mennessä. Keskiöön nousivat oppijakeskeinen ajattelutapa, kyky ohjata oppimisvaikeuksissa ja eriyttää opetusta.²⁶⁵ Vuosikymmenen lopulla keskiasteen koulutuksen kehittämisen²⁶⁶ tavoitteet yhtäläisistä oppimisen mahdollisuuksista laajensivat erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden koulutusmahdollisuuksia. Samanaikaisesti lisääntyvä opiskelijoiden määrä ja moninaisuus kasvatti erityisopetuksen tarvetta ammatillisessa koulutuksessa. 1970–80-lukujen erityisopetuksen järjestämisen lähtökohtana oli integraatioajattelu. Käytännössä integraatio toteutettiin usein niin, että tavallisiin oppilaitoksiin perustettiin erityisryhmiä, joiden opettajilta alettiin edellyttää opettajankoulutuksen lisäksi erityisopetuksen tehtäviin liittyvää täydennyskoulutusta.

²⁶¹ Komiteamietintö 1973/154.

²⁶² Kaikkonen, Leena, 2010, 10–20.

²⁶³ Taalas, Matti, 2005, 10–20.

²⁶⁴ Ibid.

²⁶⁵ Toimintakertomus 1984. AOKK arkisto.

²⁶⁶ SA 474/1978.

AMMATILLINEN ERITYISOPETTAJANKOULUTUS KÄYNNISTYY VUONNA 1986

1980-luvulla Jyväskylän opettajaopistossa jatkettiin työtä ammatillisten opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen vahvistamiseksi niin opinto-ohjauksen kuin ammatillisen erityisopetuksen alalla. Vuonna 1984 nimitettiin ensimmäiseksi erityispedagogiikan lehtoriksi Pentti Viitanen, joka käynnisti valmistelun ammatillisen erityisopettajankoulutuksen aloittamiseksi Jyväskylässä.²⁶⁷ Koulutus käynnistyi 1986²⁶⁸ ja ensimmäiset erityisopettajat valmistuivat samana vuonna.

Erityisopettajankoulutuksen käynnistyminen sijoittui monella lailla merkittäviin muutosvaiheisiin ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen kehittymisen näkökulmasta. Vuoden 1987 uusi ammatillisia oppilaitoksia koskeva laki²⁶⁹ ja asetus²⁷⁰ kokosivat yhteen koko ammatillisen koulutuksen ja korvasivat aiemmat eri oppilaitostyyppejä koskevat useat säädökset, ja mm. ammatillisesta erityisopetuksesta säädettiin yhdessä muun opetuksen kanssa. Laki velvoitti kaikki ammatilliset oppilaitokset huolehtimaan eri tavoin vammaisten koulutuksesta ja erityisopetuksen perusteet määritettiin ammatillisessa koulutuksessa aiempaa laajemmin. Vuonna 1989 myös ammatilliset erityisoppilaitokset liitettiin saman lainsäädännön piiriin,²⁷¹ minkä oletettiin lisäävän koulutettujen erityisopettajien tarvetta.

Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen käynnistyessä sen laajuus oli 20 opintoviikkoa. Toteutus noudatteli ammatillisten erityisopettajien koulutuksen työryhmän ehdotusta vuodelta 1985²⁷². Koulutus sisälsi erityispedagogisia opintoja kurssimuotoisesti toteutetuilla lähiopetusjaksolla sekä opetusharjoittelua ja seminaarityön. Tätä opetus- ja lukusuunnitelmaa noudatettiin Jyväskylässä heinäkuuhun 1990 saakka.

JYVÄSKYLÄN AMMATILLISEN OPETTAJAKORKEAKOULUN AIKA 1990–1997

Elokuussa 1990 annetulla lailla Jyväskylän ja Hämeenlinnan Ammattikoulujen Opettajaopistot muutettiin itsenäisiksi korkea-asteen toimijoiksi, ammatillisiksi opettajakorkeakouluiksi.²⁷³ sen seurauksena 1990-luku oli monin

²⁶⁷ Toimintakertomus, 1984. AOKK arkisto.

²⁶⁸ Toimintakertomus, 1985. AOKK arkisto.

²⁶⁹ SA 487/1987.

²⁷⁰ SA 491/1987.

²⁷¹ SA 677/ 1989.

²⁷² Ammatillisten erityisopettajien koulutuksen kehittämistyöryhmän muistio. Ammattikasvatushallitus 195.

²⁷³ SA 557/1990.

tavoin merkityksellinen ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistyölle. Erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa uudistettiin sekä teoreettisesti että toiminallisesti, erityisopetukseen liittyvä täydennyskoulutus vahvistui edelleen ja kansainvälinen hanketoiminta käynnistyi erityisopetuksen alueella.

OSAAMISEN MUUTOS ERITYISRYHMÄN OPETTAJASTA KOKO OPPILAITOKSEN ERITYISOPETUKSEN KEHITTÄJÄKSI

Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun toiminnan käynnistyessä elokuussa 1990 erityisopettajankoulutuksessa aloitti vs. yliopettajana Leena Kaikkonen, jonka ensimmäisenä tehtävänä oli erityisopettajankoulutuksen oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman uudistaminen. Opetussuunnitelman uudistustyö kytkeytyi aiemman vuosikymmenen koko ikäluokan kouluttamista koskeviin laajoihin yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin muutoksiin. Ammatillinen erityisopetus oli kehittynyt 'vain' aisti- ja fyysisesti vammaisten koulutuksesta yhä moninaisempaa erilaisuutta ja yksilöllisyyttä huomioivaksi kokonaisvaltaiseksi oppimistoiminnaksi. Kansainvälinen keskustelu inkluusivisesta lähestymistavasta oli käynnissä myös Suomessa.

Ammattikasvatushallituksen erityisopetuksen pitkäaikainen ylitarkastaja Lauri Helimäki totesi Ammattikasvatus-lehden erityisopetuksen teemanumerossa syksyllä 1990, että keskiasteen kehittämisohjelma²⁷⁴ ja uudistettu lainsäädäntö^{275; 276} yksiselitteisesti edellyttävät, että erityisopetusta tarvitsevia pyritään kouluttamaan muiden oppilaiden kanssa samoissa opetusryhmissä.

”Jotta tähän tavoitteeseen päästäisiin, tulee ammatillisen oppilaitosten erityisopetuksellista valmiutta nykyisestään parantaa” [ja] ”erityisopettajankoulutuksen saaneiden toimenkuvaa tulee muuttaa pikaisesti”²⁷⁷

Muutos tarkoitti Helimäen mukaan sitä, että ammatilliset erityisopettajat toimisivat oppilaitoksissaan niin opiskelijoiden ohjaamisessa kuin toisten opettajien ja muun henkilökunnan neuvonnassa.²⁷⁸ Näin ollen vain erityisryhmän opettajuuteen kytkeytynyt asiantuntijatehtävä oli nyt muuttumassa laajemmaksi oppilaitostason tehtäväksi. Siinä tarvittiin pedagogisesti moninaisempaa sekä

²⁷⁴ Keskiasteen kehittämisohjelma. Valtioneuvosto 19.5.1988

²⁷⁵ SA 487/1987

²⁷⁶ SA 491/1987

²⁷⁷ Helimäki, Lauri, 1991. Ammattikasvatus 2/1991 8–9.

²⁷⁸ Ibid.

laaja-alaisempaa yhteisöllisen ja verkostoituvan työn osaamista kuin mitä ammatillisten erityisopettajien aiemmassa yksintekemässä työssä oli tarvittu. Nämä muutokset olivat siirtämässä myös erityisopettajankoulutuksessa painopistettä kohti integroitua lähestymistapaa, vaikka erityisopettajankoulutus keskeisesti oli syntynyt erityisryhmien opetuksen paineesta.²⁷⁹

ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEN TEOREETTISTA JA MENETELMÄLLISTÄ KEHITTÄMISTÄ 1990-LUVULLA

Merkittävä lähtökohta vuoden 1990 erityisopettajankoulutuksen uudistamisessa oli myös oppimista koskevien käsitysten muutos. Se asetti erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelman uudistamisen lähtökohdaksi erityisopettajien työhön sisältyvien muutosten lisäksi myös opettajien oppimiskäsitysten päivittämisen ja siirtymisen toisenlaiseen, uuteen opettajuuteen.²⁸⁰

”Jyväskylän ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelma uusittiin kesällä 1990. (...) Opetussuunnitelman uudistamiseen sisältyvät uusimmat oppimisteoreettiset näkemykset ihmisestä oman oppimisensa aktiivisena subjektina sekä laajentuvan tehtäväkentän vaatimukset ammatillisessa koulutuksessa. Kun yksilöllisyys ja oppilaiden erilaisuus yhä enemmän otetaan huomioon, erityisopettajia tarvitaan perinteisen erityisluokkaopetuksen rinnalla aiempaa enemmän erityisopetuksen asiantuntijoiksi koko oppilaitoksen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen”²⁸¹

Erytisopettajankoulutusta kehitettiin konstruktiiivisesti ja kokemuksellisesti painottuneiden oppimisenäkemyksen mukaan refleктоivan ja omaa työtään kehittävän opettajuuden suuntaan. Sisällöllisiä ja toiminnallisia aineksia opettajan oman työn tutkimiseen otettiin mm. toimintatutkimuksesta ja oman työn analysointiin mm. toiminnanteoriasta ja kehittävästä työn tutkimuksesta.²⁸² Erytisopettajankoulutusta muokattiin myös rakenteellisesti monimuotoisempaan ja omakohtaisempaan suuntaan kehittämällä oppimistehtäviä. Niistä merkittävimmät olivat henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, avoimet oppimistehtävät ja oman työn kehittämishanke. Näistä henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja oman työn kehittämishanke ovat säilyneet erityisopettajankoulutuksessa myös 2000-luvulla, joskin muokattuina.

²⁷⁹ Taalas, Matti, 2005, 10–20.

²⁸⁰ Nurminen Ritva & al. 1992.

²⁸¹ Kaikkonen, Leena. 1991. Ammattikasvatus 2/1991, 26–27.

²⁸² Kaikkonen, Leena, 2003.

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman avulla erityisopettajaksi opiskelevat pystyivät kytkemään opinnot omaan työhönsä. Kukin kartoitti senhetkisen opettajan työnsä kehittämisen tarpeet ja laati niiden pohjalta ja suhteessa erityisopettajankoulutuksen yleisiin tavoitealueisiin ja sisältöihin itselleen opiskelusuunnitelman. Nämä tarpeet kohdistuivat useimmiten kykyyn suunnitella ja toteuttaa opetusta yksilöllisemmin, mutta tavoitteet laajenivat koulutuksen kuluessa myös erityisopetuksen kehittämiseen laajemmin. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman käytöllä toivottiin olevan myös siirtovaikutus: omakohtaisen oppimiskokemuksen kautta opettajat saivat välineitä kehittää yksilöllistä opetusta erityistä tukea tarvitseville opiskelijoilleen.

Näkemyksensä oman työnsä aktiivisena tutkijana ja kehittäjänä sisälsi ajatuksen opettajasta, joka seuraa yhteiskunnallista tilannetta, sen heijastumista koulutuspolitiikkaan, työelämään ja ammatilliseen erityisopetukseen sekä yksilöllisen oppimisen ohjaamiseen ja erityisen tuen eri muotoihin ammatillisessa oppimisessa. Tätä vuonna 1990 uudistetussa opetussuunnitelmassa edistettiin laajoilla ja avoimilla oppimistehtävät. Tehtäville annettiin vain suunta ja välineitä (mm. tutkivan ammattikäytännön ja kehittävän työntutkimuksen ideat).²⁸³ Opettaja antoi itse oppimiselleen sisällön omien tarpeidensa, tavoitteidensa, tietojensa, työhistoriansa, elämäkokemuksensa ja tärkeinä pitämiensä painotusten kautta. Tiedon jakamisen sijaan painotettiin omakohtaista työstämistä ja reflektointia, itseohjautuvaa opiskelua, minkä tavoitteena oli tukea erityisopettajaksi opiskelevaa ymmärtämään erityisopetuksen merkitystä ja luoman omaan oppilaitosyhteisöön sopivia erityisopetuksen toteutusmalleja.

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman avulla käynnistettiin myös oman työyhteisön erityisopetuksen kehittämistarpeita koskeva kehittämisprojekti. Näiden 'kehittämällä oppimisen' hankkeiden avulla erityisopettajaopiskelijat saattoivat siirtyä työpaikkansa ja sen rutiinien ulkopuolelle katsomaan toisenlaisin, ei-arkipäivän sokaisemin silmin niin omaa kuin työyhteisönsä ammatillista toimintaa ja sen arvoja.²⁸⁴ Kehittämisprojektit suuntautuivat oman oppilaitokseen tai sen laajempaan toimintaympäristöön (mm. henkilökohtainen oppimissuunnitelma, opetussuunnitelmatyö, oppimisympäristöjen kehittäminen, työelämäyhteydet) tai muihin erityisopetuksen kehittämisen kannalta keskeisiin kysymyksiin. Kehittämishankkeen lisäksi työskenneltiin yhteisillä kontaktijaksoilla, alueryhmissä ja opetusharjoittelussa, jotka toteutuivat erityisopettajien ohjauksessa ammatillisissa erityisoppilaitoksissa tai erityisryhmissä eri puolilla Suomea.

²⁸³ Kaikkonen, Leena, 2003.

²⁸⁴ Ibid.

Erityisopettajankoulutuksen kehittämistyöhön osallistuimme myös opetus-
hallituksen syksyllä 1991 kokoon kutsumassa työryhmässä. Työstetyissä val-
takunnallisen opetussuunnitelman perusteissa²⁸⁵ painotettiin erityisopettajan
osaamisen rakentumista ammatillisen opettajan osaamiselle, ja edellisvuonna
määritetyille neljälle ammatillisen opettajan pätevyysalueille.²⁸⁶

ALUEELLISET TOTEUTUSMALLIT KÄYNNISTYVÄT 1990

Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu otti erityisopetuksen toiminnas-
saan myös toisenlaisen muutosaskeleen heti syksyllä 1990, kun ensimmäinen
alueellisesti toteutettu ammatillinen erityisopettajankoulutus käynnistettiin
Pohjois-Karjalan lääninhallituksen tilaamana. Koulutusta varten opetussuunni-
telman toteutusmallia muokattiin Pohjois-Karjalan alueen tarpeiden suunnassa
ja joustavoitettiin kaksivuotiseksi vuosille 1990–92. Malli oli pioneerikokemus
myös siinä, että se toteutettiin kokonaisuudessaan yhteistyössä Joensuun yli-
opiston erityispedagogiikan laitoksen kanssa. Yliopiston painopiste oli erityis-
pedagogiikassa ja opettajakorkeakoulun puolestaan ammattipedagogiikassa
sekä oppimistehtävien ja opetusharjoittelujen ohjauksessa.

Pohjois-Karjalan jälkeen myös Oulun lääni tilasi erityisopettajankoulutuk-
sen alueellisen toteutuksen ammatillisille opettajilleen ja toisen kohdennettuna
Merikosken erityisoppilaitosten opettajille sekä näiden lisäksi myös amma-
tillisen opettajankoulutuksen Merikosken erityisammattioppilaitoksen koulu-
kodeissa työskenteleville opettajille. Pohjois-Karjalan erityisopettajankoulutus
käynnisti alueellisten koulutusmallien toteuttamisen, jotka jatkossakin ovat
olleet yksi keskeinen Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun alueita
palveleva toimintatapa.

ERITYISOPETUKSEN TÄYDENNYSKOULUTUSTA MONENLAISESSA YHTEISTYÖSSÄ

Jo 1980-luvulta alkaen opettajien täydennyskoulutuksessamme huomioitiin
ohjauksen ja eriyttämisen koulutustarpeet. Niihin vastattiin muun muassa to-
teuttamalla ammatillisten oppilaitosten rehtoreille ja apulaisrehtoreille aihee-
seen liittyviä koulutuksia eri puolilla Suomea. Samoin koulutetut erityisopet-
tajat kokoontuivat Jyväskylän ammatilliseen opettajaopistoon, esimerkiksi

²⁸⁵ Ammatillisten oppilaitosten erityisopettajan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1992. Opetussuunnitelmat ja opinto-oppaat.

²⁸⁶ Opettajankoulutuksen perusteet ammatillisessa opettajakorkeakoulussa 1991. Opetussuun-
nitelmät ja opinto-oppaat.

vuonna 1987 yhteensä 200 erityisopettajaa.²⁸⁷ 1990-luvun alussa erityisopetuksen täydennyskoulutuksessa sisältöinä olivat mm. LUKI, eriyttäminen ja oppijakeskeinen pedagogiikka. Toiminnassa alkoi vahvistua pidempikestoiset koulutusohjelmat ja alueelliset toteuttamistavat.²⁸⁸ Vuoteen 1989 saakka täydennyskoulutusta tehtiin ammattikasvatushallituksen tukemana, mutta Ammattikasvatushallituksen toiminnan päätyttyä täydennyskoulutustoiminta muuttui maksulliseksi.

Opetushallituksen vuonna 1995 teettämässä erityisopetuksen tilaa koskevassa arvioinnissa²⁸⁹ osoittautui, ettei erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita pystytä oppilaitoksissa riittävästi huomioimaan inklusiivisen koulutusajattelun suunnassa. Opetushallituksen kokoon kutsumana olimme mekin pohtimassa, miten edistää erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden huomioonottamista ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Opetushallitus muotoili kokonaisuudessaan toimintatapaansa opettajien täydennyskoulutuksen järjestämisessä, mikä sitten organisoitiin täydennyskoulutuksen toteuttajille kohdennettuna tarjouskilpailumenettelyn kautta eteneväksi prosessiksi. Olimme alusta lähtien vahvana toimijana mukana. Esimerkiksi vuosina 1997–99 toteutimme lukuisia alueellisesti järjestettyjä erityisopetuksen viiden opintoviikon mittaisia täydennyskoulutuksia eri puolella maata. Opettajakorkeakoulun omien kouluttajien rinnalla täydennyskouluttajina ja tutoreina toimi erityisopetuksen kentän toimijoita.

Yhteistyötä Jyväskylän yliopiston kanssa ammatillisessa opettajankoulutuksessa on tehty aivan toiminnan alusta lähtien. Erityisopetuksen kysymyksissä Taalaksen²⁹⁰ mukaan yhteistyön selkeänä etuna on ollut Jyväskylän yliopiston läheisyys ja toiminnallinen yhteys sen kasvatustieteen ja erityispedagogiikan laitoksiin. Yhteydet ovat syntyneet molemmissa laitoksissa toimineiden opettajien kautta jo 1960-luvulta alkaen. On ollut luontaiset edellytykset muutosagentteina toimimiselle ja toiminnallisille yhteyksille, joiden kautta erityispedagoginen ajattelu on hedelmöittänyt koko ammatillista opettajankoulutusta.

Yhtenä esimerkkinä 1990-luvulla tehdystä täydennyskoulutuksen yhteistyöstä voisi mainita Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen kanssa syksyllä 1991 käynnistyneen ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opettajille suunnatun lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia käsittelevän ammattiopettajien täydennyskoulutuksen, A-LUKI-koulutuksen (25ov). Jo keskiasteen kehittämis-

²⁸⁷ Taalas, Matti, 2005, 10–20.

²⁸⁸ Skyttä Riitta, 1991, 24–25.

²⁸⁹ Blom, Heikki & al. (toim.) 1996.

²⁹⁰ Taalas, Matti, 2005, 10–20.

ohjelmassa oli esitetty vaatimus, että kaikissa ammatillisissa oppilaitoksissa tuli järjestää puhe-, lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisille oppilaille mahdollisuus yksilölliseen ohjaukseen.²⁹¹ Erityispedagogiikan laitos oli toteuttanut vastaavia koulutuksia jo 1980-luvulla mutta nyt näissä opetushallituksen alaisena toteutetuissa koulutuksissa toimimme yhteistyössä koko vuosikymmenen ajan. Yhteistyö laajeni myös ammatillisen erityiskasvatuksen opintoihin (15ov), joita yhdessä toteutimme opetushallituksen rahoittamana täydennyskoulutuksena.

OPETTAJANKOULUTUSKOKEILU VAIKEIMMIN KEHITYSVAMMAISTEN AIKUISTEN OHJAAJILLE

Jyväskylän yliopisto toteutti 1990-luvun alussa kehitysvammaisten aikuisten opetustutkimusprojektin ja käynnisti Täydennyskoulutuskeskuksemme johtaja Riitta Skytän kanssa keskustelun siitä, miten myös vaikeimmin kehitysvammaisille aikuisille voitaisiin paremmin turvata oikeus perusopetuksen jälkeiseen oppimiseen ja miten tällaisen opetuksen kehittäminen voisi edetä ammatillisen opettajankoulutuksen kautta. Tämän avauksen seurauksena Opetushallitus asetti keväällä 1992 työryhmän suunnittelemaan vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten opettajiksi (VaKA-opettajaksi) valmistavan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa. Opetushallitus kutsui työryhmän puheenjohtajaksi Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksesta Oiva Iksen, joka oli tämän aloitteen käynnistäjä, sekä jäseniksi Jyväskylän yliopiston Opetushallituksen ja ammatillisen opettajakorkeakoulun edustajat. Työryhmä jätti raporttinsa²⁹² opetushallitukselle helmikuussa 1993 ja näin luotiin opettajankoulutuksen opetussuunnitelma vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten opettajille. Koulutus oli 20 opintoviikkoa ja sitä toteutettiin opetushallituksen rahoittamana kokeiluna kahdesti vuosina 1993–1996.

Tulevaisuusahneina edelläkävijoinä olemme usein kohdanneet epäilyä²⁹³. Siten meille ei ollut yllätys, että myös VaKA-opettajankoulutus herätti keskustelua. Sen puolesta puhujat, niin kuin me itsekkin, näkivät tärkeänä, että myös vaikeimmin vammaisille nuorille ja aikuisille taattaisiin mahdollisuus oppimiseen koko ikäluokan kouluttautumisoikeuden nimissä. Vastustajat epäilivät ennen kaikkea sitä, että kokeilu toimisi kiertotienä ammatillisen erityisopettajan tehtäviin matalammalla taustakoulutuksella ja lyhyemmällä koulutuspolulla. VaKA-koulutuskokeilun opetussuunnitelma muotoiltiin kuitenkin ammatilli-

²⁹¹ Keskiasteen kehittämisohjelma. Valtioneuvosto 19.5.1988.

²⁹² Vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten opettajien opettajankoulutuksen opetussuunnitelma. 1993. Opetussuunnitelmat ja opinto-oppaat.

²⁹³ Rahikainen, Pasi, 2002. IntoMieli 1/2002, 18–19.

sen opettajan opetussuunnitelmasta ja koskemaan siitäkin vain rajattua osaa (20 opintoviikkoa 40:stä). Tämän opettajankoulutuskokeilun lähtökohdista ja toteutuksesta on kirjoitettu perusteellisemmin toisaalla²⁹⁴, samoin myös koulutuksen käyneiden henkilöiden työllistymis- ja koulutuspoluista²⁹⁵. Näiden opettajankoulutuspilotointien voi katsoa toimineen yhtenä merkittävänä katalyyttina vaikeimmin vammaisten koulutusoikeuksien ja -mahdollisuuksien kehittämiseksi, esimerkiksi vuoden 1998 ammatillisen koulutuksen lain jälkeen kehitetyille valmentaville koulutuksille. Koulutusta toteutettiin sittemmin vielä myös kouluttajakoulutuksen nimellä kahdesti ja myöhemmin myös ammatillisina erikoistumisopinnoina.

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN AIKA ALKAEN 1997

Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu liitettiin Jyväskylän ammattikorkeakouluun elokuussa 1997. Tuolloin Pentti Viitanen palasi opettajankoulutuksen puolelta erityisopetuksen yliopettajan tehtävään toteuttamaan erityisopettajankoulutusta. Leena jatkoi Oulun alueellisen erityisopettajankoulutusten sekä erityisopetuksen kansallisten täydennyskoulutusten ja kansainvälisten hankkeiden vetäjänä.

ERITYISOPETUSTA SÄÄDELLÄÄN AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA VAHVEMMIN

Vuonna 1998 toteutettiin ammatillisen koulutuksen lainsäädännöllinen uudistus, joka osoittautui merkittäväksi monella tapaa ammatillisen koulutuksen ja myös erityisopetuksen näkökulmasta. Vuoden 1998 laki²⁹⁶ ja asetus²⁹⁷ ammatillisesta koulutuksesta täsmenisivät sen, kenellä on oikeus erityisopetukseen ja kuinka erityisopetusta järjestetään. Lain mukaan erityisopetusta oli oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi annettava pitkäaikainen tai erityinen oppimisen ja opiskelun tuki. Asetus puolestaan kuvasi henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman veloitteen. Lisäksi laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta²⁹⁸ määritteli erityisopetuksen resurssit, jotka riippuivat mm. koulutuksen järjestäjästä. Ammatillisten erityisoppilaitosten asemaa täsmennettiin. Opetushallituk-

²⁹⁴ Kaikkonen, Leena, 2003.

²⁹⁵ Kaikkonen, Leena, 2005.

²⁹⁶ SA 630/1998.

²⁹⁷ SA 811/1998.

²⁹⁸ SA 635/1998.

sen laatimissa opetussuunnitelmien perusteissa määritettiin erityisopetuksen toteutusta. Kaiken kaikkiaan vuoden 1998 säädökset laajensivat ammatillisen opetuksen tavoitetta ja velvoittivat ammatilliset oppilaitokset systemaattiseen erityisopetuksen järjestämiseen.

Monesta näkökulmasta katsottuna lainsäädännön ja valtakunnallisen ohjauksen tehostuminen oli tervetullutta. Vielä 1990-luvullakin erityisopetus oli pitkälti järjestetty erityisryhmämuotoisena, mutta vahvistuvan inklusioajattelun ja 1990-luvun lopun lainsäädännön ja 2000-luvun strategisen ohjauksen avulla erityisopetusta oli jo alettu jäsentää toisin ja kehittää uusia toimintamuotoja. Uudistunut lainsäädäntö velvoitti nyt erityisopetuksen suurempaan suunnitelmallisuuteen ja kaikkien opettajien vastuuseen erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista. Näin koko ammatillinen opettajankoulutus oli tienhaarrassa – kaikille opettajaksi opiskeleville tuli tarjota tietotaitoa erityisen tuen kysymyksiin.

OPETUSSUUNNITELMA VAATII KEHITTÄMISTÄ

Ammatillinen erityisopettajankoulutus jatkui osaltaan opetussuunnitelman kehittämisen ja myös henkilömuutosten äärellä. Leenan työtehtävät jatkuivat erityisopetuksen tutkimus- ja kehitystoiminnassa Baltian maissa, ja vuodesta 1999 alkaen myös opettajakorkeakoulun koko kansainvälisen hanketoiminnan koordinaattorina. Erityisopettajankoulutuksen yliopettaja Pentti Viitasen eläköityessä Maija Hirvonen (myöh. Mäkinen) aloitti vuonna 2000 lehtorina, sittemmin yliopettajana. Maija ryhtyi ensi työhönsä uudistamaan erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja vetämään erityisopettajankoulutusta.

Vuoden 1998 lainsäädäntömuutoksen jälkeen ammatillista erityisopettajankoulutusta kehitettiin lain erityisopettajille nostamien osaamishaasteiden suunnassa erityisen tuen laajentumiseen ja HOJKS-veloitteeseen sekä erityisopetuksen järjestämisen suunnitelmat, joita uudessa laissa oppilaitosten edellytettiin laativan. Erityisopettajankoulutuksessa painopistettä fokuoitiin vielä aiempaa vahvemmin erityisopettajan rooliin erityisopetuksen suunnitelmallisuuden kehittäjänä. Opetussuunnitelma rakentui osaamisalueista, joissa huomioitiin niin oppilaitostasolla tapahtuva toimintaympäristöjen kehittäminen, yksilötasolla yksilöllisen oppimisen turvaaminen kuin jatkuvan oppimisen taso.

Lisävaadetta oppilaitoksille nosti myös opetushallituksen vuonna 2002 laatima ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen²⁹⁹ sekä vuonna 2004 valmistunut Ammatillisen erityisopetuksen

²⁹⁹ Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. 2002. Opetussuunnitelmat ja opinto-oppaat.

toimenpideohjelma.³⁰⁰ Opetusministeriön koulutuksen kehittämissuunnitelmat 1999–2004 ja 2003–2008 sisälsivät vahvasti ammatilliseen erityisopetukseen liittyviä tavoitteita, mm. osallisuuden edistäminen, syrjäytymisen ehkäisy ja koulutustakuu.

Erityisopettajankoulutuksen toteutustavoissa jatkui monimuotomalli, jossa opiskeltiin viikon mittaisilla lähiopetusjaksoilla. Etäopiskelu tapahtui omassa oppilaitosyhteisössä, ja opiskelu kytkeytyi tiiviisti oman oppilaitoksen kehittämiseen. Merkittävän osan muodosti edellisvuosikymmenen tapaan kehittämissuunnitelma. Nyt 2000-luvun alussa niiden teemat liittyivät useimmiten oppilaitosten erityisopetuksen suunnitelmien laadintaan ja niiden käyttöönottoon. Erityisopettajan toimenkuvassa muun oppilaitosyhteisön konsultointi vain vahvistui, mistä syystä erityisopettajaopiskelijat harjoittelivat oman oppilaitoksen ulkopuolella näin laajentaen osaamistaan. Ajatus oman työn laajentamisesta koulutuksen aikana on ollut vahvana tavoitteena Jyväskylän ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa alkuvuosista tähän päivään saakka. Ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa huomioidaan ammatillisen koulutuksen erityislaatu ja laajuus: se kattaa niin valmentavan ja erilaisten valmistavien koulutukset, nuorten ja aikuisten perustutkintokoulutuksen, vaativan erityisen tuen ja vankilaopetuksen. Erityisopettajankoulutuksen toteutuksessa jatkui myös ns. aluemallit, joissa koulutettiin tietyn alueen ja/tai kuntayhtymän opettajia.

Ammatillisessa koulutuksessa tapahtuneisiin muutoksiin opettajankoulutuksessa reagoitiin opetussuunnitelman kehittämisen lisäksi nostamalla vuonna 2000 erityisopettajankoulutuksen laajuus 35 opintoviikkoon ja lisäämällä koulutusmääriä, jotka Jyväskylän ammattikorkeakoulussa yli kaksinkertaistuivat, 16:sta 36:een. Kasvaneen koulutusmäärän vuoksi myös opettajankouluttajia tarvittiin erityisopettajankoulutuksessa enemmän. Vuonna 2003 Leena Selkivuori tuli vahvistamaan kouluttajatiimiä ja vuonna 2009 Kaija Peuna. Lyhytaikaisemmin mukana on ollut lukuisia opettajakorkeakoulun omia kouluttajia, mikä on myös pitänyt yllä yhteyttä opettajien peruskoulutuksen kanssa.

Tuntiopettajina on toiminut useita kentän erityisopettajia, esimerkkinä mainiten jo 1980-luvulta saakka toiminnassamme mukana olleen Pekka Laakkosen. Toimintamme alkuvuosikymmenien tapaan lähiyliopiston kanssa tehdyn kouluttajien yhteistyön seurauksena 2000-luvulla kouluttajaksemme tuli määrääkaikaisesti yliopistolta Raija Pirttimaa.

³⁰⁰ Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma, 2004. Opetussuunnitelmat ja opintooppaat.

TÄYDENNYSKOULUTUS- JA PALVELUTOIMINTAA ALUEELLISESTI JA VERKOSTOISSA

Erityisopettajankoulutuksen isompi kouluttajajoukko muodosti erityisopetuksen tiimin, joka alkoi systemaattisemmin suunnitella ja toteuttaa erityisen tuen täydennyskoulutus- ja palvelutoimintaa sekä tutkimusta työelämävas- taavuus punaisena lankanaan. Aiempi yhä tiiviimpi yhteistyö ammatillisten oppilaitosten kanssa laajensi täydennyskoulutusta palvelutoiminnan suuntaan. Koska vastuu erityisestä tuesta kuului kaikille opettajille, syntyi tarve vahvis- taa niiden opettajien osaamista, jotka eivät hae erityisopettajankoulutukseen, mutta tarvitsevat osaamisen uudistamista. Täydennyskoulutustoiminta oli vilkasta ja Opetushallituksen tuella toteutettiin vuosittain 3–5 opintopisteen täydennyskoulutuksia, jotka useimmiten olivat alueellisia koulutuksia. Tämä takasi koulutuksen kytkeytymisen juuri sen alueen erityisopetuksen kehittä- miseen, mutta vahvistivat myös alueellista erityisopetuksen verkostotyötä. Kuntayhtymien kanssa kehitettiin heille lakisääteisenä tehtävänä asetettua erityisen tuen suunnitelmallisuutta ja järjestettiin valtakunnallisia seminaareja, kuten Seurauspedagogiikkapäivät vuonna 2010.

Inklusiivisen koulutusajattelun myötä erityisopettajien rooliin ja työhön ammatillisissa oppilaitoksissa oli kiinnitettävä huomiota. Tähän esimerkiksi vuonna 2008 vastasimme toteuttamalla erityisopettajille koordinoivaan ja konsultoivaan rooliin keskittyvät erikoistumisopinnot (30 opintopistettä). Eri- koistumisopinnot muodostivat myös pohjan valtakunnallisille erityisopetuksen alueverkostoille, jotka tukivat erityisopettajien työtä ja toimivat vertaistukena. Myös yhteistyö alan ammattijärjestön. Teimme myös Ammatilliset erityisopet- tajat ry:n kanssa täydennyskoulukseen liittyen tiivistä yhteistyötä.

TUTKIMUS- JA KEHITYSTOIMINTA VAHVISTUU JA KANSAINVÄLISTYY

2000-luvun alussa ammattikorkeakoululain lain muutoksessa ammattikor- keakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnasta määritettiin vahvemmin³⁰¹. Sen seurauksena ammattikorkeakoulussamme kohdennettiin vahvasti strategia- työhön. Opettajakorkeakoulussa vahvistettiin kaikkien opettajakorkeakoulun sisällöllisten painopistealueiden hanketoimintaa.

Erityisopetuksen alueella koordinoimme ja osallistui lukuisiin kotimaisiin ja kansainvälisiin erityisopetuksen hankkeisiin, joissa kehittämisen fokuksena olivat inklusiivisen koulutuksen kehittäminen, erityisen tuen ja ohjauksen ky-

³⁰¹ SA 351/2003.

symykset ammatillisessa koulutuksessa yhteisö- ja yksilötasolla, erityisopettajankoulutuksen suunnittelu-, toteutus ja kehittäminen, verkosto-osaaminen kansallisesti ja kansainvälinen yhteistyö erityisesti inklusiivisen koulutuksen saralla.

Esimerkkeinä kotimaisista hankkeista voi mainita vuosina 2007–2009 Opetusministeriön rahoittaman Korkeakoulujen Esteettömyys -hankkeen³⁰², 2000-luvun lopun tutkimus- ja kehitystoiminnan saavutuksiin voitaneen laskea myös ensimmäinen ammatillisten erityisopettajien työtä koskeva tutkimus.³⁰³ Sitä rahoitti opetusministeriö, me koordinoimme ja mukana toimijoina oli lisäksi Hämeen ammatillisen opettajakorkeakoulun, opetushallituksen ja ammatillisten erityisoppilaitosten edustajia.

KANSAINVÄLINEN TUTKIMUS- JA KEHITYSTOIMINTA KASVAA

Jo vuonna 1990 Jyväskylän ja Hämeenlinnan opettajakorkeakoulujen asemaa määritettäessä uusi lainsäädäntö³⁰⁴ oli nostanut näille kahdelle opettajakorkeakoululle tehtäväksi tutkimus- ja kehittämistyön. Tehtävään tartuttiin Jyväskylässä monin tavoin, muun muassa Virossa käynnistyi opettajankoulutushanke, jossa Leena oli kouluttajana mukana melkein alkumetreiltä lähtien. Tämän seurauksena kansainvälinen hanketoiminta laajeni pian myös erityisopetuksen alueelle.

Ensimmäinen opettajakorkeakoulun koordinoima EU-hanke saatiin vuonna 1997 ja tässä hankkeessa kehitettyä opettajien inklusiivisen koulutuksen eurooppalaista täydennyskoulutusmallia pilotoitiin sittemmin Virossa noin 20 EU-maan opettajille. Vuosisadan taitteessa käynnistyi Pohjoismaiden ministerineuvoston rahoittamana pohjoismaisbaltialainen sateenvarjohanke ”School for All”, jossa kehitettiin inklusiivista koulutusmallia kaikissa kolmessa Baltian maassa. Vaikka muut Pohjoismaat eivät tuolloin vielä pitäneet Suomea kovin edistyksellisenä inklusiivisen opetuksen toteuttajana mutta toimintatapamme aiemmin Virossa tehdyissä ammatillisen opettajankoulutuksen projekteissa ja EU-hankkeemme koulutuspilotoinnissa vakuuttivat Viron opetusministeriön ja pääsimme 2000-luvun alussa vetämään Viron varsin mittavaa Transition-päähanketta ja sittemmin myös Liettuan opetusministeriön vastaavaa pienempää alaprojektia – joita nykyisin varmaankin kutsuttaisiin koulutusvientihankkeiksi. Niissä molemmissa kehitettiin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden siirtymää perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen. Liettuan pienempi Transi-

³⁰² Hirvonen, Maija, 2009.

³⁰³ Kaikkonen, Leena, 2010 (toim.).

³⁰⁴ SA 557/1990.

tion projekti³⁰⁵ on ollut ehdottomasti yksi kiinnostavimmista projekteistamme toteutustavaltaan, kun ammatillisia opettajia koulutettiin siten, että heidän tulevat erityisopiskelijansa olivat mukana koulutuksessa. Näissä hanketoteutuksissa kulminoitui myös meille tyypilliseksi jo 1990-luvulla kehittynyt toimintatapa 'top-down and bottom-up' eli toimiminen kehittämistyön katalyyttina hallinnon ja ruohonjuuritason toimijoiden välillä

Ensimmäisen EU-hankkeemme ja Viron Transition-hankkeen aikana syntyivät vieläkin voimassa olevat Erasmus-kumppanuudet ja yhteistyösuhteet, erityisesti Northamptonin (UK), Masarykin (CZ) ja Tarton (EE) yliopistojen kanssa. Ne ovat olleet keskeinen osa EU-tasoista kumppanuusverkostoaamme myöhemminkin. Näissä yhteyksissä on toteutunut merkittävä osa EU-opettajavaihtojamme, mutta myös muuta yhteistyötä on tehty opetuksen kehittämisessä ja julkaisujen kirjoittamisessa. On tehty myös yhteistä tutkimustyötä mainittujen korkeakoulujen oppilaitosten henkilöstön jatko-opintoihin³⁰⁶ tai erillisenä tutkimusyhteistyönä³⁰⁷ toistemme hankkeisiin liittyen. Yhteistyö näiden vahvojen EU-kumppaneidemme kanssa jatkui EU-rahoitteisissa hankkeissa myöhemminkin, esimerkiksi vuosina 2011–2013 koordinoimassamme Towards Inclusive Learning Environments -hankkeessa.³⁰⁸

2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopulla suuntauduimme kansainvälisessä hanketoiminnassa myös uudenlaisiin tehtäviin tekemällä useita kansainvälisiä kehityskonsulttitehtäviä suoraan asiakkaiden kanssa ja myös Jyväskylän yliopiston konsulttiyhtiön kautta. Erityisopetuksen kannalta merkittävin näistä suuntautui Etiopiaan, missä Maija työskenteli maan opetusministeriön kanssa.³⁰⁹ Sitä kautta alkoi rakentua pohja myöhemmille kehitysyhteistyöhankkeille erityisopetuksen saralla. Sitä perustaa Maija vahvisti myös 2010-luvun alussa toteuttamansa ja ulkoministeriön North-South-South liikkuvuusohjelman kautta rahoitetun AFNITE-hankkeen³¹⁰ avulla. Kestävien kumppanuussuhteiden rakentamisprosessit vaativat usein päättäväisyyttä ja aikaa. Siten tämänkin pohjanrakennustyön hedelmät saimme poimia vasta myöhemmin vuosikymmenen lopulla, jolloin saimme ensimmäisen inklusiivisen ammatillisen koulutuksen kehittämiseen kohdistuneen HEI ICI hankkeen Etiopiaan.

Jo 1990-luvun lopulla käynnistynyt erityisopetuksen kansainvälinen yhteistyö on esimerkki verkostoituvasta työtavastamme, jossa opetus, tutkimus- ja

³⁰⁵ Kaikkonen, Leena & al. 2006.

³⁰⁶ Burns, Eila & Bell, Sheena, 2010.

³⁰⁷ Rose, Richard & al., 2007.

³⁰⁸ Hirvonen Maija, 2012.

³⁰⁹ Hirvonen, Maija. & Yehualawork, Alemu, 2012.

³¹⁰ African-Finnish Network for Inclusive Teacher Education (AFNITE) – hanke.

kehittämistoiminta sekä myös kaupallinen toiminta pyrittiin kietomaan toisiinsa. Kansainvälisen hanketoiminnan käynnistämiseksi, EU-(liikkuvuus)suhteiden luomisessa ja julkaisutoiminnan käynnistämiseksi erityisopetuksen alue oli opettajakorkeakoulussamme eturintamassa. Se loi perustaa vahvana erityisopetuksen kansainvälisenä toimijana ja pohjaa myöhemmälle tutkimus- ja kehitystoiminnallemme laajemminkin.

Kokonaisuutena voinee sanoa, että 2000-luvulla olemme jatkaneet ammatillisen erityisopetuksen ja inklusiivisen koulutuksen kansainvälistä hanketoimintaa edelleen kehittämisen kärjessä Pohjoismaissa,³¹¹ Euroopassa ja myös kehittyvissä valtioissa erityisesti ammattipedagogisen painotuksemme ansiosta.

KOULUTTAJIEN JATKO-OPINNOT VAHVISTAVAT OSAAMISTA

Hanketyön tekemisen ohella henkilöstö kehitti tutkimus- ja kehitystyön osaamista akateemisten jatko-opintojensa kautta. Lisätukea tähän oli 1990-luvun lopulla tuonut Jyväskylän ammattikorkeakoulun käynnistämä ja Jyväskylän yliopiston tuella toteutettu tutkimus- ja jatkokoulutusmalli. Ensimmäiset erityisopetukseen liittyvät jatko-opinnäytetyöt valmistuivat 2000-luvun alussa. Ensimmäisenä Veijo Turpeisen ja Leena Kaikkosen lisensiaattityöt vuonna 2001. Hieman myöhemmin valmistuivat Kaikkosen³¹² väitöskirja vuonna 2003 sekä Maija Hirvosen (myöh. Mäkinen)³¹³ väitöskirja vuonna 2006. Myöhemmin valmistuivat vielä Leena Selkivuoren³¹⁴ ja Eila Burnsien³¹⁵ erityisopetusta käsittelevät väitöskirjat.

Syntyneet tieteelliset opinnäytetyöt loivat pohjaa tutkivalle otteelle erityisopettajankouluttajan työssä. Ne kaikki veivät eteenpäin myös erityisopetuksen kehittämistä ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja erityisopettajankoulutuksessa. Tutkimustoiminnan avulla vuoropuhelu erityisopetuksen kehittämisen kysymyksistä vahvistui – ei tutkittu vain akateemisuuden vuoksi, vaan haluttiin tutkia erityisopetuksen aihepiiriä ja kytkeä se erityisopettajankoulutuksen kehittämiseen. Jatko-opinnäytetyöt hioutuivat myös sisällöiksi oppikirjoihin.^{316 317 318}

³¹¹ Inclusive Education in Vocational Education and Training, I-VET hanke, 2013–2014.

³¹² Kaikkonen, Leena, 2003.

³¹³ Hirvonen, Maija, 2006.

³¹⁴ Selkivuori, Leena, 2015.

³¹⁵ Burns Eila, 2015.

³¹⁶ Kaikkonen Leena, 2008.

³¹⁷ Hirvonen Maija, 2008.

³¹⁸ Turpeinen, Veijo & Burns, Eila, 2017.

ERITYISOPETTAJANKOULUTUKSEN YHTEISTYÖTÄ RAKENNETAAN 2010-LUVULLA

Vuonna 1996 syntyneen lainsäädännön pohjalta³¹⁹ maahamme perustettiin ammattikorkeakoulujen yhteyteen viisi ammatillista opettajakorkeakoulua. Erityisopettajankoulutus jatkui aluksi vain Jyväskylän ja Hämeenlinnan opettajakorkeakouluissa, mutta myöhemmin toteuttajiksi tulivat myös Haaga-Helian (2006), Tampereen (2009) ja Oulun ammatilliset opettajakorkeakoulut (2014). Yhtenä yhteistyömuotona jo vuonna 2003 oli aloitettu valtakunnallinen erityisopettajankoulutuksen yhteishaku. Tuolloin siinä olivat mukana vielä vain Jyväskylän ja Hämeenlinnan ammatilliset opettajakorkeakoulut mutta toiset opettajakorkeakoulut tulivat mukaan erityisopettajankoulutuksen käynnistettyään.

Aiempaa tiiviimmälle erityisopettajankouluttajien yhteistyölle tuli muutoinkin tilaus. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen työelämävastaavuuden ja yhtenäisen, tasalaatuisen erityisopettajankoulutuksen takaamiseksi opettajakorkeakoulut muodostivat tiiviin yhteistyön, mikä käynnistyi JAMK:n ammatillisen opettajakorkeakoulun aloitteesta. Erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmia verrattiin säännöllisten kokoontumisten ja benchmarkkausten avulla ja järjestettiin työryhmätapaamisia eri tahojen kanssa. Tavoitteena ei ollut laatia täysin yhteneväisiä erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmia, vaan pyrittiin takaamaan erityisopettajankoulutuksen tasalaatuisuus.

2010-luvun alussa määritteli inklusiivisen koulutuksen kehittämistä kansallisesti Opetus- ja kulttuuriministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma.³²⁰ Jo yhdeksi kehittämisen pääteemaksi nostettu koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen liittyy monin tavoin erityisopetukseen. Kehittämissuunnitelmassa ammatilliselle erityisopetukselle ei erikseen asetettu kehittämiskohteita, vaan inklusiivisuuden periaatetta noudattaen erityisopetuksen kehittämistavoitteet olivat samat kuin ammatillisen koulutuksen yleensäkin: koulutuksen ja työelämän yhteyksien vahvistaminen, opiskeluhuollon kehittäminen ja edelleen opintojen keskeyttämisten vähentäminen. Myös ammattikorkeakoulutusta koskevilla linjauksissa oli otettu esille opiskelukykyyn ja -motivaatioon liittyvät ongelmat korkeakouluopiskelua hidastavina tekijöinä. Nämä kaikki haastoivat niin ammatillisten opettajien kuin erityisopettajienkin koulutusta.

Opettajakorkeakoulujen yhteistyössä laadimme 2012 laadimme ammatillisen erityisopetuksen laatusuosituksen,³²¹ joissa tiivistettiin ammatillisen

³¹⁹ SA 452/1996 ja SA 455/1996.

³²⁰ Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosiksi 2011–2016. Opetusministeriö 2012.

³²¹ Hirvonen, Maija & al. 2012. Henkilökohtaiset materiaalit.

erityisopettajan viideksi osaamisalueeksi ammatillinen erityispedagoginen osaaminen; eettinen osaaminen; vuorovaikutusosaaminen; kehittämis- ja vaikuttamisosaaminen sekä työyhteisö- ja työelämäosaaminen. Laatusuositus oli tarkoitettu ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kehittämisvälineeksi ja sen tehtävänä oli nostaa esiin inklusiivisen ammatillisen koulutuksen kannalta keskeisiä asioita ja linjauksia kehittämistyön tueksi. Suosituksessa ei esitetty valmiita toimintamalleja. Laatusuositukset voi ajatella kehittämistyön kehikkona, joka edistää yhteistyössä tapahtuvaa toiminnan kehittämistä. Se kannustaa meitä ammatillisia opettajakorkeakouluja kokemusten vaihtoon, hyvien käytäntöjen tunnistamiseen ja hyödyntämiseen sekä toisilta oppimiseen ja yhteiseen kehittämiseen. Laatusuositustyöskentely jatkui erilaisten temaattisten alaryhmien ja vuosittaisten tapaamisten avulla, joihin kaikkien ammatillisten opettajakorkeakoulujen erityisopettajien kouluttajat osallistuivat.

Yhtenä tärkeänä ammatillisen erityisopettajankouluttajien verkoston tehtävänä on laatia kannanottoja ja osallistua valtakunnallisiin kehittämissyryhmiin. Esimerkkinä tästä voi nostaa ehdotuksemme erityisen tuen määritelmäksi uudistuvaa lainsäädäntöä varten.³²² Sillä tavoittelimme inklusiivisen koulutuksen kehittämistä, joka velvoittaisi ammatillisen koulutuksen järjestäjiä kehittämään rakenteellisesti oppimis- ja toimintaympäristöjä siten, että ne mahdollistavat monenlaisten oppijoiden oppimisen.

Ehdotuksemme mukaan erityisen tuen tavoitteena olisi:

- a** edistää oppimisympäristöjen ja toimintatapojen kehittämistä esteettömiksi, saavutettaviksi ja käyttäjäystävällisiksi sekä turvallisiksi.
- b** tunnistaa, lieventää ja ehkäistä mahdollisimman varhain oppimisen esteitä, oppimisen vaikeuksia ja opiskeluun liittyviä muita ongelmia
- c** ohjata ja tukea erityisopetusta tarvitsevan opiskelijan opintoja, henkilökohtaista ja ammatillista kasvua sekä työllistyvyyttä
- d** edistää opiskelijan hyvinvointia ja osallisuutta monialaisella yhteistyöllä huoltajien, opetus- ja opiskeluhuoltohenkilöstön sekä muiden yhteistyökumppaneiden kanssa.

³²² Hirvonen Maija. & al. 31.3.2014. Henkilökohtaiset materiaalit.

Edelleen ehdotuksessamme määriteltiin erityisen tuen muodostuminen oppimis- ja toimintaympäristöjen kehittämistä opiskelijan tarpeet huomioivaksi, erityisopetuksesta sekä muista erityisen tuen palveluista.

AJASSA ELÄVÄ ERITYISOPETUKSEN KEHITTÄMISTYÖ JATKUU

Edellä olemme kuvanneet monien ja silti kovin vajavaisiksi jäävien otosten kautta erityisopetuksen ja ammatillisen erityisopettajankoulutuksen kehittämistä viiden vuosikymmenen aikana Jyväskylän ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Mukana on myös välähdyksiä erityisopetuksen täydennyskoulutuksesta, hanketoiminnasta ja julkaisutoiminnastamme näinä vuosina.

Ammatillisten erityisopettajien työllä ja ammatillisella erityisopettajankoulutuksella on oma erityislaatuisuus: toiminta koulutuksen ja työn rajapinnalla. Erityisopettajien työn ja koulutuksen kehitys on historiallisesti ja kulttuurisesti sidoksissa työelämän ja ammatillisen koulutuksen rakenteiden ja kunkin ajan yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin linjauksiin. Ammattipedagogisen ajattelun kehittyminen ja ammatillisen opettajankoulutuksen sisältöjen muutokset ovat suunnanneet myös ammatillisten erityisopettajankoulutuksen kehittämistyötä. Merkittävää erityisopettajankoulutuksen kehittymisessä on tietysti ollut myös erityispedagogisen tiedon kehittyminen, mikä näkyy tässäkin artikkelissa muun muassa niissä käsitteissä, joilla eri aikoina erityisopetuksesta on puhuttu.

Ammatillisten erityisopettajien panos yksilöllisten koulutuspolkujen suunnittelussa ja toteutuksessa on nähty jo pitkään tärkeänä opiskelija- ja oppilas-huollon rinnalla. Aiempi selkeä ammatillinen identiteetti erityisopettajana on kuitenkin muuttunut ja asema ei enää tule valtakunnallisten määrittelyjen tai koulutuksen myötä, vaan se neuvotellaan ja luodaan oppilaitoksissa. Tästä muutoskehityksestä johtuen ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa on syvennetty ja laajennettu tavoitteita ja kehitetty toteutusmuotoja tutkimusperustaisesti.

Tässä historiakatsauksessa tarkastelluiden viiden vuosikymmenen jälkeenkin erityisopetuksen kehitys osana ammatillisen koulutuksen rakenteellista ja sisällöllistä kehitystä jatkuu, samoin erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelma- ja kehittämistyö. Tälle historiatarkastelulle asetettu aikaväli päättyy kiinnostavasti ns. ammatillisen koulutuksen reformin³²³ kynnykselle ja jättää seuraavan historiikin kirjoittajien mielenkiintoiseksi tehtäväksi analysoida seuraavia kehityskulkuja.

³²³ SA 531/2017.

Ammatillinen erityisopettajankoulutus syntyi aikoinaan uudistamisen pioneerihengessä. Sen tulee jatkaa samalla tiellä, edustaen uudistuvaa ja alati ajassa elävää erityisopettajuutta, johon kuuluu rohkea kehittämis- ja uudistustyö.

RAVINTOLAKOKKIEN OPETTAJIEN KOULUTUS- JA YHTEISTYÖPÄIVÄT

Veijo Turpeinen

1980-luvulla ammatillisen keskiasteen uudistuminen tarkoitti peruslinjajärjestelmään siirtymistä. Peruslinja muodostui yleisjaksosta ja erikoistumisjaksoista. Ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinjan yleisjakso ja ravintolakokin ensimmäinen erikoistumisjakso olivat ammattikoulussa ja toinen erikoistumisjakso hotelli- ja ravintolakoulussa.

Keskiasteen koulunuudistuksessa olin mukana ammattikasvatushallituksen nimeämässä Ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinjan ravintolakokkien opetussuunnitelmatyöryhmässä ja toimin myös alan toimeenpanokouluttajana. Peruslinjan uudistaminen tarkoitti tiivistyvää yhteistyötä ammattikoulun ja ravintolakoulun välille. Vuonna 1987 kevätlukukauden aikana kutsuin Ravintolakoulu Perhoon ravintolakokkien opettajia keskustelemaan koulutuksen uudistuksesta ja erikoisesti ravintolakokkien opetuksesta. Osallistujia oli neljästä oppilaitoksesta pääkaupunkiseudulta. Tästä keskustelutilaisuudesta alkoivat myöhemmin täydennyskoulutuskeskuksen organisoimat ravintolakokkien opettajien koulutus- ja yhteistyöpäivät, joita toteutin kolmenkymmenen vuoden ajan. Vuosien saatossa ne laajenivat ja monipuolistuivat teemoiltaan ja loivat vahvan alan toimijoiden ja oppilaitosten kehittämisverkoston. Koulutus- ja yhteistyöpäivien perusajatuksena oli saada kokkien opettajat saman pöydän ääreen keskustelemaan ja vaihtamaan opetuskokemuksia. Tavoitteena oli eri puolilla Suomea tapahtuvan ravintolakokkien opetuksen yhtenäistäminen ja kehittäminen sekä verkostoituminen eri oppilaitosten opettajien kesken.

NÄIN MEILLÄ – MITEN TEILLÄ?

Syksyllä 1987 aloitin työt ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa opettajankouluttajana. Opettajaopistossa työskentely tarjosi aitiopaikan seurata alan opettajankoulutuksen ohella myöskin hotelli- ja ravintola-alan ja lähinnä ravintolakokkien opetusta. Eri puolilla maata toimivissa oppilaitoksissa samaan tutkintoon johtavassa koulutuksessa opetuksen sisällöt poikkesivat, toki perustellusti, toisistaan. Koska eri oppilaitoksissa tehdyn kehittämistyön myötä saatujen kokemusten välittämiseen toisille samaa työtä tekeville ei ollut systemaattista ja toimivaa mallia olemassa, ammattikoulujen Jyväskylän

opettajaopiston täydennyskoulutusosastolla järjestettiin kevätlukukaudella 1988 ravintolakokkien opettajille koulutus- ja yhteistyöpäivät. Osallistujia oli yhdeksästä ravintolakoulusta. Päivien aikana ammattinopettajat esittelivät oman oppilaitoksensa toimintaa ja kokkien opetusta. Järjestelmä sinällään vaikutti olevan hyvä, mutta niissä oppilaitoksissa, joissa opiskelija joutui vaihtamaan paikkakuntaa saadakseen kokin opintonsa loppuun, kannettiin asiasta suurta huolta. Opetussuunnitelma oli laadittu niin, että joustava siirtyminen oppilaitoksesta toiseen olisi helppoa ja päällekkäisen opetuksen toteutuminen mahdollisimman vähäistä. Keskustelussa nousi keskeiseksi kehittämisen kohteeksi yhteistyön lujittaminen ammattikoulun ja ravintolakoulun välillä. Siihen oli hyvät mahdollisuudet, koska opettajat tunsivat toisensa jo entuudestaan melko hyvin.

TULEVAISUUDEN HAASTEENA PERUSTYÖT

Tulevaisuuden haasteeksi opetuksen kehittämisessä todettiin perustyöt, jotka tuli opettaa ammattityössä kahden erikoistumisjakson aikana. Olin tehnyt opettajien ja ammattikasvatustahallituksen ylitarkastaja Meri Kaila-Sayeedin pyynnöstä syksyllä 1987 opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti ammattityön opetuksen sisältöihin esityksen, mitä opetetaan ensimmäisen ja mitä toisen erikoistumisjakson aikana. Sisältöjen jakamista pidettiin hyvänä, koska näin voitiin välttää päällekkäistä opetusta erikoistumisvuosien aikana, keskittyä oleellisiin sisältöihin ja luoda yhtenäisiä käytänteitä eri oppilaitosten välille. Näitä sisältöjä käsitelimme seuraavien koulutuspäivien aikana ja käytännössä teimme perustöitä opettajien täydennyskoulutuskursseilla.

Vuosittaista kokoontumista jatkettiin opettajien toiveiden mukaisesti. Mukaan tulivat myös laivakokkien opettajat Raumalta ja Kotkasta. Opettajat olivat erityisen varovaisia avaamaan tarkemmin oman oppilaitoksensa opetuskäytänteitä ja sitä, millaista oppimateriaalia opetuksessa käytettiin. Kesti noin viisi vuotta, ennen kuin päästiin alkuperäisestä yhteistyöpäivien ideasta kiinni: ”Näin Meillä – Miten Teillä?”

KOULUTUSPÄIVIÄ PIDETTIIN ERI PUOLILLA MAATA

Koulutus- ja yhteistyöpäiville kokoontumisia haluttiin viedä Jyväskylän ulkopuolelle ravintolakouluihin ja merenkulkuoppilaitoksiin. Samalla voitiin tutustua kunkin oppilaitoksen toimintaan, uudistettuihin tiloihin ja luoda uusia verkostoja. Koulutuspäiville oli varattu kulloisellekin paikkakunnalle aikaa esitellä yhteistyötä alueen eri toimijoiden kanssa sekä oppilaitosorganisaation kehitys-

näkymiä ja opetuksen kehittämistä. Vielä 1990-luvulla oppilaitokset tarjosivat koulutuspäiville tilat käyttöön. Myös ruokailu- ja kahvitarjoilut maksoivat ne oppilaitokset, joissa koulutuspäivät pidettiin. Koulutuspäivän päätteeksi tutustuttiin oppilaitoksen liiketoimintayksikköön tai paikkakunnan alan yrityksiin ja nautittiin illallinen, jonka senkin useat oppilaitokset kustansivat. Myöhemmin koulutus- ja yhteistyöpäiville varatut tilat, ruokailu- ja kahvitarjoilut menivät suurimmalta osin osallistujan ja hänen oppilaitoksensa maksettavaksi.

Peruslinjajärjestelmän mukainen opetus oli jo melko hyvin vakiintunut, kun ammatillinen koulutus uudistettiin jälleen vuodesta 1995 alkaen. Valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet ja oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat muodostivat opetussuunnitelmajärjestelmän. Kokkien opettajien koulutus- ja yhteistyöpäivien keskustelunaiheet liikkuvat koulutuksen uudistamisen ympärillä. Koulutuksen pituus oli määritelty opintoviikkoina ja -vuosina. Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan ruokapalvelun perustutkinnon laajuus oli 120 opintoviikkoa. Perustutkintoon sisältyivät ammatilliset perusopinnot, suuntautumisopinnot, vaihtoehtoiset opinnot, yhteiset opinnot ja vapaasti valittavat opinnot. Uuden opetussuunnitelman käyttöön ottamisen jälkeen koulutuspäivillä keskustelut suuntautuivat erityisesti koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin, ammatillisiin perusopintoihin ja suuntautumisopintoihin. Ammattityön opetuksen ohella työharjoittelun pituus ja toteuttaminen puhuttivat opettajia. Opettajien piti ennakkoon koota niitä ratkaisuja, joita kyseessä olevien opintojen toteuttamiseksi oli oppilaitoksessa tehty. Keskustelu oli vilkasta ja hyväksi havaittuja käytänteitä voitiin jakaa.

OPPIMISYMPÄRISTÖT KESKUSTELUTTIVAT

Yhteiskunnan ja työelämän sekä elinkeinorakenteen ja ammattitaitovaatimusten nopeat muutokset edellyttävät tiivistä koulutuksen ja työelämän yhteistyötä. Se laajentaa näkemystä opettamisesta ja oppimisesta sekä erilaisista opiskelijalle tärkeistä oppimisympäristöistä. 1990-luvun lopulla oppimista tarkasteltiin tapahtumana, jossa oppija rakentaa oman tietämyksensä ja taitonsa aktiivisesti itse toimien, vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Koulutuspäivien aikana keskusteltiin, millainen oppimisympäristö oppilaitos kaikkine toimintoineen on nuorelle ja miksi osa nuorista viihtyy oppilaitoksessa melko huonosti. Oppilaitokselle oppimisympäristönä on tyypillistä, että se pyrkii tuottamaan suunniteltuja ja kumuloituvia oppimiskokemuksia, jossa asiasisältö pyritään liittämään laajempiin rakenteisiin. Sen sijaan työssäoppimisen, medioiden ja harrastusten piirissä tapahtuvalle oppimiselle on yleensä ominaista suunnittelemattomuus, eriytyneisyys, keskeneräisyys ja usein myös

omien virheiden kautta oppiminen. Opettajien keskusteluissa pohdittiin, ettei oppilaitos pysty kilpailemaan edellä mainittujen uusien oppimisympäristöjen tuottamien oppimiskokemusten kanssa. Sen sijaan keskusteltiin siitä, miten nämä uudet oppimisympäristöt voisivat täydentää oppilaitoksen toimintaa. Tämä tarkoitti sitä, että esimerkiksi opiskelijoiden työssäoppimisessa saamat omakohtaiset oppimiskokemukset tuotaisiin osaksi oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista. Keskustelussa nousi esille myös se, että oppilaitoksessa toteutettava liiketoiminta ja opetus kaipaavat jatkuvaa vuoropuhelua ja kehittämistyötä, jossa tulee huomioida opiskelijoiden lähtötilanne ja osaamisen taso. Yhdessä oppilaitoksessa oli erityisesti panostettu keskusvaraston hyödyntämiseen opetuksessa. Keskusvaraston toiminnasta ja opiskelijan ohjaamisesta vastasi opettajankoulutuksen saanut henkilö. Kokemukset kokeilusta tässä vaiheessa olivat erittäin myönteisiä ja moni opettaja jäi pohtimaan, olisiko hänen oppilaitoksessaan vastaavalainen työskentely mahdollista.

OPETUKSEN SISÄLTÖJEN MÄÄRÄ HÄMMÄSTYTTI

Koulutus- ja yhteistyöpäiviin osallistujia pyydettiin tuomaan opetuksessa käytettäviä oppimateriaaleja yhteiseen näyttelypöytäan. Materiaalin käyttö oli melko rajoittunutta, mutta kokkien opetuksen sisältöjen määrä oli hämmästyttävän suuri. Se oli avartava kokemus. Viestini oppilaitosten suuntaan oli, että sisältöjä on syytä karsia puoleen siitä, mitä ne sillä hetkellä olivat. Oppimateriaalin monipuolisuutta rikastimme sillä, että kutsuimme WSOY:n esittelemään olemassa olevaa ja lähitulevaisuudessa ilmestyvää oppimateriaalia. Tästä kustantajan vierailusta tuli käytäntö ja myöhemmin Sanoma Pro oli vuosittain aktiivisesti mukana koulutus- ja yhteistyöpäivillä. Oppimateriaalinäyttelyssä oli esillä opetuksessa käytettävä oppimateriaalin koko kirjo. Samalla he olivat kiinnostuneita, olisiko opettajilla halukkuutta lähteä tekemään oppimateriaalia. Oppimateriaalin lisäksi myös työvaatteiden ja jalkineiden valmistajat olivat mukana joillakin koulutuspäivillä ja toivat esittelyyn tuotteitaan.

ON AIKA SIIRTYÄ 2000-LUVULLE

Seuraavaa ammatillisen koulutuksen muutosta ennakoitiin jo pari vuotta ennen uusien opetussuunnitelmien käyttöönottoa. Opettajat olivat osittain jo kyllästyneistä uudistuksiin, koska aiemmasta uudistuksesta ei ollut ennätetty saada laajempia kokemuksia, kun jo uutta oli kehitteillä. Vuonna 2000 otettiin käyttöön uudet Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinnon ja näyttötutkinnon

perusteet. Tällä vuosituhanella koulutus- ja yhteistyöpäiville ravintolakokien opettajien lisäksi osallistui ravintola- ja hotellipalvelun sekä cateringalan opettajia. Siinä vaiheessa koulutuspäiville osallistui vuosittain ympäri Suomea noin 20–30 eri oppilaitoksen opettajia. Osallistujamäärän lisääntyminen toi koulutus- ja yhteistyöpäiville entistä laajempaa näkemystä opetuksen toteuttamisesta ja uusia verkostoitumisen mahdollisuuksia.

AMMATILLISEN OSAAMISEN YHTEISET PAINOTUKSET TULIVAT MUKAAN KESKUSTELUIHIN

Yhteistyöpäivien luonne muuttui, koska osallistujien määrä lisääntyi. Keskustelu oli vilkasta ja keskustelujen keskiöön nousivat ammatillisen osaamisen yhteiset painotukset, kuten teknologian ja tietotekniikan hyödyntäminen sekä ydinosaaminen ja työssäoppiminen. Toki edelleen kokemusten vaihtoa tehtiin alakohtaisissa ryhmissä ja teemat, joista keskusteltiin, olivat enimmäkseen ryhmän itsensä päätettävissä. Toisaalta näin menetellen asioiden käsittelemisen syvyys ja tiivistäminen saattoivat osin jäädä vaillinaiseksi. Yleisluentojen osuus päivien aikana lisääntyi. Luentojen aiheina olivat muun muassa opettajankoulutuksen muuttuminen ja kehittyminen, oppimisen ja osaamisen arviointi, erityisopetus, oppilaan ohjaus, työpaikkaohjaajien työ, kansainvälisyys ja ammattipedagogiikan kehittämisen haasteet. Opetushallituksen edustaja toi vuosittain näkemyksiä uudistusten perusteista, kuten tutkinnon muodostumisesta ja sen rakenteesta, näyttöihin ja oppimisen arvioinnin perusteista sekä opintojen korvaavuuksista ja ammattitaitokilpailuista. Opetushallituksen edustajan osallistumista pidettiin hyvänä, koska opettajilla oli mahdollisuus luennon yhteydessä esittää suoria kysymyksiä lähinnä opetussuunnitelmaan liittyen.

Elinkeinoelämän kehittyminen toi vuosien mittaan alalle monenlaisia muutoksia kuten esimerkiksi henkilöstöruokailun uusia järjestämistapoja. Yhä enenevässä määrin ravintolat tarjosivat palveluja lounasasiakkaille ja useimmissa työpaikoissa työpaikkaruokaloista tuli henkilöstöravintoloita. Kokkien osaaminen ei ollut enää kovinkaan erikoistunutta ravintola- tai suurtaloukokin osaamiseen. Tarvittiin osaajia, joilla on sekä ravintola-alan ja annosruokien valmistuksen osaamista sekä suurkeittiöosaamista. Kokkien koulutukset yhdistettiin. Hotelli- ravintola- ja cateringalan perustutkinto otettiin käyttöön syksyllä 2010. Perustutkinnon koulutusohjelman osaamisala on tarjoilija, vastaanottovirkailija ja kokki. Ammatillisen perustutkinnon voi suorittaa ammatillisena peruskoulutuksena tai näyttökokeena. Tästä tutkinnon muutoksesta johtuen koulutus- ja yhteistyöpäivien nimeksi tuli HoReCa-päivät.

Päivien aikana teemoina olivat näyttökokeet ja osaamisen kehittymisen mahdollisuudet ja arviointi, maahanmuuttajien opetus, digitalisaatio, erilaisen oppijan ohjaaminen ja yksilöllisyys ja uudistuksen haasteet kokkien opetuksessa ja ohjauksessa. Opettajien mielestä yksilöllisyyden toteutuminen oli käytännössä monestakin eri syistä melko vaikea toteuttaa. He totesivat, että yleensä oppimistilanteet rakentuivat sen varaan, miten oppilaitoksessa oli tulkittu opetussuunnitelmaa, sen tavoitteita ja ammatillisia kvalifikaatioita. Niiden perusteella tarpeelliseksi katsotut tiedot ja taidot oli sisällytetty oppilaitoksen opetussuunnitelmaan ja opetettiin erikseen määriteltyjen tuntien puitteissa yhtä aikaa koko opiskelijaryhmälle. Muutamassa oppilaitoksessa oli kehitelty erityisesti yksilöllisiä ohjausmenetelmiä ja luotu oppimisen syvälliseen ymmärrykseen perustuvia oppimista ja oppimaan ohjaamista palvelevia henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ja oppimispäiväkirjan käyttöön liittyviä toimintatapoja. Lähiopetuksen määrän väheneminen nosti esille myös kysymyksiä siitä, mistä työssäoppimiseen käytettävä aika on tarkoituksenmukaista ottaa.

SUURET OPISKELIJARYHMÄT JA OPPIMISYMPÄRISTÖT ASKARRUTTIVAT

Nuoren elämismaailmassa oppilaitoksessa opiskelu tuottaa hyvin ristiriitaisia näkemyksiä. Ne perustuvat kokemuksiin, joita opiskelija on saanut ollessaan oppilaitoksessa ja jo ennakolta muodostuneisiin mielikuviiin alasta, työstä ja alan koulutuksesta. Opettajien näkemyksissä korostui huoli suurista opiskelijaryhmistä ja oppimisympäristöstä. On vaikea sanoa, mitä tulisi tehdä asian korjaamiseksi, mutta sen me jokainen vasta-alkajan opetuksessa mukana olleina tiedämme, että noviisi tarvitsee enemmän työtilaa ja runsaammin välineistöä työnsä tekemiseen kuin kehittynyt työntekijä. Tähän opettajien näkemykseen liittyy myöskin työturvallisuusriski, jonka opettaja joutuu ottamaan pienessä tilassa ison opiskelijaryhmän kanssa toimiessaan. Samoin yksilöllisen opetuksen ja ohjaamisen periaatteet, itsearviointiin ohjaaminen ja itseohjautuvuuteen tukeminen jäävät sellaisessa tilanteessa erityisesti monilta osin toteuttamatta.

TYÖ JATKUU, TEKIJÄT VAIHTUVAT

Vuosien mittaan alan ammatinopettajien tapaamiselle syntyi tietty vahva perinne. Vuosittaisia koulutuspäiviä odotettiin opettajien keskuudessa innolla, jotta päästiin kuulemaan ja keskustelemaan uusimmista avauksista ammatillisen osaamisen kentällä ja samalla vahvistamaan alaan ja sen opetukseen liittyviä ammatillisia verkostoja. Koulutus- ja yhteistyöpäivien teemat olivat syntyneet oppilaitosten tarpeista ja noudatelleet vuosikymmenten kuluessa

aikakautensa haasteita, yhteiskunnan ja elinkeinon muutoksia sekä muutosten vaikutuksia yleensä ammatilliseen koulutukseen. Samalla päivillä syntyi vahvoja kehittämisverkostoja, jotka veivät monin tavoin eteenpäin koko ammattialaa.

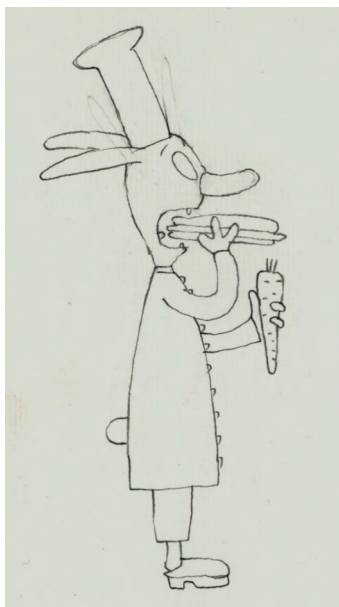
Kolmekymmentä vuotta jatkuneet, vuosittaiset koulutus- ja yhteistyöpäivät päättyivät juhlaseminaariin vuonna 2017. Tutkintojen uudistumista, kokiilta vaadittavaa osaamista nyt ja tulevaisuudessa sekä opetussuunnitelmien kehittämistä ja opetuksen sisällöllisiä kysymyksiä on syytä yhdessä tarkastella jatkossakin. Elinkeinossa työskenteleviltä vaaditaan yhä enemmän asenteellista valmiutta toimia muuttuvissa tilanteissa, jämäkkyyttä, taloudellista ja rationaalista toimintaa, joustavuutta ja itsenäistä tiedollista ja taidollista työskentelyvalmiutta, johon sisältyy myös omaa työtään ja työyhteisöä kehittävä näkökulma. Uuden tutkintorakenteen myötä on hyvät mahdollisuudet vastata näihin elinkeinon asettamiin vaatimuksiin. Toinen asia on sitten se, miten saadaan suositulle kokon ammattialalle aidosti asiasta kiinnostuneita ja vapaaehtoisesti omaa kompetenssiaan jatkuvasti kehittäviä opiskelijoita. Oppilaitosten verkottuminen perusopetuksen ja elinkeinon suuntaan on edelleen ensiarvoisen tärkeää ja sen tulee olla jatkossakin kehittymistä tukevaa ja haasteita ylittävää toimintaa.

Koulutus- ja yhteistyöpäivien 30-vuotisen historian päätteeksi voidaan katsoa mitä Hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinnon perusteissa vuonna 2010³²⁴ todetaan: ”Perustutkinnon suorittaneella on monipuolista alan perusosaamista. Hän palvelee suomalaisia ja ulkomaisia asiakkaita ja pystyy toimimaan eri liikeideoilla toimivissa yrityksissä ja toimipaikoissa majoitus- ja ravitsemispalvelutehtävissä. Perustutkinnon tavoitteena on saada alalle palveluhenkisiä, vastuullisia, oma-aloitteisia, luotettavia ja yhteistyökykyisiä työntekijöitä.”

³²⁴ Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinto 2010. Opetussuunnitelmat ja opinto-oppaat.

KOKEMUKSIA KOKKIOPETTAJIEN KOULUTUS- JA YHTEISTYÖPÄIVILTÄ

Kimmo Vaahtoluoto



Kuvataiteilija Riitta Uusitalo.
AOKK arkisto.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettaja Veijo Turpeinen toimi kokkiopettajien verkostoitumisen ja yhteistyön alullepanijana ja ylläpitäjänä vuodesta 1987 lähtien kolmen vuosikymmenen ajan. Tällä on ollut valtava merkitys koko kokkikoulutuksen kehityksessä Suomessa. Tulin mukaan tähän ryhmään vuonna 1993 ja olin lähes 25 vuotta verkostoitumassa sekä rakentamassa yhteistyötä eri oppilaitosten välille ja opettajankoulutuksen suuntaan. Koulutus- ja yhteistyöpäivien tavoitteena oli verkostoituminen, kuulumisten ja kokemusten vaihtaminen, ajankohtaisen tiedon saaminen sekä keskustella opetuksen kehittämisestä ja koulutuksen tulevaisuuden näkymistä. Meiltä osallistujilta on aina kysytty etukäteen, mitkä aihealueet halutaan tuoda yhteistyöpäivien aikana esille ja mitkä ovat erityisesti askarruttavia aiheita. Tällä on rajattu sekä pohjustettu koulutuspäivien ajankohtai-

set ja polttavimmat teemat. Lisäksi tärkeitä olivat omalle koululle vietävät asiat jalostettavaksi ja levitettäväksi. Kerron tästä laajasta muistojen joukosta muutamia esimerkkejä, mitä koulutus- ja yhteistyöpäivät antoivat minulle ja kaikille osallistujille.

AMMATTITYÖN OPETUKSEN HAASTEET JA KEHITTÄMINEN 1990-LUVULLA

Yhdelle 1990-luvun kokkiopettajien yhteistyöpäiville saimme ennakkotehtäväksi tuoda mukanaamme omat opetussuunnitelmat ja listan ruokalajeista, jotka opetamme 2–3 vuoden kuluessa opiskelijoillemme. Voi luetteloiden ja ruokalajien määrää! Suuremmilla kouluilla oli siistit omat kylmän ja lämpimän

keittiön kansionsa ja pienemmillä kouluilla omia erilaisia versioita. Ilmeisesti ruokalajit olivat kehittyneet kunkin opettajan henkilökohtaisista taustoista ja aiemmista työpaikoista riippuen. Lisäksi ruokalajeja oli otettu opetukseen varmuuden vuoksi riittävästi. Joka tapauksessa, ensimmäistä kertaa olimme tilanteessa, jolloin meidän tuli jakaa toisillemme kopioita opetuksen sisällöistä. Osa osallistujista halusi jakaa tietoa niukalti ja pitää vielä salaisuudet itsellään.

OPPIKIRJOJA OLI NIUKASTI JA OPITTAVAA PALJON

Oppikirjoja ei juurikaan ollut, muita kuin perinteinen ruokalajien käsikirja eli *Gastronomisk Handbook 70-* luvulta. Patalan kokin käsikirja ilmestyi 1994, mutta sen sisällön ei katsottu vielä määrällisesti riittävän. Veijo Turpeisen toimittama 125 keskeistä ravintolaruoka-annosta vihjasi siihen, ettei kaikkea ehdi opettaa ja oppia, vaan tarvitaan ruokalajeja, joilla on laaja sovellusarvo. Suomen hotelli- ja ravintolakoulujen kokkiopetus nojasi vankasti klassiseen ranskalaiseen keittiöön. Myöhemmin ruoanvalmistuksen oppikirjoja alkoi ilmestyä enemmänkin. Perusasioiden hallinta ja ammattiteorian merkitys sekä opitun soveltaminen alkoi olla tietoisempaa ammattityön opetuksessa.

Kehittämispäivillä ruokalajien määrä, raaka-aineiden käyttö ja sisältökeskeinen ajattelu herätti vilkasta keskustelua siitä, mitä vähintäänkin pitää opettaa opetuskeittiössä. Mieleenpainuvaa oli, kun yhteistyöpäivillä pohdittiin, myös esimerkkien avulla, miten keskeinen ruokalaji toimii perusasioiden oppimisen mahdollistajana. Esimerkiksi murekkeet, terriinit, pateet, mousset, timbaalit toimivat esimerkkinä ja kestoaiheena siitä, mitä murekkeen valmistuksessa on keskeistä onnistuneen lopputuloksen kannalta ja miten raaka-aine- ja ruokalajivaihteluilla saatiin esille laajempikin sovellusarvo. Toisena esimerkkinä Kuha Walewska oli paitsi yleinen klassikko ravintolan ruokalistalla, myös mainio opetettava ruokalaji. Sen avulla oppi useita eri ruoanvalmistusmenetelmiä, välineiden ja laitteiden käyttöä sekä työskentelyn hallintaa. Tavoitteena oli siis herättää keskustelua ruokalajeista, joilla on sovellusarvo, jotta osattaisiin toimia jopa ilman reseptiä ja muuttuvissa tilanteissa tai että tarvittavat asiat ehdittäisiin opettaa.

RUOKALAJIKARTTA AUTTOI OPISKELIJOITA ETEENPÄIN

Opetuskeittiössä opetus eteni ruokalajiryhmittäin ja keskustelua käytiin myös ruokalajikartasta. Ruokalajien ja raaka-aineiden esille saattamiseksi lanseerattiin ruokalajikartta, josta myöhemmin kehiteltiin erilaisia versioita. Perusajatuksena oli, että opiskelija itse seuraa ja merkitsee tekemänsä ruokalajit muistiin, jotta hän huomaisi, mitä osaa, mitä on tehnyt tai mitä pitäisi vielä

tehdä. Ruokalajikartta toimi myös opettajalle opetuksen ja ohjauksen väli-
neenä. Veijo painotti havainnollistamisen merkitystä ammattityön opetuk-
sessa. Keskusteltiin demonstraatioista, tuotteiden ja tuotosten arvioinnista
sekä työsuunnitelmien laadinnasta ja niiden merkityksestä työnopetuksessa.
Opetuksellisenä periaatteena oli: *Näytä minulle, niin minä tiedän. Anna minun
tehdä, niin minä osaan. Anna minun arvioida, niin minä ymmärrän.*

Ajalle ominaista olivat suuret ja erilaiset opetusryhmät. Kehittämispäivillä
vertailtiin opiskelijaryhmien kokoja, millaisia työkohteita järjestettiin ja missä
määrin käytettiin tietokoneita opetuksessa apuna. Oppimateriaalina olivat
opetusmonisteet joidenkin keittokirjojen lisäksi. Myös opiskelijat tuottivat ma-
teriaalia, kun pitivät esitelmiä raaka-aineista ja kansallisista keittiöistä. Omat
veitsisarjat olivat pakollisia ja tuotannonohjausjärjestelmä, esimerkiksi ATERIX,
toimi opetuksessa suunnittelun apuna. Tietokoneen hyödyntämien ruokatuot-
annon suunnittelussa ja seurannassa alkoi jo 1980- luvulla, mutta ohjelmien
päivityminen sujuvaksi apuvälineeksi kesti vuosikausia.

VUOSITUHANNEN VAIHDE TOI MUKANAAN MONENLAISTA UUTTA

Koulutuksen järjestäjät tekivät organisaatiouudistuksia. Koulutuspäivillä kuul-
tiin, miten sulautumista isompiin yksiköihin vastustettiin, mutta vastarinnasta
huolimatta ravintolakoulut muuttuivat osaksi ammattioppilaitoksia. Lisäksi
aikuisopetuskeskuksia alkoi sulautua taloudellisen pakon edessä ammatti-
oppilaitoksiin. Koulutus- ja yhteistyöpäivätkin alkoivat usein sillä, mikä edus-
tamani oppilaitoksen uusi nimi on, ja kuvauksella, millainen hierarkia omalla
koulutusorganisaatiolla sillä kertaa oli.

NÄYTTÖTUTKINNOT JA TYÖN MONIPUOLISTUMINEN

Näyttötutkinnot ja näyttötutkintojärjestelmä oli osalle jo tullut tutuksi. Näyttö-
tutkintomestarikoulutus, NTM, avasi arviointikriteerien laadintaa, merkitystä
ja käyttöä muuhunkin kuin arvioinnin välineinä. Toisaalta byrokratian määrä ja
opettajan kirjallinen valmistelutyö näyttöihin aiheuttivat omalta osaltaan sen,
että aikaa jäi vähemmän varsinaiselle opetukselle. Yhteistyöpäivien aikana
vaihdettiin kokemuksia, miten opetusta nuorille ja aikuisille toteutetaan eri
oppilaitoksissa. Mielenkiintoista oli kuulla, miten ammatinopettajien työ rikastui
ja yksilöllisyyden huomiointi ja vertaisoppiminen korostuivat, kun ryhmissä oli
sekä aikuisia että nuoria. Tässä isoilla ja pienillä kouluilla oli eroja, sillä suurilla
kouluilla riitti opiskelijoita pitämään aikuiset omissa ryhmissään tai jopa kou-

luissaan. Kuitenkin opetushallituksen toimesta ylläpidettiin tarkkaa rajausta siitä, olivatko opiskelijat näyttötutkinnon suorittajia vai ammattiosaamisen näytön tekijöitä.

AMMATTITAITOKILPAILUT

Ammattitaitokilpailut herättävät aina keskustelua. Ensimmäiset ravintolakokkien ja tarjoilijoiden ammattitaitokilpailut järjestettiin vuonna 1981 ja ensimmäiset pohjoismaiset kilpailut Suomessa vuonna 1982. Molemmat kilpailut olivat Ravintolakoulu Perhossa Helsingissä. Ravintolakoulut poistuivat, mutta yhteisenä verkostoitumisen ja kehittymisen välineenä ravintolakouluille jäivät vielä kokkien ja tarjoilijoiden SM – kisat sekä Euroopan tasolla AEHT, European Association of Hotel and Tourism Schools – organisaatio, joka järjesti ja järjestää edelleen seminaareja ja kilpailuja jäsenkouluilleen Euroopassa. Sielläkin kilpailut ovat muuttuneet kansallisista yksilökilpailijoista eri kansallisuuksista sekoitettuihin joukkueisiin. Taitaja-valmennus ja niihin opettajille SKILLS-valmennuskoulutus aloitettiin vuosituhannen vaihteessa, jolloin opiskelijoiden ammattitaitokilpailut laajenivat useammille aloille ja oppilaitoksille. Ammattitaitokilpailut ymmärrettiin keinona markkinoida ammatillista koulutusta, lisätä ammattien vetovoimaisuutta ja yksilöllisyyden huomioon ottamista.

OPETUSSUUNNITELMAT

Opetussuunnitelma tarkoitti 1990-luvun lopulla samaa kuin opetushallituksen ”vihreä kirja”, josta löytyivät tavoitteet ja arviointikriteerit, mutta arviointikriteerien tulkinta, avaus ja käyttö olikin sitten koulu- tai opettajakohtaista. Silloin aloitettiin kiinnittää huomio siihen, että opetetaan enemmän kuin opetussuunnitelma edellytti. Olisiko kilpailutoiminta osaltaan vaikuttanut siihen, että alettiin pikkuhiljaa vaatia määrällisesti enemmän myös niitä, jotka eivät kilpailutoimintaan kyenneet tai halunneet osallistua. Kehittämispäivillä pohdittiin, mistä löytyisi opettajille suunnittelu-aikaa muuttuvien opetus- ja arviointisuunnitelmien tekemiselle. Resurssien puute nähtiin liian usein toiminnan esteenä, vaikka sehän jopa käynnisti uudenlaista ajattelua ja opetuksen järjestelyä, verkostoitumisesta puhumattakaan.

TYÖSSÄOPPIMINEN

Aluksi kun työssäoppimista kehitettiin, tarkasteltiin oppilaitoksen oman liiketoiminnan ja alan työpaikkojen välisiä eroja toiminnassa ja ohjauksessa. Kehittä-

minen aloitettiin laatimalla perehdyttämis- ja ohjaussuunnitelma oppilaitoksen ravintolaan ja keittiöön yhteistyössä ohjaavien kokkien ja esimiesten kanssa. Suunnitelmat ulotettiin myös oppilaitoksen ulkopuolelle työssäoppimispaikkoihin. Näissä suunnitelmissa määriteltiin ohjaavan henkilöstön rooli ja tehtävät.

Tavoitteena oli opetussuunnitelman ja työssäoppimisen tavoitteiden täsmentäminen ja konkretisoiminen. Lisäksi tavoitteena oli antaa tietoa näytöistä ja opiskelijan oppimisen arvioinnista sekä lisätä valmiutta kohdata ja ohjata erilaisia oppijoita. Suunnitelmat selkiyttivät ohjaajan ja opiskelijan roolia oppimis- ja ohjaustilanteissa.

Työssäoppimisen ohjaamisen lisäksi yhteistyöpäivillä kuultiin kokkiopettajien työelämäjaksojen kokemuksia. Esimerkiksi Tampereella kokkiopettajat olivat jopa koko lukuvuoden työelämäjaksolla ravintolassa, samalla ohjaten ja koordinoiden opiskelijoiden työssäoppimista. Oppimispäiväkirjat ja niiden hyöty oli kuuma keskustelun aihe. Erilaisia käytänteitä syntyi ympäri Suomea ja niiden vertailu oli antoisaa ja antoi kaikille ajattelemisen aihetta nimenomaan työelämän arkiohjauksen näkökulmasta.

MYÖS OPPIMISESTA JA OPETTAMISESTA KESKUSTELTIIN

Koulutuspäivillä puhuttiin oppimisesta ja opettajan tavasta toimia opetus- ja ohjaustilanteissa. Samalla tuli kerrattua opettajan pedagogisessa peruskoulutuksessa opittuja asioita. Opettajan toiminnan taustalla on oppimis- ja ihmiskäsitys, joka heijastuu opetuksessa ja opiskelijan ohjaamisessa sekä hänen toimintatavoissaan. Yhteistyöpäivillä vertailtiin erilaisia käytänteitä muun muassa opiskelijoiden tuottamista päättötoista, jotka myöhemmin muuttuivat opinnäytetöihin. Aika usein ne oli kytketty projekteihin ja tehty yhteistyössä äidinkielen opettajan kanssa.

Tarkastelimme myös erilaisia opetusmenetelmiä ja niiden käyttöä. Hyvänä esimerkkinä opetusmenetelmistä ovat erilaiset projektit, joiden lähtökohtana saattoi olla kehittämisspäivillä esille tullut pohdinta siitä, miten ammattiteoria ja ammattitaitoa tukevat aineet saadaan integroitua ammatinopetukseen. Ravintola-alan oppilaitoksissa erilaiset teemaprojektit ovat olleet luonnollinen osa opetusta ja erilaisten opetusmenetelmien käyttöä, koska ruoan ympärille saa helposti myyviä perinneruoka- ja maakunnallisia aiheita sekä kansainvälisiä ja sesonkiperustaisia teemoja.

Hyvänä esimerkkinä oppijalähtöisestä opetusmenetelmästä on digitaalisen ja vuorovaikutteisen kirjasarjan Rautalankakokin edeltäjä eli sähköinen keittokirja. Siinä opiskelijat saivat tehtäväksi ryhmän tuottaa yhteisen keittokirjan. Opettajana huolehdin, että kokonaisuus kattaa alku-, pää- ja jälki-

ruoat sekä sopivan määrän erilaisia ammattitaitovaatimuksia ja ammattiteoriaa, esimerkiksi elintarvikekemian ja elintarvikeoppia. Näin saimme yhdessä koottua opetuskeittiössä käsiteltävät aiheet suunnittelusta itsearviointiin ja koko ruokatuotantoprosessin vaiheinen. Lopputuloksena valmistui kaikille poltettu CD – levykeittokirja.

2000-LUVUN PUOLIVÄLIN JÄLKEEN TULI KANSAINVÄLISYYS JA TIETOTEKNIikka

Sitten tuli ECVET,³²⁵ ammatillisessa koulutuksessa käytettävä oppimistulosten eurooppalainen siirto- ja kerryttämijärjestelmä, jonka avulla tuetaan muualla hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista osana tutkintoja. Sen avulla parannetaan tutkintojen ja opetussuunnitelmien läpinäkyvyyttä, edistetään liikkuvuutta ja rajat ylittävää elinikäistä oppimista. Se kattaa virallisen, epävirallisen ja arkioppimisen. ECVET:stä piti hyvän alustuksen koulutus- ja yhteistyöpäivillä opetusneuvos Merja Lahdenkauppi. Keskustelimme, miten työelämä ja ammatillinen koulutus kansainvälistyvät globaalien haasteiden edessä. ECVET luotiin tukemaan ammatillisen koulutuksen mahdollisuuksia vastata entistä paremmin työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin. Joko nyt opettaja- ja oppiainelähtöinen ajattelu tulevat väistymään osaamisperusteisuuden ja yksilöllisyyden huomioimisen tieltä?

TIETO- JA VIESTINTÄTEKNIikka ASKARRUTTI

Kouluissa elettiin muutoksen ja murroksen aikaa ja aiheeseen liittyvää keskustelua koulutuspäivillä riitti. Opettajat kertoivat, miten eri oppilaitoksessa uudistuksiin suhtauduttiin, miten ne otetaan vastaan ja millaisia kommentteja oppilaitoksessa kuullaan. Huolta tuntui olevan siitä, saammeko koulutusta tieto- ja viestintäteknikkaa käyttöön, onko rahaa sen toteuttamiseen, miten tieto- ja viestintäteknikan aikakaudella erityistä tukea tarvitsevat ja maahanmuuttajat voidaan huomioida paremmin, onko tavoitteet liian korkealla ykkösille ja annamme enemmän vastuuta opiskelijalle. Toisaalta opettajat totesivat, että huolimatta haasteista, olemme mukana uudessa opettajuudessa. Tutkinnon osiin perehdyttämistä pidettiin tärkeänä, esimerkiksi esittelyvideoilla. Opettajille vaadittiin Ipadit ja älypuhelimet, mutta tärkeämpää oli ensin miettiä niiden hyödyntäminen opiskelijalähtöisesti, eikä kuten eräällä koululla, jossa päällikkö oli hankkinut laatikollisen IPadeja, mutta ei tiennyt vielä mitä niillä tekisi.

³²⁵ European Credit System for Vocational Education and Training.

OPPIMISEN JA ITSESÄÄTELYN TAI DOT MUUTTUIVAT ENTISTÄ TÄRKEÄMMIKSI

Samaan aikaan kun haasteina, aiheina ja alustuksina olivat nuoret, aikuiset, maahanmuuttajat ja erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden yhä kasvava joukko sekä tiedon hallinta, niin oppimisen taidot ja itsesäätelytaidot kohoavat entistä tärkeämmiksi. Koska yksilöllisyyden huomioiminen, yhteinen opetuksen suunnittelu ja erityisopetus lisääntyvät, tarvittiin toimia opetuksen kehittämiseksi. Kehittämispäivillä askarrutti opiskelijoiden opintojen keskeyttäminen ja sen ehkäisy. Koulutuksen läpäisyn tehostaminen oli hanke, jossa tutkittiin ja kehitettiin keinoja muun muassa keskeyttämisen vähentämiseen ja nopeampaan valmistumiseen niille, joille se oli mahdollista. Hankkeessa tuotettiin opiskelun ja työn vuorottelua mahdollistavia ja moduloituja osaamisperusteisia oppimispaketteja.

Lisäksi luotiin joustavia opiskelumalleja, jotka soveltuvat niille opiskelijoille, joiden opintojen keskeyttämisalttius formaalissa oppimisympäristössä on suuri. Tavoitteena oli, että hyödynnetään nykyaikaista opetusteknologiaa opetusjärjestelyjen ja mallien toteutuksessa. Avoimuus oli tärkeää ihan kaikessa, kuten oppimateriaaleissa, oppimisympäristöissä, yhteistyössä ja mentoroinnissa. Toisaalta digitaalisuus nähtiin uhkana ja riesana eikä mahdollisuutena, vaikka se voisi olla joustavan oppimisen hermojärjestelmä. Esimerkiksi Googlen Drive ja Youtube – pilvipalvelujen avulla oli helppo vastuuttaa opiskelijoita tekemään osaamistaan näkyväksi, kuten jakaa tietoa ja tehtäviä.

KOKKIEN OPETUS MUUTTUU MAAILMAN MUUTOKSEN MYÖTÄ

Ammatti-alan ja ruokakulttuurin muutokset sekä teolliset tuotteet ja niiden jalostusasteet ovat koko ajan muuttaneet myös kokkien opetusta. Työn arvostus puhuttaa oppilaitoksessa, kuten elinkeinossakin. Liikeideat monipuolistuvat ja kansainvälistyvät entisestään, ne tuovat haasteita alan opetukseen. Tänä aikakautena erittäin tärkeä yksityiskohta opetuksen kannalta on julkkisten reseptit, blogireseptit ja harrastajien reseptit verrattuna opetuksessa käytettäviin perusohjeisiin. Opettajalta, kuten opiskelijaltakin, vaaditaan tiedon hankinnan ja hallinnan osaamista, luotettavan tiedon käyttöä sekä median lukutaitoa. Kokkiopettajien yhteistyöpäivillä keskeisessä osassa olivat myös ensimmäisen päivän illanvietot, niihin saattoi sisältyä järjestettyjä vierailuja alan yrityksiin ja vapaata pubissa istumista. Silloin pohdittiin päivän aiheita, sovittiin keskinäisiä oppilaitosvierailuja, opettajavaihtoja koulujen kesken sekä tietysti kaikkea mahdollista kollegiaalisuutta tukevaa.

Ja sitten kohti reformia ja 2020-lukua!

NÄYTTÖTUTKINTOMESTAREITA KOULUTTAMASSA

Olli Vuorinen

Näyttötutkintomestarikoulutusten toteuttaminen on ollut työurallani erittäin kiinnostava ja haasteellinen vaihe. Koulutusten toteuttaminen eri paikkakunnilla on avartanut näkemystäni seutukuntien koulutuskattavuudesta ja elinkeinoelämän todellisuudesta. Samalla olen saanut tavata henkilöitä, joita muutoin tuskin olisin tavannut. Kerron tiivistetysti aluksi näyttötutkintojen taustaa ja sitten pyrin kuvaamaan, millainen matka näyttötutkintomestarikoulutusten toteuttaminen on ollut.

TAUSTAKSI

Ihmiset hankkivat ja kehittävät osaamistaan monin eri tavoin. Osa osaamisesta on hiljaista osaamista ja osa sitä osaamista, joka näkyy työsuorituksissa tai vaikkapa harrastusten parissa. Joskus voi olla vaikeaa kuvailla ja arvioida kokeneen ammattilaisen työsuorituksia, koska se on hyvin pitkälle hioutunut koulutuksen ja työvuosien myötä ja pitää sisällään paljon hiljaista tietoa ja osaamista. Ammatillisessa koulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa on osaamisen arvioinnin kehittämiskeskustelua käyty pitkään. Koulutusten kehittymisen myötä myös osaamisen arviointiin on saatu uutta kehittävää näkökulmaa. On tultu vaiheeseen, jolloin voidaan entistä paremmin arvioida, tunnistaa ja tunnustaa eri alojen työntekijän tai tutkinnon suorittajan osaamista.

Ammattitutkintolaki (L306/1994) tuli voimaan 1.5.1994. Lain ensimmäisessä pykälässä määritettiin, että ammattitaito voidaan osoittaa sen hankkimistavasta riippumatta ammatillisissa perustutkinnoissa, ammattitutkinnoissa ja erikoisammattitutkinnoissa. Lain hengen mukaisesti kehitettiin näyttötutkintojärjestelmä, joka on ammattitaidon hankkimistavoista riippumaton sekä elinikäisen oppimisen ja osaamisen periaatteisiin soveltuva tapa osoittaa osaamistaan. Tärkeänä on pidetty, että järjestelmä tukee ammattitaidon aktiivista kehittämistä ja huomioi työelämän muutosten työntekijöilleen asettamat osaamisvaatimukset. Huomionarvoista näyttötutkintojärjestelmän kehittämisessä on ollut se, että työelämän eri osapuolet ovat olleet mukana kaikissa järjestelmän kehittämisvaiheissa.

Ammattitutkintolaissa myös määriteltiin, että tutkintorakenteesta päätti Opetusministeriö, tutkintojen perusteet vahvasti Opetushallitus ja tutkintojen järjestämisestä sekä valvonnasta vastasivat tutkintotoimikunnat. Tutkintotoimikuntien toimialoista ja -alueista päätti Opetushallitus. Toimialueeltaan tutkintotoimikunta saattoi olla valtakunnallinen tai alueellinen. Ammatillisista perustutkinnoista vastaavan alueellisen tutkintotoimikunnan asettivat aikuisten ammatillista peruskoulutusta toimialueella järjestävien oppilaitosten ylläpitäjät keskinäisellä sopimuksella. Valtakunnalliset tutkintotoimikunnat sekä ammatti- ja erikoisammattitutkinnoista vastaavat tutkintotoimikunnat asetti Opetushallitus. Tutkintotoimikunnat sopivat tutkintojen järjestämisestä tutkintojen järjestämistarpeen vaatimassa laajuudessa ammatillista koulutusta järjestävien oppilaitosten ja muiden tarvittavan asiantuntemuksen omaavien laitosten kanssa. Lain mukaan tutkintotodistukset antoi tutkintotoimikunta.

TÄLTÄ ISTUIMELTA LÄHDIN

Työskentelin Raision ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa tietotekniikan kouluttajana ja vastasin osaltani koulutusten suunnittelusta oppilaitoksessa. Silloin aikuiskoulutuskeskuksella oli määräaikainen lupa järjestää opistotason merkonomi- ja datanomikoulutusta. Tiesimme, että opistoasteen koulutus loppuu ja koulutus muutetaan ammattikorkeakoulutukseksi, joten aloimme heti ammattitutkintolain tultua voimaan valmistautua järjestämään ammatillisia tutkintoja opistoasteen tutkintojen asemesta. Ensimmäiset tutkinnot, joita järjestimme, olivat liiketalouden perustutkinto, merkantti- sekä sihteerin- ja tietokoneasentajan ammattitutkinnot. Olin mukana kaikkien näiden tutkintojen järjestelyissä.

Koska ammattitutkintolaki oli lähtökohdiltaan edistyksellinen ja silloisia koulutusikäntöjä muuttava, opettajille ja kouluttajille tarvittiin ja kaivattiin perehdytystä lakiin ja sen toimeenpanoon. Opetusministeriö ja -hallitus tukivat opettajien kouluttamista ja se annettiin ammatillisten opettajakorkeakoulujen tehtäväksi. Raision ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen opettajien koulutuksesta vastasi Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Onnistuneen koulutuksen lomassa keskustelimme ammattitutkinnoista, näyttökokeista, osaamisesta ja osaamisen arvioinnista. Yliopettaja Veijo Turpeinen kertoi, että ammatillisella opettajakorkeakoululla on tarvetta käyttää vastaavissa koulutuksissa asiantuntijoina henkilöitä, joilla on käytännön kokemusta ammattitutkintolain mukaisista toteutuksista ja näyttökokeista. Lupauduin pitämään asiantuntijapuheenvuoroja eri koulutuksissa osaamisen arvioinnista, näyttötutkintojen rahoituksesta, hinnoittelusta ja markkinoinnista.

Työni ei jäänyt pelkästään asiantuntijapuheenvuoroihin, vaan Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun täydennyskoulutuskeskus pyysi minua kouluttajaksi näyttötutkintomestarikoulutuksiin. Tämä tapahtui hyvässä yhteisymmärryksessä työnantajani kanssa. Olin ajoittain suoraan opettajakorkeakoulun täydennyskoulutusyksikön palveluksessa sivutoimisena opettajana ja välillä yksikkö osti työpanokseni työnantajaltani. Toimin kouluttajana useissa näyttötutkintomestarikoulutuksissa, joiden nimi vaihteli aina koulutusohjelman perusteiden mukaan. Koulutuksia toteutettiin Jyväskylän lisäksi ympäri Suomea. Koulutuspaikkakuntina olivat muun muassa Tampere, Savonlinna, Seinäjoki, Jalasjärvi, Kuopio, Tornio ja pohjoisimpana Ivalo. Jyväskylän koulutuksiin kouluttaja löytyi opettajakorkeakoulun omasta henkilökunnasta, ja minä olin usein samaan aikaan kouluttamassa toisella paikkakunnalla.

KOULUTUSOHJELMAN TOTEUTUS OLI MONIPUOLISTA

Näyttötutkintojen järjestämisen toimeenpanokoulutusta toteutettiin vuodesta 1995 alkaen. Koulutus oli aluksi 15 opintoviikon mittainen. Uudistusten myötä koulutusten pituudeksi määriteltiin 25 opintopistettä. Pääasiallinen kohde-ryhmä olivat ammatilliset opettajat, jotka toimivat myös näyttöjen järjestäjinä. Työelämän edustajien osallistumista näyttötutkintomestarin koulutusohjelmaan opetushallitus tuki järjestämällä tarkoitukseen erillisrahoitusta vuosina 2013 ja 2014. Näyttötutkintomestarin koulutusohjelman ammattitaitovaatimukset muodostivat seuraavan kokonaisuuden:

- 1 Näyttötutkintojen järjestämisen suunnittelu (8 op),
- 2 Näyttötutkinnon järjestäminen henkilökohtaistetusti (10 op) ja
- 3 Näyttötutkintotoimikunnan laadun varmistaminen (7 op).

Näyttötutkintomestarin koulutusohjelman suorittaminen ja todistuksen sekä näyttötutkintomestarin diplomin saaminen edellyttivät kaikkien kolmen osan hyväksytyä suorittamista. Samalla näyttötutkintomestarit kehittivät omalta osaltaan näyttötutkintoprosessia ja sen laatua. Koulutusohjelma kesti yleensä vuoden ja koulutusryhmissä oli 16–32 osallistujaa. Koulutukset aloitettiin syksyllä ja lopetettiin keväällä. Myös keväällä aloitettuja koulutuksia toteutettiin, mutta niissä kesätauko oli koulutusprosessin näkökulmasta liian pitkä. Ke-

väällä aloitetuissa koulutuksissa tapahtui myös paljon enemmän muutoksia. Opettajat vaihtoivat työpaikkaansa tai heidän työtehtävänsä muuttuivat ja he jättivät koulutusohjelman kesken. Muuten keskeyttämiä tapahtui erittäin harvoin. 15 opintoviikon kokonaisuuksissa oli 12 lähiopetuspäivää. Kun verkko-opetus kehittyi, 25 opintopisteen koulutukset olivat tyypillisesti 6–10 päivän mittaisia. Yksi koulutuskerta koostui yleisesti kahdesta lähiopetuspäivästä.

Lähiopetuspäivät koostuivat sekä vastuukouluttajan pitämistä osuuksista että asiantuntijoiden esityksistä. Asiantuntijapuheenvuoroja yritettiin saada jokaiselle lähiopetuspäivälle. Tyypillisiä asiantuntijapuheenvuoroja olivat Opetushallituksen asiantuntijoiden puheenvuorot näyttötutkintojärjestelmän säädöspohjasta ja ajankohtaisista asioista sekä tutkintotoimikunnan edustajan puheenvuoro tutkintotoimikunnan tehtävistä ja käytännön toiminnasta. Opettajakorkeakoulun opettajien puheenvuorossa käsiteltiin osaamisen arviointia, henkilökohtaistamista sekä näyttötutkintotoiminnan vastaavuutta ja vertailtavuutta kansainvälisesti. Lisäksi lähipäivillä oli CASE-esimerkkejä tutkintotilaisuuksien käytännön toteutuksesta.

Ensimmäisissä 15 opintoviikon koulutuksissa esiteltiin keskeisiä näyttötutkintomestarikoulutuksen dokumentteja kuten näyttöjen toteutussuunnitelmaa, arvioijien perehdytysuunnitelmaa, näyttöjen markkinointisuunnitelmaa, selvitystä näyttöjen tarpeesta oppilaitoksen toiminta-alueelta ja selvitystä yhteistyöstä tutkintotoimikunnan kanssa. Nämä kaikki erilliset dokumentit yhdistettiin yhdeksi Näyttötutkinnon järjestämissuunnitelmaksi. Suunnitelman laatiminen tai päivittäminen oli keskeinen työ näyttötutkintomestarikoulutuksessa. Toisena keskeisenä dokumenttina oli näyttötutkintojen järjestämisen laadun varmistamisesta ja kehittämisestä laadittu selvitys, josta jokainen koulutukseen osallistuva valitsi itse tarkasteltavan laatu- ja kehittämiskohteen.

Koska laajassa koulutusohjelmassa oli melko vähän lähipäiviä, suuri osa opiskelusta ja oppimisesta tapahtui verkossa, kirjallisuuteen perehtymällä sekä keskustelemalla työyhteisössä kollegojen kanssa. Edellä mainittujen näyttötutkintomestarin osaamisen osoittamiseen käytettyjen suunnitelmien lisäksi koulutusohjelman oppimistehtäviin kuului perehtymistä esimerkiksi:

- näyttötutkintoja koskeviin lakeihin, asetuksiin, määräyksiin, ohjeisiin, tutkimuksiin ja suosituksiin sekä näyttötutkintojärjestelmän toimijoiden tehtäviin,
- oman alan tutkintojen perusteisiin,
- oman alan tutkintotoimikunnan toimintaan ja ohjeistuksiin ja
- oman oppilaitoksen näyttötutkinnon järjestämissuunnitelmiin.

Lisäksi osaamista hankittiin

- tekemällä vertailua näyttötutkintojen ja muiden tutkintojen suorittamisen välillä – mitä eroja ja yhtäläisyyksiä löytyi
- toteuttamalla vierailu- ja oppimiskäynnin toisessa näyttötutkintoja järjestävässä oppilaitoksessa tai organisaatiossa ja
- suunnittelemalla tutkintotilaisuuden henkilökohtaistettu toteuttaminen, joka sisälsi tutkintotilaisuuden suunnittelun opiskelijan kanssa, arvioijien perehdytyksen, osaamisen arvioinnin, tietojen toimittamisen tutkintotoimikunnalle sekä prosessin, miten mahdollinen oikaisuvaatimus käsiteltäisiin.

Myös työelämän edustajien oli mahdollista osallistua näyttötutkintomestarin koulutusohjelmaan esimerkiksi tutkintotoimikuntien työnantajien ja työntekijöiden edustajina. He tekivät oppimistehtävät yhdessä opettajan kanssa. Ja usein näitä oppimistehtäviä tehtiin muutenkin ryhmä- ja paritöinä. Koulutuksessa käyimme paljon keskusteluja. Pienryhmissä käsiteltiin etäjaksolla hankittuja tietoja ja osaamista ja pohdittiin niiden säädöstenmukaisuutta ja kehittämisenäkökulmia ja etsittiin yhdessä ratkaisuja syntyneisiin kysymyksiin.

TYÖVÄLINEINÄ FAX, PIIRTOHEITIN JA TASKULAMPPU

Koulutusten aikana sattui ja tapahtui paljon. Kerran olin saanut työpöydät järjestettyä ryhmiin keskusteluja varten, kun yksi koulutukseen osallistuja tuli närkästyneenä sanomaan, että hän ei ollut saanut palautetta oppimistehtävästään. Hän oli palauttanut tehtävän viime yönä puolenyön jälkeen ja tällä aikataululla hän odotti minulta palautetta heti aamulla.

Osa koulutuksista oli tilauskoulutuksia, joissa koulutusajankohdista sovitettiin tilaajan kanssa. Kun eräässä tilauskoulutuksessa, muistaakseni Sodankylässä, koulutuksen alussa lauantaiamulla kävimme läpi toiveita ja odotuksia koulutukselle, eräs osallistuja sanoi: ”Paree olla hyvä koulutus, kun tänään alkoi karhunmetästys”. Ivalossa koulutus oli järjestetty niin, että lensin torstain puolelta päivin Ivaloon. Koulutusta oli torstaina iltapäivä ja ilta, perjantaina normaali koulutuspäivä ja lauantaina aamupäivä, jonka jälkeen lento takaisin. Tämän koulutusryhmän kanssa pääsin tutustumaan silloisen poronhoidon ammattitutkinnon sisältöön, joka oli aika eksoottinen kokemus näin etelän asukkaalle. Yhden koulutusviikonlopun pidimme koulutusta vielä pohjoisempänä Inarissa oppilaitoksen erämökillä. Tämä koulutusviikonloppu kehitti osallistujien ryhmähenkeä erinomaisesti.

Tampereella koulutukset järjestettiin vuorotellen eri oppilaitoksissa, muun muassa Pyynikillä, Hervannassa ja Kalevankankaalla. Kurussa koulutuksia oli organisoimassa Aarre Väisänen. Hän järjesti osallistujille iltaohjelmaa, kuten metsäkoneiden käytön kokeilua ohjatusti, illanistujaisia laavulla sekä esitteli moottorisaha- ja metsätyövälinekokoelmaa. Myös nämä metsäoppilaitoksessa toteutetut koulutusjaksot kehittävät erinomaisesti yhteishenkeä. Erään Tampereen koulutusohjelman viimeisellä lähijaksolla sain osallistujalta myös suullisen palautteen, että ”Koulutus oli ollut erinomainen, mutta oli mennyt kaksi ensimmäistä lähiopiskelujaksoa ennen kuin hän oli uskonut, että Turun murteella puhuvaa kouluttajaa kannattaa kuunnella”, kun siihen asti murteeni oli enemmän naurattanut. Sain osallistujilta lahjaksi myös Tampere – Suomi sanakirjan.

Haastavana tilanteena muistan, kun Lounais-Suomessa 2000-luvun alussa, pimeänä ja sateisena marraskuun päivänä paikkakunnalle tuli sähkökatkos. Koulutusta jatkettiin kynttilöiden valossa keskustellen, kunnes päivänvalo oli sen verran, että kouluttajana pystyin hyödyntämään fläppitaulua. Vaikka näyttötutkintomestarikoulutuksissa oli melko paljon luentoja, osallistujien omat esitykset, itsenäinen ja ryhmätyöskentely sekä draamapedagogiikka toivat vaihtelua lähiopetuspäiviin.

Ensimmäisten koulutusohjelmien toteutusajankautana, 1990-luvun lopussa, internetin käyttö ei ollut yleistä. Noin kolmasosa suomalaisista aikuisista käytti internetiä joko työssään tai vapaa-ajallaan. Ensimmäiset koulutusohjelmat toteutettiin niin, että osallistajat postittivat tehtävänsä Jyväskylään noin kaksi viikkoa ennen seuraavia lähipäiviä, josta ne postitettiin minulle. Näin ehdin käydä tehtävät läpi ja kirjoittaa niistä palautteet sekä miettiä, miten käsittelisin tehtävissä esiin tulleet asiat lähipäivillä. Jyväskylästä toimitettiin myös koulutusohjelman opiskelijoille jaettava materiaali suoraan koulutuspaikkakunnalle.

Koska matkustuspäiviä kertyi melko paljon, käytin matkustamiseen julkisia kulkuneuvoja, jolloin pystyin hyödyntämään matka-aikaa työn tekemiseen. Lentokone oli selvä valinta pitkiin työmatkoihin, esimerkiksi Ivalossa ja Torniossa pidettyihin lähipäiviin. Ensimmäisillä lentomatkoilla laitoin pääosan matkatavaroista ruumaan ja käsimatkatavaroissa oli vain ne paperit, joita lentomatkan aikana valmistelin. No, kun yhden kerran ruumaan menneet matkatavarat jäivät lentokoneen vaihdossa Helsingin lentokentälle, niin jatkossa otin käsimatkatavaroihin kaikki materiaalit, joita ensimmäisenä lähiopetuspäivänä tarvittiin.

Videotykkiä yleistymisen ja sähköisen verkko-oppimisympäristön käyttöönotto JAMKissa helpottivat työtä valtavasti. Koulutusohjelman tehtävät, opiskelijoiden vastaukset, palautteet, opintomateriaalit sekä koulutusohjelman

lähipäiviin liittyvä tiedottaminen saatiin hoidettua verkko-oppimisympäristön kautta. Ja kun verkko-oppimisympäristöt kehittyivät, niin monta tärkeää luentoa ja keskustelua toteutettiin niiden kautta. Piirtoheitinkalvojen käytöstä pystyin luopumaan 2000-luvun alussa.

Julkiset kulkuyhteydet toimivat hyvin ja myöhästymisiä sattui todella vähän, kun huomioi kaikki kahdenkymmenvuoden aikana tekemäni näyttötutkintomestarien koulutukseen, täydennyskoulutukseen ja asiantuntijaluentoihin liittyvät työmatkat. Mikäli liikenneyhteyksissä oli ongelmaa, niin kännykällä sai tiedotettua asiasta ja sovittua, että vastuuopettaja hoitaa opetusta, kunnes ehdin paikalle. Olin JAMKin edustajana Opetushallituksen työryhmässä ja menin junalla Helsinkiin. Vaihte- tai muiden ongelmien vuoksi juna jäi Pasilan ja Helsingin päärautatieaseman välillä, jossa jouduimme odottelemaan melkein kaksi tuntia. Oli aika turhauttavaa olla melkein perillä.

Taskulamppu toimi näyttötutkintomestarin koulutuksessa työvälineenä, kun menin koulutuspaikkakunnalle julkisella kulkuneuvolla edellisenä päivänä. Koulutus järjestettiin marraskuussa oppilaitoksessa, jossa oli majoitusmahdollisuus ja joka oli muutaman kilometrin päässä keskustasta. Tulin taksilla koulutuspaikkaan. Taksin lähdettyä paikalla oli aivan pimeää. Pihavalaistus ei palanut eikä rakennuksissakaan ollut valoja. Siitä päättämään, mikä oli päärakennus ja sen takana minulle varatun huoneen majoitusrakennus. Sen jälkeen piti löytää oikea postilaatikko, jossa on avain taloon ja huoneeseen. Silloin kännyköissä ei ollut nykytapaan taskulamppua sovelluksena, mutta käytin apunani kännykän valoa. Avain löytyi ja pääsin majoittumaan, mutta sen jälkeen otin aina taskulampun varaksi mukaan.

VUODEN NÄYTTÖTUTKINTOVAIKUTTAJA

Ensimmäinen näyttötutkintomestarikoulutus oli Jyväskylässä ja siitä valmistuneet opiskelijat promovoitiin näyttötutkintomestareiksi ensimmäisessä diplomijuhlissa syksyllä Tampere-talolla vuonna 1999. Mielestäni diplomijuhla ja näyttötutkintomestarien promovointi oli hyvä oivallus, koska valmistuminen on aina juhlan paikka ja promovointi osaltaan lisäsi näyttötutkintomestarin tittelin arvostusta. Se oli myös kouluttajalle tunnustus tehdystä työstä.

Opettajankoulutuspäällikkö Harri Keurulainen, opettajakorkeakoulun näyttötutkintomestarikouluttajat ja koulutuksissa mukana olleet asiantuntijat tekivät tehokasta yhteistyötä koulutusten toteuttamisessa, yhtenäistämässä ja kehittämässä. Lisäksi Hämeenlinnan, Haaga-Helian sekä Oulun ammatilliset opettajakorkeakoulut olivat yhteistyökumppaneina. Yhteistyö opetushallituksen asiantuntijoiden kanssa oli tiivistä. Toimin asiantuntijana Opetushallituksen

seminaareissa, tutkintotoimikuntien tilaisuuksissa sekä ammatillisen oppilaitosten henkilöstökoulutuksissa ja muiden näyttötutkintomestarikoulutusta järjestävien korkeakoulujen koulutuksissa. Edustin JAMKia Opetushallituksen työryhmässä, jossa kehitettiin näyttötutkintomestarikoulutusten sisältöä ja järjestämistä. Lisäksi kirjoitin muutaman artikkelin näyttötutkinnoista ja henkilökohtaistamisesta eri kehittämishankkeiden puitteissa muun muassa Opetushallituksen AiHe – hankkeen loppuraporttiin. Ammatilliset opettajakorkeakoulut valitsivat minut vuonna 2008 ensimmäiseksi Vuoden näyttötutkintovaikuttaja –palkinnon saajaksi. Tätä muistamista ja tunnustusta arvostan paljon.

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen voimaantulon myötä 1.1.2018 moni asia muuttui ja jotkut asiat päättyivät. Eräs tällainen päätepiste oli näyttötutkintojärjestelmän loppumisen myötä tapahtunut näyttötutkintomestarin koulutusohjelman poistuminen koulutuskartalta. Näyttötutkintomestarin koulutuksessa hankittu osaaminen ei kuitenkaan mennyt hukkaan, koska arviointiosaaminen ja henkilökohtaistamistoiminnan hallinta olivat keskeiset asiat, mitä NTM-koulutusohjelmasta valmistunut osaa. Ja nämä asiat ovat juuri sitä, mikä jatkossakin on aivan keskeisintä osaamista ammatillisessa koulutuksessa. Matkan varrella moni maantien pätkä, junan vaunu ja hotellihuone työhuoneena tulivat tutuiksi. Silti tämä matka näyttötutkintomestarikouluttajana kannatti ehdottomasti tehdä.

**Jyväskylän ammatillinen
opettajakorkeakoulu
1990–1997**

OPETTAJAOPISTOSTA OPETTAJAKORKEAKOULUKSI

Ulla Mutka

ENSIMMÄINEN UUDISTUSESITYS 1970-LUVUN ALUSSA

Vuoden 1971 lopulla ilmestyi professori Väinö Heikkisen johdolla ja opetusministeriön toimeksiannosta tuotettu Ammatillisten oppilaitosten opettajakomitean mietintö.³²⁶ Siinä käytiin perusteellisesti läpi ammatillisen koulutuksen samoin kuin kaikkien ammatillisten opettajankoulutuslaitosten tilanne ja tehtiin monia ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyviä ehdotuksia. Ehdotukset saivat runsaasti huomiota julkisuudessa. Yksi ehdotuksista oli ammatinopettajien pedagogisen koulutuksen siirtäminen korkeakouluihin. Mietinnössä täsmennettiin ehdotusta toteamalla, että komitea esittää ammattioppilaitosten opettajankoulutusta järjestettäväksi Tampereen yliopiston ja Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopiston yhteistyönä.

Toinen ehdotus koski talousalan opettajankoulutuksen uudelleenorganisointia. Mietinnössä esitettiin, että talousopettajien koulutusta toteutettaisiin pääkaupunkiseudulla ja Keski-Suomessa. Jyväskylässä siitä huolehtisivat Keski-Suomen kotitalousopettajaopistosta ja Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistosta yhdistetty Jyväskylän opettajaopisto yhteistyössä Jyväskylän yliopiston kanssa.^{327 328} Tähän ajatukseen tartuttiin Keski-Suomessa ripeästi. Asiaa valmistelemaan nimettiin työryhmä, johon kuului edustajia ammattikasvatushallituksesta, Jyväskylän yliopistosta, Jyväskylän kaupungista sekä molemmista paikallisista opettajaopistoista. Maakuntaliitto kannatti tehdyn esityksen nopeaa toteuttamista ja viittasi sekä Keski-Suomen keskusammattikoulun että Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston polttaviin lisätilan tarpeisiin. Lisäksi esityksessä todettiin, että Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston rakennussuunnitelmaan oli jo olemassa määrärahat. Ajatus oli, että uusi Jyväskylän opettajaopisto sijoitettaisiin valtion omistamalle alueelle Palokkaan, jossa jo sijaisi Keski-Suomen kotitalousopettajaopisto. Työryhmän mukaan tällainen ratkaisu tarjoaisi tilanahtaudesta kärsineelle ammatilliselle opettajankoulutukselle huomattavasti monipuolisemmat tilat ja niiden myötä laaja-alaisemmat kehittymismahdollisuudet.

³²⁶ KM 1971: A 30.

³²⁷ Keski-Suomen Iltalehti 16.9.1972.

³²⁸ Helsingin Sanomat 18.9.1972.

Huolimatta työryhmän tekemistä tuoreeseen komiteamietintöön pohjautuvista ja laajaa julkista keskustelua herättäneistä kehittämis ehdotuksista asiat hautautuivat lopulta vuosikymmeniksi arkistojen hämäriin ilman, että niissä päästiin käytännössä millään tavalla eteenpäin. Vasta pitkään kestäneen ja perusteellisen keskiasteen uudistuksen valmistuessa nämä asiat nousivat uudelleen esiin ja silloin niitä tarkasteltiin uuden ajan uusista haasteista käsin.

TOINEN UUDISTUSESITYS 1980-LUVUN LOPUSSA

Sen jälkeen, kun keskiasteen ammatillisen koulutuksen uudistus valmistui 1980-luvun lopussa, myös kaikille naisvaltaisille aloille oli koulutusjärjestelmän sisällä tarjolla mahdollisuus vähintään opistoasteen koulutukseen. Ammattiin liittyvää syventävää koulutusta ei ollut enää tarpeen toteuttaa opettajankoulutuksen yhteydessä. Siinä vaiheessa mielenkiinto suuntautui ammatillisen opettajankoulutuksen uudelleenorganisointiin. Vuonna 1989 hallitus teki eduskunnalle esityksen, jonka mukaan ammatillisiin oppilaitoksiin opettajia kouluttavia opettajaopistoja ja muita yksiköitä koskevat säädökset tulisi uudistaa ja koota yhteen ammatillisia opettajankoulutuslaitoksia koskevaan lakiin.³²⁹ Esityksen lähtökohtana oli, että ammatillinen peruskoulutus annettaisiin opettajille ammatillisissa oppilaitoksissa tai korkeakouluissa ja vain pedagoginen koulutus opettajankoulutuslaitoksissa.

Esityksessään hallitus kuvailee muuttunutta tilannetta ammatillisen opettajankoulutuksen kentällä: ”Ammatillisten oppilaitosten opettajien koulutus järjestetään korkeakouluasteen, ammatillisen korkea-asteen ja opistoasteen tutkinnon suorittaneille henkilöille, minkä vuoksi opettajankoulutuksen asema koulujärjestelmässä asettuu varsin korkealle, monessa suhteessa korkeakouluopintoihin rinnastettavalle tasolle.” Tämän vuoksi hallitus esitti eduskunnalle tekemässään ehdotuksessa, että tässä vaiheessa itsenäisinä ja erillisinä opettajankoulutuslaitoksina jo toimineet Hämeenlinnan ja Jyväskylän opettajaopistot muuttuisivat ammatillisiksi opettajakorkeakouluiksi. Lisäksi ehdotuksessa todettiin, että opettajankoulutuksen pohjana tulisi olla soveltuvan tutkinnon ohella riittävä työkokemus opetettavalta alalta.

AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS OLI LIIAN PIRSTALEISTA

Valtion ylläpitämien Hämeenlinnan ja Jyväskylän opettajaopistojen lisäksi maassamme toimi tuohon aikaan seitsemäntoista muuta eri alojen ammatillista opettajankoulutusta toteuttavaa yksikköä. Enin osa niistä oli opettaja-

³²⁹ HE 166/1989.

ja opiskelijamääriltään varsin pieniä. Koska nämä yksiköt olivat kuuluneet 1960-luvun loppupuolelle saakka useiden eri ministeriöiden hallinnonaloille, myös niitä koskevat säädökset opettajankoulutuksesta olivat yhtenäisten ohjaavien periaatteiden puuttuessa keskenään erilaisia. Sekä lainsäädännön että toiminnan näkökulmasta niiden tilanne oli varsin pirstaleinen. Hallituksen esityksessä nämä yksiköt nimettiin opettajankoulutusosastoiksi, jotka jatkaisivat toimintaansa edelleen osana ammatillisia oppilaitoksia ja niihin noudatettaisiin kunkin ammatillisen oppilaitoksen säädöksiä ja määräyksiä. Hallitus jätti kuitenkin ehdotuksessaan portin auki opettajankoulutusosastojen aseman myöhemmälle uudelleentarkastelulle toteamalla, että tarkoitus on erikseen selvittää, miten niiden toiminta on tarkoituksenmukaista vastaisuudessa järjestää.³³⁰

Myöhemmin vuonna 1990 hallituksen esitystä koskeneessa sivistysvaliokunnan lausunnossa³³¹ kiirehditään edelleen pieniin yksiköihin hajautetun maatalousalan, koti- ja laitostalouden sekä käsi- ja taideteollisuuden opettajankoulutuksen samoin kuin terveydenhuoltoalan opettajankoulutuksen tarkoituksenmukaista järjestämistä koskevien selvitysten tekemistä. Lisäksi siinä korostettiin, että nyt toteutettava ammatillisen opettajankoulutuksen uudistus on vain välivaihe ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisessä kokonaisuudessaan.

Hämeenlinnan ja Jyväskylän opettajaopistot nimettiin esityksessä ammatillisiksi opettajankoulutuslaitoksiksi. Niiden tehtäväksi esitettiin opettajien pedagogisen koulutuksen ohella lisäkoulutuksen antaminen nimenomaan ammatillisten oppilaitosten ja kurssikeskusten opettajille. Lisäkoulutuksena mainittiin erityisesti erityisopettajien ja opinto-ohjaajien koulutus, mutta painotettiin myös aikuispedagogisten sovellutusten tuomista ammatilliseen koulutukseen entistä laajemmin.

PALVELUTOIMINTA JA TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTYÖ MUKANA UUDESSA EHDOTUKSESSA

Aiempaan verrattuna aivan uutta ja hyvin merkittävää hallituksen esityksessä oli ehdotus tutkimus- ja kehittämistoiminnasta ja sen roolista osana ammatillisten opettajankoulutuslaitosten tehtäviä. Sen tarvetta perusteltiin sekä pedagogisen koulutuksen tukemisella että opettajankoulutuslaitoksiin kertyvän erityistiedon hyödyntämisellä. Esityksessä linjattiin tarkemmin myös tutkimus- ja kehittämistoiminnan tulevaa sisältöä: ”Opettajankoulutuslai-

³³⁰ HE 166/1989.

³³¹ SiVM 1/1990.

toksessa suoritettavan tutkimuksen tulee edistää ennen kaikkea ammattikasvatusta ja alan opettajankoulutusta. Tällaisena tutkimuksena voidaan pitää ammattien opettamiseen ja oppimiseen sekä ammatillisen koulutuksen rakenteeseen, opetussuunnitelmiin ja hallintoon liittyvää tutkimusta. Eri-tyistä painoa on pantava opettajankoulutusta hyödyttävälle tutkimukselle.” Sivistysvaliokunta painotti mietinnössään myös yhteistyötä yliopistojen ja korkeakoulujen kanssa.

Molemmissa esityksissä palvelutoiminta otettiin mukaan omana kokonaisuutenaan. Siihen liittyvää ehdotusta perusteltiin opettajankoulutuslaitoksiin keskittyvän tiedon hyödyllisyydellä ja siitä syystä palvelutoiminnan järjestäminen tai ainakin sen mahdolliseksi tekeminen olisi tarkoituksenmukaista. Esityksen mukaan palvelutoiminta voisi olla julkisille toimijoille suunnattua, mutta sillä olisi maksullisena palvelutoimintana mahdollisuus hyödyttää myös muita ammatillisia oppilaitoksia tai yksityistä yritys- ja elinkeinotoimintaa. Sivistysvaliokunta totesi, että lisäkoulutuksen järjestämiseksi joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti tulisi opettajankoulutuslaitoksen voida itsenäisesti päättää, miten se järjestää opettajien lisäkoulutusta

KORKEAKOULUJA VAI EI?

Varsin nopeasti syntyi myös hallituksen tekemän esityksen mielekkyyteen liittyviä epäilyjä. Lokakuun lopussa 1989 oli Helsingin Sanomissa näyttävä juttu esityksestä muuttaa Hämeenlinnan ja Jyväskylän opettajaopistot korkeakouluiksi.³³² Artikkelialkaa toteamuksella: ”Suomi saa ensi vuoden alussa kaksi uutta pientä korkeakoulua – tai ainakin kaksi sen nimistä oppilaitosta – mikäli eduskunta hyväksyy lain ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista”. Artikkelissa esitellään lyhyesti ammatillisen opettajankoulutuksen kokonaistilanne ja todetaan, että suurimpia ja pääasiassa opettajankoulutukseen keskittyneitä laitoksia on kaksi: tekniikan alan Hämeenlinnan opettajaopisto ja ”tyttöjen alojen” Jyväskylän opettajaopisto.

Koska hallituksen esityksessä todetaan, että opiskelijoiden nykyisen koulutustaustan vuoksi ”opettajankoulutuksen asema koulujärjestelmässä asettuu varsin korkealle, monessa suhteessa korkeakouluopintoihin rinnastettavalle tasolle”, artikkelissa pohditaan, mitä maininta ”monessa suhteessa” oikeastaan tarkoittaa. Kirjoittajan mielestä se jää paljolti hämäräksi. Artikkelia varten on haastateltu kolmea henkilöä: opetusministeriön apulaisosastopäällikköä Heikki Mäenpäättä, Tampereen yliopiston kasvatustieteen professoria Reijo Raivolaa ja Hämeenlinnan opettajaopiston rehtoria Seppo Helakorpea.

³³² Helsingin Sanomat 26.10.1989.

Mäenpää toteaa haastattelussaan, että kyseessä on hallinnollinen järjestävä laki, jonka tarkoitus on selkiyttää ammatillisen puolen opettajankoulutusta. Sen sijaan hän on hieman epävarma kahden uuden korkeakoulun asemasta maassamme jo toimivien 20 korkeakoulun rinnalla: ”No eivät ne suoraviivaisesti ole verrattavissa korkeakouluihin, mutta niiden asema asettuu nyt korkeammalle, lähelle korkeakouluja.” Suhteessa ammattikorkeakouluista käytäviin keskusteluihin hänen kantansa on kuitenkin varsin selkeä. Hän toteaa, ettei ammatillisilla opettajakorkeakouluilla ole mitään tekemistä ammattikorkeakoulujen kanssa. Hänen mukaansa, mikäli ammattikorkeakoulujärjestelmä luodaan, niissä tutkintonsa suorittaneet tulisivat jatkamaan opintojaan opettajakorkeakouluihin, mikäli haluavat opetustehtäviin.

Tampereen yliopiston kasvatustieteen professorin, terävänä koulutuspoliittisena keskustelijana tunnetun Reijo Raivolan kannanotot olivat uusien opettajakorkeakoulujen perustamiseen varsin jyrkkiä. Lausunnossaan hän pitää tehtyä esitystä silkkana runnomisena, korkeakoulunimikkeen sala-ajamisena paikkaan, johon se ei lainkaan kuulu. Perusteluksi hän luettelee joukon syitä kannanotolleen. Ensinnäkin hänen mukaansa nykyisten opettajaopistojen toimintaidea on turhan kapea, ne ovat varsin pieniä eivätkä täytä korkeakoulun kriteerejä, koska niillä on vain yksi ”tuote” eli opettajankoulutus. Samoin niiltä puuttuu tutkinto ja tutkimus, johon sen oma opetus perustuisi. Lisäksi hän toteaa, että tässä vaiheessa, kun maassamme suunnitellaan isoja koulutusrakenteen muutoksia, uusia nimityksiä ei tulisi tehdä. Lopuksi hän toteaa, ettei koulutuspolitiikka yleensääkään saisi olla uusien nimilappujen liimaamista vanhojen laitosten oviin.

Sen sijaan Hämeenlinnan opettajaopiston rehtori Seppo Helakorpi näkee asian aivan toisin. Hän ottaisi uuden nimikkeen oppilaitokselleen mielellään ja toteaa samalla, että kaikilla heidän opettajankoulutukseensa tulevilla alkaa olla jo insinöörin perustutkinto. Lisäksi hän viittaa siihen, että yleiskoulun opettajat on jo pitkään koulutettu korkeakouluissa.

Rehtori Taalas kuvaa marraskuussa 1989 kirjoittamassaan muistiossa korkeakouluksi muuttumassa olevaa opettajaopistoa toteamalla, että tuolloin siellä toimi noin 25 päätoimista opettajankouluttajaa: yliopettajia ja lehtoreita. Opettajaopiston keskeinen merkitys kuvastui Taalaksen mukaan myös sen jatko- ja täydennyskoulutuksessa. Vuotuisia kurssipäiviä oli tuolloin yli 10 000 ja kuluneena vuonna täydennyskoulutukseen osallistui noin 2000 opettajaa. Opettajaopiston vakinaisista viranhaltijoista tohtorin tutkinto oli yhdellä, lisen-siaatin tutkinto kahdella ja kolme opettajankouluttajaa oli päteväytyneet virkoihinsa ilman korkeakoulututkintoa. Lopuilla oli ylempi korkeakoulututkinto.³³³

³³³ Muistio 17.11.1989. AOKK arkisto.

KAKSI UUTTA AMMATILLISTA OPETTAJAKORKEAKOULUA PERUSTETTIIN

Ammatillisten opettajaopistojen korkeakouluasemaan liittyneistä epäilyistä huolimatta alkoi tehdystä hallituksen esityksestä, sivistysvaliokunnan mietinnöstä ja niiden pohjalta 15.6.1990 annetuista ja saman vuoden syyskuussa voimaan tulleista ammatillisia opettajankoulutuslaitoksia koskevasta laista³³⁴ ja siihen liittyvästä asetuksesta³³⁵ Jyväskylän ja Hämeenlinnan ammattikoulujen opettajaopistojen polku itsenäiseksi ammatillisiksi opettajakorkeakouluiksi. Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa laadittiin jo 11.6.1990 tiedote syksyllä tapahtuvasta muutoksesta.³³⁶

Siinä todettiin, että opettajaopisto oli toiminut 28 vuotta valtion omistamana opettajankoulutuslaitoksena, joka valmisti opettajia ammatillisiin oppilaitoksiin ja aikuiskoulutuskeskuksiin. Lisäksi opettajaopisto oli järjestänyt opettajien jatko- ja täydennyskoulutusta ja tarjonnut mahdollisuuden lisäkoulutuksen kautta erikoistua opettajaopintojen jälkeen joko ammatillisten oppilaitosten erityisopettajiksi tai oppilaanohjaajiksi. Yliopistojen kanssa yhteistyössä toteutettiin opettajaopistossa lisäksi tietotekniikan opettajien pätevöittämissä koulutusta.

Tiedotteessa todettiin myös, että perustettava opettajakorkeakoulu eroaa selkeästi yliopistosta muun muassa hallintonsa, opettajakunnan ja tutkintojen osalta, eikä sen perustaminen merkitse uusien tutkintojen syntymistä. Erityisen merkittävänä tiedotteessa nähtiin myös korkeakoululle asetettu tutkimus- ja kehittämisvelvoite samoin kuin se, miten korkeakoulutasoinen ammatillinen opettajankoulutus nostaa koulutuksen arvostusta ja tekee mahdolliseksi entistä selkeämmin rinnastaa eri koulumuotojen opettajien kelpoisuuksia niin kansallisesti kuin kansainvälisesti. Tiedotteen mukaan opiskelijoita syksyllä aloittavassa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tulisi olemaan yhteensä 222, päätoimisten opettajien määrä lisääntyi edellisestä lukuvuodesta ja heitä oli yhteensä 31 ja tuntiopettajia kahdeksan.

Lisäksi tiedotteessa painotettiin sitä, että ammatillisesta opettajakorkeakoulusta nyt tehty päätös on täysin erillinen ammattikorkeakouluista käydyistä keskusteluista. Ammattikorkeakoulussa on kysymys korkea-asteisen ammatillisen koulutuksen aseman uudelleen määrittelystä koulutusjärjestelmässämme. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on kysymys nyt siis ammatillisen opettajankoulutuksen ja pelkästään sen sijoittamisesta korkea-asteen koulutukseksi.

³³⁴ SA 557/1990.

³³⁵ SA 560/1990.

³³⁶ Lehdistötiedote 11.6.1990.

UUSI LAINSÄÄDÄNTÖ MÄÄRITTELI TEHTÄVÄT UUDELLEEN

Uudessa lainsäädännössä määriteltiin opettajakorkeakoulujen tehtävät toteamalla, että niissä annetaan ammatillisten oppilaitosten opettajiksi aikoville pedagoginen ja muu tarpeellinen opettajankoulutus. Myös lisäkoulutuksen tarjoaminen ammatillisten oppilaitosten ja ammatillisten kurssikeskusten opettajille kuului tehtäviin. Lisäksi opettajakorkeakouluille annettiin mahdollisuus järjestää muuta koulutustoimintaa. Lainsäädännössä oli mukana tärkeä maininta, jonka mukaan opettajankoulutuslaitoksissa voidaan harjoittaa ammatillista koulutusta edistävää tutkimus-, kehittämis- ja palvelutoimintaa. Lisäksi yhteistyövelvoite yliopistojen ja korkeakoulujen kanssa kirjattiin lainsäädäntöön.

HALLINTO MUUTTUI JA OPETTAJANEUVOSTO JÄI HISTORIAAN

Lainsäädännössä määriteltiin sen lisäksi hallinto, sen toimijat ja tehtävät, opettajankouluttajien kelpoisuudet ja tehtävät, opiskelijavalinnat ja opiskeluun liittyvät asiat, harjoittelukouluista sopiminen ja oppilaskunnan toiminta. Opetussuunnitelman yleiset perusteet opettajien peruskoulutusta varten laati ammattikasvatushallitus, samoin sille kuului edelleen oikeus määrätä harjoittelukouluina toimivista ammatillisista oppilaitoksista.

Korkeakouluksi muuttumisen myötä opettajankoulutuksen hallinto muuttui monin tavoin. Vuonna 1962 annetussa, edelleen monelta osin voimassa olleessa asetuksessa todettiin, että opettajaopiston hallintoa hoitavat rehtori ja opettajaneuvosto, johon kuuluivat opiston yliopettajat ja lehtorit sekä harjoituskoulun rehtori. Molempien toimijoiden tehtävät oli asetuksessa määritelty. Rehtori toimi opettajaneuvoston kokoonkutsujana.

Lainsäädännön uudistuksen myötä opettajaneuvosto siirtyi lähes kolmenkymmenen vuoden jälkeen historiaan, ja sen korvasi ulkopuolisista jäsenistä koostunut, aina neljäksi vuodeksi kerrallaan valittu johtokunta. Siihen kuului puheenjohtaja ja viisi jäsentä varajäsenineen. Heidät nimitti ammattikasvatushallitus. Lisäksi myös päätoimiset opettajat, muu henkilökunta ja opiskelijat valitsivat johtokuntaan oman edustajansa.

Opettajankoulutusneuvosto koostui ammatillisen koulutuksen, Jyväskylän yliopiston ja työelämän asiantuntijoista. Mukana neuvostossa oli myös opettajien ja opiskelijoiden edustaja. Sen tehtävänä oli jo aiemmassa lainsäädännössä ilmaistuun tapaan edistää opettajakorkeakoulun toimintaa ja vahvistaa opettajakorkeakoulun ja työelämän ja muiden tarpeellisten tahojen välisiä yhteyksiä. Laki tarjosi mahdollisuuden myös apulaisrehtorin viran pe-

rustamiseen. Opiskelijakuntaan kuuluivat kaikki opettajankoulutuksessa olevat opiskelijat. Sen tehtäväksi on määritelty edistää opiskelijoiden yhteistoimintaa, järjestää tarvittaessa harrastus- ja kulttuuritoimintaa, tehdä esityksiä ja antaa lausuntoja opettajankoulutukseen liittyvistä kysymyksistä.

KAIKISTA OPETTAJANKOULUTTAJISTA TULI YLIOPETTAJIA

Entinen, vuoden 1988 asetuksessa määritelty jako ammattiaineiden ja kasvatustieteiden opetusopillisten aineiden yliopettajiin ja lehtoreihin poistui.³³⁷ Uuden lainsäädännön mukaan opettajankouluttajat olivat joko ainedidaktiikan tai kasvatustieteiden yliopettajia. Ainedidaktiikan yliopettajalta edellytettiin toimeen soveltuva ylempi korkeakoulututkinto tai ellei alalla sitä ollut muu alan korkein tutkinto, vähintään 35 opintoviikon laajuiset opinnot kasvatustieteessä tai aikuiskasvatuksessa, alan oppilaitoksen yliopettajan tai lehtorin kelpoisuus sekä vähintään kolmen vuoden opettajakokemus ammattikasvatustieteiden alaisessa oppilaitoksessa. Kasvatustieteiden yliopettajalta vaadittiin ylempi korkeakoulututkinto ja 55 opintoviikon opinnot kasvatustieteessä, aikuiskasvatuksessa, erityispedagogiikassa tai muussa vastaavassa aineessa tai psykologiassa sekä 35 opintoviikon laajuiset opinnot yhdessä muussa edellä mainitussa aineessa tai vastaava lisensiaatin tutkinto, ammatillisiin oppilaitoksiin vaadittava opettajankoulutus sekä vähintään kolmen vuoden opettajakokemus.

SAPATTIPYKÄLÄ ILAHDUTTI JA TARJOSI MONENLAISIA MAHDOLLISUUKSIA

Uuteen lainsäädäntöön sisältyi myös ns. sapattipykälä opettajien ja oppilaitosjohtajien ammattitaidon ylläpitämiseksi. Sen mukaan aina seitsemän vuotta palveltuaan vakituisella henkilöstöllä oli mahdollisuus virkavapaana ja virkaan kuuluvin palkkaeduin täydentää viran hoitamista edistäviä tietojaan ja taitojaan viisi opettajankoulutuksen työkuukautta. Tämä pykälä avasi mahdollisuudet ja kannusti monia opettajankouluttajia tieteellisten jatko-opintojen aloittamiseen tai pitkiin tutustumisjaksoihin työelämässä. Toisaalta se sulki piiristään työnteekijät, jotka olivat täyttäneet 60 vuotta tai täyttäisivät sen ennen lisäkoulutuksen päättymistä. Vaikka muuten uusi lainsäädäntö astui voimaan 1.8.1990, tämän sapattipykälän voimaan saattamisesta säädettiin erillisellä asetuksella³³⁸ ja se astui voimaan muusta lainsäädännöstä poiketen vasta 1.8.1991.

³³⁷ SA 588/1988.

³³⁸ SA 164/1991.

OMAA PAIKKAA ETSIMÄSSÄ

Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun avajaisia vietettiin 3. 9.1990. Rehtori Taalas kuvasi Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston muutosta itsenäiseksi Jyväskylän ammatilliseksi opettajakorkeakouluksi henkilöstöä voimaannuttavaksi ja monia uusia kehitysmahdollisuuksia avaavaksi tapahtumaksi. Avajaisia varten kirjoitetussa lehdistötiedotteessa todettiin, että korkeakoulutasoinen ammatillinen opettajankoulutus nostaa ammatillisen koulutuksen arvostusta ja tekee mahdolliseksi entistä selkeämmin rinnastaa eri koulumuotojen opettajien kelpoisuuksia myös kansainvälisesti.³³⁹

OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUS JA TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTYÖ INNOSTIVAT

Opettajakorkeakouluissa tehtävälle tutkimus- ja kehittämistyölle antoi merkittävän sysäyksen uuteen lainsäädäntöön kirjattu mahdollisuus, jonka mukaan opettajankoulutuslaitoksissa voidaan harjoittaa ammatillista koulutusta edistävää tutkimus-, kehittämis- ja palvelutoimintaa. Suuri innostus kehittämistyöhön molemmissa uusissa opettajakorkeakouluissa oli luettavissa Ammattikasvatus-lehdestä 11/1991.³⁴⁰ Lehden numero oli omistettu kokonaan uudistuvalla ammatilliselle opettajankoulutukselle. Artikkeleissa ammatillisen opettajankoulutuksen toimijat pohtivat mm. opettajakelpoisuuksien väljentämistä, uusien opetussuunnitelmien valtakunnallisia perusteita ja niiden soveltamista, tutkimus- ja kehittämistyön merkitystä ammatillisen opettajankoulutuksen toteuttamiselle, yhteiskunnallisen kehityksen ja sen mukanaan tuomien nopeiden muutosten edellyttämää joustavuuden ja reflektiivisyyden tärkeyttä opettajankoulutuksessa sekä kansainvälisyyden, opettajien täydennyskoulutuksen ja työelämän jatkuvan muutoksen haasteita ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistyölle.

KESKUSTELU EI PÄÄTTYNYT KAHDEN OPETTAJAKORKEAKOULUN PERUSTAMISEEN

Keskustelu ammatillisten opettajakorkeakoulujen asemasta koulutusjärjestelmässä ei kuitenkaan loppunut niiden perustamiseen. Opettajakorkeakoulun avajaisissa 1.9.1994 vt. rehtori Heikki Lyytinen piti puheen, jonka otsikko oli

³³⁹ Lehdistötiedote 14.08.1990.

³⁴⁰ Ammattikasvatus n:o 11/1991.

”Ulkoisen ohjauksen ristiaallokossa”³⁴¹ Siinä hän kuvaa tuohon mennessä käytyjä keskusteluja ja tehtyjä esityksiä itsenäisten ammatillisten opettajakorkeakoulujen sijoittumisesta koulutusjärjestelmään. Puheensa aluksi hän totesi, että toimintavuosi alkoi jälleen kerran ammatillisen opettajankoulutuksen rakenteellisen uudistamisen osalta epävarman päättämättömyyden tilassa. Hän toteaa, että vuonna 1993 opetusministeriön asettama ammatillisen opettajankoulutuksen organisointiryhmä oli selvittänyt useita vaihtoehtoisia malleja ammatillisen opettajankoulutuksen järjestelyksi niin yliopistojen kuin ammattikorkeakoulujen yhteydessä. Samalla se oli analysoinut kummankin ratkaisun edut ja haitat. Työnsä pohjalta organisointiryhmä oli esittänyt, että ammatillisia opettajakorkeakouluja muodostettaisiin tietyt laatuvaatimukset täyttävien väliaikaisten ammattikorkeakoulujen rinnalle. Lisäksi organisointiryhmä esitti, että jo olemassa oleva ammatillisten opettajankoulutuslaitosten verkosto uudistettaisiin muodostamalla myöhemmin ammattikorkeakoulujen yhteydessä toimivat, nykyistä laaja-alaisemmat ammatilliset opettajakorkeakoulut.

Organisointiryhmään jätetyn kahden eriävän mielipiteen mukaan eri intressiryhmillä oli asiasta kuitenkin varsin erilaiset näkemykset. Opetushallitus kannatti hieman rationalisoitua jo olemassa olevaa ammatillisen opettajankoulutuksen organisoitumisen tapaa. Ammatillisten oppilaitosten rehtoriliitto samoin kuin ammattikorkeakoulu- ja nuorisosteen kokeilujen seurantar ryhmä puolestaan pitivät ammatillisen opettajankoulutuksen sijoittamista tiedekorkeakouluihin parhaana vaihtoehtona. Rehtoriliitto näki kuitenkin mahdollisena sen, että ammattikorkeakoulumallit voisivat olla soveltuvia Uudellamaalla.

Melkein välittömästi vuonna 1994 opetusministeriön asettama kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojekti esitti ammatillisen opettajankoulutuksen liittämistä yliopistojen yhteyteen. Samalla heidän mukaansa pienten erillisten ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden tarve ja merkitys tulisi arvioida ja koota nämä yksiköt yliopistoihin liitettävien Jyväskylän ja Hämeenlinnan ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteyteen. Heidän mukaansa Jyväskylän ja Hämeenlinnan opettajakorkeakoulujen tehtävänä olisi koordinoita ammatillista opettajankoulutusta ja siihen liittyvää tutkimus- ja kehittämistoimintaa.

Peräkkäisten ja toisistaan selvästi poikkeavien esitysten perusteella Lyytinen arvioi avajaispuheessaan, että ammatilliseen opettajankoulutukseen kohdistui melkoista mielenkiintoa. Hänen mukaansa siitä suorastaan kilpailtiin. Tilannetta ammatillisen opettajankoulutuksen organisoitumisen suhteen ei pidetty tyydyttävänä, mutta rohkeutta ratkaisujen tekemiseen näytti Lyytisen

³⁴¹ Lyytinen, Heikki, K., 1994, Vihi, 2–6.

mukaan silti puuttuvan. Hänen mukaansa jotakin käydyt keskustelut olivat kuitenkin laittaneet liikkeelle, eikä enää ollut syytä uskoa siihen, että tilanne ammatillisen opettajankoulutuksen osalta säilyisi sellaisena kuin se oli ollut. Hän totesi, että viimeisimpinä yliopistokoulutuksen piiriin oli tullut lastentarhanopettajien ja vapaan sivistystyön opettajien koulutus. Vain ammatillinen opettajankoulutus oli jäänyt yliopiston ulkopuolelle. Eikä kulunutkaan monta vuotta, kun Lyytisen avajaispuheessaan syksyllä 1994 arvelema ammatillisen opettajankoulutuksen suuri rakenteellinen ja toiminnallinen uudelleen organisointi oli taas todellisuutta.

TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTOIMINTA 1990–1997

Ulla Mutka

ASETUS TUTKIVASTA JA KEHITTÄVÄSTÄ OPETUSTYÖSTÄ INNOSTI TOIMIMAAN

Itsenäisen Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun aloittaessa toimintansa elokuun alussa 1990 sille annettiin uudessa lainsäädännössä tehtäväksi myös ammatillista koulutusta edistävä tutkimus- ja kehittämistoiminta.³⁴² Sen mukaan kaikkien päätoimisten opettajien tulisi osallistua siihen. Säädöksen lähtökohtana oli ajatus tutkivasta opetustyöstä, jolloin tutkimus- ja kehittämistoiminta oli oleellinen osa opetustyötä. Seuraavana syksynä uuteen korkeakouluun perustettiin tutkimus- ja julkaisuyksikkö, jonka vetäjänä toimi yliopettaja Hannele Rousi. Hänen johdollaan kokoontui työryhmä, joka linjasi tutkimusyksikön tehtäviä.³⁴³

Uuden säädöksen perusteella opettajakorkeakoulu määritteli tehtäväkseen opettajankoulutuksen kehittämisen tutkimuspohjaiseksi toiminnaksi, jossa sekä opettajankouluttajat että opettajaopiskelijat olivat oman työnsä tutkijoita ja omien organisaatioidensa kehittäjiä. Tavoitteena oli joustavien, itseään kehittävien ja oppivien organisaatioiden kasvun ja kehityksen tukeminen ja edistäminen. Alusta saakka toiminnan lähtökohtana oli, että opettajakorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyö pohjautuu tutkimus- ja kehittämistyön ja käytännön työelämässä hankitun tiedon ja taidon jatkuvaan vuoropuheluun. Uuteen lainsäädäntöön pohjautuen opettajakorkeakoululle perustettiin kaksi julkaisusarjaa, teoreettisempi Julkaisuja -sarja ja enemmän erilaisiin selvityksiin, asiantuntijapuheenvuoroihin ja koulutuksen kehittämiseen liittyvien keskusteluiden käymiseen nojautuva Selvityksiä ja puheenvuoroja -sarja.

Henkilöstö otti uuteen lainsäädäntöön kirjatun tutkimus- ja kehittämistehtävän innolla vastaan. Se kannusti heitä ammattipedagogiseen tutkimus- ja kehittämistyöhön ja vuosien varrella myös monenlaisten akateemisten tutkintojen suorittamiseen. Toki he olivat aiemminkin tehneet tutkimus- ja kehittämistyötä, toteuttaneet ammatilliseen koulutukseen liittyviä erilaisia seminaari- ja

³⁴² SA 560/1990, 26 §.

³⁴³ Toimintakertomus lukuvuosi 1991–1992. AOKK arkisto.

konferenssitilaisuuksia, vierailleet puhujina erilaisissa tilaisuuksissa, toimineet ammattikasvatuksen asiantuntijoina monissa erilaisissa koulutuksen kehittämiseen liittyvissä työryhmissä ja julkaisseet oppikirjoja, artikkeleita ja puheenvuoroja alansa kysymyksistä, mutta uusi lainsäädäntö ja uudet julkaisusarjat systematisoivat ja rakenteistivat tätä toimintaa edelleen.



Julkaisusarjoja oli kaksi. Toinen oli teoreettisempi Julkaisuja-sarja, toinen Selvityksiä ja puheenvuoroja -sarja. Kuvaaja Mari Varonen.

Tutkimus- ja kehittämistoiminnan raportointi uusissa julkaisusarjoissa käynnistyi vilkkaasti. Vuosien 1991–1997 välisenä aikana teoreettisemmassa Julkaisuja-sarjassa ilmestyi kuusitoista ammatillisen opettajankoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen olemusta ja kysymyksiä luotaavaa raporttia. Selvityksiä ja puheenvuoroja -sarjassa raportteja julkaistiin kymmenen. (Katso liite 2 lopussa).

Raporteissa käsiteltiin mm. uutta joustavaa opettajuutta, henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laadintaa, opettajan kasvua opettaja-tutkijaksi, opetussuunnitelmia monesta eri näkökulmasta, ammatillisten oppilaitosten oppilaanohjausta ja oppilashuoltoryhmien toimintaa, erityispedagogiikan teemoja, draamapedagogiikkaa, tietotekniikan käyttöä opetuksessa, maahanmuuttajien koulutukseen liittyviä kysymyksiä, muoti- ja kauneusalojen ammattinäkemysten laajentumista samoin kuin sosiaali- ja terveysalan ammatilliseen osaamiseen ja koulutukseen liittyviä asioita. Myös työyhteisöjen oppimista ja laadun

arviointia pohdittiin. Opettajankoulutuksen ammattipedagogiikka -julkaisussa kuvattiin ja perusteltiin opettajankoulutuksen toteutuksen teoreettiskäytännölliset vaiheet ja koulutuksen toimintaperiaatteet.

Ensimmäisessä ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisussa Näkökulmia ammatillisen opettajankoulutuksen teoreettisiin lähtökohtiin – Sovellusalan sosiaalialan opettajankoulutus³⁴⁴ yliopettaja Hannele Rousi pohtii monipuolisesti ammatillisen opettajankoulutuksen omaa laatua. Samalla hän pohdintojensa kautta tuli linjanneeksi opettajakorkeakoulun tutkimusagendaa vuosiksi eteenpäin. Tekstissään hän toteaa: ”Lähtökohtana ammatillisen opettajankoulutuksen oman laadun etsimiselle on työelämän ja koulutuksen avoin dialogi. Taustalla ovat hyvän ammattitaidon kriteerit. On analysoitava jatkuvasti sitä, millainen ammattitaito pystyy vastaamaan tulevaisuuden työelämän tarpeisiin.”

Myöhemmin Rousi nimeää raportissaan välttämättömiä edellytyksiä ammatillisen opettajankoulutuksen oman laadun etsimiselle. Niitä ovat hänen mukaansa ainakin avoimet rakenteet ja monella tasolla tapahtuva dialogi ympäröivän yhteiskunnan, työn ja oppimisen, yksilöllisten kokemusten, itsereflektion ja jäsentyneemmän teoriamaailman välillä. Dialogiin pyrkiminen tarkoittaa Rousin mukaan monitasoista avoimuutta ja joustavuutta. Hän painottaa, että opettajakorkeakoulun rakenteet eivät saa muodostua esteiksi vuoropuhelulle, sillä ammatillisen opettajankoulutuksen tehtävä on laaja ja vastuu ulottuu sekä yhteiskunnalliseen, yhteisölliseen että yksilölliseen tasoon.

TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTOIMINNAN YDINKYSYMYKSET OHJASIVAT TOIMINTAA

Hannele Rousin ensimmäisessä julkaisussa esittämät ajatukset ammatillisen opettajankoulutuksen tehtävistä heijastuivat vahvasti toimintaa aloittaessa tehdyssä linjapaperissa. Siinä korostuivat selkeästi ammatillisen opettajankoulutuksen ydintehtävien pohtiminen, tutkiminen ja kehittäminen.^{345 346}

Sen lähtökohtina olivat kysymykset:

- 1 Mitä ammattitaito merkitsee? Mitkä ovat ammattitaidon taustalla tarvittavat valmiudet?

³⁴⁴ Rousi, Hannele, 1991, 9.

³⁴⁵ Muistio 1990. Julkaisusarjan lähtökohtina olevat kysymykset. AOKK arkisto.

³⁴⁶ Rousi, Hannele, 1991. Ammatikasvatus 11, 14–17.

- 2 Miten ammattiin opetetaan/kasvetaan? Mitkä ovat ammatillisen kasvun prosessit?
- 3 Miten ammatin opettajaksi opetetaan? Miten ammatillista kasvua tuetaan?

Ajatuksena julkaisuutoimintaa linjaavassa tekstissä oli, ettei vastauksia voi saada suoraan nykyisestä tieteellisestä traditiosta. Sen sijaan vastausten löytäminen edellyttää ammatillisen koulutuksen oman tieteellisen laadun etsimistä, käsitteellistämistä ja ymmärtämistä. Tätä kautta pyrittiin siihen, että Suomen koululaitos voisi saada jäsenekseen aidon ammattikorkeakoulun, jossa pääpaino on taitojen edistämisessä ja laaja-alaisessa osaamisessa. Käynnissä olleeseen, välillä varsin kipakkaankin keskusteluun tiedeyliopistojen ja ammattikorkeakoulujen suhteesta, tutkimuksen tekemisen mahdollisuuksista ja uuden opettajakorkeakoulun paikasta tämän kaiken keskellä voitiin tehdyn tutkimus- ja kehittämistyön linjauksen mukaan vastata Markku Envallin aforismilla: ”Vain laadustaan tinkimätön voi rikastuttaa muita. Ei muita voi rikastuttaa heidän laadullaan, vaan antamalla heille oma laatunsa.”

Lähtökohta tutkimus- ja kehittämistoiminnassa oli, että ammattitaito koulutuksen lähtökohtana sisältää aina yhteiskunnallisen sidonnaisuuden ja tuo mukanaan eettisen vastuun. Ammatissa on pystyttävä toimimaan tuloksellisesti. Peruslähtökohta tutkimus- ja kehittämistyössä on koulutukseen sisältyvä ajatus tulevaisuuteen suuntautumisesta. Olemassa olevien haasteiden lisäksi ammattitaitoisten työntekijöiden on ymmärrettävä myös huomisen haasteita. Siitä syystä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on koulutettava joustavia ja laaja-alaisia, reflektiivisesti ajattelevia ja toimivia opetustyön ammattilaisia.

Ammattitaidon ymmärtäminen edellyttää käytännöllisen tiedon syvällistä ymmärtämistä. Tähän kohdistuva tieteellisen tutkimuksen traditio on pitkä, mutta kuitenkin määrällisesti vähäinen ja tuloksiltaan vielä kysymyksiä herättävä. Ehkäpä tutkimus voi edetä ratkaisevasti eteenpäin vain lähellä käytäntöä, pohtii Rousi. Tähän ajatukseen liittyy kysymys teorian ja käytännön suhteesta, joka ammatillisessa koulutuksessa on pystyttävä ratkaisemaan eri tavalla kuin yliopistossa. Mitä erilaisia lähtökohtia kysymyksen ratkaisemiseksi on, riittävätkö ne? Onko kysymys vain teorian tai perustutkimuksen soveltamisesta ammatilliselle sektorille kuten usein on esitetty, hän kyselee. Onko asetettava kysymys koskemaan sitä, missä ja miten käytännöllinen tieto syntyy ja kehittyy? Voiko käytäntö luoda uutta tietoa? Edelleen mielenkiintoisia

avoimia kysymyksiä opettajakorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyössä ovat ammattitaidon käsitteellistäminen ja työn teoreettisen hallinnan määrittely. Näihin kysymyksiin vastaamalla luodaan ammatillisen opettajakorkeakoulun käsitys tiedosta, sen laadusta, synnystä, kehityksestä ja käytöstä.

Ammattitaito on käsitteenä poikkitieteellinen, eikä ammatillinen opettajakorkeakoulu voi rajoittaa tieteellisissä yhteyksiään vain yksittäisiin tieteenaloihin. Oman identiteetin pohjaksi on jäsennettävä tieteellinen perusta, sillä tavoin, että se mahdollisimman oikein vastaa toiminnan logiikkaa. Yleisin taso puhua tieteellisen perustan rakentamisesta ammatilliselle opettajankoulutukselle on työn ja oppimisen ja teorian ja käytännön dialogi.

Tutkimustoiminnan yleisenä vaatimuksena on pyrkimys heijastaa todellisuutta oikein ja pyrkimys tutkia merkityksellisiä ongelmia. Tätä merkinnee ammatillisessa opettajakorkeakoulussa sekä teoreettisen tutkimuksen tarpeellisuutta että ymmärtävän tutkimusotteen käyttöä yhtenä välttämättömän tiedonhankinnan menetelmänä. Tutkimusmetodeina opettajaksi kasvua kuvaattaessa korostuvat ainakin fenomenografia, etnografia ja tapaustutkimus. Myös julkaisujen kirjallisuudessa pitäisi heijastua todellisuuden elävyys ja moninaisuus, jännitteisyys ja dynamiikka.

Ammatin oppiminen vaatii sitoutumista opiskeluun ja omaan jatkuvaan kasvuun. On opittava arvioimaan jatkuvasti toimintaansa. Tämä edellyttää läheistä vuorovaikutusta opettajien ja opiskelijoiden välillä niin, että arvioinnin kohteena on toiminta, ammatillinen osaaminen. Tämä jatkuva yhteys käytäntöön ja opiskelijoihin on jatkuva luovuuden ja kasvun lähde ammatillisen opettajan työssä. Se herättää kysymyksiä, innostaa tutkimuksen tekoon ja auttaa mielekkäiden tutkimusongelmien valintaan. On muistettava, että mielenkiintoisimmat julkaisut ovat aina olleet persoonallisen, elävän ja epäsovinnaisenkin ajattelun tulosta. Erityisen tärkeää on rohkeus ja kysyvän asenteen säilyttäminen uudella tutkimusalueella, kun kyse on traditioiden luomisesta. On ennakkoluulottomasti etsittävä tapoja heijastaa todellisuutta moniulotteisesti ja tavoittaa kehityksen dynamiikka sen kaikissa yhteyksissään, Rousi toteaa.

Lyhyt itsenäinen ammatillisen opettajakorkeakoulun vaihe ja sen puitteissa tapahtunut korkeakoulun määrätietoinen tutkimus- ja kehittämistyö valmisti ammatillisista opettajankoulutusta myös elokuun alussa 1997 toteutuneeseen monialaiseen Jyväskylän ammattikorkeakouluun liittymiseen. Samalla ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisutoiminta integroitui osaksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisutoimintaa ja jatkui siellä monipuolisena ja tuotteliana jo aiemmin syntyneen tutkimus- ja kehittämiskulttuurin pohjalta ponnistaen.

ELETTYÄ JA KOETTUA 1990–1997

Ulla Mutka & Veijo Turpeinen

Tämä ajanjakso merkitsi suuria muutoksia ammatilliselle opettajankoulutukselle, joka muuttui 28 vuoden opistoasteisen toiminnan jälkeen korkeakouluksi. Se tarkoitti suuria muutoksia paisti hallinnollisesti, myös kaikkeen muuhun toimintaan. Siirtymistä 40 opintoviikon pedagogiseen opetussuunnitelmaan oli työstetty jo 1980-luvun puolivälistä lähtien, mutta tässä vaiheessa siitä tuli todellisuutta kaikille.

Veijo Turpeinen kuvaa artikkelissaan Monimuotoista opettajankoulutusta 1990-luvulla niitä käytännön ratkaisuja, joilla opettajankoulutusta ryhdyttiin toteuttamaan opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Uusi lainsäädäntö muutti myös opettajien nimikkeitä ja kaikista pysyvän työsopimuksen omaavista opettajankouluttajista tuli yliopettajia. Myös tuntiopettajia voitiin palkata. Aivan uutta oli, että kaikkien päätoimisten opettajien tuli uuden lain mukaan osallistua tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Ulla Mutka on kirjoittanut artikkelin uuden opettajakorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnasta, sen ydinkysymyksistä ja siihen liittyneestä vilkkaasta julkaisutoiminnasta.

Myös kansainvälistäminen nosti tuolloin voimakkaasti päätään. Irmeli Maunonen-Eskelinen kuvaa artikkelissaan kansainvälisen opettajakoulutuksen syntyä vuonna 1994 ja sen kehittymistä vuosikymmenten myötä. Muutos korkeakouluksi tarkoitti vahvaa muutosta myös oppilaitoksen hallinnossa, jokapäiväisissä käytännöissä. Jaana Ahlqvist kuvaa artikkelissaan Yhdessä tehden- tukipalvelut osana kokonaisuutta tukipalveluiden palveluympäristön ja palvelutyön muutoksia ja sitä, mitä sen on kehittämistyöltä vuosien kuluessa vaatinut. Riitta Uusitalo on ollut ammatillisen opettajakorkeakoulun luottotaitelija jo 1980-luvun lopulta. Tuija Raution kirjoittamassa artikkelissa kuvataan yhteistä matkaa taiteilijan kanssa.

MONIMUOTOISTA OPETTAJANKOULUTUSTA 1990-LUVULLA

Veijo Turpeinen

Monimuotoisen opettajankoulutuksen juuret ulottuvat 1960- ja 1970-luvuille. Tuolloin opettajaopistossa erikoisalojen opettajankoulutusta toteutettiin monimuotokoulutuksena. Koulutukseen sisältyi lähiopetusta, etäopiskelua ja itsenäistä työskentelyä, yksilö- ja ryhmäohjausta sekä opetusharjoittelua. Lähiopetus saattoi toteutua iltaisin, viikonloppuisin sekä opettajien loma- ja kesäaikana. 1990-luvulla joustavan monimuotokoulutuksen rakenteet olivat pitkälti edellisten vuosikymmenten kaltaisia. Opetussuunnitelman toteuttamiseen joustavuutta toi se, että opiskelija opiskeli henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaisesti ja valmistui heti opintojensa loppuun saattamisen jälkeen.

Tarkastelen tässä artikkelissa joustavan, 1990-luvulla toteutetun monimuotoisen opettajankoulutuksen taustaa ja koulutuksen toteuttamista. Kirjoituksen loppuun kootut opettajaopiskelijoiden kokemukset pedagogisesta opettajankoulutuksesta tuovat esille koulutuksen vaikuttavuutta, joka liittyy omaan työhön ja koko oppilaitosyhteisön osaamisen kehittämiseen ja kehittymiseen.

OPETTAJANKOULUTUKSEN YHTENÄISTÄMINEN

Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa elettiin vuosikymmenen alkuaikoina käännteentekevää vaihetta, kun kaksi- ja kolmivuotiset vaatetus-, ravintotalous- ja parturikampaaja-alan opettajankoulutukset jäivät historiaan. Erikoisalojen ja sosiaali-alan opettajien koulutusta oli toteutettu vuoden mittaisena pedagogisena koulutuksena. Vuoden 1991 aikana ammatillisessa opettajankoulutuksessa siirryttiin kaikille aloille yhtenäiseen 40 opintoviikon laajuiseen opettajan pedagogiseen koulutukseen. Siirtymävaihe tarkoitti myös sitä, että kaksi- ja kolmivuotisesta opettajankoulutuksesta ammatilliset ja ammatillisesti syventävät opinnot sisällytettiin opistoasteen tutkintoihin. Opistoasteen koulutuksesta vastasi ammattiopisto. Koska osa opettajankouluttajista oli opettanut myös ammatillisia aineita, niin siirtymävaiheen jälkeen kaikkien opettajankouluttajien työ muodostui pedagogisten opintojen ohjaamisesta.

Samalla, kun syksyllä 1991 luotiin perustaa kaikkien alojen opettajankoulutuksen yhtenäistämiseksi, opettajakorkeakoulussa yhdistettiin eri alojen

opettajankoulutusta laaja-alaisemmiksi osastoiksi, jotta ne muodostaisivat virikkeellisen, eri ammattialoja edustavan oppimisympäristön opettajaksi opiskeleville. Ravintotalous- ja erikoisalojen opettajankoulutus yhdistettiin Palvelu- ja erikoisalojen osastoksi. Vaatetusalan ja parturikampaajien opettajankoulutus muodostivat Muoti- ja kauneusosaston. Sosiaalialan opettajankoulutus jatkoi Sosiaalialan osastona.

Lisäksi lukuvuoden aikana aloitti toimintansa Tutkimus- ja julkaisuyksikkö.³⁴⁷ Myöhemmin 1990-luvulla pyrittiin vastaamaan ajan haasteisiin ja opettajankouluttajien asiantuntemuksen mahdollisimman tehokkaaseen hyödyntämiseen muodostamalla asiantuntijatiimejä. Jo muutamien vuosien jälkeen tiimeissä työskentely koettiin haastavaksi. Opettajankouluttajan työ oli lähiopetuksen, opiskelijan ja oppimispiirien ohjauksen sekä opetusharjoittelun myötä siirtynyt eri puolille maata muodostettuihin alueryhmiin. Saman tiimin opettajankouluttajat saattoivat työskennellä eri puolilla maata olevissa alueryhmissä, joka vaikeutti muun muassa tiimityöskentelyyn vaadittavan yhteisen ajan löytämistä. 2000-luvun alkupuolella opettajankoulutuksen laajentumisen myötä tiimeistä luovuttiin ja alueilla olevat kouluttajat muodostivat toimivia kouluttajaryhmiä.

UUDISTAVA OPETUSSUUNNITELMA

Jyväskylä ja Hämeenlinna käynnistivät jo syksyllä 1990 yhteissuunnittelun opetussuunnitelmien uudistamiseksi. Opetussuunnitelma oli sama kaikille opettajankoulutusosastoille ja yhdenmukainen Jyväskylän ja Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa. Uusi opettajankoulutuksen opetussuunnitelma teki entistä joustavammaksi opettajankoulutuksen liittämisen tiedekorkeakouluissa tapahtuvaan kasvatustieteen jako-opiskelun ja rinnastamisen muuhun opettajankoulutukseen. Opettajankoulutuksen opinnot muodostuivat yleisopinnoista, yleispedagogisista opinnoista, ammatti-pedagogisista opinnoista ja opetusharjoittelusta. Yleispedagogiset opinnot voi korvata yliopistossa suoritetuilla kasvatustieteen tai aikuiskasvatustieteen approbatur-opinnoilla. Opintusuoritusten arvioinnissa raportit ja oppinäytetyöt tulivat keskeiselle sijalle.³⁴⁸

Uuden opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti opettajankoulutuksessa pyrittiin opiskelijoiden itseohjautuvuuteen. Tämä edellytti opiskelijoilta oma-aloitteisuutta ja vastuun ottamista omasta oppimisesta. Itseohjautuvuus on laajasti ymmärrettyinä prosessi, jossa opiskelija, joko muiden avulla tai

³⁴⁷ Toimintakertomus 1991–1992. AOKK arkisto.

³⁴⁸ Toimintakertomus 1990–1991. AOKK arkisto.

itsenäisesti, ryhtyy määrittämään oppimistarpeitaan, muotoilemaan opiskelunsa päämääriä, etsimään avukseen ihmisiä ja materiaaleja, valitsemaan ja soveltamaan oppimisstrategioita, sekä arvioimaan oppimistuloksiaan. Itseohjautuvuus mielletään myös oppijan ominaisuudeksi tai valmiudeksi ohjata omaa oppimistaan kussakin tilanteessa. Valmius ei ole pysyvä muoto itseohjautuvuudelle, vaan jatkuvasti kehittyvä tila. Käsitys tiedosta, ihmisestä ja oppimisesta auttavat jäsentämään omaa käyttöteoriaa, joka on toiminnan taustalla pohdittaessa opetuksen sisällöllisiä ja opetuksellisia periaatteita.³⁴⁹

Kuten opettajankoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille, ammatillisen opettajankoulutuksen pedagogisten opintojen keskiössä ovat ammattipedagogiset opinnot. Ammattipedagogisten opintojen aikana pohditaan muun muassa oman ammattialan syvintä olemusta, alan kehittymistä ja sen asemaa muiden alojen rinnalla sekä tullaan tietoiseksi yhteiskunnan muutosten vaikutuksesta alan kehittymiselle. Ammatillisen osaamisen määrittäminen ja koulutuksen mahdollisuudet vastata nyt ja tulevaisuudessa alan ammattipätevyysvaatimukseen ovat ammatillisen opettajan keskeisiä pohdinnan ja osaamisen alueita. Koulutusta jäsentämään tarvitaan eri tieteenaloja täydentämään kunkin opiskelijan oman ammattialan taustalla olevia tiedeperustoja.³⁵⁰

Uudistetussa opetussuunnitelman perusteissa luotiin vankka perusta ammatillisen opettajankoulutuksen pedagogiselle ajattelulle ja opiskelijan ohjaukselle. Se antoi mahdollisuuden joustaviin toteutusmalleihin. Opiskelijalla oli mahdollisuus valita päätoiminen opiskelu Jyväskylässä tai joustava oman työn ohessa joustava monimuotokoulutus.

Päätoimisessa opiskelussa lähiopetus oli Jyväskylässä ja itsenäisen opiskelun ja opetusharjoittelun opiskelija teki Jyväskylässä tai kotipaikkakunnallaan. Tavallisimmin opiskelija käytti opintoihinsa yhden lukuvuoden. Joustavan mallin mukaisesti koulutusta toteutettiin monimuoto-opetuksena, johon sisältyi itsenäistä työskentelyä, etäopetusta ja lähiopetuspäiviä. Itsenäinen opiskelu oli opiskelijan omaehtoista työskentelyä erilaisten oppimislähteiden ja välineiden avulla. Etäopetuksessa opiskeluaineisto välitettiin opiskelijoille erilaisin viestintävälinein. Kirjallisen materiaalin lisäksi käytettiin ajanmukaisia tiedonsiirto- ja vuorovaikutusmedioita. Lähiopetusta toteutettiin suuryhmäopetuksen lisäksi opintopiireissä, ryhmä- ja henkilökohtaisena ohjauksena sekä parityöskentelynä. Molemmissa koulutusmalleissa opiskelu eteni henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaisesti.³⁵¹

³⁴⁹ Helakorpi & al., 1991. Opetussuunnitelmat.

³⁵⁰ Ibid.

³⁵¹ Toimintakertomus 1991–1992. AOKK arkisto.

JOUSTAVAA MONIMUOTOKOULUTUSTA

Ammatillinen opettajankoulutus perustuu laaja-alaiseen tiedonkäsitkseen. Kuten Helakorpi kumppaneineen kuvaa,³⁵² ”opettajankoulutuksen tehtävänä on kasvattaa osaavia opettajia, jotka ovat ajattelevia, itsenäisiä, yhteistyökykyisiä, kriittisiä, laaja-alaisia ja omaa toimintaansa kriittisesti refleктоivia ammattilaisia.” Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena oli antaa perusta jatkuvalla ja systemaattisella opettajan ammattitaitoa edistävälle elinikäiselle kasvulle niin, että opettaja etsii aktiivisesti oppimisen mahdollisuuksia yksilöissä ja optimoi toimenpiteensä yhteiskunnan koulutukselle asettamien odotusten mukaisesti. Opettajankoulutuksen tehtävänä on käynnistää opettajaksi kasvuprosessi, jossa opiskelijaa tukevat kouluttajat ja muu opiskelijaryhmä. Ammatillisessa ja pedagogisessa kehittämisessä toimintaa ohjaavina periaatteina olivat asiakaslähtöisyys, itseohjautuvuus ja yhteistoiminnallisuus. Opettajan pätevyyteen kuuluu halu kehittää itseään, työtään ja työyhteisöään. Näitä samoja ominaisuuksia hänen tulee tukea myös opiskelijoissaan.³⁵³

AIKUISKOULUTUKSEN PEDAGOGISET OPINNOT

Toukokuussa 1991 aloitti 20 aikuiskoulutuksen opettajaa ammatillisen aikuis-kouluttajan pedagogiset opinnot joustavan opettajankoulutusmallin mukaisesti. Koulutus oli suunniteltu vuosille 1991–1993, mutta joustavassa koulutusmallissa opiskeluaika oli yksilöllinen. Ajatus oli, että opiskelu ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on opiskelijan aktiivista ja pitkäjänteistä työskentelyä kohti tulevaa opettajuutta. Opettajaksi kasvu oli eri oppimisen vaiheiden kautta etenevää sekä yksilöllisten edellytysten varaan rakentuvaa. Siihen sisältyi paljon omakohtaista pohdintaa ja itsereflektointia.

Opettajaopiskelijaryhmän ohjauksen keskeisenä periaatteena oli, että opettaja on oman työnsä tutkija, jolloin tärkeänä pidetään kriittistä ja problematisoivaa asennoitumista opetukseen ja sen sosiaaliseen kontekstiin. Opettajan-koulutuksessa opiskelijaa ohjataan ongelman ratkaisuun, kriittisyyteen, koulun laaja-alaiseen kehittämiseen ja yhteistoiminnallisuuteen.³⁵⁴ Opiskelu perustui henkilökohtaisiin kehitysprojekteihin, jotka kukin opiskelija suunnitteli itse. Kehitysprojekti oli opiskelijan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jonka opiskelija integroi työhönsä, elämäntilanteeseensa ja tulevaisuuden suunnitelmiinsa.³⁵⁵

³⁵² Helakorpi, Seppo & al., 1991. Opetussuunnitelmat.

³⁵³ Ibid.

³⁵⁴ Miettinen, Raija, 1991. Skema, 4–8.

³⁵⁵ Toimintakertomus 1991–1992. AOKK arkisto.

Ammattipedagogisten opintojen toiminnallisuuden osuuden muodosti opetusharjoittelu. Tämän jakson konkreettisena tavoitteena oli lisätä opettajaopiskelijan opetuksen suunnitteluvalmiuksia sekä syventää näkemystä oppimisesta, opiskelijan ohjaamisesta ja ammatillisen kasvun tukemisesta. Tärkeää oli kohdata nuori ja aikuinen oppija, sekä oppija, jolla on erilaisia oppimisen tai käyttäytymisen ongelmia. Lisäksi opiskelijaa ohjataan tarkastelemaan ja kriittisesti arvioimaan omaa oppimistaan, ihmiskäsitystään ja maailmankuvaansa. Merkittävänä tavoitteena oli myöskin se, että opettajaopiskelija kehittää valmiuksiin teoreettisen tutkimustiedon ja käytännön kokemustiedon parempaan hyödyntämiseen oman työnsä ja työyhteisönsä kriittiseen arviointiin ja kehittämiseen.³⁵⁶

AIKO-PROJEKTI 1991–1994 AIKUISKOULUTUSKESKUSTEN OPETTAJILLE

Elinkeinorakenteen muuttuessa aikuiskoulutuksen tehtävät laajenivat ja monipuolistuivat ja opettajatarve kasvoi jatkuvasti. Myös opettajavaihtuvuus oli suurta. Sen vuoksi tarvittiin erikoistoimenpiteitä tämän opettajajoukon pedagogisen pätevyyden turvaamiseksi. Aikuiskoulutuskeskusten opettajille järjestettiin valtakunnallisesti pedagogista peruskoulutusta AIKO-projektina vuosina 1991–1994. Koulutus toteutettiin joustavana monimuotokoulutuksena alueellistamalla opettajankoulutus ammatillisiin aikuiskoulutuskeskuksiin eri puolille maata. Koulutuksen keskeisenä tavoitteena oli oppilaitoksen ja opettajan työn kehittäminen, pedagogisen pätevyyden hankkiminen sekä oppilaitoksen ja alueen elinkeinoelämän yhteistyön vahvistaminen.

1990-luvun alussa aikuiskoulutuskeskuksissa oli lähes 600 opettajaa ilman pedagogista koulutusta. Opettajaopiskelijalla tuli olla ammatilliselta opettajalta vaadittava ammatillinen koulutus ja monipuolinen työkokemus. Lisäksi opiskelijalla saattoi olla taustalla kasvatustieteellisiä sekä muita opintoja. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun koordinoimasta hankkeesta koulutuksen suoritti loppuun yli 400 jo opettajana toimivaa aikuiskoulutuksen opettajaa.

AIKO-projektin puitteissa luotiin pohjaa monelle käytössä olevalle alueelliselle ja joustavalle opettajankoulutukselle. Tausta-ajatuksena oli näkemys yhteiskunnan dynaamisuudesta, työn ja työyhteisön jatkuvasta kehittämisestä sekä elinikäisestä oppimisesta. 1990-luvulla vallitsevan oppimisajattelun mukaisesti oppijan rooli oli pedagogisen koulutuksen keskiössä. Keskeisenä tavoitteena oli edistää ja kehittää opettajan opetus- ja ohjausosaamista, vuorovaikutustaitoja sekä tukea opettajan ammatillista kasvua. Opettajaksi

³⁵⁶ Miettinen, Raija, 1991. Skema, 4–8.

kasvuprosessia tuki opettajankouluttaja sekä jokaiseen aikuiskoulutuskeskukseen nimetty lähiohjaaja.³⁵⁷

Opiskelun tavoitteet, sisältö ja kesto etenivät joustavasti henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) mukaisesti. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman avulla opiskelijalla oli mahdollisuus osoittaa osaamistaan myös näyttökokeella. Tärkeänä pidettiin opiskelijan itseohjautuvuutta, yhteisöllisyyttä sekä joustavia ratkaisuja opiskeluajan ja paikan suhteen. Koulutukseen osallistujien oppimista ohjattiin kurssitarjottimelta löytyviltä, opintokokonaisuuksia tukevilla koulutustilaisuuksilla ja oppimistehtävien avulla. Lisäksi opettajankouluttajat ohjasivat lähi- ja etäohjauksena puhelimitse sekä palautekirjeiden avulla.³⁵⁸

Koulutukseen osallistujat muodostivat opintopiirejä oman oppilaitoksensa sisällä. Opintopiirissä tehtyjä oppimistehtäviä käsiteltiin lähiopetuspäivien aikana. Yhdessä tekemisen ja opiskelun lisäksi itsenäinen opiskelu vei oppimista eteenpäin. Opetusharjoittelun jokainen teki omissa opetusryhmässä. Opiskelijoiden projektit ja kehittämishankkeet pyrittiin sitomaan heidän omien oppilaitosten kehittämiseen. Kehittämishankkeissa tarkasteltiin muun muassa opettajan työn ja oppilaitoksen kehittämistä sekä yhteistyötä elinkeinoelämän kanssa. Kehittämishankkeiden esittelemiseen oli mahdollisuus osallistua myös työelämän edustajilla. Tavoitteena oli kohentaa ja tuoda näkyväksi työyhteisön toimivuutta ja kohottaa aikuiskoulutuskeskusten toiminnan tuloksellisuutta ja laatua.³⁵⁹

VIISI VUOTTA MYÖHEMMIN TARVITTIIN OTKO-PROJEKTI AIKUISKOULUTTAJILLE

AIKO-projektista oli kulunut aikaa noin viisi vuotta ja oltiin tilanteessa, että aikuiskoulutuskeskuksissa oli jälleen paljon opettajia, joilla ei ollut pedagogista koulutusta. Kulunut aika toi muutoksia myös ammatilliseen koulutukseen. Vuoden 1995 aikana ammatillinen koulutus uudistui.³⁶⁰ Ammatillisen koulutuksen uudistuminen tuli ottaa huomioon myös ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja sen erilaisissa toteutuksissa.

Opettajan työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävät opinnot, OTKO-projekti, toteutettiin vuosien 1999–2002 aikana. Pedagoginen koulutus oli opetusministeriön rahoittama ja opinnot koordinoi Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Mukana olivat kaikki Suomen ammatilliset opettajakor-

³⁵⁷ Keurulainen, Harri et al., 1995. AOKK arkisto.

³⁵⁸ Remus-Heimonen, Saila, 1995. AOKK arkisto.

³⁵⁹ Ibid.

³⁶⁰ Hotelli-, ravintola- ja suurtalouselämän opetussuunnitelman perusteet toisella asteella 1995. Opetussuunnitelmat ja opinto-oppaat.

keakoulut. Opinnot oli suunnattu niille aikuiskoulutuskeskusten opettajille, joilla ei ollut aiemmin hankittua pedagogista peruskoulutusta. OTKO-opintojen myötä opettajana toimivilla henkilöillä oli mahdollisuus saada pedagoginen koulutus työn ohessa opiskellen.

Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttamaan koulutukseen osallistui opettajia eripuolilta Suomea kymmenestä aikuiskoulutuskeskuksesta lähes 200 aikuiskouluttajaa. Koulutus rakentui opettajan työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävästä 35 opintoviikon opinnoista sekä pedagogisesti pätevöittävästä 5 opintoviikon lisäopinnoista, joka toteutettiin vuoden 2002 aikana.³⁶¹ OTKO-projektissa opiskelijat olivat oman toiminnan ja oppilaitoksen kehittämisen ytimessä. Opiskelijalla tuli olla tilaa itsereflektion ja oman ammatillisen kasvun kehittymiselle siinä ympäristössä, jossa hän toimi opetustehtävissä. Koulutuksen toteuttamisen ja opiskelijan ohjaamisen periaatteet noudattivat vuosikymmenen alkupuolella toteutettua AIKO-projektia.

Koulutukseen osallistujien opintoja ohjasi opettajankouluttajan lisäksi oppilaitoksesta nimetty tutoropettaja. Tutorin tehtävänä oli organisoida lähiopeutuksen järjestämiseen ja opiskeluun liittyviä käytännön asioita oppilaitoksessa. Tutoropettaja ohjasi opiskelijoiden muodostamien opintopiirien työskentelyä ja kehittämishankkeita. Opetusharjoittelun suunnittelussa ja toteutuksessa sekä kurssien ja oppimistehtävien tekemisessä tutorilla oli merkittävä ohjaustehtävä. Opettajan työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävien opintojen kiteyttäminen kehittämishankkeissa oli koulutuksen keskeisimpiä tavoitteita. Toimintaympäristön kehittäminen oli haasteellista. Kehittämisen tavoitteet, joita opiskelijat yhdessä oppilaitoksen johdon kanssa asettivat, olivat opetustyön ja muun toiminnan kehittämistä tukevia.³⁶²

OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA JOUSTAVISTA OPETTAJANKOULUTUKSEN TAVOISTA

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa syksyllä 1995 opintonsa päätoimisessa ryhmässä aloittanut Pertti Kaarre³⁶³ muistelee opintojensa aloittamista ja opettajaksi kasvuaan seuraavasti:

”Kutsu ammatillisen opettajakorkeakoulun valintakokeisiin hiukan hämmäsi. Se piti lukea kahteen kertaan ennen kuin sen sisäisti kutsuksi pääsykokeisiin. Ryhmäkeskustelua pohjusti ohje – Tilaisuudessa lämpimikseen

³⁶¹ Löf, Tuula, IntoMieli 1/ 2002, 20–21.

³⁶² Ibid.

³⁶³ Kaarre, Pertti, haastattelu 2021.

ei kannata sanoja suoltaa, mutta omaa ajatusta kannattaa silti puoltaa. Asioissa ja tehtävissä on pieniä ja suuria ja ne ravistelevat arvojenkin juuria. – Hetken jo ajattelin, että mihin olenkaan menossa, mutta valintakoe osoittautui keskustelujen ja haastattelujen lisäksi mielenkiintoiseksi ja mieleenpainuvaksi. Pääsin opiskelemaan ja opiskelun edetessä myös koulutukseen hakeutumisen vaihe alkoi saada selityksensä.”

Opettajankoulutuksessa opiskelijat muodostivat monialaisen ryhmän. Osa oli jo opettajana ja osa tuli suoraan elinkeinosta. Opintojen aloitus ja orientointi vaihe koetaan usein melko hämmentäväksi, koska opiskelijakollegoihin tutustumisen ja opetussuunnitelman tarkastelun jälkeen aloitetaan oman oppimispolun suunnitteleminen.

”Aloitusvaiheessa olimme ihmeissään, koska jokaisen piti itse lähteä miettimään opettajaksi kasvua, sitä matkaa mikä on edessä. Eipä oikeastaan annettu juuri mitään valmiita ohjeita eikä opastusta tuohon tehtävään. Sellaisia keskeisiä asioita ja teemoja, joita hiukan valotettiin, olivat muun muassa yksilöllisyys, oma-aloitteisuus ja itseohjautuvuus, ryhmätyöskentely, ryhmädynamiikka, yhteistoiminnallisuus, oman oppimisen analysointi ja arviointi sekä oppimispäiväkirjan pitäminen. Siitä se piti rakentaa omanlaisensa malli, miten tämä koulutus etenee ja miten minä kehityn opettajaksi. Henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan sai ottaa lisäopintoja opetussuunnitelmassa olevien opintojen ohella. Kasvatustieteestä teimme tässä samalla kasvatustieteen approbatur-opinnot. Vaikka elettiin 1990-luvun puoltaväliä, niin tietokoneen käyttö ja tietotekniikka oli useimmilla opiskelijoilla melko alkutekijöissä,” kertoo Pertti Kaarre.

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille, että opiskelijan oppimisprosessi käynnistyy tehokkaasti silloin, kun hän kokee opittavan asian henkilökohtaisesti mielekkääksi tai tärkeäksi ja kun se liittyy kiinteästi hänen aiempiin kokemuksiinsa tai tietorakenteisiinsa. Tämä antaa mahdollisuuden kehittää omaa itseohjautuvuusvalmiuttaan ja oppimisprosessiaan. Koulutukseen sisältyy kontaktijaksoja, etäopiskelua, palautekeskusteluja, yksilö- ja ryhmäohjausta, opetusharjoittelua sekä portfolio.

”Toiminnallinen jakso, opetusharjoittelu, oli hyvä jakso. Sitä harjoittelua oli melko runsaasti. Ja ohjaustilanteitakin oli useita. Vertaisohjaajana oltiin ja muutoinkin toisten opetustunteja piti seurata. Lähinnä sellaisten opettajien tunteja, jotka olivat toiselta alalta. Ja siinä oppi eri alojen opetuksesta ja

tietysti myös eri oppilaitoksista. Ja harjoittelusta seurasi, se että minähän sain koulusta töitä.”

”Kokosin opettajankoulutuksesta, sen sisällöistä ja omaa opettajaksi kasvua kuvaavan portfolion. Se on nidottu koviin kansiin. Heti opettajankoulutuksen jälkeen ja sen innoittamana tein näyttötutkintomestarikoulutuksen ja opiskelin insinööristä diplomi-insinööriksi. Lisäksi tein Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulussa MBA-tutkinnon. Koulutukset ovat liittyneet eri elämäntilanteisiin, mutta aina on ollut ajatus, että minä haluan oppia lisää ja kehittää itseäni. Olen sellainen elinikäinen oppija, ” lisää Pertti Kaarre.

KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUTTA

Aikuiskouluttajien pedagogiseen koulutukseen eli AIKO-projektiin osallistunut Olli Vuorinen pohti koulutuksen vaikuttavuutta eri näkökulmista.³⁶⁴

”Olin tuohon aikaan ATK-opettajana. Henkilökohtaisella tasolla halusin ja sain koulutuksesta syvällisempää näkemystä oppimisesta sekä tietoa opiskelijan kohtaamiseen ja ohjaamiseen. Lisäksi keskustelujen myötä sain oivalluksia, miten voin yhdessä kollegojen kanssa kehittää tiimin toimintaa. Meillä on vireä työyhteisö ja jokainen meistä haluaa edelleen lujittaa yhteyksiä elinkeinoelämän suuntaan. Tähän koulutus antoi meille jokaiselle uusia näkökulmia, ” pohti Olli Vuorinen.

Olli jatkaa: ”Se, että osallistujat olivat omasta oppilaitoksesta, oli meille pelkästään hyvä asia. Melko pian koulutuksen edetessä huomasi, että työn ohessa opiskelu oli melko rankkaa. Yhteinen keskusteluaikamme on saanut opettajat verkostoitumaan eri alojen opettajien kanssa. Näkemystä opiskelijan ohjaamisesta on aina pidetty tärkeänä, mutta meidän on ollut tärkeää miettiä yhdessä oppimista, eikä vaan pelkästään, miten minä opetan. Kyllä me opimme tässä koulutuksessa paljon oman toiminnan ja koko työyhteisön kehittämiseksi ja saimme kaikki opitut asiat kytkettyä suoraan käytäntöön. Kehittämishankkeet olivat merkittävässä asemassa oppilaitoksen toiminnan ja opettajan työn kehittämistä.”

Keskustelussa Olli Vuorisen kanssa opettajankoulutuksen vaikuttavuudesta tulee esille, miten opettajankoulutuksen jälkeen AIKO-projektiin osallistuneet ovat olleet innostuneita jatkokouluttamaan itseään. Pedagogisen koulutuk-

³⁶⁴ Vuorinen, Olli, haastattelu 2021.

sen jälkeen osa opettajista oli tehnyt lisäopintoja ja nostanut ammatillisen osaamisen tasoa tekemällä oman tai toisen ammattialan koulutuksia. Lisäksi oli tehty jatko-opintoja ammattikorkeakoulussa, yliopistossa maisteriopintoja ja yrittäjyyteen liittyviä opintoja. Aikuiskoulutuksessa on tehty aina yhteistyötä yritysten kanssa, mutta nyt toiminta oli lujittunut ja monipuolistunut. Yritykset olivat tulleet entistä enemmän mukaan koulutuksiin ja niiden suunnitteluun.

OPPIMISKOKEMUKSIA OTKO-PROJEKTISTA

Ossi Rätty ja Tarmo Voutilainen muistelevat hyvillä mielin opiskeluaan OTKO-projektissa ja sitä, mitä koulutuksessa opimme.³⁶⁵

”Olimme Jyväskylässä ja meitä oli koko iso sali täynnä koulutukseen osallistujia. Aloitukset olivat jännittävät mutta mielenkiintoiset. Opettajankoulutuspäällikkö Harri Keurulainen kertoi koulutuksesta, opetussuunnitelmasta ja opintojen etenemisestä. Mielenkiintoista ja mieleenpainuvaa oli se, kun Harri laittoivat piirtoheittimen päälle kalvon ja piirsi kaksi soikiota. Molemmissa soikioissa oli yksi sana ja niiden sanojen ympärillä oltiin se päivä ja taisi se toinenkin päivä vielä mennä siinä. Erityisen hyvin jäi mieleen, miten hän avasi kahden sanan avulla koko koulutusta ja opettajaksi kasvua. Emme väitä, että se olisi ollut yksipuolinen tai tylsä aloitus. Se kuvasi opettajan kouluttajan pedagogista osaamista, ja me ihmettelimme, miten pystytään muutamilla avainsanoilla viemään asiaa eteenpäin. Se herätti kysymyksiä ja syntyi keskustelua. Harrin toiminta oli mainio esimerkki siitä, miten saadaan opetuksesta vuorovaikutteista, vaikka koulutukseen osallistujia oli iso sali täynnä. Siitä jäi heti mieleen ja opiksi itselle, kuinka helposti tulee työstettyä kymmeniä kalvoja, kun opetuksen voisi avata tuon Harrin esimerkin omaisesti.”

OTKO-koulutuksessa oli lähiopetuspäiviä, itsenäistä opiskelua, työskentelyä opintopiirissä sekä opetusharjoittelua. Koulutukseen osallistujat muodostivat opintopiirit. Oppilaitoksessa oli nimetty tutoropettaja, jonka tehtävänä oli ohjata opintopiirien työskentelyä, kehittämishankkeita, opetusharjoittelun ja kurssien suunnittelua. Kehittämishankkeissa käsiteltiin muun muassa opetussuunnitelman, verkkopedagogiikan, työssäoppimisen, yritysyhteistyön, oppilaitoksen laadun ja arviointikäytänteiden kehittämistä. Yhteistyö ammatillisen opettajakorkeakoulun ja aikuiskoulutuskeskusten välillä oli tiivistä. Oppilaitok-

³⁶⁵ Rätty, Ossi & Voutilainen, Tarmo, haastattelu 2021.

sen tavoitteiden näkökulmasta kehittämishanketyötä tuki oppilaitoksen johto ja tutoropettajat. Ammatillisen opettajakorkeakoulun kouluttajan tehtävänä oli ohjata hankkeiden tavoitteiden ja sisältöjen laadullinen kytkeminen opettajankoulutuksen tavoitteisiin.

”Opetusharjoittelu oli opettavainen jakso. Raamisuunnitelman ja tuntisuunnitelmien tekeminen olivat melko työläitä, mutta käytännön opetuksessa huomasi, että hyvin suunniteltu on jo puoliksi tehty. Opetusharjoittelujakson aikana perehdyttiin opetussuunnitelmiin perusteellisesti. Opetussuunnitelman ja tutkinnon rakenne, tavoitteet, arviointi ja opetuskokonaisuudet avautuivat uudella tavalla. Tärkeää oli tiedostaa, että kaikki eivät opi samalla tavalla, toinen tarvitsee enemmän ohjausta ja tukea kuin toinen. Sekin jäi mieleen, että jos en osaa ja pysty auttamaan opiskelijaa, niin mistä saan lisää tietoa ja miten ohjaan opiskelijaa asiantuntijan luo, ” tiivistävät opetusharjoittelusta saatua kokemustaan Ossi ja Tarmo.

Portfolio oli tärkeä osa opettajankoulutusta kuvaamaan opintojen etenemistä, opettajaksi kasvua ja oman työyhteisön kehittämistä. Portfoliot esiteltiin oppilaitoksessa ja sitä kautta omat, osaston ja oppilaitoksen kehittämisen kohteet ja vinkit tulivat levitykseen.

”Kaikki koulutukseen liittyvä materiaali tuli koottua OTKO-kansioon. Kansio on kulkenut mukana ja kyllä sitä on pengottu ja palautettu mieleen moneen kertaan koulutuksen aikana käsiteltyjä asioita. Myös nyt myöhemmin opettajankoulutuksessa olevat henkilöt ovat saaneet sieltä vinkkejä opintoihinsa ja työhönsä. Se on ollut minulle tärkeä opettajan salkku, ” esittelee Ossi.

AMMATINOPETTAJAN TYÖN HAASTEITA

Opettajan koulutukseen osallistuneet Pertti, Olli, Ossi ja Tarmo³⁶⁶ tuovat esille opettajan työn haasteita, joita he ovat kokeneet vuosien aikana omassa työssä.

Ammatillisessa koulutuksessa toimivan opettajan on jatkuvasti seurattava työtoiminnan kehitystä ja kehittyvän työn vaatimuksia ylläpitääkseen opetus-alansa syvällistä hallintaa. Tulevaisuudessa ammatillisen opettajan osaamisen on oltava entistä laaja-alaisempaa ja hänellä tulee olla ammatillisen ja pedagogisen osaamisen lisäksi suunnittelutaitoa. Tärkeää on, että laaja-alaisuudessa ei unohdeta ammattialan erityisvaatimuksia, sillä opettajan on osattava tehdä niitä asioita, joita hän opettaa alan tehtäviin valmistuville opiskelijoille.

³⁶⁶ Kaarre, Pertti & Vuorinen, Olli & Rätty, Ossi & Voutilainen, Tarmo, haastattelut 2021.

Aikuisopiskelijat tuovat oman sävynsä opetukseen, mutta myös nuoret opiskelijat lisäävät haasteita opettajan työhön. Useimmilla nuorilla ei ole osaamista ja näkemystä työn tekemisestä, joten työnopetuksessa on lähdeittä sitä, mitä työn tekeminen on. Vaikka ammatinopettajan rooli on muuttunut, niin edelleen opettajan on osattava opettaa. Monilla aloilla työ on käsin tekemistä ja huolestuttavaa on se, miten digiaikakautena saadaan tekemisen taidot opittua, kun kaikkea ei voi virtuaalisesti oppia. Myös opettajille on haasteellista oppia käyttämään erilaisia viestintä välineitä ohjatessaan opiskelijan työssä tarvittavien taitojen oppimista. Teknologian ja eri alojen nopea kehittyminen on haaste koulutukselle ja meille kaikille.

Aikuiskouluttajan työssä kasvatustehtävä ja opiskelijan erityisen tuen tarve on lisääntynyt. Se pistää opettajan osaamisen koetteelle. Opiskelijan erityisen tuen tarve ja sosiaaliset ongelmat tulee huomioida jo opetus- ja ohjaussuunnitelmia tehdessä. Oppilaitoksessa tarvitaan kuraattori, psykologi ja terveydenhoitaja. Lisäksi koulutuksen järjestäjällä tulee olla laajat yhteistyö- ja asiantuntijaverkostot. Opettajan osaamisessa ei riitä pelkästään se, että olet asiantuntija omalla ammattialalla ja tehtävissä, vaan sinun pitää pystyä tukemaan opiskelijan oppimista erilaisissa oppimisympäristöissä. Henkilökohtaistamisen vaatimus ja työelämässä oppiminen ovat edelleen kehittämisen kohteina. Oma haasteensa työpaikkaohjaajille ja opettajille on opiskelijan osaamisen näyttöjen arviointi ja arvioinnin kehittäminen. Monikulttuurisuuden huomioimisen vaatimus on lisääntynyt, koska maahanmuuttajien osuus on kasvanut koko ajan. Opettajalla tulee olla eri kulttuurien tuntemusta.

Lainsäädännön muutokset on tuonut haasteita monestakin suunnasta, mutta erityisesti opiskelijan suunnasta katsottuna. Tämän päivän opiskelijat ovat hyvin tietoisia omista eduistaan ja he pitävät niistä kiinni. Usein oman edun saavuttamisen tärkeys voi mennä yhteisen edun edelle.

Reformi toi muutoksia oppilaitoksen arkeen, rahoitus muuttui ja muutakin muutosta on tullut tutkintojen uudistumisen myötä. Tässä muutoksessa opiskelijan osaamisen arviointi on haasteellista, sillä ammatillisen kasvun osuus jää arvioimatta, koska opettajalla ei ole mitään osuutta siihen, mitä osaamisen näyttö työpaikalla on. ”Meidät on koulutettu opettajiksi, joilla on opetus-, ohjaus- ja arviointiosaamista, mutta nykyisen arviointikäytännön jatkuessa opettajan osaaminen jää osin käyttämättä,” tuumailevat Pertti, Olli, Ossi ja Tarmo.³⁶⁷

³⁶⁷ Kaarre, Pertti & Vuorinen, Olli & Rätty, Ossi & Voutilainen, Tarmo, haastattelut 2021.

OPETUSUPSEERI OPETTAJANKOULUTUKSESSA

Isto Kujala

Toimin Maanpuolustusopistossa opetusupseerina. Tehtäväni oli opettaa ammattisotilaita, opistoupseereita, erikoisupseereita ja silloisia sotilasammattihenkilöitä. Työtehtäväni oli taktiikan ja sotatekniikan opettajaryhmässä. Ammattisotilaiden opetustehtävissä toimivilta sotilailta ei vaadita pedagogista pätevyyttä. Olin monta kertaa ajatellut, että haluaisin suorittaa pedagogisen opettajakoulutuksen ja saada lisää opettamiseen liittyviä tietoja ja taitoja. Tiesin suurin piirtein, minkälainen koulutus on pituudeltaan ja myös sen, että alan opettajalla tuli olla vaadittava alan yliopistotasoinen tai muu koulutus, johon sitten pedagoginen koulutus liittyy.

Taisi olla keväällä 1993, kun näin lehdessä ilmoituksen koulutuksesta, johon haetaan eri alojen opettajaksi haluavia. Lehti-ilmoituksessa oli kerrottu minkä alan ihmiset voivat hakeutua Jyväskylän Ammatilliseen opettajakorkeakouluun opiskelemaan pedagogista pätevyyttä. Ilmoituksen luettelossa ei tietenkään lukenut sotilasalaa ja siksi lähdinkin asiaa kysymään. Ilmoituksessa luki, että lisätietoja antaa apulaisrehtori Ulla Mutka. Siispä soitin hänelle ja kysyin asiaa: ”Toimin opetusupseerina Maanpuolustusopistolla ja opetan ammattisotilaita puolustusvoimien ammatteihin, voinko hakea opiskelijaksi Jyväskylän Ammatilliseen Opettajakorkeakouluun?” Kävimme puhelimesta mielenkiintoisen keskustelun ja sain vastattavakseni joukon kysymyksiä: mihin ammatteihin, mikä koulu, mitä valmistuneet opiskelijat tekevät, miksi haluaisit pyrkiä opiskelijaksi, mitä hyötyä koulullesi ja sinulle olisi koulutuksesta ...? Vastailin parhaan kykyni mukaan ja lopputulema oli: ”En nyt oikein tiedä, pitää harkita, laita kuitenkin hakupaperit tänne! Ajattelin, että siinä se sitten oli, ei sotilas voi päästä opiskelemaan pedagogista pätevyyttä. Laitoin kuitenkin hakupaperit liikkeelle ja unohdin koko asian. Olin tosi yllättynyt, kun sain ilmoituksen, että ”Teidät on hyväksytty Jyväskylän Ammatillisen Opettajakorkeakoulun valintakokeeseen”.

VALINTAKOKEESSA

Lähdin suurella mielenkiinnolla valintakokeeseen. Paikalla Jyväskylässä oli paljon opiskelijaksi hakeutuvia ja muutaman kanssa myös keskustelin. He kertoivat, että olisi ihan pakko päästä opiskelijaksi ja saada suoritettua pe-

dagoginen opettajakoulutus. Ymmärsin niin, ettei vakinaista opettajatehtävää voi saada, jos ei ole pedagogista opettajakoulutusta suorittanut. Pientä hermostuneisuutta myös oli ilmassa. Itse ajattelin mielessäni tilaisuutta uutena elämäkokemuksena, enkä pystynyt ottamaan mitään paineita valintakokeen tehtävistä. Olin ihan varma valintakokeen jälkeen, ettei opiskelemaan pääsy kyllä kosketa minua. Jälleen olin yllättynyt, kun sain ilmoituksen, että minut on hyväksytty opiskelijaksi. Siitä aloin miettiä käytännön hankaluuksia. Jos aion lähteä opiskelemaan minun pitää saada virkavapaata tehtävistäni Maanpuolustusopistolta ja opiskelupaikkakunnalta tulee löytää asunto yms. En kovin vakavasti suhtautunut näihin asioihin ja ajattelin, etten kuitenkaan Jyväskylään lähtisi. Toisaalta olin jo jonkin verran leipääntynyt työhöni ja kaipasin selvästi vaihtelua ja uusia haasteita. Siksi lopulta kuitenkin päädyin siihen, että lähden opiskelemaan. Aloin hoitamaan asioita siten, että opiskelu Jyväskylässä mahdollistuu. Onnistuin saamaan virkavapaata ja asuntokin löytyi.

OPISKELU ALKAA JA TOTUTTAUTUMISTA UUSILLE TAVOILLE

Olin hämmentyneessä mielentilassa tullessani Jyväskylän Ammatilliselle Opettajakorkeakoululle aloittamaan opiskelua. En osannut kuvitella mikä minua täällä odottaa. Heti alussa minut ohjattiin luokkaan ja opiskeluryhmään, jossa sain perustietoja opiskelusta. Huomasin, että meitä on tarkoitus opettaa ryhmässä, jossa on terveydenhoidon, sosiaalialan, taiteen ja tekniikan opettajaksi opiskelijoita ja minä harvinaisuutena. Meille kerrottiin, että jokaisen tulee valita itselleen ohjaava opettaja ryhmämme kouluttajista.

Lukukauden avajaistilaisuus oli ensimmäinen haaste ja mietin kovasti, miten pukeudun – onko tilaisuus sellainen, että siellä tulee olla kevyt palveluspuku, palveluspuku, vierailupuku vai paraatipuku? Kysyin asiaa opintotoimistosta ja sain ihmettelevät katseet ja lopulta myös vastauksen: voit tulla ihan hyvin näissä vaatteissa, johon olet nyt pukeutunut.

Toimintakulttuuri, johon olin puolustusvoimissa tottunut oli erilainen kuin mihin täällä Jyväskylässä tuli tottua. Armeijassa oli todella tärkeää, että oltiin täsmällisesti paikalla ja pukeuduttiin samalla tavalla, kun opetus alkoi. Täällä sillä ei ollut niin suurta väliä – akateeminen vartti oli tämän koulun vahvoja periaatteita. Muistan kun yhden ainoan kerran myöhästyin tunnilta auton rikkoutumisen takia. Olin varmasti puolituntia myöhässä tunnin virallisesta alkamisajankohdasta ja se varttikin oli jo kulunut. Päätin toimia samalla tavalla kuin armeijassa. Koputin reilusti luokan oveen, kun ei ”sisään” vastausta kuulunut koputin vielä toistamiseen. Sen jälkeen avasin oven, kumarsin ovella

ja sen jälkeen menin kolmen askeleen päähän tuntia pitävästä opettajasta ja sanoin: Herra yliopettaja, ilmoittaudun myöhästyneenä oppitunnille, syy auton rikkoutuminen. Sain kovan naurun remakan aikaiseksi – tämän arvasin – ja joku totesi, ettei Isto ole vielääkään tottunut normaaliyhteiskunnan menoon.

MITEN OPISKELU TOTEUTETAAN?

Syksyn opetuksen aikana olin kovin ihmeissäni siitä, miten tätä opiskelua tulee tehdä. Motivaatio opiskelua kohtaan oli kova, vaikka en oikein meinannut tajuta sitä, miten täällä opiskellaan ja mitä se minulta edellyttää. Toisaalta en ollut ainoa ja tätä yhdessä kysyttiin kouluttajilta. Vastaukseksi saimme, että opiskelu voi tapahtua monella tavalla, kysymys on jokaisen omasta oppimisesta ja siksi jokaisen tulisi pohtia omia opettajuuden oppimistarpeitaan ja tehdä siitä sitten omaa oppimissuunnitelmaansa. Kovasti toivottiin, että pitäisimme päiväkirjaa, johon kirjaisimme opiskeluajan tapahtumia ja pohdintoja.

En ollut ainoa hämmentynyt, vaan monasti kysyimme asiaa yhdessä ryhmämme vetäjältä. Silloin aina joukolla pohdimme ryhmässä sitä, mistä tässä voisi olla kysymys. Kun monta kertaa jatkoimme tätä pohdintaamme, aloimme ryhmänä koota mielikuvaamme opiskelusta. Ymmärsimme, että kunkin kuuluu tehdä omanlaisensa oppimissuunnitelma. Palasista kokosimme myös yhden työtavan kirjoittaa analyysitöitä, toiminnallisen osuuden raporttia ja seminaarityötä. Seuraavaksi pohdimme mitä nämä sitten ovat. Ihan hyvä, että meidät laitettiin näitä pohtimaan, jotta me kaikki ymmärtäisimme, että meidän tulee suunnitella oma oppimisprosessimme ja se, miten edistetään omien alojen opettajuutta. Siinä yhtenä hyvänä työkaluna tuli olemaan kirjalliset työt.

Minullekin alkoi vähitellen tulla selväksi, ettei tästä koulutuksesta pääse läpi oppitunneilla istumalla, harjoituksiin osallistumalla tai valmistautumalla kokeisiin keskeiset tärpit ulkoa lukemalla. Toisaalta oman opiskelijaryhmän istunnot edistivät kunkin omaa opiskelua ja lisäksi oli tarjolla kurssitarjotin, josta halutessaan pystyi valitsemaan itseään kiinnostavia kursseja. Näiden sisältöjä kurssin opettajat kävivät ”mainostamassa” ja monet lähtivätkin näihin mukaan. Itse lähdin taiteen ja kulttuurin ryhmään mukaan. Näillä kursseilla tutustuimme myös muiden ryhmien opiskelijoihin. En ihan tarkkaan muista, mutta jossain vaiheessa alkusykyä tuli aika sopia ohjaavasta opettajasta. Päädyin pyytämään Tommi Rantasta omaksi ohjaajakseni. Häneen päädyin, koska hänellä ei ollut armeijasta mitään kokemusta. Ajattelin, että tämä ohjaus voi hyvin olla uusia ajatuksia herättävä.

OPPIMISSUUNNITELMANI HAHMOTTUU

Vähän kerrassaan alkoi oma oppimissuunnitelmani itsenäisesti hahmottumaan. Tiesin hyvin ne pedagogiset puutteet mitkä Maanpuolustusopistolla opetusta haittasivat. Ajattelin, että tätä asiaa on minun perusteellisesti analysoitava ja haettava toiminnallisella osuudella haasteisiin vastauksia. Toiminnallinen osuus alkoi hahmottua ja halusin hakea tietoa Savon Prikaatin varusmiehiä ja henkilökuntaa haastatteleamalla. Halusin myös opistoupseereiden ammattiliiton Päällystöliiton liittokokouksessa tehdä kyselyn asiasta. Kävin myös omalla työpaikallani pitämässä henkilökunnan täydennyskoulutusta opettamisesta – tätä pidin ”Jyväskylän oppien mukaisesti”. Koulutuksen yhteydessä nousi esiin hyviä havaintoja, joita sitten arvioin kehittäessäni suunnitelmaa seminaarityöstäni. Tommi oli ohjaajana vahvasti mukana tässä suunnitelmani ja toteutukseni sotilasosuudessa ja kävimme siitä mielenkiintoisia keskusteluita, jotka avasivat itselleni uutta näkökulmaa puolustusvoimiin.

AKTIVOIVA OPETUS KIINNOSTAA

Toinen toiminnallinen osuus oli erilainen. Kysyin ohjaavalta opettajaltani, voisinko tämän jakson tehdä Jyväskylässä. Hän kysyi missä sen haluaisin suorittaa – vastasin, että sellaisessa oppilaitoksessa, jossa on hyvin aktivoivaa opetusta. Opiskeluryhmäni muut opiskelijat olivat toiminnallisella osuudella enimmäkseen terveydenhuollon tai sosiaalialan oppilaitoksessa. Näitä vaihtoehtoja ohjaava opettaja minulle esitti. Arvioin, että se voisi olla sosiaalialan oppilaitos, jossa suurin osa opiskelijakaveristani on opetusharjoittelussa. Ohjaava opettajani soitti Jyväskylän Sosiaalialan oppilaitoksen rehtorille ja kysyi voisiko myös sotilas tulla opetusharjoitteluun heille. Se sopi hyvin ja niin menin sinne opetusharjoitteluun. Toiminta siellä alkoi tilaisuudella, jossa meille opettajakokelaille rehtori määräsi kenttäohjaajat. Kaikki saivat kenttäohjaajan, paitsi minä viimeisenä sain kaksi kenttäohjaajaa. Kun tilaisuus oli päättynyt, pääsin juttelemaan ohjaajieni kanssa. Ensimmäiseksi kysyin, miksi he kummatkin halusivat minun ohjaajakseni. Sain suoran vastauksen: olemme kummatkin olleet oman kuntamme rauhantoimikunnan jäseninä ja meitä on ihmetellyt, miksi joku voi opettaa tappamaan muita ihmisiä.

Sanoin, että sittenhän meitä on tässä kolme rauhanrakentajaa. Yhteistyö sujui oikein hyvin ja minulle löytyi oikein hyvät opetuksen aiheet. Sain pitää opetusta väestönsuojelusta ja paloturvallisuudesta laitoksissa. Tähän löytyi hyvä syy, oppilaitoksen opettajat kokivat kummatkin aiheet vastenmieliseksi. Nämä aiheet sopivat minulle erinomaisen hyvin, koska näitä opetin myös

Maanpuolustusopistolla ja toisaalta pitkä kokemukseni toiminnasta sopimuspalokunnassa antoi tähän myös hyvää perustaa. Kun nämä aiheet pidin sain hyvän kuulijajoukon, mukana tunneilla olivat paitsi opiskelijatoverini myös osa oppilaitoksen opettajista.

OPETTAJAKORKEAKOULULLA SUURI MERKITYS



Isto Kujala kertoo olleensa hyvin tyytyväinen opettajankoulutukseensa ja luovuttaa kiitokseksi vt. rehtori Heikki Lyttselle oman oppilaitoksensa historiikin: Maanpuolustusopisto 75 vuotta, Vöyrin sotakoulusta maanpuolustusopistoksi 1918–1993. Kuvaaja tuntematon. Isto Kujalan yksityisarkisto.

Näiden käytännön kokemusten myötä päädyin itse valmistelemaan seminaarityötä aiheesta: Aktivoiva opetus opistoupseerikoulutuksessa. Toiminnallisen osuuden jaksot tukivat hyvin tätä työtä ja sen perusteita. Kovin helppoa ei ollut analyysitöiden, toiminnallisen osuuden raportin ja seminaarityön tekeminen. Itse olin sotilaskoulutuksessa tottunut hyvin perinteiseen opetukseen, opettajat pääasiassa luennoivat ja oppiminen kontrolloitiin vanhanaikaisessa kokeessa. Tällaista itsenäistä tiedon keräämistä, sen analysointia ja kirjoittamista ei meillä Maanpuolustusopistossa siihen aikaan vielä tehty.

Jyväskylässä seminaarityön ja muiden opiskelutöiden valmistumista tukivat hyvin opiskelijakaverit, joiden kanssa käytiin perusteellisia keskusteluja. Myös ohjaavan opettajan tuki auttoi oikeiden kysymysten löytämistä ja näin eteenpäin menoa. Ihmetelin itsekin, että sain kaikki vaadittavat työt tehtyä ja samalla opiskeluni hyväksytyä. Opiskelu Jyväskylän Ammatillisessa Opettajakorkeakoulussa oli tärkeä elämäkokemus, paitsi oppimisen kannalta myös tulevan elämän kannalta. Moni asia muuttui Jyväskylässä vietetyn vuoden seurauksena. Tämä kokemus ja oppi auttoi toimimaan sotakoulun opettajana. Oma seminaarityö vaikutti selvästi myös opetuksen kehittymiseen Maanpuolustusopistolla.

Opetin Maanpuolustusopistossa vuoden 2006 loppuun saakka, jolloin jäin täysin palvelleena vanhuuseläkkeelle 50-vuotiaana. Silloin olin erikoisopetusupseeri sotataidon ja kouluttamisen opettajaryhmässä. Eläkkeelle jäätyäni aloitin uuden työn valtakunnallisen Suomen Sopimuspalokuntien Liiton toiminnanjohtajana. Myös tässä työssä kokemukseni Jyväskylän Ammatillisesta Opettajakorkeakoulusta auttoivat minua monella tavalla eteenpäin haastavassa tehtävässä. Toiminnanjohtajan tehtävästä jäin eläkkeelle 2019 vuoden lopussa.

KANSAINVÄLINEN OPETTAJANKOULUTUSRYHMÄ VUODESTA 1994

Irmeli Maunonen-Eskelinen

Kansainvälisyys on ollut ammatillisessa opettajankoulutuksessa aina läsnä sen perustamisajoista lähtien. Eri vuosikymmenillä se on heijastellut omaa aikaansa, ja sen vuoksi sillä on ollut erilaiset kasvot eri aikoina. Aivan ensimmäisistä toimintavuosista lähtien opiskelijat tekivät ahkerasti opintomatkoja tutustuakseen alansa kehitykseen ja koulutukseen Euroopassa. Myös opettajat osallistuivat innokkaasti kansainvälisille opintomatkaille, kongresseihin ja messuille saadakseen vaikutteita alansa kehitystrendeihin ja oman opetuksensa kehittämiseen.

Kohti 1990-lukua siirryttäessä opettajankoulutukseen tulivat mukaan myös kansainväliset luennot ja opintoviikot ja usein niillä juhlistettiin opettajankoulutuksen merkkipäiviä. Matti Taalas muistelee, miten 25-vuotista taivaltaan vuonna 1987 juhlineessa opettajaopistossa tohtori Colin Turner luennoi englanniksi ammatillisen koulutuksen teemoista. Vuonna 1992 opettajakorkeakoulun kolmeakymmentä toimintavuotta juhlistettiin puolestaan teemaluentojen sarjalla. Niiden yhteydessä professorit Nevin Franz ja Curtis Finch luennoivat ammatillisesta opettajankoulutuksesta Yhdysvalloissa. Samana vuonna toteutettiin myös ensimmäiset englanninkieliset opintoviikot. Niistä ensimmäinen oli ”Many Cultures – One World” ja toinen ”Human Being in the World”. Myös kansainvälisen toiminnan runko-ohjelma valmistui juhlavuoden kunniaksi englannin kielellä.³⁶⁸

Kun Suomi liittyi EU:n jäseneksi vuonna 1995, avautui opetussektorilla monenlaisia uusia kansainvälisiä opiskelu- ja työmahdollisuuksia. Opettaja- ja opiskelijaliikkuvuus helpottui ja kansainvälistä yhteistyötä tuettiin monenlaisella hankerahoituksella. Suomalaiset oppilaitokset alkoivat panostamaan kansainvälisyyteen ja kansainvälisen osaamisen kehittämiseen. Tarvittiin muun muassa opettajia, joilla on riittävä ymmärrys kansainvälisestä yhteistyöstä, monikulttuuristen ryhmien opettamisesta ja myös kielitaitoa ja kykyä olla vuorovaikutuksessa eri maiden opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ennakoitiin koulutuksen jatkuvasti vahvistuva kansainvälisyyskehitys ja käynnistettiin englanninkielinen kansainvälinen opettajankoulutus syksyllä 1994. Se oli Suomessa ensimmäinen laatuaan.

³⁶⁸ Toimintakertomus 1991–1992. AOKK arkisto.

KANSAINVÄLISEN OPETTAJAKOULUTUKSEN SUUNNITTELU

”Elämme aikaa, jolloin kansojen meret ovat liikkeellä. Keskuudessamme on ollut ja tulee jatkuvasti olemaan siirtolaisia, maahanmuuttajia, venepakolaisia ja sodan jaloista lähteneitä turvapaikan hakijoita. Kaiken lisäksi tulevaisuuden kokijat sanovat saastepakolaisten asuttavan vielä jonakin päivänä maatamme. Opimme itse kaikilta heiltä ja saamme kasvattajina opettaa ja kasvattaa heitä.”

Yliopettaja Hannele Rousi aloitti tällä lukuvuonna 1993–1994 opettajankoulutukseen osallistuneelta Eeva-Maija Lappalaiselta lainatulla sitaattilla kansainvälisen toiminnan, opettajankoulutuksen taustojen ja kehittämistyön vaiheiden analyysin.³⁶⁹ Rousin mukaan opettajankoulutuksen kansainvälistymisen kantavana ajatuksena on pedagogisen kehittymisen moniulotteisuuden korostuminen. Kansainvälistyminen merkitsee opiskelijoiden ja opettajankouluttajien tietoisuuden laajenemista kohti monikulttuurisuutta ja globaalia vastuuta. Kansainvälistä opettajankoulutusta ei rakennettu pelkästään yksittäisen koulutusohjelman varaan, vaan sitä suunniteltaessa pohdittiin myös koulutusta tukevat keskeiset toiminnalliset alueet. Kehittämistyö tiivistettiin kolmeen painopistealueeseen ja näiden alueiden suuntaisiin tukitoimiin.

Ensimmäinen lähtökohta oli, että syksyllä 1994 käynnistettäisiin englanninkielinen, kansainvälinen opettajankoulutusohjelma, johon oli tarkoitus valita noin 40 opiskelijaa. Suunnitelman mukaan koulutusohjelman toteutuksessa sovelletaan projekti- ja tutkimuspohjaista lähestymistapaa. Siinä keskeistä on yksilöiden eriytyviin koulutustarpeisiin vastaaminen, opiskelijoiden omien kansainvälistymispyrkimysten tukeminen sekä opiskelijoiden aikaisemmalle tietotaidolle rakentaminen.

Toinen lähtökohta oli se, että kansainvälistä ulottuvuutta pyritään liittämään kaikkeen opettajakorkeakoulussa toteutettavaan opettajankoulutukseen. Oleellista tässä työssä on opiskelijoiden omien verkostojen hyödyntäminen ja mahdollisuuksien mukaan tapahtuva verkkoperustaisten työvälineiden käyttö.

Kolmanneksi lähtökohdaksi todettiin ammatillisten oppilaitosten kansainvälistymistä tukevien täydennyskoulutusten lisääminen. Toki täydennyskoulutuksena oli ollut tarjolla jo 1980-luvun alussa lehtori Johanna Lasosen toteuttamana kaksi opettajille suunnattua kansainvälisyyden kehittämiseen liittyvää täydennyskoulutusta.³⁷⁰

Asia sai kuitenkin uutta tuulta siipiensä alle 1990-luvulla, jolloin kansainvälistymisen merkitys entisestään lisääntyi. Tuolloin opettajakorkeakoulussa vierailleiden kansainvälisten yhteistyökumppaneiden ja luennoitsijoiden määrä

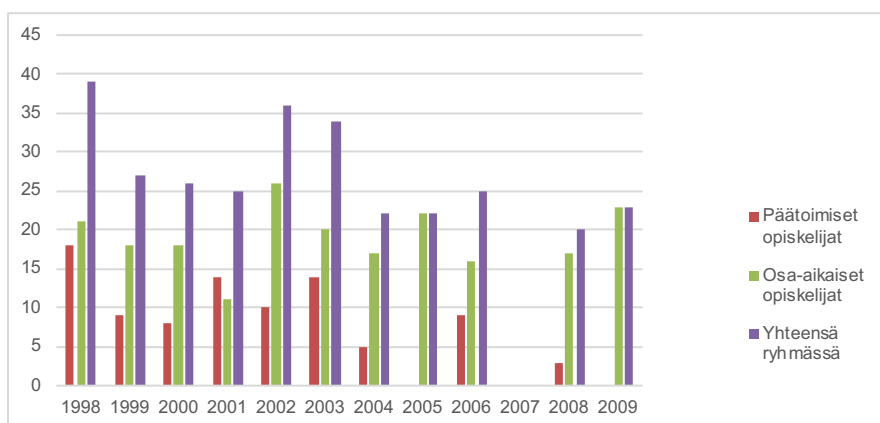
³⁶⁹ Rousi, Hannele, 1994. Teemajulkaisu 1993–1994, 10–11.

³⁷⁰ Toimintakertomus 1982–1983. AOKK arkisto.

kasvoi entisestään. Ensimmäiset kansainväliset hankkeet lähtivät liikkeelle ja opettajakorkeakoulun uudessa julkaisusarjassa ilmestyi kaksi englanninkielistä raporttia ennen kansainvälisen opettajankoulutuksen käynnistymistä. Ensimmäinen niistä käsitteli ammatillisen opettajankoulutuksen teoreettisia lähtökohtia³⁷¹ ja toinen kulttuurisen tietoisuuden ja monikulttuurisen kommunikaation kysymyksiä ammatillisessa toiminnassa.³⁷²

KOULUTUKSEN TOTEUTTAMINEN

Kansainvälisen opettajankoulutusryhmän perustamisella pyrittiin osaltaan vastaamaan kansainvälistymisen tuomiin vaatimuksiin ja haasteisiin. Oppilaitoksissa piti kehittää englanninkielistä opintotarjontaa, opetushenkilöstön tuli monikulttuuristua ja kaikenlaista valmiutta kansainväliseen työhön tuli vahvistaa. Ensimmäisissä kansainvälisissä opettajankoulutusryhmissä ei ulkomaa-laistaustaisia opiskelijoita ollut, vaan siihen hakeutui opettajaopiskelijoita, jotka näkivät itsensä erilaisissa kansainvälisyyteen ja kansainvälistymiseen liittyvissä tehtävissä omissa oppilaitoksissaan. Keskeinen lähtökohta koulutuksessa oli, että siihen osallistuneet kehittivät omaa työtään ja työyhteisöään.³⁷³ Varsin nopeasti ryhmän koko kuitenkin kasvoi (kuvio 1) ja ryhmä kansainvälistyi, kun tieto mahdollisuudesta opiskella opettajaksi englannin kielellä levisi.³⁷⁴



Kuvio 1. Kansainvälisen opettajankoulutusryhmän opiskelijamäärä vuosina 1998–2009

³⁷¹ Rousi, Hannele (Ed.), 1993.

³⁷² Lasonen, Johanna & Rousi, Hannele (Eds.), 1994.

³⁷³ Maunonen-Eskelinen, Irmeli, 2002. IntoMieli 1/2002, 24–25.

³⁷⁴ Ibid.

Esimerkiksi lukuvuonna 2003–2004 opiskelijaryhmän koko oli 32 opiskelijaa. Suomalaisten opiskelijoiden lisäksi ryhmässä oli 15 eri maasta lähtöisin olevia opiskelijoita (taulukko 1). Ulkomaalaistaustaisten opettajaopiskelijoiden määrä keskimäärin oli noin kolmannes koko ryhmän koosta pitkällä aikavälillä tarkasteltuna. Kaikki ulkomaalaistaustaiset opiskelijat olivat muuttaneet Suomeen eri syistä, joista tavallisin oli rakkaus, ja he halusivat asettua Suomeen ja tehdä opettajana työtä Suomessa. Kansainvälisen opettajankoulutusryhmän yhtenä tausta-ajatuksena pidettiin sitä, että ryhmässä oli suomalaisia opiskelijoita, jotka auttoivat ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita integroitumaan suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja koulukulttuuriin samalla kun he itse oppivat monikulttuurisuuskylvyssä monenlaisia tietoja, taitoja, maailmankuviin, kulttuureihin ja arvoihin liittyviä asioita.

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden kotimaa lukuvuonna 2003–2004.			
Bangladesh 1	Englanti 1	Kenia 1	Suomi 14
Belgia 1	Ghana 2	Norsunluurannikko 1	Sveitsi 1
Burundi 1	Kanada 2	Ranska 1	USA 2
Egypti 1	Marokko 1	Sierra Leone 1	Venäjä 1

Kansainvälinen opettajankoulutusryhmä poikkesi muista opettajankoulutusryhmistä siinä, että samassa ryhmässä opiskelivat sekä päätoimiset että osa-aikaiset opiskelijat ja että yhteinen kieli oli englanti. Lisäksi sisällöllisesti kansainvälisyyteen liittyvät asiat painoutuivat enemmän kuin muissa ryhmissä, koska opiskelijat toivat taustoistaan käsin erilaista kansainvälistä sisältöä opettajankoulutukseen, muun muassa eri maiden koulutusjärjestelmistä, koulukulttuureista, opettajan roolista ja asemasta yhteiskunnassa.

Kansainvälinen opettajankoulutusryhmä muodosti myös kotipesän opiskelija- ja opettajaliikkuvuudelle. Eri maista tuli opiskelijoita opiskelemaan kolmeksi kuukaudeksi ja nämä opiskelijat liittyivät kansainväliseen opettajankoulutusryhmään. Myös muista maista tulleet opettajat opettivat kansainvälisessä opettajankoulutusryhmässä ja työskentelivät ryhmän kouluttajien kanssa. Opettajaliikkuvuuksiin syntyi pitkäkestoisia yhteistyösuhteita muun muassa Englantiin, Tšekkeihin ja Kiinaan. Yhteistyössä tehtiin hankkeita, julkaisuja ja konferenssiesityksiä.

MUKANA OLI MYÖS KANSAINVÄLISIÄ OPETTAJANKOULUTTAJIA

Kansainvälisessä opettajankoulutusryhmässä on työskennellyt vuosien varrella myös äidinkielenään englantia puhuvia opettajia. Vuonna 2000 kirjoittamassaan artikkelissa kanadalainen opettajankouluttaja John Loehr kuvaa niitä merkityksiä, joita hän oli nähnyt englanninkielisen opettajankoulutuksen tuovan yhteisöön. Hän totesi, että opettajakorkeakoululle oli kehittynyt selvästi entistä kansainvälisempi identiteetti kansainvälisten opiskelijoiden, opetushenkilöstön ja vierailevien luennoitsijoiden myötä. Lisäksi hän näki, että opettajakorkeakoulu oli kehittänyt kansainvälistä pedagogista sanastoaan ja jopa antanut kansainväliselle yhteisölle siihen oman panoksensa kääntämällä oman opetusfilosofiansa kannalta keskeisiä käsitteitä kuten opettajuus/teachership and osaaminen/knowing-how englannin kielelle. John näki, että henkilöstön monipuoliset kansainväliset yhteydet olivat antaneet lisäpontta sanaston kehittämiseksi ja auttaneet samalla myös merkittävästi englanninkielisen opinto-oppaan toimittamisessa.³⁷⁵

Elokuun lopussa vuonna 2000 opettajankouluttajien joukkoon liittyi amerikkalainen Richard Van Camp. Vuonna 2002 kirjoittamassaan jutussa hän kuvailee tunnelmiaan siirtyessään opettajankouluttajan tehtävistä Chejun kaupungista Etelä-Korkeasta Jyväskylään ammatilliseen opettajakorkeakouluun.³⁷⁶ Richard toteaa, että siirtyessään maapallon toiselle puolelle opettajankouluttajan tehtäviin kyse ei ollut vain aikaerorasituksesta toipumisesta, vaan samalla hän joutui monien syvien kulttuuristen merkitysten kanssa vastakkain. Hän kuvasi siirtymää toteamalla, että joutui hyvin paljon pohtimaan sitä, millä tavoin eri kulttuureissa opettajan ja opiskelijan roolit ymmärretään. Hän kertoi miettineensä omaa rooliaan uudessa työpaikassaan kyselemällä itseltään, tulisiko hänen uudessa tehtävässään olla kenties luennoitsija, konsultti, fasilitaattori vai opiskelun ohjaaja.

Asia selvisi hänelle kuitenkin melko nopeasti. Richard totesi, että luultavasti merkittävin opettajakorkeakoulun kansainvälisen opettajankoulutuksen toimintatapojen seuraus oli, että opiskelijat päätyivät jo hyvin varhain oman opettajuutensa kehittymisen kannalta keskeisten kysymysten äärelle: millainen opettaja minä olen ja miksi opetan? Tämän prosessin seurauksena myös opettajankouluttaja oli monin uusin tavoin osallinen opiskelijoiden oppimisprosessissa. Enää ei ollut mahdollista luottaa vanhoihin opettajien rooleista

³⁷⁵ Loehr, John, 2000. IntoMieli, 1/2000, 22–23.

³⁷⁶ Van Camp, Richard, 2002. IntoMieli, 1/2002, 20–21.

tehtyihin määritelmiin ja olettaa, että opetustyön toimintatavat olisivat niiden myötä selvästi määritelty. Opiskelijoiden kanssa oli tutkittava opettajuutta ja sen eri ulottuvuuksia yhdessä joka päivä.³⁷⁷

OPETTAJIEN JATKO- JA TÄYDENNYSKOULUTUS KÄYNNISTYI NOPEASTI

Opettajien kansainvälisen osaamisen tukeminen ja kehittäminen nähtiin jo 1990-luvun alussa yhtenä keskeisistä ammatillisen opettajankoulutuksen tehtävistä. Tämä merkitsi muun muassa sitä, että kansainvälisyyteen painottuneen opettajien peruskoulutuksen lisäksi alettiin opettajille tarjota myös täydennyskoulutusta kansainvälisen osaamisen vahvistamiseksi.

Jo vuonna 1994 opettajakorkeakoulun täydennyskoulutuskeskus tarjosi opettajille kuuden opintoviikon mittaista koulutusohjelmaa lisätäkseen työelämässä toimineiden opettajien valmiuksia kansainvälistyvien oppilaitosten kehittämiseen. Koulutuksen aiheet koostuivat kansainvälistyvien oppilaitosten haasteista ja siihen saakka asian ympärillä tehdystä kokeilu- ja kehittämistyöstä, kansainvälisten ja monikulttuuristen opiskelijaryhmien ohjaamisesta, opetusprojektien toteuttamisesta kansainvälisissä verkostoissa ja kansainvälisistä vaihto-ohjelmista oppilaitoksen toiminnan kehittämisessä.³⁷⁸ Lisäksi täydennyskoulutuskeskuksen valikoimaan kuului jatkossa monia muitakin aihepiiriin liittyviä kurssikokonaisuuksia kuten ”Ammatillinen opettaja ja maahanmuuttajaopiskelijat”, ”English as a tool for teaching”, ”Intercultural communication”, ”Tieto- ja viestintäteknikka kansainvälisen opettajan työvälineenä”, ”Kansainvälisten projektien suunnittelu ja hallinta” ja ”Kansainvälisiä näkökulmia ammattitaitoon ja sen arviointiin”.³⁷⁹

Kun kerta ammatillisten opettajien kansainväliseen osaamiseen oli 1990-luvun alkuvuosina päätetty panostaa, näin myös tehtiin. Kun erikoistumisopinnoja koskeva lainsäädäntö astui voimaan³⁸⁰, opettajakorkeakoulu osallistui myös niiden toteuttamiseen osana kansainvälisyyteen liittyvää ammatillisten opettajien jatkokoulutusta. Erikoistumisopinnot olivat hyvin suosittuja ja niitä toteutettiin osana täydennyskoulutuskeskuksen toimintaa. Esimerkiksi 40 opintoviikon mittaiset ”Kansainvälistyvän opettajan erikoistumisopinnot” toistettiin kolmesti vuosina 2000–2003.

³⁷⁷ Van Camp, Richard, 2002. IntoMielij, 1/2002, 20–21.

³⁷⁸ Esite: Verkostoja luova opettaja – kansainvälistyvä oppilaitos -koulutusohjelma (6 ov.) 1994.

³⁷⁹ Täydennyskoulutus 1999–2004. AOKK arkisto.

³⁸⁰ SA 256/1995, 3§.

HENKILÖSTÖN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN OLI TÄRKEÄÄ

1990-luvun alussa oli selvää, että tarvittiin myös systemaattista oman väen kouluttamista kansainvälistymisen kysymyksiin. Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa panostettiin oman henkilöstön kansainvälisen osaamisen kehittämiseen eri tavoin. Kielikursseille osallistumista tuettiin ja edistettiin monin tavoin kansainvälisiin tehtäviin suuntautumista. Kansainvälinen opettajankoulutusryhmä tarjosi alustan henkilöstön osaamisen kehittämiselle siten, että mahdollisimman moni opettajankouluttaja työskenteli vuosittain ryhmän kanssa. Esimerkiksi vuonna 2006 noin neljänneksellä opettajankouluttajista oli opetusta kansainvälisessä ryhmässä. Tämän lisäksi noin puolet opettajankouluttajista osallistui opettajaliikkuvuuteen, piti asiantuntijapuheenvuoroja kansainvälisillä foorumeilla tai työskenteli asiantuntijatehtävissä kansainvälisissä hankkeissa. Henkilöstön kansainvälistä osaamista vahvistivat erityisesti pitkäkestoiset kansainväliset hankkeet, jotka tarjosivat erinomaiset oppimismahdollisuudet erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä.³⁸¹ Lähtökohta tässä työssä oli yksinkertaisesti se, että kansainvälistä yhteistyötä ja sen edellyttämää ammatillista ja kulttuuriosaamista opitaan tekemällä kansainvälistä yhteistyötä. Kansainvälisen hanketoiminnan linjaukset noudattivat ammattikorkeakoulun linjauksia. Yhteistyö suuntautui ensisijaisesti Aasiaan ja lähialueille, Viroon, Latviaan, Liettuaan ja Venäjälle. Hankkeet tarjosivat henkilöstölle paitsi väyliä viedä omaa osaamistaan maailmalle, myös hyvän mahdollisuuden oppia muiden toimintatavoista ja osaamisesta.³⁸²

Kansainvälisen toiminnan kehittämisessä vietiin alusta saakka eteenpäin ajatusta, jonka mukaan perus-, täydennys- ja hanketoiminta muodostivat elävän kokonaisuuden, jossa yhdellä osa-alueella syntyneet kokemukset ja tehty työ voitiin hyödyntää muiden alueiden kehittämisessä. Kansainvälisen kouluttajakokemukseni kautta tiivistän artikkelissani ”Ammatillisesta opettajakorkeakoulusta löytyy vahvaa kansainvälistä osaamista” niitä tekijöitä, jotka ovat auttaneet tehdyssä kehittämistyössä eteenpäin: ”Menestystekijämme rakentuvat kansainvälisesti verkostoituneesta toimintatavastamme, inhimillisen pääoman ja yhteisöjen kehittämiseen liittyvästä pedagogisesta asiantuntijuudesta, sitkeydestä, uskosta ja kansainvälisestä asenteestamme.”³⁸³

³⁸¹ Maunonen-Eskelinen, Irmeli 2002. IntoMieli 1/2002, 24–25.

³⁸² Ibid.

³⁸³ Ibid.

YHDESSÄ TEHDEN – TUKIPALVELUT OSANA KOKONAISUUTTA

Jaana Ahlqvist

Tässä artikkelissa kokoan omia kokemuksiani, kollegoideni muistelmia ja toimintakertomusten kuvauksia ammatillisen opettajakorkeakoulun ydintoimintoista ja tukipalveluista niiden tukena. Esimerkkien kautta tuon esille, kuinka tukipalvelut ovat olleet mukana muutoksessa, osana kokonaisuuden johtamista, hallintaa ja kehittämistä läpi vuosikymmenten. Tämä on edellyttänyt moniin toimintaympäristön muutoksiin sopeutumista, uuden teknologian haltuunottoa, tavoitteellista tukiprosessien kehittämistyötä sekä yhdessä tekemisen meininkiä.

AJANKUVAA TOIMINNASTA 1980- JA 1990-LUVUILTA

Tuohon aikaan koulutustoiminnan kehittämistä ohjasi keskiasteen uudistus. Opettajankoulutukseen aikaisemmin kuuluneet ammatillisesti syventävät opinnot siirtyvät ammatillisen keskiasteen opistotasolla suoritettaviksi, ja opettajankoulutus muodostui pedagogisia valmiuksia antavaksi. Opettajaopiston toiminta oli vahvasti laajenemassa jatko- ja täydennyskoulutuksen suuntaan. Opettajien täydennyskoulutusta olivat muun muassa keskiasteen uudistuksen toimeenpanokurssit, kesäkurssit sekä vuodesta 1985 alkaen oppilaanohjaajakurssit.³⁸⁴ Toimeenpanokoulutuksen jälkeen tietotekniikan koulutus oli jatko- ja täydennyskoulutuksen keskeisimpiä alueita.³⁸⁵

Täydennyskoulutuksen kesäkurssija järjestettiin pääsääntöisesti kesäkuussa. Kesäkuu muistetaan Rajakadun toimistolla työläänä ja erittäin kiireisenä aikana, koska koulutusta tarjottiin sadoille ammatillisille opettajille. Opettajilla oli velvoite osallistua täydennyskoulutukseen ja kesä oli siihen mitä mainioin ajankohta opettajien omien työkiireiden helpottaessa. Kahden toimitustyöntekijän voimin hoidettiin tukipalvelutehtäviä, joihin kuuluivat muun muassa asiakaspalvelu, koulutuksiin ilmoittautuminen, tilavaraukset, laskutukset ja muut käytännön järjestelyt opettajaopiston kouluttajien tukena. Koulutuksiin osallistuville opettajille maksettiin matka- ja majoituskulut. Toimistossa tämä tarkoitti urakointia paperisten matka- ja majoituslaskujen käsittelyssä.³⁸⁶

³⁸⁴ Toimintakertomus 1984–1985. AOKK arkisto.

³⁸⁵ Toimintakertomus 1985–1986. AOKK arkisto.

³⁸⁶ Hirvi, Eija ja Seppelvirta, Heljä, haastattelu 6.10.2021.

Rajakadun kiinteistössä, B-osan pohjakerroksen toimistotiloissa, palveltiin täydennyskoulutuksen asiakkaiden lisäksi opettajaopiskelijoita sekä henkilöstöä. Vuosikertomuksen kuvaukset antavat käsitystä 1980-luvun opiskelija- ja asiakasvolyymeista. Lähes 700 opettajaa osallistui täydennyskoulutuksen kursseille lukuvuoden 1984–1985 aikana.³⁸⁷ Kurssiosaston opinto-ohjaajakoulutuksessa opiskeli 60 opiskelijaa ja erityisopettajakoulutuksessa 16 opiskelijaa. Opettajankoulutuksessa eri ammattialojen osastoilla, 2- ja 3-vuotisilla linjoilla, yhteensä 161 opiskelijaa lukuvuonna 1986–1987.³⁸⁸ Lähitulevaisuudessa ennakoitiin opettajankoulutuksen ylittävän jo 300 opiskelijan rajan.³⁸⁹

Opettajaopiston toimintaa vietiin eteenpäin kevyellä henkilöstörakenteella ja henkilöstömäärän kasvu oli maltillista. Opettajia oli 1980-luvun alkupuolella vakinaisissa viroissa 14, sivutoimisia tuntiopettajia oli 25 ja muuta henkilökuntaa yhteensä kahdeksan hallinnossa ja tukitoimissa.³⁹⁰ Tämä tarkoitti sitä, että tukipalveluiden toimijoilta vaadittiin työtehtävissään joustavuutta ja moniosaajuutta. Tehtävät olivat asiakaspalvelutehtäviä, sihteer- ja toimistotehtäviä. Myös luovuutta ja kekseliäisyyttä tarvittiin työssä esimerkiksi silloin, kun luokkatila somistettiin asiakkaita varten mahdollisimman pienillä hankinnoilla. Talouskuri oli tiukkaa ja materiaalihankintoja tehtiin hyvin harkiten. Viihtyisyyttä saatiin aikaan, vaikka lähimetsän kauniilla pihlajanoksilla.³⁹¹ Ajalle ominaista oli, että paljon tehtiin itse, sen sijaan, että työ olisi tilattu ulkopuoliselta palveluntuottajalta, kuten esimerkiksi opetusmateriaalipaketit, henkilöstökertomukset, vuosikertomukset ja lehti-ilmoitukset.

Joustavuutta ja moniosaajuutta kuvaa myös hauska sattumus erään täydennyskoulutuksen järjestelyistä Rajakadulta. Koulutus järjestettiin viikonloppuna ja osallistujille tuli tarjota ruokailumahdollisuus koulutuksen yhteydessä. Haasteena oli, että keittiöhenkilökunta ei ollut töissä viikonloppuna eikä Rajakadun lähellä ollut ruokailupaikkoja. Tilanne ratkesi siten, että ruokapalvelun tuottaja teki ruuan asiakkaille valmiiksi, ohjeisti toimistohenkilöstöä sen lämmittämisen suhteen ja neuvoi keittiön laitteiden käytössä (esimerkiksi uunin). Ensin otettiin siis asiakkaat vastaan koulutukseen ja kun tuli lounastauko oltiin jo kassakoneen takana, ja tarjoihin. Eräs asiakas huomasi tämän ja totesikin hymyssä suin, että ”Sinä se oot sitten monipuolinen henkilö, kun olet jo täällä kassakoneen takana.”³⁹² Tukipalveluiden työtehtävät olivat siis varsin monipuolisia ja kaikki tekivät kaikkea, tarpeen ja tilanteen mukaan.

³⁸⁷ Toimintakertomus 1984–1985. AOKK arkisto.

³⁸⁸ Toimintakertomus 1986–1987. AOKK arkisto.

³⁸⁹ Toimintakertomus 1988–1989. AOKK arkisto.

³⁹⁰ Toimintakertomus 1983–1984. AOKK arkisto.

³⁹¹ Hirvi, Eija ja Seppelvirta, Heljä, haastattelu 6.10.2021.

³⁹² Ibid.

Tukipalveluissa osaaminen kehittyi hyvin pitkälti työssä oppien ja omien käytännön kokemusten kautta. Tietotekniikan koulutustakin järjestettiin jo 1980-luvulla, mutta se saattoi olla hyvin teoriapainotteista, koska tietokoneita ei ollut riittävästi käytännön harjoittelua varten. Omaa osaamista veloitettiin myös kehittämään osallistumalla säännöllisesti oppilaitosten hallinto- ja toimistohenkilöstölle suunnattuihin 2–3 päivän koulutuksiin Ammattikasvatustahallinnon koulutuskeskuksessa Tampereella. Myös arkistokoulutuksiin osallistuttiin esimerkiksi kansallisarkistossa Helsingissä.³⁹³

Opettajaopiston ydintoiminnan muuttuessa 1990-luvulla myös tukipalvelutarpeet muuttuivat. Ammatillisen opettajakorkeakoulun ensimmäinen lukuvuosi 1990–1991 korkeakouluna merkitsi vahvaa muutosta oppilaitoksen hallinnossa, jokapäiväisissä käytännöissä ja opiskelussa. Uutta oli muun muassa tutkimustoiminnan mukaantulo korkeakoulun toimintaan.³⁹⁴ Myös kansainvälinen toiminta laajeni sen myötä. Merkittävä satsaus oli myös korkeakoulun kirjaston valmistuminen. Tosin kirjaston käyttöä rajoitti vakinaisen kirjastonhoitajan puute, ja tästä myös opiskelijat antoivat palautetta henkilöstölle³. Korkeakoulun kehittämistä vauhdittava asia oli oppilaitoksen kaikkien luokkien yhdistäminen tietoverkkoon.³⁹⁵ Tämä tarkoitti tietotekniikan mahdollisuuksien parempaa hyödyntämistä myös toimistorutiineissa. Käyttöön otettiin oppilaitoksen tarpeisiin räätälöity tietokantaohjelma Paradox laskutukseen ja opiskelijahallintoon.³⁹⁶

Mieleen painunut asia on myös valtion oppilaitosten siirtyminen tulosoajaukseen 1993–1994. Se toi aivan uudentyyppistä ajattelua organisaatioon, kiinnitti entistä vahvemmin huomiota asiakaslähtöisyyteen ja lisätulojen hankkimiseen maksullisesta toiminnasta. Tulosoajaus haastoi monin tavoin oppilaitoksen toimintaa supistamalla taloudellisia resursseja. Kirjastopalvelujen kehittämisessä jouduttiin turvautumaan tilapäisratkaisuihin. Myös muiden tukipalveluiden osalta taloudellisuuden optimointi koetteli henkilöstön voimavaroja. Miten minun käy -ajattelu sävytti suuntautumista tulevaisuuteen. Talouden haasteista huolimatta paneuduttiin asiakaspalvelun monipuolistamisen lisäksi myös organisaation sisäiseen kehittämiseen aktiivisesti.³⁹⁷

³⁹³ Hirvi, Eija ja Seppelvirta, Heljä, haastattelu 6.10.2021.

³⁹⁴ Toimintakertomus 1990–1991. AOKK arkisto.

³⁹⁵ Toimintakertomus 1991–1992. AOKK arkisto.

³⁹⁶ Hirvi, Eija ja Seppelvirta, Heljä, haastattelu 6.10.2021.

³⁹⁷ Muutoksen vuosi. Vuosijulkaisu 1992–1993.

TEKNOLOGIAN KEHITTYMINEN MUUTTAA PALVELUYMPÄRISTÖÄ JA TUKIPALVELUTYÖTÄ

On huimaa ajatella tämän päivän työelämän näkökulmasta, että vielä 1980-luvun puolivälissä opettajaopiston toimistossa oli yksi tietokone, jossa oli TEKO-tekstinkäsittelyohjelma. Tänä päivänä olemme tottuneet käyttämään työssämme lukuisia tietojärjestelmiä ja ohjelmistoja eri käyttötarkoituksiin. Muistelimme, kuinka toimistohenkilökunta kävi aikoinaan tutustumassa TEKO-ohjelmaan Teknologian tutkimuskeskuksessa VTT:llä, saadakseen ensituntumaa ohjelmiston käyttöön. Myöhemmin tuli tutuksi DOS-käyttöjärjestelmässä toimiva WordPerfect -tekstinkäsittelyohjelma. Sitä käytettiin näppäinkomennoilla ja ilman hiirtä. Oppiminen tapahtui kantapään kautta työtä tehdessä, kun unohdettiin esimerkiksi tallentaa kirjoitustyö, ja se jouduttiin tekemään uudestaan.³⁹⁸ MS Office 365 pilvipalvelun automaattinen tallennustoiminto ei vielä tuolloin pelastanut pulasta. Pikkuhiljaa tietokoneet yleistyivät opettajaopistossa, kun oppilaitokseen hankittiin Atk-laitteita lukuvuoden 1984–1985 aikana. Niiden myötä paranivat myös mahdollisuudet kehittää toimintorutineja, opettajankoulutuksen tietotekniikan osuutta sekä tietotekniikan jatko- ja täydennyskoulutusta.³⁹⁹

Tietotekniikan kehityksestä huolimatta, kirjoituskoneella tehtävät työt olivat edelleen isossa roolissa toimistotyössä. Esimerkiksi todistukset tehtiin siten, että opettajat toimittivat opintojen arvosanat A4-arkeilla toimistoon, siitä ne koottiin yhdeksi isoksi dokumentiksi, ja kirjoitettiin kirjoituskoneella todistuksiin. Lopuksi todistukset vielä tarkistettiin työkaverin kanssa ja arkistoitiin jäljennökset. Toimistolla purettiin paljon myös saneluita ja kirjoitettiin puhtaaksi aineistoja opetushenkilöstölle. Sähkökirjoituskone ja korjausnauha toivat tehokkuutta kirjoittamiseen. Muistelimme, miten kirjoittaminen oli edelleen hyvin tarkkaa ja keskittymistä vaativaa, koska virheiden korjaaminen oli vaikeaa. Henkilökohtaiset tietokoneet yleistyivät vasta 1990-luvulla. Se tarkoitti myös henkilöstön kouluttautumista toimisto-ohjelmien suhteen. Ensimmäiseen Word-koulutukseen osallistuttiin vuonna 1991. Atk-ajokorttikoulutukset yleistyivät 2000-luvun puolella ja ne tukivat tukipalveluhenkilöstön osaamisen rakentumista Windows käyttöjärjestelmästä, Internetistä ja MS Office -toimisto-ohjelmista.⁴⁰⁰

Toimiston keskipiste oli pitkään kopiokone. Se piti paikkansa yhtenä toimiston tärkeimmistä työvälineistä. Muistan tämän hyvin, kun aloitin työ-

³⁹⁸ Hirvi, Eija ja Seppelvirta, Heljä, haastattelu 6.10.2021.

³⁹⁹ Toimintakertomus 1984–1985. AOKK arkisto.

⁴⁰⁰ Hirvi, Eija ja Seppelvirta, Heljä, haastattelu 6.10.2021.

urani toimistosihteerinä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa 2000-luvun alussa. Tuolloin ns. Monistamon kopiokoneen toiminnot, frankeerauskoneen käyttö, faksin toiminnot ja kirjekuoritustin olivat osa perehdytystäni. Kuinka haastavalta tuntuikaan oppia vihkokopiointia, kirjakopiointia, kaksipuoleista kopiointia, tarrakopiointia jne. Oli myös haastavaa säätää oikean postimaksuarvon osoittava leima frankeerauskoneeseen. Postia lähti niin paljon, että pienikin virhe olisi tuntunut jo talon postituskustannuksissa. Asiat kuitenkin opittiin ja posti kulki! Paperittomasta toimistosta ei vielä tuolloin voinut puhua. Kirjepostin määrä oli suuri ja sähköpostia liikkui vielä hyvin maltillisesti. Puhtaaksikirjoittamista tehtiin edelleen paljon toimistossa. Opetushenkilöstön käsin kirjoittamia materiaaleja naputeltiin sähköisiksi asiakirjoiksi, ja lähetettiin heille takaisin sähköpostitse. Toimintakulttuurin muutos tässä tapahtui 2000-luvulla, kun sähköiset asiakirjat ja henkilökohtainen tietojenkäsittely yleistyivät eri yhteyksissä.



Jaana toimistossa. 2000-luvun alussa paperiton toimisto oli vielä tulevaisuuden visio.
Kuvaaja: Eija Hirvi. Jaana Ahlqvistin yksityisarkisto.

Myös piirtoheitinkalvoja tehtiin menneinä vuosina paljon. Muistelin kollegoideni kanssa, kuinka luovasti ja taidokkaasti toimistoon tuoduista käsin piirretyistä koukeroista muotoutui opetus- ja esitysmateriaalia ensin sähköiseen muotoon Windowsin Paint-ohjelmalla, ja myöhemmin PowerPointilla, ja sitten tulosteeksi piirtoheitin kalvolle. Tämä oli oma osaamisen lajinsa, joka tukipalveluissa

osattiin varsin taidokkaasti. Ensimmäinen värikopiokone hankittiin 2000-luvulla ja se olikin kallis, tarkkaan harkittu hankinta. Kalvokopiointi aiheutti joskus harmaita hiuksia, kun vääränlainen kalvo sulii koneeseen. Myös piirtoheittimen toimintavarmuus synnytti sydämentykytyksiä, jos vahtimestaria ei löytynyt ajoissa lamppua vaihtamaan. Näitä huolia meillä ei ole tänä päivänä digitaalisessa maailmassa.

Opiskelijat, asiakkaat ja henkilöstö asioivat Rajakadun C-osan (nykyinen D-osa) toimiston palvelutiskillä tai soittaa pirauttavat asioistaan. Puhelin oli tärkeä yhteydenpidon väline ja se myös edellytti toimistohenkilöstön tavoitettavuutta työpisteiltään. Pöytäpuhelimet, toimiston palvelutehtävät ja asiakaspalveluajat määrivät läsnäoloa. Henkilöstökokouksista, koulutuksista, lomista ja muista poissaoloista informoitiin hyvissä ajoin.

Ensimmäinen toimiston matkapuhelin saatiin vuonna 2006. Jaoimme sen neljän työntekijän kesken. Kännykkä mahdollisti puheluihin vastaamisen myös muualta kuin omalla työpisteellä ja antoi vapautta liikkua työpisteeltä. Henkilökohtaisiin kännyköihin siirryttiin vuotta myöhemmin. Myös asiakaskäyttäytyminen muuttui pikkuhiljaa ja toimistoasioinnin tarve väheni koulutusmuotojen muuttuessa päätoimisesta opiskelusta kohti osa-aikaista opiskelua alueellisissa malleissa. Samanaikaisesti sähköiset viestintäkanavat ja verkkooppimisympäristöt kehittyivät.

Sähköiset prosessit ja asiointi välähtivät tulevaisuuden visioina puheissa. Vasta kun tietojärjestelmät kehittyivät ammattikorkeakouluaikana, pystyttiin ottamaan ensimmäisiä askeleita sitä kohti. Jyväskylän ammattikorkeakouluun liityttiin vuonna 1997 ja tuolloin otettiin käyttöön ASIO-opiskelijahallintojärjestelmä opettajankoulutuksen ja jatkokoulutusten opiskelijahaussa, opiskelijatietojen hallinnoinnissa ja opintosuoritusten rekisteröinnissä. Tietojärjestelmien käytettävyyden parantaminen ja palveluprosessien kehittäminen vaativatkin paljon yhteistyötä, resursseja ja osaamisen kehittämistä tukipalveluissa seuraavien vuosien aikana.

PITKÄJÄNTEISTÄ TUKIPALVELUIDEN KEHITTÄMISTYÖTÄ

Muistelmissa kollegoideni kanssa 1990-luvun puoliväli nousee mieliin tulosajattelun vahvistumisen, laadun parantamis- ja varmistusjärjestelmien kehittämisen (ml. opiskelijapalautejärjestelmän) ja toimintaprosessien sekä oppivan organisaatioajattelun kehittymisen aikana.⁴⁰¹ Tästä ammatillisen opettajakorkeakoulun kehitys kulki kohti ammattikorkeakouluaikaa, mikä tarkoitti

⁴⁰¹ Hannula, Kaija & al., 1994. Tuloslottuvuusia 1993–1994. Teemajulkaisu. Hirvi, Eija ja Seppelvirta, Heljä, haastattelu 6.10.2021.

muutoksia organisaation perustehtävissä, sen hallinnossa ja tukipalveluissa ja myös fyysisessä palveluympäristössä.

Hyppäsin heti työsuhteeni alussa vuonna 2000 mukaan vuoden kestävään laatu- ja toiminnanohjausjärjestelmän kehittämisprojektiin, jossa koko henkilöstön voimin tarkastelimme johtajuutta, asiakas- ja markkinasuuntautuneisuutta, tiedonkeruuta ja analysointia, henkilöstön kehittämistä, prosessien hallintaa ja toiminnan tuloksia. Tämä oli kerrassaan syvällistä perehdytystä uudelle työntekijälle ensimmäisen työvuoden aikana. Tukipalveluiden kokonaisuus hahmottui erinomaisesti, niin oman yksikön kuin ammattikorkeakoulun yhteisten palveluiden näkökulmasta. Siitä sai alkunsa kipinä jatkuvaan ja systemaattiseen palveluiden kehittämiseen.

Laadun kehittämisprojektin yhteydessä tärkeimmiksi tukiprosesseiksi määritelimme asiakaspalvelun, Atk-palvelut, hallinnolliset palvelut opiskelijapalvelut, taloushallintopalvelut, ja vahtimestaripalvelut. 2000-luvun alussa opettajakorkeakoulun tukipalveluissa työskenteli minun lisäksi kaksi muuta toimistosihteerä, opintosihteerä, kansainvälisten asioiden sihteerä, projektisihteerä, ATK-suunnittelija, taloussuunnittelija ja vahtimestari. Hallinnossa kolme henkilöä; johtaja ja kaksi opettajankoulutuspäällikköä. Opetushenkilöstöä oli 36.⁴⁰² Täydennyskoulutus- ja palvelutoiminta tukipalveluineen oli integroitu osaksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun Kehitys- ja palveluyksikköä aina vuoteen 2003 saakka.

Yksikön toiminnan kehittämisessä laatu integroitui arjen tekemiseen hyvin konkreettisella tavalla. Yhdessä opettajakorkeakoulun tukipalveluhenkilöstön kanssa arvioimme tukiprosessien nykytilaa, toimivuutta arjessa ja kehittämisen kiireellisyyttä. Toimimattomat käytänteet ja prosessit synnyttävät aikataulupainetta, ja kiireessä tekeminen voi vaikuttaa lopputuloksen laatuun. Tuttu huoli tukipalveluissa tänäkin päivänä. Tärkeimmiksi kehittämiskohteiksi priorisoimme seuraavat asiat:⁴⁰³

- Kopiointi: Monistamon kopiokoneongelmat haastoivat, koska kopiointi korostui kaikkien työtehtävissä. Kiireaikoina saattoi päivä, jos toinenkin vierähtää opiskelijahaun materiaalien, opintokirjeiden ja opetusmateriaalien, markkinointimateriaalien ja erilaisten hallinnon asiakirjojen kopioinnissa.

⁴⁰² Esittelymateriaali: Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2000.

⁴⁰³ Ammatillisen opettajakorkeakoulun tukipalvelupalaverin muistiinpanot 22.11.2000. Tiedostot ja henkilökohtaiset materiaalit.

- Arkistointiin liittyen puuttui ammattikorkeakoulun arkistosääntö, joka olisi antanut raamit arkistoinnille.
- ASIO-opiskelijahakujärjestelmän toimivuus opettajankoulutuksen tarpeisiin sekä järjestelmän etäkäyttötoiminnot opiskelijoille. Opiskelijat eivät päässeet käyttämään järjestelmään ammattikorkeakoulun verkon ulkopuolelta lainkaan.
- Tiedon saaminen ajoissa opiskelijoille jaettavasta opetusmateriaalista ja opiskelijaryhmäjaosta. Tämä vaikutti muun muassa tilasuunnitteluun. Kaikki opiskelijat olivat läsnä Jyväskylässä ja Rajakadun toimitiloissa.
- Opintosuoritusten tarkastamis- ja merkitsemisaikataulu. ASIO-järjestelmää otettiin vasta käyttöön suoritusmerkintöjen kirjaamiseen, ja tämä edellytti prosessin ja yhteisten käytäntöjen kehittämistä. Tähän saakka merkinnät olivat kulkeneet toimistoon esimerkiksi paperilla, josta ne tallannettiin järjestelmään. Kulttuuri oli muuttumassa ja opettajat alkoivat itse kirjata suorituksia suoraan tietojärjestelmään.
- Ostolaskujen liian hidaskierto. Kaikki tarkistus- ja käsittelytyö tapahtui manuaalisesti.
- Panttikäytäntö avaimen luovutuksesta opiskelijoille. Vastasimme koko kiinteistön avaimista, ja opintojen päättyessä, niiden palautus aiheutti haasteita.

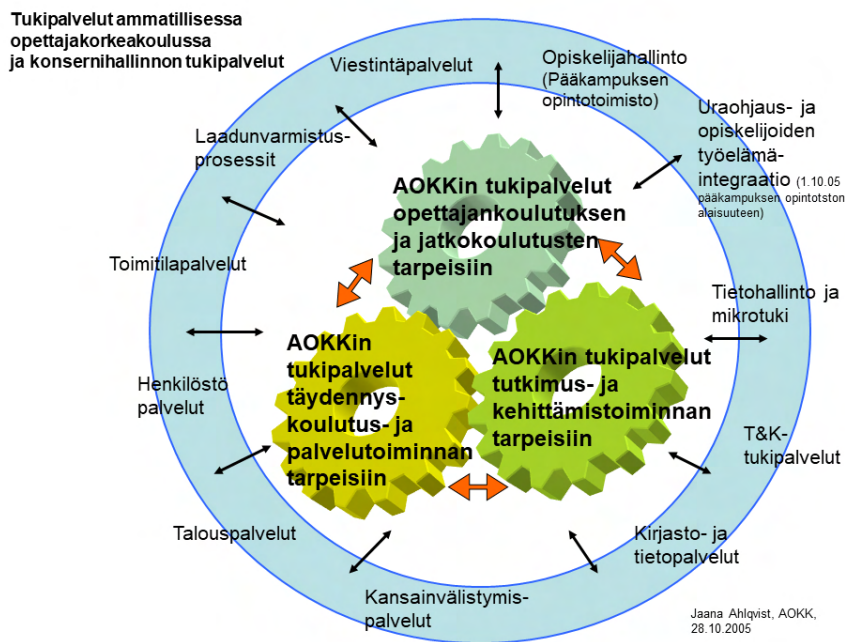
Tukipalveluihin liittyviä kehittämiskohteita ja haasteita nostettiin esille myös kehityskeskusteluissa ja niitä vietiin eteenpäin päälliköiden ja yksikönjohtajan tuella. Oma roolini muuttui tukipalveluvastaavaksi 2003. Tämä tarkoitti yhteistyön tiivistymistä yksikönjohtajan ja päälliköiden kanssa, tukipalveluiden tiimimuotoisen työskentelyn kehittämistä yksikössä ja yhteyshenkilönä toimimista konsernihallinnon tukipalveluiden suuntaan.

Kehityskeskustelujen yhteenvedossa vuonna 2003, päätimme yhdessä edistää seuraavia asioita ja työnjakoa niissä:

- JAMKin yhteisen matkustussäännön ja -käytänteiden selvittäminen niin, että matkalaskut voidaan siirtää Tahto-palveluiden (JAMKin keskitetyt talous- ja henkilöstöpalvelut) hoidettavaksi.
- Käydään neuvottelut tukipalveluista, joita JAMKin konsernihallinnon opintotoimisto voi tarjota AOKKille jatkossa.
- Kiinteistön avainasioiden, kulunvalvonnan, ovien aukioloaikojen, auto-paikkojen yms. asioiden hoidon siirtäminen valmistellaan vahtimestari-palveluille. JAMKin kulunvalvontajärjestelmä ja työajanseuranta (Flexim) hoidettiin vielä tuolloin opettajakorkeakoulun toimista käsin.

- Opintorekisterin hoitoon liittyvien asioiden selkiyttäminen ja työnjaon kehittäminen yksikössä (Opettajankoulutuksen ja jatkokoulutuksen opiskelijat / Musiikin ja tanssin alan opiskelijat)
- Opettajakorkeakoulun asiakirjat (esim. kokousmuistiot) siirtyvät intran kautta käytettävään sähköiseen GroupWise-asiakirja-arkistoon. Tukipalveluhenkilöstö koulutetaan järjestelmän käyttöön.

Oma toimenkuvani kehittyi edelleen vuodesta 2004 eteenpäin opettajakorkeakoulun tukipalveluiden esimiehenä ja toimistotiimin vetäjänä. Yhteistyötä ja työnjaon kehittämistä tehtiin aktiivisesti kaikkien konsernihallinnon tukipalveluiden suhteen. Tarkastelutarvetta synnyttivät edellä kuvattujen asioiden lisäksi myös T&K-toiminnan laajentuminen ja yhteisten käytänteiden rakentaminen JAMKissa vuodesta 2003 eteenpäin, kun ammattikorkeakoululainsäädäntö uudistui. Koulutusviennin osalta vuonna 2010 ryhdyttiin ratkomaan toiminnan organisoitumista sekä sitä tukevia tukipalveluja.



Tukipalvelut ammatillisessa opettajakorkeakoulussa suhteessa JAMKin konsernihallinnon tukipalveluihin. Jaana Ahlqvist. Tiedostot ja henkilökohtaiset materiaalit.

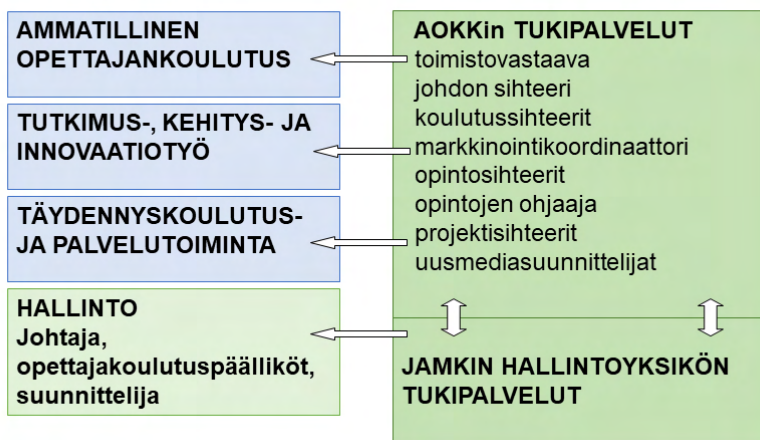
Ammatillisen opettajakorkeakoulun Laadukas arki -laatuoppaassa kuvasimme opettajankoulutuksen, TKI-toiminnan, täydennyskoulutus- ja palvelutoiminnan laadunhallinnan perusteita ja toimintatapoja. Toiminnan kuvaustyö tuki myös tukipalveluiden roolin jäsentämistä ydintoiminnan tukena, mahdollistajana ja osana kokonaisuutta. Vuonna 2011 opettajakorkeakoulun laatuopas sanoitti tukipalveluiden tehtäviä seuraavasti.

”Tukipalveluiden tehtävänä on tukea ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajankoulutusta, TKI-työtä, täydennyskoulutus- ja palvelutoimintaa sekä opettajakorkeakoulun hallintoa. Ammatillisen opettajakorkeakoulun tukipalvelut toimivat yhteistyössä ammattikorkeakoulun hallintoyksikön tukipalvelujen kanssa erikseen määritetyn ja jatkuvasti määrittyvän työnjaon mukaisesti.”

”Ammatillisen opettajakorkeakoulun toimistotiimi on yksi osa yksikön tukipalveluja. Sen vastuulla on toimisto- ja sihteeripalveluihin kuuluvia tehtäviä. Tiimin työskentelyn suunnittelusta ja toimivuudesta vastaa toimistovastaava. Toimistotiimin muodostavat hänen lisäksi yksikön hallinnon, opettajankoulutuksen, täydennyskoulutus- ja palvelutoiminnan sekä TKI-toiminnan sihteerit. Ammatillisen opettajakorkeakoulun tukipalveluihin kuuluvat myös opintojen ohjaaja, markkinointikoordinaattori ja uusmedia-suunnittelijat. Yhteisissä tapaamisissa tukipalveluhenkilöstö suunnittelee vuosittaista työskentelyään ja kehittää yksikön tukipalveluja.”⁴⁰⁴

Tukipalveluhenkilöstön määrä oli kasvanut toiminnan monimuotoistuessa ja sen volyymien kasvaessa liki 20 henkilöön. Määräaikaisten työsuhteiden määrä oli myös kasvanut, erityisesti TKI-toiminnan projektisihteerien osalta. Tämän lisäksi myös erilaisissa suunnittelutehtävissä työskentelevien henkilöiden määrä oli kasvanut sekä täydennyskoulutus- ja palvelutoiminnassa että TKI-toiminnassa.

⁴⁰⁴ Laadukas arki – Ammatillisen opettajakorkeakoulun laatuopas, versio 2.4. Tiedostot ja henkilökohtaiset materiaalit.



Ammatillisen opettajakorkeakoulun ydintoiminnot, hallinto ja tukipalvelut 2011. Jaana Ahlqvist. Tiedostot ja henkilökohtaiset materiaalit.

Keräsimme tukipalveluiden toiminnasta säännöllisesti palautetta niin opettajakorkeakoulun henkilöstöltä kuin opiskelijoiltakin. Henkilöstön antaman palautteen perusteella päätimme parantaa muun muassa tiedottamista tukipalveluhenkilöstön tehtävänkuvista ja palveluista intranetissä sekä uuden opetushenkilöstön perehdytyksessä⁴⁰⁵. Muita tärkeitä toimistotiimin kehittämiskohteita palautteiden perusteella olivat valmistumisen tukeminen JAMK:n ohjausjärjestelmän mukaisesti, tieto- ja viestintätekniikan osaamisen kehittäminen sekä tiimitoiminnan ja työskentelyn suunnittelun kehittäminen (ts. lukuvuoden syklin ennakointi, toiminnan arviointi ryhmäkehityskeskusteluissa sekä joustavat työjärjestelyt ja sijaistaminen).

⁴⁰⁵ Yhteenveto sisäisestä asiakaspalautteesta ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilöstöltä 2010. Tiedostot ja henkilökohtaiset materiaalit.

KOKONAISUUDEN TARKASTELUA, TOIMINNAN ANALYSOINTIA JA TULEVAN ENNAKOINTIA

Aina kun ydintoiminta muuttuu, on syytä tarkastella myös tukipalveluja uusin silmin, jotta kokonaisuus rakentuu mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla. Toimistovastaavan roolissa tehtäväni oli tuoda esille tukipalvelujen kehittämistarpeita, henkilöstökysymyksiä ja ennakoitavissa olevia muutoksia johtoryhmän kokouksissa. Niistä kävimme keskustelua; välillä olimme hyvinkin samaa mieltä asioista ja toisinaan taas eri mieltä. Useimmiten konsensus saavutettiin ja yhteinen ymmärrys rakentui keskustelun kautta.

Muistan kuinka johtoryhmän seminaarissa vuonna 2011 esittelin opiskelijoiden valmistumiseen liittyviä uusia käytäntöjä, jotka mahdollistivat valmistumisen jatkuvana prosessina. Keskustelimme myös aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen (AHOT) -prosessista ja hakemusten käsittelyn työllistävyydestä opiskelijapalveluissa. Keskustelimme myös koulutusviennin käynnistymisestä opettajakorkeakoulussa ja toiminnan tueksi tarvittavien tukipalveluiden organisoinnista. Pohdimme myös kasvaneita projektisihteeritarpeita kansainvälisissä hankkeissa ja niiden suhdetta koulutusvientiin. Taitavat olla teemoja, jotka puhututtavat jossain määrin vielä tänä päivänäkin.

Samana vuonna oli kotimaisessa täydennyskoulutuksessa käynnistynyt useita uuden tyyppisiä täydennyskoulutushankkeita ja niiden toteuttaminen edellytti koulutus- ja tukiprosessien kehittämistä. TKI-toiminnan, täydennyskoulutus- ja palvelutoiminnan sekä opettajankoulutuksen lähentyminen ja rajaitojen madaltumista oli havaittavissa. Esimerkkeinä mainittakoon oppisopimustyyppiset täydennyskoulutukset, OKM:n rahoittamat koulutushankkeet, kuten maahanmuuttajataustaisille opettajille Specima-pätevyitysmiskoulutus ja opettajien vertaismentorointikoulutus Verme. Lisäksi käynnissä oli ESR-rahoitteinen Uusi ura opettajana-hanke ja Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot työvoimapoliittisena koulutuksena. Yhteistyötä ja osaamisen jakamista niin suunnittelijoiden kuin eri tukipalvelutoimijoiden kesken tarvittiin entistä enemmän.

Muutoksia opettajakorkeakoulun hallinnon toimintaan ja tukiprosesseihin synnytti myös ammattikorkeakoulun Musiikin koulutusohjelman siirtyminen opettajakorkeakoulusta Hyvinvointiyksikköön 1.8.2011 alkaen. Näin ollen purettiin kolmen vuoden aikana rakennetut hallinnolliset käytänteet.⁴⁰⁶ Tämäkin edellytti yhteistä pohdintaa ja etenemissuunnitelmaa.

Kaiken kaikkiaan analyysi johtoryhmälle vuoden 2011 tukipalvelutoiminnasta osoitti, että henkilöstökrytointeja oli tehty varsin paljon, ja muu-

⁴⁰⁶ Ammatillisen opettajakorkeakoulun johtoryhmän seminaaripäivät 9.-10.2.2012. AOKK arkisto.

toinkin opettajakorkeakoulun henkilöstömäärä oli kasvamassa tasaiseen tahtiin. Opiskelija- ja asiakasmäärien sekä henkilöstömäärän kasvaessa jatkuva haaste oli palvelutason ylläpitäminen ja tiedonkulun varmistaminen. Opiskelijamäärä opettajankoulutuksessa, erityisopettajankoulutuksessa ja opinto-ohjaajankoulutuksessa oli kivunnut vuonna 2011 jo yli 900 opiskelijaan. Opetushallituksen rahoittamiin täydennyskoulutuksiin, palveluliiketoiminnan tilauskoulutuksiin ja työvoimapolitiittisiin koulutuksiin osallistui yli 2500 asiakasta. Lisäksi noin 400 musiikin ja tanssin alan opiskelijaa opiskeli pedagogisissa opinnoissa.⁴⁰⁷ Opettajakorkeakoulun henkilöstömäärä liikkui 70 työntekijässä.

Tukipalveluiden näkymät vuodelle 2012 virittivät keskustelua muun muassa uuden opetussuunnitelman ja sen toimeenpanon vaikutuksia opiskelijahallintoon ja –palveluihin, kuten ASIO-opiskelijahallintojärjestelmän rakenteisiin ja opintojaksotietoihin, hyväksilukumenettelyihin, lomakkeisiin ja ohjeisiin sekä opetusharjoittelukäytänteisiin. Sähköiseen arkistointiin ja prosesseihin siirtyminen oli myös alkanut JAMKissa ja siihen liittyvän osaamisen kehittäminen tiimissä. Tämä tuki pienin askelin matkaa kohti paperitointa toimistoa ja kestävää kehitystä.

Muutokset toiminnassa yleensä edellyttävät myös uusien asioiden haltuun ottamista ja oman osaamisen kehittämistä. Halusin itse ymmärtää tätä ilmiötä paremmin ja selvitin sitä palveluliiketoiminnan koulutusohjelman YAMK-opinnäytetyössäni tukipalveluhenkilöstön osaamisen johtamisen ja kehittämisen näkökulmasta. Ajattelen näin jälkeenpäin, että työni *'Sihteeripalvelujen kehittäminen palveluliiketoimintaosaamisen näkökulmasta, Case: Jyväskylän ammattikorkeakoulu'* tulokset auttoivat tiimiämme konkretisoimaan osaamistamme, käymään siitä yhdessä keskustelua ja suuntaamaan kehittämistä JAMKin tavoitteiden suunnassa.

⁴⁰⁷ Koonti ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijavirroista 2010–2012. Tiedostot ja henkilökohtaiset materiaalit.



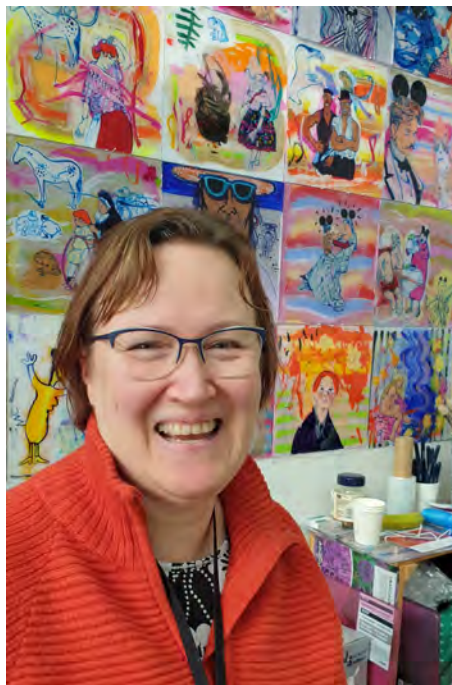
Keskeisimmät osaamisen kehittämisaalueet tukipalveluissa palveluliiketoimintaosaamisen näkökulmasta vuonna 2011. Jaana Ahlqvist. Tiedostot ja henkilökohtaiset materiaalit.

Kun noin 10 vuotta sitten keskustelimme osaamisen kehittämisestä tiimi-palaverissa, tunnistimme asiakaslähtöisyyden korostumisen ja ohjaus- ja neuvontatyön lisääntymisen työssämme. Myös sähköisten palvelujen kehittämistyötä tehtiin enemmän ja niiden käyttö oli myös lisääntynyt. Useita toimintaprosesseja tuli hallita samanaikaisesti ja niiden kehittämisosaamista tarvittiin enemmän. Myös ennakointiosaaminen ja kokonaisuuksien hallinta oli yhä tärkeämpi taito. Nämä taidot tukivat myös oman työn johtamista. Tuttuja juttuja vielä tänäkin päivänä. Eikös vaan?

RIITTA UUSITALO – AMMATILLISEN OPETTAJAKORKEAKOULUN LUOTTOTAITEILIJÄ

Tuija Rautio

Penniteatteri-nimisestä teoksesta alkoi kuvataiteilija Riitta Uusitalon yhteistyö Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston kanssa 1980-luvun lopulla. Opettajaopiston silloinen rehtori Matti Taalas oli innokas taiteen ystävä, ja hän hankki teoksen opettajaopiston auditorioon. ”Silloin elettiin lama-aikaa ja koulutuksessa tehtiin isoja leikkauksia, joihin kannanottona Matti hankki Penniteatterin”, muistelee Riitta.⁴⁰⁸ Elettiin silloin marka-aikaa.



Kuvataiteilija Riitta Uusitalo työhuoneellaan helmikuussa 2022. Kuvaaja: Tuija Rautio.

⁴⁰⁸ Uusitalo, Riitta, haastattelu 2022.

Seuraavalla vuosikymmenellä, kun opettajaopistosta oli tullut Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu, Riitta kuvitti ja taittoi useita opettajakorkeakoulun vuosijulkaisuja. Ensimmäisen kerran kuvitukseen ilmestyi pupuhahmo vuoden 1995–96 vuosijulkaisussa Verkkoja, solmuja, kohtaamisia.⁴⁰⁹ Yksi pupuhahmo kantaa salkkua, jossa lukee x-files, ja toinen pupu ajaa korvat hulmuten avoautolla. Puput esiintyivät julkaisun sivuilla, joissa oli silloisen rehtorin ja talouspäällikön kirjoittama artikkeli.

”Vuosijulkaisujen kuvittaminen oli hauskimpia töitä, joita olen tehnyt. Julkaisu painettiin Lievestuoreella ER-painossa, ja siellä julkaisua taittaessa yhdessä Tuula Tuukkasen kanssa viihdytimme toisiamme piilottamalla kuviin pieniä kuvakkeita, joita kukaan ulkopuolinen ei oikeastaan edes huomannut. Esimerkiksi talouspäälliköksi piirtämäni pupun autoon piilotimme pienen pommin,” nauraa Riitta.⁴¹⁰

PUPUHAHMO HERÄTTÄÄ TUNTEITA

Kun opettajakorkeakoulu siirtyi osaksi Jyväskylän ammattikorkeakoulua vuonna 1997, omia vuosijulkaisuja ei enää sellaisenaan painettu. Uusitalon piirtämä pupuhahmo sen sijaan siirtyi osaksi opettajakorkeakoulun markkinointimateriaalia. Kymmenet erilaiset pupuhahmot kuvittivat niin asiakaslehti IntoMieltä kuin opiskelumateriaaleja ja verkko-oppimisympäristöjäkin. Pupujen avulla viestittiin myös pedagogisesta ajattelusta: esimerkiksi peiliin katsova pupu kuvasi itsearviointia ja monen iloisen pupun joukko oppimisen sosiaalista luonnetta.

”Jossakin vaiheessa 2000-lukua uudistin pyynnöstä pupuhahmoa ja sain palautetta, että pupulla on liian pitkä nenä! Siitä käytiin aikamoista nenävääntöä, ja vain muutama pitkänenäisistä pupuista sitten jäi lopulta käyttöön,” kertoo Riitta.⁴¹¹

Puput ovat jatkaneet kuitenkin seikkailujaan opettajakorkeakoulun materiaaleissa, ja niitä on nähtävissä tässäkin julkaisussa. Vaikka ne piirroshahmoina herättivätkin välillä kysymyksiä siitä, ovatko ne sopivia markkinoimaan aikuisille tarkoitettua koulutusta, ne tulivat opiskelijoille ja yhteistyökumppaneille tutuiksi ja erottuivat muiden opettajakorkeakoulujen markkinointikuvas-tosta. 2000- ja 2010-luvuilla opettajakorkeakoulun markkinoinnista vastanneet ideivat pupusta uusiakin tuotteita, mm. postikortteja ja videoita, joissa esiintyi piirroshahmosta eläväksi muuttunut karvainen pupuhahmo.

⁴⁰⁹ Hirvi, Eija & al., 1996. Verkkoja, solmuja, kohtaamisia. Vuosijulkaisu.

⁴¹⁰ Uusitalo, Riitta, haastattelu 2022.

⁴¹¹ Ibid.

**Jamk Ammatillinen
opettajakorkeakoulu
1997–2012**

UUDEN AJAN JOHTAJA ULLA MUTKA

1998–2015



Ulla Mutka virkistäytymispäivänä Survo-Korpelassa keväällä 2005. AOKK arkisto.

Ulla Mutka tuli ammatillisen opettajakorkeakoulun johtajaksi Matti Taalaksen jälkeen elokuussa 1998. Opettajakorkeakoulu oli liittynyt osaksi ammattikorkeakoulua edellisenä vuonna. Ennen johtajaksi siirtymistään Ulla oli toiminut opettajankouluttajana useita vuosia: hän aloitti syksyllä 1987 sosiaalialan ammattiaineiden yliopettajana silloisessa Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa. Sen vuoksi hänellä oli vankka, kokemuksen kautta syntynyt käsitys siitä perustyöstä, jota opettajankoulutuksessa tehtiin.

Sitä ennen Ulla oli valmistunut Jyväskylän yliopistosta 1981 kasvatustieteen maisteriksi pääaineina kasvatustiede ja yhteiskuntapolitiikka. Sen jälkeen hän päteväytyi sosiaalityöntekijäksi ja suoritti sosiaalialan ammattiaineiden opettajatutkinnon ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa 1986. Hänellä oli siis kokemusta opettajankoulutuksesta myös opiskelijan roolissa.

YHTEISKUNNALLINEN NÄKIJÄ JA VISIONÄÄRI

Yhteiskuntatieteistä Ulla väitteli Jyväskylän yliopistossa 1998. Väitöskirjassaan hän lanseerasi sosiaalialalle ”Sosiaalityön neljäs käänne” -käsitteen, josta vastaväittäjä Synnöve Karvinen väitöstilaisuudessa totesikin, että häntä harmittaa, ettei hän itse ollut keksinyt sitä. Työ käsitteli asiantuntijuuden kehittymistä myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Väitöskirjassa näkyi hyvin Ullalle ominainen kyky jäsentää yhteiskunnallisia muutoksia ja ymmärtää asiantuntijatyön olemusta. Ullaa onkin luonnehdittu johtajana vahvaksi asiantuntijaksi ja visionääriksi, joka luotti henkilöstön asian-

tuntijuuteen ja osasi delegoinnin taidon. Hän kuunteli henkilöstön näkemyksiä sekä ympäristöstä tulevia signaaleja ja reagoi niihin proaktiivisesti. Jo opettajankouluttajana Ulla oli ollut hyvin tulevaisuus- ja yhteiskuntatietoinen. Hän sytytti opiskelijoissaan vahvan kiinnostuksen yhteiskunnallisiin asioihin ja syvän ymmärryksen siitä, että opettajan ammatti on yhteiskunnallinen ammatti. Tämä näkyi selkeästi myös hänen toimiessaan johtajana. Ulla arvosti opettajankoulutuksen erityispiirteitä ja nosti vahvasti esiin ammatillista opettajankoulutusta koskevia asioita, niin talon sisällä kuin ulkopuolellakin.

MERKITTÄVIEN MUUTOSTEN AIKA

Ammatillinen opettajankoulutus muuttui merkittävästi Ullan johtajuuden aikana. Suomen menestyneimmän ammatillisen opettajakorkeakoulun rakentamisen Ulla toteutti yhdessä osaavan henkilöstönsä kanssa. Näin voi sanoa niiden indikaattoreiden perusteella, joilla opettajakorkeakoulujen menestystä mitattiin. Indikaattoreina olivat esimerkiksi koulutuksen vetovoima, valmistuneiden määrä ja kotimaisten ja kansainvälisten hankkeiden volyyymi.

Myös täydennyskoulutuksen vetovoima oli tuohon aikaan ylivoimaisen suuri muihin ammatillisiin opettajakorkeakouluihin verrattuna. Täydennyskoulutus kilpaili viiden parhaimman joukossa koko yliopisto- ja korkeakoulusektoriin vertailtuna.

Ullan johtajuuskaudella opettajankoulutusta alueellistettiin, verkkopedagogista osaamista kehitettiin ja asiantuntijayhteisön osaamista laajennettiin uusilla toimijoilla. Ulla piti tärkeänä sitä, että hänellä oli koko ajan ajantasainen kuva henkilöstön osaamisprofiilista. Opettajankouluttajien rekrytoinnissa panostettiin uuden osaamisen tuomiseen kouluttajayhteisöön erityisesti tulevaisuuden osaamisen näkökulmasta.

Tukipalveluhenkilöstön esimiestyötä uudistettiin ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun ensimmäinen markkinointikoordinaattori palkattiin juuri ammatilliseen opettajakorkeakouluun, lisäksi palkattiin kaksi verkko-opetuksen suunnittelijaa ja opinto-ohjaaja. Hanketyötä tehostamaan mukaan tuli rahoituksen osaajia ja hankesuunnittelijoita.

Koulutuksen laadun arvioinnissa Ulla toimi asiantuntijana aina ammatillisen oppisopimuskoulutuksen arvioinnista yliopistojen eri tiedekuntiin saakka. Erittäin merkittävänä aikaansaannoksena oli Ullan monipuolisen kansallisen ja kansainvälisen laadunarviointityön pohjalta Jyväskylän ammattikorkeakouluun ideoima, rakentama ja käynnistämä sisäisen ristiinarvioinnin menetelmä.

Kansainvälisyys on ollut kiinteä osa opettajankoulutusta jo ammatillisen opettajankoulutuksen alkuvuosista lähtien. Ullan johtajuuskaudella ammatil-

lisen opettajakorkeakoulu kansainvälistyi merkittävästi. Ulla oli mukana käynnistämässä kansainvälisiä hankkeita muun muassa Virossa ja Vietnamin, ja kansainvälinen koulutusliiketoiminta lähti hänen johtajuuskaudellaan kehittymään monipuolisesti ja laajasti.

POSITIIVINEN ASENNE TYÖHÖN JA ELÄMÄÄN

Esteettisyys on Ullalle tärkeä arvo. Hän entisöi rakkaudella vanhoja huonekaluja ja nauttii niihin kätkeytyvistä tarinoista. Hänen johtajakaudellaan esteettisyydestä saivat nauttia myös opettajakorkeakoulun henkilöstö ja talossa vierailijat: Ullan toiveesta Rajakadun kampukselle oli sijoitettuna runsaasti teoksia Jyväskylän kaupungin taidekokoelmista. Lisäksi Ulla on kulttuurin suurkuluttaja, ja Savonlinnan oopperajuhlat kuuluvat kesän nautintoihin. Hän nauttii lukemisesta, perheensä kanssa yhdessä olemisesta ja luonnossa liikkumisesta.

Ulla on kasvanut rakastavan ja suuren suvun keskellä. Vanhemmiltaan hän on perinyt työteliään elämänasenteen ja vastuuntunnon. Tämä yhteisöllinen toimintatapa näkyi myös hänen johtajuuskaudessaan. Työhuoneen ovi oli aina auki henkilöstölle, ja keskusteluita käytiin usein aikaa säästämättä. Myös kotona ovet ovat olleet avoinna ulkomailta tuleville vaihto-opiskelijoille. Ulla kertoo, että viisi vuotta heillä oli kotikielenä maailman yleisin kieli, ”badly spoken english”. Vuosien saatossa vaihto-opiskelijoita on ollut Brasiliasta, Chilestä, Kaliforniasta, Floridasta ja Australiasta.

Ulla on elämänasenteeltaan häntä tuntevien läheisten mielestä optimistinen, eteenpäin katsova ja toimielias, ja nauru on herkässä. Hänellä on omien sanojensa mukaan vahva perusuottamus elämään ja ajatus, että kyllä elämä kantaa, vaikka välillä olisi tiukempaakin. Kun isojen ponnistusten jälkeen työyhteisössä saatiin aikaan jotakin merkittävää, hän osasi juhlistaa saavutuksia ja antoi tunnustusta tehdystä työstä: ”Ei mitään kiitoksia, vaan kuohuviiniä!”

Ammatillisen opettajakorkeakoulun johtajana Ulla toimi 17 vuotta. Sen jälkeen hän siirtyi omasta pyynnöstään suunnittelijan osa-aikaisiin tehtäviin 31.12.2016 saakka. Ullan paneutuvasta ja innostuneesta suhtautumisesta ammatilliseen opettajankoulutukseen kertoo osaltaan myös tämä tarinallinen historiikki, joka on lähtöisin hänen ideastaan.

AMMATILLISEN OPETTAJAKORKEAKOULUVERKOSTON SYNTY

Ulla Mutka

TAUSTAJÄRJESTELYJÄ

AMMATTIKOULUVERKOSTOA KEHITETTIIN

Aivan kuten vt. rehtori Heikki K. Lyytinen oli ennakoanut avajaispuheessaan 1994, ammatillisen opettajankoulutuksen uudistaminen ei pysähtynyt kahden itsenäisen ammatillisen opettajakorkeakoulun perustamiseen vuosikymmenen alussa. Sivistysvaliokunta oli jo mietinnössään 1990 kiirehtinyt pieniin yksiköihin hajautetun maatalousalan, koti- ja laitostalouden sekä käsi- ja taide-teollisuuden opettajankoulutuksen samoin kuin terveydenhuoltoalan opettajankoulutuksen tarkoituksenmukaista järjestämistä koskevien selvitysten tekemistä.⁴¹²

Lopulta 1990-luvun puolivälissä siirryttiin ammatillisen koulutuksen kehittämistyössä vaiheeseen, jossa ammattikorkeakouluverkoston kasvun ja sen tarjoamien uusien opiskelumahdollisuuksien myötä opistoasteen koulutus oli jatkuvasti vähentynyt. Toisaalta oppisopimuskoulutuksen säätelyn keventyessä sen merkitys ammatillisessa koulutuksessa lisääntyi jatkuvasti. Ammattikouluverkostoa ja niiden ylläpitojärjestelmää haluttiin kehittää muodostamalla toisen asteen ammatillisista oppilaitoksista laaja-alaisia yksiköitä, jotka pystyisivät tarjoamaan alueillaan riittävän monipuolisia koulutusmahdollisuuksia. Jo 1990-luvun alusta lähtien ammatillisten oppilaitosten ylläpitäjien määrä oli vähentynyt, mutta uusi linjaus edellytti niiden määrän merkittävää vähentämistä myös jatkossa. Ratkaisun tavoitteena oli lisätä ammatillisen koulutuksen kykyä reagoida yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin, kehittää yhteistoimintaa muiden oppilaitosten kanssa ja vahvistaa vuorovaikutusta paikallisen ja alueellisen elinkeinoelämän kanssa alueen elinvoiman kehittämiseksi. Samalla ratkaisu edellytti edelleen oppilaitosten säätelyn merkittävää väljentämistä.⁴¹³

⁴¹² SiVM 1/1990, n:o 1.

⁴¹³ SiVM 6/1996 vp.

VALTION OPPILAITOKSET KUNNALLISTETTIIN

Tässä vaiheessa merkittävä muutos säätelyn ja samalla ammatillisen opettajankoulutuksen uudelleenjärjestelyn kannalta oli se, että valtio oli päättänyt siirtää suurimman osan ylläpitämistään oppilaitoksista kuntien ja kuntayhtymien ylläpidettäväksi. Viimeiset valtion ammatilliset oppilaitokset siirtyivät kunnallisille ylläpitäjille vuoden 1997 alkuun mennessä.⁴¹⁴ Osassa kunnallistettavista oppilaitoksissa toimi myös opettajankoulutusosasto. Näiden opettajankoulutusosastojen uudelleenjärjestelyllä kunnallistamisen yhteydessä oli keskeinen merkitys koko ammatillisen opettajankoulutuksen kentälle ja erityisesti kolmen uuden ammatillisen opettajakorkeakoulun synnylle jo olemassa olleiden Jyväskylän ja Hämeenlinnan ammatillisten opettajakorkeakoulujen rinnalle.

YLIOPISTOON VAI AMMATTIKORKEAKOULUUN?

Syksyllä 1995 opetusministeriön nimittämä selvitysmies Tuija Kirveskarin sai valmiiksi ehdotuksen suomenkielisen ammatillisen opettajankoulutuksen sijoittamisesta viiden ammattikorkeakoulun yhteyteen. Tässä ehdotuksessa tuloksellisuuden kriteereiksi määriteltiin korkeatasoisen opettajankoulutuksen turvaaminen, toiminnallinen tehokkuus ja taloudellisuus. Raportissa korostettiin jatkuvan oppimisen valmiuksien kehittämistä ja opettajien lisä- ja täydennyskoulutuksen roolia opettajankoulutuksessa. Keskeisiä tavoitteita olivat myös aktiivinen vuorovaikutus työelämän kanssa samoin kuin yhteydet muuhun yhteiskunnalliseen toimintaan. Aivan oleellisena toiminnassa nähtiin myös kyky yhdistää opettajan ammatin teoreettiset ja käytännölliset kehittämistarpeet.⁴¹⁵

ASIASTA KIISTELTIIN VUOSIKAUSIA

Tuota aikaa muistellessaan Matti Taalas toteaa, että ammatillisen opettajankoulutuksen sijoittumisesta korkeakoulujärjestelmään käytiin usean vuoden mittainen, ajoittain värikäs ja varsin monipuolinen keskustelu.⁴¹⁶ Näkemyksiä esitettiin ammatillisen opettajankoulutuksen siirtämiseksi yliopistojen opettajankoulutuksen yhteyteen. Osa puolestaan näki hyvin luontevana ratkaisuna ammatillisen opettajankoulutuksen liittämisen ammattikorkeakoulujärjestelmän yhteyteen.

⁴¹⁴ SiVM 6/1996 vp.

⁴¹⁵ Olkinuora, Anita 2000, 199–200.

⁴¹⁶ Hytönen, Kirsi-Maria & al. 2011, 125.

Keskisuomalaisessa kirjoitettiin lauantaina 4.11.1995 aiheesta laaja artikkeli otsikolla Ammatillinen opettajankoulutus mukaan ammattikorkeakouluun. Jo heti artikkelin alussa todetaan, että opetusministeriö on tehnyt päätöksen, jonka mukaan ammatillinen opettajakorkeakoulu liitetään ammattikorkeakoulujärjestelmään. Artikkelissa haastateltu opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosaston osastopäällikkö, ylijohtaja Markku Linna toteaa, ettei ammatillisten opettajien opetus sovi tiedekorkeakouluihin. Sen sijaan hän pitää todennäköisenä, että tehdyn päätöksen perusteella Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu liitetään osaksi Jyväskylän palvelualojen ammattikorkeakoulua. Opetusministeriön tekemää ratkaisua hän perustelee sillä, että ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijat ovat yleensä saaneet akateemisen koulutuksen, joten opettajankoulutus on järkevää säilyttää lähellä työelämää. Kiinteä yhteys työelämään on ammattikorkeakouluopetuksen peruslähtökohta. Samassa artikkelissa todetaan, että Jyväskylän ammatilliselle opettajakorkeakoululle opetusministeriön ratkaisu on ollut yllätys, koska todennäköisimpänä vaihtoehtona siellä on pidetty opettajakorkeakoulun liittämistä Jyväskylän yliopistoon.⁴¹⁷

Sunnuntaina 12.11.1995 kouluneuvos Pekka Käppi käyttää Keskisuomalaisessa julkaistussa kirjoituksessaan ammatillisen opettajakorkeakoulun sijoittumista koskevasta ratkaisusta hyvin selväsanaisen puheenvuoron. Sen otsikko on Ammatillinen opettajankoulutus yliopistoon. Siinä hän kutsuu päätöstä liittää ammatillinen opettajankoulutus ammattikorkeakoulun yhteyteen sekä yllättäväksi että takaperoiseksi. Ylijohtaja Linnan esittämät perustelut asialle tuntuvat hänen mielestään sekä köykäisiltä että ristiriitaisilta. Kirjoituksessaan Käppi viittaa siihen, että yksi Jyväskylän yliopiston merkittävimmistä ja vahvimista painopistealueista on kasvatustiede ja opettajankoulutus. Hänen mukaansa ammatillinen opettajankoulutus yliopiston yhteydessä vahvistaisi entisestään Jyväskylän seudun koulutuksellista potentiaalia ja kehittämismahdollisuuksia ja tukisi yliopiston harjoittelukoulun mahdollisuuksia sen pyrkimyksissä entistä monipuolisemmaksi opettajankoulutuksen, tutkimuksen ja kokeilujen kehittämiskeskukseksi.⁴¹⁸

HALLITUS TEKI EDUSKUNNALLE ESITYKSEN VIIDESTÄ AMMATILLISESTA OPETTAJAKORKEAKOULUSTA

Huolimatta ammatillisen opettajankoulutuksen sijoituspaikasta käydystä välillä varsin reippaastakin keskustelusta työ ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämiseksi jatkui. Hallitus teki eduskunnalle esityksen 1996 laiksi ammatilli-

⁴¹⁷ Keskisuomalainen 4.11.1995.

⁴¹⁸ Keskisuomalainen 12.11.1995.

sesta opettajankoulutuksesta ja eräistä siihen liittyvistä laeista.⁴¹⁹ Siinä se esitti, että voimassa ollut laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta kumottaisiin ja ehdotti tilalle uutta ammatillista opettajankoulutusta koskevaa lainsäädäntöä. Samalla hallitus esitti, että muutettaisiin ammattikorkeakouluopinnoista annettua lakia sekä opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annettua lakia tarpeellisilta osin.

Esityksen ydin oli siinä, että vielä tuolloin jäljellä olleet, ammatillisten oppilaitosten yhteydessä toimineet kolmetoista suomenkielistä opettajankoulutusyksikköä sijoitettaisiin ammattikorkeakoulujen yhteyteen siirrettäviksi tai perustettavaksi suunniteltuihin yhteensä viiteen ammatilliseen opettajakorkeakouluun. Samalla ammatillisen opettajakorkeakoulun johto, valvonta ja kehittäminen siirrettäisiin opetushallituksesta opetusministeriöön. Esityksessään hallitus totesi, että sen tekemässä ehdotuksessa oli lähdetty siitä, mikä oli tehtyjen selvitysten perusteella ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen tarpeita parhaiten palveleva malli.

Kommentoidessaan hallituksen esitystä sivistysvaliokunta toteaa mietinnössään 1996 pitävänsä ammatillista opettajankoulutusta koskevien säännösten kokoamista yhteen lakiin tärkeänä, koska uudistus selkeyttäisi opettajankoulutuksen hajallaan ollutta hallinnointia.⁴²⁰ Mietinnössään se kuvaa myös selkeää eroa peruskoulun ja lukioiden opettajankoulutuksen ja ammatillisten opettajien koulutuksen välillä. Yliopistoissa opiskelevien yleiskoulun opettajien tutkinto tuottaa heille samalla sekä ammatilliset että pedagogiset valmiudet koulutyöhön. Sen sijaan ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen opettajiksi aikovat ovat jo ammatillisesti pitkälle kouluttautuneita.

Mietinnön valmistumisen aikoihin heistä oli jo puolet ylemmän korkeakoulututkinnon ja ammattikorkeakouluissa osin jo lisensiaatin tai tohtorin tutkinnon suorittaneita. Useimmilla oli takanaan myös pitkä työelämän kokemus. Siitä syystä sivistysvaliokunta totesi, että opettajankoulutuksen tulisi heidän kohdallaan vahvistaa sellaista osaamista, jossa ammatillinen, työelämää koskeva perustieto ja -taito yhdistyvät pedagogisen ja kasvatuksellisen aineksen kanssa. Lähtökohta oli, että ammatillisen opettajankoulutuksen tulisi perustua tutkivaan kehittämisotteeseen, jossa turvattaisiin myös työelämän jatkuvien muutosten tutkiminen ja pedagoginen kehittäminen tältä pohjalta. Lisäksi sivistysvaliokunta painottaa, että opettajille on entistä tärkeämpää kyetä luomaan edellytyksiä opiskelijoiden kansainvälisen vuorovaikutuksen lisäämiseen heidän ammatillisten tavoitteidensa toteuttamiseksi. Myös yliopistojen kanssa tehtävän yhteistyön tarve tuotiin mietinnössä vahvasti esille.

⁴¹⁹ SiVM 3/1996 – HE 49/1996.

⁴²⁰ SiVM 3/1996 vp.

ESITYKSESTÄ EI OLTU YKSIMIELISIÄ

Ilman vastalauseita ei tämäkään esitys mennyt läpi. Sivistysvaliokunnan mietinnössä esitettyyn ratkaisuun liittää ammatillinen opettajankoulutus ammattikorkeakoulujen yhteyteen jätti vastalauseensa kolme kansanedustajaa: keskustan Anu Vehviläinen ja Liisa Hyssälä ja kristillisdemokraattien Päivi Räsänen. Vastalauseessaan he edellyttävät kokonaisvaltaisen ja tasapuolisesti punnitun selvityksen tekemistä ammatillisen opettajankoulutuksen sijoittamiseen liittyvistä kysymyksistä. Heidän mielestään esimerkiksi valiokunnan asiantuntijajäsenten lausunnot olivat puoltaneet sitä, että ammatillinen opettajankoulutus olisi perusteltua sijoittaa yliopistoon muun opettajankoulutuksen tapaan. Heidän mukaansa monet muutkin tahot olivat ilmaisseet näkemyksensä ammatillisen opettajankoulutuksen samankaltaisesta kehittämissuunnasta. Korkeakouluneuvosto totesi yksimielisesti sekä vuonna 1994 että vuonna 1995, että ammatillinen opettajankoulutus tulisi sijoittaa yliopiston yhteyteen. Samoin kasvatustutkimus- ja kehittämisprojekti vuonna 1994 kannatti yliopistovaihtoehtoa. Suomen Kuntaliitto, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja lukuisat rehtorit ja muut alan toimijat olivat heidän mukaansa yliopistomallin takana. Myös Euroopan unionissa oli tehty linjaus, jonka mukaan kaikkien kouluasteiden opettajankoulutus tulisi olla tiedekorkeakoulujen yhteydessä.

ASIA RATKESI AMMATTIKORKEAKOULUJEN HYVÄKSI

Vuonna 2006 tehdyssä haastattelussa ammatillisen opettajankoulutuksen sijoittumista vuonna 1995 selviteltyt Tuija Kirveskari-Tähtinen muisteli asian ratkaisuun liittyneitä näkökohtia. Hän totesi, että tuolloin nähtiin niin, että ammatillisen opettajankoulutuksen kosketus sekä ammatilliseen koulutukseen että työelämään mahdollistuisi paremmin ja luontevammin ammattikorkeakoulujen kuin yliopistojen yhteydessä. Lisäksi hän totesi, että saadut kokemukset lastentarhanopettajien koulutuksen tai vapaan sivistystyön opettajien harjoittelun siirtämisestä yliopiston yhteyteen eivät tukeneet ajatusta ammatillisen opettajankoulutuksen siirtämisestä yliopistoon.⁴²¹

Jyväskylän ammattikorkeakoulun syntyvaiheita kuvatessaan Mauri Panhelainen ja Eero Suosara toteavat, että käytyjen keskustelujen perusteella myös ammatillisissa opettajakorkeakouluissa tunnettiin selkeää vetoa yliopistojen yhteyteen. Yliopistot puolestaan halusivat ammatillisista opettajankoulutusta yhteyteensä oman opettajankoulutuksensa vahvistamiseksi.⁴²² Vaikka asian

⁴²¹ Laukia, Jari, 2007, 17–38.

⁴²² Panhelainen, Mauri & Suosara, Eero 2007d.

ympäriä käytiin välillä varsin reippaitakin keskusteluja, ammattikorkeakoulujen toiminnan ammatillinen painotus ja läheiset työelämäyhteydet ratkaisivat asian ammattikorkeakoulusektorin hyväksi. Elokuun alussa 1997 Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu liittyi osaksi samana syksynä ja aiemmin suunniteltua laajemmassa kokoonpanossa vakinaistettua Jyväskylän ammattikorkeakoulua ja aloitti toimintansa nimellä Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Valtion ammatillisten oppilaitosten ja niissä toimineiden ammatillisten opettajankoulutusosastojen uudelleenorganisoinnin yhteydessä oli Jyväskylän ammatilliseen opettajakorkeakouluun liitetty jo elokuun alussa 1995 Keski-Suomen ja Järvenpään kotitalousopettajaopistojen opettajankoulutusosastot. Lahden Muotoiluinstituutin opettajankoulutusosasto siirtyi osaksi Jyväskylän ammatillista opettajakorkeakoulua vuoden 1996 alussa. Kun ammatillisen opettajankoulutuksen uudelleenorganisointi saatiin lopulta päätökseen, maassamme toimi viisi ammatillista opettajakorkeakoulua. Ne sijaitsivat osana nykyisen Haaga-Helian, Hämeen, Jyväskylän, Oulun ja Tampereen ammattikorkeakouluja.

VIISIKON YHTEISTYÖ KÄYNNISTYI RIPEÄSTI

Ulla Mutka

Varsin pian sen jälkeen, kun maahamme luotiin viiden monialaisen ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestelmä, niiden johtajat ryhtyivät kokoontumaan säännöllisin väliajoin yhteisiin tapaamisiin. Esimerkiksi yhteisessä tapaamisessa Jyväskylässä 11.9.1997 päätettiin kokeilla yhteishakua yhteisellä hakuilmoituksella, hakulomakkeella ja hakuohjeella.⁴²³ Hyvin usein näissä tapaamisissa oli mukana myös opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osastolta ammatillisesta opettajankoulutuksesta vastaava hallitusneuvos Matti Rajakylä ja hänen jälkeensä opetusneuvos Maija Innola. Mikäli käsiteltävät asiat sitä edellyttivät, myös ammatillista opettajankoulutusta toteuttavien ammattikorkeakoulujen rehtorit osallistuivat näihin tapaamisiin. Muita ammattikasvatuksen asiantuntijoita kutsuttiin tapaamisiin kuultavaksi aina käsiteltävästä asiasta riippuen. Tällä joukolla ja opetusministeriön merkittävällä tuella uutta viiden opettajankoulutusyksiköiden kokonaisuutta ja niiden välistä yhteistyötä kehitettiin määrätietoisesti eteenpäin. Toki jokainen ammatillinen opettajakorkeakoulu kehitti samanaikaisesti myös omia itsenäisiä toimintaprofiilejaan, mutta tällä heti alkuvaiheesta saakka yhdessä tehdyllä työllä on ollut kauaskantoinen merkitys toimintatapojen ja yhteistyön perinteiden kehittymiselle viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun kesken.

⁴²³ Opettajankoulutusneuvosto 19.11.1997. AOKK arkisto.

YHTEISIÄ HANKKEITA JA YHTEISTYÖPÄIVIÄ

Mahdollisuuksista ratkaisuja

TERVETULOA

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyöpäiville 2007

Aika: 10.-11.12.2007

Paikka: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, pääkampus, ammatillinen opettajakorkeakoulu, Rajakatu 35, C1-ovi

Ilmoittautuminen: 15.11.2007 mennessä osoitteessa www.jamk.fi/aokk/yhteistyopaivat.htm

Lisätietoja: Eija Hirvi, sihteeri

MAANANTAI 10.12.2007

- 10.00-10.45** Ilmoittautuminen, Tervetulokahvit ja uusiin tiloihin tutustuminen (C1-osan aula)
- 10.45-11.00** Tervetuloitovotus ja päivän orientointi (F-osa, auditorio FP05)
Johtaja Ulla Mutka, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu
- 11.00-11.45** Työ- ja elinkeinoelämän tulevaisuuden näkymiä (F-osa, auditorio FP05)
Kauppa- ja teollisuusministeri Mauri Pekkarinen, Valtioneuvosto
- 12.00-13.00** Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma (F-osa, auditorio FP05)
Opetusneuvos Maija Imola, Opetusministeriö
- 13.00-14.00** Lounas (D-osa, ravintola Avec)
- 14.00-16.00** Teemaryhmätyöskentely
- 18.00-22.00** Yhteiset pikkujoulut (D-osa, ravintola Avec)

TIISTAI 11.12.2007

- 9.00-10.00** Oppilaitoslähtöisyydestä alue- ja opiskelijälähtöisyyteen (Jyväskylän ammattiopisto, juhlasali, Sepänkatu 3)
Johtaja Hannu Salminen, Jyväskylän koulutuskuntayhtymä
- 10.30-11.15** Ylempi amk-tutkinto – mahdollisuus uuteen pedagogiikkaan (F-osa, auditorio FP05)
Kehitysjohdaja Johanna Heikkilä, Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- 11.15-12.00** Opettajankoulutustyöryhmä: Yleiskoulun opettajankoulutus (F-osa, auditorio FP05)
Johtaja, professori Jouko Välijärvi, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos
- 12.00-13.00** Lounas (ravintola Avec)
- 13.00-14.00** Mahdollisuuksista ratkaisuja (auditorio FP05)
Ammatillisten opettajakorkeakoulujen johtajat
- 14.00-14.30** Lähtökahvit (ravintola Avec)

Muutokset ohjelmaan mahdollisia.


JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU



Johtajien kokoontumisissa käsitellyt asiat liittyivät ammatillisten opettajakouluttajien, ammatillisen opettajakoulutuksen ja sen myötä ammatillisen koulutuksen kehittämiseen. Yksi ensimmäisiä yhteisiä voimannostuksia oli ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajien työtä ja oppilaitosten toimintaa kehittävät opinnot eli ns. OTKO-hanke, joka toteutettiin vuosina 1999–2003. Hämeenlinna koordinoi hanketta ja jokainen opettajakorkeakoulu osallistui alueellaan siihen liittyvään koulutus- ja kehittämistyöhön. Yhteinen hanketyö on jatkunut tämän jälkeen monien erilaisten teemojen ja kotimaisten ja kansainvälisten yhteistyökuvioiden puitteissa näihin päiviin saakka ja jatkuu näissä puitteissa edelleen.

Varsin merkittävä avaus yhteistyön kentällä oli ensimmäistä kertaa Hämeenlinnassa vuonna 2001 toteutetut kaksipäiväiset ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyöpäivät. Niiden tavoitteena oli vahvistaa ja monipuolistaa opettajakoulutuksessa työtä tekevien ihmisten välisiä verkostoja, monipuolistaa, laajentaa ja syventää yhteisistä asioista käytäviä keskusteluja ja tehdä yhteydenotto ja osaamisen yhteinen jakaminen ja kehittäminen toisessa opettajakorkeakoulussa työskentelevän kollegan kanssa mahdollisimman helpoksi. Yhteistyöpäiville osallistui vuosittain 150–200 ammatillisten opettajakoulutuksen henkilöstöön kuuluvaa eli jokainen, joka vain halusi ja pystyi näihin tapaamisiin töiltään ja toimiltaan lähtemään.

Yhteistyöpäiviä järjestettiin vuorotellen kussakin viidessä opettajakorkeakoulussa. Niiden teemat käsittelivät ajankohtaisia opettajakoulutuksen kehittämiseen liittyviä asioita. Hämeenlinnassa ensimmäisessä tapaamisessa nousivat esiin esimerkiksi kysymykset opiskelijavalintojen kehittämisestä, opetussuunnitelmista, tutkimustoiminnasta ja mahdollisesta tulevaisuusstrategiasta. Seuraavana vuonna Jyväskylässä keskusteluissa olivat mukana ammattikorkeakoululainsäädännön uusimiseen liittyvät kysymykset. Vilkasta keskustelua ja mielipiteen vaihtoa Jyväskylässä herätti myös samoihin aikoihin tietoon tullut Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun aikomus perustaa maahamme kuudes ammatillinen opettajakorkeakoulu, vaikka asia ei varsinaisesti yhteistyöpäivien ohjelmassa ollutkaan. Seuraavina vuosina Tampereella, Haaga-Heliassa ja Oulussa käsiteltiin mm. opettajakoulutuksen kansainvälistymistä ja arvo-pohjaa, verkko-opetuksen toteuttamiseen liittyviä sisällöntuotannon haasteita, kansalaiskasvatuskysymyksiä samoin kuin ammatillisen opettajakoulutuksen vaikuttavuuteen liittyviä asioita.

Korkeakoulujen arviointineuvosto oli tehnyt vuonna 2000 viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun arvioinnin. Sen pohjalta opetusministeriö oli laatinut Opettajakoulutuksen kehittämisohjelman, joista monien tapaamisten ja keskusteluiden jälkeen syntyi toiminnan kehittämistä suuntaava kehittämis-

strategia. Siellä esiin nostetut vahvuudet ja kehittämistarpeet olivat jatkuvan keskustelun ja työstämisen asia. Strategian toteutumista seurattiin ja arvioitiin vuosittain johtajien kokoontumisissa. Kun Hämeenlinna oli taas yhteistyöpäivien järjestelyvuorossa 2006, kaikki siellä käsitellyt teemat oli otettu Ammatillisen opettajakoulutuksen strategia 2010 raportista.

YHTEISVALINNAN KEHITTÄMISTÄ

Yhteistyö opiskelijahaku- ja valinta-asioissa tiivistyi opettajakorkeakoulujen välillä 1990-lopulta lähtien. Ensimmäisinä vuosina laadittiin yhteinen hakuohje ja siirryttiin yhteiseen hakuilmoitukseen. Vuonna 2000 ryhdyttiin yhdenmukaistamaan opiskelijavalintaperusteita ja perustettiin oppilaitosten yhteinen valintakollegio, jonka tehtävänä oli yhtenäistää tulkintoja opiskelijoiden hakukelpoisuuksista, mikäli niissä oli epäselvyyttä. Kuitenkin aina vuoteen 2004 saakka kukin opettajakorkeakoulu järjesti omat haku- ja valintaprosessinsa. Kun riittävä pohja- ja valmistelutyö valinta-asioissa oli tehty, vuonna 2004 siirryttiin haku- ja valintaprosessien käsittelyssä opetusministeriön rahoittaman ja opetushallituksen koordinoiman AMKOPE-hankkeen tuella ammatillisten opettajakorkeakoulujen sähköiseen yhteishakuun. Se edellytti opettajakorkeakouluilta entistä systemaattisempaa yhteistyötä haku- ja valintaprosessin suunnittelussa ja toteuttamisessa. Yhteisvalinnan toteutukselle nimettiin oma johtoryhmä, jossa oli edustaja jokaisesta opettajakorkeakoulusta. Johtoryhmä sai tehtäväkseen muun muassa kehittää ja ohjata yhteishaun toteutusta ja arvioida sen toimivuutta ja vaikuttavuutta eri toimijoiden näkökulmasta. Johtoryhmä esitti vuosittain opettajakorkeakoulujen johtajien päätettäväksi yhteisvalintaa koskevat ratkaisut. Yhdessä tehdyt kehittämistoimenpiteet selkeyttivät ja lisäsivät prosessien läpinäkyvyyttä, niiden kehittämismahdollisuuksia ja opettajankoulutukseen hakevien tasa-arvoista ja oikeudenmukaista kohtelua.

YHTEISTÄ TUTKIMUSTOIMINTAA

Vuonna 2004 nousivat johtajien työryhmässä esiin myös ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttavuuskysymykset. Kysymyksen herättivät ammatillisten opettajien työssä tapahtuneet isot muutokset. Ne liittyivät paitsi ammatillisen opettajankoulutuksen uudelleenorganisointiin ja sen mukanaan tuomiin moniin haasteisiin, myös vahvasti koko ammatillisen koulutuksen kentän kehittämistyöhön. Taakse jääneen vuosikymmenen aikana oli rakennettu kokonainen ammattikorkeakoulujärjestelmä, ammatillisen koulutuksen kenttää ja toimintatapoja oli pitkään ja perusteellisesti uudistettu, tutkimus- ja kehittämistyön

haasteet olivat kasvaneet ja yhteistyö työelämän kanssa painottunut entisestään. Myös opettajaopiskelijoiden koulutustausta oli muuttunut selvästi. Jokaisella oli jo pedagogiseen koulutukseen tullessaan vähintään ammattikorkeakoulututkinto, suurimmalla osalla maisteritutkinto ja noin 10 %:lla ammattikorkeakoulun yliopettajalta vaadittava tieteellinen jatkotutkinto pohjakoulutuksenaan ja pitkä oman alansa työkokemuskoulutus taustallaan. Mukana oli myös kasvavassa määrin heitä, jotka eivät toimineet oppilaitoksissa koulutukseen hakeutuessaan eivätkä koulutuksen aikana.

Myös opetusneuvos Maija Innola osallistui näihin opettajankoulutuksen vaikuttavuudesta käytyihin keskusteluihin. Yhteisten pohdintojen jälkeen käynnistettiin vuoden 2005 alussa opetusministeriön rahoittama yhteinen tutkimushanke ohjaus- ja suunnitteluryhmän tuella ja Haaga-Helian koordinoimana. Sen toteuttivat Kirsi Lahtiranta ja Sari Penttilä ja raportti valmistui syksyllä 2006. Raportissa paneuduttiin opettajankoulutukseen hakeutumisen syihin, kokemuksiin koulutuksen merkityksestä opettajaksi kasvussa, työelämään sijoittumiseen koulutuksen jälkeen, koettuihin täydennyskoulutustarpeisiin ja kehittämisideoihin, joita valmistuneilla oli opettajankoulutukselle. Vaikka raportissa tunnistettiin monet vaikuttavuustutkimukseen liittyvät haasteet, siitä saatiin myös arvokasta tietoa sekä yhteisten että yksikkökohtaisten toimintatapojen kehittämiseen.

SISUKASTA SISÄLLÖNTUOTANTOA

Vuosituhanne vaihteessa ammattikorkeakouluissa käynnistyi ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry:n aloitteesta ja opetusministeriön tuella virtuaali ammattikorkeakouluhanke kehittämään verkko-oppimista ammattikorkeakouluissa. Hankkeen puitteissa organisoitiin vuoden 2003 aikana tilaisuuksia, joissa pohdittiin ammatillisten opettajakorkeakoulujen roolia ja mahdollisuuksia verkko-opiskelumahdollisuuksien tuottajana, toteuttajana ja kehittäjänä. Näiden keskusteluiden pohjalta syntyi opettajakorkeakoulujen yhteinen työryhmä, johon kuului kaksi jäsentä jokaisesta yksiköstä. Ryhmän valmistelutyön pohjalta opettajakorkeakouluissa käynnistyi vuonna 2004 opetusministeriön rahoittama kolmivuotinen sisällöntuotantohanke, ns. SISU-projekti. Sen tavoitteiksi asetettiin verkko-opintojen määrällinen lisääminen, sisällöntuotantoon liittyvän yhteistyön vahvistaminen, virtuaalisten opiskelumahdollisuuksien monipuolistaminen, henkilöstön verkkopedagogisen ammattitaidon kasvu ja verkko-opetukseen soveltuvien pedagogisten mallien tuottaminen. Hankkeen pohjaksi luotu temaattinen sisällöntuotantosuunnitelma kattoi opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmien keskeiset teema-

alueet. Jo suunnitteluvaiheessa päädyttiin tuottamaan vapaasti verkossa saatavilla olevaa ja kaikkien opettajakorkeakoulujen yhteiseen käyttöön tulevaa verkkomateriaalia valituilta aihealueilta. Hankkeen pohjalta syntyi kymmeniä vapaasti verkossa tarjolla olleita oppimisaihioita, jotka oli suunniteltu ammatillisen opettajakoulutuksen käyttöön. Samoin aihepiiriin liittyvä osaaminen kasvoi ja sen puitteissa syntyi yhteinen Sisukas-verkkolehti, joka muodosti kaikille opettajakorkeakouluille avoimen ammatillisen opettajankoulutuksen teemoihin keskittyneen keskustelufoorumin.

Toisaalta SISU-hankkeen voima oli osaltaan myös siinä, että se teki osallistujat tietoisiksi nopeasti kehittyvän toiminta-alueen monista haasteista. Projektiin liittyi yhteistyö Suomen eOppimiskeskuksen kanssa e-oppimisen ja opettajankoulutuksen sanaston kehittämiseksi. Siitä huolimatta projektin päättyessä todettiin, että digitaalisen materiaalin tuottamiseen liittyvien uusien käsitteiden ja osaamisalueiden haltuunotto opettajankoulutuksessa oli ollut monella tapaa haasteellista. Myös toiminnan koordinointi ja hankkeeseen liittyvien yhteistyömuotojen etsintä oli ollut vaativaa. Lopputulema oli, että aihepiirin ympärillä työtä kyllä riittäisi myös jatkossa. Oli kyettävä huolehtimaan paitsi opettajankouluttajien myös opettajaopiskelijoiden verkko-opetusvalmiuksista. Myös aihepiiriin liittyvä täydennyskoulutus näytti välttämättömältä. Sen lisäksi oli päästävä kiinni verkko-opetuksen laadun kehittämiseen tutkimustyön ja oman julkaisutoiminnan avulla.

Heti SISU-hankkeen päätyttyä käynnistyi seuraava ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteinen verkkopedagogiikkahanke ja hyvin monia sen jälkeen joko yksiköiden omana toimintana, yhteistyössä toisten opettajakorkeakoulujen tai muiden toimijoiden kanssa. Tätä historiikkia on kirjoitettu aikana, jolloin koronapandemia riehui toista vuotta ympäri maailmaa. Se on ajanut lukuisat ihmiset koteihinsa tekemään töitä verkon yli. Näin on käynyt myös ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Kuitenkin on selvää, että kaikilla ammatillisilla opettajakorkeakouluilla on ollut jo niin monia kilometrejä takanaan verkko-opetuksen kehittämistyössä, ettei koronan tuoma muutos opettajankoulutuksen toteuttamiseen verkko-opetuksena ole voinut olla enää mikään ylitsepääsemätön kysymys. Ensimmäinen kokonaan verkkopohjainen opettajankoulutus käynnistyi Jyväskylässä syksyllä 2013 ja sen tarjonta on jatkunut vuosittain siitä lähtien.

TOIMINTA OSANA AMMATTIKORKEAKOULUA

Ulla Mutka

HALLINTOMALLI MUUTTUI KOKONAAN

Kun pieni, muutaman vuoden itsenäisenä toiminut ammatillinen opettajakorkeakoulu liittyi osaksi suurta monialaista ammattikorkeakoulua, oli selvää että myös monet hallintomallit ja -menettelyt muuttuivat ratkaisevasti. Edellisen kerran ammatillisen opettajakorkeakoulun hallintoa muokattiin vuonna 1990, kun opettajaopisto muuttui itsenäiseksi Jyväskylän ammatilliseksi opettajakorkeakouluksi. Silloin vuosikymmeniä toimineen opettajaneuvoston sijaan perustettiin pääosin ulkopuolisista toimijoista koostunut johtokunta, joka yhteistyössä rehtorin kanssa vastasi oppilaitoksen hallinnosta ja toiminnan linjauksista. Myös uusi opettajankoulutuksen neuvottelukunta aloitti toimintansa.

Liittyminen osaksi Jyväskylän ammattikorkeakoulua syksyllä 1997 tarkoitti isoja muutoksia entisiin toimintakäytäntöihin ja niiden sopeuttamista toimintaansa aloittelevan ammattikorkeakoulun toimintajärjestelmiin. Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimintaa ohjasi tuolloin 1995 annettu asetus ammattikorkeakouluopinnoista.⁴²⁴

Vuonna 2007 ammattikorkeakoulun rehtori Mauri Panhelainen kuvaa, miten Jyväskylässä uuden ammattikorkeakoulun hallintomallin valmistelu lähti pyrkimyksestä aitoon korkeakouluhallintoon. Siinä autonomiaan kuuluvat asiat jäisivät korkeakoulun päätettäviksi ja tärkeimmät strategiset linjaukset, talous ja keskeiset johtajavalinnat tulisivat ylläpitäjälle, käytännössä osakeyhtiön hallitukselle. Merkittävää oli, että Jyväskylän ammattikorkeakoulun ylläpitäjät hyväksyivät alusta saakka käyttöön nämä aidon korkeakouluhallinnon lähtökohdat ja toimintamallin ja keskeisimmät näistä suuntaviivoista kirjattiin johtosääntöön.⁴²⁵

Ammattikorkeakoulun tärkeimmistä strategisista linjauksista, taloudesta ja keskeisistä johtajavalinnoista vastasi ammattikorkeakoulun hallitus niin kuin toimintaa valmistellessa oli suunniteltu. Sisäisestä hallinnosta vastasi rehtori. Hänen johdollaan toimi strategiaryhmä, joka koostui kehitysjohtajasta ja yksikönjohtajista. Vaikkei sillä ollut muodollista päätösvaltaa, sen merkitys oli suuri yhteisen asioiden käsittelyssä ja yhteisen toimintakulttuurin rakentamisessa. Strategiaryhmässä käsiteltiin kaikki oleelliset ammattikorkeakoulun

⁴²⁴ SA 256/1995.

⁴²⁵ Panhelainen, Mauri, 2007d.

toimintaan vaikuttavat kysymykset ja kehityshaasteet. Ammattikorkeakoulun yhtenä merkittävänä tavoitteena oli löytää alusta saakka synergiaa eri koulutusyksiköiden välille. Sitä työtä tekemään syntyi jo toiminnan alkuvaiheessa synergia-ryhmä, jonka toiminta laajeni vuosien mittaan hyvin monipuoliseksi ja koski muun muassa tutkintosääntöä, opintotarjontaa, arviointi- ja suoritusohjeita ja monia muita koulutuksen sujuvaan toteuttamiseen liittyviä tehtäviä. Monia muita kehitys- ja yhteistoimintaan liittyviä yhteisiä tehtäviä hoidettiin pääasiassa matriisiorganisaation tuella. Sellaisia olivat esimerkiksi talous- ja tietohallinto, kirjasto, opiskelijahallinto, markkinointi ja rekrytointipalvelut.⁴²⁶

OPETTAJAKORKEAKOULUN SISÄINEN HALLINTO

Opettajakorkeakoulussa sisäisestä hallinnosta vastasi johtaja hänelle delegoitujen valtuuksien puitteissa. Hänen tukenaan toimi johtoryhmä, jonka jäseniä opettajankoulutuspäälliköt, täydennyskoulutuspäällikkö ja tutkimus- ja kehittämispäällikkö. Myös opettajakorkeakoulun tukipalveluvastaava ja henkilöstön edustaja olivat mukana johtoryhmän työskentelyssä. Taloudesta vastaava suunnittelija osallistui kokouksiin tarvittaessa. Yksikön johtoryhmässä käsiteltiin kaikki opettajakorkeakoulun toiminnan toteuttamiseen ja kehittämiseen liittyvät kysymykset. Myös ammattikorkeakoulun kehittämislinjauksista samoin kuin työelämän ja koulutuspolitiikan keskeisistä käänteistä keskusteltiin aina tarpeen tullen.

Tärkeä yhteinen informointi- ja keskustelukanava oli myös henkilöstökokous, jossa käytiin läpi monipuolisesti opettajakorkeakoulun toimintaan ja kehittämiseen liittyviä ajankohtaisia kysymyksiä ja koetettiin yhdessä luoda myös tulevia kehitystehtäviä ja opettajakorkeakoululle eteen tulevia haasteita. Tavoitteena henkilöstökokouksissa oli lisätä tietoa sekä opettajakorkeakoulun että ammattikorkeakoulun toiminnan eri osa-alueista ja niiden suuntaviivoista, keskustella asioista yhdessä koko henkilöstön kanssa ja samalla vahvistaa toiminnan läpinäkyvyyttä ja rakentaa näkemystä toiminnan yhteisöllisyydestä ja yhteisesti jaetuista tehtävistä.

Opettajankoulutusneuvosto koostui kokeneista ja osaavista ammatillisen koulutuksen, Jyväskylän yliopiston ja työelämän toimijoista. Myös opettajien ja opiskelijoiden edustajat osallistuivat neuvoston toimintaan. Neuvosto kokoontui 3–4 kertaa vuodessa ja sen tehtävänä oli tukea opettajakorkeakoulun toimintaa monipuolistamalla näkökulmillaan kehittämistoiminnasta käytyä keskustelua, tuomalla työelämän näkökulmia ja ajankohtaisia aluekehittämistarpeita mukaan keskusteluun ja tarvittaessa valmistelemalla hallitukselle menevät asiat.

⁴²⁶ Panhelainen, Mauri & Suosara, Eero, 2007 c.

TAVOITE- JA TULOSSOPIMUKSET LINJASIVAT TOIMINTAA

Jo ammattikorkeakoulun toimintaa suunnitelleessa hallituksen esityksessä Eduskunnalle vuonna 1994 mainitaan, että ammattikorkeakoulujen muu kuin toimilupaan perustuva ohjaus ja säätely järjestettäisiin pääosin yhteneväksi tiede- ja taidekorkeakoulujen ohjauksen ja säätelyn kanssa. Siinä valtioneuvoston hyväksymillä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa samoin kuin opetusministeriön ja ammattikorkeakoulujen tulos- ja tavoitekeskusteluihin liittyvällä ohjauksella olisi merkittävä rooli.⁴²⁷

Ammattikorkeakoulun osaksi liittyessään myös ammatilliselta opettajakorkeakoululta edellytettiin tavoite- ja tulossopimuksen laatimista osana koko ammattikorkeakoulun yhteistä sopimusta. Tavoite- ja tulossopimukset olivat kolmivuotisia, mutta ne olivat vuosittain tarkistettavissa. Opetusministeriö asetti niiden kautta runsaasti haasteita ammattikorkeakoulujen toiminnalle ja sen kehittämiselle. Painotukset vaihtelivat vuosien myötä. Ensimmäisinä toimintavuosina ne liittyivät kansallisesti ja kansainvälisesti kilpailukykyisen korkeakouluverkoston rakentamiseen kohottamalla opintojen tasoa ja parantamalla toiminnan laatua. Työelämäyhteistyö ja aktiivinen aluekehittäminen samoin kuin kansallisiin ja kansainvälisiin laatuarviointeihin osallistuminen olivat myös esillä. Lisäksi ammattikorkeakouluilta edellytettiin koulutuksensa laatutason jatkuvaa sisäistä arviointia, tietoyhteiskunnan kehittämiseen osallistumista, työllistymismahdollisuuksien parantamista ja monipuolista kansainvälistymiseen osallistumista.⁴²⁸

Yksikkökohtaisen tavoite- ja tulossopimuksen laatiminen oli vaativa prosessi. Sen oli aidosti ohjattava ja kehitettävä tulevaa toimintaa ja integroiduttava sekä opetusministeriön linjauksiin että ammattikorkeakoulun yhteisiin tavoitteisiin. Prosessi vaati aikaa, ajattelua, analyysia, työelämän, koulutuspolitiikan ja kehittämistyön asiantuntemusta sekä lukuisia keskusteluja sekä Jyväskylän ammattikorkeakoulun hallinnon, toisten yksiköiden edustajien että oman henkilöstön kanssa. Sanalla sanoen prosessi tuntui välillä melko työläältä. Mutta kun se oli valmis, loppukeskustelut käyty rehtorin ja muiden hallinnon edustajien kanssa ja suunnitelma hyväksytty, eteenpäin oli helppo jatkaa. Jokaisella opettajakorkeakoulussa työskentelevällä oli sen jälkeen käsitys yhteisestä suunnasta, jota kohti mennään, painotuksista, jotka toimintaan sisältyivät ja tavoitteista, joita pyrittiin saavuttamaan. Prosessin yhteydessä määriteltiin myös henkilöstökoulutuksen painopisteet, joita seuraavalla tavoite- ja tulossopimuskaudella noudatettiin.

⁴²⁷ HE 319/1994.

⁴²⁸ Panhelainen, Mauri & Suosara, Eero, 2007a.

Vuoden 2006 tavoite- ja tulossopimuksen toiminta-ajatuksemme⁴²⁹ oli seuraava: *Ammatillisen opettajankoulutuksen tehtävänä on ammattipedagogisen osaamisen ja innovaatioiden tuottaminen koulutuksen ja työelämän tarpeisiin. Yksikkö toteuttaa tehtäväänsä ammatillisten opettajien perus-, jatko- ja täydennyskoulutuksen sekä laadukkaan tutkimus- ja kehittämistoiminnan avulla. Muutostarpeiden ennakointi ja toiminta alueellisissa, kansallisissa ja kansainvälisissä innovaatioverkostoissa ovat kehittämistyön lähtökohtia.*

Tavoite- ja tulossopimuksen linjauksiin oli kätevä palata työvuoden varrella ja keskustella yhdessä henkilöstön kanssa siitä, miten toiminta vastaa tehtyjä linjauksia ja millaisia mahdollisia korjausliikkeitä tarvitaan. Vuoden lopussa tehty toiminnan analyysi antoi paljon tietoa siitä, miten oli onnistuttu, mikä oli keskeneräistä, mitä tavoitteita painottaa lisää ja mistä kenties kokonaan luopua jatkossa.

TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTYÖN HAASTEET JA TUKI HENKILÖSTÖKOULUTUKSELLE

Maininta ammattikorkeakouluissa tehtävästä tutkimus- ja kehittämistyöstä oli mukana jo ensimmäisessä vuoden 1991 kokeilulaissa, tosin ikään kuin ohimennen mainittuna, toteavat Panhelainen ja Suosara kuvatessaan toimintansa aloittelevan ammattikorkeakoulun strategisia haasteita. Samoin se mainittiin vuonna 1995 säädetyssä laissa ammattikorkeakouluopinnoista, mutta sitä ei edelleenkään säädetty yhdeksi ammattikorkeakoulun keskeisistä tehtävistä. Voimakkaimpina ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistyön kriitikoina esiintyivät tavallisesti yliopistojen edustajat, mutta myöskään työmarkkinajärjestöt tai media eivät alkuvaiheessa oivaltaneet asiaa. Vasta vuonna 2003 uudistuksessa ammattikorkeakoululaissa tutkimus- ja kehittämistyö pääsi viimein yhdeksi ammattikorkeakoulun päätehtävistä, vaikka asia herätti vielä tuolloinkin monenlaista keskustelua, eikä vähiten tutkimus- ja kehittämistoiminnan vuoksi.⁴³⁰

Vuoden 1995 vakinaisia ammattikorkeakouluja varten annetussa lainsäädännössä⁴³¹ määriteltiin myös henkilöstöä ja sen rekrytointia koskevia yleisiä periaatteita. Uuden lainsäädännön perusteluosassa linjattiin, että ammattikorkeakoulu-uudistus toteutetaan rekrytoimalla pääosin eri koulutusaloilla aiemmin työskennellyttä opettajistoa ja muuta henkilöstöä uuteen korkeakouluun. Lähtökohtana oli kuitenkin se, että uudistus edellytti opettajien koulutustason

⁴²⁹ Toiminta-ajatus. Jyväskylän ammattikorkeakoulun rehtorin ja ammatillisen opettajakorkeakoulun välinen tavoite- ja tulossopimus 2006. AOKK arkisto.

⁴³⁰ Panhelainen, Mauri & Suosara, Eero, 2007a.

⁴³¹ SA 255/1995 ja SA 256/1995.

kohottamista. Sen vuoksi kelpoisuusvaatimukset säädettiin ammattikorkeakoulussa aiempaa korkeammalle, mutta samalla haluttiin tarjota ammattikorkeakouluun siirtyville opettajille mahdollisuus tarvittaessa hankkia uusi kelpoisuus.

Ammattikorkeakoulun yhteyteen siirtyminen ei merkinnyt ammatilliselle opettajakorkeakoululle vain monia organisatorisia tai hallinnollisia järjestelyitä tai pitkäaikaista ja monialaista yhteistyötä ammattikorkeakoulun yhteisten toimintatapojen löytämiseksi ja rakentamiseksi. Se merkitsi myös haastavia, mutta samalla entisestään kasvaneita mahdollisuuksia opettajankouluttajien koulutustason nostamiselle.

TUTKIVA JA KEHITTÄVÄ TYÖOTE OLI TUTTU OPETTAJAKORKEAKOULUN VÄELLE

Jo itsenäisen ammatillisen opettajakorkeakoulun vaiheessa vuosina 1990–1997 lainsäädäntö edellytti opettajankouluttajilta tutkivaa ja kehittävää työtä samoin kuin alaa eteenpäin vievää tutkimus- ja kehittämistoimintaa, johon kaikkien päätoimisten opettajien tuli osallistua. Opettajankouluttajien kiinnostus tähän uuteen lakisääteiseen tehtävään synnytti opettajakorkeakouluun kirjoittamisen kulttuurin. Myös lainsäädännön tarjoama mahdollisuus sapattivapaisiin innosti monia opettajankouluttajia täydentämään pätevyyttään ja aloittamaan tieteelliset jatko-opinnot. Toisin sanoen kiinnostus tieteellisen jatkokoulutukseen oli monen opettajakorkeakoulun opettajan kohdalla syntynyt jo ennen ammattikorkeakouluun liittymistä.

Lisää potkua näihin pyrkimyksiin toi kelpoisuusasetus, jonka mukaan ammattikorkeakoulun yliopettajan tehtävissä edellytettiin lisensiaatin tai tohtorin tutkintoa. Se oli vaatimus, joka myöhemmin näkyi myös opettajankoulutukseen tulleiden ihmisten koulutustasossa. Henkilökunta kuitenkin siirtyi jatkamaan tehtäviään ammattikorkeakoulun palvelukseen entisin ehdoin, mutta kipinä jatkokouluttamiseen ja itsensä kehittämiseen oli monen kohdalla jo ennen sitä syttynyt. Ammattikorkeakoulun uudet tehtävänkuvat innostivat myös muuta henkilökuntaa parantamaan pätevyyttään erilaisilla täydennys-, jatko- ja lisäopinnoilla.

Opetusministeriö tuki monin tavoin nuoren ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittämistä. Sen kehittämisvaroista osoitettiin jo toiminnan alkuvaiheessa erillisiä määrärahoja henkilöstön koulutukseen. Ministeriön kanssa tehdyn tavoite- ja tulossopimuksen mukaan vuoden 1998 määrärahoilla tuli erityisesti tukea hankkeita, joilla varmistetaan valittujen yliopettajien saavuttavan tarvittavan pätevyyden viiden vuoden määräajassa. Koulutusrahat kasvoivat vuosien mittaan entisestään, kun opetusministeriö edellytti, että ammattikor-

keakoulu laittaa samaan tarkoitukseen huomattavan oman osuuden muusta tulosrahoituksestaan. Tukirahoitus säilyi samalla tasolla vuoteen 2003 saakka, jonka jälkeen se alkoi laskea.⁴³²

Ammatillisen opettajakorkeakoulun näkökulmasta yksi tärkeimpiä yhteistyökumppaneita henkilöstön tieteellisen jatkokoulutautumisen suhteen oli Jyväskylän yliopisto ja sen käyttäytymistieteelliset ja yhteiskuntatieteelliset oppiaineet. Myös liikuntatieteellisellä tiedekunnalla oli paikkansa näissä opinnoissa. Useimmille tutkimuksille löytyi myös ohjaaja samoista tiedekunnista. Ammattikorkeakoulu tarjosi yhteistyössä yliopiston kanssa tukea opintoihin järjestämällä muun muassa tutkimustyön kirjoittamiseen liittyvää koulutusta ja tutkimuksen tekoa edistäviä menetelmäkursseja. Lisäksi ammattikorkeakoulu tuki mahdollisuuksien mukaan jatko-opintojaan suorittaneita opettajia keventämällä opetusvelvollisuutta tai myöntämällä tutkimustyön kriittisiin vaiheisiin taloudellisesti tuettua opintovapaata. Koska tukihakemuksia oli vuosittain selvästi enemmän kuin mihin koulutusrahat riittivät, monet opettajankouluttajat hakivat myös omaehtoista opintovapaata saadakseen tieteelliset jatko-opintonsa päätökseen.

HENKILÖSTÖN TIETEELLISET JATKO-OPINNOT VAHVISTIVAT OPETTAJAKORKEAKOULUN OSAAMISTA

Tehty työ kantoi vuosien varrella merkittävää hedelmää. Vaikka jatko-opintojen teko työn ohella oli vaativaa ja varmasti monta kertaa myös hidasti opintojen etenemistä, lisensiaatin ja tohtorin tutkintoja ja niihin liittyviä tutkimuksia valmistui lähes jokaiselta ammatillisen opettajankoulutuksen sisältöalueelta. Niiden myötä opettajankouluttajien osaaminen syveni entisestään. Yhteisöön karttui monipuolista tietoa muun muassa ammatillisen opettajankouluttajan työstä ja sen menetelmällisistä vaihtoehdoista, opettajaksi oppimisesta, opinnäytetyön tekemisestä, asiantuntijuudesta ja huippuosaamisesta, yrittäjyydestä, arvioinnista, taidekasvatuksesta, musiikin opetuksesta, näyttötutkinnoista, verkko-opetuksen kysymyksistä, videoiden opetuskäytöstä ja monista erityisopetukseen ja opinto-ohjaukseen liittyvistä kysymyksistä.

LAATUTYÖTÄ TARVITTIIN MONEEN ASIAAN

On selvää, että ammattikorkeakoulua rakennettaessa jokainen siihen liittynyt yksikkö toi mukanaan omaleimaisen laatutyön perinteensä. Opettajakorkeakoulussa laadun kysymykset olivat tuttuja monelle opettajankouluttajalle jo

⁴³² Halttunen, Jussi, 2021; Panhelainen, Mauri & Suosara, Eero, 2007b.

heidän ammatillisen taustansa perusteella. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun vuosijulkaisun teemana oli vuosina 1994–1995 Laadukas oppimisympäristö.⁴³³

Julkaisussa muun muassa Riitta Skyttä pohti täydennyskoulutuksen laatua otsikolla Innovaatioilla laatuun jatko- ja täydennyskoulutuksessa.⁴³⁴

Myös itsenäisen opettajakorkeakoulun viimeisessä Selvityksiä ja puheen- vuoroja raportissa keväällä 1997 Ari Tarkiainen ja Raimo Vuorinen pohtivat oppivan työyhteisön laadun arviointia projektityöskentelynä,⁴³⁵ joten koulutuksen laatuun liittyneet asiat olivat työssä mukana jo tuolloin.

AMMATTIKORKEAKOULUN LAATUTYÖN KEHITTÄMISEN SEITSEMÄN VAIHETTA

Ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmää kuvatessaan vuonna 2007 Johanna Heikkilä ja Mauri Panhelainen⁴³⁶ havainnollistavat sen etenemistä seitsemän erilaisen vaiheen kautta. Ensimmäinen niistä oli yksiköitten oma- leimainen laatu, jonka ne toivat mukanaan ammattikorkeakouluun tullessaan. Seuraavaksi lukuvuonna 1997–1998 pyrittiin yhteisen laatustrategian luomiseen, lukuvuosina 1998–2000 toiminnan organisoitumiseen ja laatutyön viitekehityksen rakentamiseen. Seuraavat kaksi lukuvuotta puolestaan käytettiin siihen, että päästiin laatutyön teoriasta konkretiaan ja laatutyökalujen testaamiseen. Vuosina 2005–2006 oli jo olemassa kansainväliset vaatimukset täyttävä laatujärjestelmä ja siitä eteenpäin on keskitytty laadun ja laatujärjestelmän systemaattiseen parantamiseen, laadunarviointeihin ja niiden tulosten viemiseen käytäntöön. Sekä ammattikorkeakoulujen että opettajakorkeakoulujen systemaattinen kehittäminen on edellyttänyt sekä aktiivista laatutyötä että monia kotimaisten ja kansainvälisten toimijoiden toteuttamia laatuarvioiteja.

OPETTAJAKORKEAKOULUT ARVIOITIIN ENSIMMÄISEN KERRAN VUONNA 2000

Vuonna 2000 julkistettiin ammatillisten opettajakorkeakoulujen ensimmäisen laatuarvioinnin tulokset. Arviointiryhmän tekemän lehdistötiedotteen otsikko oli: Ammattikorkeakoulujen tulisi nostaa opettajankoulutuksensa profiilia.⁴³⁷

⁴³³ Hannula, Kaija (toim.), 1995. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun vuosijulkaisu.

⁴³⁴ Skyttä Riitta, 1995, Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun teemajulkaisu, 1994–1995, 23–24.

⁴³⁵ Tarkiainen, Ari & Vuorinen, Raimo (toim.) 1997.

⁴³⁶ Heikkilä, Johanna & Panhelainen, Mauri, 2007, 336–352.

⁴³⁷ Lehdistötiedote torstaina 27.4.2000.

Arviointiryhmä piti onnistuneena ratkaisuna sitä, että ammatillinen opettajakoulutus järjestetään ammattikorkeakoulujen yhteydessä, vaikka totesivatkin, että opettajakorkeakouluilla on ollut vaikeuksia sopeutua yhdeksi ammattikorkeakoulujen koulutusaloista. Ammattikorkeakouluja kehoitettiin nostamaan opettajankoulutuksensa profiilia, koska opettajankoulutus on selvästi yksi niiden vahvuustekijä.

Arvioinnin tuloksissa kiinnitettiin huomiota muun muassa opettajakorkeakoulujen välisen yhteistyön jatkuvaan kehittämiseen, kasvavaan opettajatarpeeseen vastaamiseen, opintojen ohjauksen tehostamiseen, kansainvälisen toiminnan vahvistamiseen, ammattikorkeakoulupedagogiikan jatkuvaan kehittämiseen, työelämäyhteyksiin ja opintojen tukipalveluihin. Nämä teemat olivat jatkossa tietoisien kehittämisen kohteita ja monia niistä vietiin eteenpäin myös ammatillisen koulutuksen yhteistyöryhmissä.

LAATUTYÖN VAATIMUS TULI LAINSÄÄDÄNTÖÖN 2003

Laatutyön vaatimus tuli ensimmäisen kerran mukaan ammattikorkeakoululainsäädäntöön vuonna 2003.⁴³⁸ Siinä edellytettiin, että ammattikorkeakoulujen tehtävänä on vastata järjestämänsä koulutuksen ja muun toiminnan laatutasosta ja jatkuvasta kehittämisestä, osallistua määräajoin ulkopuoliseen laadunarviointiin ja julkistaa järjestämänsä arvioinnin tulokset.

Bolognan prosessi ja sen tavoite yhteisen Euroopan korkeakoulutusalueen luomisesta kasvatti entisestään laatutyön merkitystä, koska korkeakoulujen oli pystyttävä kertomaan uskottavasti ja vertailukelpoisesti toimintansa laadukkuudesta opiskelijoille, Euroopan korkeakoulutusalueen muille korkeakouluille ja tarvittaessa myös työelämälle. Myös sopivien kansainvälisten yhteistyökumppaneiden etsinnässä laadun merkitys oli tärkeä.

Lähes kaikilla Euroopan mailla on kansallinen tai kansainvälinen arviointielin korkeakoulujensa laadunarviointia varten. Suomessa kansallista tehtävää perustettiin hoitamaan Korkeakoulujen arviointineuvosto vuonna 1996 ja se aloitti varsinaisen arviointityönsä 1997. Se on ainoa Suomessa toimiva virallinen korkeakoulujen ulkoisen laadun arviointielin, mutta korkeakoulut voivat järjestää myös muita kotimaisin tai ulkomaisin voimin toteutettuja itseensä koskevia täydentäviä arviointeja.⁴³⁹ Näin on myös Jyväskylän ammattikorkeakoulussa toimittu. Monet yksiköt ovat osallistuneet omien koulutusalojensa kansainvälisten järjestöjen toteuttamiin laatuarviointeihin.

⁴³⁸ SA 351/2003. 9 §.

⁴³⁹ Salminen, Hannele, 2004. Hallinnon tutkimus 1, 65.

RISTIINARVIOINTI TOIMI AMMATTIKORKEAKOULUN SISÄISENÄ LAATUTYÖN KEHITTÄJÄNÄ

Yksi urani opettavaisimmista vaiheista on ollut mahdollisuus osallistua sekä kotimaiseen että kansainväliseen koulutuksen laatuarviointityöhön. Kotimaassa sain osallistua hyvin monipuolisesti laatuarviointeihin oppisopimus-koulutuksesta yliopistoihin saakka. Kansainvälistä arviointityötä tein lähinnä Tallinnan ja Tarton yliopistojen käyttäytymistieteellisten ja opettajankoulutus-ohjelmien parissa.

Vähitellen nämä kokemukset yhdistettyinä omassa ammattikorkeakou-lussa tehtävään laatutyöhön herättivät kysymyksen siitä, miten laajasti hen-kilöstö ja opiskelijat oikeasti tunsivat tätä toimintaa ja sen perusteella pys-tyivät sitoutumaan siihen. Hyvin usein arviointivierailut kohdistuivat satojen työntekijöiden organisaatioihin tai niiden osiin. Väistämättä tuli mieleen ajatus, että varsinkin suurissa organisaatioissa oli työntekijöitä, jotka eivät millään tavalla päässeet, joutuneet tai halunneet kosketuksiin arviointiasioden kanssa, vaikka onnistunut toiminnan laadun kehittäminen vaatii koko porukan tietoisia pyrkimyksiä ja sitoutumista. Eikä arviointityön teoreettisten ja käytännöllisten ideoidenkaan omaksuminen ollut aina aivan yksinkertaista.

Yhtenä ratkaisuna tähän ongelmaan lähti syntymään idea Jyväskylän ammattikorkeakoulun sisäisestä ristiinarviointiohjelmasta.⁴⁴⁰ Ajatus sai am-mattikorkeakoulussa laajaa kannatusta ja sitä lähdettiin kehittämään yhteis-työssä ammattikorkeakoulun laatuavustajien kanssa. Ristiinarvioinnin kes-keisiä lähtökohtia olivat toiminnallisuus, käytännönläheisyys, monialaisuus ja opiskelijoiden, opettajien ja erilaisten henkilöstöryhmien perehdyttäminen ja sitouttaminen laatua ja sen arviointia koskeviin kysymyksiin. Lähtökohtana tässä niin kuin kaikessa laatuarviointityössä oli kehittävän arvioinnin idea.

TOIMINTAAN OSALLISTUI ERI HENKILÖSTÖRYHMIÄ JA MONIEN ALOJEN OPISKELIJOITA

Ensimmäinen ammattikorkeakoulun sisäinen ristiinarviointi toteutettiin ke-väällä 2004. Sen kohteeksi valikoitui tietojenkäsittelyn koulutusohjelma ja sitä arvioi viittä eri koulutusala edustanut asiantuntijaryhmä.⁴⁴¹ Ristiinar-viointi opetti sekä arviointiin osallistuneille että arvioitaville koulutusohjelmille laadun arvioinnin periaatteita ja menettelyjä, tutustutti osallistujia toisiinsa ja samalla eri puolilla ammattikorkeakoulua tehtävään työhön ja antoi kou-

⁴⁴⁰ Heikkilä, Johanna & Panhelainen, Mauri, 2007. 345–347.

⁴⁴¹ Mutka, Ulla & al. 2004.

lutusohjelmille palautetta toimintansa laadun kehittämiseen. Kehittämisedotusten toimeenpanosta järjestettiin vuoden jälkeen vielä yhteinen keskustelutilaisuus, jossa tarkasteltiin sitä, mitä oli tapahtunut laatutyön suhteen, mikä palautteesta oli toiminut ja mikä ei ja miksi. Prosessin myötä kaikki oppivat jotakin.

Ristiinarviointi toimi tehokkaasti juuri siinä tehtävässä, jota varten se oli kehitetty. Syksyyn 2007 mennessä oli ennätetty jo arvioida yhteensä 20 koulutusohjelmaa ja suuri osa niistä oli ennätetty raportoidakin. Tuohon mennessä arviointiprosessiin oli ennättänyt osallistua yli 70 henkilöä eri aloilta ja yksiköistä. Heistä kaksitoista oli ollut eri alojen opiskelijoita. Toiminta levitti tehokkaasti tietoa ja hyviä käytäntöjä ammattikorkeakoulussa yli yksikkörajojen.⁴⁴²

KIINTEISTÖKARUSELLI JATKOI PYÖRIMISTÄÄN

Jyväskylän ammattikorkeakoulun ensivaiheisiin ja sen sijoittumiseen Rajakadulle Hongikon koulun kiinteistöön liittyy hauska tarina. 1980-luvun alkupuolella ammattikoulujen opettajaopisto samoin kuin keskusammattikoulu pääsivät molempien toimintoja reilut kaksi vuosikymmentä riivanneesta tila-ahtaudesta, kun Jyväskylän kaupunki saneerasi omistamansa Rajakadun koulukiinteistön niiden käyttöön ja myi sen hyvällä hinnalla valtiolle saneerauksen lopullisesti valmistuttua vuonna 1985.⁴⁴³ Reilun kymmenen vuoden kuluttua Rajakadun kiinteistön omistuksesta neuvoteltiin jälleen. Koska valtio oli luopunut suuresta osasta ylläpitämiään oppilaitoksia, eduskunta oli kesäkuussa 1996 säätämänsä lain perusteella päättänyt luovuttaa eräitä valtion ammatillisten oppilaitosten kiinteistöjä kunnille tai kuntayhtymille korvauksetta.⁴⁴⁴ Valtio suunnitteli myös Rajakadun kiinteistöä luopumista.

Syyskuussa 1996 opettajakorkeakoululla pidetyssä kiinteistöasioita koskevassa neuvottelussa todettiin, että valtion kiinteistölaitoksen kanssa tehtyjen vuokrasopimusten perusteella opettajakorkeakoululla on 43 % ja Keski-Suomen keskusammattikoululla 57 % Rajakadun kiinteistön tiloista käytössään. A-osan 1. kerros oli ammattikorkeakoulun hallinnon käytössä. Lisäksi opettajakorkeakoulu oli luovuttanut tiloistaan 120 m² opettajanhuone- ja opetustilaa ammattikorkeakoulun käyttöön. Opettajakorkeakoulu tarvitsi kuitenkin uusia opetustiloja ammattikorkeakoulun käyttöön luovuttamiensa tilojen sijaan. Neuvottelun tuloksena sille osoitettiin oppilaitoksessa toimineen

⁴⁴² Heikkilä, Johanna & Panhelainen, Mauri, (2007), 346–347.

⁴⁴³ Keskisuomalainen 21.2.1985, 7.

⁴⁴⁴ SA 441/1996.

kanttiin tilat opetuskäyttöön, eikä käytettävissä olleiden tilojen määrä siltä osin vielä oleellisesti muuttunut.⁴⁴⁵

Mauri Panhelainen jatkoi neuvotteluja Rajakadun kiinteistöön liittyvästä luovutusasiasta opetusministeriön kanssa. Niiden tuloksena kiinteistö siirtyi takaisin Jyväskylän kaupungin omistukseen ja lenkin teytyään palasi vastikkeetta jälleen alkuperäiselle omistajalleen. Jyväskylän kaupunki luovutti sen ammattikorkeakoulun käyttöön ja luovutetusta koulukiinteistöstä tuli monen vaiheen ja remontin jälkeen Jyväskylän ammattikorkeakoulun pääkampus.

NEUVOTTELUT TILAKYSYMYKSISTÄ SUJUIVAT HELPOMMIN

Ammattikorkeakoulun toiminnan laajetessa tilakysymyksiin liittyi monenlaista neuvoteltavaa, toimintojen sijoittelua ja suuria saneeraustoimia. Koska muutosten toteuttaminen otti kuitenkin aikansa, opettajakorkeakoulun näkökulmasta tilakysymykset ja niissä tapahtuneet muutokset eivät enää olleet niin vaikeita ratkaista kuin mitä ne olivat olleet joskus aikaisempina vuosikymmeninä. Pientä hankaluutta näissä asioissa toki välillä oli, kun eri toiminnot etsivät paikkaansa rakennuksessa. Vuosien myötä opettajankoulutuksen tilojen tarvetta helpottivat uudet joustavat koulutusratkaisut, opettajankoulutuksen alueellistaminen ja verkko-opetuksen jatkuva kehittyminen.

Ammatillinen opettajakorkeakoulu toimi Rajakadulla pääkampuksen tiloissa vuoden 2011 loppuun, jonka jälkeen se uusien toimitilajärjestelyiden myötä siirtyi nykyisin käytössä oleviin tiloihinsa Lutakkoon Innova-tornitalon 12. kerrokseen. Opettajankoulutuksen toimintatapojen merkittävästä muutoksesta kertoo osaltaan sekin, että vaikka neliövuokrat Innovassa olivat tuntuvasti pääkampuksen vuokria suuremmat, tilojen tarve oli huomattavasti vähentynyt. Muuton myötä vuokrakustannukset laskivat tuntuvasti avokonttoriin siirtymisen ja joustavien koulutusratkaisujen kehittymisen myötä.

⁴⁴⁵ Muistio 25.9.1996. Rajakatu 35 kiinteistön käyttö.

KOULUTUKSEN KEHITTÄMISTYÖ JATKUU

Ulla Mutka

Matti Taalas totesi eläkkeelle lähtiessään, että nuorempana hän odotti, milloin muutokset lakkaisivat. Myöhemmin hän sanoi ymmärtäneensä, etteivät ne saa eikä niiden pidäkään lakata.⁴⁴⁶ Maailma ympärillä muuttuu koko ajan ja koulutuksen on kyettävä vastaamaan näihin muutoksiin. Lainsäädäntöuudistus vuonna 2003 piti sisällään monia ammattikorkeakouluille tärkeitä asioita.

Uuteen lainsäädäntöön otettiin mukaan entistä selkeämmät säännökset ammattikorkeakoulujen asemasta korkeakoulujärjestelmässä. Sen mukaan ammattikorkeakoulut olivat osa korkeakoulujärjestelmää ja ammattikorkeakoulut ja yliopistot muodostavat yhdessä korkeakoululaitoksen. Myös tutkimus- ja kehittämistoiminta ammattikorkeakouluissa sai viimein sille kuuluvan paikan, kun laissa selkeästi todettiin yhtenä ammattikorkeakoulujen tehtävänä tutkimus- ja kehitystyö. Lain mukaan sen tulisi palvella toisaalta ammattikorkeakouluopintojen kehittämistä ja sen myötä yksilön ammatillista kasvua, toisaalta alueellista elinkeino- ja muuta työelämää ja sen kehittämistä.⁴⁴⁷

UUSI LAINSÄÄDÄNTÖ 2003 TOI TAKAISIN LEHTORIN TEHTÄVÄT

Uutta lainsäädäntöä valmistellessaan sivistysvaliokunta totesi, että ammatillinen opettajankoulutus järjestettäisiin edelleen viidessä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Ammatillista opettajankoulutusta ei sen mukaan kuitenkaan järjestettäisi enää ammattikorkeakoulujen yhteydessä toimivassa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, vaan se olisi osa ammattikorkeakoulujen toimintaa.⁴⁴⁸

Vuoden 2003 uusi asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta ei merkittävällä tavalla muuttanut jo olemassa olevia tehtäviä, vaan siinä määriteltiin opettajaopintojen toteutuksesta entiseen malliin. Opettajien kohdalla tapahtui sen sijaan merkittävä muutos, kun asetuksessa palautettiin yliopettajien rinnalle lehtorin tehtävät.⁴⁴⁹ Ne oli poistettu lainsäädännöstä vuonna 1990, kun itsenäisiä ammatillisia opettajakorkeakouluja oli perustettu.

⁴⁴⁶ Niskanen, Ulla, 2003. JAMK Henkilöstölehti Epeli 5/2003.

⁴⁴⁷ SA 351/2003, 2 §.

⁴⁴⁸ SivM 19/2002 vp.

⁴⁴⁹ SA 365/2003, 11§.

Muilta osin opettajakorkeakouluissa noudatettiin lainsäädännön osalta entiseen tapaan niitä säännöksiä, jotka sisältyivät uuteen ammattikorkeakoululakiin ja asetukseen. Yksi tärkeitä muutoksia myös opettajakorkeakoulun näkökulmasta oli tutkimus- ja kehitystoiminnan säätäminen tasavertaiseksi tehtäväksi ammattikorkeakoulun muiden tehtävien kanssa. Se antoi selvästi vauhtia sekä kirjastotoiminnan että julkaisutoiminnan entistä määrätietoisemmalle kehittämislle samoin kuin tutkimus- ja kehitystoiminnan selkeämmälle organisoitumiselle sekä koko ammattikorkeakoulussa että sen yksiköissä.⁴⁵⁰

SIIRTYMINEN OPINTOPISTEISIIN

Euroopan korkeakoulualan synnyn ja sen myötä kasvaneen opiskelijaliikkuvuuden vuoksi voimistui tarve yhteisen kansainvälisen opintosuoritusten ja arvosanojen siirto- ja kertymisjärjestelmien rakentamiseen. Vuonna 1989 Erasmus -ohjelman puitteissa kehitettiin eri maiden välisten opintojen mittausjärjestelmien tarpeisiin vertailutyökalu. Siitä kehittyi vuonna 1999 alkaneen Bolognan prosessin kuluessa eurooppalainen opintosuoritusten ja arvosanojen siirtojärjestelmä ECTS,⁴⁵¹ joka on keskeinen osa koko Bolognan prosessia. Sillä pyritään parantamaan Euroopan eri koulutusjärjestelmien yhteensopivuutta ja mahdollistamaan opintojen joustavuus ja liikkuvuus eri korkeakoulujen välillä. Järjestelmä helpottaa opiskelijoiden siirtymistä maasta toiseen ja heidän opintojaksojensa ja opintosuoritustensa tunnustamista muissa maissa.

Kesäkuussa 2004 valtioneuvosto antoi asetuksen, jolla se muutti ammattikorkeakoulujen opintojen laajuusmitoitusta opintoviikkoperustaisesta opintopisteisiin.⁴⁵² Uuden asetuksen mukaan muutos oli tehtävä viimeistään 1.8.2005. Sen jälkeen yhden lukuvuoden opintojen suorittamiseen keskimäärin vaadittava 1600 tunnin työpanos vastasi 60 opintopistettä. Käytännössä yhden opintopisteen tarvitsemaksi työmääräksi tuli 27 tuntia.⁴⁵³

Sama haaste oli kaikilla opettajankoulutuksilla edessään marraskuussa 2005 annetussa asetuksessa, joka koski opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista aiemmin annetun asetuksen muuttamista.⁴⁵⁴ Siinä todettiin, että aiemmin hankituilla, vähintään 35 opintoviikon mittaisilla pedagogisilla opinnoilla samoin kuin erityisopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen opinnoilla säilyttäisi aiemmin hankitun kelpoisuuden, mutta edessä olisi

⁴⁵⁰ Leena Kaikkosen artikkeli tutkimus- ja kehitystyöstä tässä julkaisussa.

⁴⁵¹ ECTS, European Credit Transfer and Accumulation System.

⁴⁵² SA 497/2004, 5 §.

⁴⁵³ SA 352/2003.

⁴⁵⁴ SA 865/2005.

siirtyminen opintoviikoista opintopisteisiin. Asiaa koskeva asetus astui voimaan 1.12.2005.

Alkuvaiheessa asia herätti oppilaitosmaailmassa monenlaista kritiikkiä ja hämmennystä, sillä siirtyminen ja työmäärien arviointi ei ollut aivan yksinkertaista. Paikoin se oli tehtävä ilman tarvittavia lisäresursseja, minkä vuoksi vaadittua kurssien työmäärän analysointia ei kaikkialla pystytty tekemään. Silloin asian hoitamiseksi käytettiin vain suoraa muuntokerrointa. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kokeneet opettajankoulutuspäälliköt saivat tehtävän hoidettua työmäärien arvioinnin kautta, vaikka se luonnollisesti ylimääräistä vaivannäköä edellyttikin. 60 opintopisteen laajuinen koulutus käynnistyi kaikissa opettajankoulutusohjelmissa seuraavana syksynä.

PIENESTÄ AIKA ISOKSI

Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston aloittaessa toimintansa lokakuun alussa 1962 ajatuksena oli, että täydessä vauhdissa toimiessaan siellä olisi vuosittain 60 opiskelijaa. Oppilaitoksen olemassaolonsa aikana kokemien monien vaiheiden ja muutosten jälkeen opiskelijoiden vuosittainen sisäänottomäärä on ollut ammatilliseen opettajankoulutukseen jo pitkään 360 opiskelijaa ja erityisopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutukseen 50 opiskelijaa kumpaankin, yhteensä 460. Valmistumisluvut ovat olleet parhaimmillaan lähellä koulutuksen aloittaneiden opiskelijoiden määriä.⁴⁵⁵

Suurin hakijaryhmä 2000-luvulla on ollut teknisten alojen opettajat. Esimerkiksi vuonna 2011 ammatilliseen opettajankoulutukseen haki yhteensä 1087 henkilöä, opinto-ohjaajakoulutukseen 128 ja erityisopettajakoulutukseen 169 henkilöä. Opettajankoulutukseen suurin hakijaryhmä tuona vuonna oli tekniikan ja liikenteen alan opettajiksi haluavat, yhteensä 269 henkilöä. Seuraavaksi suurin ryhmä oli sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan edustajat, 182 ja kolmanneksi suurin yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alan hakijat, yhteensä 171 henkilöä.⁴⁵⁶ Lisäksi toiminnan volyymin kasvattivat merkittävän kokoinen täydennyskoulutustoiminta, kotimaiset ja kansainväliset hankkeet ja kansainvälinen koulutusliiketoiminta.

⁴⁵⁵ Selvitys opettajankoulutuksesta 14.11.2011, 11. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

⁴⁵⁶ Katariina Jouhio 13.06.2011: hakijat koulutusaloittain vuonna 2011. Tiedostot ja henkilökohtaiset materiaalit.

TYÖNTEON LOMASSA ON MYÖS RENTOUDUTTU

Ulla Mutka

Ammattikorkeakoulun aloittaessa toimintansa rehtori Mauri Panhelainen sai hauskan oivalluksen. Koska yliopistoissa vietettävällä toukokuuisilla Floran päivillä oli jo pitkät perinteet, ammattikorkeakoulussa ryhdyttiin viettämään toukokuuisia Liljan päiviä. Kukin koulutusyksikkö järjesti niihin vuorollaan ohjelmaa koko henkilöstölle, ja hauskanpidon teemat vaihtelivat vuodesta toiseen kunkin järjestävän yksikön näkemyksen mukaan.

Myös muihin yhteisiin tilaisuuksiin oli monenlaista ohjelmaa tarjolla. Ja yksiköt järjestivät sitä itsekin omalle väelle. Ammattikorkeakoulun yhteisen joulupuuron lisäksi kokoonnuttiin omalla väellä yhteiselle jouluaterialle levähtämään ja toivottelemaan toisillemme mukavaa joulunaikaa. Keväällä käytiin ensin läpi vuoden tapahtumat, sen jälkeen lähdettiin joko Päijänteelle risteilemään tai vietettiin koko päivä Survo-Korpelan kartanossa samoissa tunnelmissa. Ensimmäisen katseltiin läpi vuoden varrella tapahtuneet ja sen jälkeen rentouduttiin hyvän ruuan äärellä, ruperteltiin niitä näitä ja toivoteltiin toisillemme hyvää ja rentouttavaa kesää. Joskus näiden päivien yhteydessä vietettiin pieniä juhlahetkiä, kun jaettiin henkilöstön saamia kunniamerkkejä. Myös vuosittain vietettävät eri opettajakorkeakoulujen järjestämät yhteistyöpäivät tarjosivat mahdollisuuden tavata kollegoita toisista opettajakorkeakouluista, puhua asiaa ja viihtyä iltaisin yhdessä hyvän ohjelman ja ruuan äärellä. Puhumattakaan monenlaisista muista pienemmällä tai suuremmalla porukalla pidetyistä lukemattomista arjen hauskoista hetkistä.



Kuvassa olemme kokoontuneet Survo-Korpelaan. Välillä siellä vietettiin myös pieniä juhlahetkiä. Kuvassa Ulla luovuttaa apulaisrehtorina toimineelle Ritva Sopaselle itsenäisyyspäivänä 2005 hänelle myönnetyn kunniamerkin. Kuvaaja tuntematon. AOKK arkisto.

KEHITTYMINEN TARVIKSEE POLTTOAINEEKSEEN LUOVUUTTA

Jari Aho

Toimin ammatillisen opettajankoulutuksen monipuolisissa ja innostavissa tehtävissä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa seitsemisen vuotta 2010-luvulla. Olin aiemmin ammattikorkeakoulun opettajan työssä pystynyt hyödyntämään taustojani teatterissa sekä työyhteisöjen kehittämisessä. Ja näin tapahtui myös opettajakorkeakoulussa. ”Joka kerran keksitään...” Useamman kerran minut keksittiin tai maaniteltiin juontajaksi erilaisiin ammattikorkeakoulun ja opettajakorkeakoulun tapahtumiin.

Vuonna 2012 opettajakorkeakoulun 50-vuotisjuhlissa teatteriryhmä elävöitti ja syvensi historiakavalkadia. Liljanpäivillä risteiltiin Laajavuoressa Lilja-Linen sinivalkoisessa laivassa ja seuraavan kerran oltiin festaritunnelmissa Lutakossa. Innovaatiopäivässä rakennettiin uutta korkeakoulua otsikolla ”Reinventing Higher Education”. Lisäksi olin ”stagella” ainakin ammattikorkeakoulun uusien opiskelijoiden lukuvuoden aloitustilaisuudessa sekä muutamassa täydennyskoulutusyksikön järjestämässä seminaarissa ja kehittämistapahtumassa.⁴⁵⁷

Juontajana en ollut yleensä omana itsenäni, vaan roolihahmossa. Rooli toi jo sinänsä tilanteeseen kepeyttä, vapautti kielenkäyttöä, mutta toi myös valtaa rikkaa sääntöjä ja mahdollisti uuden näkövinkkelin. LiljaLinella olin limainen, huonosti suomea puhuva hurri merikapteeni Håkan Rundqvist.

Onnistuessaan juontaja pystyy jo ”back stagella” rauhoittamaan jännittävää esiintyjää tai luomaan henkilökohtaista yhteyttä asiaorientoituneen puhujan ja yleisön välille. Paikallisen ammatillisen koulutuskuntayhtymän henkilöstötilaisuus-



Liljanpäivät. Jari Ahon yksityisarkisto.

⁴⁵⁷ Valokuvat on otettu Jamkin erilaisissa henkilöstötilaisuuksissa. Kuvaaja tuntematon. Kuvat on saatu Jari Ahon yksityisarkistosta.

nessa käytimme juonnoissa metaforia luomaan syvyyttä käsiteltäville teemoille. Jokainen puhuja joutui valitsemaan itseään, positiotaan tai teemaansa symboloivan eläinhahmon.

Ammattikorkeakoulun järjestämällä yhteisillä innovaatiopäivillä koulun ja maailman menoa ihmetteli sotaveteraani talonmies-Veke. Hän uskalsi ihmetellä ja pystyi tekemään tyhmiä kysymyksiä. Useampi henkilöstön edustaja uskaltautui olemaan kriittinen innovaatioita ja kehittämistä kohtaan vastatessaan juontajan kysymyksiin. Avautuivatpa jotkut ”epäilevä-tuomaat” myös kuin psykologille käytäväkeskusteluissa.

Usean kerran juontajaparinani oli rakas työystäväni Kaija Hannula. Luova, liukaskielinen ja spontaani Kaija oli helppo höynäyttää mukaan juontajaksi ja



Innovaatiopäivät. Jari Ahon yksityisarkisto.

ideoijaksi. Kaijan komeroista löytyi kaikkiin teemoihin sopivaa rekvisiit-taa. Innovaatiopäivillä Kaija pyöritti koulun paperi- ja muitakin asioita kanslisti-Tyynenä.

LiljaLinellä hän oli risteilyemäntä Kaisa Ala-Tuuhea, joka oli ollut julki-suudessa jo vuosia, koska oli pääs-syt melkein palkintosijoille Miss Kalajoen hiekkasärkkä –kisoissa joskus 1970-luvulla. Festari-aihei-sille Liljanpäiville Kaija jaksoi tulla syöpähoitajensa keskellä juhlijaksi hippivaatteissa ja punaisessa pe-ruukissa. Valitettavasti jätimme jää-hyväisiä Kaijalle alkuvuodesta 2019.

Tapahtumien järjestelyt olivat loistavia esimerkkejä koko työpo-rukan yhteistyöstä ja –vastuusta sekä hyvästä ilmapiiristä. Ns. virka-tehtävien lisäksi porukasta löytyi rooleihin heittäytyjiä, käsikirjoitta-



Ammatillisen opettajakorkeakoulun 50-vuotisjuhlat. Jari Ahon yksityisarkisto.

jia, pukijoita, kampaajia, rekvisiitan hankkijoita, roudareina jne. Olipa äitinikin isäni kavaljeerinaan mukana 50-vuotisjuhlissa rehtori Hellä Siloman Tuukkalan muinaispuvun hankkijana, kuljettajana ja pukijana.

Luovuus, kokeileminen, huumori ja mutkattomuus – silloisen johtajan niimestä huolimatta – kuvasivat työyhteisön tekemistä myös juhlien ja tapahtumien ulkopuolella. Oppimisen ei tarvitse tapahtua vakavasti ja perinteisesti. Kehittyminen tarvitsee polttoainekseen luovuutta. Muutos herättää tunteita, ”et muutu, ellet suutu”. Pupu IntoMieli on opekorkean maskotti ja luovuus on edelleen teemana kansainvälisissä kesäkouluissa. Kaipaamme yhdessä tekemistä, nauruja, työreissuja ja monta muuta asiaa oppimisen ohjaamisen ja osaamisen kehittämisen pyörteissä. Työterveyshuollossa teemat ovat useimmiten raskaampia ja työ yksinäisempää.

ELETTYÄ JA KOETTUA 1997–2012

Ulla Mutka & Veijo Turpeinen

Jyväskylän ammattikorkeakouluun liittyminen toi mukanaan hyvin monenlaisia muutoksia. Koulutuksen tutkimuslaitoksen johtajana pitkään toiminut koulutustutkimuksen professori Jouni Välijärvi kertoo ensimmäisessä artikkelissa siitä monipuolisesta yhteistyöstä, jota hän on kanssamme tehnyt opettajuuden vahvistamiseksi.

Ulla Mutka kertoo artikkelissaan VIETVOC-projekti – kehitysyhteistyön korkeakoulu monien erilaisten oppilaitosten yhteistyönä toteutetusta ammattikorkeakoulun ensimmäisestä kehitysyhteistyöhankkeesta.

Lea Soinen erikoistui opettajankouluttajana yrittäjyyskasvatukseen ja kuvaa sitä artikkelissaan Yritystä ja edistystä yrittäjyyspedagogiikassa.

Kirsti Vänskä muistelee seuraavassa artikkelissa, miten he Pasi Savonmäen kanssa olivat Turvallisuusalan uudenlaista opettajuutta kehittämässä.

Harri Keurulainen kuvaa artikkelissaan Viisitoista vuotta opettajankoulutuspäällikkönä sitä, miten monipuolista ja haastavaa työ opettajankoulutuspäällikkönä oli. Harri aloitti tehtävässään vuonna 2000.

Opettajankoulutuksen alueellistaminen oli monasti jo ammatillisen opettajankoulutuksen varhaisvuosina käytännön sanelema pakko. Veijo Turpeinen kertoo tämän toimintatavan kehittymisestä artikkelissaan ”Alueellistaminen alkoi jo varhain”. Pysyvämpi ratkaisu kaiken opettajankoulutuksen alueellistamisen suhteen tehtiin 2000-luvun alkupuolella ja siitä kirjoittaa Kirsti Vänskä artikkelissaan ”Alueryhmät alueellista kehitystyötä edistämässä”.

Verkko-opetuksen kehittyminen 2000-luvulla on ollut hurjaa. Artikkelissaan ”ATK-luokasta verkko-oppimisympäristöihin” Jari Virtanen muistelee, miten hän opettajakorkeakoulun ATK-suunnittelijana kehitti tietotekniikan käyttöön teknisiä ja toiminnallisia mahdollisuuksia. Opetustyössä toimiva Satu Aksovaara puolestaan tarkastelee artikkelissaan Oppimista digitaalisessa oppimisympäristössä.

Kansainvälistyminen ja tutkimus- ja kehittämistoiminta alkoivat opettajakorkeakoulussa jo 1990-luvulla. 2000-luvulla nämä kehityskulut voimistuvat edelleen. Artikkelissaan Leena Kaikkonen piirtää komean kaaren tästä kehityskulusta aina toiminnan alusta saakka vuonna 2011 käynnistyneisiin ensimmäisiin HEI-ICI-hankkeisiin.

Annu Niskasen artikkeli on nimeltään Projekti muutoksen moottorina – Taiturista ponnistaen oman osaamisen tunnistajaksi. Siinä hän kuvaa aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen kysymyksiä ja menettelytapojen kehittämistä ammattikorkeakouluissa. Annun innovoimasta Taituri-hankkeesta syntyi lopulta kokonainen hankeperhe, jossa paneuduttiin hyvin monipuolisesti elinikäisen oppimisen kysymyksiin.

Vuonna 2000 käynnistyi opettajakorkeakoulussa myös musiikkipedagogien ja tanssinopettajien koulutus, jota Tuija Rautio kuvaa elävästi Musiikkia, tanssia ja pedagogiikkaa artikkelissaan.

Itä-Suomen yliopistossa työskentelevä Kirsi Vallius-Leinonen on opiskellut Jyväskylässä sekä ammatilliseksi opettajaksi ja vielä myöhemmin opinto-ohjaajaksi ja kertoo artikkelissaan Polkuni osaavaksi ohjaajaksi näistä kokemuksistaan.

Historiankirjoitus päättyy Ritva Nurmisen artikkeliin Käsityöläisen polku opettajankouluttajana ja osaamisen kehittäjänä. Siinä Ritva kuvaa 40-vuotista uraansa ammatillisena opettajankouluttajana, sen monia vaiheita, tehtäviä ja käännteitä. Artikkelialkaa Ritvan ajatuksilla siitä, miten hänen pääsykokeensa parturikampaaja-alan opettajankoulutukseen vuonna 1974 meni. Otsikkona hänellä siinä on ”Hukkareissu, mutta tulipahan tehtyä”. Artikkelinsa hän päättää pitkän uransa eri vaiheiden kuvauksen jälkeen komeaan toteamukseen: ”Ei tullut hukkareissu, tuli elämäntyö”. Niinhän meille monelle on käynyt.

YHTEISTYÖTÄ OPETTAJUUDEN VAHVISTAMISEKSI

Jouni Välijärvi

Toimiessani tutkijana ja professorina Jyväskylän yliopistossa lähes neljän vuosikymmenen ajan minulla oli ilo tutustua ja tehdä yhteistyötä myös monien Ammatillisen opettajakorkeakoulun kollegoiden kanssa. Aikanaan tämä ei ollut lainkaan itsestään selvää. Oppilaitosten reviirit olivat varsin selkeärajaisia ja naapuri nähtiin pikemminkin kilpailijana kuin mahdollisuutena yhteistyön kautta vahvistaa omaa asiantuntemusta. Nykyinen tilanne on täysin toinen, mistä mainiona esimerkkinä muun muassa Jyväskylän EduFutura.

UUDET AMMATTIKORKEAKOULUT – KILPAILIJOITA VAI KUMPPANEITA?

Ammattikorkeakoulujen synty 1990-luvulla oli kokemukseni mukaan varsin traumaattinen kokemus yliopistoille. Osallistuin joskus vuosikymmenen alussa opetusministeriön järjestämään seminaariin, jossa lanseerattiin ideat nuorisokoulusta ja ammattikorkeakoulusta. Ministerinä toimi tuolloinen RKP:n puheenjohtaja Cristoffer Taxell, joka hänen poliittisen taustansa huomioon ottaen ajoi uudistuksia yllättävänkin voimallisesti. Yliopistoväen suhtautuminen ideaan uusista korkeakouluista oli kriittinen ja monilta osin epäuskoinen. Moni piti uudistusta näennäisenä ”kasvojenkohotuksena”, jossa opetuksen otsikot muuttuvat akateemisiksi mutta sisältö säilyy entisellään. Uudet toimijat nähtiin myös vakavana uhkana yliopistojen rahoituskehitykselle.

Lyhyen kokeiluvaiheen jälkeen ammattikorkeakoulut vakiinnuttivat nopeasti asemansa. Ammatillinen opettajankoulutus liitettiin osaksi uusien korkeakoulujen toimintaa. Yliopistoissa epäluulo uutta koulutusmuotoa kohtaan säilyi, vaikkakin julkisuudessa alettiin jo puhua myös yhteistyön ja yhteisen alueellisen kehittämisvastuun tärkeydestä. Yhteistyöelimiä syntyi, mutta kousten ulkopuolella yliopiston omissa suunnittelukammareissa puhuttiin varsin kitkerään sävyyn kilpailijaksi koetusta uudesta toimijasta. Kuten usein vastaavissa reformeissa, todellisen yhteistyön edellytykset instituutioiden välillä mahdollistuvat vasta, kun uudistusvaiheen kokenut sukupolvi väistyi ja uudet tekijät alkoivat vailla ennakkoluuloja nähdä yhdessä tekemisen arvon ja välttämättömyyden.

OHJAAJAKOULUTUKSESSA YHTEISTYÖ KÄYNNISTYI VARHAIN

Jo ennen opettajakorkeakoulun siirtymistä ammattikorkeakouluun opettajakouluttajat molemmissa oppilaitoksissa olivat aloittaneet yhteistyön ainakin ohjaajakoulutuksessa. Osa opinnoista oli yhteisiä, jolloin kyseisiä kursseja voitiin sisällyttää yhtä lailla ammatillisen kuin yleissivistävän oppilaitoksen opinto-ohjaajan tutkintoon. Tämä mahdollistui, kun löytyi riittävä yhteinen ymmärrys ohjaustyön merkityksestä ja samankaltaisuudesta riippumatta siitä, työskentelikö ohjaaja ammatillisessa vai yleissivistävässä oppilaitoksessa. Yleensä tässä onnistuminen edellyttää valmiutta yhteistyöhön ja ”henkilökemioiden” yhteensopivuutta. Näin ymmärtääkseni tässäkin tapauksessa. Yhteistyö hiipui sittemmin vastuullisten henkilöiden vaihtuessa. Tämä kuitenkin jätti itämään mahdollisuuden toimia yhdessä nuorten opintojen ja uravalintojen edistämiseksi samansuuntaisten toimintamallien pohjalta riippumatta siitä, missä oppimisympäristössä toimitaan. Asiaa auttoi se, että lainsäädännön uudistusten myötä ohjaajakoulutus antoi kenttätyöhön eri oppilaitosmuodot kattavan pätevyyden riippumatta siitä, missä tutkinto oli suoritettu.

AKATEEMISIA KOULUTUSPALVELUITA JA KUSTANNUSLASKENTAA

Ensimmäinen ”virallinen” koulutuksen tutkimuslaitoksen, kuten nykyisin sanottaisiin, palvelu ammattikorkeakoululle oli osallistuminen tutkijakoulutuksessa. Tässä oli mukana myös opettajakorkeakoulun henkilöstöä. Taustana oli ammattikorkeakoulun yliopettaja koskeva vaade vähintään lisensiaatin tutkinnosta, jonka uusi lainsäädäntö toi mukanaan. Tästä seurasi huomattava akateeminen koulutustarve. Tutkimuslaitos tarjosi Jyväskylässä henkilöstön koulutusohjelmaan ainakin metodista asiantuntemusta ja kirjoittajakoulutusta. Palvelulla oli toki hintansa, jonka laskeminen opetti monta asiaa suomalaisen hyvinvoinnin rahoituksesta, verotuksesta ja työn todellisesta hinnasta. Tuohon aikaan yliopistokin alkoi edellyttää todellista kustannusvastaavuutta laitosten ulkopuolisille tarjoamista palveluista. Ensimmäistä kertaa ymmärsin, että asiakkaalta pyydettävän tuntihinnan tuli olla 2,5–3-kertainen ko. henkilön tuntipalkkaan suhteutettuna, kun laskelmissa huomioon otettiin sote- ja eläkemaksut, alv ja yliopiston edellyttämät yleiskustannukset. Tämä oli hyvää oppia tulevien hankkeiden kustannuslaskentaa varten.

Olin itsekin mukana toteuttamassa kyseistä hanketta. Tällöin tutustuin moniin ammattikorkeakoulun opettajakouluttajiin erityisesti heidän tuottamiensa tieteellisten tekstien kautta. Tekstien arviointikeskustelut opettivat

ymmärtämään paitsi opettajien monipuolista asiantuntemusta myös heidän kiehtovia persoonallisuuksiaan. Näissä tapaamisissa syntyi yhteyksiä, jotka auttoivat sittemmin monien muiden yhteistyöhankkeiden sujuvuutta.

Merkittävä osa yhteistyötä tutkijakoulutuksen alueella oli Ulla Mutkan pitkäkö työjakso koulutuksen tutkimuslaitoksessa. Tutkijavaiheen aikana valmistui hänen väitöskirjansa, josta varmaankin oli hänelle iloa ja myös runsaasti hyötyä paitsi ammatillisen opettajankoulutuksen päävastuullisena Jyväskylän ammattikorkeakoulussa myös moninaisissa kansainvälisissä hankkeissa. Niiden määrä moninkertaistui hänen johtajakautenaan. Uskoakseni tutkimuslaitoksen asiantuntemuksesta Ulla sai hyvää tukea akateemiselle asiantuntemukselleen, ja tämä yhteistyö siivitti sittemmin moniin laitosten yhteisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin. Ullan työjakso myös toi laitoksen tutkijoille kaivattuja tuulahduksia ammatillisen koulutuksen ja sen opettajien arkitodellisuudesta.

Muutama muukin mieleenpainuva muisto opettajakouluttajien henkilökohtaisista akateemisista pyrinnoista, joita saatoin olla ainakin hieman edesauttaa, palautuu mieleeni. Leena Kaikkosen valmis väitöskirja oli jostain syystä odotellut hänen pöytälaatikossaan pitkäköön ajan. Leena oli miettinyt, oliko työ jo riittävän valmis esitarkastukseen ja kaipasi siihen ulkopuolisen kommenttia. Hän pyysi minua lukemaan työnsä, eikä minulla jäänyt mitään epäselvää sen laadusta ja valmiudesta esitarkastukseen. Loppu etenikin vauhdilla ja Leena väitteli pian tämän jälkeen. Itselleni tapahtumasta jäi perinnöksi hyvä mieli ja entistä parempi ymmärrys siitä, kuinka tärkeää on pitkän ja vaativan ponnistelun, mitä väitöskirjakin eittämättä edustaa, kriittisessä vaiheessa pyytää ja saada rehellinen ja selkeä arvio sellaiselta henkilöltä, jolla ei mitään sidoksia prosessin aiempiin vaiheisiin. Montakohan laadukasta väitöskirjaa on tämän puuttuessa jäänyt ikuisiksi ajoiksi pöytälaatikkoon.

Toisella tavalla mieltäni edelleen sykhdyttävä muistikuva jäi Veijo Turpeisen akateemisesta polusta. Veijo, joka tulevien kokkien kouluttajana oli maailman eliittiä, jaksoi sinnikkäästi saattaa kunniakkaaseen loppuun myös luki-vaikeuksien värittämän väitöskirjapolkunsä. Kävimme prosessin tiimoilta monia keskusteluja, jotka avarsivat ymmärrystäni siitä, miten kompensoida akateemisessa työssä välttämättömiä taitoja silloin, kun ne eivät ole itsestään selvinä tekijänsä käytössä. Erityisesti mieleeni jäi tapaaminen Veijon työhuoneessa, jolloin hän värikkääseen tapaansa kuvaili, kuinka voi hyödyntää huoneensa ikkunasta näkyviä puita tekstinsä rakenteistamisessa. Sittemmin puut kaadettiin, ja työn koko rakennelma piti luoda uudeksi. Vahva usko omaan päämäärään ja sen merkitykseen auttoi häntä löytämään tarvittavat keinot väitöstyön läpivientiin. Itselläni oli ilo olla Veijon liseniaatintyön tarkastajana.

Hänen akateeminen polkunsä opetti minua ymmärtämään, kuinka voi selviytyä ulkopuolisen silmin arvioituna lähes toivottomistakin tilanteista, kunhan sisäinen kipinä vain on riittävän vahva. Mietin usein sitä, kuinka moni luki-vaikouden kanssa kamppaileva lahjakkuus jää vaille unelmansa toteutumista, kun ympäristön tuki tai poikkeuksellinen sinnikkyys eivät riitä kompensoimaan taipaleella kohdattavia vaikeuksia.

TYÖ OPETTAJANKOULUTUSNEUVOSTOSSA

Toimin kaksi kautta opettajakorkeakoulun opettajankoulutusneuvoston jäsenenä. Neuvosto oli erinomainen paikka perehtyä ammatillisen opettajankoulutuksen toimintaan ja sitä sääteleviin olosuhteisiin ja säädöksiin. Siinä pääsi tutustumaan syvällisemmin koulutuksen arkeen ja myös sitä toteuttaviin ihmisiin. Erityisen kiinnostavia olivat kuvaukset ja kokemukset innovatiivisista pedagogisista ratkaisuksista, joita koulutuksessa oli kehitetty sen sopeuttamiseksi opiskelijoiden elämäntilanteisiin. Koska opettajaksi opiskelu tapahtuu pääosin työn ohessa, viedään opetus opiskelijoiden luo. Opiskelijat kokoontuivat Jyväskylään vain muutamaksi viikonlopuksi. Tämä on opettajille hyvin vaativa malli ja aiheuttaa myös lisäkustannuksia perinteiseen koulutusmalliin verrattuna. Tästä käytiin, ja varmaan käydään edelleen, jatkuvaa vääntöä rahoittajan kanssa. Kouluttajien kokemukset mallista olivat kiinnostavia kuulla. Koulutus viedään opiskelijoiden elämänpäiriin, joka mahdollistaa vahvasti käytäntöön sitoutuvat pedagogiset ratkaisut. Opettajan ja opiskelijan suhde mallissa oli myös poikkeuksellisen läheinen, millä var-

AMMATILLISEN
OPETTAJAKORKEAKOULUN
PÄÄTTÄJÄISET 28.5.1999 klo 13.00

OHJELMA

KEVÄTLAULU
*opiskelijat Leena Jämsen ja
Katariina Ruokonen
Keski-Suomen konservatorio*

YLIOPISTON JA AMMATTIKASVATUKSEN
KENTÄN YHTEISTYÖ
*johtaja, professori Jouni Välijärvi
Jyväskylän yliopisto/KTL*

KESÄILLAN VALSSI
*opiskelijat Leena Jämsen ja
Katariina Ruokonen
Keski-Suomen konservatorio*

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN
UUDET HAASTEET
TODISTUSTEN JAKO
johtaja Ulla Mutka

KEVÄTHUUMAUS
*opiskelijat Leena Jämsen ja
Katariina Ruokonen
Keski-Suomen konservatorio*

AJATUKSIA POLUN VARRELTÄ
opiskelija Tuula-Hannele Ikonen

TERVEHDYS VALMISTUVILLE
OPISKELIJOILLE
pastori Heikki Korhonen

SUVIVIRSI

Jublakahvit ravintola AVECissa

masti oli myönteinen vaikutus myös opintojen etenemiseen. Mallista voisi olla myös paljon hyödyllistä opittavaa muualla tapahtuvaan opettajakoulutukseen. Muista ammateista tulevien kouluttautuminen opettajaksi voisi rikastuttaa myös yleissivistävien koulujen pedagogista asiantuntemusta.

Opettajankoulutusneuvoston työ avasi näkemään myös sen, kuinka tiukassa resurssitilanteessa ammatilliset opettajakorkeakoulut työtään tekivät. Resurssit itse asiassa kaventuivat vuosi vuodelta koko sen ajan, kun itse olin mukana neuvoston työssä. Ansiokkaasti Jyväskylän kouluttajat tilanteeseen kuitenkin sopeutuivat. Tiukkeneva resurssitilanne vaikutti myös siihen, että opettajakorkeakoulun hanketoiminta lisääntyi ja kansainvälistyi hyvin nopeasti. Tämä on varmasti ollut omiaan myös kehittämään perustoimintaa ja laajentamaan opetushenkilöstön asiantuntemusta, vaikkakin se on tarkoittanut myös opettajien työpaineiden huomattavaa lisääntymistä.

Kiinnostavaa oli myös huomata työmarkkinatilanteen voimakas heijastuminen opettajakoulutuksen hakijamääriin. Talouden nousukausien aikana hakijamäärät tyypillisesti laskivat ja laman kohdatessa taas nousivat. Näin erityisesti tekniikan ja sen lähialueilla. Ammatillinen opettajakoulutus nivoutuu näin ollen monella tapaa erottamattomaksi osaksi tuotantoelämän ja muun yhteiskunnan kehitystä.

Opettajankoulutusneuvoston jäsenyys avasi minulle myös tilaisuuksia osallistua moniin opettajakorkeakoulun juhlatilaisuuksiin. Useissa niistä sain myös pitää puheenvuoron valmistuville opiskelijoille, mitä edelleen lämmöllä muistelen.

YHTEISTYÖTÄ KANSAINVÄLISISSÄ HANKKEISSA

Mielenkiintoisia olivat myös yhteiset kansainväliset hankkeet opettajakorkeakoulun ja koulutuksen tutkimuslaitoksen välillä. Ns. Vietnam-projektia seurasin varsin läheltä kollegani Pentti Nikkasen raportoinnin kautta. Värikkääseen tapansa Pentti kuvasi projektin arkea varsin puhuttelevalla tavalla. Kuvausten perusteella hän ja kumppanit opettajakorkeakoulusta laittoivat sanamukaisesti itsensä likoon ja kehittivät ammatillisen koulutuksen pedagogiikkaa todellakin nyrkit savessa. Kuvaukset konkreettisen rahan siirroista rahavöitä käyttäen toisesta maasta rajan yli Vietnamiin nostivat viimeistään hiukset pystyyn. Mihin ihmeeseen olin laitoksen puolesta luvan antanut ja samalla sitonut yliopistomekin! ”Rikos” lienee kuitenkin onneksi jo vanhentunut. Noissa olosuhteissa, kun normaalit pankkiyhteydet eivät toimineet, innovatiivisiin ratkaisuihin oli ymmärrettävästi turvaututtava huomattavien riskienkin uhalla. Hankkeen myötä kävi minulle myös ilmeisen selväksi se, että korruptio oli jatkuvasti läsnä tässä

kulttuurissa toimittaessa. Rahojen ja erilaisten hankintojen perille meno oli projektin toimesta varmistettava viimeistä vaihetta myöten, jotta opettajat ja opiskelijat saivat luvattun koulutuksen ja heille hankitut laitteet käyttöönsä.

Samankaltaisia kokemuksia karttui myös opettajakorkeakoulun Egypti-projektista, jossa oli jonkin verran itsekkin mukana kouluttajana. Kansainvälisissä hankkeissa paikallisten toimijoiden sitoutuminen ja motiivit yhteistyöhön eivät aina välttämättä tue tavoitteita pedagogisen laadun kehittämiseksi tehokaimmalla mahdollisella tavalla. Toisaalta erityisesti Vietnam-hankkeesta opin taas kerran sen, kuinka antaumuksellisesti ja vilpittömin motiivein kollegani saivat aikaan sen, mikä noissa vaikeissa olosuhteissa oli ylipäänsä mahdollista. Tässä näkyi parhaimmillaan suomalainen rehellisyys ja heittäytyminen, joka tuottaa asiantuntevat ja parhaiten toimivat ratkaisut hankaliinkin tilanteisiin. Noista kokemuksista voi myös paljon ammentaa omaan kontekstiimme sen tajuamiseen, mitä ovat omat vahvuutemme ja miksi niistä kannattaa pitää tiukasti kiinni. Laadukas koulutus perustuu tekijöidensä korkeaan eettiseen tietoisuuteen ja ennen kaikkea rikkumattomaan keskinäiseen luottamukseen.

TULEVAISUUS NÄYTTÄÄ HYVÄLTÄ

Alussa viittasin yliopiston ja opettajakorkeakoulun yhteistyön perinteeseen ohjaajakoulutuksen alueella ja sen hiipumiseen sittemmin avainhenkilöiden vaihtuessa. EduFutura -hankkeessa, joka pyrkii lisäämään ja syventämään Jyväskylän ammattikorkeakoulun, yliopiston ja koulutuskuntayhtymä Gadian yhteistyötä, opettajankoulutus nousi heti alussa keskeiseksi kiinnostuksen kohteeksi. Pedagogisessa kehittämistyössä nähtiin runsaasti yhteisiä intressejä. Opiskelijoiden ohjauksen kehittäminen korostui näissä keskusteluissa erityisesti, koska sen merkitys opiskelijoiden joustavien urapolkujen ja ristiinopiskelun lisäämisessä ja vahvistamisessa on luonnollisesti avaintekijä. EduFuturaan muun muassa perustettiin yhteinen pedagogiikan asiantuntijaryhmä, jonka asiantuntemus oli poikkeuksellisen korkeatasoinen ja monipuolinen. Ryhmän puitteissa laadittiin muun muassa oppilaitosten yhteinen ohjauksen kehittämissuunnitelma, jossa analysoitiin ohjauksen avainkohdat ja niiden kehittämistarpeet erityisesti opiskelijoiden tarpeiden näkökulmasta.

Tänä päivänä on ilahduttavaa havaita kuinka tehokkaasti ja innovatiivisesti tulevaisuuden opettajankoulutusta rakennetaan ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyöllä EduFuturan luomissa puitteissa. Keskinäinen arvostus ja oppiminen ovat edenneet viime vuosina tavalla, josta aikanaan esimerkiksi opettajakoulutusneuvoston tapaamisissa saatoimme vain unelmoida.

VIETVOC-PROJEKTI – KEHITYSYHTEISTYÖN KORKEAKOULU

Ulla Mutka

OIKEAAN AIKAAN OIKEASSA PAIKASSA?

Joskus sitä saattaa sattua niin, että ihminen on aivan oikeaan aikaan oikeassa paikassa. Keväällä 1996 Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry oli järjestänyt ammattikasvatusta käsittelevän seminaarin Jyväskylän hotelli- ja ravintola-alan oppilaitoksessa Priimuksessa. Auditorio oli tupaten täynnä asiaan keskittyntä väkeä, kun sinne pyrähti kesken tilaisuuden Venla Varis. Hän oli toiminut aiemmin paikallisessa terveydenhuolto-oppilaitoksessa sairaanhoidon opettajana ja sittemmin tehnyt puolisonsa kanssa vuosien ajan lähetystyötä Afrikassa. Todennäköisesti niinä vuosina olivat myös suhteet ulkoministeriöön rakentuneet vahvoiksi.

Venla pyysi seminaarin järjestäjiltä pientä hetkeä tiedottaakseen osanottajille asiastaan. Hän totesi, että ulkoministeriö haluaisi rahoittaa koulutuksen kehittämishanketta Vietnamsissa ja kutsui kiinnostuneita väliajalla neuvotteluhuoneeseen keskustelemaan asiasta.⁴⁵⁸ Meitä kokoontui sinne vajaat parikymmentä henkeä kuulemaan hankkeesta tarkemmin. Rahoitus oli tarkoitettu kansalaisjärjestön (NGO) koordinoimalle koulutuksen kehittämishankkeelle ja sen toteutus kohdentuisi ensisijaisesti Keski-Vietnamiin, maan kaikkein rannikimmista sodasta kärsineeseen ja köyhimpään Quãng Trin maakuntaan.

Ja toki ilmoitin heti, että ammatillinen opettajakorkeakoulu ainakin lähtee hankkeeseen mukaan. Tässä vaiheessa on todettava, että olin syksyllä 1995 saanut pitkän virkavapaan opettajakorkeakoulusta ja siirtynyt tekemään väitöskirjaani Koulutuksen tutkimuslaitokselle. Eli siinä vaiheessa minulla ei ollut minkäänlaisia virallisia tai edes epävirallisia valtuuksia sanoa tai luvata opettajakorkeakoulun nimissä yhtään mitään, mutta lupasinpa kuitenkin. Luotin siinä asiassa pitkäaikaisiin työtovereihini rehtori Matti Taalakseen ja täydennyskoulutuspäällikkö Riitta Skyttään, olimmehan käyneet lukemattomia keskusteluja opettajankoulutuksen kansainvälistämisestä ja tehneet yhdessä myös töitä sen eteen. Päätös mukaan lähdöstä tuli opettajakorkeakoulusta nopeasti, kunhan hankkeeseen liittyneitä asioita saatiin ensin hieman selvitettyä parempaan järjestykseen.

⁴⁵⁸ Nikkanen, Pentti (Ed.), 2003, 12.

KANSALAI SJÄR JESTÖ LÖYTYI HELPOSTI

Mukana seminaarissa oli myös dosentti Pentti Nikkanen Koulutuksen tutkimuslaitokselta. Olimme silloin paitsi töissä samassa organisaatiossa, myös vanhoja tuttavuuksia Ammattikasvatuksen tutkimusseura OTTU ry:n tiimoilta. Koska tutkimusseura oli alun perin perustettu Jyväskylässä, alkuvaiheessa sen jäsenistö koostui pitkälti paikallisista ihmisistä. Pentti Nikkanen oli tuohon aikaan tutkimusseuran hallituksen puheenjohtaja ja minä rahastonhoitaja. Asiaa Pentin kanssa jonkin aikaa pohdittuamme teimme tutkimusseuran hallitukselle esityksen, että se ottaisi hoitaakseen koulutushankkeen tarvitseman kansalaisjärjestön roolin hankkeen koordinoijana. Asiasta käytiin tutkimusseuran piirissä pitkiä ja perusteellisia keskusteluja, arvioitiin hankkeen riskejä ja mahdollisuuksia ja lopulta tehtiin myönteinen päätös mukaan lähtemisestä ja projektin käynnistämisestä.⁴⁵⁹

Halukkuudestaan lähteä mukaan koulutushankkeeseen ilmoitti Jyväskylän ammattikorkeakoulusta ammatillisen opettajakorkeakoulun lisäksi myös Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutusohjelma. Sen lisäksi hankkeeseen liittyivät Jyväskylältä yhteiseen koulutuskuntayhtymään kuuluneet Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus ja tekninen oppilaitos, Diakonia ammattikorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinnan terveydenhuolto-oppilaitos, Lahden ammattikorkeakoulu, Rovaniemen va. ammattikorkeakoulu ja Turun teknillinen ammattioppilaitos. Mukanaan ne toivat opetushenkilöstönsä monipuolista osaamista ainakin aikuiskoulutuksen, tekniikan, sosiaali- ja terveydenhuollon, matkailu-, ravitsemis- ja talousalan, luonnonvara-alan, kaupan ja hallinnon ja ammatillisen opettajankoulutuksen alueilta. Oppilaitokset sitoutuivat maksamaan projektille vuosittaisen osallistumismaksun ja tekemään myös siinä edellytettyä vapaaehtoistyötä. Toisaalta projekti kustansi osanottajille esimerkiksi työmatkoja Vietnamiin ja kotimaassa opettajavaihdon synnyttämiä monenlaisia kustannuksia.⁴⁶⁰

PROJEKTIN TAUSTAA

Projektin lähtökohtana toimivat Suomen kehitysyhteistyölle kirjaamat tavoitteet. Niitä olivat muun muassa laajalle levinneen köyhyyden lievittäminen ja sosiaalisen tasa-arvon, demokratian, ihmisarvon ja hyvien hallinnollisten käytäntöjen vahvistaminen. Myös kestävä kehitys oli mukana tavoitteissa. Lisäksi projektien hallinnointi oli toteutettava tavoilla, jotka hyödyntäisivät ja kehittäi-

⁴⁵⁹ Nikkanen, Pentti (Ed.), 2003, 12.

⁴⁶⁰ Nikkanen, Pentti, (Ed.) 2003, 30–32.

sivät maan omia hallinnollisia rakenteita, niiden toimintatapoja ja menetelmiä. Näissä puitteissa Suomi kohdensi tukensa sellaisille hankkeille, jotka olivat linjassa yhteistyömaan omien keskeisten tavoitteiden kanssa. Koulutuksen kehittäminen oli tuolloin yksi hyvin keskeinen kansallinen tavoite Vietnamissa.⁴⁶¹

KÖYHÄ MAAKUNTA KESKI-VIETNAMISSA

Vietnam oli siihen aikaan mukana ulkoministeriön kymmenen eniten apua tarvitsevan maan listalla. Quãng Trin maakunta sijaitsi maan entisellä demarkaatiolinjalla, jossa oli kulkenut sosialistisen pohjoisen ja kapitalistisen etelän välinen raja. Vietnamin sodan aikana maakunnassa käytiin osa sodan verisimmistä taisteluista. Se lienee edelleen myös yksi maailman eniten pommitetuista maanpalaista. Tätä Uudenmaan läänin kokoista aluetta pommitettiin sodan aikana neljää Hiroshiman atomipommia vastaava määrä. Projektia käynnistäessämme sodan jäljet näkyivät edelleen selvästi sekä ihmisten mielissä että alueen infrastruktuurissa. Maakunta oli edelleen maan kurjinta, köyhintä ja kehittymättömintä seutua.

TEHTÄVIEN JAKO JA TOIMINNAN VALMISTELU

Projektin johtajaksi nimettiin Pentti Nikkanen. Minä sain varajohtajan titte-
lin, keskeisenä tehtävänä alkuun projektin talouden hoito, mutta toiminnan käynnistyessä työtä kyllä riitti muidenkin puuhien parissa jaettavaksi saakka. Ennen projektin lopullista käynnistymistä Pentti Nikkanen vieraili Vietnamissa hankkeen valmistelutehtävissä. Hän kävi siellä neuvotteluita sekä opetusministeriön että työ- ja sosiaaliministeriön, suurlähetystöjen, useiden yliopistojen ja Dong Han paikallisten toimijoiden kanssa. Myös projektiin osallistuneiden vietnamilaisten oppilaitosten samoin kuin Quãng Trin kansankomitean edustajat vierailivat hankkeen valmistelun puitteissa Suomessa. Ulkoministeriöön oli myös kertynyt aikaisempaa kokemusta Vietnamissa tehdyistä hankkeista. Sieltä saatiin paitsi rahoitus projektille, myös hyvin arvokasta tietoa sekä hankkeen valmistelun että sen toteuttamisen tueksi.⁴⁶²

PROJEKTIN RAHOITUS

Projektin rahoitus oli tämän päivän näkökulmasta katsottuna itse asiassa melko hyvä. Ulkoministeriöltä siitä tuli 80 %, mukana olleiden organisaatioiden oli osallistuttava siihen 10 % osuudella ja vapaaehtoistyön osuus kan-

⁴⁶¹ Nikkanen, Pentti, (Ed.) 2003, 5.

⁴⁶² Vuoden 1997 toimintaa koskeva VIETVOC hankeraportti. JAMK arkisto.

salaisjärjestöhankkeessa oli 10 %.⁴⁶³ Vapaaehtoistyön edellyttämä summa saatiin toki koottua vuosittain, mutta kyllä se hankkeeseen osallistujilta edellytti omanlaistaan mielenlaatua. Jokaista hanketyöhön käytettyä tuntia ei voitu toimijoille hankerahoituksesta korvata, koska osallistujilla oli velvoite myös kansalaisjärjestöjen rahoitukselta edellytettävään vapaaehtoistyön tekoon. Vietnamin partnerioppilaitokset kerryttivät osaltaan vapaaehtoistyöltä edellytettyä pottia tarjoamalla paikalliset kuljetukset Huén lentokentältä Dong Han kaupunkiin ja takaisin, samoin kuin kaupungin sisäiset kuljetukset, opetustilat, työvälineet ja työpäivien lounaat vierailleen korvauksetta. Kuusivuotisen hankkeen kokonaisrahoitus oli lopulta noin 6 miljoonaa markkaa.

LÄHTÖLAUKAUS

Projektin alussa koko suomalaisjoukon yhteisen suunnittelun ja muun yhteistyön tärkein vaihe oli neljäntoistahenkisen valtuuskunnan vierailu vietnamilaisen partnereiden luona lokakuussa 1997. Valtuuskuntaan kuului suomalaisten yhteistyöoppilaitosten edustajia ja sen tavoitteena oli yhdessä vietnamilaisen yhteistyökumppaneiden kanssa jäsentää projektin etenemistä alustavasta suunnitelmasta eteenpäin ja sopia monista hankkeen sisältöihin liittyvistä toimintatavoista.

Suurin osa valtuuskunnasta jatkoi matkaansa Dong Han kaupunkiin perehtymään yhteistyöoppilaitoksiin ja niiden toimintaan. Hanoiin meitä jäi Nikkanen, Sinkkonen ja Mutka jatkamaan neuvotteluja opetusministeriön ja erilaisten kansainvälisten toimijoiden kanssa. Kävimme muun muassa selvittelemässä rahaliikenteen järjestelymahdollisuuksista Suomessa luotettavaksi arvioidun ANZ-pankin kanssa. Samalla kun valmistelimme vierailun loppuksi pidettävää yhteistyöneuvottelua opetusministeriön ja Dong Han alueen edustajien kanssa, vierailimme useissa kansainvälisissä lähetystöissä Hanoissa.⁴⁶⁴

NEUVOJA KOKENEEMMILTA

Monilta maassa jo pitkään hanketyötä tehneiltä saimme erinomaisia neuvoja projektimme eteenpäin viemiseksi. Ehkä selkeimmät ja suorasanaisimmat neuvot tulivat Euroopan Unionin toimistosta lähetystösihteeri Amilhatilta. Hän korosti, että jos haluaa saada aikaan tuloksia, on hakeuduttava yhteistyöhön nimenomaan maakuntien edustajien kanssa. Hän korosti hyvien suhteiden ra-

⁴⁶³ Lempinen, Jyrki, (Ed.) 2003, 1.

⁴⁶⁴ Raportti Vietvoc-projektin workshop-matkasta syyskuussa 1997. JAMK arkisto.

kentuvan henkilökohtaiselle pohjalle. Hän totesi myös, että yhteistyöneuvotteluissa materiaaliset tarpeet pyrkivät helposti korvaamaan sisällöllisemmät kehitysyhteistyöasiat. Amilhatin mukaan neuvotteluissa ”on oltava kova ja valmis sietämään stressiä. Ihmiset Vietnamissa eivät ymmärrä brutaalia kieltä, mutta kovaa kieltä kylläkin. On pidettävä periaatteista kiinni, kun neuvottelee”.⁴⁶⁵ Kaikki hänen neuvonsa osoittautuivat hyvin järkeviksi, kun varsinainen työ Dong Han oppilaitoksissa alkoi.

KAKSIPÄIVÄINEN SEMINAARI HANOISSA

Vierailujakson lopuksi Hanoissa järjestettiin kaksipäiväinen seminaari, johon osallistuivat kaikki matkassa olleet suomalaiset, opetusministeriöstä varaopetusministeri ja joukko ministeriön virkamiehiä ja Dong Han kansankomitean ja alueen oppilaitosten edustajat. Lisäksi paikalla oli eri yliopistojen edustajia ja Suomen suurlähetystöstä kaksi henkilöä. Neuvottelussa täsmennettiin muun muassa VIETVOC-projektin kolme alaprojektia ja kaikkien niihin osallistuvien tehtävät ja vastuualueet ja sovittiin projektissa mukana olevien Dong Han oppilaitosten vastuuhenkilöiden matkasta Suomeen 24.11.–05.12.1997. Tällä matkalla oli tarkoitus hyväksyä oppilaitosten esittämien mittavien investointitoiveiden priorisointilista ja vahvistaa päätökset Suomeen viimeistään helmikuun alussa 1998 täydennyskoulutukseen tulevista opettajista. Samalla sovittiin, että Dong Hasta käynnistetään välittömästi Suomeen saapuvien opettajien englannin kielen koulutus. Sovittiin myös siitä, että vaihtoon tulevien opettajien koulutuksesta huolehtivat kaikki suomalaiset partnerit omien osaamisalueidensa mukaan ja vuosittain laadittavan aika- ja toimintasuunnitelman perusteella.

TOIMINNAN PERUSRAKENNE

Monenlaisten vaiheiden kautta hankkeelle hahmottui suhteellisen pysyvä perusrakenne. Se syntyi alkuvaiheen perusteellisen valmistelutyön, Quãng Trin kansankomitean muodostaman ohjausryhmän kanssa käytyjen neuvotteluiden, Dong Han oppilaitosten kehittämistarpeiden ja -toiveiden ja hankkeessa mukana olleiden suomalaisten oppilaitosten osaamisen yhdistelmästä. Lähin vietnamilainen yliopisto sijaitsi Huén kaupungissa noin 60 kilometriä etelään Dong Hasta. Sieltä löytyi yhteistyökumppaneita niin pedagogiikan kuin terveydenhuollon alalta. Yhteistyö Huén yliopiston kanssa oli hyvin aktiivista ja toimivaa koko hankkeen ajan. Myös muutama muu yliopisto oli alkuvaiheessa

⁴⁶⁵ Raportti Vietvoc-projektin workshop-matkasta syyskuussa 1997. JAMK arkisto.

mukana tarjoamassa palveluksiaan, mutta lopulta niiden osallistuminen jäi käytännössä melko vähäiseksi.⁴⁶⁶

Projektia organisoitaessa suomalaiset hanketoimijat jaettiin keskeisen osaamisensa perusteella kolmeen eri ryhmään. Ne olivat terveystiimi, tekniikkatiimi ja ammatillisen koulutuksen eli ammattipedagogisen asiantuntijuuden tiimi. Nimensä mukaisesti ne huolehtivat ensisijaisesti tiimiensä mukaisista tehtävistä Dong Han eri oppilaitoksissa, mutta ryhmien rajat eivät olleet mitenkään tiukkoja. Yhteen hiileen puhallettiin, yhteisiä päätöksiä projektin puitteissa tehtiin ja jos apua tarvittiin toisessa tiimissä, sitä annettiin sen enempiä kyselemättä kenen reviirille homma kuuluisi.

TIIMIEN TEHTÄVÄT

Terveystiimi teki yhteistyötä Huén yliopiston hoitotyön ja lääketieteen laitosten, Dong Han kaupungin terveystoimen ja vuonna 2000 kaupunkiin valmistuneen terveydenhoito-oppilaitoksen kanssa. Terveystiimi totesi, että sekä käytettävissä ollut opetusvälineistö että opetussuunnitelmat ja -menetelmät vaativat paljon työtä. Monet opetussuunnitelmista oli tehty länsimaisen mallin mukaan ilman, että niissä olisi lainkaan keskitytty Vietnamin omiin kansanterveydellisiin kysymyksiin.⁴⁶⁷ Uudessa terveydenhoito-oppilaitoksessa kannettiin myös suurta huolta pätevien alan opettajien puutteesta.⁴⁶⁸

Tekniikkatiimi osallistui myös omien alojensa opetussuunnitelmien, opetusmenetelmien ja -materiaalien kehitystyöhön paikallisessa ammatillisessa oppilaitoksessa. Suuri huolen aihe heillä oli suojarusteiden puuttuva käyttö ja huoleton suhtautuminen työturvallisuusmääräyksiin ja ergonomiaan. Niillä alueilla oli oppilaitoksissa suuria puutteita. Heidän lähtökohtansa oli, että kaikessa ammatillisessa koulutuksessa samoin kuin työelämässä työkalujen, koneiden ja laitteiden turvallinen käyttö on kaiken ammatillisen toiminnan perusta. Tekniikkatiimi teki kovasti työtä myös ammatillisen oppilaitoksen työelämäsuhteiden vahvistamiseksi esimerkiksi vieraillemalla alueen tuotantolaitoksissa ja selvittämällä, millaista työvoimaa niissä tarvittaisiin. Myös yhteistyö muiden tiimien kanssa kuului heidän ohjelmaansa.⁴⁶⁹

Ammatillisen koulutuksen tiimin tehtävänä oli huolehtia ensisijaisesti Dong Han opettajankoulutuslaitoksen laadun kehittämisestä paneutumalla opettajankouluttajien ammatillisen ja pedagogisen osaamisen ja laitoksen

⁴⁶⁶ Vuoden 1998 toimintaa koskeva VIETVOC hankeraportti. JAMK arkisto.

⁴⁶⁷ Kivi, Pirkko & al. (Eds.), 2003, 5–6; 15–17.

⁴⁶⁸ VIETVOC Project Travelogue 27.10.2000. JAMK arkisto.

⁴⁶⁹ Lempinen, Jyrki (Ed.) 2003, 6.

eri koulutusalojen opetussuunnitelmien kehittämistyöhön yhdessä sen henkilöstön kanssa. Tähän työhön antoivat panoksensa myös Huén yliopiston opettajankoulutuslaitoksen professorit omilla luennoillaan.

Kun opettajankoulutuslaitoksen tietoteknistä infraa vahvistettiin ja opettajien tietotekniikkaosaamista kehitettiin, asiantuntijoina toimivat sekä laitoksen oma ICT-tiimi, mutta myös suomalaiset tekniikkatiimin opettajat. Ammatillisen koulutuksen toimijat osallistuivat myös muiden yhteistyöoppilaitosten opettajien pedagogisen ja ammatillisen osaamisen kehittämiseen järjestämällä heille erilaisia pedagogisia koulutuksia ja työpajoja. Irmeli Maunonen-Eskelisen tausta vaatetusalan opettajankouluttajana tuli erinomaiseen tarpeeseen siinä vaiheessa, kun projekti päätti vietnamilaisten alan opettajien toiveen mukaisesti uusia ompelukoneet sekä opettajankoulutuslaitokselle että ammatilliseen oppilaitokseen.⁴⁷⁰

YHTEISTYÖ OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSEN KANSSA

Ammatillisen opettajakorkeakoulun keskeisin yhteistyökumppani oli luonnollisesti Dong Hassa sijaitseva opettajankoulutusyksikkö. Se oli valtion omistama oppilaitos, jonka tehtävänä oli kouluttaa opettajia maakunnan päiväkoteihin ja esikouluihin samoin kuin ala- ja yläkouluihin. Sodan päätyttyä vuoden 1975 jälkeen opetustyöhön oli hakeutunut paljon henkilöstöä, joilla oli hyvin vähän tai ei lainkaan pedagogista koulutusta. Yksi opettajankoulutuslaitoksen haasteista oli paitsi kouluttaa uusia opettajia nopeasti kasvavien ikäluokkien tarpeisiin, myös tuottaa opettajakelpoisuus tälle ilman pedagogista pätevyyttä opetustyötä tekeväälle henkilöstölle.⁴⁷¹

Oman mausteensa paikallisten opettajankouluttajien työhön toi vielä se, että vuonna 1998 Vietnamin opetusministeriö oli nostanut joidenkin opettajankoulutuslaitosten asemaa koulutusjärjestelmässä ja tehnyt niistä korkea-asteen oppilaitoksia. Dong Han opettajankoulutusyksikkö kuului tähän joukkoon. Tavoitteena oli, että nämä oppilaitokset toteuttaisivat opettajankoulutukselle tehtyä kansallista kehittämis- ja uudistusohjelmaa.⁴⁷² Sen vuoksi yhteistyö VIETVOC-projektin kanssa tuli Dong Han opettajankoulutuslaitokselle enemmän kuin sopivaan aikaan. Se tuki opettajia näissä kehityshaasteissa ja helpotti osaltaan sitä työtaakkaa, jota uusi kehitysohjelma edellytti.

⁴⁷⁰ Mutka, Ulla & al. (Eds.), 2003, 30–32.

⁴⁷¹ Mutka, Ulla & al. (Eds.), 2003, 14.

⁴⁷² Ibid.

OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSELLA OLII EDESSÄÄN MITTAVA TEHTÄVÄ

Selvitäkseen opettajankoulutuksen kasvavista laatuvaatimuksista opettajankoulutuslaitoksella oli edessään opetussuunnitelmien uudistaminen ja uusien opetuksellisten ratkaisujen löytäminen kansallisessa kehittämisohjelmassa todettuihin kehitystarpeisiin. Näihin haasteisiin tarttui ammatillisen koulutuksen tiimi yhteistyössä laitoksen rehtorin ja opettajakunnan kanssa. Ammatillisen koulutuksen porukkaan kuuluivat lisäksi yliopettajat Irmeli Maunonen-Eskelinen, Leena Kaikkonen ja matkailu- ravitsemis- ja talousalalta Päivi Kukkonen. Myös Christina Hoang-Sariosta oli suuri apu ryhmälle ja koko projektille, sillä hän tunsikin omakohtaisesti maan kulttuurin ja puhui sujuvasti sen kieltä.



Pentti Nikkanen ja Ulla Mutka mukana Dong Ha:n opettajankoulutuslaitoksella järjestetyssä koulutustapahtumassa. Ja lämmintä riitti. Kuvaaja tuntematon. Pentti Nikkasen yksityisarkisto.

Vuodesta 1998 alkaen Dong Hassa vierailtiin joka vuosi pari viikkoa syys-lokakuun vaihteessa. Vierailut olivat täynnä yhteistyössä rakennettua tiivistä ohjelmaa, jonka fokus ammatillisen koulutuksen tiimin osalta oli kehittämisohjelman edellyttämässä opettajankoulutuksen uudistamistyössä. Vierailun aikana koko toiminta opettajankoulutuslaitoksella pysäytettiin pari päiväksi ja opiskelijat lähtivät koteihinsa, jotta kaikilla laitoksen opettajankouluttajilla oli mahdollisuus osallistua suureen yhteiseen seminaaritapahtumaan. Koko iso auditorio oli viimeistä istuinta myöten täynnä väkeä. Ohjelma oli rakennettu vietnamilaissuomalaisessa yhteistyössä ja puheenvuoroja seminaarissa käyt-

tivät sekä vietnamilaiset että suomalaiset koulutuksen, oppilaitos- ja aluehallinnon asiantuntijat. Näiden isojen seminaaritapahtumien rinnalla järjestettiin monipuolista pedagogista koulutusta eri opettajaryhmille.⁴⁷³

PUUTTEELLINEN RAVINTO LISÄSI ERITYISOPETUKSEN TARVETTA

Yksi riipaisevimmista tiedoista oli se, että vielä silloin yksi lasten erityisopetuksen tarpeen keskeisimmistä syistä alueella oli ruuan puute tai sen terveyttä heikentävä yksipuolisuus. Se hidasti lasten kehitystä ja vei voimia niin, etteivät nälkiintyneet lapset jaksaneet keskittyä koulunkäyntiin. Toki muitakin syitä erityisopetuksen tarpeeseen löytyi. Pommituksissa metsiin ja pelloille kylvetyn Agent Orangen seurauksena vammaisena syntyneiden lasten määrä oli edelleen selvästi tavanomaista korkeampi.

Koska opettajat saivat valtiolta ilmaisen koulutuksen ammattiinsa, heidän edellytettiin toimivan korvauksena koulutuksestaan kaksi vuotta maakunnan kaikkein köyhimmillä ja syrjäisimmillä vuoristoalueilla opettajina ennen kuin he voivat vapaasti hakeutua haluamiinsa opetustehtäviin. Kun nämä kaksi tietoa yhdistettiin, eli tieto monien lasten ja heidän perheidensä yksipuolisesta ja puutteellisesta ravinnosta ja monista hygieniaan ja sanitaatioon liittyvistä ongelmista ja tieto opettajien velvollisuudesta valmistumisensa jälkeen toimia kaksi ensimmäistä työvuottaan maakunnan kaikkein köyhimmillä ja syrjäisimmillä vuoristoalueilla, syntyi ajatus kehittää osaksi opettajankoulutusohjelmia kotitaloutta ja perheiden hyvinvointia edistävä koulutuskokonaisuus. Ajatus oli, että vastavalmistuneet opettajat voisivat viedä sen puitteissa syntyneen osaamisensa hyödyntämään syrjäseuduilla elävien ihmisten niukkaa ja vaatimatonta elämää. Samoin se vastasi osaltaan projektin yhtä tärkeää tavoitetta: koettaa auttaa kaikkein köyhimmässä ja syrjäytyneimmässä asemassa olleita ihmisiä.

Ammatillisen koulutuksen tiimin pitämät pedagogiset kurssit ja koulutukset olivat avoimia myös muiden partnerioppilaitosten henkilöstölle ja niitä tarjottiin heille myös erikseen. Keskeisinä teemoina niissä olivat muun muassa työelämä- ja oppijalähtöisyys, teorian ja käytännön yhdistäminen opetuksessa samoin kuin oppijoita aktivoivien opetusmenetelmien käyttöönotto.

⁴⁷³ Mutka, Ulla & al. (Eds.), 2003, 31–32.

KAIKKEA EI VOINUT TEHDÄ VAIN OMASSA TIIMISSÄ

VÄLTTÄMÄTTÖMÄT INVESTOINNIT



Opettajaopiskelijat harjoittelemassa uusien tietokoneiden käyttöä. Kuvaaja tuntematon. Pentti Nikkasan yksityisarkisto.

VIETVOC-projekti oli ensisijaisesti ammatillisen koulutuksen osaamisen kehittämiseen kohdistuva projekti, ei investointihanke. Varsin pian kävi kuitenkin selväksi, että mikäli osaamista todella halutaan kehittää, siihen on oltava myös ammattien opettamiseen ja oppimiseen tarvittavia työvälineitä. Siinä suhteessa tilanne oli joka oppilaitoksessa varsin hankala. Olimme heti projektin alkuvaiheessa tietoisia maassa rehottavasta korruptiosta. Teimme joukolla yhteisen päätöksen, että kaikki mahdolliset hankinnat ja niiden rahoittaminen pidetään tiukasti omissa käsissä ja tehdään yhteistyössä kunkin alan opettajien ja oppilaitosten kanssa. Toki kovasti muunlaisiakin esityksiä matkan varrella kuultiin, mutta tehty päätös piti hankkeen loppuun saakka. Jokaiseen oppilaitokseen hankittiin niiden toiminnalle välttämättömiä opetusvälineitä.

KOTITALOUS- JA OMPELULUOKAT UUDISTETTIIN

Dong Han ammatillisessa oppilaitoksessa kotitaloutta opetettiin maapohjaisessa tilassa, ei paljon meikäleistä vajaa kummemmassa. Ruuanlaittoa opetettiin kyköttämällä lattialla seisovien, trangiaa muistuttavien keitinten äärellä. Tilan muu sisustus oli lähes olematonta. Yksi ensimmäisistä investoinneista oli tämän tilan kunnostaminen ja kalustaminen tarkoitustaan vastaavaan käyttöön. Hankimme yhteistyössä alan opettajien kanssa sinne kunnolliset hellat, jääkaapin, teräksellä pinnoitetut työpöydät, monipuolisen keittiötyövälineiden

ja -astioiden valikoiman, kunnolliset asianpesumahdollisuudet ja lopuksi vielä valkoiset työtakit opiskelijoiden käyttöön.

Työtilojen merkittävistä parannuksista huolimatta tietty niukkuus kotitalouden opetukseen kuitenkin jäi. Oppilaat toivat tunneille tullessaan ruuan valmistuksessa tarvittavat materiaalit mukanaan ja veivät valmiit tuotteet menessään. Vaikka jääkaappi kuului tehtyihin hankintoihin, opettajat kertoivat, ettei sinne tahtonut olla oikein mitään laitettavaa. Oppilaitoksen rehtorin vaihduttua tilanne kuitenkin parani selvästi. Kun tilan kunnostus saatiin päätökseen ja opettajavaihdon myötä työssäoppimisen idea tuli tutuksi oppilaitoksessa, oppilaat valmistivat opettajiensa johdolla uusissa tiloissaan myös maksullisia atrioita niitä tilanneille ryhmille. Myös opettajankoulutuslaitoksessa parannettiin kotitalousopetuksen mahdollisuuksia, vaikka tilanne siellä asian suhteen ei ollut aivan yhtä lohduton kuin se oli ollut ammatillisessa oppilaitoksessa.

Toinen naisvaltaisten alojen koulutusmahdollisuuksia parantava hankinta oli ompeluluokkien ikäkulujen koneiden uusiminen sekä opettajankoulutuslaitoksessa että ammatillisessa oppilaitoksessa. Uudet ompelukoneet tilattiin Singerin tehtailta Hanoista ja sieltä tuli myös koulutus uusien koneiden käyttöön ja huoltoon.⁴⁷⁴

TYÖKALUJA JA -MATERIAALEJA HANKITTIIN AMMATTIKOULUN KÄYTTÖÖN



Ammattioppilaitos järjesti kiitosjuhlan, kun tavarakontti Suomesta saapui perille. Kuvaaja tuntematon. Pentti Nikkasan yksityisarkisto.

Tekniikkatiimin hankki erityisesti ammattikouluun monenlaisia tarvikkeita, materiaaleja ja työvälineitä. Puutyöosastolle hankittiin siellä tarpeellisia työvälineitä, sähkötyöluokkaan hankittiin uudet työ- ja testausasemat ja konesalin

⁴⁷⁴ VIETVOC Project Travellogue 27.10.2000. JAMK arkisto.

sähköturvallisuutta parannettiin merkittävästi. Myös tietotekniikkaan panostettiin. Tekniikkatiimi teki ison työn Suomessa keräämällä kontillisen hyväkuntoisia ja käyttökelpoisia koneita ja laitteita lähetettäväksi Dong Han oppilaitoksiin, ensisijaisesti ammattikouluun. Myös terveydenhoitoalan yhteistyökumppaneille meni kontissa heiltä puuttuvaa opetusmateriaalia ja tavaraa.

Mieleeni on jäänyt tilanne, kun ammattioppilaitoksen pihassa purettiin perille saapunutta konttia. Mukana oli myös suuri teollisuuskäyttöön tarkoitettu kompressori. Kun miehet kokeilivat, onko kompressori selvinnyt matkasta kunnossa ja jyräyttivät sen käyntiin, samalla pimeni vähintään puolet koko Dong Han kaupungista. Vähän nauratti, mutta siitäkin selvittiin ja kompressori vaihdettiin tarvitsevien kanssa kooltaan oppilaitoksen käyttöön paremmin sopivaksi.

MYÖS TERVEYSTIIMIN YHTEISTYÖKUMPPANEITA MUISTETTIIN

Kaikille oppilaitoksille hankittiin liitutauluja, piirtoheittimiä ja valkokankaita. Ongelmana sähköisten opetus- ja muiden välineiden käytössä olivat erityisesti alkuvuosina usein toistuneet ja pitkään kestäneet sähkökatkot. Ammattikirjallisuuden ja oppimateriaalien hankkiminen kouluille oli myös ohjelmassa. Koska opettajankoulutuslaitoksen oli kehitettävä toimintaansa korkea-asteen oppilaitokseksi, sen kirjastoon panostettiin erityisesti. Suomesta lähetetyssä tavarakontissa oli myös monenlaisia alan opetus- ja havaintovälineitä terveydenhuollon yhteistyökumppaneiden käyttöön.

VIETNAMILAISTEN OPETTAJIEN VAIHTO-OHJELMA KÄYNNISTETTIIN

Jo heti projektin alkuvaiheessa lokakuussa 1997 Hanoissa pidetyssä neuvottelussa sovittiin eri osapuolten kanssa, että projektin puitteissa tehdyn työn tulosten vahvistamiseksi sen yhteyteen rakennettaisiin opettajille tarkoitettu vaihto-ohjelma Suomeen. Tarkoituksena oli vahvistaa toiminnan vastavuoroisuutta, eli vaihto-ohjelman puitteissa paikalliset opettajat ja osa maakunnan oppilaitoshallinnon muustakin henkilöstöstä voisi tutustua ammatilliseen koulutukseen ja sen toimintatapoihin maassamme. Opettajat viipyivät maassamme keskimäärin kaksi ja puoli kuukautta, joten aikaa oman alan opetukseen ja ammatilliseen koulutukseen perehtymiseen oli reilusti. Hallinnon edustajien vierailut puolestaan olivat selvästi lyhyempiä ja tiiviimpiä.

Käytännössä vaihto-ohjelma työllisti projektin suomalaisia osapuolia melkoisesti koska vuosittain oli organisoitava 10–14 opettajan opiskelu maassamme. Ensin oli toteutettava yhteistyössä paikallisten oppilaitosten kanssa

Suomeen lähtevien opettajien valinta Vietnamin, heidän vastaanottamisensa Suomessa, huolehdittava heidän lennoistaan, vakuutuksistaan ja päivärahastaan, organisoitava ryhmien liikkuminen maan sisällä, huolehdittava asuntojen hankkiminen, perehdytettävä heidät arkisten asioidensa hoitoon, laadittava kullekin tulijalle vaihto-ohjelmat ja etsittävä alan opettajat, jotka olivat halukkaita ottamaan vieraskieliset tulijat yhteistyökumppaneikseen.

Myös Vietnamin päässä monet sekä heidän omien opettajiensa ja meidän vierailujemme järjestelemiseen liittyneet asiat työllistivät. Vaihto-ohjelmien suhteen oli päätettävä yhteistyössä, ketkä mahdollisesti lähtevät, järjestettävä valintakokeet, tehtävä ehdokasjoukosta lopulliset valinnat, valmistettava heidät lähtöön ja löydettävä lähtijöiden tilalle mahdollisimman pätevät sijaiset.

Rehtori Mauri Panhelainen vieraili tutustumassa hankkeen toimintaan syksyllä 2001 juuri silloin, kun meneillään oli uuden opettajaryhmän valinta Suomeen. Hän seurasi valintatilannetta paikan päällä ja kuvaa sitä varsin ilmeikkäästi toteamalla, miten ”haastateltavien jännityksen lisäksi myös puutteellinen englannin kielen taito haittaa kommunikaatiota. Lähtään noin 35–40-vuotiaat pyrkijät tekevät parhaansa, sillä koulutusjakso Suomessa olisi lottovoitto opettajanuralle. Muutenkin mahdollisuus päästä toiselle puolelle maapalloa tuntuu epätodelliselta 300 markan kuukausiansioilla elävälle opettajalle.”⁴⁷⁵

Vaihto-ohjelman alkuvaiheessa syntyi jonkin verran vääntöä suomalaisten esittämästä sukupuolten tasa-arvoa koskevasta vaatimuksesta. Yksi koko hankkeen keskeisistä tehtävistä oli edistää naisten ja tyttöjen koulutusmahdollisuuksia ja sen myötä heidän osallisuuttaan yhteiskunnassa. Siitä syystä lähtökohta oli, että vähintään puolet myös vaihtoon tulevista henkilöistä olisi oltava naisopettajia. Kun tästä asiasta käytiin paikallisia keskusteluja, noudatimme tuttua neuvoa: tärkeissä asioissa on oltava luja, pidettävä kiinni periaatteistaan ja perusteltava asiat hyvin, sillä tavoin tästä niin kuin monesta muustakin kuuden vuoden aikana eteen tulleesta solmukohdasta selvitettiin oikein hyvin.

Projektin kuluessa opettajille suunnattuihin pitkiin vaihto-ohjelmiin osallistui 41 ja lyhempiin hallintohenkilöstön vierailuihin 24 henkilöä. Yhteensä Suomessa vieraili projektin puitteissa kaikkiaan 65 henkilöä. Suomalaisia kävi Vietnamin yhteensä 76.

NEUVOTELLEN JA YHTEISTYÖSSÄ ETEENPÄIN

Vaikka neuvottelupöydissä välillä vastakkain kolahtelivatkin erilaiset kulttuuriset näkemykset ja mielipiteet asioista saattoivat mennä ristiin, molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus säilyi ja kasvoi läpi hankevuosien. Siitä huolimatta,

⁴⁷⁵ Panhelainen, Mauri, 2008, 171.

että vietnamilainen yhteiskunta toimi hyvin hierarkkisesti, todeksi tuli myös se, että alueellinen toimintatapa ja sen myötä syntyneet vahvat henkilökohtaiset suhteet olivat merkittävä hanketta eteenpäin vievä voima. Toki Pentti Nikkanen piti myös maan opetusministeriön Hanoissa ajan tasalla projektin kulloisestakin vaiheesta. Lähes joka päivä saimme Dong Hassa vieraillessamme illalliskutsun milloin kansankomitean, oppilaitosjohdon tai muun hallinnon taholta. Ne olivat tilaisuuksia, joissa voitiin keskustella hyvän vietnamilaisen ruuan äärellä ja vailla virallisia paineita hyvin monenlaisista asioista.

Pitkien opettajavaihtojen myötä henkilökohtaiset suhteet myös vahvistuivat. Saimme kutsuja vierailla vaihdossa olleiden opettajien kodeissa ja toisaalta moni projektin toimijoista kutsui myös täällä vaihdossa olleita opettajia vierailemaan omissa kodeissaan ja tutustumaan suomalaiseen elämänmuotoon. Se, että opettajavaihdon lisäksi melkoinen joukko opetusministeriön väkeä, maakunnan hallintoa hoitavia kansankomitean jäseniä, paikallista oppilaitosjohtoa, aluehallinnon erilaisia toimijoita ja yhteistyöyliopistojen rehtoreita ja professoreita pääsi vastavuoroisesti vierailemaan Suomessa ja perehtymään paikan päällä sekä erilaisten oppilaitosten toimintaan että niiden hallintoon vahvasti luottamusta ja kokemusta siitä, että ollaan yhteisen työn äärellä.⁴⁷⁶ Vietnamilaisten vahva halu kehittää maakuntaansa ja sen elinmahdollisuuksia oli hyvin selvästi nähtävissä alusta saakka. Jo silloin oli selvästi ounasteltavissa, että jonain päivänä Vietnam vielä kuuluu niin sanottujen Aasian tiikeritalouksien joukkoon.

KUUTEEN VUOTEEN MAHTUI MONENLAISTA

Jo ensimmäisellä yhteisellä projektireissulla syksyllä 1997 kävimme neuvottelemassa Suomessa luotettavaksi luokitellun ANZ-pankin kanssa Ho Chi Minhissä heidän mahdollisuuksistaan hoitaa projektin rahaliikennettä Vietnamissa. Emme kuitenkaan tulleet ajatelleeksi, että se mikä toimi hyvin monen miljoonan ihmisen asuttamassa metropolissa, ei saata samalla tavalla toimia rutiköyhässä Keski-Vietnamissa. Pankkijärjestelmä projektin kohdealueella oli aivan lapsenkengissä jos niissäkään, eikä alkuvuosina löytynyt luotettavaa tapaa, jolla erilaisiin investointeihin tarvittut rahat olisi voitu siirtää Dong Hahan tai edes Huéen. Siitä syystä Pentti Nikkanen päätyi aluksi kuljettamaan rahat Vietnamiin henkilökohtaisesti.⁴⁷⁷ Rahat kulkivat Pentin vyölaukussa ja ellen aivan väärin muista, joku kerta niitä ratkottiin hotelliin päästyä myös hänen pikkutakkinsa vuorista. Ulkoministeriötä pidettiin ajan

⁴⁷⁶ Nikkanen, Pentti, (Ed.) 2003, 79–80.

⁴⁷⁷ Tasala, Markku, 2011, Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 84–88.

tasalla rahansirroista ja myös niihin liittyvistä ongelmista. Suuri onni oli, että ulkoministeriössä työskenteli henkilöstöä, jotka olivat itsekin kokeneita kehitysyhteistyön tekijöitä ja ymmärsivät asian. Projektin toimintavuosien aikana pankkijärjestelmä kehittyi alueella nopeasti ja ongelmat rahojen siirron suhteen helpottuivat sen myötä.

Melkoinen yllätys oli myös hankkeen alkuvaiheessa tapahtunut viisihenkisen projektiryhmämme myöhästyminen lentokoneesta. Meillä oli pieneltä Huén lentokentältä Ho Chi Minhin kautta Jyväskylään reititetyt liput kotimatkalle. Saavuumme pikkubussilla lentoasemalle selvästi ennen lippuihin merkittyä koneen lähtöaikaa. Kun saimme auton oven auki, sen viereen ajoi mopollaan pyöreäkasvoinen mies, joka naama iloisessa virneessä ilmoitti meille ”No plane”. Emme aluksi ymmärtäneet yhtään mistä hän puhui, mutta todellakin lentoasema oli suljettu eikä mopomiestä lukuun ottamatta ainoatakaan muuta ihmistä saati lentokonetta ollut enää paikalla. Olimme kuin puulla päähän lyötyjä. Lentokone oli lähtenyt reilusti ennen matkalipuissa ilmoitettua lähtöaikaa. Lentoliput oli menetetty ja viisumit vanhenemassa seuraavana päivänä. Huén yliopiston kollegoiden avustuksella pääsimme lopulta Ho Chi Minhin. Vietnam Airlines otti vastuun tapahtuneesta, viisumien voimassaoloaikaa jatkettiin ja kolmen päivän kuluttua saimme korvauksetta uudet liput käteemme ja pääsimme kotimatkalle.

Saapuminen Ho Chi Minhin kentälle pimeään aikaan säpsäytti myös muutamana kerran. Matka kentältä keskustan hotelleihin kulki valtavan suuren slummialueen läpi, joka kyllä ennätettiin jyrätä maan tasalle projektivuosien aikana. Kerran saavuttuamme illansuussa Ho Chi Minhin kentälle olimme taas varanneet kuljetuksen sieltä keskustan hotellille niin kuin tapana oli. Kun seurueemme oli saatu pakattua moderniin pikkubussiin, ällistys oli melkoinen, kun kuljettajan vierelle viimeisenä kömpi raskaasti aseistautunut vartija turvaamaan matkaamme kaupunkiin. Eikä siellä muutenkaan kovin mielellään tien päälle lähdetty pimeään tullen.

Myös Dong Han hotelleissa asuminen opetti monenlaista ympäröivästä yhteiskunnasta, sillä emme suinkaan olleet alueella ainoita kansainvälisiä projektityöntekijöitä. Alueen köyhyyttä piti osaltaan yllä miinoja täynnä olleet riisipellot, joille maanviljelijät eivät voineet mennä hankkimaan elantoaan. Erään illan vietimme hotellilla kuunnellen kansainvälisen miinanpurkajaryhmän tarinoita työstään. Mukavampaa kuunneltavaa oli se amerikkalainen naisporukka, joka aamuisin lähti reippaasti laulaen pikkubussillaan istuttamaan puita sodan tuhoamien metsiköiden tilalle. Alueella liikkui edelleen myös partioita, jotka etsivät sodassa menehtyneitä amerikkalaisia viidakon uumenista.

PROJEKTIN PÄÄTTYMINEN

Pentti Nikkasta haastateltiin ennen eläkkeelle siirtymistä vuonna 2011 Ammattikasvatuksen aikakauskirjaan hänen työstään tutkijana ja toiminnastaan kansainvälisissä hankkeissa. Vietvoc-hanketta muistellessaan Pentti toteaa, että hän huolehti projektin johtamisesta virkatyönsä ohella ja käytti siihen kaiken vapaa-aikansa kuuden vuoden ajan. Kolmen viikon reissut paikan päälle hän teki vuosilomiensa aikana.⁴⁷⁸

Omat tunnelmani olivat hieman samanlaiset. Vuoden 2002 jälkeenkin ulkoministeriö olisi ollut valmis jatkamaan hankkeen rahoitusta, olihan Ammattikoulutuksen tutkimusseura onnistunut kokoamaan sen toteuttajiksi kokeneen ja vahvan asiantuntijaverkoston, jonka toiminta projektissa oli tuottanut hienoja tuloksia.

Vaikka Jyväskylän ammattikorkeakoulu tuki osaltaan monin tavoin hankkeen etenemistä, monenlaisia haasteita riitti silti ratkaistavaksi ja työajan jälkeen tapahtunutta vapaaehtoistyötä tehtäväksi. Yksi haasteista oli tuolloin se, että ammattikorkeakoulun oma kansainvälinen hankehallinto otti vasta aivan ensiaskeliaan. VIETVOC-projekti taisi olla ensimmäinen kehitysyhteistyöhanke koko ammattikorkeakoulussa. Siitä syystä neuvoja tai tukea omasta talosta projektiin liittyneiden asioiden hoitoon oli vaikea löytää. Oli etsittävä tietoa sieltä mistä sitä sai ja selvittävä askel kerrallaan eteenpäin niin kuin parhaiten taisi.

Osittain muun työn ohessa tehdyn kuuden hyvin intensiivisen hankevuoden jälkeen olimme Pentin kanssa yhtä mieltä siitä, että projektin puitteissa oli saavutettu jo riittävästi sille asetettuja tavoitteita. Niiden eteen vuosien aikana tehty työmäärä vapaaehtoistöineen kaikkineen oli ollut niin valtava, että oli aika laittaa asialle piste ja suunnata monenlaisia kokemuksia rikkaampana ja paljon uutta oppineena kohti uusia seikkailuja.

EPILOGI

Jokaiseen hankkeeseen on toiminnan alusta saakka sisältynyt ajatus yhdessä tehdyn työn pohjalle rakentuvista jatkohankkeista. Ulkoministeriö käynnisti yhteistyössä opetushallituksen kanssa vuonna 2010 korkeakoulutuksen kehitysyhteistyöohjelman HEI ICI:n⁴⁷⁹. Sen tehtävä on tukea suomalaisten ja kehittyvien maiden korkeakoulujen välisiä yhteistyöhankkeita. Hankkeiden tehtävänä on kehittää korkeakoulujen metodologisia, pedagogisia ja hallinnollisia

⁴⁷⁸ Tasala, Markku, 2011, Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 84–88.

⁴⁷⁹ Higher Education Institutions Institutional Cooperation Instrument.

valmiuksia. Ensimmäisellä hakukierroksella saimme vuonna 2011 alkaneen kaksivuotisen hankkeen Dong Han opettajankoulutuslaitoksen kanssa. Sen teemana oli hallinnollisten valmiuksien kehittäminen. Myös seuraavalla hakukierroksella saimme uuden kaksivuotisen hankerahoituksen jatkaaksemme yhteistyötä opettajankoulutuslaitoksen pedagogiseksi kehittämiseksi.

Molempien näiden hankkeiden puitteissa tein vielä muutaman työreisun tuttuun opettajankoulutuslaitokseen Dong Hassa. Jälkimmäisen projektin päättäjätunnelmassa kirjoitin matkablogiini seuraavaa: ”Viidentoista vuoden perspektiivistä on hienoa todeta, miten ihmisten halu mennä eteenpäin, heidän sisukkuutensa, ahkeruutensa ja yritteliäisyytensä näkyvät täällä vuosi vuodelta lisääntyvänä hyvinvointina, opettajaopiskelijoiden pyöreämpinä poskina, iloisempina ilmeinä ja vapautuneempina käytöksenä.

Myös paikallisten opettajankouluttajien yhteistyöhalu, pyrkimys koulutuksen kehittämiseen ja jatkuvaan uuden oppimiseen ilahduttavat ja auttavat erinomaista työtä tekeviä opettajankouluttajiamme jatkamaan välillä haasteellisissakin olosuhteissa. Yli kulttuurierojen, erilaisten elämäntapojen ja toimintakäytänteiden osapuolia on innostanut yhteisesti jaettu päämäärä: hyvin koulutetut opettajat, joiden työn jäljet näkyvät monin eri tavoin yhteiskunnassa ja ulottuvat pitkälle tuleviin vuosikymmeniin.

Kun kuuntelen höyryävän kuumassa iltapäivässä eri puolilta maailmaa yhteen kokoontuneiden opettajankouluttajien keskusteluja opetussuunnitelmien kehittämisestä, oppimisen ohjaamisesta, verkko- ja projektioppimisesta, arvioinnista, työssä oppimisesta ja yrittäjyyspedagogiikasta, voin vain hilpeän onnellisella mielellä todeta: totisesti, viisitoista vuotta – eikä todellakaan suotta!”

Jo ensimmäisen hankkeen aikana syntynyt käsitys vietnamilaisen yhteiskunnan nopeasta kehityksestä tuli todeksi, kun OECD vuonna 2015 muutti maan luokitusta ja nosti sen keskituloisten maiden kastiin.

YRITYSTÄ JA EDISTYSTÄ YRITTÄJYYSPEDAGOGIIKASSA

Lea Soininen

MITÄHÄN TÄMÄ ON?



Yliopettaja Lea Soininen kehitti yrittäjyyspedagogiikkaa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ja teki aiheesta myös tieteelliset jatko-opintonsa. Kuvaaja tunte-maton. Veijo Turpeisen yksityisarkisto.

sekä yrittäjyysosaamisen parantaminen. Yrittäjyyskasvatus osoitettiin koko koulutusjärjestelmän tehtäväksi.⁴⁸⁰

Yrittäjyys- käsite nähtiin aikaisempaa liiketoiminnallista näkökulmaa laajempänä käsitteenä. Se piti sisällään useita merkityksiä: Ulkoinen yrittäjyys, jolla tarkoitettiin yrityksen perustamiseen ja hoitamiseen liittyvää osaamista. Sisäinen yrittäjyys miellettiin työyhteisön ja yksittäisen työntekijän yrittäjämäiseksi toimintatavaksi. Omaehtoinen yrittäjyys korosti yksilön yritteliäisyyttä ja vastuullisuutta kaikilla elämän alueilla.⁴⁸¹

Yrittäjyys oli vielä 1980- luvulla ali-arvostettua. Yrittäjyyden arvostus nousi vahvasti 1990- luvun alussa, jolloin yrittäjyyden edistäminen yhteiskunnassa ja yrittäjyyskasvatus koulutusjärjestelmässä nähtiin voimavarana laman ja vaikean työttömyyden torjunnassa.

Lähtölaukauksen nykymuotoiselle yrittäjyyskasvatukselle antoi Yrittäjyysvuosikymmen 1995–2000 -hanke, jonka taustavoimina olivat Euroopan Unioni, eri ministeriöt, työnantaja- ja työntekijäliitot sekä monet järjestöt. Hankkeen tavoitteiksi määriteltiin mm. yrittäjyysmyönteisen asenneilmapiirin edistäminen, yritysten määrän ja kasvuyrittäjyyden lisääminen, yrittäjyyden arvostaminen työllistymisvaihtoehtona palkkatyön rinnalla

⁴⁸⁰ Yrittäjyysvuosikymmen 1995–2005. Internetlähde.

⁴⁸¹ Kyrö, Paula. 1998, 118–119.

Ammatilliseen opettajankoulutukseen yrittäjyyskasvatus vakiintui 2000-luvulla Opetusministeriön ja ammattikorkeakoulujen omien linjauksien myötä. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivoissa edellytettiin, että yrittäjyyskasvatus muodostuu kiinteäksi osaksi opettajien peruskoulutusta vuoteen 2015 mennessä. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa kehittämisen painopisteiksi määriteltiin opettajien yrittäjyyspedagogisten valmiuksien kehittäminen.⁴⁸² Jyväskylän Ammatillisen opettajakorkeakoulun toiminta-ajatuksessa ja visiossa nostettiin esiin monipuolinen verkostoituminen sekä yrittäjyyteen ja luovuuteen perustuvien pedagogisten innovaatioiden tuottaminen ja osaamisen edistäminen.⁴⁸³

Lukuisista määritelmistä ja linjauksista huolimatta osa opettajista oli ymmällään heidän toimenkuvansa laajentuessa yrittäjyyskasvattajaksi: Mitä uutta tässä on? Kaikistako yrittäjiä? Yrittäjämäinen oppiminen? Ideologia? Tästä epäselvyydestä alkoi mittava ”koulutusrumba” opetushenkilöstölle varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle ja myös opettajankoulutuslaitoksiin. Koulutuksissa pohdittiin, mitä oppijan tuli tietää ja osata yrittäjyydestä sekä millä pedagogisilla ratkaisuilla oppimista tuettiin. Keskeistä oli tiedostaa kunkin kouluasteen tehtävä ja painopiste yrittäjyyskasvatuksessa, jotta oppija saisi astella ”yrittäjyyden ehjää polkua” kouluasteelta toiselle. Opettajakorkeakoulun kouluttajien asenne- ja tietämyserot ilmenivät selkeästi pienimuotoisessa haastattelussa vuonna 2006⁴⁸⁴

”on se vähän niin, että hyh, hyh tämä aihe ja siirrytään puhumaan muuta”

”jos vain tietäisin, mitä se yrittäjyys meillä on, niin kyllähän minä... pitäisi yhdessä määritellä, miten me ymmärretään se yrittäjyyskasvatus”

”kyllä tämä asia kuuluu meidän velvollisuuksiin”

OPETTAJANKOULUTTAJAT KEHITYMÄSSÄ JA KEHITTÄMÄSSÄ

Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun yrittäjyyskasvatuksen alkutai-paleella kaksi kouluttajaa tarttui yrittäjyyden teemaan perehtyen ohjeistuksiin ja osallistuen lukuisiin valtakunnallisiin koulutuksiin ja seminaareihin. Parhaiten heidän osaamisensa kasvoi ”kantapään kautta”: Tämä kouluttajapari toteutti ensimmäiset yrittäjyyskasvatuksen valinnaiset opinnot rohkeasti jo lukuvuonna 1993–94.

⁴⁸² Yrittäjyyskasvatuksen Suuntaviivat. 2009/7, 14, 24. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7.

⁴⁸³ Opetussuunnitelman perusteet, 2009,4. Opetussuunnitelmat ja opinto-opaat.

⁴⁸⁴ Opettajankouluttajien haastatteluaineisto, 2006. Henkilökohtaiset materiaalit.

Samoihin aikoihin Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun Täydennyskoulutus- ja palvelutoiminta tuotti runsaasti lyhyt- ja pitkäkestoisia yrittäjyyspedagogisia opintoja. Kohderyhminä olivat muun muassa ammatillisten oppilaitosten opettajat ja koulutuspäälliköt, eri järjestöjen toimijat sekä yksityiset koulutuksen järjestäjät ja konsultit. Nämä opiskelijoiden lähtökohdista räätälöidyt koulutukset tarjosivat suunnittelu- ja toteutushaasteita – myös ahdistusta – pienehkölle kouluttajaryhmälle. Samalla ryhmän yrittäjyyskasvatuserosaaminen nousi asiantuntijatasolle.

Täydennyskoulutuksen rinnalla opettajan peruskoulutuksen opetussuunnitelmaa kehitettiin siten, että yrittäjyyspedagogiikan teemoja toteutti yhä useampi kouluttaja. Työtä oli vaan tehtävä, tahtoipa tai ei, osasipa tai ei. Opiskelijoiden antama palaute ei läheskään aina ollut kannustavaa, kiitostaakin tosin saatiin. Opiskelijoiden suhtautumisen ja tietämyksen vaihtelu ilmeni selvästi vuonna 2008 yrittäjyyspedagogisten opintojen keskustelupalstalla:⁴⁸⁵

”Ehkäpä tämä koko yrittäjäteema on väärä. Opettajilla on ja pitäisi olla parempaakin tekemistä.”

”Hitusen epäselvää kuitenkin on se, että miten tämä asia (yrittäjyys) oikeastaan opettajaopintoihin liittyy?”

”Näin ollen on hieno asia, että yrittäjyyskasvatuksella on tänä päivänä tärkeä rooli yrittäjyyden edistämisessä, koska koulutushan voi tuottaa yrittäjyyttä vaikuttamalla osaamiseen, asenteisiin ja arvoihin.”

2010- luvulla JAOKK: n yrittäjyyspedagogiikan kehittämisen ydinryhmän muodostivat Inkeri Laaksonen, Aino Lepänjuuri, Ritva Nurminen ja Lea Soinen. He toimivat Tutkimus- ja kehittämistoiminnan puitteissa kahdessa ESR-hankkeessa. Alueellisessa Yrittäjyyden ehjä polku- hankkeessa (YEP) tehtiin näkyväksi yrittäjyyskasvatusta eri kouluasteilla Keski-Suomessa.⁴⁸⁶ Valtakunnallinen hanke Yvistä energiaa yrittäjyyskasvatukseen (YVI) oli yleissivistävän ja ammatillisen opettajankoulutuksen yhteisponnistus. Hanke tuotti laajan virtuaalisen oppimisympäristön ja monipuolisen hankejulkaisun.⁴⁸⁷ Molemmat hankkeet mahdollistivat verkostoitumisen yrittäjyyskasvatuksen toimijoihin eri puolilla Suomea.

⁴⁸⁵ Opettajaopiskelijoiden keskusteluaineisto, 2008. Henkilökohtaiset materiaalit.

⁴⁸⁶ Tokila, Anu & Hynninen Sanna-Mari (toim.), 2011.

⁴⁸⁷ Seikkula-Leino, Jaana & Tiikkala, Anne & Yöntilä, Laura, 2011.

Ydinryhmä valmisti lukuisia yrittäjyyspedagogisia aineistoja opettajankouluttajien käyttöön JAOKK: n sähköiseen ympäristöön. Jokainen kouluttaja sai lisäksi ihan käsin kosketeltavan Älä jänistä- opitaan yhdessä- pelikorttipakan. Siihen oli koottu yrittäjyyskasvatuksen perustietämys hauskaasti 100 ydinkysymyksen ympärille.⁴⁸⁸ Korttipakasta tuli myös myyntimenestys. Innovatiivinen ja tulevaisuusorientoitunut yrittäjyyden oppiminen mahdollistui opiskelijoille Inkeri Laaksosen ja Seija Mäkisen luomassa oppimisympäristössä Second Life- virtuaalitullassa.⁴⁸⁹

Yrittäjyysvuosikymmenen alusta lähtien kaikkien opettajankouluttajien tietämystä yrittäjyyskasvatuksesta pyrittiin kartuttamaan tietoisuuden ja pienimuotoisin koulutuksin henkilöstökokouksien yhteydessä. Myös YEP- ja YVI-hankkeiden aikana jatkettiin kouluttajien osaamiseen vahvistamista niin ikään henkilöstökokouksissa.

ULJAS YRITTÄJYYS PEDAGOGINEN OPETUSSUUNNITELMA

Ammatillisen opettajakorkeakoulun lukuvuoden 2013–2014 opetussuunnitelman uudistus toteutettiin kaksivuotisena yhteisöllisenä oppimisprosessina. Henkilöstö jakaantui eri teemaryhmiin, mitkä esittivät suunnitelmiaan yhteisissä kokouksissa ja paransivat niitä muiden ryhmien ehdotusten viitoittamana. Työelämä ja yrittäjyys- teemaryhmällä oli nyt ”tuhannen taalan paikka” tarkastella yrittäjyyttä kokonaisvaltaisesti ja parantaa sen asemaa, näkyvyyttä ja saavutettavuutta opetussuunnitelmassa sekä saada koko henkilöstö osavammaksi aihealueella.

Ammatillisen opettajankoulutuksen tehtävänä oli kehittää ennen kaikkea opettajaopiskelijoiden yrittäjyyspedagogisia valmiuksia. Teemaryhmä tarkensi opettajankoulutuksen tehtävää konkreettisemmiksi tavoitteiksi: Opiskelijat ovat tietoisia yrittäjyyskasvatuksen ohjausjärjestelmästä, perusteluista ja tavoitteista. Opiskelijat tiedostavat, mitä yrittäjyys on osaamisena ja mitä yrittäjyyskasvatus on pedagogisena toimintana kuten toimintamalleina, oppimismenetelminä ja oppimisympäristöinä. Opiskelijat hankkivat valmiuksia toimia yrittäjyyskasvatuksen kehittäjinä omassa toimintaympäristössään sekä eri kouluasteiden, yritysten ja aluekehitysorganisaatioiden muodostamissa verkostoissa. Edelleen tavoitellaan, että opiskelijat suhtautuvat myönteisesti ja innostuneesti yrittäjyyskasvatukseen. Lisäksi opettajankoulutuksen toimintakulttuurin tulee vahvistaa opiskelijoiden yrittäjämäistä toimintatapaa ja avata näköaloja heidän omalle yritystoiminnalle.

⁴⁸⁸ Laaksosen, Inkeri & Soininen, Lea, 2012. Henkilökohtaiset materiaalit.

⁴⁸⁹ Jamk.fi. Jyväskylän ammattikorkeakoulun asiakaslehti, 2/2012.

Yrittäjyys integroitiin opetussuunnitelmaan siten, että jokainen opiskelija kohtasi yrittäjyyskasvatuksen peruspaketin. Kiinnostuksensa ja opettajapositionsa vaatimusten mukaisesti opiskelijalle tarjottiin valinnaisia opintoja, joiden laajuutta lisättiin. Niinpä yrittäjyyskasvatus näkyi aikaisempaa selkeämmin opetussuunnitelman perusteissa, opintokokonaisuuksien tavoitteissa, oppimistehtävissä, arviointikriteereissä ja toimintatavoissa.⁴⁹⁰

Opetussuunnitelmaprosessiin kytkettiin opettajankouluttajien yrittäjyyskasvatusosaamisen kehittymisen seuranta nettikyselyn avulla. Kyselyn tulosten yhteenvetona voitiin todeta, että yrittäjyyskasvatuksen idea selkiintyi tämän kahden vuoden aikana. Osa kouluttajista koki yhä epäselvyyttä teeman jalkauttamisessa omaan toimintaansa. Osa kouluttajista puolestaan tiedosti yrittäjyyspedagogiikan hyvin ja toimi työssään sen mukaisesti.⁴⁹¹ Tarvittiin siis edelleen kouluttajien yrittäjyyskasvatusosaamisen kannustavaa kehittämistä ja kehittymisen seurantaa.

Tätä tarinaa kirjoitettaessa syksyllä 2021 lähes kaikki maat Suomi mukaan lukien yrittävät selviytyä koronapandemian jälkeisestä henkisestä ja taloudellisesta ahdingosta. Ajassamme on joitakin yhdenmukaisuuksia 1990-luvun lamaan ja Yrittäjyyskasvatusvuosikymmenen 1995–2005 alkuun. Tarvitaan edelleen yksilön halua ja taitoa rakentaa omaa osaamistaan ja tulevaisuuttaan, työhönsä sitoutunutta ja luovaa henkilöstöä, tulevaisuutta ennakoivia, innovatiivisia yrityksiä sekä yrittäjyysmyönteistä yhteiskuntaa. – Yrittäjyyskasvatuksen tarina siis jatkuu, ja sillä on nykyisinkin tehtävää kaikilla kouluasteilla. Myös ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Ja mikä parasta, tämä ei ole tarinaa eikä tarua vaan täyttä totta.

⁴⁹⁰ Opiskelijan käsikirja 2013–2014. Opetussuunnitelmat ja opinto-oppaat.

⁴⁹¹ Opettajankouluttajien kyselyaineisto, 2014. Henkilökohtaiset materiaalit.

Opetushallitus järjesti vuonna 1994 valtakunnallisen yritys yhteistyökilpailun. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun parturikampaaja-alan opettajaopiskelijat voittivat siinä ensimmäisen palkinnon. Palkintosumma oli huomattava, 50 000 mk.

Ritva Kainulainen
Marikka Sinkkonen

TIEDOTE
8.2.1994

YRITYSPROJEKTISTA 50 000 MARKAN PALKINTO
OPETUSHALLITUKSELTA JYVÄSKYLÄLÄISILLE OPISKELIJOILLE

Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opettajaksi opiskelevat Ritva Kainulainen ja Marikka Sinkkonen voittivat Opetushallituksen järjestämässä valtakunnallisessa yritys yhteistyökilpailussa ensimmäisen palkinnon. Palkinnon suuruus on 50 000 markkaa. Kilpailun tulokset julkaistiin Helsingissä Next Step messuilla 1994.

Ritva Kainulainen ja Marikka Sinkkonen lähtivät opetus-harjoitteluprojektina kokeilemaan rohkeasti tulevaisuuden opettajalle uudenlaista toimintamuotoa. Projekti toteutuu yhdessä Jyväskylän ammattioppilaitoksen erikoisparturikampaajalinjan toisen vuosikurssin opiskelijoiden kanssa. Heidän kanssaan yhteistyössä vuokrattiin jyväskyläläinen parturi-kampaamoyritys Minna. Tulevat ammatinopettajat ja erikoisparturi-kampaajat toimivat itsenäisenä ammatinharjoittajana ja ovat henkilökohtaisesti taloudellisessa vastuussa omasta osuudestaan projektissa. Opettajiksi opiskelijoiden ohjaajina projektissa toimivat Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun kouluttajat Kaija Mustikkamaa ja Ritva Nurminen sekä Jyväskylän ammattioppilaitoksen lehtori Arja Huovinen.

Tavoitteena projektissa on lähentää koulun ja työelämän yhteistyötä, selvittää millaisia mahdollisuuksia on vähentää kuilua teorian ja käytännön välillä sekä yhdistää työnteon arkipäivä kokemuksineen aidoksi oppimislähteeksi. Opettajan rooli tässä projektissa on olla tasavertainen ohjaaja, joka lähtee opiskelijoiden kanssa yhdessä etsimään vastauksia ja jäsentämään teoreettisesti opiskelijoiden todellisista kokemuksista nousevia ongelmia. Projektissa pyritään tukemaan opiskelijoiden ammatillista kasvua niin, että opiskelijoista kehittyisi omaa työtään tutkivia ja kehittyviä ammattilaisia.

TURVALLISUUSALALLA UUTTA OPETTAJUUTTA KEHITTÄMÄSSÄ

Kirsti Vänskä

Ammatillinen opettajakorkeakoulu on tehnyt jo pitkään yhteistyötä Tikkakoskella sijaitsevan Ilmasotakoulun kanssa. Yhteistyö käynnistyi 2000-luvun alussa. Sen jälkeen sieltä on hakeutunut vuosittain opetustyötä tekeviä opettajakorkeakouluun hankkiakseen pedagogisen pätevyyden. Koulutuksen alueellistamisen jälkeen Kuopion ryhmään on hakeutunut joka vuosi Kuopion Pelastusopiston opettajia. Paikallisen palo- ja pelastustoimen kanssa on tehty myös koulutuksen kehittämiseen liittyvää yhteistyötä. 2000-luvun puolivälissä järjestettyihin ryhmäohjaajakoulutuksen erikoistumisopintoihin osallistui sotilas- ja pelastusalojen opettajien lisäksi myös poliiseja. Muistelen oheisessa artikkelissa, miten yhteistyö turvallisuusalojen toimijoiden kanssa käynnistyi vuonna 1998.

PELASTAJAT KUOPIOSTA – TAISTELIJAT HALLISTA

Ammatillinen opettajakorkeakoulu aloitti syksyllä 1998 puolitoistavuotisen, hakumenettelytään ja opetussuunnitelmaltaan normaalia joustavamman opettajankoulutusmallin sellaisille jo turvallisuusalalla toimiville opettajille, joiden taustaorganisaatiot eivät edellyttäneet opettajiltaan pedagogista pätevyyttä. Opiskelijoiksi valittiin Kuopion Pelastusopistosta kolmetoista ja Ilmavoimien Teknillisen koulun Hallista viisi opetustehtävissä toimivaa henkilöä, jotka halusivat kehittää omaa opettajuuttaan. Kuoreveden Hallin ja Kuopion Pelastusopiston opettajien yhdistämisessä samaan opiskeluryhmään, ”Turvakarhuiksi”, painotettiin pedagogisen kehittämisen lisäksi kummankin organisaation vahvaa sisäistä kehittämistä.⁴⁹² Molemmat organisaatiot edustivat huippuosaamista edustamiltaan aloilta. Pelastusopisto oli sisäministeriön alainen oppilaitos ja Ilmavoimien Teknillinen Koulu puolestaan alansa suurin ilmailualan oppilaitos, joka toimi puolustusministeriön alaisuudessa. Koulutuksessa yhdistyivät joustavasti niin eri hallinnonalat kuin myös osallistujien oman opettajuuden ja työyhteisön kehittäminen. Opiskelujen kontaktijaksot sovittiin taustaorganisaatioiden työrytmiin sopiviksi ja näin mahdollistettiin opiskelijoiden osallistuminen lähipäiviin. Kouluttajina toimivat ”Oppilaitosten oppimis- ja ohjauskulttuurin kehittämisen” painopistealueen kouluttajat Pasi Savonmäki ja Kirsti Vänskä.

⁴⁹² Savonmäki, Pasi & Vänskä Kirsti, 2000. IntoMieli 1/2000, 20–21.

KOULUTUKSESSA TUTKIVA TYÖOTE

Koulutuksessa korostui pedagogisen sisällön lisäksi oman ammattialan tulevaisuuden osaamisen hahmottaminen ja organisaatioiden toimintaympäristön analysointi. Sekä yksilö- että yhteisötason kehittämisen lähtökohtana oli tietoinen reflektointi. Tätä tutkivaa otetta tuettiin koulutuksen yhteisellä suunnittelulla opiskelijoiden kanssa sekä vahvalla henkilökohtaisella ohjauksella. Opiskelijat rakensivat yhteistyössä kouluttajiensa kanssa kehittävän työntutkimuksen mallinnuksen pohjalta oman koulutuksensa yhteiset tavoitteet suhteessa opettajan työn osaamiseen, koulutuksen sisällöt ja menetelmät, joilla vaadittava osaaminen otetaan haltuun sekä miten ja missä opiskellaan. Kontaktipäivät toteutettiin vuorotellen kummassakin organisaatiossa sekä Jyväskylässä.⁴⁹³

Koulutuksen teoreettinen ja tiedollinen sisältö liitettiin selkeästi opiskelijoiden oman opetustyön ja pedagogisen lähestymistavan kehittämiseen. Osallistujien opetusharjoittelut kiinnittyivät oman organisaation kehittämishankkeisiin ja toteutuivat eri pituisina opetuskokonaisuuksina opiskelijoiden omissa taustaorganisaatioissa. Kouluttajat osallistuivat kaikkiin näihin opetusharjoittelutilanteisiin. Näin myös opiskelijoiden taustaorganisaatiot ja työyhteisöt tulivat tutuiksi ryhmän kouluttajille.

Tällainen yhdessä rakennettu toteutustapa oli opiskelijoille mielekäs. ”Toteutettu koulutus on ollut mielestäni periaatteiltaan ja järjestelyiltään meille esimerkki hyvin toimivasta aikuiskoulutuksesta”, totesikin yllluutnantti Kari Rieki Ilmavoimien Teknillisestä koulusta.

KEHITTÄMISHANKKEET

Ilmavoimien Teknillisen koulun viiden opiskelijan yhteinen kehittämishanke perustui laajaan koulutustarveanalyysiin. Hankkeessa tarkasteltiin silloista lentoteknillisen aliupseerikoulutuksen opetussuunnitelmaa ja sen vastaavuutta uuden torjuntahävittäjäkaluston ja muuttuvan varusmieskoulutusjärjestelmän vastaavuuksiin. Tätä opetussuunnitelmahanketta työstettiin yhdessä opettajaopiskelijoiden ja Ilmavoimien Teknillisen koulun henkilökunnan kanssa. Pelastusopiston kehittämishankkeet liittyivät joko Pelastusopiston yhteisiin kehittämistarpeisiin tai koko pelastustoimen valtakunnallisiin ja kansainvälisiin hankkeisiin. Opiskelijat kehittivät muun muassa hätäkeskussimulaattoriharjoitusten opetussuunnitelmaa, ympäristön turvallisuusriskien hallinnan koulutusta osana EU-hanketta, sammutus- ja pelastustekniikan

⁴⁹³ Vänskä, Kirsti. Työpäiväkirja vuosilta 1997–1999.

opiskelijoiden arviointia, ammatillisen täydennys- ja jatkokoulutuksen johtamisosaamista sekä rakensivat opettajan työkalupakin uudistuvaan päällystökoulutukseen.

LOPPUHUIPENNUS



Pelastusopiston opiskelijoiden opetusharjoittelussa Imatralla kouluttaja pääsi osallistumaan palon sammuttamiseen kontissa uudella menetelmällä. Kuvaaja tuntematon. Kirsti Vänskän yksityisarkisto.

Opettajankoulutus huipentui kahdeksi ”loppusodaksi” sekä Kuopiossa että Hallissa marraskuussa 1999. Ne olivat demonstraatioita sekä molempien alojen koulutuksista että esittelyjä tehdyistä kehittämishankkeista. Pelastusopistolla seurattiin muun muassa kehitteillä olleen viranomaisradioverkon eli Virven toimintaa, tutustuttiin johtamissimulaattoriin ja sen merkitykseen pelastustoimen johtamisessa ja osallistuttiin vaarallisten aineiden torjunnan elokuvan ensi-iltaan. Kouluttajat saivat myös omakohtaisen kokemuksen savusukelluksesta palavassa kontissa. Hallissa suoritettiin minivarusmiespalvelus puolessatoista päivässä. Niin opiskelijat kuin kouluttajatkin elivät kokemuksellisesti läpi koulutuksen varusmiehestä lentoteknilliseksi aliupsee-

riksi. Suorituksiin kuului muun muassa osallistuminen taistelajakoulutukseen. Turvallisuusalan opettajankoulutus oli kaikille osallistujille vaativa työ ja hieno elämys. Opiskelijana ollut Pelastusopiston rehtori Lauri Pajulahti korosti sitä, että yhteinen opiskelu edisti vuorovaikutusta ja tavoitteellista yhteistyötä. Hänen mukaansa osallistujien kesken vallitsi erittäin hyvä yhteishenki. Opettajankouluttajien kunnioitus turvallisuusalan vaativaa ja joskus vaarallistakin opetustyötä kohtaan syveni entisestään. Samalla luotiin tuleviksi vuosiksi vankka pohja turvallisuusalan koulutuksen laajenemiseen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ja hyvät ja toimivat yhteistyöverkostot niin Pelastusopistolle kuin Ilmavoimiinkin.

VIISITOISTA VUOTTA OPETTAJANKOULUTUSPÄÄLLIKKÖNÄ

Harri Keurulainen

Työurani kuluessa ammatillinen opettajankoulutus on käynyt läpi monenlaisia vaiheita. Eräät niistä ovat liittyneet oppilaitoksen asemaan maamme koulutusjärjestelmässä, toiset puolestaan johtajiin ja kollegoihin, joista osa on siirtynyt toisiin tehtäviin ja osa eläköitynyt ja uusia kollegoita on tullut heidän tilalleen. Erilaisia vaiheita on ollut myös omissa työtehtävissäni.



OTKO-projektiin osallistuneet Ossi Rätty ja Tarmo Voutilainen muistelevat hyvillä mielin Harri Keurulaisen taitavuutta luennoitsijana.⁴⁹⁴ Kuvaaja tuntematon. AOKK arkisto.

URAN ALKU

Aloitin työt Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa sosiaalialan didaktiikan yliopettajana 1.8.1991. Olin aluksi mukana toteuttamassa sosiaalialan opettajankoulutusta kollegojen kanssa. Tuossa vaiheessa opettajia koulutettiin eri aloille vielä omissa opettajankoulutusryhmissään. Ensimmäiseen kymmeneen vuoteen sisältyi myös erilaisten, kohtalaisten suurtenkin

⁴⁹⁴ Turpeinen, Veijo, Monimuotoista opettajankoulutusta 1990-luvulla. Artikkelit tässä julkaisussa.

kotimaisten hankkeiden päällikkönä toimimista. Jo toisena vuonna aloitettuani työt opettajakorkeakoulussa käynnistyi Jyväskylän koordinoimana mittava aikuiskoulutuskeskusten opettajille suunnattu AIKO-opettajankoulutushanke, jossa pätevöitimme yli neljäsataa sataa opettajaa heidän opetustehtäviinsä. AIKO sai jatkoa vuosikymmenen lopulla Hämeenlinnan koordinoimana OTKO-hankkeena, jossa Jyväskylän tehtävänä oli pätevöittää lähes 200 aikuiskoulutuskeskusten opettajaa kymmenestä eri aikuiskoulutuskeskuksesta. Näiden hankkeiden myötä opin sietämään enempääkin epävarmuutta. Esimerkiksi OTKO-hankkeeseen liittyen opetusministeriön virkamiehillä oli erilaisia näkemyksiä koko hankkeen tarpeellisuudesta. Tästä johtuen hankkeen alkaessa sen rahoituksessa oli vielä monia epäselvyyksiä.

1990-luvun aikana opettajankoulutuksessa ja yhteisössämme tapahtui monenlaisia muutoksia. Heti vuosikymmenen alussa ammatillinen opettajankoulutus muuttui 40 opintoviikon mittaiseksi pedagogiseksi koulutukseksi. Koulutusratkaisut etsivät tuolloin uomiaan. Kun alakohtaisuus poistui, opetushenkilöstö muodosti uudenlaisia kouluttajaryhmiä. Jossain vaiheessa opettajankouluttajana toimiessani ns. monimuotokouluttajat ja jatkokoulutusten väki muodostivat oman Karhu-ryhmänsä, jonka vetäjänä toimin kolmisen vuotta. Karhu-ryhmä sai nimensä opettajakorkeakoulun pihalla seisovasta, Oskari Raja-ahon veistämästä graniittisesta Karhu-patsaasta.

OPETTAJANKOULUTUSPÄÄLLIKÖN TEHTÄVÄ

Opettajankoulutuspäällikkönä aloitin 1.8.2000. Heli Nurmi oli hoitanut tointa apulaisrehtorina ja koulutuspäällikkönä siihen saakka ja siirtyi takaisin yliopettajan tehtäviin. Ritva Sopenan toimi sen jälkeen sekä apulaisrehtorina että opettajankoulutuspäällikkönä ja aloitti tehtävässä samana päivänä minun kanssani. Muutoksen yhteydessä päälliköiden toimenkuvia tarkasteltiin uudelleen. Se toi esille tehtäväkentän ja siihen liittyvän kehittämistyön moniulotteisuuden. Tarkastelun lopputuloksena päädyttiin ratkaisuun, jonka mukaan sekä oma että myöhemmin nimitetyn toisen opettajankoulutuspäällikön Jukka Lerkkasen ja tutkimus- ja kehittämispäällikön Leena Kaikkosen tehtäväalueet olivat osa-aikaisia niin, että päälliköt toimivat samalla osa-aikaisina yliopettajina ja osallistuivat sillä tavoin myös oman alueensa opetus- ja kehitystehtäviin. Ratkaisulla pyrittiin siihen, että päälliköillä säilyisi koko ajan hyvä tuntuma opetustyöhön ja niihin kysymyksiin, joita opettajankouluttajat eri tehtävissään kohtasivat. Ratkaisu osoittautui toimivaksi ja tarjosi työvälineitä myös vuosittaiseen monivaiheiseen opettajien työaikasuunnitteluun. Mahdollisuus hoitaa tehtäviä yliopettajasopimuksella lisäsi myös niiden vetovoimaa.

Täydennyskoulutuspäällikön tehtävä säilyi edelleen kokoaikaisena työn erilaisen luonteen vuoksi.

Päällikkötehtäviä hoidettiin tämän päällikkönelikon tiiviissä keskinäisessä yhteistyössä. Toimintamalli oli kehittynyt tukemaan perustehtäväämme. Sellaisena se toimikin kohtalaisen hyvin kaikkien päällikkövuosieni ajan. Jäinkin pois tehtävästä siinä vaiheessa, kun ammatillisen opettajakorkeakoulun päällikkötehtäviä päätettiin määrittää selvästikin joihinkin muihin tarpeisiin kuin yksikön perustehtävään perustuen.

Toiminnanohjauskäsikirjan mukaisesti olin sellaisten prosessien omistaja, jotka liittyivät opiskelijahakuun ja -valintaan, opettajankouluttajien työnjakoon ja työaikasuunnitteluun, opetussuunnitelman kehittämiseen ja opinto-oppaan laatimiseen sekä opettajankoulutuksen toteuttamiseen. Nuo prosessit muodostivat yhtenäisen ja systeemisen työkokonaisuuden. Yhdessä prosessissa tehdyt päätökset vaikuttivat tavalla tai toisella kaikkiin muihinkin prosesseihin. Päällikköasemaan liittyvä verkosto- ja muu yhteistyö oli myös iso osa päällikkötehtävää. Myös johtoryhmätyöskentely liittyi siihen tiiviisti.

Eri prosesseissa oli toimijoina osaavia ja asiantuntevia kollegojani ja heidän muodostamiaan tiimejä. Opiskelijahakuun ja -valintaan osallistuivat opintojen ohjaaja, opintosihteerit ja uusmediasuunnittelijat sekä markkinointisuunnittelija. Osalla kouluttajista oli muutaman talvikuukauden ajan urakkana hakemuksissa olleiden tietojen tarkistaminen ja hakemusten pisteyttäminen. Joka kevääseen työnjakoprosessiin tuotti sitä varten tarvittavan resurssitiedon taloudenpidosta vastannut hankesuunnittelija ja tuossa prosessissa toiset päälliköt olivat myös mukana. Tukipalveluvastaava, opintosihteerit ja markkinointivastaava yhdessä uusmediasuunnittelijoiden kanssa muodostivat tiimin, joka kokosi keväisin opiskelijoille seuraavan lukuvuoden opintoja koskevan käsikirjan.

Opetussuunnitelman vuosittaista kehittämistä, koulutuksen toimeenpanoa ja sen seuranta varten järjestin kouluttajille säännöllisiä keskustelutilaisuuksia lukuvuoden mittaan. Tilaisuuksilla oli monta tehtävää. Siellä jaettiin työssä kertynyttä osaamista kollegoille, pohdittiin kertyneiden kokemusten pohjalta mahdollisia uusia painotuksia opetussuunnitelmiin, käytiin keskusteluja käytössä olevista oppimistehtävistä ja opintojen ajoituskysymyksistä. Myös vuosittain kerättyjä opiskelijapalautteita käytettiin systemaattisesti opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämiseen. Myös henkilöstökokoukset olivat tärkeä keskustelufoorumi. Niissä tehdystä kehittämistyöstä ja uusien avausten tarpeesta päästiin tiedottamaan ja keskustelemaan yhdessä koko henkilöstön kanssa. Toiminnan mahdollisimman suuri läpinäkyvyys ja koko henkilöstön osallistaminen oli yksi keskeisistä lähtökohdista.

OPISKELIJAHAKUA JA -VALINTAA

Opiskelijahakuun ja -valintaan liittyi viiden opettajakorkeakoulun keskinäistä yhteistyötä, ja enemmän tai vähemmän vakavasti otettavaa kilpailuakin. Opettajankoulutuspäällikkövuosinani uusien opiskelijoiden rekrytointiin liittyvät asiat olivatkin oikeastaan tiivein opettajakorkeakoulujen yhteistyömuoto. Toki vuosittain järjestettiin yhteisiä kehittämispäiviä ja johtajat pitivät säännöllisesti omia kokouksiaan, mutta etenkin siinä vaiheessa, kun hakujärjestelmä siirtyi verkkoon, opiskelijavalinnoissa mukana olevat henkilöt eri opettajakorkeakouluista yhdessä suunnittelivat haku- ja valintaprosessin hakulomakkeista valintojen toteuttamiseen saakka. Opettajakorkeakoulut selvästikin kilpailivat keskenään opiskelijarekrytinnissa. Aina tammikuussa jännitettiin hakijoiden määrää, ja vertailtiin oman oppilaitoksen hakijamääriä toisiin. Hakuprosessin muuttuessa sähköiseksi hakijamäärien kehittymistä oli mahdollista seurata päivittäin.

Lähtökohtaisestihan hakijat yleensä hakivat lähimpänä olevaan opettajakorkeakouluun, joten Etelä-Suomen taajaan väestöpohjaan perustuen siellä toimivat kolme opettajakorkeakoulua olivat Jyväskylää ja Oulua paremmassa asemassa. Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu puolestaan profiloitui etenkin Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin alueellisena kouluttajana. Meillä tällaiseen tilanteeseen vastattiin kahdella tavalla: alueellistamalla koulutus ja kehittämällä verkon käyttöä koulutusten toteuttamisessa. Hakuvaihetta edeltänyt markkinointimme perustuikin pitkälti näihin kahteen asiaan.

Opettajankoulutuksen alueellistaminen alkoi vuonna 2003. Yhtenä alueellistamisen pontimena olivat Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun sen aikaiset pyrkimykset. 2000-luvun alussa lähti Pohjois-Karjalasta opetusministeriöön maakunnan kärkihankkeena esitys Itä-Suomen ammatillisen opettajakoulutusyksikön perustamisesta Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun yhteyteen. Perusteluinä pyrkimykselle oli heidän tekemiensä taustaselvitysten osoittama riittämätön kelpoisten opettajien määrä itäisessä Suomessa. Opettajakorkeakoulumme tarjoutui tuossa tilanteessa perustamaan Joensuuhun sivutoimipisteen. Opetusministerinä tuolloin toiminut Maija Rask hyväksyi – niin ymmärsin varsin helpottuneena – esittämämme ajatuksen. Tarve uuden opettajakorkeakoulun perustamiseen poistui tehdyn ratkaisun myötä.

Tähän episodiin liittyi myös monenlaista julkisuutta. Pohjois-Karjalan aluelehden Karjalaisen sivuilla tuon aikaiset ammattikorkeakoulujen rehtorit Mauri Panhelainen (JAMK) ja Pertti Maljojoki (P-K AMK), kävivät sananvaihtoa pohjoiskarjalaisten pyrkimyksistä. Asian saama julkisuus johti siihen, että kun markkinoimme syksyllä 2002 koulutustamme Pohjois-Karjalaan, se aiheutti

hakijavyöryn Joensuuhun perustamaamme alueryhmään. Kun kävin tammi-kuussa 2003 pitämässä asiasta infotilaisuuden Joensuussa, olivat Pohjois-Karjalan ammatillisen oppilaitoksen Peltolan yksikön auditorio ja siihen johtava käytävä ääriään myöten täynnä potentiaalisia hakijoita. Kolmannes kaikista uusista opiskelijoista, yhteensä 94 tulikin syksyllä 2003 tuohon alueryhmään. Samana syksynä perustettiin alueryhmät Jyväskylään, Kuopioon, Mikkeliin ja Seinäjoelle. Opettajankouluttajien työhön alueellistamisella oli suora vaikutus. Aiemman toimintamallin mukaisesti opiskelijat matkustivat kokoontumaan Jyväskylään opettajankoulutukseen kuuluville lähiovetusjaksoille. Nyt suuri osa kouluttajista alkoi liikkua alueryhmiensä luona eri puolilla Väli-Suomea.

Muut opettajakorkeakoulut seurasivat esimerkkiä. Niidenkin toimesta alueryhmiä perustettiin eri puolille Suomea. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu perusti ryhmiä eri puolille Pohjanmaata, Etelä-Karjalaa ja Kuopioon. Myös Hämeenlinnan kollegat perustivat alueryhmiä eteläiseen Suomeen. Haaga-Helia suuntasi Turkuun ja Oululla oli sivupiste Rovaniemellä. Se etu mikä oli vuoden 2003 päätöksillä saavutettu oli toisten opettajakorkeakoulujen toiminnan myötä menetetty vuoden 2009 hakuun mennessä, vaikka lukuvuonna 2009–2010 laajensimme alueryhmätoimintaamme myös Keski-Pohjanmaalle. Vuoden 2009 osuus kaikista opettajankoulutukseen hakeneista oli vain 17 %. Ainoastaan Oululaisilla oli tuona vuonna vähemmän hakijoita.

Vuoden 2010 hakuun varauduttiinkin terävöittämällä markkinointia ja lisäämällä alueryhmiä. Jokaisen alueen alue- tai paikallislehtiin tarjottiin juttuja koulutuksestamme ja jokaiselle alueelle järjestettiin omat infotilaisuutensa tammikuun hakuaikana. Alueryhmiä lisättiin Länsi-Suomeen ja Kaakkois-Suomeen ja niiden nimiä täsmennettiin, jotta hakijat voisivat tunnistaa oman mahdollisen hakukohteensa mahdollisimman helposti. Myös Kemi-Tornion alueelle perustimme ryhmän, johon tulikin hakijoita paikallisen koulutuskuntayhtymän aktiivisuuden johdosta.

Panostuksen tulos oli erinomainen. Osuutemme hakijoista nousi 17 %:sta 25 %:iin. Keski-Suomen ja Pohjois-Karjalan hakijoista yli 90 % hakeutui Jyväskylään, Kainuusta ja Etelä-Savosta yli 80 %, Pohjois-Savosta yli ja Etelä-Karjalasta miltei 70 %. Pohjanmaalta, Etelä-Pohjanmaalta ja Keski-Pohjanmaalta jokaisesta yli puolet hakijoista hakeutui tuossa haussa opiskelemaan ammatilliseen opettajakorkeakouluun Jyväskylään. Muutamien vuosien ajan toiminnassa oli myös opettajankoulutusryhmä Helsingin seudulla. Tuo hakutulos olikin suhteellisesti paras. Kuten monessa muussakin asiassa, muut opettajakorkeakoulut seurasivat Jyväskylän esimerkkiä ja hakutulokset tasaantuivat. Opettajakorkeakoulumme on kuitenkin tuon vuoden jälkeen ollut jatkuvasti halutuimpia hakukohteita.

Yksi opettajakorkeakoulumme vetovoimatekijöistä oli myös suhteellisen aikaisin aloitettu koulutuksen toimeenpanon siirtäminen verkkoon. Ajasta ja paikasta riippumaton tapa kouluttautua houkutteli monia hakijoita hakeutumaan juuri Jyväskylään pedagogisia opintoja suorittamaan. Strategisena ratkaisuna päätimme, että kaikkien opiskelijaryhmien kanssa otetaan käyttöön R5 -oppimisalusta. Samalla tämä päätös merkitsi myös sitä, että kaikki opettajankouluttajat joutuivat tavalla tai toisella ottamaan haltuun uuden verkkoperustaisen tavan toimia. Hakijamäärämme kasvoi seuraavan kerran merkittävästi, kun ryhdyimme markkinoimaan verkossa toteutuvaa opettajankoulutusta vuodesta 2013 alkaen. Hakijajoukko onkin kattanut tuon ratkaisun jälkeen alueellisesti koko maan.

OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMISTÄ

Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma lienee ollut yksi ensimmäisistä osaamisperustaisista opetussuunnitelmista Suomessa. Silloin kun sitä 1990-luvun lopulla rakenneltiin toki tuommoista termiä ei vielä käytetty. Opetussuunnitelmakulttuurin muutos perustui 1990-luvun alkuvuosina ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tapahtuneisiin muutoksiin. Vuoden 1994 ammattitutkintolain (L 306/94) keskeinen ajatushan oli, että riippumatta siitä, missä henkilö on osaamisensa hankkinut, hän voi muuntaa sen tutkinoksi arvioittamalla osaamisensa näyttöjen avulla. Tämä puolestaan edellytti arvioitavina olevien osaamisten uudenlaista määrittämistä.

Opetushallitus lanseerasi uutta ajatusta antamalla Jyväskylän ja Hämeenlinnan ammatillisille opettajakorkeakouluille tehtäväksi järjestää yli 600:lle ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajalle pedagogiset perusopinnot, jotka kulkivat AIKO- ja OTKO-hankkeiden nimellä. OTKO-hankkeeseen liittyi koulutuksen päätteeksi pedagogisen osaamisen näyttö, jonka opettajankouluttaja arvioi opiskelijan suunnitteleman ja toteuttaman pedagogisen osaamisen näytön perusteella. Sain hankkeen jälkeen tehtäväkseni laajentaa toimintamallia koko opettajankoulutukseemme. Se mahdollisti osaamisen kuvaamisen päivittämisen ja edellytti niiden arviointiaineistojen määrittämistä, joiden perusteella osaaminen olisi mahdollista arvioida. Raportoin sitten tuon arviointimallin kehitysvaiheet ja sen hetkisen toimintamallin tieteellisinä jatko-opintoina 1990-luvun lopulla.

Opettajankoulutuksemme yhteyteen perustettiin erillinen näyttöryhmä, johon saattoi hakeutua sellaisia henkilöitä, joilla oli riittävä määrä opettajankokemusta. Yhtenä kriteerinä näyttöryhmään pääsyyn oli myös se, että henkilö oli suorittanut kasvatustieteelliset perusopinnot, jotka sisältyvät opettajan

pedagogisiin opintoihin. Parhaimmillaan näyttöryhmässä oli yli neljäkymmentä opiskelijaa. Malli sellaisenaan kuihtui sitten alueellistamisen jalkoihin, mutta näyttöryhmän toiminta toi kouluttajillemme osaamista opiskelijoiden osaamisen tunnistamista varten.

Näyttömallia varten laadittuja osaamisen kuvauksia alettiin käyttää koko opettajankoulutuksemme osaamistavoitekuvauksina. Opintojaksot muunnettiin niiden pohjalta osaamisperustaisiksi. Laki edellytti – ja edellyttää vieläkin – että ammatilliseen opettajankoulutukseen sisältyy ammattipedagogisia opintoja, kasvatustieteellisiä perusopintoja, opetusharjoittelua ja muita opintoja. Lainsäädännössä kuvattu väljä jäsenitys tarjosi mahdollisuuden irrottautua niiden sananmukaisesta toteuttamisesta ja antoi mahdollisuuden osaamisperustaisten opintojaksojen kehittämiseksi, vaikka toisaalta kehittämistyö suhteessa lain kirjaimen välillä vaatikin monenlaisia luovia ratkaisuja.

Opetussuunnitelmaa ryhdyttiin arvioimaan ja uudistamaan säännöllisesti. Tavoitteenani oli tehdä opetussuunnitelman kehittämisestä mahdollisimman osallistava ja systemaattinen prosessi. Vuodesta 2010 alkaen onkin noin joka viides vuosi tehty opetussuunnitelmamme perusteellinen arviointi. Joskus arviointiprosessi on tuottanut laajempia, joskus vähäisempiä muutoksia aikaisempaan opetussuunnitelmaan. Joka vuosi tehtiin erilaisiin opiskelijoiden tai kouluttajien palautteisiin perustuen pieniä muutoksia.

Pääasia noissa prosesseissa olikin perustellun ympäristön luominen koko henkilöstömme käsittävään yhteisölliseen keskusteluun olennaisimmista asioista, jotka määrittävät toimintaamme opettajankoulutusyksikkönä. Teimme toimintaympäristöanalyseja, arvioimme toimintamme relevanssia suhteessa niihin ja teimme tarvittavia muutoksia opetussuunnitelmamme sisältöön ja koulutuksemme toteuttamiseen. Uudistusprosessi tarjosi aina myös mielekkään mahdollisuuden kerätä säännöllisesti ammatillisen koulutuksen järjestäjien ja ammattikorkeakoulujen edustajien sekä muiden koulutuksen asiantuntijoiden käsityksiä opettajankoulutustamme koskien.

HENKILÖSTÖHALLINTOA

Yksi päällikkötehtävän keskeisistä osa-alueista oli myös henkilöstöhallinto. Siihen sisältyi tuon toiminnanohjauksikirjassa mainittujen työnjakoon ja työaikasuunnitteluun liittyvien asioiden lisäksi myös osallistuminen rekrytointiprosessiin ja kehityskeskustelujen toteuttaminen JAMKin ohjeiden mukaisesti.

Kaksi opettajankoulutuspäällikköä vastasi työsuunnittelun perusprosessista. Täydennyskoulutuspäällikkö ja TKI-päällikkö tuottivat molemmat tarvittavaa tietoa omien alueidensa tulevan lukuvuoden tarpeista tuohon

perusprosessiin. Työsuunnitteluprosessi pyrittiin tekemään mahdollisimman avoimesti ja huolellisesti, joten yleensä se kesti koko kevätlukukauden. Kouluttajat, joiden tehtäviä suunniteltiin, osallistettiin prosessiin eri tavoin: kouluttajat esittivät omia toiveitaan tulevan lukuvuoden työkokonaisuudesta ja kouluttajaryhmien kanssa käytiin kevään mittaan keskusteluja muotoutumassa olevista suunnitelmista. Suunnittelun loppuvaiheissa järjestimme kaikille avoimia katselmuksia syntymässä olevasta kokonaisuudesta ja itse kunkin osuudesta siinä. Tällaisen prosessin seurauksena kaikki tiesivät hyvissä ajoin, miltä tuleva lukuvuosi töiden osalta pääsääntöisesti näyttäisi.

Työaikasunnitelmat rakentuivat tulevalle lukuvuodelle ennakoituista tehtävistä ja kouluttajien työaikaressursseista. Palapelin rakentaminen vaati aikaa ja kärsivällisyyttä. Täydennyskoulutusten ja TKI-hankkeidenkin tarpeista tuli loppukeväisin paljon uutta informaatiota, joka piti sovittaa jo muotoutumassa oleviin suunnitelmiin. Tavoitteena oli saada aikaiseksi jokaiselle sopiva suunnitelma tulevan lukuvuoden töiksi. Aina silloin tällöin oli toki tilanteita, että yksittäisten kouluttajien pyrkimykset eivät osuneet yhteen niiden tehtävien kanssa, joista meidän piti yhteisönä selviytyä. Semmoisiakin tilanteita oli, että joistakin työsuunnitelmista tuli jo etukäteen arvioiden hankalia toteuttaa.

Opettajakorkeakoulun opettajakunta oli vuosituhatosen vaihteen molemmilla puolilla olevina vuosikymmeninä kohtalaisen vakaa. Harvat vakinaisista opettajista lähtivät muualle töihin, eikä uusien opettajien rekrytointitarpeita sen vuoksi juuri aiheutunut. Eläköityneiden tilalle toki palkattiin vakinaisiin tehtäviin uusia opettajia. Määräaikaisten opettajien vaihtuvuus ja toiminnan laajeneminen esimerkiksi joidenkin hankkeiden vuoksi aiheuttivat myös rekrytointitarpeita.

Toki rekrytoinnit olivat johtajan vastuulla olevia asioita, mutta kaikki päälliköt osallistuvat rekrytointiprosesseihin haastattelemalla tehtäviin hakeutujia. Sikäli kuin ei ollut kysymys pysyvistä tehtävistä, oli tarjottavien tehtävien määräaikaisuus monelle hakijalle pulmallinen asia. Rekrytointien tuloksena saimme kuitenkin yhteisöömme monia osaavia opetus- ja ohjaustyön asiantuntijoita. Myös erilaisiin taloushallinnon, tukipalveluiden, verkkopedagogiikan ja markkinoinnin tehtäviin onnistuimme löytämään fiksua väkeä. Monet määräaikaisina aloittaneista vakinaistettiin myöhemmin tehtäviinsä.

MUITA TÖITÄ JA MIELENKIINTOJA

Opettajankoulutuspäällikön tehtävä käsitti puolet lukuvuoden työtehtävistä. Edellä kuvatuista prosesseista huolehtimisen lisäksi päällikön rooliin kuului erilaisten verkostojen toimintaan osallistuminen ja yhteydenpito tärkeimpien

sidosryhmiin. Tällaisia olivat mm. opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus, keskeisellä toiminta-alueellamme sijaitsevat ammatillisen koulutuksen järjestäjät ja ammattikorkeakoulut, Jyväskylän yliopisto ja toiset ammatilliset opettajakorkeakoulut. Kansainvälisten vieraiden isännöintiin ja neuvotteluihin heidän kanssaan osallistuivat johtajan lisäksi myös päälliköt. Toinen puoli vuoden töistä täyttyi opettajakorkeakoulun vuosi vuodelta laajenevista kansainvälisistä ja kotimaisista hanketoista sekä erilaisista täydennyskoulutuksista.

Opettajakorkeakoulun toiminnan kansainvälistyminen oli jo hyvässä vauhdissa, kun itse aloitin kansainväliset tehtävät. Omalta kohdaltani ne alkoivat samana vuonna, kuin aloitin työni opettajankoulutuspäällikkönä. Liettuan ja Latvian ammatillisen koulutuksen kehittämiseen suuntautunut muutaman vuoden kestänyt Lila -hanke oli ensimmäinen, johon hanketyöntekijänä ja kouluttajana osallistuin. Sittemmin kansainväliset hanke- ja koulutustehtävät ovat lisääntyneet sekä omalla kohdallani että myös koko opettajakorkeakoulussa. Jos 1990-luvulla liki pitäen kaikki Suomen eri kolmat tulivat opettajankouluttajantehtävässä tutuiksi, niin 2000- ja 2010-luvuilla hanketyötä tuli tehdyksi pääasiassa eri puolilla Eurooppaa. Itse olen laskenut käyneeni 22 maassa ja 46 kaupungissa Euroopassa ja vähän muissakin maanosissa erilaisia työtehtäviä hoitamassa. Tämä lieneekin muutamien muiden asioiden joukossa sellainen asia, johon moni muu työpaikka ei olisi pystynyt tarjoamaan samanlaista mahdollisuutta. Moninaisesti kansainvälisiin hankkeisiin ja koulutustehtäviin liittyen luulen voivani yhtyä seuraavaan brittiläisten kansainvälistä koulutus-toimintaa arvioineiden asiantuntijoiden kommenttiin: ”Kaikkialla valtiovalta... on yliarvioinut ymmärryksensä koulutuksen suhteen, mutta aliarvioinut sen monimutkaisuuden ja jäykkyyden”.

Opettajankoulutuspäällikön yksi perusprosesseista on tuo aiemmin mainitsemani opetussuunnitelmatyö. Senkin vuoksi siihen sisältyneet asiat ovat olleet ehkä yli tuon tehtävänkin vaatimusten omien mielenkiintojeni kohteina. Lähdimme tekemään osaamisperustaista opetussuunnitelmatyötä joitakin vuosia ennen kuin sitä alettiin tehdä ammatillisessa koulutuksessa – pois lukien ammatillinen aikuiskoulutus – tai korkeakouluissa. Tuosta johtuen meillä yksikkönä on ollut monia muita oppilaitoksia parempi opillinen ja käytännöllinen tuntemus tuollaisen opetussuunnitelman laatimisesta. Monissa hankkeissa ja täydennyskoulutuksissa tästä on ollut hyötyä.

Osaamisperustaiseen opetussuunnitelmatyöhön ryhtymisen myötä käsitys oppimisen ja osaamisen arviointiin liittyvien asioiden ensisijaisuudesta selvisi kohtalaisen nopeasti. Itsekin paneuduin arvioinnin asioihin 1990-luvun puolenvälin jälkeen liseniaattityön verran. Sen jälkeen olen oman työni ohella aktiivisesti seurannut koti- ja ulkomaista arviointiin liittyvää tutkimusta, ja it-

sekin julkaissut aiheeseen liittyviä artikkeleita. Tämä on ollut hyödyllistä niin kotimaisissa kuin kansainvälisissäkin hanketoissa. Erilaisissa täydennyskoulutuksissa on myös tarvittu arvioinnin asioihin liittyvää sisällöllistä osaamista.

Osaamisperusteen opetussuunnitelmatyöhön ryhdyttiin muiden korkeakoulujen tavoin myös JAMKissa. Osallistuinkin kollegoideni kanssa useiden vuosien ajan myös ammattikorkeakoulumme opetussuunnitelmatyöhön järjestämällä erilaisia koulutuksia ja konsultoimalla eri yksiköiden opetussuunnitelmien kehittämistyötä.

Viisitoista vuotta opettajankoulutuspäällikkönä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa – kuten kaikki muutkin vuodet ”talon” palveluksessa – sisäl-sivät sopivan haasteellisia tehtäviä ja parhaimmillaan hienoja hetkiä osaavien kollegojen kanssa. Luopuminen päällikkötehtävästä oli lopulta kohtalaisen helppoa, olihan opettajakorkeakoulun välitön ja vähän etäisempikin toimintaympäristö vähitellen kääntymässä sellaiseen asentoon, jossa alettiin tarvita sellaista osaamista, mitä minulla ehkä ei olisi ollut.

ALUEELLISTAMINEN ALKOI JO VARHAIN

Veijo Turpeinen

Vuodesta 1962 ammatillista opettajankoulutusta on toteutettu Jyväskylässä. Suurin osa opiskelijoista teki tuolloin opettajaopintonsa päätoimisena opiskeluna kahden tai kolmen vuoden aikana, koska niihin liittyivät myös syventävät ammatilliset opinnot. Kuitenkin opettajankoulutusta oli tarjolla jo 1960-luvulta saakka myös lyhyempänä joustavana monimuotokoulutuksena. Yleensä nämä koulutukset oli suunnattu vailla pedagogista kelpoisuutta oppilaitoksissa toimiville opettajille, sillä ensimmäisinä vuosikymmeninä ammattikouluverkoston nopeasti laajetessa oli pula kelpoisista ammatillisista opettajista melkoinen. Näillä kursseilla yhteiset kontaktijaksot ja pääosa opetusharjoittelusta toteutettiin Jyväskylässä. Itsenäiset opiskelujaksot suoritettiin kotipaikkakunnalla. Joissakin tapauksissa myös opetusharjoittelun sai tehdä omassa oppilaitoksessa, jolloin oppilaitoksesta etsittiin opettajaopiskelijalle opetusharjoittelun ohjaaja ja opettajankouluttaja Jyväskylästä matkusti tarpeen mukaan seuraamaan opetusharjoittelua.

Lukuvuoden 1974–75 aikana erikoisalojen opetusharjoittelua alueellistettiin, koska opettajankoulutuksessa ryhmäkoot olivat niin suuria, ettei Jyväskylässä ollut mahdollisuutta suorittaa kaikkien alojen opetusharjoittelua. Erikoisaloista esimerkiksi kosmetologialan opetusharjoittelua tehtiin Suomen Kosmetologien Yhdistyksen opistossa Helsingissä. Myös joidenkin pienten erikoisalojen opetusharjoittelu toteutettiin muualla Suomessa, koska opetusta ei ollut saatavilla Keski-Suomen alueen oppilaitoksissa. Vuosien 1975–1978 ja vuoden 1981 aikana toteutetun kurssikeskusten opettajien pedagogisessa koulutuksessa opetusharjoittelu oli alueellistettu. Jokainen teki opetusharjoittelun kotiseudullaan eri puolilla Suomea.

Varsinaisesti ensimmäinen alueryhmä, jossa lähiopetus ja opetusharjoittelu eivät olleet Jyväskylässä, oli lukuvuonna 1983–84 aloitettu ruotsinkielisten opettajien koulutus Vaasassa. Vaasan alueryhmän opiskelijat tekivät opetusharjoittelunsa Vaasan lisäksi muun muassa Helsingissä, Pietarsaareissa ja Maarianhaminassa. 1980-luvun puolen välin jälkeen käynnistyneen sosiaalialan opettajankoulutuksen opetusharjoittelua alueellistettiin nopeasti kasvaneiden opiskelijamäärien vuoksi. Se oli mahdollista suorittaa Jyväskylän lisäksi myös Iisalmissa ja Pieksämäellä sijaitsevilla sosiaalialan oppilaitoksissa.

Ajatus opettajankoulutuksen alueellistamisesta ei ole syntynyt hetkessä, vaan vuosikymmenten varrella siihen on vaikuttanut muun muassa alueellinen ja alakohtainen pätevien opettajien tarve, ammatillisen koulutuksen uudistukset ja opettajan työn muutokset sekä alueen elinkeinon tuomat haasteet yleensä ammatilliselle koulutukselle. 1960-luvulta saakka täydennyskoulutus ja 1980-luvulta lähtien myös tutkimus- ja kehittämistyö ovat toimineet merkittävänä aluekehityksen vauhdittajina.

KOKEMUS ALUEELLISTAMISESTA KARTTUI ASKEL KERRALLAAN

Opettajankoulutuksen alueellinen, monimuotoinen toteuttaminen on kasvatanut vuosikymmenten varrella jatkuvasti suosiotaan. Opiskelijan ei tarvitse muuttaa kotipaikkakunnalta opiskelemaan Jyväskylään, vaan hän voi opiskella kotiseudullaan työnsä ohessa. Koulutukseen sisältyvät lähiopetusjaksot ovat 2–3 päivän mittaisia ja opetusharjoittelut tehdään lähiseudun oppilaitoksissa. Myös elinkeinon tuomat haasteet ovat olleet nähtävissä lähinnä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, jolloin koulutukselta on edellytetty mahdollisimman nopeaa koulutusvaateisiin vastaamista. Se tarkoittaa, että opettajan on oltava lähellä työpaikkoja ja toimittava joustavasti koulutuksen ja työelämän rajapinnoilla. Työelämä on muuttunut yhä kiireisemmäksi ja siksi opettajan tai muun työn ohessa opettajaksi opiskelevan on yhä vaikeampi irrottautua työstään ja matkustaa toiselle paikkakunnalle opiskelemaan useamman kerran lukuvuoden aikana.

1990-luvulle tultaessa siirryttiin asteittain yhä enemmän lähelle opiskelijoiden kotipaikkakuntaa tapahtuvan opetusharjoittelun toteutukseen. Laajempaa kokemusta koko opettajankoulutuksen alueellistamisesta saatiin suurista valtakunnallisista hankkeista, vuosina 1991–1994 toteutetusta AIKO-projektista ja vuosien 1999–2002 aikana toteutetusta OTKO-projektista, joissa sadat aikuiskoulutuskeskusten opettajat eri puolilla maata hankkivat pedagogisen pätevyyden. Lisäksi erityisopettajia koulutettiin Pohjois-Karjalassa ja Oulussa. Myös musiikin ja tanssin opettajien koulutus alueellistettiin heti alusta lähtien.

Alueellistamisen tavoitteisiin sisältyy selkeästi tarkoituksenmukaisuuden, sujuvan käytännön toteutuksen ja pedagogisesti pätevien opettajien määrän lisäämisen vaatimukset. Hyvin koulutetut, monipuolista työkokemusta hankkineet ja omalla kotiseudullaan opiskelevat opettajaopiskelijat ovat myös merkittävä ammatillisen koulutuksen alueellisen kehittämisen voimavara. Alueellisen opettajankoulutuksen arvioidaan lisäävän myös ammatillisen koulutuksen tunnettavuutta. Tieto ammatillisesta opettajankoulutuksesta avaa

tietä myös nuorille, jotka suuntaavat opintonsa ammatilliseen toisen asteen tai korkea-asteen koulutukseen ja työkokemusta hankittuaan mahdolliseen jatkokoulutukseen alan opettajaksi.⁴⁹⁵

OPPIMISYMPÄRISTÖ VAIKUTTAA OPPIMISEEN

Ammatillisen opettajankoulutuksen alueellistamisessa merkittävä näkökulma on oppimisympäristö ja sen vaikutus oppimiselle. Oppimisympäristö yhdessä opiskelijoiden aikaisempien tietojen, taitojen ja kokemusten kanssa ovat oppimiseen oleellisesti vaikuttavia tekijöitä. Opettajankoulutuksessa oppimisen ja oppimisprosessin kehittymisen kannalta ratkaisevia ovat opiskelijan ennakkokäsitykset opettajuudesta sekä hänen aikaisemmat kokemuksensa opiskelusta. Opettajankoulutuksen alueellistamisesta saatavan tiedon luonnetta, määrää ja sen tavoitettavuutta on pohdittu paljon ja samalla mietitty, mikä merkitys tällaisella tiedolla on koulutukseen hakeutuvalla.

Oleellista on, että opettajankoulutuksesta kiinnostunut koulutukseen hakija osaa liittää saamansa tiedon aikaisempaan tietoonsa pedagogisista opinnoista. Aikaisempaa tietoa hän on mahdollisesti saanut opiskeluaikoinaan, omilta kollegoiltaan, opettajankoulutusyksiköiden esitteistä tai verkkosivuilta. Oman työyhteisön, oppilaitoksen tai muun ympäristön merkitys opettajaksi kasvun kannalta on tärkeää. Lähialueella oleva oppilaitos on merkittävässä asemassa opettajaksi kasvun tukemisessa, koska oppilaitoksessa toimivat ohjaavat opettajat ohjaavat opiskelijoita esimerkiksi kehittämishankkeiden ja opetusharjoittelun toteuttamisessa. Opettajankoulutuksen tarjoama alueellinen oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuden hyvään vuorovaikutukseen opettajaopiskelijan ja ammatillisen koulutuksen välille.

TAVOITTEENA TIIVIIMPI YHTEISTYÖ OMAN ALUEEN ELINKEINOELÄMÄN KANSSA

Opettajien pedagogisella koulutuksella pyritään parantamaan alueiden elinvoimaa lisäämällä yhteistyömahdollisuuksia ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä, lisäämään alueen tarvitseman ammattitaitoisen työvoiman määrää ja monipuolistamaan samalla työmarkkinoita. Yhtenä esimerkkinä tästä on opettajankoulutukseen sisältyvä kehittämishanke, jonka tavoitteena on paneutua useimmiten käytännön kautta ammatillisen koulutuksen, korkeakoulujen ja työelämän väliseen yhteistyöhön ja sen kehittämiseen. Samalla ratkaisu turvaa mahdollisimman hyvin myös seudullista ammatillisten opettajien tarvetta.

⁴⁹⁵ Pirskanen, Ilkka 2007, 14–16.

Ammatillisen koulutuksen uudistaminen on lisännyt tutkintoihin sisältyvää opiskelijan työssäoppimista. Ammatillisten opintojen osittainen siirtäminen työpaikoille on lisännyt myös ohjaavan henkilöstön osaamisvaatimuksia. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa on pohdittu varsin perusteellisesti ja myös monien täydennyskoulutusten ja hankkeiden voimin, millaista osaamista työpaikoilla tarvitaan työssäoppijan ohjaamisessa ja miten opettajankoulutuksessa hankittua osaamista puolestaan voi hyödyntää työpaikoilla.

Kaikki opettajankoulutuksen suorittaneet eivät koe oppilaitosta omaksi työympäristökseen. He katsovat, että saavat opettajankoulutuksesta osaamista, jota voivat hyödyntää myös muissa tehtävissä ja itse asiassa hankkiutuvatkin koulutukseen sitä varten. Vuosien mittaan opettajankoulutuksen suorittaneita työskentelee lisääntyvässä määrin elinkeinossa monenlaisissa työjohto- ja suunnittelutehtävissä. Niihin voi liittyä vastuuta myös työssäoppijoiden ohjaamisesta tai toiminnan organisoimisesta työyhteisössä.

MATKAN VARRELLA KERTYNEET KOKEMUKSET LISÄSIVÄT OPETTAJAKORKEAKOULUN OSAAMISTA

Ennen varsinaista koko opettajankoulutuksen alueellistamista 2000-luvun ensimmäisinä vuosina osittainen koulutuksen alueellistaminen lisäsi näkemystä siitä, mitä tulee ottaa huomioon, kun koulutusta viedään uusille alueille. Opettajankoulutuksen tai sen osa-alueiden alueellistamisesta saadut kokemukset ovat antaneet oppia alueilla toteutettavan monimuoto-koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Erityisesti kokemus on tuonut esille sen, miten tärkeää on koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa ottaa huomioon alueen erityispiirteet ja kehitysnäkymät, koulutuksen vaikuttavuus, oppimisympäristöt sekä oppilaitosten oma asiantuntemus ja sen hyödyntäminen opettajankoulutuksessa. 2000-luvun alussa ammatillinen opettajakorkeakoulu tarjoaa opettajankoulutusmahdollisuuksia useilla eri paikkakunnilla. Toiminnan alueellistaminen mahdollistaa aikuisille opiskelijoille mielekkään väylän opettajaopintoihin lähellä omaa työtä, perhettä ja kotipaikkaa.

OPETTAJANKOULUTTAJAN TYÖKALUPAKISSA OLTAVA TILAA

Ammatillisen opettajankoulutuksen alueellistaminen on tarjonnut opettajankouluttajille mahdollisuuden tutustua eri oppilaitoksiin, alueen elinkeinon ja luoda verkostoja opettajankoulutuksen ja eri kouluasteiden välille. Lähiopetuksen toteuttaminen, opiskelijan ohjaaminen sekä opetusharjoittelu on tarkoittanut opettajankouluttajan hetkellistä irrottautumista opettajakorkeakoulun tiloista ja arkipäivän kahvipöytäkeskusteluista. Matka lähiopetuspäiville, yksilö-, ryhmä- tai oppimispiiritapaamisiin tai opetusharjoittelua seuraamaan, on matka autolla tai junalla kohti toisenlaista oppilaitoskulttuuria, kuin mihin työssään on aiemmin tottunut. Lähiopetuspäivien, ryhmän ja oppimispiirin ohjauksen tai HOPS-keskustelujen työtiloista oppilaitosten

luokkatilat, työsalin nurkkaus, kabinetti ja hotellin kokoustilat ovat tuttuja opetus- ja ohjausympäristöjä. Ammatillisen koulutuksen kirjo esittäytyi monipuolisesti. Kouluttaja oli monena, kun seurasi opetusharjoittelua muun muassa luokkaopetuksessa, eri alojen työsaleissa ja halleissa, keittiössä, leipomossa, toiminnallista lypsyä navetassa, heinäpellolla, metsätyömaalla, laboratoriossa, liikuntasalilla, rakennustyömaalla, maansiirtotyössä, luontoretellä kasvien tunnistamista, erämatkailussa, maaseutumatkailussa, kalliokiipeilyssä, nuoliammuntaa ja valtakunnan rajan vartiointia harjoittelemassa. Opiskelijaryhmän monipuolisuuden tunnisti, kun opettajankoulutuksessa muodostettiin sekaryhmät. Se avasi opettajankouluttajan osaamista ja toi esille, että oppimisen lainalaisuudet eivät ole kaikilta osin alakohtaisia, vaan yhtäläisyyksiä eri ammattialojen osaamisissa on löydettävissä. Pohdittavaksi muodostui esimerkiksi, mitä yhtäläisyyttä on kokkien ja kosmetologien opettamisessa.

Se, missä ympäristössä kulloinkin toimitaan, tarkoittaa myöskin sitä, että opettajankouluttajan työkalupakkiin on koottava ennen koulutuspaikkakunnalle siirtymistä opetuksen aikana tarvittavaa välineistöä. Opettajankouluttajan



Opettajankouluttajilla piti kiirettä ohjaustyön kanssa. Kuvataiteilija Riitta Uusitalo. AOKK arkisto.

työkalupakissa on aina oltava erilaisia opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmiä sekä työtapoja. Puhelin ja tietokone ovat hyviä apuvälineitä, jos yhteydet toimivat ja yleensä ne nykyään toimivat hyvin. Kaikkea ei voi hoitaa verkon välityksellä, vaan 2000-luvulla fläppitaulu, tussit, kynät, tarrat ja kirjoituspaperia oli hyvä olla pakissa mukana. Opiskelijoiden oppimistehtävien tarkistaminen ja palautteet piti olla kunnossa, joko tietokoneen kautta ja usein myöskin paperiversioina. Yksi merkittävä asia on huolehtia työsuojelusta ja -turvallisuudesta. Uuteen ympäristöön siirtymistä ja perehtymistä helpotti työsuojelupäällikön työsuojeluorganisaation ja talon toimintamallien esittelemine.

ALUERYHMÄT ALUEELLISTA KEHITYSTYÖTÄ EDISTÄMÄSSÄ

Kirsti Vänskä

POHJOIS-KARJALA EDELLÄKÄVIJÄNÄ

Heti 2000-luvun alussa havaittiin Joensuussa yliopiston, ammattikorkeakoulun, koulutuskuntayhtymän ja alueellisten toimijoiden yhdessä tekemän selvitystyön perusteella, että itäisen Suomen ja Pohjois-Karjalan alueella oli pulaa pedagogisesti pätevistä ammatillisista opettajista suurten ikäluokkien jäädessä eläkkeelle. Selvityksen perusteella ammatillisessa koulutuksessa Itä-Suomessa toimi tuolloin n. 500 epäpätevää opettajaa.⁴⁹⁶ Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu esittikin vakavan huolen itäisen Suomen ammatillisten opettajien tarpeesta. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoululla oli toiveena rakentaa opettajankoulutusyhteistyötä Joensuun yliopiston kanssa. Opetusministeriö oli linjannut, että Suomessa toimii viisi ammatillista opettajakorkeakoulua ammattikorkeakoulujen yhteydessä eikä tarvetta uudelle yksikölle ollut.

Jyväskylän ammatillisella opettajakorkeakoululla oli jo ennestään pitkä opettajankoulutuksen yhteistyöperinne Joensuussa. 1980-luvun alussa tehtiin yhteistyötä Joensuun yliopiston kanssa ammatillisen opinto-ohjaajakoulutuksen käynnistämiseksi.⁴⁹⁷ Seuraavalla vuosikymmenellä toteutettiin erityisopettajakoulutus yhteistyössä saman yliopiston kanssa.⁴⁹⁸ Vuodesta 2000 alkaen ammatillinen opettajakorkeakoulu oli huolehtinut yhteistyössä Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun kanssa musiikkipedagogien opettajankoulutuksesta.⁴⁹⁹

Koska kuudetta ammatillista opettajakorkeakoulua ei perustettu Joensuuhun, Jyväskylän ammattikorkeakoulu perusti opetusministeriön linjauksen mukaisen ja opetushallituksen edellyttämän pysyvän ammatillisen opettajankoulutuksen sivutoimipisteen Joensuuhun syksyllä 2003. Koulutuksen toteuttamiseen myönnettiin erillinen rahoitus. Opetushallitus seurasi tiiviisti Joensuun alueryhmän toimintaa, jota raportoitiin vuosittain alueellisen opettajankoulutuksen alkuvuosina. Opetusministeriön linjaukset herättivät tuolloin mediassa paljon keskustelua ja eri näkemyksiä opettajankoulutuksen järjestämisestä ja järjestäjästä Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun rehtorin Pentti

⁴⁹⁶ Virolainen, Aaro, 2003. Karjalainen 23.1.

⁴⁹⁷ Lerkkanen, Jukka, 2022. Artikkelit tässä julkaisussa.

⁴⁹⁸ Kaikkonen, Leena, 1991. Skema, 28–29.

⁴⁹⁹ Rautio, Tuija, 2022. Artikkelit tässä julkaisussa.

Maljojen⁵⁰⁰ ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun rehtorin Mauri Panhelaisen⁵⁰¹ toimesta.

Vuoden 2002 lopulla lähetettiin Jyväskylän ammatillisesta opettajakorkeakoulusta Pohjois-Karjalan alueen työvoimatoimistolle ja alueen ammatillisille oppilaitoksille tietopaketti alueellisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Informaatiotilaisuus opettajankoulutuksesta hakijoille ja muille sidosryhmille järjestettiin Joensuussa 10.1.2003. Kaikkiin järjestettyihin informaatiotilaisuuksiin osallistui yli 200 henkilöä. Opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa otettiin huomioon alueelliset koulutustarpeet.

Pohjois-Karjalan alueellinen monimuotomalli käynnistyi neljän ammatillisen opettajakorkeakoulun kouluttajan ja neljän Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun, Ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen ja Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän kouluttajan voimin. Opettajankoulutuksen tilat ja laitteet neuvoteltiin Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän kanssa. Joensuusta vuokrattiin myös toimistotilat opettajankoulutuksen käyttöön. Opettajankoulutus toteutettiin yhteistyössä ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettajien sekä koulutuskuntayhtymän ja ammattikorkeakoulun ryhmätutoreiden kanssa. Myös opetusharjoittelun ohjaajille järjestettiin kaksipäiväinen koulutus. Opettajankoulutus käynnistyi 2.-3.6.2003 orientoivalla jaksolla, ja opintonsa aloitti 94 opettajaopiskelijaa.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun kouluttaja ja alueella oleva oppilaitoksesta tuleva kouluttaja muodostivat kouluttajaparin. Alueellinen kouluttaja toimi opiskelijoiden tutorina ja opettajakorkeakoulun kouluttaja puolestaan huolehti opettajankoulutusprosessista, ohjauspäivistä, opetusharjoittelun ohjauksesta sekä kehittämistehtävistä. Ensimmäiset pedagogisesti pätevät opettajat valmistuivat keväällä 2004.

OPISKELIJOIDEN KEHITTÄMISHANKKEET ALUEKEHITYSYHTEISTYÖSSÄ

Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelman yksi keskeisiä ydinosaamia oppimisen ohjaamisen lisäksi on ollut toimintaympäristöjen kehittäminen. Siten opettajaksi opiskeluun liittyi opiskelijoiden yhdessä alueen oppilaitosten ja koulutusorganisaatioiden, yritysten ja elinkeinoelämän kanssa yhteistyössä tehtävä kehittämishanke. Kehittämishankkeilla pyrittiin edistämään opettajien ja oppilaitosten valmiuksia toimia yhteistyössä työelämän toimijoiden kanssa alueidensa jatkuvaa kehittämistä varten. Opiskelijoiden

⁵⁰⁰ Maljojoki, Pentti, 2003. Karjalainen 24.1.

⁵⁰¹ Panhelainen, Mauri, 2003. Karjalainen 29.1.

kehittämishankkeiden tavoitteet ja sisällöt määrittyivätkin yhteistyössä oppilaitosten ja elinkeinoelämän kehittämistavoitteiden mukaisesti. Hankkeita ohjattiin yhteisöllisiksi kehittämishankkeiksi, joilla pyrittiin saavuttamaan sellainen oppimisen syvyys, että ne mahdollistivat aidot muutokset.⁵⁰²

Opiskelijoiden alueellisten kehittämishankkeiden yhteistyökumppaneina olivat vahvasti mukana Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä ja Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Kehittämishankkeista poimitut esimerkit osoittavat, että ajatus koulutuksen ja työelämän yhteistyöstä ja sen kehittämisestä toimi hyvin ja kehittämisen teemat olivat hyvin monipuolisia.

Pohjois-Karjala on vahvaa luonnontuotealan koulutusalueetta, eikä luonnontuotealan koulutusta ei voi toteuttaa pelkästään oppilaitoksen ehdoilla. Näin toteaa Keijukka Saari Luonnosta ruokapöytään – luonnontuotealan koulutuksen kehittäminen – hankkeessa. Samalla hän tuo esille, että koulutuksen suuri haaste on opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, yrittäjyyden edistämässä sekä koulutuksen ja yritysten välisen yhteistyön lisäämisessä. Saari näkee, että yhteistyön lisääminen on toki mahdollista, mutta se vaatii jatkuvaa kanssakäymistä yritysten edustajien kanssa ja asiantuntijavaihtoa koulutuksen aikana.⁵⁰³

Maija Leinonen kirjoittaa kehittämishankkeeseen pohjautuvassa artikkelissaan, miten hankkeilla luodaan edellytyksiä uusille oppimisympäristöille. Johtopäätöksensä hän toteaa, että uudenlaisten oppimisympäristöjen tuomiin alueellisiin vaikutuksiin päästään hyvän ennakkosuunnittelun, verkostoitumisen ja eripituisten aikajänteiden huomioimisella suunnittelussa. Pitkällä aikajänteellä yhteistyössä on tarpeen löytää aidosti yhdessä toimiva ja yhteistyöhön sitoutuva verkosto.⁵⁰⁴

Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän liiketalouden opettajaopiskelijoiden tekemässä hankkeessa selvitettiin kuinka opettajuutta voisi kehittää paremmin tulevaisuuden tarpeita vastaavaksi. Jukka Peltonen tiivistää kehittämishankkeen tulokset toteamalla, että eniten kirittävää näyttäisi olevan opettajien työelämäjaksojen määrissä. Työelämäjaksot syventävät ja lisäävät oppilaitosten työelämäyhteyksiä. Lisäksi työelämään tutustuja tuo mukanaan alan viimeisintä tietoa ja luo oppilaitokselle pysyviä käytänteitä osaamisen ylläpitämiseen.⁵⁰⁵

Alueellisten kehittämishankkeiden tuotoksia julkistettiin paikallisessa kehittämishankeseminaarissa, opettajankoulutuksen kehittämistöinä sekä

⁵⁰² Keurulainen, Harri & Vänskä, Kirsti, 2007, 7–11.

⁵⁰³ Saari, Keijukka, 2007, 131–136.

⁵⁰⁴ Leinonen, Maija, 2009, 90–96.

⁵⁰⁵ Peltonen, Jukka, 2007, 143–148.

kahdessa Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisussa: Minä lähden Pohjois-Karjalaan (2007)⁵⁰⁶ ja Osaamisen markkinoilla (2009)⁵⁰⁷.

Opettajankoulutuksen aluekehitysvaikutukset olivat merkittäviä. Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän johtajan Ilkka Pirskasen mukaan alueellinen opettajankoulutus oli menestystarina. Opettajankoulutus moninkertaisti Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän pedagogisesti pätevien työntekijöiden määrän. Myös Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän kiinnostavuus työnantajana kasvoi. Tietämys työelämän tarpeista tuli oppilaitoksen ulkopuolisen työkokemuksen ja opettajan työhön liittyvien työelämäkontaktien kautta. Ammatillinen koulutus sai palkkalistoilleen osaavaa henkilökuntaa alueen yritys- ja elinkeinoelämästä. Opetushenkilöstö puolestaan sai siirtää pedagogista osaamistaan uusille opettajille.⁵⁰⁸

MITÄ ALUEELLISESTA OPETTAJANKOULUTUKSESTA JÄI ELÄMÄÄN?

Tällä hetkellä Karelia ammattikorkeakoulun rehtorina toimiva Petri Raivo aloitti tuoreena ammattikorkeakoulun opettajana opettajankoulutuksen vuonna 2004. Hänellä oli taustalla jo pitkä kokemus yliopistossa toimimisesta, viimeksi professorina. Hän kertoo opettajankoulutuksen lähipäivien olleen hyvin toimiva ratkaisu, ja pedagoginen koulutus eteni lähipäivillä kannustavan ohjauksen tukemana erittäin hyvin. Opettajankoulutuksen alueellistaminen helpotti koulutukseen osallistumista, ja ryhmissä olikin opiskelijoita lähialueelta, eri ammattialoilta, eri oppilaitoksista ja työelämästä. Uutta opettajankoulutuksessa oli verkko-opetuksen käyttö, joka oli silloin hienoa ja aivan uutta.⁵⁰⁹

Harri Pölönen, joka toimi v. 2003 Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän henkilöstöjohtajana, kertoo, että alueellisen opettajankoulutuksen saaminen Joensuuhun nähtiin hyvin positiivisena ja vaikuttavana tekijänä koulutukselle ja sen kehittämiseksi sekä muutoinkin laajemmalle yhteistyölle, varsinkin kun osa opettajankoulutukseen osallistujista tuli eri alojen työelämästä. Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä oli voittanut jo neljästi ammatillisen koulutuksen laa-
tupalkinnon, ja se innosti kehittämään entisestään koulutuksen tuloksellisuutta. Yksi kehittämistavoite oli pedagogisesti pätevien opettajien palkkaaminen. Vahvana osoituksena yhteistyöstä koulutuskuntayhtymä tarjosikin tilat ilman vuokraa opettajankoulutuksen lähipäiviin. Yhteistyöstä saatiin hyvää palau-

⁵⁰⁶ Pylkkä, Outi & Turpeinen, Veijo & Vänskä, Kirsti, 2007.

⁵⁰⁷ Laitinen-Väänänen, Sirpa & Nurminen, Ritva & Pylkkä, Outi & Turpeinen, Veijo, 2009.

⁵⁰⁸ Pirskanen, Ilkka 2007, 14–16.

⁵⁰⁹ Raivo, Petri, 2021, haastattelu.

tetta niin koulutuskuntayhtymän omien mittareiden perusteella kuin yritysten puolelta. Koulutuskuntayhtymä sai yrityksistä opettajiksi ihmisiä, jotka olivat toimineet globaaleissa yrityksissä, heillä oli kansainvälisyyttä, laatuajattelua ja osaamisen kehittämistä, joita voitiin hyödyntää oppilaitoksissa.⁵¹⁰

Ohjaaviksi opettajiksi haluavia oli paljon, ja heille opettajankouluttajat järjestivät omaa koulutusta, johon myös Pölönen itse osallistui. Myös silloinen koulutuskuntayhtymän johtaja Ilkka Pirskanen osallistui opettajankoulutukseen, ja Pölönen muistelee, että se toi erityisesti johtoryhmän kokouksiin tiettyä hauskuutta. Pölönen toimi kouluttajana opettajankoulutuksen lähipäivissä mm. kertomalla tutkinnon perusteista ja niihin kirjatusta ammatillisen koulutuksen arvopohjasta. Näihin koulutuksiin liittyy myös opiskelijan kysymys siitä, että jos hänen oma käsityksensä ihmisestä ei ole humanistinen eikä hänen oma lähestymistapansa ole sosiokonstruktivismi, niin mitenäs sitten. Tähän Pölönen oli vastannut, että ”Ne velvoittavat meitä ja vaikka et hyväksyisikään, niin kun tulet tälle puolelle pöytää, niin silloin niitä pitää noudattaa, ja jos ei kelpaa, niin sitten saatte käydä hakemassa verokortin pois.” Tästä hän on kuulemma saanut palautetta jälkeekin päin.⁵¹¹

Timo Sallanne aloitti omat opettajaopintonsa 2012 ja valmistui opettajaksi vuodessa. Hän toimii nykyään Riverian aikuiskoulutuksessa ammatillisena opettajana. Ennen opettajankoulutusta hän oli toiminut insinöörinä ja työnopettajana, erikoisammattimiehenä, ammatillisessa koulutuksessa. Opettajaopinnoista hän kertoo, että lähipäivät olivat hyvin suunnitelluja kokonaisuuksia ja oppiminen perustui lähipäivien lisäksi oppimispiirityöskentelyyn ja itsenäiseen opiskeluun. Omat kollegat suhtautuivat hänen opiskeluunsa myönteisesti, ja heiltä sai myös apua oppimistehtävien tekemiseen. Opettajankoulutuksen myötä verkostoiduttiin laajasti. Opiskelijoita oli eri koulutusmuodoista ja eri ammattialoilta. Myös alueen elinkeinoelämästä oli osallistujia pedagogiseen koulutukseen. Yhteydet alueen yrityksiin ja elinkeinoon lujittuivat opettajankoulutuksen yhteydessä. Opettajana Sallanne osaakin hyödyntää entistä paremmin alueella olevien yritysten toimintaa, markkinointia ja työtehtäviä. Myös opiskelijoiden työelämässä oppimisen paikat löytyvät hyvien suhteiden ja laajan verkoston avulla.⁵¹²

Joensuun aluemalli vaikutti merkittävästi ammatillisen opettajankoulutuksen alueellistamiseen. Samoin se muutti perusteellisesti perinteisen mallin mukaan toteutettua opettajankouluttajan työtä. Suurin osa opettajankouluttajista alkoi vuoden 2003 jälkeen liikkua alueryhmiensä luona eri puolilla Väli-Suomea.

⁵¹⁰ Pölönen, Harri, 2021, haastattelu.

⁵¹¹ Pölönen, Harri, 2021, haastattelu.

⁵¹² Sallanne, Timo, 2021, haastattelu.

ATK-LUOKASTA VERKKO- OPPIMISYMPÄRISTÖIHIN

Jari Virtanen

Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistoon perustettiin syksyllä 1980 yliopettajan virka, jonka tehtäväalueeksi määriteltiin tietotekniikka. Tehtävää hoitamaan nimitettiin Vesa Vuorimaa, joka teki sillä saralla pitkän ja ansiokkaan elämäntyön.⁵¹³ Hyvin pian Vesan nimittämisen jälkeen opettajaopisto koki kuitenkin merkittävän toimintaympäristön muutoksen. Koulutus siirtyi ahtaista ja epäkäytännöllisistä Keski-Suomen ammattikoulun tiloista uusiin saneerattuihin tiloihin Rajakadulle. Muutos vaati melkoisia taloudellisia resursseja ja heijastui monin tavoin opettajankoulutuksen kehittämismahdollisuuksiin.

Rehtori Taalas toteaa vuoden 1984 toimintakertomuksessa, että opettajaopistolla on jo keskeisiin koulutuksen uudistuksiin liittyvä oppimateriaali käytävissään, mutta mahdollisuudet oppimateriaalikokeiluihin, audiovisuaalisen opetuksen laajentamiseen ja erikoislaitteiden hankkimiseen opettajankoulutukseen ei vielä ollut. Tämä koski myös opettajaopiston tarvitsemää ATK-välineistöä, jonka hankintaa opiston muun kalustuksen vuoksi oli jouduttu siirtämään.⁵¹⁴

Onneksi tilanne muuttui jo seuraavana lukuvuonna, kun opettajaopistoon voitiin hankkia ensimmäiset ATK-laitteet.⁵¹⁵ Niiden myötä käynnistyi mahdollisuus kehittää askel kerrallaan opiston toimistorutiineja, opettajankouluttajien tietoteknistä osaamista, opettajankoulutuksen tietotekniikan opintoja samoin kuin opettajille tarjottua tietotekniikan jatko- ja täydennyskoulutusta.

Vaikka opettajaopistossa oli ATK-laitteista pulaa, täydennyskoulutus käynnistyi vuokratiloissa Vesa Vuorimaan toimesta varsin nopeasti. Jo vuonna 1982 oli tarjolla ATK-ammattillisessa opetuksessa -kurssi 22 asiasta kiinnostuneelle opettajalle ja myöhemmin sama kurssi 29 paikallisen keskusammattikoulun opettajalle.⁵¹⁶

Melko pian tietotekniikan käytön edetessä opettajaopistossa huomattiin, että pelkästään yliopettajan työpanos ei riitä kaikkeen siihen ylläpito- ja kehittämistyöhön, jota tietotekniikan opetusikäyttö ja sen eteenpäin vieminen edellytti.

⁵¹³ Vesa Vuorimaan kiinnostus tietotekniikan opetusikäytön jatkuvaan kehittämiseen huipentui hänen väitöskirjassaan vuonna 2003. Sen teemana oli Tiedon taidot verkko-opiskeluympäristössä: tietotekniikan perusosaaminen ammattikorkeakoulussa.

⁵¹⁴ Toimintakertomus 1983–1984. AOKK arkisto.

⁵¹⁵ Toimintakertomus 1984–1985. AOKK arkisto.

⁵¹⁶ Toimintakertomus 1982–1983. AOKK arkisto.

Havainnon myötä yliopettajan rinnalle palkattiin ATK-teknikko Esa Myöhänen. Esan jälkeen jatkoin ammatillisen opettajakorkeakoulun ATK-suunnittelijan tehtävissä. Alla olevassa kirjoittelmassani muistelen verkko-opetuksen kehittämisystössä kohtaamiani monenlaisia, välillä varsin värikkäitäkin vaiheita.

ATK-LUOKAN YLLÄPITOJA JA OHJELMISTOJEN ASENTAMISTA

Toimin Keski-Suomen ammattioppilaitoksella vuodesta 1994 lähtien ATK-teknikkona. Jyväskylän ammatilliseen opettajakorkeakouluun tulin töihin vuonna 1998. Silloin ammatillisessa opettajakorkeakoulussa oli yksi ATK-luokka, jossa oli noin 20 konetta. Nykyisen kaltaista lähiverkkoa ei ollut, joten ohjelmistot asennettiin koneille ison korppunipun kanssa kone kerrallaan. Sen verran koneita oli verkotettu, että tulostus yhteen tulostimeen onnistui. Nykyisen kaltaista internetyhteyttä ei ollut eikä sisältöjäkään, mutta modeemin soittosysteemin kautta yhteyksiä oli. Henkilökunnalla oli työasemia mutta kannettavia ei ollut, koska ne olivat varsin kalliita. Tekstinkäsittely oli se, mitä enimmäkseen käytettiin. Käyttöön tuli myös PowerPoint, jolla tehtiin esitysmateriaalia. Tilastonikkarit käyttivät Exceliä ja sähköposti teki tuloaan. Vuonna 2003 varusteltiin toinen ATK-luokka, jolloin saatiin kaksi ryhmää yhtä aikaa opetukseen. Toki se luokka toimi enemmänkin opiskelijoiden omaehtoiseen työskentelyyn varattuna tilana.

INTERNETYHTEYDET JA SÄHKÖPOSTI KÄYTTÖÖN

2000-luvun alussa internetyhteydet yleistyivät ja niitä hyödynnettiin myös ammatillisen opettajakorkeakoulun toiminnassa. Opettajakorkeakoululla oli omat www-sivut osoitteessa vte.fi opettajakorkeakoulun toimintaa varten ja omasta verkko-osoitteesta pidettiin tiukasti kiinni. Jyväskylän ammattikorkeakoululla oli käytössään osoite Jypoly.fi, jonka alla oli muu ammattikorkeakoulun toiminta. 2000-luvun alkupuolella kotitalouksien internetyhteydet kohenivat ja opettajaopiskelijoilla oli yhä laajemmin internetyhteydet käytössään. Tuolloin käyttöön alkoi tulla myös ensimmäisiä verkko-oppimisympäristöjä. Ne olivat vähän nykyisten kaltaisia, vaikka eivät ne näihin nykyisiin verrattuna kovinkaan vertailukelpoisia olleet. Esimerkiksi kuvien käyttöä piti miettiä tarkkaan, sillä opiskelijat olivat hitaiden modeemiyhteyksien päässä. Samoin piti miettiä, mitä me sinne laitamme, että opiskelijat pystyvät materiaaleja kotikoneiltaan käyttämään.

Opiskelijoille sähköpostiosoitteet tulivat talon puolesta, mikä oli sinällään harvinaista ja uudenlainen asia, mutta näin voitiin helpottaa yhteydenpitoa

opiskelijoihin. Ammatilliseen opettajakorkeakoulussa otettiin käyttöön ASIO-opintohallintojärjestelmä, johon merkittiin opintasuorituksia. Se toi uudenlaista tekemistä opettajille. Koko henkilökunnalla oli korput käytössä ja ne piti osata alustaa. Se oli toimenpide, jota ei tarvinnut tehdä päivittäin ja silloin saatettiin tarvita ATK-tuen apua. Kävin jokaisen työpisteellä alustamassa korpun ja neuvomassa miten sille voi tallentaa. Samoin sähköpostin liitetiedoston liittämisessä tarvittiin ATK-tukea. Merkille pantavaa oli myöskin se, että kaikki sähköpostit piti varmuuden vuoksi tulostaa paperille ja laittaa mappiin, koska ei oikein luotettu siihen, että ne säilyisivät ja myöhemmin löytyisivät koneelta.

VERKKO-OPPIMISYMPÄRISTÖJEN ESIINMARSSI

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa oltiin edelläkävijöitä verkko-oppimisympäristöjen käyttöönotossa. Tämä johtui yliopettaja Vesa Vuorimaan näkemysellisyydestä ja hänen innostuksestaan asiaa kohtaan. Muut ammattikorkeakoulun yksiköt seurasivat tarkkaan ammatillisen opettajakorkeakoulun pilotteja, sillä jo silloin ymmärrettiin, että verkko-opetus on muutakin kuin tekniikkaa ja pedagoginen osaaminen oli opettajankoulutuksessa korkealla tasolla.

Vuonna 2001 meillä oli pilotoitikäytössä kolme erilaista toimintaympäristöä: WebBoard, WebCT ja vielä Lotus Learning Space-ympäristö, josta sitten tuli joksikin aikaa koko ammattikorkeakoulun käytössä oleva verkko-oppimisympäristö. Näitä kaikkia pyöritettiin osin yhtä aikaa ja samalla piti oppia niiden käyttöä. Se oli sellaista suuren innostuksen aikaa, että nyt meillä on ympäristöjä ja niitä käytetään.

Kävimme Vesa Vuorimaan kanssa maailmalla bongaamassa uusia järjestelmiä. Vierailimme muun muassa useita kertoja Berliinissä Online Educa-messuilla ja myös Suomessa kierrettiin opetusteknologiatapahtumissa tutustumassa siihen, mitä uutta oli tarjolla. Messuilta ja muista tapahtumista saaduista havainnoista ja opeista tehtiin koosteita ja ehdotuksia siitä, mitkä olisivat meille hyviä hankintoja ja kohentaisivat verkko-oppimismahdollisuuksia. Ehdotusten takana oli yliopettaja Vesa Vuorimaa. Hän esitti johtaja Ulla Mutkalle, paljonko tarvitaan euroja, että saadaan tietynlainen verkko-oppimisympäristö käyttöön. Minä puolestaan asensin tarvittavan palvelimen ja ohjelmistot, jotta saatiin uusi palvelu pyörimään. Tämä kaikki tehtiin käsin, samoin luotiin käyttäjien tunnukset ja salasanat. Ne luotiin ja poistettiin ja sitten taas luotiin uudet, kun uudet opiskelijat tulivat. Ympäristöjä tuli ja meni ja ne vaihtuivat kovin usein.

Oikeastaan vuosien 2000–2005 välillä opittiin ymmärtämään se, että jos tämä homma oikeasti halutaan saada toimimaan, meillä pitäisi olla yhteisiä

käytänteitä koko ammattikorkeakoulussa. Mielellään rajattu määrä verkko-oppimisympäristöjä, jotta niiden käyttö ehdittäisiin oppimaan ennen kuin taas tulee uusi. Kehitystyötä ryhdyttiin tekemään koko ammattikorkeakoulun tasolla, mutta näiden verkko-oppimisympäristöjen osalta kehityksen ajuri oli edelleen ammatillinen opettajakorkeakoulu. Siellä tehtiin tutkimustyötä, tutustuttiin uusiin ympäristöihin ja puntaroitiin, mitä kannattaisi laajemmin ottaa käyttöön. Lotus Learning Space oli ensimmäinen ympäristö, joka oli käytössä koko ammattikorkeakoulussa. Sen jälkeen käyttöön tuli kotimainen ympäristö R5, jota käytettiin muutama vuosi, jonka jälkeen tulikin sitten myös kotimainen Optima vuonna 2010. Optiman käyttö jatkui edelleen.

TIETOKONEET JA NIIDEN KÄYTÖN HAASTEET

Hauskoja yksityiskohtia löytyy 2000-luvun alkupuolelta. Silloin pohdittiin muun muassa sitä, kuka on oikeutettu saamaan kannettavan tietokoneen käyttöönsä. 2000-luvun alun hankintasuunnitelmassa lukee, että hankitaan kaksi kannettavaa tietokonetta koulutuspäälliköiden käyttöön. Ja myöhemmin älypuhelinien hankinnat menivät vähän samaan malliin. Mutta jo vuonna 2003 uusittiin 21 henkilökunnan konetta ja muutaman vuoden kuluttua siitä kannettavat tulivat kaikkien kouluttajien käyttöön. Hankintasuunnitelmasta löytyy myös maininta, että hankitaan yksi värilaseritulostin toimistoon ja sinne myös digikamera koko henkilökunnan käyttöön. Tuosta sitten pari vuotta eteenpäin väritulostimet sekä digikamerat olivat arkipäivää ja kaikkein käytettävissä. Hyvin nopeasti ymmärrettiin, että työvälineitä pitää hankkia tarpeen mukaan kaikkien niitä tarvitsevien käyttöön. 2000-luvulle tultaessa kannettavien tietokoneiden hinnat putosivat järkevälle tasolle, ja se mahdollisti niiden hankinnan kaikille tarvitseville.

Tuohon tietokoneiden ja ohjelmistojen laajenevan hyödyntämisen aikaan vaadittiin myös henkilökunnalta varsin paljon. Silloin oli helppo havaita, että kun henkilö saavuttaa tietyn soveltavan osaamisen tason tietokoneen käyttötaidoissa, sen jälkeen kaikki onkin varsin helppoa. Aluksi kävi



Mikä nyt taas meni vikaan? Kuvataiteilija Riitta Uusitalo. AOKK arkisto.

niin, että kun käytiin neuvomassa joku asia, vaikkapa liitetiedoston liittäminen sähköpostiin, niin henkilö kirjoitti kohta kohdalta työvaiheet ruutupaperille muistiin. Mutta sitten kun ohjelmassa jonkun nappulan paikka vaihtui, oltiin ihan hukassa. No sehän oli vain sitä, että neuvottu asia ei jäänytkään muistiin, vaan oli vain paperilla ja sen soveltaminen tuotti vaikeuksia. Ja kyllähän silloin vaikutti vielä sekin, että terminologia oli kovin vierasta ja käytettävyyden ohjelmissa välillä varsin surkeaa. Kaiken kaikkiaan oli hienoa kuitenkin seurata, miten kouluttajat ottivat uusia välineitä innolla käyttöön ja taidot karttuivat ripeää vauhtia.

Haasteita riitti myös opiskelijoiden ohjaamisessa. Useilla opiskelijoilla tietokoneen käyttökokemus oli melko vähäistä ja ongelmien sattuessa opiskelijaa avustettiin ja ohjattiin etänä puhelimen välityksellä. Monenlaista ohjausta on puhelimesta annettu, kuten esimerkiksi miten päin se korppu sinne koneeseen laitetaan tai jos se sattuukin menemään väärin päin, niin millaisella veitsellä sen voisi saada pois.

Monet opiskelijoiden opetus- ja ohjaustilanteet opintojen alkuvaiheessa olivat kyllä mielenkiintoisia. Olin Vesan kanssa mukana alkuinfoissa, kun ATK-perehdytystä toteutettiin. Ne olivat kyllä raskaita päiviä. Mieleen on jäänyt, miten opiskelijatkin olivat lähtötasoltaan hyvin erilaisia. Käytiin läpi mitä laitteita meillä on käytössä, mitkä ovat opiskelussa käytettävät järjestelmät ja mitä opiskelijan oletetaan osaavan, jotta opinnot sujuvat myös atk-taitojen osalta. Ja kun Vesa opetti näitä asioita, välillä kuului komento ”kädet niskan taakse”. Osa opiskelijoita oli hieman liian innokkaita tietokoneidensa kanssa ja olivat eksyneet internetin syövereihin perehdytyksen aikana. Vastaava perehdytystä annettiin myös alueryhmille. Esimerkiksi Joensuussa kävimme Vesan kanssa perehdyttämässä opiskelijoita tietotekniikan saloihin ainakin kahtena tai kolmena vuonna.

Kovasti etsimme keinoja, miten edes osa opetuksesta voitaisiin toteuttaa etänä niin, ettei kouluttajien tarvitsisi niin paljon matkustaa toiselle paikkakunnalle. Silloin ei käytössä ollut nykyisen kaltaisia välineitä tai mobiiliyhteyksiä. Pohdimme, että kun laitetaan videokamera yhteen nurkkaan kuvaamaan opiskelijaryhmää, saadaan ääni kulkemaan molempiin suuntiin ja kouluttajan kasvot ja materiaali näkyviin, niin se olisikin jo paljon. Monenlaisia harjoitteita tehtiin. Yhtenä ratkaisuna kokeiltiin Echo-360 järjestelmää, mutta sen käyttö jäi melko vähäiseksi. Se oli käyttäjille lopulta hieman liian monimutkainen ja haastava työväline. Ajatus sen käytössä oli kuitenkin se, ettei tarvitsisi matkustaa, vaan opetus ja ohjaus hoituisi etänä. Eräänlaista edelläkävijyyttä siis sekin. Silloin saatiin paljon oppia tekniikasta ja toimivista käytänteistä ja niitä on voitu sitten hyödyntää myöhemmässäkin toiminnassa.

KESKITETTYÄ TIETOHALLINTOA

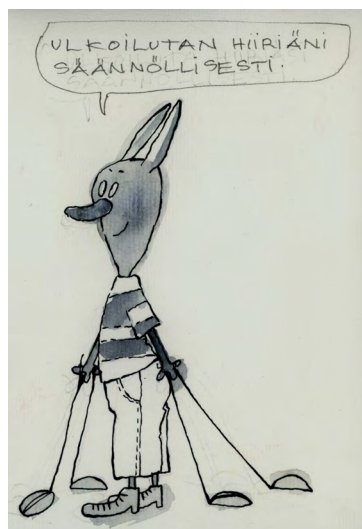
2010-luvun puolenvälin jälkeen siirryin ammatillisen opettajakorkeakoulun tehtävistä koko ammattikorkeakoulun palvelukseen, kun alettiin rakentaa koko talon keskistettyä tietohallintoa. Siirtyessäni ammattikorkeakoulun tietohallintoon vastuulleni jäi verkko-oppimisympäristöjen tekninen pääkäyttäjäyys. Samassa yhteydessä alettiin myös yhdistämään ja keskittämään eri yksiköissä käytössä olleita prosesseja ja niissä hyödynnettäviä ohjelmistoja. Keskittämisellä pyrittiin yhtenäisten prosessien lisäksi yhtenäisiin tukipalveluihin, joilla pystyttiin vastaamaan kasvavan käyttäjämäärän tarpeisiin. Keskittäminen ja yhteiset pelisäännöt aiheuttivat aluksi monenlaista muutosvastarintaa. Olen käynyt muun muassa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kertomassa, että meillä on yhteneväiset verkon käytösäännöt ja siitä syystä opiskelijat pitää tunnistaa vahvasti. Se velvoittaa, että opiskelija pitää tunnistaa ennen kuin annetaan hänelle pääsy meidän järjestelmäämme. Pikkuhiljaa kuitenkin opittiin elämään näiden yhteisten sääntöjen ja reunaehtojen kanssa ja kehittämään verkko-opetusta ja monia muita organisaation tarvitsemia tietopalveluita koko porukalla niin, että ne nykyään sujuvat ja palvelevat meitä jokaista mahdollisimman hyvin.

OPPIMISTA DIGITAALISESSA OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Satu Aksovaara

Digitaalisessa oppimisympäristössä sukelsin oppimisen kysymysten äärelle jo ensimmäisten työviikkojeni aikana 2000-luvun taitteessa. Olin elänyt teknologia-aallossa ja todennut, että oppimisen ratkaisuja täytyy lähteä etsimään toisesta suunnasta – pedagogiikan puolelta. Osallistuin ennen ammatilliseen opettajakorkeakouluun siirtymistä useampiin opettajille suunnattuihin täydennyskoulutuksiin. Niistä suurin osa liittyi tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön, verkko-opettamiseen tai oppimisympäristöihin. Ehkäpä minun kokemukseni kurseista oli hiukan negatiivinen, sillä oman osaamiseni jano oli teknologian sijasta tietoverkkojen pedagogisessa käytössä. Olin aloittanut opettajaurani tietotekniikan opettajana, joten laitteet ja uusien sovellusten omaksuminen oli jo arkipäivää. 2000-luvun alkupuolella opettajakorkeakoulun tarjonta sopi varmasti suurimmalle osalle kurssilaisista ja oman talon väellekin. Minulla oli palo vain mennä pedagogisissa kysymyksissä paljon pidemmälle.

Aloitin työni Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vuonna 2010. Pääasiallisesti työskentelin tutkimus- ja kehittämishankkeissa ja opettajien täydennyskoulutuksen parissa. Alkuvaiheessa merkittävä osa työstä koostui 4 GEE-projektista, jonka tavoite oli parantaa ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilöstön teknispedagogista osaamista. Koin, että aika vahvasti menttiin teknologiahuumassa. Oltiin kiinnostuneita erilaisista laitteista ja välineistä. Siihen aikaan elettiin älytaulubuumia ja mobiilioppimisen tuulet alkoivat puhaltaa. Opettajat olivat innostuneita ja niitä haluttiin kokeilla opettajankoulutusryhmien kanssa. Kokeiltiin ja opittiin yhdessä, miten laitteita ja erilaisia sovelluksia voisi käyttää opetuksessa ja oppimisen tukena. Se oli luovaa teknologian käyttöä.



Kuvataiteilija Riitta Uusitalo. AOKK arkisto.

KOKEILU- JA KEHITTÄMISKULTTUURIN AVULLA ETEENPÄIN

Parikymmentä vuotta sitten oltiin tilanteessa, jolloin opettajalta edellytettiin vahvaa teknistä osaamista ja kykyä käyttää useita käyttöliittymältään haastaviakin ohjelmia. Piti opetella HTML-koodia www-sivun rakentamiseksi, kuvien kokoa ja värimuunnoksia ja jos halusit tehdä dynaamisen kotisivun, piti hallita melko vaikeita asioita.

Vähitellen internet- ja web-maailma arkipäiväistyivät. Verkkoteknologian kehitys ja sovellusten käyttö yksinkertaistui. Mobiililaitteet avasivat uusia mahdollisuuksia ja somemaailma avautui. Teknologia ei ollut enää tietokoneen takana yksin istumista. Tuntui, että slogan ”Connecting people” oli totta. Vuorovaikutukselle ja edelleen opettamiselle ja oppimiselle avautui uusi ovi – ubiikille oppimiselle tarjoutui dynaamisempia ratkaisuja.

Pilvipalvelut tiedostojen varastopaikkana ja oppimisalustojen käyttöönotto (LMS) yhteisenä dokumenttivarastona syrjäyttivät vähitellen sähköpostin. Koulutukseen tai kurssiin liittyvät dokumentit löytyivät yhdestä paikasta, ja opetusprosessi tuli näkyvämmäksi oppimisalustan kautta. Monimuotototeutuksiin voitiin luoda vuorovaikutusta keskustelualueilla ja Facebook tarjosi koukuttavan paikan vuorovaikutukselle ryhmän kanssa. Oppijayhteisö oli läsnä, vaikka olivatkin etäällä.

Koen, että ammatillinen opettajakorkeakoulu on ollut etunenässä kehittämässä pedagogisia käytänteitä, sillä olemme alueryhmien kanssa kokeneet etäopetuksen tarpeet jo hyvin varhaisessa vaiheessa ja lähteneet avoimin mielin kokeilemaan teknologian käyttöä mahdollistaaksemme laadukkaampia oppimiskokemuksia. Videoteknologian arkipäiväistyminen avasi mahdollisuuden opettajankoulutuksen toteuttamiselle verkossa. Ensimmäisten verkkoryhmien kohdalla jouduimme ponnistelemaan aidon vuorovaikutuksen ja osallisuuden kysymysten parissa. Silloinen järjestelmämme tarjosi kyllä mahdollisuuksia, mutta sovellus piti hallita syvällisesti ja jatkuvat ääniongelmät ja opiskelijoiden tippuminen yhteyksistä haastoivat. Nykyiset videoneuvottelujärjestelmät ovat helppoja käyttää ja taipuvat jo helpommin eri opetusmenetelmiin.

Kaiken kaikkiaan näkisin, että teknologian soveltamisessa ammatillisen opettajakorkeakoulun vahvuus on nojannut vahvaan kokeilu- ja kehittämiskulttuuriin ja verkostomaiseen toimintatapaan. Hyvin varhaisessa vaiheessa opettajakorkeakoulussa rakentui verkkopedagogiikan suunnittelijoiden rooli opettajien rinnalle. He tukivat, kokeilivat, kehittivät, loivat toimintamalleja, ohjeita ja tukivat opettajia teknologian soveltamisessa opetukseen. Aloittaessani ammatillisessa opettajakorkeakoulussa minulle oli todella positiivinen yllätys verkkopedagogiikan suunnittelijoiden työpanos. Suunnit-

telijoiden rooli oli tärkeä ja täällä se oli oikeasti integroitunut yhteisöön. Suunnittelijat olivat tasavertaisia kehittämiskumppaneita opettajille eikä pelkkä tukipalvelu.

VERKKOYMPÄRISTÖN KÄYTÖN SUURIMPIA HAASTEITA

Verkkoympäristön suurimpana haasteena pidän vuorovaikutuksen muutosta. Verkkoympäristö mahdollistaa saman aikaisen toiminnan, esimerkiksi yhteiskirjoittamisen. Yhteiskirjoittaminen on teknisesti mahdollista, mutta se on toimintatapana hyvin erilaista kuin yksin kirjoittaminen. Keskustelualueet tarjoavat mahdollisuuden verkkokeskusteluun, mutta aito dialogia on vaikea saavuttaa.

Periaatteessa teknologia tarjoaa meille alustoja erilaiseen toimintaan, mutta perinteisellä toimintamallilla emme kuitenkaan saavuta aitoa tunnetta tai jouhevaa työskentelyä. Olen viime aikoina pysähtynyt Jyrki Kasvin sanojen äärelle: ” On muistettava, että digitalisaatio ei tarkoita tietotekniikkaa. Digitalisaatiossa tietoa ja tietotekniikkaa hyödynnetään toiminnan muuttamiseen tai uuden mahdollistamiseen.” Suurin haaste taitaakin olla uusien toimintamallien luomisessa opetukseen ja oppimiseen eikä vain teknologian valjastamisessa nykyisten tapojen osaksi.

HAASTEELLISTA MYÖS OPISKELIJALLE

Usein ajatellaan, että opiskelijoilla on valmius opiskella verkossa, koska he ovat OnLine koko ajan. Toki heillä on valmius ja rohkeutta ottaa uutta teknologia haltuun hyvinkin nopeasti, mutta opiskelu teknologisessa ympäristössä on erilaista ja vaatii teknisen osaamisen rinnalle uusia taitoja. Digitalisoituvu oppiminen on muutakin kuin tiedon hakua ja kirjoittamista. Opettajina olemme haasteen edessä. Aito opiskelijan saappaisiin astuminen on vaikeaa, jos meillä ei ole omakohtaista kokemusta erilaisista digitalisoituneista oppimisprosesseista. Opiskelu läppärillä ja kännykällä on hyvinkin erilaista kuin työskentely kahdella tai kolmella näytöllä. Meidän pitäisi pysähtyä oppijan oppimisympäristön ja opiskeluun liittyvien toimintatapojen äärelle.

Opiskelu ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on ollut ja on hyvin oppijälähtöistä. Opiskelutapansa voi valita hyvin vapaasti ja osaamista on voinut osoittaa monella eri tavalla, kuten puhumalla, piirtämällä tai kirjoittamalla. Opiskelijoille on annettu vapautta ja näin olemme pyrkineet tukemaan monenlaisia opiskelijoita. Se, että pystyvätkö opiskelijat tunnistamaan itselleen sopivan tavan oppia tai tunnistavatko he oppimisen haasteensa, on avoin kysymys.

Verkko opiskeluympäristönä on todella haastava. Me kulutamme verkkosisältöä eri tavoin kuin painettua materiaalia. Kirja käyttöliittymänä on tuttu, mutta opettajan luoma rakenne voi jäädä hahmottomatta. Kun opettajina laadimme materiaalia, kirjoitamme verkkoon, luomme havainnollistavia kuvia, saatamme tehdä huomaamattamme valintoja, jotka jopa vaikeuttavat asian hahmottamista tai kirjoitamme pitkä lauseita tai käytämme fonttia, joka tekee lukemisesta haastavan. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa saavutettavuus onkin noussut merkittäväksi verkkoympäristön tekijäksi. Koen, että pyrkimyksemme tehdä saavutettavaa sisältöä tukee kaikkien meidän opiskelijoidemme oppimista digitaalisessa ympäristössä.

Digitalisaatio antaa valtavan paljon mahdollisuuksia tukea erilaisia oppijoita, mutta se vaatii myös tekijöitä monialaista osaamista. Oppijalähtöisyys voisi tulevaisuudessa näkyä opiskelijalla esimerkiksi mahdollisuutena kuunnella opettajan tietoisuutta puhuttuna, lukea se tekstinä, katsoa tiivistelmänä tai tallenteena. Olisi mielenkiintoista tutkia, minkä valinnan opiskelija tekee ja mistä syystä.

Opettajankoulutuksen kantavana ajatuksena on kokemuksellinen oppiminen. Käytämme monipuolisia opetusmenetelmiä ja ohjaamme opiskelijoita. Opettajaopiskelijat ovat motivoituneita ja yhteisöllinen oppimiselle on otollinen maaperä. Opetusharjoittelussa tilanne voi olla hyvin erilainen. Vastassa on ryhmä, jolla on erilaisia oppimisen ja opiskelun haasteita. Motivaatio saattaa olla hukassa, voi olla kurinpidollisia tai järjestyksen ylläpitoon liittyviä tilanteita, joita opettajaopiskelijamme kohtaa. Pitää osata kohdata nuoria ja nuorten maailma. Koen, että opettajankoulutuksemme on antanut eväät opetusharjoitteluun. Nuoret voivat kuitenkin käyttäytyä etäopetustilanteessa yksilöinä ja ryhmänä hyvin eri tavoin kuin oma opettajankoulutusryhmä ja herättää hämmennystä opettajaopiskelijassa. Tällä hetkellä oppilaitosten arjessa korostuu voimakkaasti itsenäinen opiskelu ja sen resurssiviisas ohjaus. Opetusharjoittelussa opettajaopiskelija kohtaa opettajan arjen, tasapainoilun ohjaustarpeiden ja käytössä olevan ajan välillä. Käytettävissä olevasta ajasta haukkaavat oppimateriaalin tuottaminen ja oppimistehtävien laatiminen oman osansa. Moni opiskelijani onkin kertonut, että mielikuva opettajan työn keveydestä rapistui koulutuksessa hyvin nopeasti.

VERKKOYMPÄRISTÖN HYÖDYNTÄMINEN TEKEMISEN TAIDON OPETTAMISESSA

Usein tekemistä pitää pystyä demonstroimaan, näyttämään, havainnollistamaan. Toisaalta opettajana minun pitäisi nähdä opiskelijan toimintaa käytännössä. Demonstroimiseen ja opiskelijan työn havainnointiin voidaan hyödyntää

videota. Videoihin voidaan kytkeä aikaleimattua palautetta ja sitä voidaan käyttää vertaisoppimiseen. Näin toimimme esimerkiksi opetusharjoittelun suhteen. Usein opettajat kertovat kuitenkin videoiden haastavuudesta. Opetuksessa ja opiskelussa käytetyt kuvakulma eivät vielä tänä päivänä useinkaan sisällä 360-kuvaa. Uskon kuitenkin 360-kuvan arkipäiväistyy ja se osaltaan antaa mahdollisuuden kokonaisvaltaisempaan hahmottamiseen.

Taidon oppiminen ei kuinka tahdu ainoastaan katsomalla esimerkiksi suoritusta ja omaa toimintaa reflektoiden. Taidon oppimiseen saattaa eri yhteyksissä liittyä tarve esimerkiksi ohjata asentoa tai liikerataa. Virtuaalisen-, yhdistetyn- ja laajennetun todellisuuden teknologiat tulevat tarjoamaan mahdollisuuksia taidon oppimisen ympäristöinä, mutta kosketuksen ja kosketukseen liittyvään ohjaukseen taitaa vielä olla matkaa.

DIGITAALISET OPPIMISYMPÄRISTÖT TUOVAT OPPIMISEN PERUSKYSYMYSTEN ÄÄRELLE

Jo vuosikymmenten ajan digitalisoituvan oppimisen kehittämisen keskiössä on olleet oppimisalustat, tiedon jakaminen ja tuottaminen. Merkittävä osa vuorovaikutuksesta rakentui aiemmin sähköpostin ympärille. Vähitellen opiskelijoiden yhteisöllinen oppiminen mahdollistettiin ja sitä ohjattiin digitalisilla alustoilla. Digitaaliset oppimisympäristöt alkoivat näyttäytyä voimakkaammin oppimisprosessin ohjauksellisena ympäristönä.

Puhelin menetti asemaansa ohjauksen välineenä ja videot nousivat ryhmäohjauksen välineeksi tekstin perustuvan ohjauksen rinnalle. Verkko-ohjaus rikastui videoteknologian ansiosta. Videopuhelut, videot ja niiden monipuolinen käyttö oppimisprosessin aikana onkin mielestäni suurin harppaus, joka on mahdollistanut joustavan oppimisen. Voimme nähdä, kuulla ja astia opiskelijan emmekä vain sokkona esittää, näyttää ja välittää tietoa.

Pilvipalvelut ja yhteisöllinen oppiminen ovat myös kombinaatio, jota pidän merkittävänä askeleena kohti joustavaa opiskelua. Viime aikoina työni keskiöön on noussut vahvasti oppijalähtöiset oppimisprosessit ja yhä digitalisoitua oppimisen ekosysteemi. Oppimisanalytiikan ja tekoälyn mahdollisuudet oppijan ja opettajan työskentelyn tukena puhututtaa. Teknisistä lähtökohdista tapahtuvan kehittämisen sijaan yhä voimakkaammin korostuu pedagogiikka. Oppimismuotoiluajattelu digitalisoituvien, monimuotoistuvien ja joustavien opiskeluprosessien rakentamisen perustana on noussut keskiöön. Olemme palanneet oppimisen peruskysymysten äärelle.

KANSAINVÄLISTYMINEN JA TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTOIMINTA KEHITYSTYÖN KESKIÖSSÄ

Leena Kaikkonen

Olin päättänyt keväällä 1990 sosiaalialan opettajankoulutukseni Ammattikoulujen Jyväskylän Opettajaopistossa, kun minua pyydettiin oppilaitokseen ammatillisen erityisopettajankoulutuksen yliopettajan sijaiseksi kahdeksi vuodeksi. Tulini opettajankouluttajaksi juuri, kun oppilaitoksen taival ammatillisena opettajaopistona oli päättynyt ja uusi polku itsenäisenä Jyväskylän ammatillisena opettajakorkeakouluna alkoi syksyllä 1990. Muutos oli monella tapaa suuri ja kosketti kaikkia opettajankoulutuksen osa-alueita, niin hallintoa, opettajankoulutusta kuin jatko- ja täydennyskoulutustakin. Koko yhteisölle aivan uutta ja innostavaa oli opettajakorkeakoulua säätelevässä laissa toteamus, jonka mukaan opettajankoulutuslaitoksessa voitiin harjoittaa myös ammatillista koulutusta edistävää tutkimus- ja kehittämistoimintaa.⁵¹⁷ Asetuksessa täsmennettiin vielä näitä tutkimus- ja kehittämistoiminnan tehtäviä toteamalla, että vahvistettujen oppituntien pitämisen ja niihin liittyvien tehtävien lisäksi jokaisen päätoimisen opettajan oli osallistuttava myös opettajankoulutuslaitoksen tutkimus- ja kehittämistoimintaan.⁵¹⁸ Lainsäädäntöön sisältyi myös mahdollisuus sapattivapaiden pitämiseen, joka vielä lisäsi opetushenkilöstön mahdollisuuksia tutkimuksen tekoon ja kehittämistyöhön.⁵¹⁹ Näiden lainsäädännöllisten muutosten myötä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa syvennettiin kehittävään työotteeseen perustuvaa toimintakulttuuria. Lisäksi oppilaitokseen syntyi tutkimus- ja kehittämistyön rinnalle myös kirjoittamisen kulttuuri, joka myöhemmin kantoi monenlaista hedelmää.

Työurani talossa on kestänyt jo yli kolmekymmentä vuotta. Siihen on sisällyntynyt monenlaisia vaiheita, joista omaa työtäni ja tätä tarinaa ajatellen olennaisimpia on kaksi: Jyväskylän ammatilliselle opettajankoulutukselle vuonna 1990 annettu korkeakouluasema, siihen liittynyt tutkimus- ja kehittämistoiminta ja aivan erityisesti kotimaisen ja kansainvälisen hanketyön käynnistyminen 1990-luvulla. Toinen yhtä merkittävä ja lähes samanaikainen kehityskulku on ollut ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittäminen ja erityisesti ammattikor-

⁵¹⁷ SA 557/1990. 2 §.

⁵¹⁸ SA 560/1990. 26 §.

⁵¹⁹ SA 557/1990, 20 § ja 560/1990, 27 §.

keakoulujen tutkimus- ja kehittämistyö, joka ammattikorkeakouluille tuli lakisääteiseksi tehtäväksi vuonna 2003.⁵²⁰

Koska tälle historiikille sovittu aikajakso on opettajakorkeakoulun toiminnan vuodet 1962–2012, käytän tekstissä käsitettä tutkimus- ja kehitystyö tai -toiminta ilman siihen nykyisin liitettyä innovaatiotoiminnan l:tä, joka ammattikorkeakoulujen tehtävään lisättiin vasta vuoden 2015 alusta.⁵²¹ Käsiterajauksesta huolimatta ajattelen, että opettajakorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminta on aina ollut innovatiivista ja siihen on jo alusta lähtien sisällytynyt nykyiselle innovaatiotoiminnalle määritellyjä piirteitä.⁵²²

Tarkastelen tässä artikkelissa opettajakorkeakoulussa tekemäämme tutkimus- ja kehittämistyötä korostaen kotimaisen ja kansainvälisen hanketyön näkökulmaa. Hankkeethan ovat olleet ja ovat keskeinen väline, jonka avulla tutkimus- ja kehittämistyötä toteutetaan. Pääsääntöisesti teksti perustuu omiin muistelmiini. Kun ottaa huomioon pitkän ajanjakson ja muistin valikoivuuden, tämä tarina on mieluummin joitakin pilkahduksia kuin tyhjentävä esitys siitä mittavasta työstä, mitä kolmenkymmenen vuoden aikana tutkimus- ja kehitystyössä monien ihmisten voimin opettajakorkeakoulussa on tehty.

STRATEGINEN AJATTELU SUUNTASI ALUSTA LÄHTIEN TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTOIMINTAA JA KANSAINVÄLISTYMISTÄ

Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu määritteli 1990-luvun alun toiminta-ajatuksessaan itsensä ”rohkeasti tulevaisuutta ennakoivaksi kansallisissa ja kansainvälisissä verkostoissa toimivaksi ammattikasvatuksen asiantuntijaorganisaatioksi”.⁵²³ Tämä ajatus läpäisi kaikkea toimintaa. Ensimmäinen lähtökohta tuon ajatuksen toteuttamiseksi oli näkemys ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisestä tutkivaksi ja kehittäväksi opetustyöksi ja sen myötä myös opiskelijoiden oppimisprosessien ohjaaminen samaan suuntaan.

Vuonna 1991 oppilaitokseen perustettiin tutkimus- ja julkaisuyksikkö, jonka johtajaksi nimitettiin yliopettaja Hannele Rousi.⁵²⁴ Hänellä oli sekä tutkimus- ja kehittämistyön että kansainvälisen toiminnan rakentamisessa vahva rooli.

⁵²⁰ SA 351/2003.

⁵²¹ SA 932/2014.

⁵²² Arene 2017. Innovaatioita, kehittämistoimintaa ja tutkimusta. Kaikki kirjaimet käytössä ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnassa. Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis-, ja innovaatiotoimintaa koskeva rakenteellisen kehittämisen selvitys.

⁵²³ Teemajulkaisu 1994–1995. AOKK arkisto.

⁵²⁴ Toimintakertomus 1991–1992. AOKK arkisto.

Tutkimus- ja kehittämistyön tulokset tuotiin laajempaan keskusteluun vuonna 1991 perustetussa julkaisusarjassa, jossa ennätettiin sen kuuden toimintavuoden aikana julkaista yhteensä 26 raporttia. Toiseksi painopistealueeksi tutkimus- ja kehittämistyössä valittiin opettajankouluttajien akateeminen jatkokouluttautuminen, jota tuki uuteen lainsäädäntöön sisältynyt sapattivapaa-oikeus. Kolmantena merkittävänä kehittämisalueena nähtiin kansainvälistyminen. Kansainvälistä toimintaa opettajankoulutuksessa oli ollut jo aiemminkin, mutta globaalit muutokset synnyttivät opettajien osaamiselle aivan uusia kansainvälistymisen haasteita.

Uusiin kansainvälistymisen vaateisiin lähdettiin opettajankoulutuksessa vastaamaan keväällä 1992 valmistuneen kansainvälisen toimintaohjelman mukaisesti⁵²⁵ kolmella tavalla: perustamalla kansainvälinen opettajankoulutusryhmä, vahvistamalla kansainvälistä ulottuvuutta myös muissa opettajankoulutusryhmissä ja tukemalla ammatillisten oppilaitosten kansainvälistymistä opettajakorkeakoulun täydennyskoulutustoiminnalla, sekä liittämällä tutkimus- ja kehitystoiminta mukaan näihin toimintoihin.⁵²⁶ Kaikilla kolmella alueella haluttiin tarjota opettajaopiskelijoille kansainvälisyydestä todellisia kokemuksia, jotka toteutuisivat esimerkiksi opiskelijaliikkuvuuden tai kansainvälisissä hankkeissa tapahtuvien opetusharjoittelukokemusten kautta.

Pari ensimmäistä vuotta opettajakorkeakoulussa kuluivat omalla kohdallani saappaat savessa opettajankouluttajan perustyötä opetusharjoitteluhajauksineen eri puolilla maata tehden ja jonkin verran myös täydennyskoulutusten toteuttamiseen osallistuen. Tutkimus- ja kehitystyön velvoitettiin vastaaminen jäi näinä vuosina joitakin artikkeleita lukuun ottamatta vielä uteliaaksi aihealueen tarkkailuun vaikutuksia imien. Ajattelen kuitenkin, että opettajankouluttajan työn haltuunotto oli tarpeellisen perustan rakentamista myöhemmille kouluttajan tehtävilleni tutkimus- ja kehittämistyössä, kansainvälisessä hanketyössä ja koulutusviennissä. Erityisen tärkeänä näen tämän perustan luomisen koskien sitä laajempaa kehittämistyötä, jota tein myöhemmin ammatillisen opettajakorkeakoulun kansainvälisen hanketyön koordinaattorina 2000-luvun taitteessa ja edelleen opettajakorkeakoulun T&K-päällikkönä vuosina 2004–2016. Ja näin ajattelen edelleenkin: opettajankoulutuksen kunnollinen tuntemus ja vahva ammattipedagoginen osaaminen luovat muiden tehtäviemme perustan.

⁵²⁵ Toimintakertomus 1991–1992. AOKK arkisto.

⁵²⁶ Ibid.

KANSAINVÄLISTEN YHTEISTYÖSUHTEIDEN RAKENTAMINEN KÄYNNISTYI JO ENNEN EU:TA

Ammatillisen opettajakorkeakoulun kansainvälistämisessä alettiin hyödyntää mahdollisimman nopeasti Suomen jo ennen EU:hun liittymistä solmimaa Erasmus-ohjelmaan kuuluvaa sopimusta.⁵²⁷ Kansainvälisten yhteyksien rakentamisessa Hannele Rousilla oli tavanomaisista liikkuvuusvaihtoista poikkeava ja paljon monisäikeisempi tapa toimia. Hän loi yhteyksiä muun muassa Irlantiin, Pohjoismaihin ja Yhdysvaltoihin ja organisoi yhteistyötä toiminnallisesti ja synergisesti siten, että se rikastutti niin kansainvälisen opettajankoulutusryhmämme toimintaa kuin mukana olleiden verkoston toimijoiden tutkimus- ja kehitystoimintaa.⁵²⁸ Tämä toimintatapa, jonka keskinäisessä puheessa muotoilimme 'kun yhtä tekee, niin kolmea syntyy' on ollut merkittävä tapa tehdä työtämme myöhemminkin. Toimintoja luovasti suunnitellen voi synnyttää synergioita ja eri osapuolia eri tavoin hyödyntäviä prosesseja ja lopputuloksia.

Samalla tavoin ennakkoluulottoman luovasti Hannelella oli taito houkuttaa mukaan näihin toimiinsa kehittymään ja kehittämään myös meitä muita opettajakorkeakoululla työskennelleitä, ja niin hän sai mukaansa minutkin. Hannelea saan kiittää ensimmäisestä kansainvälisestä artikkelistani suomalaisirlantilaisessa yhteistyöverkostossa syntyneessä julkaisussa, samoin kuin ensimmäisen pohjoismaisen verkoston kansainvälisissä konferensseissa tankattujen esitysten jännityksen kokemisesta. Meistä silloisista opettajista kai suurin osa oli käynyt niin lukio- kuin korkeakouluopintonsakin niin, että vieraita kieliä oli käytetty enemmän lukemiseen ja kirjoittamiseen kuin puhumiseen – ja sen kyllä itsekin sain ensimmäisissä esityksissäni tuta.

MYÖS KANSAINVÄLINEN HANKETYÖ KÄYNNISTYI NOPEASTI

Hyvin nopeasti 1990-luvun alussa osoittautui, että opettajaopiskelijat hyödynsivät pääasiassa omien oppilaitostensa verkostoja saadakseen opettajaopintoihinsa kansainvälisyyden kokemuksia. Tämä tarjosi heille mahdollisuuden kehittää omien oppilaitostensa kansainvälisiä suhteita, eikä siihen tarvittu opettajakorkeakoulun tarjoamia kansainvälisten hankkeiden mahdollisuuksia kuten ehkä aivan alkuvaiheessa ajateltiin. Kansainvälinen hanketoiminta

⁵²⁷ Valtiosopimus 86/1991. Asetus Suomen ja Euroopan talousyhteisön välillä ERASMUS-ohjelman puitteissa tapahtuvasta yhteistyöstä koulutuksen alalla tehdyn sopimuksen voimaansaattamisesta.

⁵²⁸ Rousi, Hannele, 1994. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun kansainvälisen toiminnan tulosten kirjaamista ja arviointia toimintavuodelta 1994. Julkaisematon raportti. Henkilökohtaiset materiaalit.

muuttuikin melko nopeasti opettajankoulutuksen tarjoamasta kansainvälisestä oppimisympäristöstä vahvemmin omaksi kehittämistoiminnaksi ja henkilöstölle tarjoutuviksi oppimismahdollisuuksiksi. Tämän jälkeen opettajakorkeakoulun kansainvälisen toiminnan kolmiyhteys muodostui kansainvälisestä opettajankoulutuksesta ja kansainvälisyyskysymysten liittämistä mahdollisuuksien mukaan kaikkeen opettajankoulutukseen, kansainvälisyyteen liittyvästä täydennyskoulutuksesta sekä kansainvälisestä hanketoiminnasta.

Hanketoiminta toi tutkimuksen rinnalle vahvemmin myös kehittämisen. Hankkeet loivat areenoita, joissa opettajankouluttajat pääsivät vahvistamaan osaamistaan hankkimalla omakohtaista kosketusta kehittämistyöhön kansainvälisissä toimintaympäristöissä. Tutkimus- ja kehityshankkeita nykyhetken näkökulmasta katsottaessa on hyvä muistaa, että EU:n tarjoamat rakennerahasto- tai kansainväliset hankerahoitusmahdollisuudet eivät vielä tuolloin olleet käytettävissämme. Koko kansainvälisen tutkimus- ja kehitystyön kehittämistä katsoen on hyvä muistaa sekin, että sitä 1990-luvun alussa aloittaessamme yhteydenpidon työkaluina olivat lankapuhelin, faksi ja kirjeposti, kun sähköposti ja kännykät vielä tekivät tuloaan.

MINNE SUUNTAUOIMME JA MIKSI?

Kun tarkastellaan tutkimus- ja kehittämistyön ja erityisesti kansainvälisen hanketoiminnan käynnistymistä opettajakorkeakoulussa, on ehkä syytä tarkastella hieman myös sitä kansainvälisesti kiinnostavaa mutta rauhatontakin aikaa, missä se tapahtui. Maailma ympärillämme oli monenlaisessa murroksessa ja sen aiheuttaman liikehdinnän seurauksena muun muassa Neuvostoliitto hajosi, Saksat yhdistyivät ja läntiset Neuvostotasavallat, niistä meitä lähimpänä Viro, Latvia ja Liettua, itsenäistyivät vuonna 1991. Samaan aikaan Jugoslaviassa alueen etninen epäyhtenäisyys, nouseva kansallismielisyys, talousvaikeudet ja kommunismin romahdus johtivat maan hajoamiseen. Slovenian ja Kroatian itsenäistyttyä alueen maista ensimmäisenä vuonna 1991 puhkesi vuoteen 1999 jatkunut Jugoslavian hajoamissota.⁵²⁹ Toisaalta Euroopan yhteisössä jo 1950-luvulla käynnistynyt kehityskulku johti lopulta Euroopan Unionin syntymiseen vuonna 1993. Suomi liittyi EU:n jäseneksi vuonna 1995, jolloin yhteisö koostui 15 jäsenvaltiosta.⁵³⁰ Itä-Euroopan maat suuntautuivat kohti laajentuvaa EU:ta ja sen jäsenyyttä ja rakensivat yhteistyösuhteita EU-maiden kanssa.

Kun katsoo tätä ajankuvaa 1990-luvun alussa ja sen rinnalla opettajakorkeakoulumme kansainvälisen hanketyön kehittymistä kartalla, niistä

⁵²⁹ Karjalainen, Erkki & Valta, Raija, 2000.

⁵³⁰ Erkkilä, Tero & Tiilikainen, Teija, 2012.

löytyy mielenkiintoisia yhtenevyyksiä. Kansainvälinen hanketyömme alkoi Suomen kahdenvälisen yhteistyön rahoituksella vuonna 1993 Virosta ja vuodesta 1995 alkaen myös Venäjän lähialueilta. Vuosikymmenen puolessa välissä otimme myös ensiaskeleitamme EU-yhteistyössä, ensin partnerina yrittäjyyteen kohdistuvassa hankkeessa 1995–1996 ja vuonna 1997 lähti käyntiin ensimmäinen koordinoimamme EU-hanke erityisopetuksen alueella. Kun tähän lisää vielä Suomen kehitysyhteistyössä pitkään keskeisenä kohdemaana olleen Vietnamin, josta vuodesta 1997 alkaen tuli myös meidän ensimmäinen hanketyömaamme Aasiassa kuusivuotisen VIETVOC-kehitysyhteistyöhankkeen⁵³¹ käynnistyessä, on 1990-luvun kansainvälinen hankekarttamme valmis.

Kun tänä päivänä katsomme vaikkapa Viroa, näemme maan, joka on kolmessa vuosikymmenessä tehnyt nopeamman kehitysloikan kuin moni maa paljon pidemmässä ajassa toisen maailmansodan jälkeen. 1990-luvulla hanketyötä Virossa aloittaessamme tilanne oli kovin toinen. Neuvostoliiton romahdus vei mennessään koko yhteiskuntajärjestelmän ja niihin liittyneen ammatillisen koulutuksen rakenteet. Työnantajat eivät opettajien kertoman mukaan enää arvostaneet aiemman järjestelmän aikaista ammatillista koulutusta. Se oli rakennettava alusta alkaen uudelleen pienen maan toisenlaisiin tarpeisiin. Ammattikoulujen infra oli hyvin vaatimatonta, ellei peräti olematonta, eikä opetusmateriaaleja ollut. Tarvittiin opettajia ja opettajille koulutusta. Suomi suuntasi heti 1990-luvun alussa Viroon kahdenvälistä opetusalan yhteistyötään, ja siihen haettiin suomalaisia ammatillisen koulutuksen toimijoita. Hannele Rousin ja Ulla Mutkan valmistelema hakemus hyväksyttiin osaksi isoa sateenvarjohanketta ja niin syksyllä 1993 alkoi ensimmäinen kansainvälinen hankkeemme. Sen keskeisenä tavoitteena oli opettajankoulutuksen ammattipedagoginen kehittäminen ja ammatillisten opettajien kouluttaminen. Homma alkoi sosiaalialan opettajankoulutuksen (40ov) toteuttamisella. Toisena osana hankkeessa oli vironkielisen ammattipedagogisen opetusmateriaalin tuottaminen.

Tämän Viron esimerkin kautta kiteytyy yksi kansainvälisen hanketoimintamme keskeinen ydin. Yhteiskunnalliset muutokset nostavat esiin tarpeen uudelleiselle osaamiselle ja ammattilaisille. Tämä puolestaan haastaa ammatillisen koulutuksen kehittämisen ja erityisesti ammatillisten opettajien osamisen. Tällainen muutosten edellyttämä laaja kapasiteetin rakentaminen on ollut keskeistä EU:n ulkopuolisessa hanketyössämme tästä ensimmäisestä hankkeesta alkaen.

⁵³¹ Mutka, Ulla, 2022. VIETVOC-projekti – kehitysyhteistyön korkeakoulu. Artikkelitässä raportissa.

KANSAINVÄLISTÄ HANKETYÖTÄ OPITTIIN TEKEMÄLLÄ – MALLEJA EI VIELÄ OLLUT

Omalle kohdalleni kansainväliseen hanketyöhön lähteminen tuli enemmän sattuman kuin määrätietoisien pyrkimyksen tuloksena. Syksyllä 1995 Virossa oltiin käynnistämässä jatkoksi sosiaali-alan opettajankoulutukselle turismi- ja palvelualojen opettajankoulutusta ja siihen etsittiin kouluttajaa. Satuina kävelmään huoneeseen, jossa Hannele Rousi mietti tätä kysymystä täydennyskoulutuskeskuksen johtajan Riitta Skytän kanssa. Hannele kysyi, lähtisinkö kouluttajaksi hankkeeseen ja hetken keskusteltuamme lupauduin. Omalta kohdallani voisin kai sanoa, että tästä *carpe diem* -kohdasta lähtien urani loppuosa opettajakorkeakoulussa onkin jo osaltani historiaa. Ensimmäinen kansainvälinen hanke vei mennessään ja kansainvälisestä työstä tuli jatkossa keskeinen osa työtäni.

Viron hankkeissa sain tehdä yhdessä työtä Hannelen ja Ritva Nurmisen kanssa ja mukana joukossa oli myös täydennyskoulutuskeskuksen johtaja Riitta Skyttä. Viron päässä kumppaneinamme olivat Mare-Maia Kraav Viron opetusministeriöstä ja Siiri Hanson, josta tuli ”silta yli Suomenlahden” sen jälkeen, kun hän Hannelen ja Ullan tuella oli saanut Pohjoismaiden ministerineuvostolta stipendin käydäkseen sosiaali-alan opettajankoulutuksen opettajakorkeakoulussa. Turismi- ja palvelualojen jälkeen seurasi vielä terveydenhuoltoalan opettajien pedagoginen koulutus vuosina 1996–1998. Kokonaisuudessaan Viron kuusi vuotta kestäneessä hankkeessa yli 60 opettajaa kävi 40 opintoviikon opettajankoulutuksen, joka lähtökohtaisesti noudatteli suomalaista ammatillista opettajankoulutusta. Me emme kuitenkaan toisen maan edustajina voineet heille antaa opettajankelpoisuutta, vaan opettajat joutuivat osoittamaan oman osaamisensa näyttökokeen tapaan virolaiselle arviointilautakunnalle.

Merkittävää oppia kaikki osapuolet saivat myös julkaisutoiminnasta, kun virolaisten toiveen mukaan hankkeessa tuotettiin ammatillisille opettajille viro- ja venäjänkielistä oppimateriaalia. Hankkeessa koulutettujen opettajien kanssa yhteistyössä ja hankkeen kokemuksiä hyödyntäen tehtiin yhteensä kahdeksan julkaisua, joiden tavoite ei niinkään ollut tiedelähtöisyys, vaan kokemuksiä hyödyntävän ammattipedagogisen tiedon tuottaminen. Julkaisuista viimeinen oli hankkeen koonti ja arviointijulkaisu englanninkielisenä⁵³², mikä julkaistiin opettajakorkeakoulun ensimmäisenä panoksena ammattikorkeakoulumme uudessa julkaisusarjassa.

⁵³² Kaikkonen, Leena & al. 1999.



Leena ja Ulla ihailevat ensimmäistä ammattikorkeakoulun uudessa julkaisusarjassa julkaistua opettajakorkeakoulun raporttia *Spanning Boundaries in Collaboration*, joka oli yhteenveto ja arviointi Viron hankkeista. Kuvaaja tuntematon. AOKK arkisto.

tiin ja arvioitiin ja tuloksista keskusteltiin yhteisesti. Suunnitelmat julkaistiin ja saavutetut tulokset kirjattiin aluksi pääosiltaan opettajakorkeakoulun toimintakertomuksiin, mutta työn laajetessa vuodesta 1995 alkaen ne koottiin erillisiksi vuosiraportteiksi. Niissä kuvattiin hyvin monipuolisesti kansainvälinen hanke ja muu yhteistyötoiminta toiminta-alueittain: kansainvälisesti suuntautuneen opettajankoulutuksen toiminta, henkilöstön kansainväliset julkaisut, esitykset kansainvälisissä konferensseissa sekä opettajavaihdot, opettajakorkeakoulun jäsenyydet kansainvälisissä kasvatus- ja opetusalan järjestöissä ja myös opettajaopiskelijoiden tekemät kansainvälisyyteen liittyvät seminaarityöt.

Alkuvuosina tuloksissa otettiin huomioon monenlaisia kooltaan kovin erilaisiakin asioita. Siinä ideana oli osoittaa, että sekä kehittämistyössä että kansainvälisessä toiminnassa voi kasvaa näihin tehtäviin hyvin erilaisia polkuja pitkin. Pidimme tärkeänä jo tuolloin, että mahdollisimman moni henkilöstöstä osallistuisi myös näihin tehtäviin. Esimerkiksi vuonna 1996 kansainväliseen toimintaan osallistui tavalla tai toisella 40 prosenttia kouluttajista, mutta vuonna 2000 jo 60 prosenttia.

Ihan mutkatonta kaikki ei kuitenkaan ollut. Jossain vaiheessa projektikokonaisuutta Hannelen hoitamia hankkeiden koordinointiin ja hallinnointiin liittyviä tehtäviä siirtyi minulle. Se olikin sitten 'hankeosaamisen työssäoppimista' reippaalla pudotuksella syvään päähän. Kaikkein kovin oppi hankkeessa oli kuitenkin se, että jouduimme ymmärtämään loppujulkaisumme nimen 'Spanning boundaries' myös toisella, syvästi riippaisevalla tavalla todeksi, kun hankkeen loppupuolella saattelimme Hannelen viimeisen rajan yli.

TULOSTEN SEURANTA OLI TÄRKEÄ OSA TOIMINTAA

Vuonna 1990 käynnistettyä tutkimus- ja kehittämistoimintaa vietiin eteenpäin strategisesti suunnittelemalla, strategiat operationaalistettiin toiminnaksi ja toteutettiin käytännössä, tehtyä työtä seurattiin

SIIRTYMINEN OSAKSI AMMATTIKORKEAKOULUA TOI UUSIA MAHDOLLISUUKSIA

Miltei samaan aikaan keväällä 1990, kun ammattikoulujen Jyväskylän opettaja-opisto syksyllä muuttui korkeakouluksi, käynnistyi myös toinen merkittävä prosessi. Silloin eduskunnalle tehtiin esitys ammattikorkeakoulujen perustamisesta⁵³³ ja vähän myöhemmin ammattikorkeakoulukokeilut käynnistyivät. Ammattikorkeakouluja koskevassa vuoden 1995 laissa ammattikorkeakouluopinnoista annettiin niille oikeus määrätyn koulutustehtävän rajoissa harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa ja työelämää tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä.⁵³⁴ Asia oli kuitenkin varsin kiistelty, eikä tutkimus- ja kehitystehtävää vielä tuolloin määritelty yhdeksi ammattikorkeakoulujen opettajien perustehtävistä. Erityisesti yliopistojen taholta koko asiaa vastustettiin jyrkästi, koska ratkaisun pelättiin muun muassa kaventavan niiden omaa tutkimusrahoitusta. Siitä syystä ammattikorkeakoulujen oma tutkimustoiminta ei vielä tuolloin saanut kunnolla ilmaa siipiensä alle.

Osaltamme voi sanoa, että olimme jo hyvässä etunojassa menossa tutkimus- ja kehittämistyössä siinä vaiheessa, kun opettajakorkeakoulu liittyi Jyväskylän ammattikorkeakouluun elokuussa 1997. Olimme voineet aloittaa tutkimus- ja kehittämistyön ja siihen liittyvän julkaisutoiminnan kaikessa rauhassa heti sen mahdollistuttua vuoden 1990 lainsäädännössä. Siinä oikeus ja velvollisuus tutkimus- ja kehittämistyöhön ilmaistiin hyvin selvästi ja samalla myös päätoimisen opetushenkilöstön edellytettiin osallistuvan tähän työhön.^{535 536}

Vasta vuoden 2003 ammattikorkeakoululaissa⁵³⁷ sanottiin selvästi, että ammattikorkeakoulujen tehtävä on ”harjoittaa aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä” ja asetuksessa⁵³⁸ edellytettiin opettajien hoitavan tutkimus- ja kehitystyöhön liittyviä tehtäviä sen mukaan kuin ammattikorkeakoulu määrää. Näillä muutoksilla tutkimus- ja kehitystyö nostettiin ammattikorkeakouluissa tasavertaisten perustehtävien joukkoon ja se alkoi edetä entistä vauhdikkaammin.

⁵³³ Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 1990. Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämislinjat.

⁵³⁴ SA 255/1995, 26 §.

⁵³⁵ SA 557/1990, 2 §.

⁵³⁶ SA 560/1990, 26 §.

⁵³⁷ SA 351/2003, 4 §.

⁵³⁸ SA 352/2003, 24 §.

TUTKIMUS- JA KEHITYSTYÖN JÄRJESTÄYTYMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Jyväskylän ammattikorkeakoulu halusi alusta alkaen olla vahva toimija tutkimus- ja kehittämistyössä. Sitä kehitettiin monin tavoin ja sen organisointi yhtenäistettiin. Ensimmäinen tutkimus- ja kehitystyön strategia syntyi vuonna 2004. Hallintoon rakentui tutkimus- ja kehityspalvelut yksiköiden tueksi. Toimintakäytäntöjä pyrittiin yhdenmukaistamaan. Yksiköihin perustettiin tutkimus- ja kehityspäällikön tehtävät ja he puolestaan muodostivat ammattikorkeakoulun T&K-ryhmän.

T&K-PÄÄLLIKKYUDET HAKUUN

Myös ammatilliseen opettajakorkeakouluun perustettiin tutkimus- ja kehityspäällikön tehtävä vuonna 2004. Hallinnollisiin tehtäviin eivät ihmiset opettajakorkeakoulussa oikein tunteneet vetoa ja lopulta kahden opettajakoulutuspäällikön ja tutkimus- ja kehittämisspäällikön tehtävät määritettiin osaaikaiseksi. Se merkitsi, että toinen puoli oli päällikkötehtävien ja toinen oman aihealueen yliopettajan tehtävien hoitoa. Tässä järjestelyssä oli toki omat ajalliset haasteensa, mutta se säilytti yhteyden perustehtäviin ja tehtäviin valitut päälliköt pitivät ratkaisua hyvänä. Omalla kohdallani puolikas päällikkyyks mahdollisti paneutumisen kokonaisuudessaan tutkimus- ja kehitystyöhön ja sen edistämiseen yksikössämme ja myös T&K-työn edellyttämien yhteyksien rakentamiseen, ylläpitoon ja niihin liittyneiden toimintojen kehittämiseen. Toisella puolikkaalla työskentelin enimmäkseen asiantuntijatehtävissä kansainvälisissä hankkeissa ja myöhemmin koulutusviennissä mutta myös opettajakoulutuksen tehtävissä.

Päällikkötehtävät olivat sisäisessä haussa ja niiden kelpoisuuksiksi opettajakorkeakoulussa määriteltiin tieteellinen jatkotutkinto ja vankka kokemus kunkin päällikön omasta toiminta-alueesta. T&K-päällikön kohdalla se tarkoitti paitsi jatkotutkintoa, myös monipuolista kokemusta tutkimus- ja kehittämistyöstä. Opettajakoulutuspäälliköiksi valittiin Harri Keurulainen ja Jukka Lerkkanen ja minut T&K-päälliköksi. Tehtävämme olivat aluksi määräaikaisia. Kun ne olivat haussa kolmannen kerran vuonna 2009, ne määritettiin toistaiseksi voimassa oleviksi. Ratkaisua perusteltiin aivan oikein työn pitkäjänteisyyden ja suunnitelmallisuuden vahvistamisella ja niin me kolme jatkoimme pysyviksi määritellyissä tehtävissämme, Jukka syksyyn 2014 saakka ja Harri ja minä vuoden 2016 loppuun. Yhteistyö oli hyvää, asioista keskusteltiin välillä reippaastikin, ja yhteisenä tavoitteenamme oli kehittää 'keskellä ei-mitään'

toimivasta opettajakorkeakoulusta Suomen paras. Määrätietoisella ja koko yksikön yhteisellä työllä siinä onnistuttiinkin melko hyvin. Esimerkiksi opiskelijahaussa ja rahoituksen kannalta tärkeissä valmistuneiden määrässä ei ollut valittamista, samoin kansainvälisessä työssä olimme vuosien ajan edelläkävijä.

TK-PÄÄLLIKÖN TEHTÄVISSÄ KAKSITOISTA VUOTTA

TK-päällikön tehtävän vastaanottaessani minulla oli jo varsin monipuolinen ja vahva tutkimus- ja kehitystyön kokemus taustallani: olin tehnyt kansainvälisiä hankehakemuksia budjettisuunnitelmien sekä rahoitustarjouksia, toteuttanut ja raportoinut hankkeita toimiessani projektipäällikkönä ja erilaisissa tutkimus- ja kehitystyön asiantuntijatehtävissä, tehnyt tutkimusta ja julkaisujakin. Suunnittelu- ja kehittämiskokemusta olin saanut koordinoidessani opettajakorkeakoulun kansainvälistä hanketyötä edeltävät viisi vuotta. Erilaiset tehtävät opettajankoulutuksessa olivat tuoneet näkemystä osaamisesta, jolle opettajankoulutuksemme perustuu ja jolle tutkimus- ja kehittämistyötä esimerkiksi hanketyössä voimme rakentaa. Minun ei siis tarvinnut aloittaa aivan tyhjästä opettajakorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan organisointia niin yksikössämme kuin koko ammattikorkeakoulun kokonaisuudessa. Omat kokemukseni auttoivat merkittävästi tehtävien hoidossa niiden vuosien aikana, jolloin päällikkyyttä hoidin.

HANKETYÖN LANGAT KÄSISSÄ

Keskeisin minulle määritetyistä tehtävistä oli pitää koko opettajakorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan lankoja käsissäni, jotta kykenisin näkemään niitä isoja suuntia, linjauksia ja painotuksia, joita hanketoiminta edellytti ja samalla myös viestimään niistä työyhteisössäni. Iso ja tärkeä osa tässä oli viedä ja pitää opettajakorkeakoulua mukana T&K-työn kehittämisessä koko ammattikorkeakoulun tasolla. Se tarkoitti yhteistyötä tutkimus- ja kehittämissyksikön kehityspalveluiden kanssa sekä työskentelyä eri yksiköiden T&K-päälliköistä koostuneen T&K-ryhmän kanssa. Yksikkökohtaisesta työstä ammattikorkeakoulutasoisesta tutkimus- ja kehitystyöhön siirtyminen vaati koko ammattikorkeakoulussa aikansa. Meidän kohdalla se edellytti muun muassa oman toimintamme ominaislaadun kirkastamista siten, että ammattipedagoginen osaamisemme ja sen lisäarvo ammattikorkeakoulun T&K-työn kokonaisuudessa tuli toisille yksiköille näkyväksi ja meidät tunnistettiin muutenkin kuin 'vain opettajien kouluttajana'. Toki se selkiytyi ja vahvistui myös 'tekemällä oppien' yhteisissä hankekokemuksissa. T&K-toiminnan suunnittelun ja seu-

rannan toimintatavat muovautuivat vuosien aikana selkeämmiksi. Toiminnan kehittyessä odotukset tulosten osalta kasvoivat ja T&K-ryhmästä muotoutui niitä koskevien keskustelujen keskeinen paikka. Tutkimus- ja kehityspalveluiden rooli yksikön ja oman työn tukena oli tärkeä.

JOHTORYHMÄSSÄ KESKUSTELTIIN LINJAUKSISTA

Tärkeä foorumi työssäni oli opettajakorkeakoulun johtoryhmä, missä tutkimus- ja kehitystoiminnan ja hanketyön linjauksista keskusteltiin paljon. Pidimme olennaisena lähtökohtana johtoryhmän yhteistä ponnistelua kaikkien toiminta-alueidemme eteenpäinviemiseksi. Kullakin meistä johtoryhmän jäsenistä oli vastuu omasta toiminta-alueesta, mutta työtä tehtiin ja asioita pohdittiin yhdessä, kaikkien järki ja viisaus otettiin käyttöön. Keskustelu oli välillä melko railakastakin ja olimme eri mieltäkin, mutta erimieltyä olemisesta seurasi monesti myös uudenlaisia tulokulmia ja ratkaisuja, joita samaa mieltä ollen ei olisi ymmärtänyt edes etsiä. Ulla johtajana oli strateginen visionääri mutta hänellä oli myös kokemusta saappaat savessa tehdystä työstä eri toiminnoissamme. Siten hän tunsu työmme mutta osasi katsoa sitä myös sopivan kaukaa niin että lillukanvarsiin ei sotkeuduttu ja strategiat pysyivät selkeinä.

HANKETYÖ TARJOSI OPPIMISMAHDOLLISUUKSIA JA MAHDOLLISTI UUSIA REKRYTOINTEJA

Tutkimus- ja kehitystyön hankkeet loivat mahdollisuuksia henkilöstön palkkaamiselle ja siten osaamispotentialimme vahvistamiselle. Tästä syystä rekrytointeja pohdittiin huolellisesti monesta näkökulmasta, toimivathan kouluttajat niin hankkeissa, opettajankoulutuksessa kuin täydennyskoulutuksessakin. Tutkimus- ja kehitystyöllä oli tietysti oma tarkoituksensa mutta näimme sen merkityksen henkilöstön osaamisen kehittämismahdollisuutena ja myös opettajakorkeakoulun toiminnan vaikuttavuuden lisäämisessä. Menestys hanketyössä – niin kuin toki kaikissa toiminnoissamme – toi meille uskottavuutta opettajankoulutuksen toimijana, joka 'katsoo rohkeasti ennakoiden tulevaan'.

HENKILÖSTÖKOKOUKSET OLIVAT TÄRKEITÄ Foorumeita

Näitä tutkimus- ja kehitystyötä koskevia keskusteluja kävimme myös henkilöstökokouksissa, jotta koko henkilöstö pysyisi kartalla siitä, missä mennään ja miltä tulevaisuus T&K-toiminnan osalta sekä taloudellisesti että toiminnal-

lisesti vaikutti. Puhuimme myös koulutus- ja työelämäpoliittiseen taustaan peilaten siitä, miten T&K-työssä hanketyötä olisi viisasta jatkossa suunnata, jotta oma osaamisemme pysyisi tulevaisuudessakin ajan tasalla ja kehittyisi sen vaatimusten myötä. Tätä tarkastelua teimme muun muassa sisällöllisten painopistealueidemme suunnassa ja seuraten eri alueiden kehittämistyötä, minkä tueksi esittelin säännönmukaisesti henkilöstölle yhteenvetoja meneillään olevista hankkeista ja hankevalmistelun linjauksista. Toki tarkastelimme yhdessä myös T&K-työn rahoitusta, olihan se selkeä tulostittari niin meille kuin koko ammattikorkeakoulullekin, ja määritteli myös sitä, kuinka moni toimija pystyi olemaan mukana hanketoiminnassa. Ajatuksenamme oli aina nähdä myös sisällöllinen työ, mitä saadulla hankerahoituksella kehittämme ja saamme aikaan. Sisällöllinen työ oli usein myös selitys, mikä innosti henkilöstöä. He näkivät tutkimus- ja kehitystyön merkityksen oman osaamisen kehittämisen mahdollisuutena ja myös mahdollisuutena viedä omia kehitysideoita eteenpäin. Tämä näkyi hanketyöhön osallistumisen ohella henkilöstön kasvavana halukkuutena olla mukana hankevalmistelutyössä.

OPETTAJIEN TUKEMINEN HANKKEIDEN SYNTYMISSÄ JA KÄYNNISTÄMISSESSÄ OLI TÄRKEÄÄ

Yksi olennaisista tehtävistäni olikin auttaa ja tukea opettajia heidän hankeideoidensa eteenpäin viennissä, hankekumppaneiden etsimisessä ja rahoitusratkaisujen löytämisessä. Hankesuunnittelussa hanketyöpajoista ja loogisen viitekehityksen käytöstä tuli meille jossain 2000-luvun alkuvuosina melko arkisia apuvälineitä. Välillä päät yhdessä mietimme hanketyössä väistämättä eteen tulevia solmukohtia ja koetimme löytää niihin ratkaisuvaihtoehtoja. Hankekohteisissa palavereissa katsoimme missä yksittäisessä hankkeessa menttiin, mitä oli tulossa sisällöllisesti ja miten hanke eteni talouden näkökulmasta. Tällaiset kokonaiskuvaa kirkastavat harvakseltaan tehdyt päivitykset ja keskustelut hankkeen kokonaisuudesta käsitykseni mukaan auttoivat ainakin useimpia hankevetäjiä työssään. Minua ne auttoivat pitämään kokonaiskuvaa hanketoiminnastamme niin sisällöllisesti, taloudellisesti kuin strategisen kehittämisenkin näkökulmasta.

Näiden vähän virallisuontoisempien tapaamisten ohella työhöni sisältyi lähes päivittäin tapaamisia hanketoimijoiden kanssa. Monet heistä halusivat jutella kanssani joistain hankkeisiin liittyvistä asioista, isoista tai pienemmistä pulmista, joihin pohdimme yhdessä ratkaisuja. Ajattelin pääällikkötyön palvelutehtävänä, jossa keskeisenä työnä on auttaa ratkomaan eteen tulevia ongelmia. Siksi koetin olla käytettävissä. Tässä oli toki välillä ajallisia haasteita, kun

kahdesta puolikkaasta muodostuneessa työssäni se toisena puolena ollut kouluttajan hanketyö vei minua maailmalle. Nämä keskustelut auttoivat minua pysymään perillä mitä hanketoiminnassamme tapahtuu ja tiedostamaan, millaiset asiat koetaan hankalina tai millaista tukea tai osaamisen kehittämistä tarvitaan, jotta saatoin viedä asioita eteenpäin koko yksikön tasolla. Ja toki hankeväki tuli myös jakamaan kanssani onnistumisiaan. Usein näissä keskusteluissa nousi esiin myös ajatusten ituja, joita yhdistelemällä alkoi muodostua seuraavia hankeideoita. Näissä keskusteluissa opin tuntemaan väkeämme ja heidän osaamistaan ja mihin suuntaan kukin voisi ja halusi edetä tutkimus- ja kehitystyössä, mikä taas auttoi löytämään ihmiset uusiin tehtäviin sellaisten ilmestyessä.

HANKETIIMI TOIMI MERKITTÄVÄSSÄ ROOLISSA

Myöhemmin hanketoiminnan edelleen laajetessa vastuulleni tuli myös opettajakorkeakoulun hanketiimin vetäminen ja yhteisten kokousten pitäminen heidän kanssaan näiden asioiden tiimoilta. Hankkeiden rahoitusasioiden samoin kuin niiden toiminnan sujuvuuden seuraaminen kuuluivat luonnollisesti päällikön toimenkuvaan. Edelleen päällikkötehtäviini kuului T&K-toiminnan edellyttämä moninainen yhteydenpito ihmisiin erilaisissa alueellisissa, kansallisissa ja kansainvälisissä verkostoissa. Tämä tehtävä vielä lisääntyi, kun 2010-luvun alussa T&K-päällikön työpalettiini nousi myös koulutusvientiin liittyvät tehtävät. Haasteena oli, että monessa olisi pitänyt mutta kaikessa ei voinut olla mukana. Valintojen teossa auttoivat strategiset linjauksemme ja tavoitteenasettelu, samoin keskustelu kollegoiden kanssa mutta monesti myös luottaminen työkokemuksen tuomaan intuiioon.

KOTIMAISEN HANKETYÖN KASVU

Heti 1990-luvun alkupuolelta saakka opettajakorkeakoulussa oli tehty kotimaisia hankkeita. Hyviä esimerkkejä niistä ovat esimerkiksi opetusministeriön rahoittamat aikuiskouluttajien pedagogisen pätevöittämissä isot hankekokoaisuudet, ns. AIKO-hanke, joka toteutettiin vuosikymmenen alkupuolella ja OTKO-hanke, joka toteutettiin vuosikymmenen lopussa. Nämä suuret hankkeet mahdollistivat osaltaan hanketyön toimintamenettelyiden opiskelun ja ne hallinnoitiin tuolloin täydennyskoulutuskeskuksen kautta.⁵³⁹

Kotimaassa tehtävän hanketyön laajenemisen mahdollisti osaltaan Euroopan rakennerahastojen aukeamisen luomat mahdollisuudet. Ammatti-

⁵³⁹ Skyttä, Riitta, 1995. Teemajulkaisu 1994–1995, 23–24.

korkeakoulujen toimintaan liittynyt sisällöllinen kiinnostus ja ammattipedagoginen kehittämishalu toimivat myös hyvinä motivaation lähteinä. Ritva Nurminen⁵⁴⁰ koordinoima ”Ammattitaito-valmentaja pk-yrityksessä” oli hieno avaus 2000-luvun alun kotimaisessa hanketyössä. Hankkeessa vahvistettiin yritysten valmiutta ylläpitää ja kehittää työntekijöidensä osaamista, työssäjaksamista jatkuvaa ammatillista kehittymistä. Toisena erinomaisena esimerkkinä voisi mainita aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen korkeakoulussa -aihealueeseen liittyneen kehittämistyön, jonka lehtori Annu Niskanen meillä käynnisti. Opintojen hyväksiluku oli juuri liitetty osana ammattikorkeakouluja koskevaan asetukseen⁵⁴¹ ja osaamisen kehittäminen tällä aihealueella oli kiireinen ja tärkeä tehtävä. Monipuolinen ja pitkäkestoinen hanketyö aiheen puitteissa lähti liikkeelle opettajakorkeakoulun vetämänä vuonna 2002 ja jatkui Annun ideoimana ja eri alojen kouluttajien yhteistyönä koko 2000-luvun ensimmäinen vuosikymmen. Kokonaisuuteen kuului monia teemaan liittyneitä kehittämishankkeita, myös tutkimusta, ja niiden puitteissa tuotettiin aiheesta lukuisia julkaisuita.⁵⁴² Tehty kehitystyö johti myös EU-hankkeisiin, jossa näissä hankkeissa kertynyttä oppia vietiin esimerkiksi Baltian maiden ammatillisille opettajankouluttajille.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyneet hankkeet tehtiin Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamana ja ESR-hankkeet olivat muutoinkin tuolle ajalle tyypillisiä. Opettajakorkeakoulu toimi niissä samoin kuin opettajankoulutuksessakin enemmän kansallisella kuin alueellisella tasolla, mutta molempia silti tehtiin. Hankkeet kohdentuivat monille sisältöalueille, esimerkiksi aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen, osaamisen näyttökäytäntöihin, ammattitaidon ja osaamisen valmentamiseen yrityksissä, opettajien työelämäosaamiseen, verkko-opetuksen kehittämiseen ja oppimisen esteettömyyteen.

Vuosikymmenen lopulla pääsimme mukaan isoon ns. Opin Ovi hankkokonaisuuteen ja vielä hyvin merkittävään rooliin siinä: koordinoimaan tätä valtakunnallista ja kahden ministeriön rahoittamaa kehittämiskokonaisuutta. Aikuisohjauksen koordinaatioprojekti oli iso haaste, mutta erinomainen mahdollisuus koko yhteisölle oppia, kehittää ja kehittyä. Opin Ovi kokonaisuudessa luotiin yhden luukun periaatteella toimivia aikuisten tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluja sekä niissä tarvittavaa moniammatillista verkosto-osaamista. Vuonna 2014 kehittämistyö laajentui edelleen kolmen ministeriön⁵⁴³ alaisena

⁵⁴⁰ Nurminen, Ritva, artikkeli tässä raportissa & IntoMieli 1/2002.

⁵⁴¹ SA 352/2003. 14 §.

⁵⁴² Annu Niskasen artikkeli tässä raportissa.

⁵⁴³ Opetus- ja kulttuuriministeriö, Työ- ja elinkeinoministeriö sekä Sosiaali- ja terveysministeriö.

kehittämään matalan kynnyksen kohtaustapahtumia, Ohjaamoja, jotka puolestaan tarjoavat yhden luukun periaatteella henkilökohtaista neuvontaa, ohjausta ja monialaista tukea alle 30-vuotiaille nuorille. Niiden syntyminen edellytti muutakin kuin asiantuntijoiden yhteen liittämistä fyysisessä pisteessä, koska Ohjaamojen toiminta rakentui eri hallinnonalojen ja organisaatioiden asiantuntijoista, palveluista ja laajasta yhteistyöverkostosta. Ohjaamoja tuettiin uudenlaisen toimintakulttuurin ja monialaisen yhteistyö- ja ohjausosaamisen kehittämisessä useilla tukihankkeilla, joista opettajakorkeakoulumme koordinoimat hankkeet⁵⁴⁴ muotoutuivat merkittäviksi.

Nykynimellä tällaista kehittämiskokonaisuutta voisi varmaan jo kutsua innovaatioekosysteemiksi, jossa moninaisilla keskinäisillä rajapinnoilla erilaiset toimijat ovat monialaisesti ja ratkaisukeskeisesti tuottaneet ja mahdollistaneet hankekokonaisuudessa syntyneiden innovaatioiden levittämisen. Kehitystyössä meiltä on tässä hankekokonaisuudessa ollut mukana monia toimijoita mutta Auli Ryhänen (nykyisin Sesay) valtakunnallisen kehittämiskokonaisuuden vaativien koordinaatiohankkeiden projektipäällikkönä on ollut aivan vertaansa vailla.

KASVAVA KEHITTÄMISTYÖ EDELLYTTI LISÄÄ TEKIJÖITÄ

Tutkimus- ja kehittämistyön volyymin kasvaessa myös tehtävät niiden parissa lisääntyivät ja tarvittiin lisää tekijöitä. Vuonna 2007 valitsimme ensimmäiseksi T&K-suunnittelijaksi Paula Tyrväisen ennen kaikkea hankkeiden valmisteluun. Paulan tehtäviin kuului myös hallinnon suunnittelijan tehtävät ja talouden seuranta, mikä oli paitsi hanketoimijoille myös koko hallintohenkilöstölle valtava apu. Paulan kanssa yhdessä koetimme pitää järjestyksessä T&K-työn seurantoja, mutta taaksepäin katsomisen lisäksi kehitimme keinoja, joilla katsoa työtä myös eteenpäin, esimerkiksi vaikka opettajien työajan suunnitteluun ja rekrytointitarpeisiin liittyen. Tutkimus- ja kehitystyön asioita pohdittiin monissa erilaisissa yhteistyöryhmissä aina asiasta ja tarpeesta riippuen. Myöhemmin toiminnan kasvaessa ja tutkimus- ja kehitystyön järjestymisessä merkityksellisiä olivat myös taloon palkatut projektisihteerit.

Heti alusta alkaen teimme hanketyötä koskevan strategisen päätöksen, jonka mukaan sekä kotimaista että kansainvälistä hanketyötä tekevät ensisijaisesti opettajakorkeakoulun omat kouluttajat erillisen tutkimus- ja kehittämisen henkilöstön sijaan. Ajattelimme että tällainen ratkaisu mahdollistaa pysyvän henkilöstön oman kehittymisen ja hankittu osaaminen jää rikastamaan yksikön omaa osaamista. Hanketyötä ei koettu miksiäkään ”hankehumpaksi”, vaan

⁵⁴⁴ Tehdään yhdessä ohjausta -hankkeet, TESSU ja TESSU2.

ihmiset ymmärsivät hankkeiden roolin sekä talouden että yhteisen osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Työ oli pidettyä ja siinä haluttiin olla mukana, samoin hankevalmisteluun löytyi aina innokkaita mukaan lähtijöitä.

T&K-TYÖN STRATEGINEN KEHITTÄMINEN JATKUI

Opettajakorkeakoulussa olimme jo 1990-luvulla vieneet ammattipedagogista kehittämistä eteenpäin sisällöllisten painopistealueiden avulla. Esimerkiksi vuonna 1995 määritelimme osaamisellemme viisi painopistealuetta: verkko-pedagogiikka, työssäoppiminen, taito- ja taidepedagogiikka, oppimis- ja ohjauskulttuurien kehittäminen sekä kansainvälisyys. Projektitoiminta nähtiin painopistealueiden kehittämisessä merkittävänä niin henkilöstön oman osaamisen kehittämisessä, resurssien hankkimisessa ja kohdentamisessa kuin yhteistyön mahdollistajana muiden toimijoiden kanssa.⁵⁴⁵

2000-luvun puolivälissä kehitettiin koko ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan strategiaa. Siihen yksikkökohtaista työtä tehdessämme määrittelimme lähtökohdat yhteiskunnallisen ja työelämän kehityksen, koulutuspoliittisten linjausten ja ammatillisen korkea- ja perusasteen koulutuksen kehittämistarpeiden kautta. Näiden pohjalta näimme tutkimus- ja kehittämistyön haasteina erityisesti tulevaisuuden osaamisen kehittämiseen liittyvät kysymykset, jotka painottuivat pienenevien ikäluokkien yhä pidentyvään ammatilliseen kouluttautumiseen, aikuiskoulutuksen kasvaviin tarpeisiin ja jatkuvan oppimisen merkitykseen kaiken työ- ja yritys-elämän toimintaprosessien ytimessä.⁵⁴⁶ Vastataksemme näihin haasteisiin muovasimme oman osaamisstrategiamme sisällölliset painotukset ja ydinkyvykkyysaikeemme.

Senhetkisten keskustelujen olennainen ydin oli, että tulevaisuuden organisaatioissa pelkkä tuotannollinen osaaminen ei enää riitä, vaan sen rinnalle vaadittava kriittinen menestystekijä myös työelämässä oli oppimisen ja osaamisen kehitysprosessin hallinta. Tämä oli opettajakorkeakoulun keskeistä osaamista. Arvioimme aiempia painopistealueita ja muotoilimme kehittämistyön keskiöön viisi kilpailukykyä tuovaa ydinkyvykkyuden kehittämisaluetta. Ne olivat 1) kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus, 2) verkkopedagogiikka, 3) työelämäyhteistyö, 4) oppimisen ja ohjauksen henkilökohtaistaminen ja 5) verkostoituva oppimisympäristö. Näitä osaamisalueita kehittämällä halusimme vastata tulevaisuuden työelämän ja koulutuksen kehittämisen haasteisiin. Valitut painopisteet koskivat kaikkea opettajakorkeakoulun toimintaa. (Katso kuvio).

⁵⁴⁵ Kansainvälisen toiminnan viivästetty arviointi 2000. AOKK arkisto.

⁵⁴⁶ Tutkimus- ja kehitystyön strateginen toteutus suunnitelma. 2.4.2005. AOKK arkisto.



Ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisstrategia vuonna 2005.

Strategiassa kullekin osaamisalueelle määritettiin tarkennetut osaamiset ja asetettiin toiminnalle tavoitteet. Suunnitelma sisälsi myös toiminnan organisoinnin ja sen resurssoinnin. Kunkin osaamisalueen toimijat suunnittelivat, kehittivät ja arvioivat toimintaansa ryhmänä. Kullakin osaamisalueella oli koordinaattori, joka osallistui laajennettuun johtoryhmään. Osaamisalueiden sisältöpainotuksissa tapahtui ajan myötä toki jonkin verran muutoksia, mutta ne muodostivat vuosien ajan merkittävän yhteisöllisen toimintatavan, jolla jäsensimme, kehitimme ja arvioimme toimintaamme, niin T&K-työtä kuin muitakin toiminta-alueitamme. Toimintaa tarkasteltiin säännöllisesti yhdessä henkilöstökokouksissa. Ajatus on kahtalainen; sillä tavoin henkilöstö pysyisi tietoisena kehitystyöstä ja saattoi myös vaikuttaa siihen. Tämän puolestaan toivottiin sitouttavan ihmisiä mukaan toimintaan.

KANSAINVÄLISEN HANKEOSAAMISEN JATKUVA KEHITTÄMINEN OLI MYÖS TÄRKEÄÄ

Strategiseen osaamisen kehittämiseen liittyi myös kysymys siitä, miten henkilöstömme omaa osaamista kehitetään. Ajatuksena oli, että mahdollisimman moni kouluttaja osallistuisi T&K-työhön, jossa kiinnostus kansainvälistä hanketyötä kohtaan kasvoi. Siten nousi myös kysymys kansainvälisessä hanketyössä tarvittavasta osaamisesta ja sen kehittämisestä. Sitä tapahtui tietysti kouluttautumalla. Esimerkiksi vuonna 1999 henkilöstöstämme osallistui kielikoulutukseen seitsemän henkilöä, CV-koulutukseen kuusitoista opettajaa, opettajille suunnattuun kansainvälisiin erikoistumisopintoihin (40 ov) kaksi opettajaa ja Keski- ja Itä-Eurooppaa koskevaan KIE-osaajakoulutukseen (20 ov) kaksi opettajaa. Lisäksi opettajia osallistui erilaisiin lyhyempiin kansainvälistä toimintaa käsitteleviin koulutuksiin ja yksikön sisäiseen English Clubiin. Kaikkinsa kansainväliseen toimintaan esimerkiksi vuonna 1999 osallistui tavalla tai toisella yli puolet yksikön henkilöstöstä.

Kansainvälisen toiminnan kokonaisuutta ja sen kehittämistä pohdimme usein Irmeli Maunonen-Eskelisen kanssa. Irmeli vastasi usean vuoden ajan kansainvälisestä opettajankoulutusryhmästä⁵⁴⁷, minä kansainvälisestä hanketoiminnasta⁵⁴⁸. Olin tehnyt jonkin verran yhteistyötä Irmelin kanssa kansainvälisen opettajankoulutusryhmässä ja meille oli kehkeytynyt hyvä keskinäinen yhteisymmärrys toiminnallisiin työskentelytapoihin perustuvien oppimisprosessien toteuttamisesta opettajankoulutuksessa ja myöhemmin myös hanketoiminnassa. Ulla kietoi meidät mukaan 2000-luvun taitteessa VIETVOC⁵⁴⁹-hankkeeseen, jossa molemmat toimimme kouluttajina. Yhteisillä hankereissuilla pohdimme usein erilaisia työhömmä ja sen kehittämiseen liittyviä asioita. Ideat alkoivat usein rönsyitä illansuussa ruokapöydän ääressä ja päättyivät monesti piirroksiksi tai muistiinpanoiksi ruokapaikan serviettiin. Sellaiseen taisi piirtyä myös omia ja kollegoittemme kokemuksia apuna käyttäen tuotettu ensimmäinen kuvauksemme kansainvälisissä hankkeissa tarvittavan osaamisen askelista.

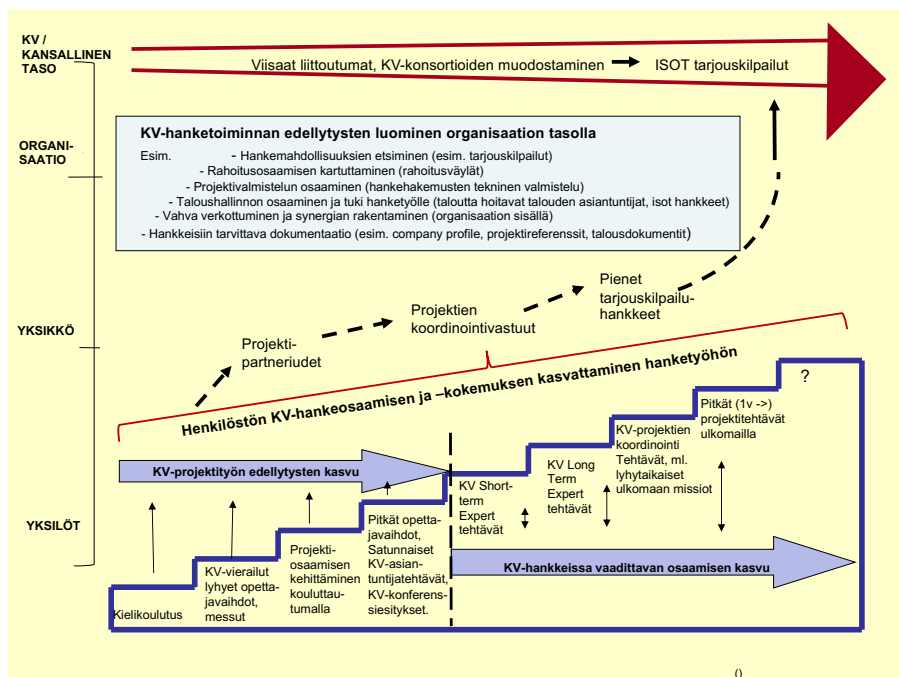
Olimme alusta alkaen opettajakorkeakoulussa ajatelleet, että hanketyössä tarvittavaa osaamista voidaan hyvin oppia hanketyötä tehden. Omissa hanketyön kokemuksissamme olimme kuitenkin jo huomanneet, että menestyminen kansainvälisessä hanketyössä tai siihen liittyvässä henkilöstön osaamisen kehittämisessä johtaa toivottuihin tuloksiin vain, jos tavoitteet kytketään or-

⁵⁴⁷ Maunonen-Eskelinen, Irmeli, 2022. Kansainvälinen opettajankoulutusryhmä vuodesta 1994. Artikkelit tässä raportissa.

⁵⁴⁸ Salo, Tommi 2001. IntoMieli 2/2001.

⁵⁴⁹ Ulla Mutkan artikkeli tässä raportissa.

ganisaation asettamiin strategisiin valintoihin, rakenteellisiin ratkaisuihin ja suunnitelmalliseen henkilöstön osaamisen kehittämiseen ja näihin liittyviin taloudellisiin ratkaisuihin. Henkilöstön KV-osaamisen ja -kokemuksen kasvattamisen portaat siis rikastuivat kuvaamaan kansainvälisen hanke- ja kehittämistyön osaamisen kokonaisuutta ja sen kehittymistä sekä yksilöiden että organisaatioiden näkökulmasta.⁵⁵⁰ (Katso kuvia).



Kansainvälisen hanke- ja kehittämistyön osaaminen ja sen kehittyminen organisaatiossa (Kaikkonen, Maunonen-Eskelinen & Mutka, 2007, 351)

Vielä näin liki 20 vuoden jälkeenkin ajattelen, että vaikka kuvio toki on pelkistys ja esimerkiksi henkilökohtaisten portaiden kiipeämisen jokainen aloittaa omasta kohdastaan, niin kokonaisuutena ne silti kuvaavat kansainvälisessä hanketyössä tarvittavaa osaamisen ulottuvuuksia edelleenkin. Joiltain osin ajattelen voisi sanoa, että jopa paremmin nyt kuin aiemmin, sillä kilpailu kansainvälisestä hankerahoituksesta näyttää vain kasvavan ja rahoitusinstrumentit muuttuvat yhä vaativimmiksi.

⁵⁵⁰ Kaikkonen, Leena & Maunonen-Eskelinen, Irmeli & Mutka, Ulla, 2007.

Henkilöstön kansainvälisen hankeosaamisen kehittämistyötä opettajakorkeakoulussa käsiteltiin painopistealueittain ja lisäksi henkilökohtaisella tasolla kehityskeskustelujen ja kouluttajien työajan käytön suunnittelun yhteydessä. Yksikön tasolla kansainvälinen hankekokemuksemme sytytti lisääntöä ja pyrimme laajentamaan tutkimus- ja kehitystoimintaamme kunnianhimoisesti. Ajatuksenamme ei kuitenkaan ollut, että 'kaikki käy'. Sen sijaan yritimme löytää mahdollisuuksia, joissa voisimme päästä laajentamaan kouluttajien osaamista, joissa voisimme vahvistaa referenssejämme ja joissa rahoitusväylien näkökulmasta kaikki munat eivät olisi samassa korissa.

KANSAINVÄLINEN HANKETOIMINTA LAAJENEE JA MUUTTUU HAASTEELLISEMMAKSI



Kansainväliset yhteistyösuhteet eivät synny ilman työtä, mutta työreissuilla saa tutustua myös moniin mielenkiintoisiin asioihin. Tässä Leena Kaikkonen ja Irmeli Maunonen-Eskelinen ovat Hangzhoun yliopiston kalligrafiakoulussa. Kuvaaja tuntematon. Ulla Mutkan yksityisarkisto.

Ammattikorkeakouluun liittymisen myötä kansainvälinen hanketyömme jatkui edelleen. Yhtenä uudenlaisen toiminnan merkkipaaluna voitimme vuonna 2000 ensimmäisen kehityskonsulttihankeemme, joka oli osa isompaa European Training Foundationin, Tanskan ja Suomen toteuttamaa hankekokonaisuutta Liettuan ja Latvian ammatillisen koulutuksen ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Samana vuonna saimme koordinoitavaksemme myös Pohjoismai-

den ministerineuvoston rahoittamassa laajassa pohjoismaisbaltialaisessa 'A School for All' -hankekokonaisuudessa teimme Irmelin kanssa Liettuan Transition projektia. Se on ollut ehdottomasti yksi innostavimmista projekteistamme toteutustavaltaan, kun koulutimme ammatillisia opettajia siten, että heidän tulevat erityisopiskelijansa olivat mukana koulutuksessa. Se oli jonkinlainen monimuotoisen yhteistyön kokeilukoulu, jossa kaikki pääsimme ylittämään itsemme Liettuan ministeriön väestä paikallisiin opettajiin, itseemme ja mukana olleisiin nuoriin. Hankkeessamme mukana olleet opiskelijat hurmasivat koko 'A School for All' -hankkeen loppukonferenssissa monisatapäisen yleisön kertoessaan oppimismatkastaan opettajiensa kanssa ja pääsystään ammatilliseen koulutukseen opiskelemaan. Se ei olisi ollut heille mahdollista esimerkiksi ilman hankkeen aikana tehtyä lainsäädännön kehitystyötä.

Melko pian Baltian hankkeiden jälkeen etenimme pienin askelin Balkanin maihin. Se lähti liikkeelle kahtakin reittiä. Pohjoismaiden Ministerineuvosto pyysi minua mukaan juuri Virossa ja Liettuassa toteuttamiemme 'A School for All' hankkeiden koordinaattorina näiden tulosten levittämishankkeeseen Serbiaan. Inklusiivista opetusta kehittävän hankkeen tiimoilla kävimme myös Bosnia-Herzegovinan puolella. Serbiassa projektia koordinoineet toimijat sanoivat tekevänsä rauhankasvatusprojektia. Niissä lyhyehköissä hetkissä, joissa sain olla mukana toiminnassa eri kansallisuusryhmiä edustavien opettajien kanssa, saatoin vain aavistaa, kuinka tulehdusarat olot Balkanilla tuolloin vielä olivat. Samoihin aikoihin kävin Jyväskylän yliopiston konsulttiyrityksen hankkeissa Montenegrossa ja Kosovossa tekemässä joitakin lyhytaikaisia asiantuntijatehtäviä. Kosovonkin tilanne oli tuolloin vielä levoton ja se näkyi katukuvassa. Hotellissa, josta seuraavien kymmenen vuoden aikana tuli Kosovon hankematkojeni kotipesä, henkilökunta kertoi kokemuksiaan sodasta ja siitä, miten se oli muuttanut heidän elämänsä. Väistämättä mieli palasi myös aiempaan Vietnamin hankkeeseemme, jossa sota siellä työskennellessämme ei enää ollut läsnä mutta sodan jäljet olivat vieläkin sananmukaisesti myrkkyyinä ja miinoina seudun maaperässä ja muistot vahvasti varsinkin iäkkäämpien ihmisten mielissä. Myös Maija Mäkinen teki noihin aikoihin ensimmäiset lyhyet asiantuntijavierailunsa Etiopiassa, josta myöhemmin tuli kumppanimaamme kehitysyhteistyöhankkeissa. Siellä toistuvat levottomuudet ovat osa maan historiaa ja nykyisyyttä. Samoin Tuovi Leppänen otti tuolloin hanketyössä ensiaskeleet Nepalissa, josta myös tuli pitkäaikainen hankeyhteistyömaamme. Siellä yhteiskunnallinen tilanne ja luonnonvoimat tekevät toiminnasta vielä kaksinkertaisesti arvaamattoman.

Nämä kokemukset ovat tuoneet maailman moninaisuuden vuosien aikana aivan toisella lailla lähelle kuin puoli yhdeksän iltautislähetykset. Ja tietysti,

myös kysymyksen ihmisten turvallisuudesta työmatkoillamme. Siihen voisi vielä lisätä, että omaa terveysturvallisuuteen liittyen, aikamoisen määrän malarialääkkeitä ja rokotuksia meistä kukin toimija on kehittyvissä maissa ja kehitysyhteistyöhankkeissa toimisessaan joutunut ottamaan, puhumattakaan ripulivatsojen kärsimisestä. Mutta kaikesta huolimatta, olemme palanneet näihinkin maihin uusissa hankkeissa uudelleen.

2010-LUVULLA FOKUKSEEN NOUSIVAT KOULUTUSVIENTI JA KEHITYSYHTEISTYÖ

2010-luku toi taas uuden haasteen, koulutusviennin. Suomen kansainvälinen PISA-menestys oli herättänyt kiinnostuksen suomalaiseen perusopetukseen. Se käänsi kiinnostuksen myös siihen, miten suomalainen koulutusjärjestelmä toimii peruskoulun jälkeen ja millaista osaamista opettajilta siellä edellytetään. Suomalainen ammatillinen opettajankoulutus herätti kiinnostusta kansainvälisillä markkinoilla, koska monissa kehittyvissä maissa ammatillista opettajankoulutusta ei ole. Ammatillisessa opettajankorkeakoulussa ajattelimme, että olimme jo 1990–2000-luvulla tehneet koulutusvientä, vaikka emme hyvin rahoitettuja hankkeitamme silloin sillä nimellä osanneet kutsuakaan. Ryhdyimme vain innolla uusiin toimiin ajatellen, että koulutusvientä toisi uusia liiketoimintamahdollisuuksia ja kiinnostavia töitä. Tokikin tämä toi päällikkötyöhöni aika lailla työtä uudenlaisten prosessien kehittämisessä. Ulla palkkasi meille töihin kehityskonsulttikonkari Timo Juntusen. Ensimmäisenä toimena tartuimme Suomen ulkoasianministeriön tarjouskilpailuun ammatillisen koulutuksen kehittämisestä Makedoniassa ja Kosovossa. Tarjouksen valmistelussa voimanamme oli tietysti Timon kokemus konsulttihankeiden hakemisesta ja hallinnoinnista mutta myös aiemmat yhteytemme Kosovoon ja Makedoniaan sekä opettajakorkeakoulun sisällöllinen tuntemus aiheesta eli ammatillisten oppilaitosten ja työelämän välisestä yhteistyöstä.

Kehityskonsulttihankeiden lisäksi tavoitteenamme oli löytää suoria asiakaskontakteja. Yksi keino asiakkaiden löytämiseen on ollut osallistuminen suomalaisten ministerien vienninedistämismatkoihin. Meiltä on vuosien varrella osallistuttu muutamiin sellaisiin. Seuraava viennin kaupparamme syntyi Saudeihin tällaisen vienninedistämismatkaan osallistumisen seurauksena. Tuloksena oli ammatillisille saudiopettajille Suomessa toteutettu kolmen kuukauden ammattipedagoginen koulutus ja myöhemmin kaksi opinto-ohjaukseen liittyvää koulutusta Saudeissa. 2010-luvun alussa saimme kiinnostavia viennin töitä myös Venäjältä, Kazakstanista, Kiinasta, Chilestä ja Argentiinasta.

ASIAT EIVÄT AINA OLE YKSINKERTAISIA

Saudiopettajille Suomessa järjestetty kolmen kuukauden koulutus nostatti yksikössämme myös kiihkeää ihmisoikeuksiin ja erityisesti naisten oikeuksiin liittyvää keskustelua. Keskustelun ydin oli siinä, miksi menemme tällaisin maihin, joissa naisia kohdellaan niin huonosti. Itse ajattelen, että yksi mahdollisuus on mitään tekemättä hyväksyä asiain tila ja toisaalta keino, jolla voimme edes yrittää vaikuttaa asioihin on koulutus. Jo koko oma opettajankoulutuksemme historia on lähtenyt naisten koulutusalojen ja -tason vahvistamisesta. Se osoittaa, että päättävällä ja pitkäjänteisellä työllä voi saada aikaan muutoksia.

Toinen toiminnassamme aivan alusta asti keskeinen asia on ollut erityistä tukea tarvitsevat oppijat ja yhtäläisten oppimisen oikeuksien edistäminen. Siihen vielä voisi lisätä oppijakeskeisen oppimisen edistämisen. Nämä kaikki aiheet pitävät sisällään myös työtämme ohjaavia arvovalintoja. Monissa hankkeissamme niin tutkimus- ja kehittämistyössä kuin viennin parissa mukana olevat opettajat ovat käynnistäneet kanssamme mielenkiintoisia keskusteluja esimerkiksi siitä, miten kohtaamme heidät tasavertaisina toimijoina, autamme heitä, emme ole ankaria. Tavat, jolla toimimme, opetamme ja ohjaamme ovat monesti tärkeämpiä kuin sisällöt, joista puhumme. Toivon, että vaikkapa koulutusviennissä voimme edes pienessä mittakaavassa saada ihmiset miettimään ja muuttamaan suhtautumistaan ja toimintatapojaan edes vähän ihmisoikeuksia edistävään suuntaan.

Jos tarkastellaan niitä maita, joissa olemme tehneet T&K-työn hankkeita, aika monessa niistäkin ihmisoikeudet voisi nostaa tarkasteluun. Päältä päin eri maissa tapahtuvaa työtämme katsoen ei voi arvata, onko kyseessä koulutusviennin vaiko hankkeessa tapahtuva työ. Niihin molempiin kuuluu koulutuksellisia osioita, joissa usein on samankaltaisia sisältöjäkin. Mutta joskus tuntuu siltä, että viennin työ on jotenkin hanketyötä tuomittavampaa, koska 'myymme' työtämme. Sitä on vaikea ymmärtää, koska kaikessa, myös kotimaisessa, toiminnassamme taustalla aina joku maksaa tekemästämme työstä. Useimmissa viennin tapauksissa se on ollut ministeriö tai muu joku kyseisen maan koulutuksesta vastaava organisaatio. Mutta niin viennissä kuin TKI-työssäkin periaatteemme on ollut, että ketään ei kansainvälisiin tehtäviin veloiteta ja henkilöstö voi tehdä oman valintansa mukaan lähtemisestä esimerkiksi jonkin maan turvallisuuteen tai ihmisoikeustilanteeseen perustuen.

KEHITYSYHTEISTYÖ VAHVISTUU

Toinen 2010-luvun alussa uudelleen käynnistynyt toiminta oli kehitysyhteistyö-hankkeet. VIETVOC- projekti (1997–2002) sytytti aikanaan innostuksen asiaan ja sen jälkeen olimme koettaneet löytää mahdollisuuksia jatkaa yhteistyötä Quãng Tri Teacher Training Collegen kanssa. 2010-luvun taitteessa olimme palkanneet kansainvälistä hankevalmistelua vahvistamaan Kati Räsäsen. Siinä vaiheessa Suomen ulkoministeriö lanseerasi korkeakoulujen kansainvälistä yhteistyötä koskevan HEI ICI -ohjelman ja siihen sisältyvän rahoitusmahdollisuuden.⁵⁵¹ Rahoitusta olivat oikeutettuja hakemaan ammattikorkeakoulut yliopistojen rinnalla. Näimme tässä mahdollisuuden jatkaa yhteistyötämme Vietnamiin.

Katilla oli kokemusta ja kiinnostusta kehitysyhteistyöhön ja hänellä olikin merkittävä rooli ensimmäisen HEI ICI -hankehakemuksen valmistelussa. Me Vietnam-toimijat autoimme häntä hankevalmistelussa tuomalla kokemuksemme aikaisemmasta hankkeesta Katin käyttöön. Saimme hakemamme rahoituksen ja ensimmäinen HEI ICI -hanke toteutui Vietnamin 2011–2012. Seuraavalla hakukierroksella saimme jo kaksi hanketta, toisen Nepaliin ja toisen Vietnamiin. Olemme saaneet kehitysyhteistyöstämme kiitosta ja näiden ensimmäisten hankkeiden projektipäälliköt Irmeli ja Tuovi olivat vaikuttamassa jatkossa HEI ICI -ohjelman edelleen kehittämiseen. Innostus kehitysyhteistyöhön on jatkunut ja olemme onnistuneet näiden hankkeiden hakemisessa myöhemminkin.

Kaikkea kansainvälistä toimintaamme tarkastellen voi sanoa, että olemme menneet sinne, missä meitä on tarvittu. Koulutusvientiä teemme siellä, missä joku on osaamisestamme kiinnostunut ja kykenee siitä itse maksamaan. Kehitysyhteistyötä teemme sellaisissa maissa, joissa osaamisellemme on tarvetta, mutta toimijoilla itsellään ei ole resursseja sitä hankkia. Ajattelimme, että kehitysyhteistyön instrumenttien avulla voimme olla mukana globaalissa toiminnassa ja tukea myös heikommassa asemassa olevia maita rakentamaan kapasiteettiaan.

MIKÄ SAA IHMISET KIINNOSTUMAAN HANKETYÖSTÄ?

Usein minulta on kysytty, miksi haluan lähteä mukaan ja miten ihmeessä lähti-jöitä näihin tehtäviin löytyy. Ehkä yksi vastaus löytyy siitä, että hanketyö yleensä mahdollistaa ja pakottaa kouluttajan siirtymään omille epämukavuusalueilleen ja se kiinnostaa ja innostaa. Kansainvälisissä hankkeissa tämä vielä korostuu

⁵⁵¹ Higher Education Institutions Institutional Cooperation Instrument.

monella tavalla, kun tehdään työtä monella tavalla erilaisissa toimintaympäristöissä. Siten hankkeet tarjoavat mahdollisuuden kehittää omaa asiantuntijuuttaan ja osaamistaan. Opettajia ympäri maailmaa kiinnostaa sama kysymys, 'miten saisin oppijani oppimaan', mutta ratkaisut kysymykseen erilaisista konteksteista johtuen vaihtelevat. Kehittämistyö sinällään kohdentuu usein meille tuttuihin asioihin: opetussuunnitelmien, oppimisprosessien, arvioinnin, koulutuksen ja työelämän yhteistyön tai opettajankoulutuksen kehittämiseen. Emme voi kuitenkaan viedä valmiita suomalaisia malleja mukamme, vaan tuemme konsultatiivisilla ja toiminnallisilla prosesseilla asianosaisia rakentamaan heille sopivat ratkaisut. Siinä samalla aina oppii itsekin. Kehittämisen lähtökohtana ovat ihmiset, jotka elävät ja toimivat erilaisissa kulttuureissa ja ympäristöissä, eikä niitä voi vaihtaa. Kehittämisprosessien ohjaamisen ja ammattipedagogisen osaamisen lisäksi työ vaatii epävarmuuden sietämistä, sillä tie päämäärään voi joskus mutkitella kovinkin arvaamattomin askelin, ja on vain koetettava pitää luvattuja tavoitteita kirkkaina mielessään. Näissä haasteissa on tämän työn koukuttava kiehtovuus.

PROJEKTI MUUTOKSEN MOOTTORINA

– TAITURISTA PONNISTAEN OMAN OSAAMISEN TUNNISTAJAKSI

Annu Niskanen

2000-luvun alussa sekä suomalaisessa että eurooppalaisessa koulutuskeskustelussa oli yhtenä keskeisenä teemana elinikäiseen ja elämänlaajuiseen oppimiseen liittyvät kysymykset. Työelämän muutokset, kansainvälistyvä työelämä ja koulutusrakenteiden muutostarpeet toivat esille tarpeen kehittää osaamisen tunnistamista aiempaa joustavammalla mutta laadukkaalla tavalla. Jo tuolloin nähtiin se, miten oppimista tapahtuu erilaisissa ympäristöissä ja työn on luonteeltaan yhä enemmän oppimista. Tärkeää oli havaita, miten ihmiset oppivat työpaikoilla ja vapaa-ajan toiminnoissa niitä valmiuksia, joita tarvitsevat työssä ja yhteiskunnassa. Koulutusjärjestelmien haasteena oli monin eri tavoin ja eri paikoissa tapahtuneen oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Perusajatuksena oli se, että annetaan arvo sille osaamiselle, jota ihmisellä jo on ja kannustetaan heitä oman osaamisen esille tuomiseen eikä korosteta osaamattomuutta.

VASTAUKSIA ETSITTIIN ELINIKÄISEN OPPIMISEN KESKEISIIN KYSYMYKSIIN

TAITURI-hanke (2004–2006) vastasi juuri näihin kysymyksiin, osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menettelytapojen kehittämiseen lähinnä ammatikorkeakouluympäristössä. Taustana hankkeelle oli se, että lähitulevaisuudessa osaavista ammattilaisista tulisi olemaan ennusteiden mukaan pulaa. Jo 2000-luvun alussa nähtiin selvästi, miten ammattien sisällöt muuttuvat ja ammattitaidon päivittämisen tarve korostuu. Lisäksi todettiin, että aikuisväestön koulutuksen rooli tieto- ja taitovarannon ylläpitäjänä ja kehittäjänä vahvistuu entisestään. Toki jo tuolloin nähtiin myös, miten keskeiseksi tulee koulutuksen suuntaaminen siten, että se edesauttaa opiskelijoiden joustavaa sijoittumista työelämään. Pohdittiin myös sitä, miten korkeakouluissa opiskelun ja työelämän on tarpeen limittyä mahdollisimman joustavasti toisiinsa. Eli ammatillisen koulutuksen olisi kytkeydyttävä entistä paremmin kunkin henkilön työtehtäviin ja työyhteisön kehittämissuunnitelmiin.

”Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen” oli ilmiönä ja käsitteenä moniulotteinen ja haastava. Kyse oli pitkälti tienraivauksesta, jossa haettiin yhteistä ymmärrystä ja toimintamalleja moniammatillisen yhteistyön ja keskustelujen avulla käsitteen viemiseksi käytäntöön.

HANKESUUNNITELMA TEHTIIN HUOLELLA

Taituri-hankkeen suunnitteluvaiheessa kävin lukuisia keskusteluja Jyväskylän ammattikorkeakoulun eri toimijoiden kanssa. Aluksi keskustelin opettajakorkeakoulun johtajan Ulla Mutkan kanssa hankeideasta. Hän innostui asiasta välittömästi ja kutsui paikalle ammattikorkeakoulun johtoa. Sain hankevalmisteluun vihreää valoa sekä työsuunnitelmaani aikavarauksen hankevalmisteluun. Niinpä lähdin ottamaan asioista selvää erilaisten raporttien ja ohjelmien kautta. Valmistelussa lähdin liikkeelle ammatilliseen koulutukseen liittyvien yhteiskunnallisten muutosten ja haasteiden tarkastelusta. Monissa kansallisissa ja kansainvälisissä yhteyksissä oli nähtävissä viitteitä siitä, että oli tarpeen ottaa huomioon entistä paremmin eri ympäristöissä tapahtuvaa oppimista. Erityisesti korkea-asteella näytti olevan tarvetta kehittää malleja aiemmin opitun tunnistamiseen ja tunnustamiseen.

Samaan aikaan valmistelin omaa lisensiaatintyötäni, jossa keskeisiä teemoja olivat osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä ammattiosaamisen näyttöjen kehittäminen. Sain tutkimuksestani vahvaa teoreettista taustaa pohdinnoilleni. Olin tullut tutkimustyössäni johtopäätöksiin, joiden mukaan perinteinen koulutus ei enää riitä. Myös ihmisten elinikäinen opiskelu voi olla katkoksellista, mutta elinikäisen oppimisen idea mahdollistaa tutkintojen suorittamisen ja eri tavoilla hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen oppijan elämän eri vaiheissa.

Lisäksi hankevalmistelun taustaksi kävin läpi ison määrän erilaisia raportteja ja asiakirjoja. Taituri-hankkeen taustaksi ja perusteluksi niistä löytyi hyvin monenlaisia näkökohtia. Ainakin seuraavat raportit ja asiakirjat olivat merkittäviä hanketta taustoittaessani:

- OECD:n raportti: Ammattikorkeakoulun kentässä on tarve kehittää nykyistä laajempia aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen menettelyjä myös järjestelmätasolla.
- Eurooppalainen korkeakoulukehitys: Hyväksiluku ja kaiken opitun tunnustaminen ovat nousseet keskeisiksi kysymyksiksi.
- Hallitusohjelma 24.6.2003: Kuluvan hallituskauden aikana lyhennetään aikuisten kouluttautumisaikoja ja madalletaan kynnystä koulutukseen.

- Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaluonnos vuosille 2003–2008: Opetuksen laatutason kohottamisessa on kiinnitettävä huomiota yksilöllisiin opetussuunnitelmiin ja aiemmin opitun hyväksilukuun ja siihen liittyviin käytäntöihin.
- Parlamentaarinen aikuiskoulutuskomitean mietintö: On olemassa tarve tunnustamismenettelyjen kehittämiseen korkeakouluympäristössä sekä ammatillisen lisäkoulutuksen parempaan kytkentään ihmisten työtehtäviin ja työyhteisön kehittämissuunnitelmiin. Myös tietoa ja tukea oppimispolkujen rakentamiseen tarvitaan.
- NOSTE-ohjelma: Tärkeää on aikuisten osaamistason turvaaminen ja tarve kehittää menetelmiä tämän tavoitteen saavuttamiseksi.
- Aluekehitysnäkökulma: Maakuntatasolla osaamisen vahvistaminen on yksi keskeisiä kehittämisen painopisteitä ja tärkeä alueellinen kilpailutekijä. Samoin sitä on erilaisten oppimispaikkaverkostojen ja -mahdollisuuksien kehittäminen.
- Ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksen opintojen hyväksilukua selvittelyt työryhmä 2002: Ammattikorkeakouluissa on tärkeää kehittää toimintatapoja, joilla opiskelija voi nykyistä paremmin osoittaa sellaisen osaamisensa, jota hän ei voi todistuksilla osoittaa, mutta joka voi korvata osan opinnoista. Tavoitteena on myös kehittää henkilökohtaista opintosuunnitelmaa henkilökohtaisen oppimisen ja urasuunnittelun välineenä.
- Jatkuvan oppimisen näkökulma haastaa ymmärtämään laajasti nonformaalin ja informaalin oppimisen merkitystä. Siitä syystä on tarpeen kehittää aikuiskoulutuksessa toimintamalleja virallisen tutkintojärjestelmän ulkopuolella opitun tunnistamiselle siten, että tutkintoja suoritettaessa on mahdollisuus hyödyntää eri oppimisympäristöissä tapahtunutta oppimista.

Eurooppalainen korkeakoulukehitys oli nostanut vahvasti esille kaiken opitun tunnustamisen ja hyväksiluvun ja tarve näiden toimien kehittämiseen oli sekä kiireinen että suuri. Myös lukuisat kotimaiset työryhmät, mietinnöt ja muistiot olivat tuona aikana kiinnittäneet huomiota samaan asiaan. Vuonna 2003 uudistettuun ammattikorkeakoululainsäädäntöön kirjattiin myös vaatimus opintojen, harjoittelun tai työkokemuksen kautta hankitun osaamisen hyväksiluvusta.⁵⁵² Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008

⁵⁵² SA 352/2003,14 §.

⁵⁵³ esitettiin vaatimus korkeakoulujen yksilöllisistä opetussuunnitelmista ja hyväksiluvun käytännöistä. Näiden käytäntöjen odotettiin yhdenmukaistuvan alakohtaisesti opetusministeriön, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhteistyönä niin, että samalla niissä otettaisiin huomioon sekä kansalliset että eurooppalaiset linjaukset.

Elinikäisen oppimisen edistämiseen tarvittavat toimenpiteet jäsenyivät muutamaaan pääkohtaan, joiden mukaan oppimisen perusta on rakennettava vahvaksi, oppimismahdollisuuksien kirjo laajaksi, opituille on saatava julkinen tunnustus, ihmisille on tarjottava tietoa ja tukea oppimispolkujen rakentamiseen, opettajien ja kouluttajien taidot on saatava ajantasaisiksi ja oppimisen edistämispolitiikka on rakennettava kattavaksi.⁵⁵⁴ Lisäksi mietinnössä nähtiin, että on tarpeen kytkeä ammatillinen lisäkoulutus paremmin henkilön työtehtäviin ja työyhteisön kehittämissuunnitelmiin. Edelleen huomiota kiinnitettiin siihen, että tarvitaan lisää tietoa ja tukea oppimispolkujen rakentamiseen.

Hankesuunnittelun käynnistyessä sain työparikseni yliopettaja Aino Lepänjuuren. Hänen kanssaan aloimme ensimmäiseksi hahmottamaan hankkeen viitekehystä. Monien pohdintojen jälkeen hankkeen nimeksi tuli TAITURI. Se tarkoitti ammattitaidon tunnistamisen, arvioinnin ja tunnustamisen kehittämistä. Koko ajan hankkeen suunnitteluvaiheessa kävimme monipuolisia keskusteluja eri toimijoiden kanssa. Kirjoitimme hankehakemuksen ja hake sai rahoituksen (417000 €) Euroopan sosiaalirahastolta. Hanketta koordinoi ammatillinen opettajakorkeakoulu ja toimin sen projektipäällikkönä.

TAITURISSA PANEUDUTTIIN OSAAMISEN TUNNUSTAMISEEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Taituri-hanke oli ensimmäinen korkea-asteella toteutettu aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen hanke.⁵⁵⁵ Siinä paneuduttiin vuosina 2004–2006 osaamisen tunnistamisen, arvioinnin ja tunnustamisen kehittämistyöhön Jyväskylän ammattikorkeakoulun eri koulutusohjelmissa. Hankkeessa oli mukana viisi koulutusala: informaatioteknologia, liiketalous, luonnonvara-ala, matkailu-, ravitsemus- ja talousala ja ammatillinen opettajakorkeakoulu sekä Kankaanpään opisto Satakunnasta.

Taiturin tavoitteena oli kehittää henkilökohtaista opintosuunnitelmaa oppimisen ja urasuunnittelun välineenä. Tarkoituksena ei ollut luoda näyttötutkintojärjestelmää ammattikorkeakouluihin, mutta ottaa kuitenkin huomioon ja

⁵⁵³ Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008. Opetusministeriö.

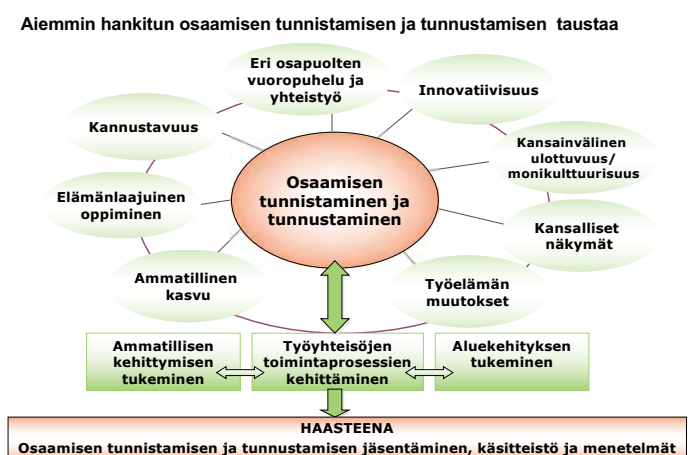
⁵⁵⁴ Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö 3:2002, 54.

⁵⁵⁵ Niskanen, Annu & Lepänjuuri, Aino & Rautio, Tuija, (toim.), 2006.

hyödyntää näyttötutkintojen kehittämisessä syntyneitä kokemuksia. Jo tuolloin oli nähtävissä se, miten jatkuva oppiminen haastaa ymmärtämään laajemmin nonformaalin ja informaalin oppimisen merkitystä. Eli oli tarpeen kehittää aikuiskoulutuksen toimintamalleja virallisen tutkintojärjestelmän ulkopuolella opitun tunnistamiselle siten, että tutkintoja suoritettaessa olisi mahdollista hyödyntää eri oppimisympäristöissä hankittua osaamista.

Hankkeen tavoitteena oli myös tuottaa eri alojen oman kehittämistyön, eri osapuolten välisen yhteistyön, verkottumisen ja vertailuoppimisen kautta innovatiivisia malleja ja työvälineitä ammattitaidon tunnistamisen, arvioinnin ja tunnustamisen kysymyksiin. Tässä toiminnassa tarkoituksena oli hyödyntää näyttötutkintojen kehittämisestä syntyneitä ja erilaisissa kotimaisissa ja kansainvälisissä kehittämishankkeissa kertyneitä kokemuksia sekä verkko-pohjaisia oppimisympäristöjä.

Oppimisen yhteydessä voitiin käyttää käsitettä jatkuva oppiminen, jolloin haluttiin korostaa oppimisen elinikäisyyttä ja oppimisympäristöjen laaja-alaisuutta. Osaamisen tunnistamisen tavoitteena oli tehdä yksilön osaaminen näkyväksi siten, että se kohottaa yksilön työmarkkinakelpoisuutta. Oppijan tietoisuus omasta osaamisesta vahvistaa myös hänen ammatti-identiteettiään ja voimaannuttaa häntä. Yleisesti käytössä olevia työvälineitä osaamisen tunnistamiseen olivat esimerkiksi HOPS, portfolio, oppimispäiväkirja, näytöt, haastattelut ja muut arviointimenetelmät. Tärkeinä periaatteina osaamisen tunnistamiseen tähtäävässä toiminnassa oli hyväksyttävyyys, riittävyys, luotettavuus ja ajantasaisuus.



Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen viitekehys. Niskanen ja Lepänjuuri 2005.

HANKKEESSA KEHITETTIIN MONENLAISIA TOIMINTARATKAISUJA ASIAN EDISTÄMISEKSI

Taituri-hankkeen tuloksina osaamisen tunnistamista ja tunnustamista koskeva ajattelu ja yhteinen ymmärrys meni ammattikorkeakoulussa selvästi eteenpäin. Hankkeessa kehitettiin osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen työvälineitä ja osaamislähtöisten opetussuunnitelmien rakentamista. Keskeisiä kehittämisen kohteita olivat osaamiskartoitus, henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja osaamisportfolion rakentaminen. Henkilökohtaisten oppimispolkujen rakentamisen prosessia kehitettiin eri alojen yhteistyönä. Yksi merkittävin saavutus oli hankkeen koulutustarjotin. Taiturin koulutustarjotimen sisältöä olivat seuraavat kokonaisuudet:



Taituri-hankeperheen toteuttamiseen osallistui monia opettajankouluttajia ja opettajia ammattikorkeakoulusta. Kuvassa opettajankouluttajat Aino Lepänjuuri, Ritva Nurminen ja Annu Niskanen esittelevät seminaaritapahtumassa hankkeiden tuloksia. Kuvaaja tuntematon. AOKK arkisto.

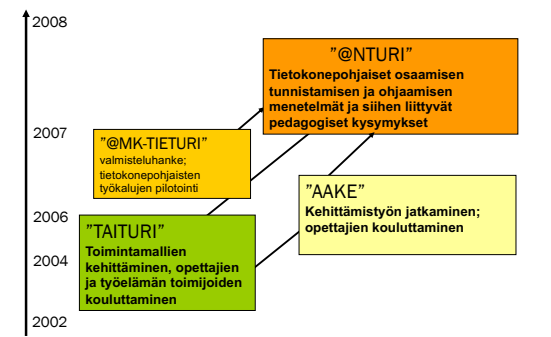
- Näyttöarvioija-koulutus Kankaanpään opistolla 2004–2005, yhteensä n. 70 osallistujaa.
- Näyttötutkintomestari-koulutus Kankaanpään opistossa 2006.
- Osaamista ja voimaa esimiestyöhön -valmennus keväällä 2006 yrityskoulutuksena Panda Oy:n esimiehille.
- Portfoliokoulutus hankkeen kouluttajille ja alakohtaisen kehittämistyön osallistujille keväällä 2005.
- Ongelmaperustainen oppiminen –koulutus keväällä 2005.
- Esimiehenä voimaantuminen –koulutus teemana hankkeen koulutuspäivässä syksyllä 2005.

Hankkeessa oli välttämätöntä käydä hyvin perusteellisia keskustelua kehittämisen kohteena olevasta ilmiöstä. Näiden keskustelujen kautta kehitimme uudenlaista ymmärrystä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kysymyksistä sekä koulutusrakenteiden muutostarpeista. Totesimme tuolloin, että työelämälähtöisen osaamisen tunnistaminen on vaikeaa, koska toimintaa koskevan ymmärryksen luominen, yhteisen käsitteistön rakentaminen ja ajattelun kehittäminen vaativat aikaa. Hanketyössä otimme kuitenkin selkeitä askeleita tähän suuntaan.

TAITURI SYNNYTTI KOKONAISEN HANKEPERHEEN

Taituri-hanke oli pilotti laajemmalle kehittämistyölle ja se mahdollisti uusien hankkeiden syntymistä tai oikeastaan synnytti kokonaisen hankeperheen. Kuviossa 2 olemme hahmottaneet Taituri, Aake, @mk-tieturi ja Anturi- hankkeiden jatkumoa ja sisältöjä. Taituri-hankkeen aikana tuli ilmeiseksi, että osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen ammattikorkeakoulussa tarvitaan sähköisiä työvälineitä. Siitä havainnosta syntyi @mk-tieturi- valmisteluhanke vuonna 2006, ja sen rahoitti Jyväskylän ammattikorkeakoulu. @mk-tieturissa lähdettiin selvittämään mahdollisuuksia sähköisten työvälineiden rakentamiseen tähän tarkoitukseen yhteistyössä Informaatioteknologian instituutin kanssa. Siinä tutkittiin erityisesti digitaalisen portfolion eli ePofon mahdollisuuksia osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen työvälineenä. Aake-hankkeessa jatkettiin Taiturissa aloitettua kehittämistyötä ja opettajien kouluttamista. Näiden kahden hankkeen pohjalta saatiin rahoitus opetusministeriöltä tammikuun alussa 2007 käynnistyneelle ANTURI-hankkeelle.

AIEMMIN OPITUN TUNNISTAMINEN, ARVIOINTI JA TUNNUSTAMINEN



Teemaan liittyvän osaamisen kehittäminen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa/ ammatillisen opettajakorkeakoulun hankkeissa 2002–2008.

VERKKOPOHJAISET TYÖVÄLINEET JA JOUSTAVAT OPINTOPOLUT KESKIÖSSÄ

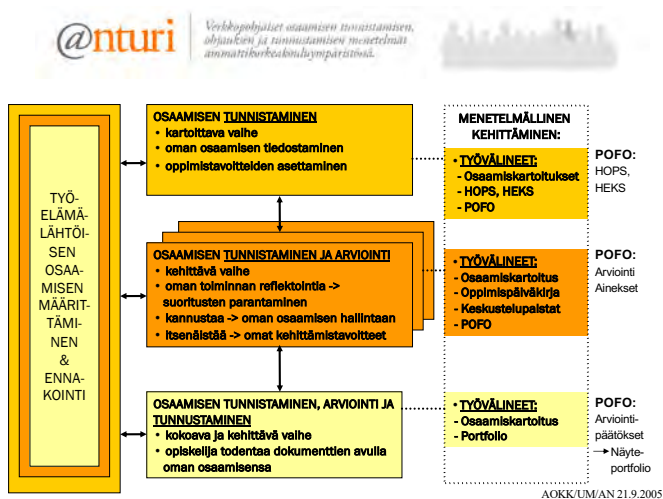
Anturi-hankkeessa⁵⁵⁶ yhtenä tavoitteena oli kehittää ja soveltaa korkea-asteen koulutukseen innovatiivisia menetelmiä ja työvälineitä osaamisen tunnistamiseen, arviointiin ja tunnustamiseen eri osapuolten välisenä yhteistyönä. Toisena

⁵⁵⁶ Huotari Jouni & Lepänjuuri Aino & Niskanen, Annu, 2007, 89–98.

tavoitteena oli tukea joustavien oppimispolkujen rakentamista kehittämällä verkkopohjaisia työvälineitä, muun muassa osaamiskartoituksia, eHOPSia ja ePofoa urasuunnittelun välineenä. Kolmantena tavoitteena oli luoda pohjaa laajemmalle osaamisen tunnistamista, arviointia ja tunnustamista koskevan järjestelmän kehittämistyölle korkea-asteella.

Anturi-hankkeen aikana opimme, että haasteena oli edelleen käsitteiden yhteisen ymmärryksen lisääminen ilmiöistä ja kehittämisen kohteista. Opetussuunnitelmatyön merkitys osoittautui tärkeäksi ja se, että tarvitaan osaamiskuvausten, arviointikohteiden, -menetelmien ja -kriteerien yhtäaikaista kehittämistä työvälineiden kanssa.

ePortfolion tekninen toimivuus toi haasteita kehittämistyöhön sekä toimijoiden perehdyttäminen ja kouluttaminen (opiskelijat, kouluttajat ja yhteistyökumppanit). Eli opimme ymmärtämään ongelmia, jotka liittyivät osaamisen tunnistamisen, arvioinnin ja tunnustamisen kysymyksiin sekä verkkopohjaisten työkalujen suunnitteluun. Anturissa oli merkittävää insinööriopiskelijoiden työharjoittelun ja opinnäytetöiden kytkeminen kehittämishankkeeseen. Kuviossa 3 olemme vaiheistaneet osaamisen tunnistamisen, arvioinnin ja tunnustamisen vaiheita ja menetelmällistä kehittämistä portfolion kehittämisen tueksi.



Osaamisen tunnistamisprosessin vaiheet.

OSAAMISEN TUNNUSTAMISEN KYSYMYKSET KESKEISIÄ KOULUTUSPOLIITTISIA TAVOITTEITA VUODESTA 2011 ETEENPÄIN

2010-luvun päättyessä Osaamisen tunnustamisen kysymykset oli nostettu Koulutuksen tutkimus- ja kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 koulutuspoliittisiksi tavoitteiksi.⁵⁵⁷ Koulutuksen lainsäädännöllä, ohjauksella ja rahoituksella edistetään koulutuksen ulkopuolella opitun tunnustamista ja tunnustamista kaikessa koulutuksessa sekä edistetään tutkintojen osaamis-perusteista määrittelyä. Voidaan sanoa, että Jyväskylän ammattikorkeakoulun mutta myös oman osaamiseni kehittymisen kannalta Taituri-hankkeella on ollut merkittävä asema osaamisen tunnustamisen, arvioinnin ja tunnustamisen toimintatapojen kehittämisessä. Toki myös monien muiden hankkeiden myötä ammattikorkeakoulukentässä hyväksilukuun ja osaamisen tunnustamiseen ja tunnustamiseen liittyvät käsitteet ja toimintatavat ovat jatkuvasti täsmentyneet. Joka lukuvuosi ymmärrys asiasta on sekä syventynyt että monipuolistunut edelleen uusien, tähän päivään saakka jatkuneiden hankkeiden myötä.

Ajattelen hanketyötäni jaetun asiantuntijuuden mukaisena toimintana. On ollut tärkeää oppia muilta ja jakaa omaa osaamistaan. Minulle osallistuminen yhteiseen kehittämistoimintaan ja omien käytänteiden jakaminen on ollut merkityksellistä myös siksi, että asiantuntijoiden tietämys on tämäntyyppisen hiljaisen tiedon varassa organisoituneena niiden ongelmien ympärille, joita asiantuntijat ratkaisevat työssään. Asiantuntijaksi opitaan asiantuntijayhteisössä toimimalla, ratkomalla pulmia ja avaamalla solmuja ja arvostamalla jokaisen osaamista. Tällä hetkellä toimin projektipäällikkönä Lippa-hankkeessa. Lippa-hanke madaltaa koulutuksen ja työelämän välisiä raja-aitoja ICT-alalla sekä kehittää ja kokeilee uudenlaisia välineitä sujuvoittamaan erityisesti nuorten siirtymiä opinnoista työelämään.

⁵⁵⁷ Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008. Opetusministeriö.

MUSIIKKIA, TANSSIA JA PEDAGOGIIKKAA

- AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU MUSIIKKIPEDAGOGIEN JA TANSSINOPETTAJIEN KOULUTTAJA

Tuija Rautio

Tässä artikkelissa kuvaan ammatillisen opettajakorkeakoulun koulutustehtävää, joka koskee musiikkipedagogien ja tanssinopettajien koulutusta: ammattikorkeakoulujen musiikkipedagogi- ja tanssinopettajaopiskelijat suorittavat osan pedagogisista opinnoistaan ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ja saavat osana ammattikorkeakoulututkintoaan todistuksen opettajan pedagogisista opinnoista 60 opintopistettä, joka oli aiemmin 35 opintoviikkoa. Koulutusta on ollut lukuvuodesta 2000–2001 alkaen ja sitä on toteutettu yhteistyössä eri ammattikorkeakoulujen kanssa. Vuosien mittaan koulutuksen on suorittanut Jyväskylään 2000–3000 opiskelijaa, joten ihan pienestä opiskelijamäärästä ei ole kyse.

MITEN KOULUTUSMALLI SYNTYI

Suomessa oli 1990-luvulla laaja ja hajanainenkin musiikin koulutusjärjestelmä. Erityisesti harrastustavoitteisesti musiikkia saattoi opiskella eri oppilaitosmuodoissa: rungon muodostivat silloiset musiikkiopistot, ja niiden lisäksi taiteen perusopetusta järjestivät kansan-, kansalais- ja työväenopistot sekä konservatoriot. Konservatorioiden ominta toiminta-alueita oli kuitenkin ammatillinen koulutus. 1990-luvulla ammattikorkeakoulujen syntyminen myötä konservatorioiden korkea-asteen koulutustehtävä oli siirtymässä ammattikorkeakouluille. Yliopistotasosta musiikin opetusta antoivat Sibelius-Akatemia, Jyväskylän ja Oulun yliopistot. Koska oppilaitosten kirjo oli suuri, myös musiikkialan opettajien kelpoisuus määräytyi eri oppilaitosmuodoissa eri tavoin.⁵⁵⁸

Opetusministeriö asetti tammikuussa 1999 työryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus opettajan pedagogisten opintojen järjestämisestä musiikkialalla. Työryhmän tuli tehdä ehdotus niistä käytännön järjestelyistä, miten ammattikorkeakoulujen musiikin opettajien ja musiikkipedagogin ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden 35 opintoviikon laajuiset pedagogiset opinnot toteutetaan.⁵⁵⁹ Toimeksiannon taustalla oli uudistunut

⁵⁵⁸ Muistio 12:1999. JAMK arkisto.

⁵⁵⁹ Ibid.

lainsäädäntö ja asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.⁵⁶⁰ Tässä artikkelissa käsittelemme työryhmän ehdotusta ja sen toteuttamista vain siltä osin, mikä koskee ammatillista opettajakorkeakoulua ja sen yhteistyökumppaneita.

TYÖRYHMÄN KOKOONPANO JA TYÖSKENTELY

Opetusministeriön asettamaan työryhmään kuuluivat Jyväskylän ammattikorkeakoulun silloinen rehtori Mauri Panhelainen, ammatillisen opettajakorkeakoulun johtaja Ulla Mutka, kulttuurin koulutusala johtaja Markku Pöyhönen Jyväskylän ammattikorkeakoulusta ja apulaisjohtaja Tuire Ranta-Mayer Sibelius-Akatemiasta. Ehdotusta valmistelleessaan työryhmä järjesti useita kuulemistilaisuuksia eri asiantuntijoille ja niiden ammattikorkeakoulujen edustajille, joissa annettiin musiikin opetusta.

Soiton- ja laulunopettajien koulutuksesta olivat siihen asti vastanneet pitkälti Sibelius-Akatemia ja konservatoriot. Konservatorioiden koulutustehtävä oli siirtymässä ammattikorkeakouluihin ja ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelman laajuus päätettiin nostaa 180 opintoviikkoon syksyllä 1999. Konservatorioissa oli vapaan sivistystyön opettajien kouluttamiseksi musiikinohjaajien koulutusta, joka myös oli siirtymässä ammattikorkeakouluihin. Konservatorioissa suoritettavat pedagogiset opinnot eivät enää vuonna 1997 ja sen jälkeen aloittaneilla tuottaneet vaadittua muodollista kelpoisuutta opettajankoulutuksen osalta.⁵⁶¹ Tarvittiin siis ratkaisu, miten kelpoisuuden edellyttämät 35 opintoviikon pedagogiset opinnot voidaan saavuttaa.

MUSIIKKIALAN PEDAGOGISTEN OPINTOJEN (35 OV) JÄRJESTÄMISMALLI

Opetusministeriön asettama työryhmä esitti, että musiikin opettajankoulutus toteutettaisiin muusta ammatillisesta opettajankoulutuksesta poikkeavalla tavalla niin, että sen voisi suorittaa jo ammattikorkeakouluopintojen yhteydessä. Työryhmän perusteli ehdotusta niin, ”että taiteellisella työllä ei Suomessa pääsääntöisesti – joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta – voi täysin tai pysyvästi työllistää itseään. Musiikkialalta valmistuneiden suurin työllistäjä onkin opetusala. Tästä seuraa, että on perusteltua tarjota opettajankoulutusmahdollisuutta perustutkintoon sisältyvänä. Tämä ratkaisu edellyttää muutosta ammatillista opettajankoulutusta säätelevään lainsäädäntöön siltä osin, kun

⁵⁶⁰ SA 986/1998.

⁵⁶¹ Muistio 12:1999, 11. JAMK arkisto.

siinä säädetään kelpoisuudesta opettajankoulutukseen (laki 452/96 § 7).⁵⁶²
Tuo lakimuutos toteutuikin vuonna 2001 (585/2001 § 7).⁵⁶³

Työryhmä totesi ehdotuksessaan, että esitettyä opettajan pedagogisten opintojen mallia voidaan soveltaa myös ammattikorkeakoulujen tanssinopettajien koulutuksessa samoin kuin muiden taidealojen opettajankoulutuksessa. Näin onkin tehty tanssinopettajien koulutuksen osalta. Nämä kaksi – musiikkipedagogi (AMK) ja tanssinopettaja (AMK)- ovat tällä hetkellä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ainoat ammattikorkeakoulututkinnot, jotka antavat alan opettajan kelpoisuuden sekä ammatilliselle toiselle asteelle että taiteen perusopetukseen.

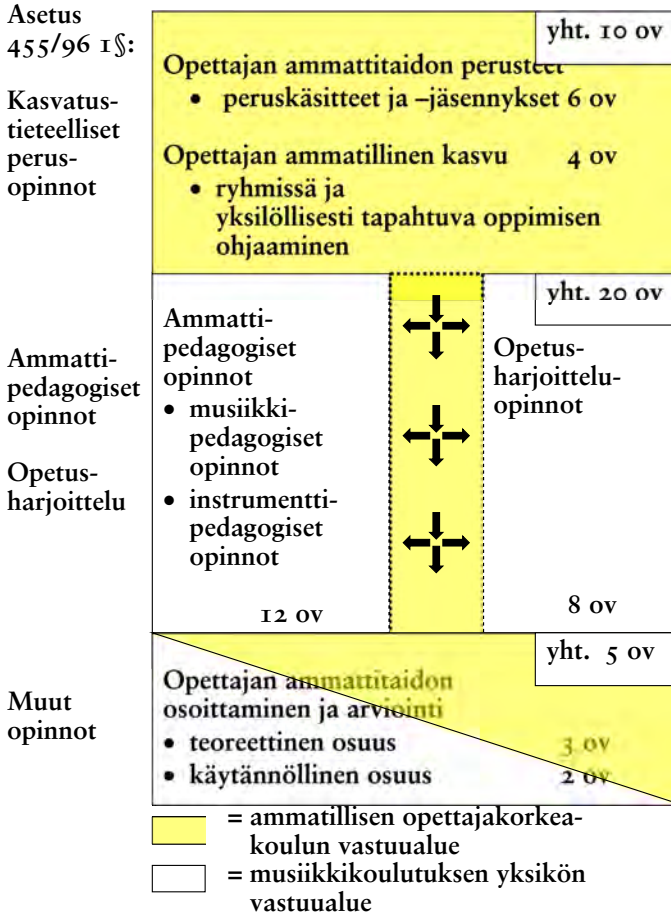
Mikäli ammattikorkeakoulutukinnon suorittanut opiskelija myöhemmin elämässään täydentää tai monipuolistaa opintojaan tai hankkii kokonaan uuden peruskoulutuksen, hänen ei enää tarvitse hankkia uutta opettajankoulutusta voidakseen toimia kelpoisena opettajana valitsemallaan alalla – edellyttäen tietysti, että kelpoisuusehdot muilta osin täyttyvät. Esimerkkeinä tästä musiikkipedagogit, joka valmistumisensa jälkeen opiskelivat itsensä yliopistossa maisteriksi pääaineenaan englannin kieli tai oikeustiede. Opettajan pedagogiset opinnot osana ammattikorkeakoulututkintoa antavat siis yleisen opettajan kelpoisuuden pedagogisten opintojen osalta.

Koulutuksen toteutuksen lähtökohtana oli myös, että ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat pedagogisten opintojen vastuullisina järjestäjinä ja antavat todistuksen suoritetuista opinnoista. Opiskelijavalinnoista vastasivat edelleen musiikin ja tanssin yksiköt.

⁵⁶² Muistio 12:1999, 14. JAMK arkisto.

⁵⁶³ SA 585/2001.

**OPETTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT
MUSIIKKIALALLA**
Koulutusmalli



Työryhmän ehdotus koulutusmalliksi.⁵⁶⁴

Työryhmän rakentamassa koulutusmallissa noudatettiin ammatillisesta opettajankoulutuksesta annetun asetuksen⁵⁶⁵ määrittämää rakennetta: opinnot sisältävät kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua ja muita opintoja. Näistä kasvatustieteelliset perusopinnot 10 opintoviikkoa sekä muista opinnoista Opettajan ammattitaidon osoittami-

⁵⁶⁴ Muistio 12:1999, 16. JAMK arkisto.

⁵⁶⁵ Asetus 455/96 1 §.

nen ja arviointi -opinnoista teoreettinen osuus (3 ov) määriteltiin opettajakorkeakoulun osuudeksi eli yhteensä 13 opintoviikkoa. Näin esimerkiksi opetus-harjoittelu (8 ov) ja ammattipedagogiset opinnot (12 ov) olivat musiikki- tai tanssikoulutuksen yksikön vastuulla.⁵⁶⁶

ALKUVAIHEEN HAASTEITA

Koulutuksen järjestämismallissa edellytettiin, että pedagogiset opinnot toteutetaan yhteistyössä musiikin koulutusyksiköiden ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen kesken. Työryhmä painotti, että ”musiikkialan pedagogisia opintoja järjestettäessä yhdistetään erilaisia osaamisalueita ja käytetään täysimääräisesti hyödyksi sekä ammatillisten opettajakorkeakoulujen että musiikkialan koulutusyksiköiden pedagoginen asiantuntemus.”⁵⁶⁷

Jyväskylässä ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteistyökumppaneina aloittivat lukuvuonna 2000–2001 Lahden ammattikorkeakoulu, Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu (myöhemmin Savonia-ammattikorkeakoulu), Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu (myöhemmin Karelia-ammattikorkeakoulu) ja lähimpänä Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusyksikkö. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulussa koulutukseen osallistuivat musiikkipedagogien lisäksi alusta asti myös tanssinopettajaopiskelijat. Aloituvuonna opiskelijoita oli yhteensä 185.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteyshenkilönä eri yhteistyökumppaneiden suuntaan toimi ensimmäiset vuodet opettajankouluttaja Eeva Hyvönen. Eeva laski paitsi koulutuksen budjettia, teki opetussuunnitelmatyötä ja opetti itsekin kyseisiä opintoja yhteistyöoppilaitoksissa. Yksi tärkeimmistä yhteyshenkilön tehtävistä oli kuitenkin pyrkiä luomaan luottamukselliset suhteet eri yhteistyöoppilaitosten henkilöstöön, ja sillä tavoin rakentaa pohjaa ja sopivaa ilmapiiriä yhteistyölle ja yhteisille tavoitteille.

Opintojen sisältöjen suunnittelu ja yhteensovittaminen olivat iso urakka kaikille osapuolille. Kun kaksi eri koulutuskulttuuria ja opetuksen perinnettä kohtaavat, yhteistyö ei aina suju helposti. ”Opiskelijat olivat aiemmissa kasvatustieteellisissä opinnoissaan avoimen yliopiston puolelle tottuneet erilaiseen opetus- ja opiskelutapaan eivätkä oikein innostuneet opettajakorkeakoulun tapaan, jossa keskeistä oli keskustelevuus ja itsereflektio”, muistelee kulttuurialan koulutuspäällikkö Sari Mokkila-Karttunen Savonia-ammattikorkeakoulusta.⁵⁶⁸

⁵⁶⁶ Muistio 12:1999, 16. JAMK arkisto.

⁵⁶⁷ Muistio 12:1999, 14. JAMK arkisto.

⁵⁶⁸ Mokkila-Karttunen, Sari, haastattelu 2021.

Sari toimi siirtymävaiheessa 1999–2000 laulunopettajana Kuopion konservatorion palkkalistoilta ammattikorkeakoulussa. Aloitusvaiheessa vakituista henkilöstöä oli vain muutama, yksikön johtajana toimi Mikko Toivanen. Samaan aikaan Sari oli myös yhteyshenkilö ammatillisen opettajakorkeakoulun suuntaan, joten hän osallistui yhteisiin suunnittelupalavereihin, joita järjestettiin Kuopion opettajien ja ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajien kesken. ”Hyvösen Eeva järjesti yhteisiä palavereja, joihin kutsuttiin kaikki ammattididaktisten aineiden opettajat ja niissä yritettiin löytää yhteistä säveltä”, kertoo Sari.⁵⁶⁹

Samoja alkuvaiheen ongelmia muistelee myös Marja Olsonen, joka toimi silloin Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin yksikössä ja siirtyi myöhemmin vuonna 2008 töihin ammatilliseen opettajakorkeakouluun. Marjalla oli taustalla pitkä kokemus pianonsoitonopettajana ja opetusharjoittelun ohjaajana Keski-Suomen konservatoriossa. ”Alku ei ollut helppoa opiskelijoille eikä kouluttajillekaan. Taustalla oli konservatorion lakkauttaminen ja nyt oli siirrytty ammattikorkeakouluun. Sanna-Kaisa Raivion kanssa työparina opetimme näitä pedagogisia opintoja ja meistä tuntui, että meille yritettiin ikään kuin ylhäältä päin kertoa, mitä ja miten piti opettaa. Ennakkoluuloja oli siis puolin ja toisin eikä yhteistyö tahtonut sujua,” muistelee Marja.⁵⁷⁰

Yhteisen kielen ja ymmärryksen löytyminen ei aina ollut helppoa muisakaan yhteistyöoppilaitoksissa. Yhteisiä kokouksia pidettiin säännöllisesti ja usein haasteet olivat samansuuntaiset: kokousmuistioiden perusteella yhteistyöoppilaitoksissa kaivattiin mm. tiiviimpää integraatiota musiikin opetussuunnitelman ja pedagogisten opintojen välillä, taidealojen erityispiirteisiin ja taiteelliseen oppimiseen keskittymistä jne. Opettajakorkeakoulun tehtävä oli kuitenkin asetuksen mukaisesti yleisempään kasvatustieteelliseen ja pedagogiseen sisältöön keskittyvä. Puolin ja toisin kaivattiin sen avaamista ja selkiyttämistä, mitä ja miten toinen osapuoli opettaa.

YHTEINEN SÄVEL ALKAA LÖYTYÄ

Koulutuksen alkuvaiheen opetussuunnitelma oli kovin pirstaleinen: oli suurryhmä- ja pienryhmäopetusta, aikuisten ja nuorten ryhmiä ja opintojaksojen laajuudet vaihtelivat puolesta opintoviikosta kolmeen opintoviikkoon. Niin opiskelijoiden kuin kouluttajienkin oli vaikea hahmottaa kokonaisuutta.

Kokemuksista opittiin ja pian alettiinkin suunnitella uutta, kokonaisvaltaisempaa opetussuunnitelmaa. Tämä oli hyvä yhdistää vaiheeseen, jossa

⁵⁶⁹ Mokka-Karttunen, Sari, haastattelu 2021.

⁵⁷⁰ Olsonen, Marja, haastattelu 2021.

valtakunnallisesti siirryttiin opintoviikoista opintopisteisiin. Kokousmuistiot kertovat myös keskusteluista, käytetäänkö kerrointa 1.5 vai 1.7, kun opintoviikkoja muunnettiin opintopisteiksi. Lopulta päädyttiin siihen, että ammatillisen opettajakorkeakoulun osuus pedagogisten opintojen 60 pisteestä oli 22 opintopistettä. Samassa yhteydessä keskusteltiin myös verkko-opintojen toteuttamisesta joillakin opintojaksoilla.

”Siinä vaiheessa kun monet konservatorioiden opettajat itse osallistuivat ns. muuntokoulutukseen täydentääkseen pedagogista kelpoisuuttaan uusien asetusten mukaiseksi, alkoi myös yhteistyö sujua uudella tavalla,” muistelee Sari Mokka-Karttunen.⁵⁷¹ ”Vuorovaikutussuhteilla oli iso vaikutus siihen, että syntyi keskinäinen luottamus. Yhdessä pohdittiin opiskelijapalautteita ja pyrittiin kehittämään opetusta. Tarvittaessa nostettiin aina kissa pöydälle ja puhuttiin asioista avoimesti.”⁵⁷²

Samantapaisia muistoja yhteistyöstä on Savonian tanssipedagogiikan lehtori Paula Niemellä: ”Tärkeätä on ollut se, että olemme puolin ja toisin voineet vaihtaa ajatuksia opiskelijaryhmien tilanteista ja oppimistehtävistä, ja se on tapahtunut luontevasti lounastauoilla tai vaikkapa Kahvila Kanelissa päivän päätteeksi.”⁵⁷³

Yhteisen sävelen löytymiseen vaikutti myös se, että opettajakorkeakoulun henkilöstö musiikin ja tanssin pedagogisissa opinnoissa alkoi vakiintua: kun tehdään samojen ihmisten kanssa yhteistyötä vuodesta toiseen, on helppompaa keskustella avoimesti asioista ja syntyä luottamus ja kunnioitus toisen työtä kohtaan. ”Olin ollut jo useamman vuoden mukana musiikkipedagogien kouluttajana Jyväskylässä, Lahdessa ja Savoniassa, kun aloitimme Centria-ammattikorkeakoulun Kokkolan yksikössä yhdessä Kaija Hannulan kanssa musiikkipedagogien kouluttamisen. Oli turvallista mennä ikään kuin valmiiseen pöytään, ja vastaanotto sikäläisiltä kollegoilta oli lämmin ja arvostava”, muistelee Raija Lietonen,⁵⁷⁴ joka toimi useita vuosia opettajakorkeakoulun MusTa-tiimissä (= ammatillisen opettajakorkeakoulun musiikin ja tanssin pedagogisista opinnoista vastaava tiimi).

Vuosituhaten ensimmäisen vuosikymmenen loppuun mennessä pedagogisia opintojaan opettajakorkeakoulussa opiskelevien musiikkipedagogien ja tanssinopettajien määrä oli kasvanut suuresti: yhteistyösopimus oli solmittu neljän eri ammattikorkeakoulun kanssa ja vuosittain opiskelijoita oli läsnä olevina 300–400. Sen vuoksi myös meitä yhteishenkilöitä neljään ammattikorke-

⁵⁷¹ Mokka-Karttunen, Sari haastattelu 2021.

⁵⁷² Ibid.

⁵⁷³ Niemi, Paula, haastattelu 2021.

⁵⁷⁴ Lietonen, Raija, haastattelu 2021.

kouluun tarvittiin kaksi: lehtori Kaija Hannula vastasi yhteistyöstä Centria-ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutuksen kanssa ja minä Savonia-ammattikorkeakoulun musiikin ja tanssin sekä Karelia-ammattikorkeakoulun musiikin yksikön kanssa.

Jyväskylässä ammatillisen opettajakorkeakoulun ja musiikin yksikön yhteistyötä helpotti osaltaan se, että 2000-luvun loppuvuosina ammattikorkeakoulun musiikin yksikkö oli hallinnollisesti osa opettajakorkeakoulua.

”Tuo oli opettavaista aikaa. Opettajakorkeakoulun henkilöstöltä sai hyviä ideoita opetuksen kehittämiseen ihan vaikka kahvipöytäkeskusteluissa. Myös Ulla Mutka opettajakorkeakoulun johtajana oli kiinnostunut asioistamme ja suhtautui meihin vakavasti. Sillä oli iso merkitys. Hän oli kuunteleva johtaja ja tunnisti haasteita, joita musiikin yksikössä oli. Ulla oli kiinnostunut kehittämään myös mm. musiikkikampuksen toimintaa,” muistelee koulutuspäällikkö Eva Halme Jyväskylän ammattikorkeakoulusta.⁵⁷⁵ Suomalainen musiikkikampus on kolmen eri oppilaitoksen muodostama kehittämissyhteisö, joka sai alkunsa vuonna 2000.⁵⁷⁶



Tuija Rautio (vas.) ja Kaija Hannula organisoimassa seuraavan lukuvuoden MusTa-opetusta eri yhteistyöoppilaitoksissa. Kuvaaja tuntematon. Tuija Raution yksityisarkisto.

OPETUSSUUNNITELMA ELÄÄ JA KEHITTYY

Vuonna 2005 oli tehty iso opetussuunnitelman muutos ja opettajakorkeakoulun osuus opinnoista 22 opintopistettä oli jaettu neljään opintojaksoon: Opettaminen ammattina, Oppiminen ja opetussuunnitelmat, Ohjaus ja arviointi sekä Tutkiva opettajuus. Joissakin yhteistyöoppilaitoksissa opinnot jakautuivat kahdelle vuodelle, joissakin kolmelle vuodelle. Joka vuosi oli opiskelijoita, jotka vaihtoivat oppilaitoksesta toiseen. Siksi oli selkeätä, että aiemmin suoritettut opintojaksot voitiin suoraan lukea hyväksi uudessa oppilaitoksessa.

Opintojaksojen sisällöt ja toteutus rakennettiin kokonaan uusiksi. Mm. pitkään opinnot päättävänä oppimistehtävänä oli pedagoginen oppinnäytetyö.

⁵⁷⁵ Halme, Eva, haastattelu 2021.

⁵⁷⁶ Suomalainen musiikkikampus <https://www.musiikkikampus.fi/info>

Opiskelijapalautteissa se kuitenkin koettiin sekä sisällöllisesti että ajallisesti päällekkäiseksi amk-tutkinnon opinnäytetyön kanssa. Pohdimme yhteisissä suunnittelupalaverissa ratkaisua asiaan. Taisi olla joskus 2000-luvun loppupuolella Savonian palaverissa, kun Sari Mokkila-Karttunen ehdotti, että pidetään posterinäyttely, jossa opiskelijat visualisoivat ja esittelevät yleisölle valitsemaansa pedagogista aihetta – sitä samaa teemaa, josta he tekisivät pedagogisen opinnäytetyön.

Posterinäyttelyitä toteutettiin vuosia Savonian lisäksi Centriassa ja Jyväskylän musiikissa. Kareliassa samaa asiaa ajoi pedagoginen teemapäivä. Posterinäyttelyyn ja teemapäivään liittyi olennaisena osana myös kahvitarjoilu, josta opiskelijat muistivat muistuttaa, jos se kouluttajilta meinasi unohtua.

Posterinäyttely oli osa opettajakorkeakoulun opintojaksoa Tutkiva opettajuus. Posterin lisäksi opiskelijan tuli kirjoittaa opintojaksolla artikkeli valitsemastaan pedagogisesta aiheesta. Tuolloin syntyi ajatus, että artikkeleille täytyy saada laajempi yleisö. Perustimme opiskelijoiden artikkeleille julkisen verkkolehden nimeltä Open stage.⁵⁷⁷ Siinä siis opettaja on näyttämöllä, ei niinkään muusikko tai tanssija. Lehdessä on vuodesta 2012 lähtien julkaistu yli 300 opiskelijoiden kirjoittamaa artikkelia.

Opintojen yhtenäistämiseksi järjestimme Kaija Hannulan kanssa mm. kaikkien neljän yhteistyöoppilaitoksen edustajille yhteisiä suunnittelupäiviä Jyväskylässä. Päivän aikana jokainen kertoi omien opintojensa toteutuksista ja hyviä käytänteitä vaihdettiin puolin ja toisin. Näin rakennettiin myös yhteisiä pedagogisia periaatteita.

Tanssin koulutusvastaava ja opinto-ohjaaja Eeri Pihlajakari muistelee, miten yhteistyö ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa hänen osaltaan alkoi: ”Tulin Savonia-amkiin töihin syksyllä 2006. Samaan aikaan sinne oli palkattu kasvatustieteilijä Mari Miettinen koulutussuunnittelijaksi, ja melkein siltä istumalta hyppäsimme autoon ja suuntasimme kohti Jyväskylää suunnittelemaan tulevan lukuvuoden opetusta opettajakorkeakoulun väen kanssa. Mari ajoi nilkka ojennettuna, ja minä istuin pelkääjän paikalla. Palaverissa asiat selkiytyivät ja jäi hyvä mieli heti ensimmäisestä kohtaamisesta lähtien.”⁵⁷⁸

JULKAISUJA SYNTYY

Opiskelijoiden artikkeleille siis perustettiin oma julkaisualusta Open stage. Sitä ennen vuonna 2009 ilmestyi julkaisu Mustaa valkoisella – kirjoituksia musiikin ja tanssin pedagogiikasta. Toimitimme sen yhdessä Kaija Hannulan kanssa,

⁵⁷⁷ Open stage, <https://verkkolehdet.jamk.fi/openstage/>

⁵⁷⁸ Pihlajakari, Eeri, haastattelu 2021.

ja siihen kirjoittivat artikkeleita meidän lisäksi myös opiskelijamme ja yhteistyökumppanimme eri ammattikorkeakouluista. Julkaisussa on kirjoitettu näkyviin osa niistä kokemuksista ja hedelmistä, joita oli saatu kymmenen ensimmäisen vuoden aikana kyseisestä koulutusmallista.⁵⁷⁹

Marja Olsosen julkaisu Hyvä soiton opettaminen – nuorten musiikkipedagogien ajatuksia ilmestyi vuonna 2012. Julkaisu syntyi pitkälti niistä kokemuksista, joita hän oli saanut siihen mennessä musiikkipedagogien kouluttajana. ”Oma taustani muusikkona auttoi minua hyödyntämään sitä ammattitaitoa ja ymmärtämään nuoria ammattiin opiskelevia. Haastattelin julkaisua varten mm. kahta musiikkipedagogia, jotka olivat olleet siinä ensimmäisessä uuden koulutusmallin ryhmässä opiskelijana, jota opetin vuosituhannen alussa.”⁵⁸⁰ Julkaisussa Marja tarkastelee soiton oppimista erityisesti kasvatuksellisesta näkökulmasta.⁵⁸¹

TUKIPALVELUT KORVAAMATON APU

Ilman tukipalveluita eli opintotoimiston väkeä eri yksiköissä ei ison opiskelijamäärän opintosuoritusten ja muiden tietojen käsittely olisi onnistunut. Monta kertaa sai ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opintotoimiston väki välittää opiskelijoille unohtuneita verkkotunnuksia ja muistutella heitä läsnäolevaksi ilmoittautumisesta. Apua tarvittiin joskus myös kadonneiden opintosuoritusten metsästyksessä.

Iso opiskelijan valmistumisvaihetta helpottava muutos tehtiin myös siinä vaiheessa, kun opettajankoulutuksen todistuksen haku yhdistettiin ammattikorkeakoulun tutkintotodistuksen hakuun ja se muuttui sähköiseksi. Tässä tarvittiin tiivistä yhteistyötä opettajakorkeakoulun ja eri ammattikorkeakoulujen tukipalvelujen kesken.

MATKATYÖTÄ: JUNAT, TIET JA HOTELLIT TUTUIKSI

Opettajankouluttajan työ on vuosia tarkoittanut jatkuvaa matkustamista paikasta toiseen. Useimmilla MusTa-tiimin kouluttajilla oli myös muita opettajankoulutusryhmiä niillä alueilla, joissa he kävivät kouluttamassa musiikkipedagogeja. ”Joskus saattoi vierähtää koko viikko Joensuussa, ja sitten perjantaina lähdettiin täydessä taajamajunassa kohti Pieksämäkeä ja Jyväskylää”, muistelelee yliopettaja Outi Pylkkä.⁵⁸²

⁵⁷⁹ Hannula, Kaija & Rautio, Tuija (toim.), 2009, 9.

⁵⁸⁰ Olsonen, Marja, haastattelu 2021.

⁵⁸¹ Ibid.

⁵⁸² Pylkkä, Outi, haastattelu 2021.

Lukemattomien Joensuun ja Kuopion junamatkojen lisäksi muistan itse myös monet pakkasaamut, kun kollega Helena Anttilan kanssa lähdettiin puoli seitsemän aikaan Rajakadun pihasta kohti Kuopiota. Matkalla kertailtiin tulevan päivän opetussisältöjä, mutta ehdittiin puhua monesta muustakin asiasta ja maailman tapahtumista. Ja sama toistui kotimatalla: Kuopion moottoritien loppuun refleктоitiin yleensä opetuspäivän kulkua, mutta sitten siirryttiin sujuvasti refleктоimaan muuta elämää. Ja musiikki seurasi mukana eri radio-kanavien ja Helenan laulun muodossa.

Matkoilla saattoi sattua melkein mitä tahansa. ”Muistan yhden päivän Kuopiossa, kun auto meni rikki ja vein sen aamulla korjattavaksi. Sieltä menin musiikkikeskukselle töihin, eikä siellä ollut videotykkiä eikä muitakaan välineitä paikallaan. Sitten improvisoimme koko päivän ja hyvin meni. Opetuspäivän jälkeen lähdin taksilla autokorjaamoon, enkä löytänyt lompakkoani mistään. Sitä ei löytynyt hotellistakaan. Monen vaiheen jälkeen lompakko löytyi auton takakontista, ja pääsin lähtemään kotiin. Kotona aloin purkaa matkalaukkua ja siellä oli päällimmäisenä hotelli Puijonsarven television kaukosäädin! Rankka työpäivä”, nauraa Marja Olsonen.⁵⁸³

Opettajankouluttajan työssä myös hotellit tulevat tutuiksi ja hotellihuoneesta tulee työhuone. MusTa-kouluttajilla oli usein onni olla samaan aikaan samassa kaupungissa, koska pedagogiset opinnot keskitettiin tiettyyn päivään viikossa jokaisessa yhteistyöoppilaitoksessa. Kuopiossa se oli perjantai, Joensuussa ja Kokkolassa torstai, Jyväskylässä maanantai tai tiistai.

Kun useampi kouluttaja oli samaan aikaan samassa kaupungissa ja yövyttiin samassa hotellissa, tärkeä osa työpäivää oli yhteinen illallinen. Silloin saatiin jutella paitsi työasioista, myös henkilökohtaisista asioista. Se auttoi jaksamaan usein raskastakin matkatyötä. Ja tutuiksi tulivat samalla niin Kokkolan, Joensuun kuin Kuopionkin kauppakeskukset – kotikaupungissa kun ei useinkaan ehtinyt ostoksille.

TAITEILIJAT OPISSA

MusTa-opintojen lisäksi vuosittain ammatillisessa opettajankoulutuksessa on ollut eri taiteenalojen opiskelijoita opiskelemissa pedagogisia opintojaan eri alueryhmissä. Erityisesti vuosituhatien alkuvuosina opettajakorkeakoulun yhtenä keskeisenä kehittämisalueena oli taito- ja taidepedagogiikka.⁵⁸⁴

Yhtenä esimerkkinä tästä on mm. vuosina 2000–2003 Suomen Kansallisoopperan balettioppilaitoksessa opiskellut oma opettajankoulutusryhmä,

⁵⁸³ Olsonen, Marja, haastattelu 2021.

⁵⁸⁴ Hannula, Kaija, 2002, 16.

joka koostui pääosin oppilaitoksen henkilöstöstä. Opettajakorkeakoulun rää-
tälöimään koulutukseen osallistui 14 tanssinopettajaa ja tanssijaa.⁵⁸⁵ ”Työ-
yhteisön osallistuminen opettajankoulutukseen samanaikaisesti mahdollistaa
tanssinopetuksen, opetussuunnitelmien ja koko organisaation kehittämisen,”
totesivat ryhmän kouluttajat Leena Niskanen ja Anna-Liisa Heikkilä silloisessa
opettajakorkeakoulun asiakaslehdessä.⁵⁸⁶

Myös täydennyskoulutukselle oli tarvetta, kun taiteen perusopetuksen
uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ilmestyivät vuosina 2002
ja 2005. Koulutusta järjestimmekin niin tanssinopettajille kuin musiikkioppi-
laitosten opettajille useampana vuonna.

OPISKELIJA OPPII – KOULUTTAJA OPPII

Opiskelijapalautteissa varsinkin koulutuksen ensi vuosina näkyi, että erilaiset
käsitykset oppimisesta ja opiskelusta törmäsivät eivätkä kouluttajtkaan ehkä
aluksi osanneet perustella toimintaa riittävästi. Opiskelijoilla oli myös aika
ajoin toiveita siitä, että opettajakorkeakoulun kouluttajien tulisi olla musiikin
ja tanssin ammattilaisia.

Keräsimme vuosittain opiskelijapalautteita ja analysoimme niitä yhdessä.
Opimme perustelemaan ja sanoittamaan sisältöjen ja menetelmien valintaa
paremmin, mikä heijastui myös tulevien vuosien palautteisiin. Korostimme
mm. oppimisen sosiaalista luonnetta, itsereflektion merkitystä ja tutkivaa ja
kehittävää otetta.

Ohessa muutamia lyhyitä lainauksia opiskelijoiden palautteista, jotka
mielestäni kertovat niistä tuloksista, joita olemme eri yhteistyökumppaneiden
kanssa saavuttaneet eri yksiköissä musiikkipedagogien ja tanssinopettajien
koulutuksessa. Opintojen loppuvaiheen palautteet kertovat siitä, millainen
käsitys opiskelijoille on koulutuksen aikana muodostunut opettajan ammatista
ja omasta ammatti-identiteetistä:

- ”Olen myös ehkä tullut sinuiksi oman opettajuuteni kanssa ja olen
tietoisempi vahvuksistani ja heikkouksistani.”
- ”Kaiken kaikkiaan pedagogiset opinnot ovat kasvattaneet ja
monipuolistaneet näkemystäni opettajana toimimisesta. Opettaja ei
ole enää pelkkä tiedonlähde ja sen jakaja.”
- ”Osaan nykyään myös ehkä paremmin kysyä, kyseenalaistaa ja etsiä
tietoa opettamista koskevista kysymyksissä.”

⁵⁸⁵ Niskanen, Leena, 2002. IntoMieli 1/2002, 14–16.

⁵⁸⁶ Oma opiskelijaryhmä Kansallisoppperan balettioppilaitokseen. IntoMieli 1/2001, 7.

- Opinnot ovat myös kasvattaneet itsevarmuuttani lähestyä oppilaita ja opetettavia asioita, mutta laajentaneet myös opettajan työssä tarvittavien ja omaksuttavien asioiden kenttää.”
- ”Paljon on vielä opittavaa, ja parhaiten sen oppii tekemällä ja tutkimalla.”⁵⁸⁷

Työskentely nuorten ammattikorkeakouluopiskelijoiden kanssa oli alkuun uusi kokemus monille opettajankouluttajille. Yleensä ammatilliseen opettajakorkeakouluun kun tullaan opiskelemaan pitkän koulutus- ja työkokemuksen jälkeen ja opettajaopiskelijat ovat hyvinkin ”aikuisia”.

”Kävin Joensuussa musiikkipedagogeja kouluttamassa vuodesta 2000 lähtien. Opiskelijat olivat tosi innokkaita ja he esittivät kiinnostavia kysymyksiä. Siitä innostuneena aloin tutkia musiikkialan kenttää ja siitä syntyi väitöskirja Duuri- ja mollisoituja musiikkialan kentällä: organisaatiomuutoksen heijastuksia ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön (2011),” kertoo Outi Pylkkä.⁵⁸⁸

Alkuvuosina kouluttajat vaihtuivat MusTa-opinnoissa suhteellisen nopeaan tahtiin eikä opiskelijoiden ammatillisen kasvun prosessia päässyt seuraamaan koko koulutuksen ajan. Itselläni oli mahdollisuus seurata usean opiskelijaryhmän oppimisprosesseja lähes parin vuosikymmenen ajan. Aloitimme opintojaksolla Opettaminen ammattina, jolla opiskelijat pohtivat omaa identiteettiään ja valintaansa opiskella opettajaksi. Usein syynä koulutukseen hakeutumiselle oli ollut halu kehittyä muusikkona tai tanssijana. Koulutuksen edetessä into ja kiinnostus opetustyötä kohtaan kuitenkin yleensä vahvistui. Viimeisellä opintojaksolla Tutkiva opettajuus näin jo pedagogisesti ajattelevia, innokkaita tulevia alansa opettajia. Oli palkitsevaa huomata se muutos, joka vuosien mittaan oli tapahtunut.

Paljon olen oppinut opiskelijoilta myös musiikin ja tanssin maailmasta. On ollut hienoa seurata monen entisen opiskelijan uraa myös tanssin tai musiikin saralla, koska monet tekevät taiteellista työtä opetustyön ohella. Oli tärkeätä jo heidän opintojensa aikana käydä seuraamassa heidän esityksiään ja nähdä heitä omassa taiteellisessa ympäristössään. Se oli merkityksellistä myös luotamuksellisen ilmapiirin syntymiselle opetus- ja opiskelutilanteissa.

Samantyyppisiä ajatuksia MusTa-työstä kuvaa myös opettajankouluttaja Virpi Koskelo: ”Minulle yhteistyö on avannut uudenlaisia näkökulmia opettajuuden maailmaan. On ollut hienoa seurata nuorien taiteilijoiden kasvua opettajaksi ja olla matkakumppanina heille tässä ammatillisen kasvun vaiheessa.”⁵⁸⁹

⁵⁸⁷ Opiskelijapalautteista poimittua.

⁵⁸⁸ Pylkkä, Outi, haastattelu 2021.

⁵⁸⁹ Koskelo, Virpi, haastattelu 2021.

OPETTAJAKORKEAKOULUN MUSTA-TIIMI

Siitä asti kun koulutusmalli syntyi, on opettajakorkeakoulun MusTa-tiimissä ollut lukuisia kouluttajia ja monta tukipalveluista vastaavaa henkilöä. Kaikille se on ollut vain osa koko työnkuvasta. Kun musiikkipedagogien ja tanssinopettajien koulutusmäärät olivat suurimmillaan vuodesta 2007 alkaen ja pitkälle 2010-luvulle, vakiintui myös MusTa-tiimiin tietty ydinjoukko.

Vakiintuneilla ryhmillä syntyy yleensä myös perinteitä. MusTa-tiimin perinteisiin kuuluivat mm. joulukahvit ja kevätkokoukset. Niissä puhuttiin paitsi asiaa, myös naurettiin paljon ja vaihdettiin kuulumisia. Ja puhetta tällä joukolla riitti.



MusTa-tiimin perinteisillä joulukahveilla Outi Pylkkä (vas,) Helena Anttila, Raija Lietonen, Tuija Rautio, Kaija Hannula, Virpi Koskelo, Petra Ylönen ja Marika Salminen, takarivissä Jari Aho ja Mari Kolu. Kuvaaja tuntematon. Tuija Raution yksityisarkisto.

MusTa-lyhenne ei siis kuvaa väriä, vaan tulee sanoista Musiikki ja Tanssi. Se kuvaa paitsi taiteenaloja, myös tiimin työskentelyä: ainakin ajoittain löysimme yhteisen sävelen ja silloin työskentely sujui kuin tanssi. Itselleni mukana olo tässä tiimissä on ollut tärkeä ja merkittävä osa työuraani. Tätä artikkelia varten tekemieni haastatteluiden perusteella uskon, että sitä se oli myös monelle mulle mukana olleelle.

POLKUNI OSAAVAKSI OHJAAJAKSI

Kirsi Vallius-Leinonen

Keväällä 2013 olin laatinut opinto-ohjaajan koulutuksen valintaa varten portfolion, jossa kirjoitin kehittämistavoitteistani: ”Toivoisin omaksuvani arkityöhön yliopiston uraohjaajana sellaisia hyviä käytäntöjä, joiden avulla tulen systemaattisemmin pohtineeksi ohjausteoreettisen ajatteluni merkitystä ohjausta koskevissa ratkaisuissani. Kaipaisin erityisesti lisää osaamista erilaisten oppimisen ongelmien tunnistamiseen ja opiskelijoiden oikeanlaiseen tukemiseen ongelmatilanteissa. Odotan koulutukselta myös hyödyllisten tietolähteiden ja verkostojen löytymistä sekä oman tietotaidon lisääntymistä ohjauksen kehittämiseksi ja uudistamiseksi.” Kiinnostus tutustua opinto-ohjaajan työhön myös muilla kouluasteilla sekä sosiaalisen median hyödyntäminen ohjauksessa olivat mukana pohdinnoissani.

Pohjakoulutukseltani olen kasvatustieteiden maisteri ja työurani olen tehnyt pääosin yliopiston uraohjaajana. Viimeistään lukion jälkeisenä välivuonna, erilaisten työkokemusten kautta, minulla oli herännyt kiinnostus päästä tekemään tulevaisuudessa töitä erityisesti nuorten ja aikuisten ohjaus- ja opetustehtävissä. Ystäväni vihjeestä löysin 1990-luvun alussa kasvatustieteen tieteenalaopinnot, joista innostuin niiden tarjoamien runsaiden työelämämahdollisuuksien vuoksi. Tuohon aikaan tieteenalaopiskelijat eivät voineet suorittaa opettajan pedagogista pätevyyttä osana opintoja. Tämä jäi harmittamaan pitkäksi aikaa, koska juuri opettajan ja kouluttajan tehtäviä näytti olevan alaltani valmistuneille tarjolla eniten.

HALU KEHITTÄÄ OPETUSALAN AMMATTITAITOA

Valmistuttuani maisteriksi tein muutamia opettajan sijaisuuksia, kunnes minut pyydettiin yliopistolle amanuenssin tehtävään. Otin työn vastaan ja viihdyin siinä hyvin juuri siksi, että sain työskennellä opiskelijoiden parissa. Kun yliopistolla avautui haettavaksi uraohjaajan tehtävä vuonna 2000, tiesin heti, että siinä oli unelmieni työpaikka. Huomasin pian olevani, ilman pedagogista koulutusta, opetus- ja ohjaustehtävissä sekä pohtimassa mm. miten tukea opiskelijoita erilaisissa oppimisen pulmissa.

Hakeuduin opiskelemaan yliopisto-opettajan pedagogisia opintoja vuonna 2003. Perusopinnot sain valmiiksi reipasta vauhtia. Sen jälkeen elämäntilan-

teeni muuttui, jäin perhevapaille ja aineopinnot jäivät harmittavasti kesken. Opintoaikani opintojen suorittamiseen päättyi vapaan aikana ja kelpoisuus-koulutus tutkinnon suorittaneille loppui Joensuun yliopistossa. Tarve kehittää omaa ammattitaitoa ei sen sijaan loppunut, pidin työstäni ja halusin tehdä sen mahdollisimman hyvin. Muutama kollega oli kehunut Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opintoja ja kun vielä selvisi, että Joensuussa alkaisi oma ryhmä, ei motiivia opettajan pedagogisiin opintoihin hakeutumiselle tarvinnut hakea pidempään. Opettajaksi opiskeluni alkoi näin uudestaan syksyllä 2011. Opintojen ansiosta itseluottamukseni opettajana kasvoi, sain kirkastettua itsel- leni ne tekijät, joita pidin oppimisen kannalta tärkeinä ja joiden avulla pystyin perustelemaan tapaani suunnitella opetusta sekä erilaisten opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmien käyttöä.

OPINTO-OHJAAJAKOULUTUS KIINNOSTI

Suunnitelmissani oli hakeutua pedagogisten opintojen jälkeen opinto-ohjaajan koulutukseen. Jyväskylään ammatillisen opettajakorkeakoulun opintoihin mi- nut innosti hakemaan omat hyvät kokemukset JAMKin korkeatasoisesta ope- tuksesta ja ohjauksesta, joustavuudesta huomioida opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja mahdollisuus opiskella työn ohessa. Koin myös omaa ajattelua ja yhteyksiä avartavana päästä opintojen myötä irti edes lähipäivien ajaksi omalta työpaikaltani. Jyväskylään oli sopivan lyhyt matka, hyvät kulkuyhteydet sekä samanhenkistä matkaseuraa muiden Pohjois-Karjalasta opo-opintoihin matkaavien kanssa.

Ensimmäinen lähitapaaminen Jyväskylässä toukokuussa oli virittäytymistä opintoihin ja ryhmään tutustumista. Porukka vaikutti innostuneelta ja erityisen kiinnostavaa oli huomata, miten monen alan ammattilaisista ryhmä koostui. Meidät jaettiin kuuden hengen pienryhmiin, joissa tehtiin lähitapaamisten välillä tiiviistä yhteistyötä oppimistehtävien merkeissä. Opinnot etenivätkin hyvin, jopa suunniteltua nopeammin. Olin saanut ilahduttavasti myös korvattua osan opinnoista aiemmilla opinnoilla ja työkokemuksella.

Reflektiopäiväkirjaa pitämällä konkretisoitui hyvin opon työn moniulottei- suus. Opon on oltava tietoinen omista arvoistaan ja teoreettisista lähtökoh- distaan, oltava taitava oppimisen ohjaaja, ymmärrettävä laajasti ympäröivää yhteiskuntaa, työelämää, lainsäädäntöä, opetussuunnitelmia sekä hallittava moniammatillinen yhteistyö niin omassa työyhteisössä kuin laajemmissa ver- kostoissa. Hyväksi opoksi kehittyminen vaatii myös myönteistä asennoitu- mista jatkuvaan oppimiseen. Itsereflektoinnin merkityksen ymmärtäminen ja siinä harjaantuminen ovat niitä avaintaitoja, jotka mahdollistavat opona

kehittymisen. Juuri tässä asiassa koin päässeeni opokoulutuksessa isoimpia harppauksia eteenpäin koko työuran kestäväällä kehittymisen polulla.

Erityisiä merkkipaaluja opiskelun varrella olivat verkostoharjoittelut eri opilaitoksissa, pienryhmissä suunnittelemamme ja toteuttamamme ohjauksen eri lähestymistapojen työpajapäivät sekä videoidut ja yhdessä analysoidut ohjausharjoitteet. Erityisiä näistä teki yhteinen tekemisen meininki ja oivallukset siitä, mikä ohjaustyössä on tärkeintä – opon työn merkitys alkoi avautua entistä syvemmin ja oma käyttöteoria vahvistua. Harjoitteluissa pääsin tutustumaan minulle aiemmin täysin vieraisiin oppimisympäristöihin ja opiskeluhyvinvointityöhön sekä kokeilemaan muualla hyväksi koettuja ohjauksen käytäntöjä. Blogikirjoittaminen harjoitteluista oli myös minulle täysin uusi aluevaltaus, josta jäi rohkeus hyödyntää sosiaalista mediaa myös omien ohjattavien kanssa.

Oman opintopolkuni löytäminen ja sillä kulkeminen on myös edellyttänyt hyviä ammattilaisia rinnalle. Oppiminen yhdessä eri alojen ammattilaisten ja opettajakorkeakoulun osaavien opettajien kanssa kartutti paljon osaamista ja elämäkokemusta, josta on riittänyt monenlaisia resursseja omien ohjattavienikin käyttöön. Koulutuksen aikana kokosimme yhteistä uraohjaajan työkalupakkia omassa työssä hyödynnettäväksi. Näin vuosien päästä lämmitteä huomata, että edelleen käytössäni on monia tuolloin kootuista työkaluista.

OPPIMISEN INTO JÄI

Työhöni uraohjaajana on aina kuulunut opiskelijoiden uraohjauksen lisäksi koko yliopistoa koskevia ohjauksen kehittämistehtäviä sekä työllistymistä tukevia hankkeita. Työelämän haasteista nousseet kehittymistarpeet ja aiemmat onnistumisen kokemukset opettajakorkeakoulun pätevöittävästä täydennyskoulutuksista ovat innostaneet kouluttautumaan ja kehittämään omaa työtä ja asiantuntijuutta jatkuvasti myös opinto-ohjaajaksi valmistumisen jälkeen. Viimeisimpänä olen hankkinut lisää osaamista erilaisten oppijoiden ohjaamiseen neuropsykiatrisesta valmentajakoulutuksesta, sillä opiskelijoiden erityisen tuen tarve uraohjauksessa on jatkuvasti kasvanut ja osaamisen kehittäminen ollut välttämätöntä ohjauksen laadun varmistamiseksi.



Kuvataiteilija Riitta Uusitalo.
AOKK arkisto.

KÄSITYÖLÄISEN POLKU OPETTAJANKOULUTTAJANA JA OSAAMISEN KEHITTÄJÄNÄ

Ritva Nurminen

”HUKKAREISSU, MUTTA TULIHAN TEHTYÄ”

Oli ihana, lähes helteisen päivän ilta toukokuussa 1974. Hyppäsin Jyväskylän junasta Hämeenlinnan rautatieaseman laiturille. Olin ollut opettajaopiston pääsykokeissa. Mieleni täytti vahva tunne, että hukkareissu, mutta tulipahan tehtyä.

Olin varma, että en pääse opettajankoulutukseen. Olin ymmärtänyt, että kynnys oli aika korkealla ja syyni perusteellista. Olin myös kuullut rehtori Hellä Siloman tarkasta ”jakkupukukoodista”. Minulla oli pääsykokeissa 70-luvun muodin mukaan vaaleat levenevät housut ja samaan sävyyn shiftaava pusero. Ajattelin jo mahdollisuuksieni menneen tuohon asuvalintaan.

Pääsykokeissa tenttaajien kysymykset olivat hieman pelottavia, mutta onneksi olin juuri ollut kevään hiusmuotia oppimassa Lontoon guruilta ja edustanut alani työntekijöitä Liikeliiton edustajakouksessa Dipolissa. Ne antoivat varmuutta, kun kerroin nuoren kampaajan innolla työstäni. Rakastin luovaa, monipuolista ja vaativaa palvelutyötäni Hämeenlinnan keskustan hienossa kampaamossa.

Muistan kampaajan työssä ajatelleeni usein, miten näin vaativasta työstä voidaan maksaa niin kehoon palkkaa. Onneksi kotoa avustettiin esimerkiksi asumiskuluissa. Pohdin tilannettani ja huomasin, että ainoa reitti edetä oli pyrkiä alani opettajankoulutukseen Jyväskylään. Mitään muuta etenemismahdollisuutta ei oman yrityksen perustamisen lisäksi ollut. Yllätyinkin iloisesti, kun kutsu syksyllä alkavaan opettajankoulutukseen tuli.

ENSIMMÄISET VUOTENI OPETTAJANKOULUTTAJANA JA KOULUTUKSEN KEHITTÄJÄNÄ

Parturikampaaja-alan opettajankoulutusta järjestettiin Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa (AJO) vuodesta 1964 lähtien. Opettajaopisto oli perustettu kaksi vuotta aiemmin. Aluksi opettajankoulutusta annettiin vuoden pituisina ja lyhyempinäkin kurssituksina. Myöhemmin opettajankoulu-

tus muuttui kaksivuotiseksi, jollaisena se jatkui vuoteen 1982. Kolmivuotinen parturikampaaja -alan opettajankoulutus alkoi 1982 ja päättyi 1991. Vuotta aikaisemmin opettajaopisto oli muuttunut Jyväskylän ammatilliseksi opettajakorkeakouluksi.

Oma tarinani opettajaopistossa alkoi ensin opiskelijana vuonna 1974. Valmistuttuani aloitin syksyllä 1976 päätoimisena tuntiopettajana opettajankouluttajan tehtävissä. 1980-luvun alusta lähtien hoidin alalle viimein saatua parturikampaaja-alan lehtoraattia. Vuosikymmenen lopussa olin kolme vuotta virkavapaalla. Palattuani 1990 opettajankoulutus muuttui yksivuotiseksi ja monialaiseksi pedagogiseksi koulutukseksi. Tuolloin tehtäväni yksinomaan parturikampaaja-alan opettajankouluttajana ja alan koulutuksen kehittäjänä jäi taakse. Tosin toimin vielä jonkun aikaa alan koulustoitimikunnassa ja opistoasteen opetussuunnitelmaprojektissa. Jatkoin opettajakorkeakoulun yliopettajana vuoden 2015 loppuun.

Työni ammatillisena opettajankouluttajana kesti 39 vuotta lukuun ottamatta virkavapaata 80-luvun lopulla, jolloin olin äitiyslomalla ja työskentelin Tikkurilan ammattioppilaitoksessa kampaaja-alan opettajana. Arja Huovinen hoiti sijaisenani opettajankouluttajan tehtävää. 80- ja 90- lukujen vaihteessa alan opettajankoulutus oli laajimmillaan, koska silloin opettajaopistossa oli useita siirtymävaiheen ryhmiä. Samaan aikaan jatkettiin alan opistoasteen kehittämistyötä ja alan esimieskoulutuskokeilua, josta vastasi Tuula Salonen.

Aloittaessani opettajaopistossa työn parturikampaaja-alan päätoimisena tuntiopettajana sain lähimmiksi työtovereiksi kasvatusaineiden yliopettajaksi siirtyneen Hellä Siloman ja yliopettaja Jorma Ekolan. Heidän kanssaan työskentely olikin minulle parasta ammattikasvatuksen työssä oppimista. Muistan, että Siloma otti untuvikko-opettajan lempeästi vastaan. Hän antoi vahvan naisen mallin niin puheissa kuin teoissa. Toisaalta hänellä oli myös herkkyyttä heikompia kohtaan. Luennoillaan hän viittasi usein erityiskasvatukseen liittyviin kokemuksiinsa. Muistan, miten hän kuljetti minua mukanaan punaisella Volvo Amazonillaan koulutusviikoille Keski-Suomen korpihotelleihin. Sain seurata opetushallinnon edustajien ja opettajaopistolaisten



Rehtori Siloma onnittelee Ritva Nurmista hänen valmistuessaan parturikampaaja-alan opettajaksi keväällä 1976. Kuvaaja tuntematon. Ritva Nurmisen yksityisarkisto.

joskus hyvinkin värikkäitä keskusteluja erityisesti miesvaltaisten teknisten alojen ja naisvaltaisten palvelualojen eroista. Ajomatkoilla sain kuulla hauskoja tarinoita muun muassa Siloman aitajuoksuharjoituksista koulujen pitkillä kellarikäytävillä. Hänhän oli entinen huippu-urheilija.

LUKUSUUNNITELMA OHJASI OPETTAJANKOULUTUSTA

1970-luvulla opettajankoulutusta ohjasi lukusuunnitelma, jota eri alat sovelsivat omiin käytäntöihinsä. Vakituista henkilökuntaa opettajaopistossa oli vain kymmenkunta ja suuri osa opetuksesta hoidettiin tuntiopettajavoimin. Silloinkin matkatyö kuormitti huomattavasti osaa kouluttajista. Matkakustannusten korvausmenettelyistä sopimiseen tarvittiin ”yhteistä foorumia”. 1970-luvun lopulla opettajaopistoon perustettiin oma opettajayhdistys r.y., jonka yksi perustajajäsen olin.

Aluksi työni oli hyvin itsenäistä ja jopa yksinäistäkin, koska olin ensimmäinen ja ainoa parturikampaaja-alan opettajankouluttaja ja ammattinopettajien koulutus oli yleensäkin alkutekijöissään. Matti Taalas aloitti psykologian opettajana jo 60-luvun alussa. Hän kuvailee parturikampaaja-alan ammatillista koulutusta siten, että ei ollut mitään yhtenäistä ajattelua, koulutusta tai tutkintoja, opetussuunnitelmista puhumattakaan. Alan piirissä syntyi koulukuntakiistoja, joissa kyseenalaistettiin jopa alalla toimivien opettajien pedagogisen osaamisen tarve ja ajateltiin, että huipputyötaito riittää ja että käsityöläismestari on semmoisenaan paras opettaja.⁵⁹⁰ Ajateltiin, että näin luovaa käsityötä ei voi mitenkään jäsentää, vaan kaikki tapahtuu lähes automaattisesti ja työ etenee tuntuman mukaan. Näissä tunnelmissa pitkä yhteistyömme ja taistelumme parturikampaaja-alan koulutuksen tasa-arvoisesta kohtelusta Matin kanssa alkoi. Parturi-kampaaja-ala on kautta aikojen ollut itsenäisten ja aktiivisten ihmisten ala. Perustettiinhan alan ensimmäinen koulu jo 1917 Helsinkiin.

Silloisista opetusopin, kasvatuspsykologian ja didaktiikan luennoista tuntui olevan hyvin pitkä matka alan opetustuntien sisällön suunnitteluun ja opettamisen käytännön järjestelyihin, oman toiminnan reflektoinnista puhumattakaan. Ongelmana oli, että mahdollisuuksia alakohtaiseen pedagogiseen pohdintaa ei ollut tai ne olivat hyvin vähäisiä. Tämän vuoksi harjoitustuntien jälkeiset opponoinnit olivatkin pitkiä ja perusteellisia eikä kyyneleiltäkään aina vältytty. Ammattipedagogiikan ja -didaktiikan opintoja lisättiin opetusohjelmaan vasta 80-luvun alussa. Seminaaritöiden aihepiireiksi valikoituivat usein alan ammattitekniset aineet, joissa yhtenäisistä ja opetussuunnitelmia tukevista oppimateriaalista oli huutava pula.

⁵⁹⁰ Taalas, Matti 1992. Artikkelit tässä julkaisussa.

Opetusharjoittelu toteutettiin Jyväskylän ammattikoulussa Viitaniemessä. Opetusnäytteitä oli arvioimassa myös alan tarkastaja. Täydennyskoulutusta järjestettiin yleensä kesäisin muun muassa työnopetuksesta, arvioinnista, ammattipiirustuksesta ja ergonomiasta. Työanalyysien ja ammattiaineiden sisällöllisen jäsentämisen jälkeen alkoivat taitojen opettamisen, ohjaamisen ja alakohtaisen didaktiikan kysymykset nousta selvemmin esille niin opettaja-kokelaiden ohjauksessa kuin täydennyskoulutuksessakin. Ammatin kokonaisjäsennykset ja työprosessin kuvaukset työpiirroksineen alkoivat luoda perustaa alan opetuksen ja oppimateriaalien parantamiselle sekä alakohtaisen didaktiikan ja opettajuuden kehittämistyölle.

1980-LUKU TOI ISOJA MUUTOKSIA

Parturikampaaja-alan opettajankoulutus piteni kolmivuotiseksi syksystä 1982 alkaen. Kosmetologi-alan opettajien koulutusta koskeva yhteistyösopimus tehtiin Åbo Akademin Pedagogiska Fakulteten i Vasa kanssa lukuvuoden 1982–1983 aikana.⁵⁹¹

1980-luvun alussa alkoi systemaattinen opettajankoulutuksen uudistamistyö. Jyväskylään perustettiin 1983 ammatillista opettajankoulutusta kehittävä työryhmä⁵⁹², jonka puheenjohtajana toimi rehtori Matti Taalas. Jäseninä työryhmässä olivat apulaisrehtori Jorma Ekola, rehtori Raimo Vuori ja lehtori Ritva Nurminen ja sihteerinä toimi Hannele Rousi Jyväskylän yliopistolta. Työryhmä luovutti raporttinsa ammattikasvatushallitukselle syksyllä 1984.

Työryhmän jäsenenä sain olla kehittämässä tulevaa, uudenlaista opettajankoulutusta. Samalla työryhmä loi perustaa meneillään olevalle parturikampaaja-alan siirtymävaiheen opetussuunnitelmalle, jolla lähdettiin kehittämään puuttuvaa opistoasteista koulutusta. Työryhmä ennakoi myös opettajakoulutuksen muuttumista kaikille aloille yhtenäiseksi 40 opintoviikon mittaiseksi pedagogiseksi koulutukseksi.

Suurin muutos opetussuunnitelman sisällöissä oli se, että kolmivuotiseen opettajankoulutukseen sisällytettiin ammattipedagogiikan ja ammatinopetusopin opinnot sekä alakohtaiset ammattididaktiset harjoitukset. Niiden tarkoituksena oli syventää opettajaopiskelijan valmiutta eritellä parturikampaaja-alan työtä, ammattitaitoa ja valmiuksia opetustaidon perustaksi.⁵⁹³ Silloisissa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa alakohtainen didaktiikka oli vahvasti esillä.

⁵⁹¹ Toimintakertomus 1982–1983. AOKK arkisto.

⁵⁹² Työryhmän asettaminen kehittämään opettajaopiston edustamien alojen opettajankoulutusta. 13.10.1983. Henkilökohtaiset materiaalit.

⁵⁹³ Parturikampaaja-alan ammatinopettajan 3-vuotisen opettajankoulutuksen siirtymävaiheen opetussuunnitelma 1985. Henkilökohtaiset materiaalit.

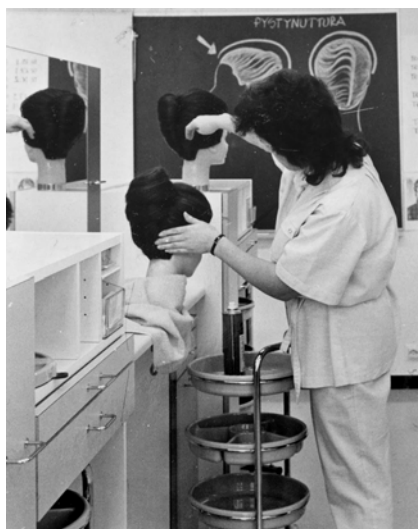
Hannele Rousi oli tärkeä tuki parturikampaaja-alan opetussuunnitelmatyön eri vaiheissa. Kolmivuotinen parturikampaaja-alan opettajankoulutus jatkui 1990-luvun alkupuolelle saakka.

1980-luvun alussa käsitys ammatityöstä alkoi laajentua ja 70-luvulle tyypilliset, työkokonaisuuksia pilkkovat ja pikkutarkat työ- ja tehtäväluettelot jäivät taka-alalle. Keskiasteen uudistuksen alkaessa ammattityöopetuksen ja siihen liittyvien oppimateriaalien sekä ammattitaidon arvioinnin kehittämistarve lisääntyi. Kiireellisimmin tarvittiin uusia opetussuunnitelmia tukevia työopetuksen oppimateriaaleja. Aikaisemmin laaditut, alan perustöiden suorittamiseen keskittyneet työanalyysit laajenivat koskemaan perustöiden työprosessin eri vaiheita. Perustyöajattelu kehittyi ja sen merkitys työn etene-
misen jäsentäjänä tuli esille ja vahvistui. Työanalyysit toimivat hyvänä starttina ammattitaidon laajemmalle pohtimiselle eli sille, mitä muita elementtejä hyvän ammattitaidon käsite voisi sisältää.

Tuolloin aloitettiin työn ja teorian sekä eri ammattiaineiden välisten yhteyksien jäsentäminen. Työopetusta tarkasteltiin ”taitava toiminta” -käsitteen kautta. Seminaaripuheenvuorossani Tallinnassa 1983 esitin, että taitava ammatillinen toiminta syntyy riittävästä ammatillisesta tiedosta, oikeasta suhtautumisesta ja opituista taidoista, joiden varassa luodaan havainnollinen ja jäsentynyt mielikuva työn toteutuksen periaatteista, edellytyksistä ja vaihtoehtoratkaisuista. Mielikuvaa terävöitetään ja käytännöllisen päättelyn avulla ratkaistaan toimintamalli.⁵⁹⁴ Tämä seminaarimatka oli työopetuksen teemojen lisäksi minulle muutenkin hyvin merkityksellinen tapahtuma.

UUDISTAVAA JA YHTEISÖLLISTÄ KEHITTÄMISTÄ

Parturikampaaja-alan opettajankoulutuksessa myönteiset muutokset jatkuivat. Yksi työurani huippuhetkistä oli, kun rehtori Matti Taalas toi minut Hongikon koulun pihalle ja kysyi, mihin osaan edessämme olevassa rakennuksessa



Parturikampaaja-alan opiskelija harjoittelee pystynutturana tekemistä. Kuvaaja tuntematon. Ritva Nurmisen yksityisar-
kisto.

⁵⁹⁴ Poutanen, Matti (toim.) 1984. 15–16.

parturikampaajaosaston haluaisin. Osoitin entisen alakoulun matalaa siipeä ja siihen myös pääsimme. Muutimme helmikuussa 1982 ensimmäisinä pois Keski-Suomen keskusammattikoulun pohjakerroksesta Hongikon koulun uusittuihin tiloihin Rajakadulle. Saneeraus jatkui edelleen muissa tiloissa.⁵⁹⁵ Monet asiat tehtiin tuolloin talkoovoimin. Opettajakokelaat olivat isona apuna muutossa. Hongikon koulun matalan siiven aulasalissa pidettiin pienet avajaiset, jossa myös eläkkeellä ollut Hellä Siloma oli paikalla. Olimme mukana tilojen suunnittelussa ja ne olivat avarat ja toimivat. Erityisen iloisia olimme ainutlaatuisesta ammattididaktiikan luokasta, jossa oli tilaa työn analysoinnille, havainnollistamiselle ja arvioinnille sekä videoiden ja laboraatioiden tekemiselle.

Opettajaopistolle saneerattu rakennus vihittiin 20.2.1985 käyttöön juhla-lisin menoin. Parturikampaaja-osasto oli mukana juhlatilojen suunnittelussa ja toteutti vihkiäisohjelmaan eri aikakausia kuvaavan laajan hius- ja pukukavalkadin. Keski-Suomen keskusammattikoulun pukuompelijalinjan oppilaat valmistivat eri aikakausien puvut näyttökseen.

OPISKELIJARYHMÄT OLIVAT PIENIÄ JA TYÖTÄ TEHTIIN INNOLLA

Muistan 1980-luvun uudistavana ja yhteisöllisenä kehittämisen aikana. Työskentelimme kaikki yhdessä ja etsimme uusia ratkaisuja alan opetuksen kysymyksiin opiskelijoiden kanssa. Rajakadun uusissa tiloissa viihdyttiin myös iltaisin, kun kokelaat harjoittelivat alan kilpailuja, ammattitutkintoja ja opetustuntejaan varten. Opettajakokelaat syvensivät ahkerasti omaa ammattitaitoaan ja suorittivat runsaasti alan ammatti- ja mestaritutkintoja. Itsekin suoritin kampaajan ylemmän ammattitutkinnon eli niin sanotun mestaritutkinnon (erikoisammattitutkinto).

Opiskeluryhmät olivat pieniä ja opiskelijat olivat paikalla lähes jokaisena arkipäivänä. Työn katkaisivat erilaiset juhlat, kuten lukuvuoden päättäjäiset ja avajaiset, pikkujoulut ja muut illanistujaiset sekä odotetut opintomatkat. Rajakadun parturi-kampaamon työtilat olivat ahkerassa käytössä, kun kokelaat järjestivät asiakasiltoja kerryttääkseen matkakassansa. Rajakadun tiloissa viihtyivät opettajaopiskelijat ja henkilökunta mainiosti lähes 30 vuoden ajan. Suurella lämmöllä muistan opettajaopiskelijoiden yhteistyön ja tuen ilmaisuja, kun näkivät tehtävien määrän ja vaativuuden olevan hetkittäin jo liikaa yhdelle ihmiselle. Otin ilolla vastaan, ja myös opikseni, vaaleanpunaisen vaipanvaihdon perustyökortin työpiirroksineen, jonka sain lähtiessäni 1987 äitiyslomalle. Se tulikin tarpeeseen ja värikin osui ihan oikeaan.

⁵⁹⁵ Toimintakertomus 1981–1982, 1. AOKK arkisto.

KESKIASTEEN UUDISTUKSEN MYÖTÄ KEHITTÄMISTEHTÄVIÄ RIITTI

Opettajankouluttajan työn ohella olin mukana valtakunnallisessa parturikampaaja-alan koulutuksen kehittämistyössä koko 80-luvun. Keskiasteen uudistuksen myötä erilaisia kehittämistehtäviä oli paljon, koska kollegoita alan opettajankoulutuspuolella ei ollut. Työni opetushallinnon kanssa sisälsi alani erillisen opintolinjan ja opistoasteen opetussuunnitelmien uudistamistyötä, keskiasteen kokeilua ja alan opettajien toimeenpanokoulutuksen järjestämistä sekä oppimateriaalien kehittämistä. Näiden lisäksi jatkui parturikampaaja-alan koulutuksen muu kehittämistyö ammattikasvatushallituksen koulutustoimikunnassa, myöhemmin neuvottelukunnassa ja muissa asiantuntijaryhmissä koko vuosikymmenen ajan. Työn alla oli myös opettajankoulutuksen siirtymävaiheen ja myöhemmin myös ammattikorkeakoulun kehittäminen.

Keskiasteen uudistustyö jatkui. Sitä koskevassa kokeilussa, kehittämisessä ja toimeenpanokoulutuksessa opettajaopistolla oli merkittävä rooli. Eri alojen opettajankouluttajat tekivät jatkuvaa yhteistyötä opetushallinnon, ammatillisten oppilaitosten ja opettajien sekä myös työelämän kanssa. Aktiivinen yhteistyö auttoi silloin muodostamaan kuvaa ammatillisen koulutuksen todellisuudesta ja pedagogisista kehittämishaasteista. Myöhemmin esimerkiksi näyttöjärjestelmän ja -tutkintojen kehittämistyön alkuvaiheessa opettajat ja työelämän asiantuntijat osallistuivat samoihin koulutustilaisuuksiin. Se edisti tärkeää dialogia ja ymmärrystä sekä luottamusta alan koulutuksen ja työelämän välillä.

Parturikampaajan erillinen opintolinja perustettiin 80-luvun puolivälissä. Siinä alan kouluasteinen opetus organisoitiin erilliseksi opintolinjaksi peruslinjan sijaan.⁵⁹⁶ Tämä aiheutti isoja haasteita alan koulutukselliselle tasa-arvolle ja jatko-opintokelpoisuudelle, koska se muodosti koulutuksellisen umpiperän. Parturikampaaja-alan kohtelu erillisenä opintolinjana sivussa muusta ammatillisen koulutuksen rakenteesta mahdollisti alan jättämisen marginaaliin. Tämä on tuonut hallinnollisia ja rakenteellisia esteitä ylitettäväksi lisätyön määrästä puhumattakaan. Näin myöhemmin tarkasteltuna parturikampaaja-ala tuntuu olleen jonkinlainen kummajainen, jolla ei ollut selkeää asemaa ammatillisessa koulutusjärjestelmässä ja joka on jäänyt sivummalle koulutuksen yleisessä kehittämisessä ja päätöksenteossa.

⁵⁹⁶ Parturikampaajan erillisen opintolinjan opetussuunnitelman perusteet 1989. Ammattikasvatushallitus.

PARTURIKAMPAAJA-ALAN OPISTOASTE SYNTYY

Opistotasaisen koulutuksen saaminen parturikampaaja-alalle oli pitkä ja monivaiheinen, yli kymmenen vuoden prosessi. Opistoastetta valmisteltiin 1980-luvun alusta lähtien ajatellen, että alan opettajankoulutus muuttuisi yksivuotiseksi pedagogiseksi koulutukseksi keskiasteen koulunuudistuksen valmistuttua. Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston opettajayhdistys r.y. kiinnitti huomionsa asiaan jo vuonna 1984 ja teki aloitteen ammattikasvatustalitukselle parturikampaaja-alan opistoasteisen koulutuksen perustamisesta.⁵⁹⁷

Ammattikasvatustalitus perusti opistoastetyöryhmän, jonka tehtävänä oli selvittää kouluasteen tutkinnon suorittaneiden mahdollisuudet päästä jatko-opintoihin ja opettajankoulutukseen. Työryhmä julkaisi muistion vuonna 1987. Siinä tehtiin ehdotus parturikampaaja-alan opistoasteen tutkinnoksi ja opinnoiksi.⁵⁹⁸ Tätä seurasi alan toimijoiden laajapohjainen vetoamus, joka luovutettiin seuraavana vuonna opetusministeriölle. Tämän jälkeen ammattikasvatustalitus perusti opistoasteen opetussuunnitelmatyöryhmän ja hyväksyi parturikampaaja-alan esimieskoulutuskokeilun, joka toteutettiin 1989–1991 Keski-Suomen ammattioppilaitoksen hallinnoimana mutta opettajakorkeakoulun tiloissa.⁵⁹⁹ Puuttuvia opistoasteen sisältöjä oli toteutettu ja kehitetty opettajankoulutuksen osana jo 80-luvun alkupuolelta lähtien. Tällaisia olivat liiketoimintaan, markkinointiin ja johtamiseen sekä työlaissäädäntöön liittyvät sisällöt. Alan opistoasteinen koulutus jatkui vielä jonkin aikaa Jyväskylässä.

MATKALLA AMMATTIKORKEAKOULUUN

Jo 80-luvun lopussa Jyväskylässä alettiin valmistautua ammattikorkeakoulun tuloon. Valmistelu johti Jyväskylän palvelualueen ammattikorkeakoulukokeiluun. Kokeilun suunnittelun alussa myös parturikampaaja-ala oli vielä mukana.⁶⁰⁰ Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimilupahakemus vuodelle 1995 sisälsi esityksen kauneudenhoitoalan opetuksen sijoittamisesta ammattikorkeakouluun, mutta vuoden 1996 toimilupahakemuksessa sitä ei enää esitetty. Kauneudenhoitoalan ammattikorkeakouluopetus sijoitettiin kahteen Etelä-Suomen kaupunkiin, Helsinkiin ja Turkuun.

⁵⁹⁷ Aloite ja lähete kirje parturikampaaja-alan opistoasteisen koulutuksen perustamisesta 1984. Jyväskylän opettajaopiston opettajayhdistys r.y. Henkilökohtaiset materiaalit.

⁵⁹⁸ Opistoastetyöryhmän muistio 1987. Ammattikasvatustalitus.

⁵⁹⁹ Parturikampaaja-alan esimieskoulutuskokeilun (1989–1991) loppuraportti 1992. Opetushallitus.

⁶⁰⁰ Parturikampaaja-alan koulutusohjelman perusteet palvelualueen ammattikorkeakoulun suunnittelua varten 1990.. Henkilökohtaiset materiaalit.

Edellä kuvattu merkitsi sitä, että kauneudenhoitoalan ammattikorkeakoulutasoinen koulutus ei toteutunut Jyväskylän ammattikorkeakoulussa siitä huolimatta, että Jyväskylän ammattikorkeakoulun, opettajakorkeakoulun ja ammattikoulun rehtorit lähettivät asiaa koskevan kirjelmän opetusministeriölle kevätlukukaudella 1997.⁶⁰¹ Minäkin opettajankouluttajana lähetin oman vetoemukseni kauneudenhoitoalan koulutustoimikunnalle. Kauneudenhoitoala sai kuitenkin mahdollisuuden jatko-opintoihin. Nykyään Laurea-ammattikorkeakoulu pääkaupunkiseudulla ja Novia-ammattikorkeakoulu Vaasassa järjestävät korkeakoulutasoista estenomi-koulutusta. Laureassa voi myös suorittaa kauneudenhoitoalan ylempään AMK-tutkinnon.

PERUSTYÖIDEAN SYNTY JA KEHITTYMINEN

Matti Taalas oli pannut alulle työanalyysien laatimisen 1974 aloittaneen opettajakoulutusryhmämme kanssa. Hän oli luokanvalvojamme ja antoi tehtäväksemme jäsentää alamme töitä ja kuvata keskeisimpien töiden tekemisen etenemistä. Otimme tehtävän hiukan vastahakoisesti vastaan, mutta ryhdyimme analyysityöhön Keski-Suomen keskusammattikoulun kellarissa, jossa opiskelutilamme sijaittivat. Siellä Matti kävi meitä välillä iltaisin ”kuulustelemassa”. Perustöiksi valittiin alan keskeisimpiä töitä, jotka ammattilaisen silloin tuli osata. Työ tuntui meistä kokelaista aluksi mahdottomalta, mutta keskustelujen jälkeen se alkoi sujua. Seuraavana vuonna saatoimmekin hyödyntää näitä yksinkertaisia työanalyysseja harjoitustuntien suunnittelussa ja työnopetuksen materiaalien pohjana. Myöhemmin perustyökortteihin laadittiin kutakin työvaihetta ja työtappaa kuvaavat työpiirroksarjat eli kaavat. Alalta puuttuvien yhtenäisten käsitteiden vuoksi työpiirrosten perustaksi piti luoda peruskäsitteistö ja niitä kuvaavat symbolit. Perustöiden kuvaustapa pyrittiin pitämään yksiselitteisenä ja selkeänä.

IDEASTA SYNTYI PARTURIKAMPAAJA-ALAN PERUSTYÖT -JULKAISU

Vuonna 1987 ilmestyneessä Parturikampaaja-alan perustyöt – julkaisussa esiteltiin 48 perustyön työohjekorttia työpiirroksineen, ryhmiteltynä kahdeksaan ammattityön osa-alueeseen. Tekijä korostaa kirjan alussa, että se ei ole ammattiin oppimisen käsikirja tai resepti, vaan perustyökortti jäsentää työn toimintamallin sekä auttaa työn toteutusta ja työn tarkastelua työskentelyn aikana.⁶⁰² Perustöiden jäsennystyö oli erityisen tärkeää työn systemaattisen

⁶⁰¹ Panhelainen, Mauri & Taalas, Matti & Kolu, Pekka 1997. Henkilökohtaiset materiaalit.

⁶⁰² Nurminen, Ritva, 1987.

kuvaamisen ja työn arviointikohteiden määrittelyn kannalta. Perustyökortit auttoivat käsitteellistämään ja sanallistamaan alan työtä opetuksessa ja oppimisprosessin ohjauksessa. Niiden käyttö edellytti opettajalta pedagogista silmää niiden monipuolisesta ja oppimisen vaiheeseen soveltuvasta käytöstavasta. 80-luvulla nykyisistä sosiaalisen median alustojen ja virtuaaliympäristöjen globaaleista mahdollisuuksista tuskin osattiin edes haaveilla. Näiden, kuten aikoinaan perustyökorttienkin, oppimista edistävä käyttö perustuu kuitenkin aina ammatillisen kasvun ja oppimisen ymmärtämiseen sekä opettajan pedagogiseen osaamiseen, joten haaste on pohjimmiltaan sama nyt kuin se oli 1980-luvulla.

SEURAAVAKSI SE LAAJENI ALAN TYÖNOPETUKSEN MATERIAALIPANKIKSI

Seuraavassa vaiheessa perustyökortisto laajeni alan työnopetuksen materiaalipankiksi. Aineiston runkona olleen perustyökortiston rinnalle tehtiin niin sanottu harjoitekortisto perustyössä erottuvista osataidoista. Alan vaativammista perustöistä laadittiin soveltavien töiden ohjekortit. Lisäksi laadittiin perustöihin liittyvät asiakasanalyysi-, työsuunnitelma- ja arviointikortit sekä työvälineopin ja puhtaanapidon ohjekortit, jotka laajensivat edelleen ammattityön opetuksen tukiaineistoa.

Oppimateriaaleja tehtiin myös kosmeettisen kemian, asiakaspalvelun, ergonomian ja tietotekniikan opetuksen tueksi. Aija Luoma ja Raija Kara tekivät perustavanlaatuisia työtä alan kosmeettisen kemian ja oppimateriaalien kehittämisessä. Perustyökorttien ja sen oheisaineistojen tärkein anti oli, että se opasti jäsentämään ja käsitteellistämään alan työtä, työkokonaisuuksia ja niissä tarvittavia taitoja työn oppimisen ja opettamisen parantamiseksi. Pitkään alan ammatinopettajana ja rehtorina toiminut Kimmo Tolkki ilmaisi asian näin: ”Perustyökortit oheismateriaaleineen loivat perustaa sille, että voitiin puhua, miten opetetaan ja opitaan”.⁶⁰³ Tolkki oli tärkeä toimija alan toisen asteen koulutuksen kehittäjänä ja opettajankoulutuksen tukijana. Hänellä oli kokemusta opettajankoulutuksen kehityksestä viideltä vuosikymmeneltä.

SUURI MUUTOS 1990-LUVULLA

Opettajankoulutus muuttui kaikille aloille yhtenäiseksi 40 opintoviikon mittaiseksi pedagogiseksi koulutukseksi lukuvuoden 1991–92 aikana. Aiempaan työhöni tuli iso siirtymä, kun 14 vuotta kestänyt tehtäväni yksinomaan kauneudenhoitoalan opettajankouluttajana loppui. Tästä alkoi uusi neljännes-

⁶⁰³ Tolkki, Kimmo 19.5.2011. Keskustelumuistio. Henkilökohtaiset materiaalit.

vuosisadan kestänyt työpolkuni vaihe ”kaikkien alojen” kouluttajana ensin itsenäisessä opettajakorkeakoulussa, josta myöhemmin tuli osa Jyväskylän ammattikorkeakoulua. Opettajaopistonaikainen imago ”nais- ja tyttöjenalojen” koulutuspaikkana alkoi hälvetä. Opettajaopintoihin ei enää sisältynyt ammattitaitoa syventäviä aineita, vaan pedagogista osaamista rakennettiin opiskelijan aiemmin hankkineen ammatillisen osaamisen ja työkokemuksen pohjalle. Kouluttajien työtä alkoi nyt ohjata yksi yhtenäinen opetussuunnitelma ja sitä konkretisoiva käsikirja useiden alakohtaisten ohjelmien sijasta.

MUOTI JA KAUNEUS -OSASTO PERUSTETTIIN

Palasin syksyllä 1990 virkavapaalta Tikkurilan ammattioppilaitoksesta, jossa toimin kaksi vuotta parturikampaaja-alan ammatinopettajana. Opettajankoulutukseen perustettiin Muoti ja kauneus -osasto, jonka osastojohtajana toimin. Osasto hallinnoi uudentyyppistä opettajankoulutusta parturikampaaja- ja kosmetologialoilla sekä vaatetus-, tekstiili- ja turkisaloilla. Muoti ja kauneus -osasto piti ammatillisen opettajuuden lähtökohtana alan työelämässä tarvittavaa ammattitaitoa ja sen taustalla vaikuttavia kulttuurisia ja yhteiskunnallisia ilmiöitä. Lisäksi yhteisiä lähtökohtia olivat yhdensuuntainen käsitys kyseisten ammattien yksilöllisestä palvelutehtävästä ja tiedollisesta perustasta sekä ammattitaidon ja ammatillisen kasvun kokonaisvaltaisesta tulkinnasta.⁶⁰⁴ Muoti- ja kauneusalan opettaja nähtiin alansa työn ja ammattien kehittäjänä, oppimisen ja opiskelun ohjaajana sekä ammattiin kasvamisen tukijana.

TUTKIVA- JA KEHITTÄVÄ TYÖ OLI TÄRKEÄÄ

Pukeutuminen, kampaaminen ja ehostaminen nähtiin sosiaalisena ilmiönä, jota tarkasteltiin ihmisen ulkoisen kokonaisolemuksen, elämäntyylin ja muodin näkökulmista. Kulmakivenä oli ihminen ja hänen yksilöllinen palvelemisensa.⁶⁰⁵ Vuonna 1992 tehty julkaisu ”Kohti uutta opettajuutta” syntyi opettajien toteuttamien kehittämishankkeiden, kokeilujen ja omaehtoisen tutkivan työn pohjalta. Julkaisulla pyrittiin vastaamaan uusiutumisen haasteeseen, joka kohdistui elämäntavan ja alan työn muutokseen sekä uudistuvaan käsitykseen ammattitaidosta ja ammatillisesta kasvusta. Toisaalta oli kysymys pedagogisten toimintatapojen ja periaatteiden uudelleen arvioinnista eri tieteenalojen

⁶⁰⁴ Muoti- ja kauneusosaston perustaminen ammatilliseen opettajakorkeakouluun 1990. Henkilökohtaiset materiaalit.

⁶⁰⁵ Nurminen, Ritva & Paimela, Sirkkaliisa 1991.

kehityksen pohjalta.⁶⁰⁶ Julkaisussa käsiteltiin reflektiivisyyttä asiantuntijuuden kehittymisessä, ohjausta ammatillisessa opettajankoulutuksessa, muoti- ja kauneusalojen ammatillisuutta ja praktista osaamista sekä tuotiin näkökulmia ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämiseen.⁶⁰⁷

Yhdessä Kaija Hannulan kanssa kehitimme ”Muodin ja kauneuden ammattipedagogisen täydennyskoulutusohjelman”. Siinä kauneudenhoidon ammattilainen nähtiin tyylin ja kauneuden tulkitsijana, tyylikokonaisuuksien luojana ja kauneuden visualisoijana sekä luovien ja osaavien kauneudenhoidon ammattilaisten kouluttajana.⁶⁰⁸ Luovassa yhteistyössämme Kaijan kanssa pääsin mukaan kauneuden, aistimellisuuden ja semiotiikan pohdintoihin. Samaa aikaa suoritin myös taidehistorian ja ammattikasvatuksen aineopintoja Jyväskylän yliopistossa. Kaikkea edellistä saatettiin hyödyntää Muoti- ja kauneusosaston kehittämisessä. Opintoissani käsittelin muotoilutyön olemusta, muotoilutuotteen suunnittelun funktiota ja muodonantokykyä.⁶⁰⁹ Syvensin käsitystä alan ammattitaidosta osaamisen laajuus ja syvyys -analyysin avulla ja jäsenin sen neljään parturikampaajan osaamisalueeseen.⁶¹⁰ Pia Kiikeri esitteli osaamisalueet pro gradussaan sekä tutki parturikampaaja-alan työssä tarvittavia yleisiä työelämävalmiuksia osana alan kompetenssiprofiilia.⁶¹¹ Muoti- ja kauneus -osastossa tehty ammatillisuuden ja opettajuuden tutkiminen ja kehittäminen oli tärkeää, koska se syvensi käsitystä alakohtaisesta osaamisesta ja ammattipedagogiikasta. Tämä työ oli osaltaan vaikuttamassa myös kauneudenhoidon opistoasteen ja myös ammattikorkeakoulun alkuvalmisteluun. Useissa ammattioppilaitoksissa perustettiin muodin ja kauneuden ideaan rakentuvia osastoja. Ne perustuivat kyseisten alojen yhteisiin tavoitteisiin ja sisältöihin. Muodin ja kauneuden teemaan liittyvä kehittämisvaihe monipuolisti alan imagoa, tehtävänimikkeitä ja niiden kuvauksia.

AMMATTITAITO JA OSAAMINEN -TIIMI SYNTYI SEURAAVAKSI

Muutaman vuoden kuluttua opettajankoulutus organisoitiin tulostavasti asiiantuntijatiimeiksi. Ammattitaito ja osaaminen -tiimiin kuului kuusi kouluttajaa. Se kokosi yhteen käden ja älyn osaajia. Eniten tiimissämme oli esteettisen

⁶⁰⁶ Tiedote: Nurminen, Ritva & Rousi, Hannele 1992. Kohti uutta opettajuutta -julkaisun esittely.

⁶⁰⁷ Nurminen, Ritva & Eteläpelto, Anneli & Mustikkamaa, Kaija & Rantanen, Tommi & Rousi, Hannele 1992.

⁶⁰⁸ Kauneudenhoidon ammattitaito ja osaamisen opetussuunnitelmatyön ytimenä ja opetuksen uudistajana 1995. Täydennyskoulutuksen kurssiesite. AOKK arkisto.

⁶⁰⁹ Nurminen, Ritva 1994. a. Henkilökohtaiset materiaalit.

⁶¹⁰ Nurminen, Ritva 1994. b. Henkilökohtaiset materiaalit.

⁶¹¹ Kiikeri, Pia 2007.

muotoilun osaajia: hiusmuotoilun, vaatetuksen, käsi- ja taideteollisuuden, taiteellisen ilmaisun ja käsityön ammattilaisia. Lisäksi ryhmään kuului viestinnän, kielten ja informaatioalan edustajia. Opiskelijat olivat asiantuntijuusalueensa osaajia, joiden tuli löytää alansa ammattipedagoginen idea ja näkökulma.⁶¹²

1990-luvun puolesta välistä alettiin kehittää työelämälähtöistä aikuisten näyttötutkintojärjestelmää. Näyttötutkintojärjestelmässä uutta oli se, että tutkinnon suorittaja osoittaa ammattitaitonsa näyttökokeessa työtä tekemällä. Se vaati opettajilta aiempaa enemmän työ- ja elinkeinoelämän tarpeiden ja ammatillisen toiminnan ymmärrystä. Tämä viritti keskustelua siitä, miten opettajankoulutus pystyy vastaamaan tähän haasteeseen. Huolta aiheutti se, miten opettajaopiskelija ehtii tiedostaa työelämää, ammattitaitoon ja osaamisvaatimuksiin liittyvän ammattipedagogisen erityisnäkökulman näin lyhyen opettajankoulutuksen aikana. Tätä samaa asiaa pohdin Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun vuosijulkaisussa 1996–1997 kirjoittamassani artikkelissa ”Pedagogiksi vai ammattipedagogiksi”. Etsimme asiantuntijatiimissä ratkaisua tutkivan työn ideasta, joka auttaisi opettajaopiskelijaa luomaan ymmärrystä ammatillisen ja pedagogisen osaamisen välillä. Oman alan ammattitaidon ymmärtäminen nähtiin ikään kuin metodisena perustana sille, miten ammattitaito opitaan ja miten sen oppimista osuvimmin ohjataan.⁶¹³

OPETTAJANKOULUTUKSEN ALUEELLISTAMINEN MUUTTI TOIMINTAA

Opettajankouluttajat jalkautuivat eri puolille Suomea, kun koulutus organisoitiin alueellisiksi ja ajallisesti joustaviksi alueryhmiksi. Koulutuksen runkona olleet lähipäivät siirrettiin toteutettavaksi lähempänä opettajaopiskelijoita ja heidän työyhteisöjensä sijaintia. Toimin Mikkelin, Jyväskylän, Tampereen ja Etelä-Suomen alueryhmien kouluttajana. Työskentelyä jäsensivät käsikirjassa esitellyt opintokokonaisuudet ja niihin liittyvät tehtävistöt aineistoiheen, jotka perustuivat opettajan työn eri alueiden osaamiskuvauksiin ja -kriteereihin.

Tiimimme vastuulla olevat opiskelijat jakautuivat koulutusryhmiksi, jotka muodostuivat eri alojen edustajista. Alakohtaista ryhmiä ei ollut, vaan eri alojen opettajaopiskelijat työskentelivät yhdessä koulutus pohjaan, tehtävään tai organisaatioon katsomatta. Ryhmissä saattoi olla mukana vaikkapa ylemmän ammattitutkinnon ja työn sekä eri tieteiden kautta meritoituneita alojensa osaajia. Ryhmissä oli mukana yritysten HR-henkilöitä, tuotantovastaavia ja asiantuntijoita sekä muista työorganisaatioista tulevia. Opettajankoulutus antoi kehittämis- ja ohjausvalmiuksia myös yrityksissä työskenteleville.

⁶¹² Hirvi, Eija & al. 1998. Ammatillisen opettajakorkeakoulun vuosijulkaisu.

⁶¹³ Nurminen, Ritva 1997. Ammatillisen opettajakorkeakoulun vuosijulkaisu 1996–1997, 13–15.

Ryhmien alakirjo vaati opettajankouluttajalta joustavuutta ja oman ammatipedagogisen asiantuntijuuden jatkuvaa paikantamista ja tunnistamista. Yhteisen agendan löytämiseen tarvittiin joskus pitkiäkin HOPS-keskusteluja. Toisinaan oman alan, ammattiosaamisen tai asiantuntijuusalueen tunnistaminen koulutuksen alussa saattoi olla vaikeaa, mikä ehkä kertoi opettajaopiskelijan jonkinlaisesta etäännyttämisestä ammatillisesta pesästä. Ohjauskeskustelujen avulla se yleensä hahmottui ja alkoi jäsentyä. Jälkeenpäin näitä välttämättömiä keskusteluja usein kiiteltiin ja pidettiin hyvin tärkeinä. Kouluttajan rooli muuttui ennemminkin valmentajaksi ja kehittämiskumppaniksi, jonka tehtävänä oli luotsata oppimisprosessin etenemistä, esittää kysymyksiä ja avata ammatipedagogista keskustelua ryhmässä jatkuvasta aikapulasta huolimatta. Kouluttajat työskentelivät usein erilaista asiantuntijuutta edustavina kouluttajapareina.

1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alkupuolella monipuolistuva etäopiskelu toi uusia haasteita verkko-opetuksen kehittämiselle. Verkko työskentely edellytti uusien työkalujen haltuunottoa, muovasi opetuksen suunnittelua ja lisäsi ennakkovalmistelun määrää. Työskentelyä jäsensivät opintokokonaisuudet ja niihin liittyvät laajat tehtävistöt, jotka perustuivat opettajan työn osaamiskuvauksiin. Vuorovaikutus verkon yli oli melko erilaista kuin läsnäolo-opetuksessa. Selvimmin sen havaitsi opintokokonaisuuksissa, jotka toteutettiin kokonaan verkossa tapaamatta opiskelijoita kertaakaan kasvokkain. Itseleni oli aika jännittävä tilanne, kun ensimmäisessä verkkoistunnossa esittelin opiskelijoille Opettajan työelämäosaaminen -opintokokonaisuuteen liittyvän, benchmarking-metodilla toteutettavan yritys vierailun. Verkon kautta ohjattu yritys yhteistyö ei ollut aivan helppo. Opiskelijat pitivät sitä vaativana, mutta myös silmiä avaavana oppimiskokemuksena.

TÄYDENNYSKOULUTUS OSANA TYÖTÄ

Täydennyskoulutus jatkui kiinteänä ja laajenevana osana työtäni. Sen sisältö muuttui, kun keskiasteen kehittämiseen liittyvät teemat vähenivät. Tilalle tulivat aikuisten näyttökintoihin, ammattitaidon arviointiin ja työssäoppimiseen sekä opettajien työelämäosaamiseen liittyvät täydennyskoulutukset. Uudentyyppisinä tulivat työelämän edustajille ja yritysten henkilöstöille suunnatut koulutukset, joita tehtiin yhteistyössä alueellisten hankkeiden sekä työelämän ja muiden toimijoiden kanssa. Tällaisia olivat esimerkiksi Työelämäosaamisen Diplomi-, Taitava-Keski-Suomi- ja Yritysten taitava Keski-Suomi -hankkeet, joissa tein yhteistyötä myös paikallisten yritysten kanssa.

Osaamisen kehittämiseen ja johtamiseen sekä yrittäjyyteen liittyvät koulutuspyynnöt alkoivat kasvaa. Eri työparien kanssa teimme koulutusorgani-

saatioille suunnattujen koulutusten ohella räätälöityjä koulutuksia esimerkiksi Maanpuolustusopistolle, TV-kahdelle ja Keski-Suomen Keskussairaalalle sekä monille eri alojen tai yritysten asiantuntijaryhmille.

Täydennyskoulutus oli aina uudistavaa, työyhteisöä kehittävää ja laajeni koskemaan erilaisia oppilaitoksia ja -koulutusasteita. Omalta kohdaltani tällaisia olivat ammattikorkeakoulujen pd-koulutukset, erikoistumisopinnot, näyttötutkintokoulutus, eri alojen asiantuntijoiden ja yritysten kouluttajavalmennus. 2000-luvulla painottuivat työelämälähtöisiin oppimispolkuihin, työpaikkaohjaukseen sekä osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvät koulutukset.

OSAAMINEN HALLINTAAN – AMMATTITAITOVALMENTAJA-HANKE

Ammattitaitovalmentaja-hanke (ATV) valmistelu pienissä- ja keskisuurissa yrityksissä alkoi vuosituhannen vaihteessa. Monet keskisuomalaiset pk-yritykset havahtuivat siihen, että yrityksen menestyminen ja kilpailukyky edellyttävät henkilöstöltä parempaa ammatillista osaamista. Keskijohdon tehtäviin kuului aikaisempaa enemmän työntekijöiden työn ohjausta, työntekijöiden osaamistarpeiden tunnistamista ja jaksamisen tukemista. Pääkysymykseksi muodostui, onko yrityksessä riittävästi osaamista valmentaa omia työntekijöitä tuotannon ja teknologioiden muutokseen. Kävi selväksi, että osaamistarpeiden tunnistaminen on perusedellytys osaamispääoman ylläpidolle ja uudistamiselle yrityksissä. Tähän ATV-hanke tarjosi apua pienille ja keskisuurille yrityksille. Tieto Euroopan Sosiaalirahaston (ESR) hankkeelle myönnetyn rahoituksen hyväksymisestä tuli ystävänäpäivänä 2002. Myönteinen rahoituspäätös varmistui, että pääsen toteuttamaan pitkäaikaisen haaveeni yhteistyöstä yritysten kanssa.⁶¹⁴ Projektiasiantuntija Leena Kaikkoselta sain kannustusta ja osuvia neuvoja hankesuunnittelun kiperissä vaiheissa.

Ammattitaitovalmentaja-hanke pk-yrityksessä oli kolmivuotinen koulutus- ja kehittämisohjelma. Sen tarkoituksena oli vahvistaa yritysten omaa valmiutta ylläpitää ja kehittää henkilöstönsä ammattitaitoa ja työssä osaamista. Projekti muodostui neljästä moduulista, joissa kartoitettiin henkilöstön osaamista, hankittiin valmennustaitoja ja toteutettiin kehittämistyötä, joka perustui yrityksen omiin kehittämistarpeisiin. Yritys oli projektissa keskeinen oppimisympäristö, jossa opittiin omaa työtä ja yrityksen toimintaa kehittämällä.

⁶¹⁴ Ammattitaitovalmentaja pk-yrityksessä -projekti. Loppuraportti 2005. Henkilökohtaiset materiaalit.

ATV-hanke oli opettajakorkeakoulun ensimmäinen näin pitkäkestoinen suoraan yritysten kanssa toteutettava työelämähanke. Työelämän ja koulutuksen rajapinnalla toteutettava hanke herättikin tuolloin hieman ihmetystä. Minultakin saatiin kysyä, mitä oikein puuhasin siellä yrityksissä, vaikka olen opettajankouluttaja. Itselleni halu päästä autenttiseen ympäristöön, työn äärelle ja yritys yhteistyöhön yritysten kanssa oli vahva. ESR-rahoituksen mahdollistama usean vuoden projektityö yhdessä yritysten, työelämäverkoston ja ATV-projektitiimin Aino Lepänjuuri ja Anna-Kaisa Tiihonen kanssa, muodostui minulle merkittäväksi oppimisen paikaksi ja hankeosaamisen ”korkeakouluksi”.

Projektiin osallistui yhdeksän keskisuomalaisista pk-yritystä ja yhteisöä seitsemältä eri toimialalta. Keskeisenä valmennusmetodinä toimivat jokaiseen yritykseen perustetut tukitiimit, joihin kuului yritysten linjaorganisaation henkilöitä kuten työnjohtajia ja esimiehiä, laatuvaastavia, toimitusjohtajia ja osaamisesta vastaavia henkilöitä.⁶¹⁵ Tukitiimien toiminnan myötä projektin vaikutukset laajenivat koskemaan yritysten koko henkilöstöä.

ATV-projektissa työskenteli seitsemän henkilöä opettajakorkeakoulusta ja lähes kolmekymmentä Jyväskylän ammattikorkeakoulun muista yksiköistä. Ostopalveluna hankkeessa toimi viisi yrityskonsulttia kehittämistyön erityiskysymyksissä. Yritysten mukaan kaikille yritysten työntekijöille avoimien koulutuspäivien ohella merkittävimpiä olivat yrityksissä toteutetut koulutukset, valmennukset ja työpaikoilla pidetyt ohjaussessiot. Toimin hankkeen projektipäällikkönä sekä kouluttajana ja ohjaajana yrityksissä. Budjetin laadinnassa ja muussa projektityössä sain Aimo Pelliseltä korvaamatonta tukea koko hankkeen ajan.

Palautehaastattelussa yritykset kertoivat saaneensa kehittämiskokemuksen lisäksi uudenlaista näkemystä, ohjausosaamista ja toimintatapoja omaan



Ammattitaitovalmentaja-hankeessa Ritva Nurmisen luokkahuoneessa ei ollut seiniä. Kehitystyötä tehtiin yhdessä yritysten kanssa ja monesti autenttisissa työympäristöissä. Kuvaaja tuntematon. Ritva Nurmisen yksityisarkisto.

⁶¹⁵ Nurminen, Ritva 2007. 12–79.

työhönsä. Heidän mukaansa projekti oli tuonut esille osaamisen puutteet ja myös sen mitä kaikkea työntekijät jo osaavat. Osaamisenkartoitus oli ollut tärkeä työkalu ja rekrytoinnin väline. Valmennuksen osalta yritykset kommentoivat että, valmennusnäkemys ja taidot olivat parantuneet, oli saatu ammattitaitoa esille ja sitä oli tarkasteltu laajemmin. Ammattitaidon puutteiden esille tuominen erilaisissa tilanteissa oli helpottunut. Näissä yrityksissä erillisiä HR-henkilöitä ei ollut, vaan työntekijöiden osaamisesta huolehtiminen kuului useimmin keskijohdolle. Henkilöstön ammattitaidon ylläpitoon liittyviä suunnitelmia ei yrityksissä juurikaan ollut, osaamisen kehittämisstrategioista puhumattakaan. Haasteeksi jäi uusien toimintakäytänteiden vakiintuminen ja pysyvämpien vaikutusten aikaansaaminen sekä osallistuvien yritysten välinen yhteistyö.

Omaan kouluttajan työhöni ATV-hanke toi uutta näkemystä ammattitaidon tunnistamisen ja valmentamisen kysymyksiin aidoissa työtilanteissa ja yritysten päätöksenteossa. Lisäksi sain paljon toimialojen ja yritystoiminnan käytäntöjen tuntemusta ja pääsin kurkistamaan ”yritystoiminnan kammareihin”. Usean vuoden työ yritysten kanssa vahvisti näkemystäni siitä, että ammatillisilla opettajilla ja työelämän toimijoilla on paljon yhteistä tehtävää, josta kaikki osapuolet voivat oppia. Se edellyttää yhteisen tehtävän tunnistamista, aitoa sitoutumista ja pitempiaikaisten kumppanuuksien luomista.

Opettajakorkeakoulussa ATV-hanke lisäsi omalta osaltaan kokemusta kumppanuusyhteistyöstä työelämän ja yritysten kanssa. Aino Lepänjuuri toteaa artikkelissaan mielestäni hyvin osuvasti: ”Tällaisessa monialaisessa yhteistyössä on mahdollisuus oppimiseen ja uuden luomiseen. Toimimalla monialaisessa kentässä ATV-projekti avasi osaltaan tietä näkemään yhteisiä osaamisen kehittämisen kysymyksiä ja luomaan edellytyksiä vertailukehittämiselle.”⁶¹⁶ Edelleen Aino toteaa, että projektin merkittävimpiä tuloksia oli aineiden syntyminen ”Osaaminen puntariin”- ja ”Osaamista ja voimaa esimiestyöhön” – koulutustuotteille. Näistä jälkimmäinen toteutettiin myöhemmin keskisuudessa yrityksessä ”Taituri”-nimisen hankkeen osana.

OSAAMINEN OPETTAJAN JA TYÖELÄMÄN YHTEINEN HAASTE

Ulkopuolisella rahoituksella ja työelämäyhteistyönä toteutettava hanketyö liisääntyi 2000-luvun alusta lukien. Se edellytti työelämäverkostojen tuntemusta, projektinjohtamis- ja markkinointiosaamista sekä valmiutta joskus hyvinkin haasteelliseen työelämä- ja yritysyritysohjon. Omaan toimintaani vuosina 2002–2004 toteutettu ”Ammattitaitovalmentaja pk-yrityksessä”- projekti avasi uudenlaisen tehtäväalueen.

⁶¹⁶ Lepänjuuri, Aino 2007, 128–136.

Myöhemmin käynnistettiin myös muita työelämähankkeita, joissa ATV-projektista saaduista kokemuksista oli hyötyä. Hankkeissa luotiin uusia työkaluja osaamistarpeiden ennakointiin, osaamisen kehittämiseen ja oppimisen henkilökohtaistamiseen. Tärkein näistä yhteistyöhankkeista oli vuosien 2004–2006 aikana toteutettu, Annu Niskasénin johtama ”Taituri”-hanke, jossa olin mukana. Siinä yhdessä kouluttajaparini kanssa toteutimme, ”Osaaminen puntariin”-konseptini pohjalta sovelletun ”Osaamista ja voimaa- esimiestyöhön”-valmennusohjelman. Se oli suunnattu keskisuuren teollisuusyrityksen esimiehille. ”Osaaminen puntariin”-työpaikkavalmennus oli yritysten tarpeisiin kehitetty koulutusohjelma, jonka tarkoituksena oli vahvistaa osallistujien valmiutta ylläpitää ja kehittää ammatillisia taitoja, osaamista ja työssä oppimista.⁶¹⁷

Työelämäläheinen kehittäminen osaltani jatkui Jyväskylän ammattikorkeakoulun vuonna 2004–2006 toteuttamassa ”Kohti oppivaa ja kilpailukykyistä Keski-Suomea -Kompetenssi”-hankkeessa”, jossa kehitettiin johtamisen avaintyökaluja pienten ja suurten yritysten kilpailukykyyn kehittämiseksi. Oma teemani oli osaamisen johtaminen, joka oli yksi kuudesta teema-alueesta. Laadin ATV-hankkeessa hahmottelemani jäsennyistä soveltaen osaamisen kehittämisen työvälineitä.⁶¹⁸ Niistä tuli osa pk-yrityksen johtamisen koko työkalupakkia, joka ”Kompetenssi”-hankkeessa kehitettiin vuonna 2006.

Työskentelin 2000-luvulla lähes kymmenen vuoden ajan Hannele Roussin ja myöhemmin Leena Kaikkosen johtamissa Viron opettajankoulutuksen ja ammatillisten opettajien kehittämishankkeissa, joissa keskeisiä teemoja olivat opetussuunnitelmien, työssäoppimisen ja inklusiivisen oppimisen uudistaminen vaatetus- ja sosiaalialoilla.⁶¹⁹ Vaatetusalan koulutuksessa myös Hillevi Arkko oli mukana. Työskentely aktiivisten virolaisten opettajien kanssa oli hyvin innostavaa ja meidät otettiin aina avosylin vastaan runsaine ”materiaalisalkkuinemme”.

Yhteistyö työelämän kanssa jatkui opetusministeriön rahoittamassa ja opettajakorkeakoulun hallinnoimassa ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutusta kehittävässä ”AAKE”-hankkeessa 2005–2007. Sen päämääränä oli vaihtaa asiantuntijuutta yrityksen ja koulutusorganisaation välillä. Osaltani tein yhteistyötä suuren yrityksen henkilöstönkehittäjän kanssa. Hahmottelimme uudenlaisen osaamisen kehittämisen yhteistyömallia. Siinä ideana oli luoda oppilaitosten ja yritysten rajapinnalle areena, jossa eri osapuolet yhdessä kehittävät ammatillista osaamista.⁶²⁰

⁶¹⁷ Taituri-hankkeen esiteaineisto 2005. Henkilökohtaiset materiaalit.

⁶¹⁸ Lehto, Tapani & Hokkanen, Simo & Nurminen, Ritva & Värre, Ilpo 2006. 92–107.

⁶¹⁹ Nurminen, Ritva 2003. 47–65.

⁶²⁰ Nurminen, Ritva & Pennanen, Satu 2007. 12–27.

Viimeisinä työvuosinani olin mukana Haaga-Helian ja Jyväskylän opettaja-korkeakoulujen koordinoimassa ”Osataan”- hankkeessa 2012–2014, jossa luotiin työkaluja osaamisen arviointiin ammattikorkeakoulujen ja työpaikkojen yhteistoimintana yhdeksän eri ammattikorkeakoulun kanssa. Hankkeen keskeisenä tehtävänä oli osaamisen tunnistamisen ja työelämälähtöisen arvioinnin kehittäminen. Ilmeni, että työelämälähtöisessä arvioinnissa tarvitaan jäsen-tyneempää osaamispuhetta. Se haastaakin työelämää ja koulutusta sitoutumaan osaamiseen liittyvän puheen tarkasteluun autenttisissa työympäristöissä ja muussa yhteistoiminnassa.⁶²¹ Sitä on kuvattu tarkemmin ”Opintopisteistä osaamisen” -julkaisun ”Osaamisen puhe ja kieli rakentuvat yhteistyössä” -kuviossa. Yhteistyössä tarvitaan yhä tiiviimpää dialogia, joka luo edellytyksiä osaamisen ennakkoinnille, todentamiselle ja työssä tapahtuvalle ohjaukselle.

”AIRA”-hankkeessa vuosina 2014–2015 toteutimme Sirpa Laitisen-Väänänen kanssa pedagogista sparrausta ja loimme opetuksen kehittämisen työkaluja sekä hahmottelimme mallia yhteisölliselle vertaisoppimiselle ja ”vieriohjaukselle” Jyväskylän ammattikorkeakoulussa.⁶²² Juuri ennen eläkkeelle lähtöä olin täydennyskoulutuksen koulutusreformiin liittyvässä ”TUTKE”-hankkeessa perehdyttämässä toisen asteen ammatillisia opettajia työelämälähtöiseen opetuksen suunnitteluun, joka perustuu tietoiseen ja perusteltuun käsitykseen alalla vaadittavasta osaamisesta.⁶²³

Edellä lyhyesti kuvatut hankkeet ovat olleet työpalettini tärkeitä työelämäosaamisen opinpaikkoja, joiden varassa navigoin työpolkuani viimeiselle vuosikymmenelle ja vielä vuoden 2015 loppuun saakka. Hanketyö ja yhteistoiminta erilaisissa työympäristöissä oli antoisaa, mutta toki välillä haastavaakin.

Monet hankkeet kohdentuivat ammattikorkeakoulutuksen piirissä tapahtuvaan osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin kehittämiseen osaamistarpeiden muuttuessa. Osaaminen voidaan ymmärtää monella tavalla. Sen ongelmana lienee ollut, että osaamisen analyysiä tehtiin usein liian yleisenä ja etäällä työtoiminnasta. Tällöin sen työelämän muuttuviin osaamisvaatimuksiin liittyvä luonne tuli helposti ohitetuksi.

Hahmottelin 1990-luvun alkupuolella kokonaisvaltaisempaa ammattitaidon jäsennostapaa, jossa osaamisella oli myös niin sanottu syvyyssulottuvuus. Se yhdistää ammattityön tekemiseen liittyvät ydintehtävät sitä ohjaavaan tieto- ja arvoperustaan.⁶²⁴ Raij ja Rantanen tarkastelevat osaamisen käsitettä korkeakoulutuksen asiantuntijuuden kontekstissa ja kokoavat tässä keskusteluissa

⁶²¹ Nurminen, Ritva & Blom, Sinikka 2014. 21–29.

⁶²² Nurminen, Ritva & Laitinen-Väänänen, Sirpa 2015. 27–30.

⁶²³ Nurminen, Ritva 2015. Tutkesta toimintaan. Luentoaineisto. Henkilökohtainen materiaali.

⁶²⁴ Nurminen, Ritva 1993. 47–67.

esiin tulleita osaamisen komponentteja ja jäsenyyksiä. He liittävät esittämäni osaamisen laajuus-syvyys -kuvauksen professionaalisten kompetenssien hollistististen mallien joukkoon⁶²⁵. Näissä tietäminen, ymmärtäminen ja erilaisten tilanteiden hallintakyky on integroituneena kokonaisuutena. Osaamisen tiedon lajeina ovat tällöin teorioissa ja malleissa oleva tieto, kyvyissä ja taidoissa oleva tieto, arvotieto ja kokemuksellinen tieto. Työelämän kehittäminen ja syventäminen rakentuvat työntekijän osaamisen arviointiin suhteessa työelämän osaamisvaatimukseen. Tutkiva ja kehittävä työote mahdollistaa osaamisvaatimusten tunnistamisen alati muuttuvassa työelämässä.⁶²⁶ Petri Pohjonen liitti osaamisen laajuus ja syvyys- jäsenyyksen elinikäisen oppimiseen ja työssä-oppimiseen aikuiskoulutuksessa. Hän korosti, että ammatillisen koulutuksen on pystyttävä paremmin tukemaan laaja-alaisen osaamisen kehittymistä työelämän ja koulutuksen välisessä yhteistyössä.^{627 628}

Oma kokemukseni on, että kouluttajan työn parhaat oivallukset syntyivät oman työn eri areenoilla kokeilujen ja omaehtoisen tutkivan työn jatkuvassa hierteessä, yksinäisissä pohdinnoissa ja erilaisten ryhmien ”ristipölytyksessä”. Näin työni eri tehtäväalueet, kuten opettajankoulutustyö ja sen kehittäminen, T&K ja hanketyö, julkaisutoiminta sekä muu asiantuntija- ja erityistehtävät, perustuivat niiden yhteiseen ytimeen eli ammatilliseen osaamiseen ja sen oppimiseen.

EI OLLUTKAAN HUKKAREISSU, VAAN TULI ELÄMÄNTYÖ

On kulunut kuusi vuotta siitä, kun uudenvuoden aattona luovutin avaimeni, koneeni ja muut työkaluni Innova-tornin 12. kerroksen toimistoon. Sen jälkeen elämäni on täyttynyt talonrakennuksesta, vapaaehtoistyöstä ja muista joko suunnitelluista tai suunnittelemattomista tapahtumista. Yksi niistä oli Ulla Mutkan soitto, jossa hän pyysi kirjoittamaan kokemuksistani opettajankouluttajana. Aluksi epäröin, kunnes mieleeni lähes 40 vuoden matkalta alkoikin piirtyä asioita ja tapahtumia, jotka silloin työn tuoksinassa olivat painuneet syvälle ”eletyn elämän kerrokseen”, osa ihan käsittelemättöminä. Olin jo asettunut viettämään eläkepäiviä rakkaaseen järvimaisemaani Hauholla.

Lupasin yrittää ja ryhdyin penkomaan aineistolaatikoitani. Asioiden muisteleminen vei minut opettajuuteni portfolion syövereihin. Työpolulta alkoi erottua pitkiä työ- ja kehityskaaria, nivelkohtia ja kipupisteitäkin, mutta myös työn

⁶²⁵ Rajj, Katariina & Rantanen, Teemu 2010. 16.

⁶²⁶ Rajj, Katariina & Rantanen, Teemu 2010. 16–17.

⁶²⁷ Pohjonen, Petri 2001. 58–59.

⁶²⁸ Pohjonen, Petri 2005. 51–52.

tähtihetkiä: hienoja kohtaamisia, keskusteluja ja kumppanuuksia, joita lähes neljänkymmenen vuoden aikana työssäni on tullut vastaan. Aihevalinta ei ollut helppoa.

Taaksepäin katsoessa näyttää siltä, että yritykseni ymmärtää ammattitaitoa ja opettajan työtä ovat olleet työlistallani aina. Olen kysellyt, miten ammatillisuus ja opettajuus voisivat olla elävässä vuorovaikutuksessa opettajan työssä. Kierros kierrokselta olen pyrkinyt löytämään siihen uutta näkökulmaa välillä jotain löytäen ja välillä melkein kaiken kadottaen. Ammatillisen opettajan ydinosaamisena ovat kuitenkin aina säilyneet työn, osaamisen ja ammatillisen kasvun sekä oppimisen ohjaamisen vaativat kysymykset.

Aino Lepänjuuren kanssa kiteytimme ammatillisen opettajan työtä seuraavasti: ”Työn ja oppimisen liitto muuttaa opettajuuden pedagogista horisonttia. Opettajan työ asemoituu yhä enemmän koulutuksen ja työelämän verkostoihin ja rajapinnoille. Pedagogisessa toiminnassa ja yhteistyössä opettaja ei voi olla vain ”koulun ope”, vaan on tärkeää nähdä vuorovaikutteisuus ja suhde työelämän ja yhteiskunnan muutokseen. Silti opettajan perustehtävän ydinprosessit kuten ihmisen kohtaaminen, oppimisen ohjaaminen ja ammatillisen kehittymisen tukeminen ovat aina läsnä.”⁶²⁹

Keskustelu opettajan substanssiosaamisen ja opettajuuden painotuksista on jatkunut läpi vuosikymmenten. Voi edelleenkin kysyä, onko opettajan työ etäännytynyt liiankin kauas alati muuttuvan työn todellisuudesta. Viime aikoina keskustelu työelämän ja koulutuksen elintärkeästä yhteistyöstä näyttäisi kuitenkin lisääntyneen. Voisikin ajatella, että tulevaisuudessa ammatillinen opettaja on enemmänkin koulutuksen ja työmaailman rajapinnalla toimiva verkosto-osaaja.

Näin reissuni lopuksi toivon – niin kuin jokainen kunnan käsityöläinen tekisi – että olisin voinut jättää omanlaiseni ”kädenjäljen” niissä ohikiitävissä oivalluksen ja ymmärryksen hetkissä, joita olen yhdessä eri matkakumppanien kanssa saanut kokea.

⁶²⁹ Lepänjuuri, Aino & Nurminen, Ritva 2015. Opettajuus muutoksessa-verkkoartikkeli. Internetlähde.

Kirjoittajat

KIRJOITTAJAT

Ahqvist Jaana

Tradenomi, Restonomi YAMK, AmO.¹

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Jaana Ahqvist on työskennellyt toimistosihteerinä ja työskentelee nyt palveluvastavaana ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulun hallintoyksikön koulutuksen kehittämispalveluissa hän on työskennellyt suunnittelijana. Jaana on toiminut erilaisissa yrityksissä asiakaspalvelun, matkailun, myynnin ja kaupan alan työtehtävissä.

Aho Jari

Psykologian maisteri, Humanististen tieteiden kandidaatti, aineenopettajakoulutus.

Jari Aho on toiminut lehtorina, kv-koordinaattorina ja täydennyskoulutussuunnittelijana ammatillisessa opettajakorkeakoulussa 2010-luvulla. Hän on työskennellyt opettajana myös toisella asteella ja ammattikorkeakoulussa kulttuuri- sekä sosiaali- ja terveysalalla. Jari on työskennellyt tarinateatteriohjaajana ja matkaoppaana ja työskentelee edelleen työterveyspsykologina, työnohjaajana ja seksuaalineuvojana.

Aksovaara Satu

Filosofian maisteri, tuotekehittäjän ja johtamisen erikoisammattitutkinto, matematiikan ja tietojenkäsittelyn opettaja.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Satu Aksovaara työskentelee lehtorina ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Hän on digipedagogiikan asiantuntija ja kehittäjä ja osallistunut aktiivisesti myös alan täydennyskoulutusten kehittämiseen ja toteuttamiseen. Satu on tohtorikoulutettava Jyväskylän yliopiston Informaatioteknologian tohtoriohjelmassa. Ennen opettajakorkeakouluun tuloaan Satu on toiminut tietotekniikan opettajana ja informaatioteknologia-alan koulutus- ja kehityspäällikkönä.

¹ AmO on lyhenne sanasta ammatinopettaja.

Kaikkonen Leena

Kasvatustieteen tohtori, Erityislastentarhanopettaja, AmO.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Leena Kaikkonen toimii yliopettajana ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän on työskennellyt ammatillisessa opettajankoulutuksessa erityisopettajien kouluttajana, opettajien täydennyskoulutuksessa sekä tutkimus- ja kehityspäällikkönä. Hän on osallistunut aktiivisesti oman alansa tutkimus- ja kehittämistyöhön ja työskennellyt pitkään myös koulutusviennin ja erilaisten koti- ja kansainvälisten hankkeiden parissa. Ennen opettajankouluttajaksi ryhtymistään hän on toiminut varhaiskasvatuksessa lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajana ja myöhemmin sosiaalialan opettajana.

Keurulainen Harri

Kasvatustieteen lisensiaatti, AmO

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Harri Keurulainen työskentelee yliopettajana ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän on toiminut opettajakoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa. Harri on arvioinnin asiantuntija, joka on tehnyt pitkän uran myös opettajankoulutuspäällikkönä. Hän on osallistunut myös kotimaiseen ja kansainväliseen hanketyöhön. Aiemmin hän oli toiminut sosiaalialan oppilaitoksessa osastonjohtajana ja kehitysvammahoitajien kouluttajana ennen tehtäviään opettajakorkeakoulussa.

Kujala Isto

Järjestöneuvos, Kapteeni evp, AmO.

Isto Kujala on toiminut puolustusvoimien palveluksessa ja kouluttautunut organisaation puitteissa monin tavoin. Viimeisin näistä koulutuksista oli Pioneerikoulun jatkokoulutus, luutnanttikurssi pioneerilinjalla 1987. Ammatilliseksi opettajaksi hän valmistui Jyväskylän ammatillisesta opettajakorkeakoulusta 1994. Aktiivi-instituutissa hän suoritti työmarkkinatutkinnon 2003. Puolustusvoimista hän jäi eläkkeelle erikoisopetusupseerina sotataidon ja kouluttamisen opettajaryhmästä vuonna 2006. Lähes välittömästi hän aloitti työt valtakunnallisen Suomen Sopimuspalokuntien Liiton toiminnanjohtajana ja eläköityi tästä tehtävästä 2019.

Lerkkänen Jukka

Kasvatustieteen tohtori, luokanopettaja, opinto-ohjaaja.

Jukka Lerkkänen on toiminut ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opinto-ohjauksen yliopettajana ja opettajankoulutuspäällikkönä ja toimii nyt Jyväskylän yliopiston Avoimen yliopiston johtajana. Ennen opettajakorkeakoulussa työskentelyään Jukka toimi ala-asteen koulun johtajana ja opinto-ohjaajana yläkoulussa. Vuonna 2014 hän siirtyi Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston johtajaksi, missä tehtävässä hän toimii edelleen.

Maunonen-Eskelinen Irmeli

Kasvatustieteen lisensiaatti, AmO, vaatetusalan ammattitutkinto ja vaatetusteknikkokoulutus.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Irmeli Maunonen-Eskelinen työskentelee ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän on tehnyt yliopettajana pitkän ja monipuolisen uran niin ammatillisessa opettajankoulutuksessa kuin täydennyskoulutuksessa. Lisäksi hän on työskennellyt pitkään kansainvälisen opettajankoulutuksen, koulutusviennin ja erilaisten kansainvälisten hankkeiden parissa. Irmeli on toiminut ennen ammatilliseen opettajankoulutukseen siirtymistään vaatetusalan ammatinopettajana toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa sekä ollut kehittämässä alan opistoasteen koulutusta ja opettanut opistoasteella.

Moilanen Arja H.

Ammatinopettajan tutkinto

Arja H. Moilanen on ollut parturikampaaja-alan opettajaopiskelija ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa vuosina 1985–1988. Hän on toiminut parturikampaaja-alan opettajankouluttajana, ollut kehittämässä alan opistoasteen koulutusta ja toiminut opettajana siellä. Myöhemmin hän on työskennellyt opetushallituksessa ja laatinut siellä ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmia ja tutkinnon perusteita. Lisäksi hän toiminut Helsingin kaupungin opetusvirastossa kehittämässä työssä opimista, näyttöjä ja syrjäytymisen ehkäisyä. Metropolia ammattikorkeakoulussa hän on toiminut muun muassa aikuiskoulutuksen ja sosiaali- ja terveystieteiden tutkintojen suunnittelijana lähes 18 vuotta.

Mäkinen Maija

Kasvatustieteen tohtori, erityisopettaja.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Yliopettaja Maija Mäkinen toimii ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Jyväskylässä erityisopettajien kouluttajana. Hän on toiminut alansa täydennyskoulutustehtävissä ja tehnyt aktiivista tutkimustyötä erityisopetuksen kysymyksistä. Maija on ollut mukana myös monissa valtakunnallisissa erityisopetuksen kehittämishankkeissa ja lainsäädännön uudistamistyössä. Hän on työskennellyt kansainvälisissä hankkeissa oman alansa asiantuntijana. Ennen siirtymistään ammatilliseen opettajakorkeakouluun hän toimi muun muassa kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa ja kuntoutuksessa ja viittomakielisten oppilaiden opettajana.

Mutka Ulla

Yhteiskuntatieteen tohtori, kasvatustieteen maisteri, sosiaalityöntekijä, AmO.

Ulla aloitti uransa ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa sosiaalialan yliopettajana ja osallistui aktiivisesti myös täydennyskoulutustehtäviin. Kansainvälisen hanketyön ohella koulutuksen laatutyö ja koulutuksen laadun arviointi on ollut hänelle tuttua. Uransa myöhemmässä vaiheessa Ulla siirtyi apulaisrehtoriksi ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun johtajaksi ja eläköityi ammatillisesta opettajakorkeakoulusta vuoden 2016 lopussa. Ennen ammatilliseen opettajankoulutukseen siirtymistään hän toimi sosiaalityöntekijänä ja sosiaalialan peruslinjan opettajana.

Niskanen Annu

Kasvatustieteen lisensiaatti, yhteiskuntatieteiden maisteri, työnohjaaja, AmO.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Annu Niskanen toimii lehtorina ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja on aktiivisesti mukana myös täydennyskoulutustehtävissä. Hän on ideoinut, kehittänyt ja tehnyt paljon kotimaista hanketyötä. Hän on toiminut erityisesti ammattikorkeakouluissa tapahtuvan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen sekä osaamisen arvioinnin asiantuntijana ja kouluttajana. Aiemmin Annu on toiminut ammatillisella toisella asteella ravintotalousalan opettajana ja esimiestehtävissä ennen opettajankouluttajan tehtäviin siirtymistä.

Nurminen Ritva

Kampaaja, kampaajan ammattitutkinto ja ylempi ammattitutkinto, AmO.

Ritva Nurmisella on ollut pitkä ura ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Lehtorina ja alansa opettajankouluttajana hän on toiminut 1970-luvulta lähtien ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa. Ritva on ollut kehittämässä parturikampaaja-alan opettajankoulutusta, alan ammatillista ja opistoasteen koulutusta, oppimateriaaleja ja ammattipedagogiikkaa. Myöhemmin ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettajana hän on kehittänyt opettajien pedagogista koulutusta muun muassa työelämäyhteistyötä vahvistamalla. Hän on toiminut opettajien täydennyskoulutuksessa ja työelämän ja koulutuksen yhteistyön kehittämistä edistävissä hankkeissa. Lisäksi hän on toiminut parturikampaajana ja alan ammatillisena opettajana.

Rautio Tuija

Filosofian lisensiaatti, Aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot.

Tuija Rautio tuli ammatilliseen opettajankoulutukseen aluksi viestinnän opettajaksi, mutta siirtyi myöhemmin opettajaopiston muututtua ammatilliseksi opettajakorkeakouluksi kouluttamaan ammatillisia opettajia monialaisissa opiskelijaryhmissä. Lisäksi hän on toiminut myös musiikin ja tanssin pedagogisten opintojen koordinaattorina ja kouluttajana. Kirjoittamiseen ja osallistaviin opetusmenetelmiin liittyvät teemat ovat olleet mukana täydennyskoulutuksessa sekä erilaisissa koti- ja kansainvälisissä hankkeissa ja koulutusviennissä.

Soininen Lea

Kasvatustieteen lisensiaatti, Hotelli- ja ravintola-alan työnjohdollinen ja liikkeenjohdollinen opistoasteen tutkinto, AmO.

Lea Soininen on ollut ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettaja, joka on toiminut opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa ja ollut mukana myös erilaisissa kehittämis- ja tutkimushankkeissa. Lea on ollut opettajankoulutuksessa yrittäjyyskasvatuksen erikoisasiantuntija. Ennen opettajankouluttajan tehtäviään hän on toiminut majoitus- matkailu- ja ravitsemisalalan ammatillisena opettajana sekä työnjohtajan ja liikkeenjohtajan tehtävissä alan yrityksissä eri puolilla Suomea.

Taalas Matti

Kasvatustieteen lisensiaatti, psykologi, aineenopettaja.

Matti Taalas aloitti uransa ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa jo opiskeluaikanaan osa-aikaisena psykologian opettajana. Hän jatkoi osa-aikaista opetustyötään edelleen työskennellessään psykologina. Vuonna 1974 hän siirtyi päätoimiseksi käyttäytymistieteellisten aineiden opettajaksi parturikampaaja-alan opettajankoulu-

tukseen. Oppilaitoksen rehtorina Matti aloitti syksyllä 1976 ja teki pitkän elämäntyön tässä tehtävässä. Ammatillisen opettajakorkeakoulun rehtorin tehtävistä hän eläköityi syksyllä 2003.

Turpeinen Veijo

Kasvatustieteen tohtori, keittäjän, kokin ja keittiömestarin tutkinnot sekä alan liikkeenjohdollinen koulutus. AmO.

Veijo Turpeinen on ollut ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettaja ja toiminut opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Ammattipedagogiikan kehittäminen, taidon oppiminen sekä opiskelijoiden oppimisvaikeudet ovat olleet keskeisimpiä kiinnostuksen ja kehittämisen kohteita hänen opettajankouluttajan urallaan. Veijon erityispedagogiikan lisensiaattityö käsitteli haasteellisen oppijan työssäoppimista. Se ja aikuiskasvatustieteen väitöskirja keittiömestarin huippuosaamisesta ovat saaneet laajasti huomiota kansallisesti ja huippuosaamisen tutkimus myös kansainvälisesti. Tunnustuksena ammatillisesta osaamisestaan Veijo on saanut keittiömestarin kultaiset Cordon Bleu -käädyt sekä Suomen keittiömestareiden pronssisen laatan. HoReCa-alan gaalassa hänet on palkittu PRO opettaja -palkinnolla. Veijo on tuottanut alansa oppimateriaalia ja toiminut opetushallituksen opetussuunnitelmatyöryhmässä. Ennen opettajankouluttajan tehtäviään hän on toiminut työn- ja ammatinopettajana hotelli- ja ravintola-alan koulutuksessa ja työskennellyt alan yrityksissä kokkina, kylmäkakkona ja keittiömestarina.

Vahtoluoto Kimmo

Restonomi AMK, kokin ja keittiömestarin tutkinto, AmO.

Kimmo Vahtoluoto toimii Hotelli-, ravintola- ja cateringalan lehtorina toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Hän on työskennellyt alan yrityksissä eri puolilla Suomea kokkina ja keittiömestarina. Kokkivalmennusta hän on toteuttanut Hotelli- ja ravintolaoppilaitosten joukkuekilpailuissa kotimaassa ja ulkomailla.

Vallius-Leinonen Kirsi

Kasvatustieteen maisteri, AmO, opinto-ohjaaja, neuropsykiatrinen valmentaja.

Kirsi on toiminut uraohjaajana Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksella vuodesta 2000 alkaen. Ammatilliseksi opettajaksi hän valmistui Joensuun ryhmästä vuonna 2012. Heti perään hän osallistui opinto-ohjaajakoulutukseen Jyväskylässä ja valmistui sieltä 2014. Kirsi kertoo, että jo lukion jälkeisenä välivuonna hänessä oli herännyt kiinnostus päästä tekemään töitä erityisesti nuorten ja aikuisten ohjaus- ja opetus-tehtävissä. Valmistuttuaan kasvatustieteen maisteriksi hän teki muutamia opettajan sijaisuuksia ennen siirtymistään Itä-Suomen yliopistoon amanuenssin tehtäviin ja sitä tietä nykyiseen tehtäväänsä uraohjaajana.

Virtanen Jari

Metsätalousteknikko

Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Jari Virtanen tuli vuonna 1998 ammatilliseen opettajakorkeakouluun atk-suunnittelijaksi. Seitsemän työvuoden jälkeen hän siirtyi ammattikorkeakoulun tietohallintoon järjestelmäsuunnittelijaksi ja toimii siellä tänä päivänä ICT-päällikkönä. Ennen opettajakorkeakouluun siirtymistään Jari toimi Keski-Suomen ammattioppilaitoksessa atk-tekniikkona ja sitä ennen atk-tekniikkona ja sivutoimisena tuntiopettajana Joensuun metsä- ja puutalousoppilaitoksessa.

Vuorinen Olli

Kasvatustieteen maisteri, datanomi.

Olli Vuorinen on toiminut atk-alan töissä ohjelmoijana, tietokantasuunnittelijana, sovelluskehittäjänä, atk-kouluttajana sekä mikrotukihenkilönä. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa hän on ollut koulutuspäällikkönä ja toimii siellä edelleen kehitysjohtajana. Olli on ollut näyttötutkintomestarien kouluttaja, ja saanut työstään valtakunnallisen tunnustuksen näyttötutkintovaikuttajana.

Väljärvi Jouni

Professori emeritus Jouni Väljärvi on tehnyt pitkän elämäntyön Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen johtajana. Hänen asiantuntijuusalueitaan ovat opettajuus, opetussuunnitelmat ja koulutuksen kansainvälinen arviointi. Jouni on tehnyt pitkään yhteistyötä ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa, ohjannut henkilöstön tieteellisissä jatko-opintoja, ollut vuosien ajan opettajankoulutusneuvoston jäsen ja osallistunut yhteiseen kansainväliseen hanketyöhön.

Vänskä Kirsti

Terveystieteen tohtori, kättilö, terveydenhoitaja, erikoissairaanhoitaja, AmO.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Kirsti Vänskä on ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettaja. Hän on toiminut opettajankouluttajana ja täydennyskouluttajana niin kotimaisissa kuin kansainvälisissä tehtävissä. Lisäksi Kirsti on ohjauksen asiantuntija ja tietokirjailija, työnohjaaja ja työyhteisösovittelija. Työssään hän on kiinnostunut tutkimaan ohjausajattelua ja sellaisia ohjauksellisia lähestymistapoja, joilla rakennetaan myötäelävää ohjausta ja kohtaamisosaamista. Ennen opettajakorkeakouluun tuloaan hän on toiminut opettajana terveysalalla ja alansa tehtävissä eri puolilla Suomea.

Lähteet

LÄHTEET

1. ARKISTOLÄHTEET

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU (JAMK)

Ammatillisen opettajakorkeakoulun arkisto (AOKK)

Opiskelijakunnan vuosittain kirjoittama historiikki 1962–1972. Julkaisematon käsikirjoitus.

Toimintakertomukset 1977–1992. Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopisto.

Muistio 17.11.1989. Amatillinen opettajankoulutus.

Muistio 20.11.1989. Laki ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista.

Muistio 1990. Julkaisusarjan lähtökohtina olevat kysymykset.

Muistio 25.9.1996. Rajakatu 35 kiinteistön käyttö.

Muistio 19.11.1997. Opettajankoulutusneuvoston kokous 10 §.

Muistio 6.10.1997. Avoin ammattikorkeakoulu -työryhmän kokous.

Tutkimus- ja kehitystyön strateginen toteutussuunnitelma. 2.4.2005.

Kansainvälisen toiminnan viivästetty arviointi 2000. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Keurulainen, Harri & Mattila, Eeva-Liisa & Remus-Heimonen Saira & Riikola, Liisa & Skyttä, Riitta, 1995. Raportti ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajille järjestetyn joustavan mallin mukaisen pedagogisen peruskoulutuksen (AIKO-projekti) ammattipedagogisesta osuudesta. Julkaisematon raportti.

Remus-Heimonen, Saira, 1995. AIKO-projekti – kohti toimivaa ja laadukasta opettajankoulutusta. Julkaisematon raportti.

Kauneudenhoidon ammattitaito ja osaamisen opetussuunnitelmatyön ytimenä ja opetuksen uudistajana 1995. Täydennyskoulutuksen kurssiesite.

Laadukas arki – Amatillisen opettajakorkeakoulun laatuopas, versio 2.4.

Laine, Heli & Weissmann, Kirsti, 2001. Kansainvälisyys suurtalouseläman opetuksessa. Highlighteista arjen toimintaan. Kansainvälistyvän opettajan erikoistumisopinnot.

Toiminta-ajatus. Jyväskylän ammattikorkeakoulun rehtorin ja ammatillisen opettajakorkeakoulun välinen tavoite- ja tulossopimus 2006. AOKK arkisto.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun arkisto (JAMK)

Vuoden 1997 toimintaa koskeva VIETVOC hankeraportti.

Raportti Vietvoc-projektin workshop-matkasta syyskuussa 1997.

Vuoden 1998 toimintaa koskeva VIETVOC hankeraportti.

VIETVOC Project Travellogue 27.10.2000.

Opettajan pedagogisten opintojen järjestäminen musiikkialalla 1999. Opetusministeriön työryhmien muistioita 12:1999. Opettajien pedagogisten opintojen järjestämistä musiikkialalla selvittävä työryhmä.

Kulunut toimintavuosi 2011 ja näkymät 2012, Esitys ammatillisen opettajakorkeakoulun johtoryhmässä 9.-10.2.2012.

JYVÄSKYLÄN KAUPUNGINARKISTO (JKA)

<https://yksa.disec.fi/Yksa4/public/JKL/>:

Jyväskylän kaupungin kunnalliskertomus vuosilta 1927, 1928, 1929. 1932.

Kertomus Jyväskylän kaupungin yleisen ammattilaiskoulun toiminnasta. Jyväskylän kaupungin kunnalliskertomus 1931.

XI. Kertomus Jyväskylän kaupungin Yleisen Ammattilaiskoulun toiminnasta v. 1936. Kertomus Jyväskylän kaupungin kunnallishallinnosta v. 1936. 1937, 263–265.

XI. Kertomus Jyväskylän kaupungin Yleisen Ammattilaiskoulun toiminnasta v. 1936. Julkaisussa Kertomus Jyväskylän kaupungin kunnallishallinnosta v. 1936. 1937, 263–265.

IV Jatko-opetus. Jyväskylän kaupungin Kunnalliskertomus v. 1931, XXVI. 1935, 83.

Nro 4. Kansakoulun jatko-opetuksen järjestely, Yleisen Ammattilaiskoulun lakkauttaminen sekä uuden opetussuunnitelman laatiminen Kauppa-apulaiskoululle 1932. Jyväskylän kaupungin kunnalliskertomus 1932. 1937, 44–48.

XI. Kertomus Jyväskylän kaupungin Yleisen Ammattilaiskoulun toiminnasta v. 1936. Kertomus Jyväskylän kaupungin kunnallishallinnosta v. 1936. 1937, 263–265.

IX. Kertomus Jyväskylän kaupungin yleisen ammattilaiskoulun toiminnasta v. 1937. Julkaisussa Kertomus Jyväskylän kaupungin kunnallishallinnosta v. 1937. 1939, 240–243.

XI. Kertomus Jyväskylän kaupungin Yleisen Ammattilaiskoulun toiminnasta v. 1938.

Kertomus Jyväskylän kaupungin kunnallishallinnosta v. 1938. 1940, 328–313.

X. Ammattioppilaslautakunta. Jyväskylän kaupungin ammattioppilaslautakunnan vuosikertomus vuodelta 1945. Kertomus Jyväskylän kaupungin kunnallishallinnosta v. 1945. 1947, 437–438.

IX. Kertomus Jyväskylän kaupungin yleisen ammattilaiskoulun toiminnasta v. 1937. Kertomus Jyväskylän kaupungin kunnallishallinnosta v. 1937. 1939, 240–243.

VIII Kertomus Jyväskylän kaupungin ammattioppilaslautakunnan toiminnasta v. 1937. Kertomus Jyväskylän kaupungin kunnallishallinnosta v.1937. 1939, 238.

VIII Kertomus Jyväskylän kaupungin ammattioppilaslautakunnan toiminnasta v. 1937. Julkaisussa Kertomus Jyväskylän kaupungin kunnallishallinnosta v.1937. 1939, 238.

VIII. Kertomus Jyväskylän kaupungin ammattioppilaslautakunnan toiminnasta vuodelta 1938. Julkaisussa Kertomus Jyväskylän kaupungin kunnallishallinnosta v. 1938. 1940, 236–237.

X. Ammattioppilaslautakunta. Jyväskylän kaupungin ammattioppilaslautakunnan vuosikertomus vl:lta 1942. Kertomus Jyväskylän kaupungin kunnallishallinnosta v. 1942. 1944, 349.

X. Kertomus Jyväskylän kaupungin yleisen ammattilaiskoulun toiminnasta lukuvuodelta 1939–1940. Kertomus Jyväskylän kaupungin kunnallishallinnosta v. 1940. 1942, 295–299.

X. Kertomus Jyväskylän kaupungin yleisen ammattilaiskoulun toiminnasta lukuvuodelta 1941–1942. Kertomus Jyväskylän kaupungin kunnallishallinnosta v. 1941. 1943, 376–380.

JYVÄSKYLÄN KOULUTUSKUNTAYHTYMÄ GRADIAN PÄÄTEARKISTO (GRADIA)

Keski-Suomen ammattioppilaitoksen arkisto

Keski-Suomen keskusammattikoulu, 2. toimintakertomus lukuvuodesta 1948–1949.

Lausuntopyyntö 8.2.1961. Keski-Suomen keskusammattikoulun kehittämissuunnitelma normaali ammattioppilaitokseksi. Kauppa- ja teollisuusministeriö, ammattikasvatusosasto. Helsinki.

Keski-Suomen keskusammattikoulun opettajakunnan kokouspöytäkirja 16.11.1961.

Opettajaopiston siirtyminen Keski-Suomen keskusammattikouluun. Kirje kauppa- ja teollisuusministeriöltä 26.3.1962.

Historiikki ja tulevaisuuden näkymät. Päiväämätön muistio 1980-luvun alusta. Keski-Suomen keskusammattikoulu.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON ARKISTO (JY)

Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulun arkisto

Luettelo keväällä 1953 kasvatustieteen maisteriksi valmistuneista. Kasvatustieteiden korkeakoulun arkisto.

KANSALLISARKISTO JYVÄSKYLÄ (JKL)

Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston arkisto (AJO)

Muistio ammattikoulujen ompeluosastojen ammattiopettajan opettajanvalmistuksesta. Päivämätön muistio. Liitteenä Johanna Lasosen, Hannele Rousin, Heli Laineen ja Sirkkaliisa Paimelan väliviikolla 11. – 15.3.1985 laatimassa Perinneanalyysissa.

Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston toimintakertomukset 1965–1976.

Muistio ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston uusien tilojen vihkiäisiä varten 1.2.1985.

Hellä Siloman stipendiraahasto 1985.

Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston uusien tilojen vihkiäiset 20.2.1985. Juhlapuheet.

KOULUTUSKUNTAYHTYMÄ TAVASTIAN PÄÄTEARKISTO (TAVASTIA)

Ammattiopisto Tavastian arkisto

Kertomus Etelä-Hämeen keskusammattikoulun toiminnasta lukuvuodelta 1954–1955.

OPETUSMINISTERIÖN ARKISTO (OPM)

Opetusministeriön muistio 28.3.1990. Eräitä koulutuspoliittisia toimenpide-ehdotuksia sosiaali- ja terveydenhuollon koulutetun työvoiman saannin turvaamiseksi. Helsinki.

OPM:n työryhmien muistioita 23/1993. Helsinki: Opetusministeriö. Helsinki.

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.

Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki: 2002.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä. OPM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:27. Helsinki.

Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma 2004. Taustamuistio. Opetusministeriön monisteita 1. Helsinki.

Selvitys opettajankoulutuksesta 14.11.2011. Moniste. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Ammattikasvatushallituksen arkisto (AKH)

Ammatillisten erityisopettajien koulutuksen kehittämistyöryhmän muistio. Ammattikasvatushallitus 1985.

Opistoaste-työryhmän muistio. Ammattikasvatushallitus 1987.

Opettajankoulutuksen perusteet ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Työryhmän muistio. Ammattikasvatushallitus 1991.

Opetushallituksen arkisto (OPH)

Parturikampaaja-alan esimieskoulutuskokeilun (1989–1991) loppuraportti. Opetushallitus 1992.

2. PAINETUT LÄHTEET

ASETUKSET JA SÄÄDÖKSET (SA)

Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus käsityöläiskouluista. Annettu Helsingissä 25.11.1885.

Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus koskeva muutettuja määräyksiä käsityöläiskouluista. Annettu Helsingissä 12.09.1900.

SA 50/1920. Asetus ammatteihin valmistavista kouluista.

SA 51/1920. Asetus yleisistä ammattilaiskouluista.

SA 52/1920. Asetus ammattilaisoppilaskouluista.

SA 53/1920 Asetus työnjohtajakouluista ((ei perustettu yhtään ammattioppilaitosta)

SA 125-127/1923. Oppisopimuslaki.

SA 57/1926. Asetus ammattikasvatusneuvostosta.

SA 154 / 1939. Laki ammattioppilaitoksista.

SA 160 /1942. Asetus kunnallisista ja yksityisluontoisista ammattioppilaitoksista.

SA 1046 /1942. Asetus ammattikasvatusneuvostosta.

SA 685/1946. Asetus valtion keskusammattikouluista.

SA 402/1957. Laki ammattikoulujen opettajaopistosta.

SA 403/1958. Asetus ammattikoulujen opettajaopistosta.

SA 184/1958. Laki ammattioppilaitoksista.

SA 3/1959. Asetus ammattioppilaitoksista.

SA 71/1962 Laki ammattikoulujen opettajaopistoista.

SA 454/1962 Asetus ammattikoulujen opettajaopistoista.

SA 486/1968. Asetus ammattioppilaitoksista annetun asetuksen muuttamisesta.

SA 439/1971 Asetus ammattioppilaitoksista annetun asetuksen väliaikaisesta muuttamisesta.

SA 32/1972 Laki pukuompelijan ammattitutkinnosta.

SA 474/1978. Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä.

SA 544/1980. Asetus keskiasteen koulunuudistuksen ajoittamisesta.

SA 715/1981. Asetus ammattikasvatushallituksesta.

SA 487/1987. Laki ammatillisista oppilaitoksista.

SA 491/1987 Asetus ammattioppilaitoksista.

SA 588/1988. Asetus ammattikoulujen opettajaopistoista annetun asetuksen muuttamisesta.

SA 677/1989. Asetus ammatillisista erityisoppilaitoksista.

SA 557/1990. Laki ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista.

SA 560/1990. Asetus ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista.

SA 164/1991. Asetus ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista annetun asetuksen 31§ muuttamisesta.

Valtiosopimus 86/1991. Asetus Suomen ja Euroopan talousyhteisön välillä ERASMUS-ohjelman puitteissa tapahtuvasta yhteistyöstä koulutuksen alalla tehdyn sopimuksen voimaansaattamisesta.

SA 255/1995 Laki ammattikorkeakouluopinnoista.

SA 256/1995 Asetus ammattikorkeakouluopinnoista.

SA 441/1996 Laki eräiden valtion ammatillisten oppilaitosten kiinteistöjen luovuttamisesta kunnalle tai kuntayhtymälle.

SA 452/1996. Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta.

SA 455/1996. Asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta.

SA 630/1998 Laki ammatillisesta koulutuksesta.

SA 811/1998. Valtioneuvoston asetus ammatillisesta peruskoulutuksesta.

SA Asetus 986/1998 opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.

SA 585/2001 Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta annetun lain 7 §:n muuttamisesta. Kelpoisuus opettajankoulutukseen.

SA 351/2003. Ammattikorkeakoululaki.

SA 352/2003 Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista.

SA 357/2003. Asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta.

SA 356/2003. Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta.

SA 497/2004. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta.

SA 865/2005 Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta.

SA 932/2014. Ammattikorkeakoululaki.

HALLITUKSEN ESITYKSET (HE) JA SIVISTYSVALIOKUNNAN MIETINNÖT (SIVM)

HE n:o 166/1989, Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi.

SivM n:o 1/1990 vp, Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 1 hallituksen esityksen johdosta laiksi ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi.

HE 319/1994, Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammattikorkeakouluopinnoista ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi.

HE 49/1996, Hallituksen esitys laiksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi.

SivM 3/1996 vp, Hallituksen esitys laiksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi.

HE 20/1995, Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista annetun lain 5§ muuttamisesta.

SivM 6/1996 vp, Hallituksen esitys laiksi ammatillisista oppilaitoksista annetun lain muuttamisesta.

HE 62/1996 vp, Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammatillisista oppilaitoksista annetun lain muuttamisesta.

HE 206/2002 vp, Ammattikorkeakoululaki ja laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta.

SiVM 19/ 2002 vp, Ammattikorkeakoululaki ja laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta.

HENKILÖSTÖ- JA ASIAKASLEHDET, TIEDOSTUSLEHDET

Epeli

Niskanen Ulla 2003. Matti Taalaksen haastattelu ennen eläkkeelle lähtöä. Epeli 5.

IntoMieli

Loehr, John, 2000. Making Internationally Oriented Teacher Education Happen. IntoMieli 1/2000. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiedotuslehti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Lampi, Raija. 1960-luvulta nykypäivään. IntoMieli 1/2000. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiedotuslehti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Savonmäki, Pasi & Vänskä Kirsti, 2000. Taistelijat Hallista – Pelastajat Kuopiosta. IntoMieli 1/2000, 20–21. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiedotuslehti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Oma opiskelijaryhmä Kansallisoopperan balettioppilaitokseen. IntoMieli 1/2001, 7. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiedotuslehti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Klemola, Reeta, 2001. Oppijan roolia etsimässä. IntoMieli 1/2001, 22–23. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiedotuslehti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Salo, Tommi, 2001. Ammatillisen opettajakorkeakoulun ulkomaanvienti on muiden ohjaamista ja itsensä kehittämistä. Leena Kaikkosen haastattelu. IntoMieli 2/2001. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiedotuslehti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Ammattitaitovalmentaja-projekti käynnistyy, IntoMieli 2002, 3. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiedotuslehti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Hannula, Kaija, 2002. Opettajakorkeakoulu taide- ja kulttuurialan kehittäjänä. IntoMieli 1/2002, 16. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiedotuslehti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Löf, Tuula, 2002. OTKO-koulutus. Tutorina aitiopaikalla. IntoMieli 1/2002, 20–21. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiedotuslehti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Niskanen, Leena. 2002. Tanssiopettajat opissa yhdessä ja yhtä aikaa. *IntoMieli* 1/2002, 14–16. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiedotuslehti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

van Camp, Richard, 2002. From Cheju to Jyväskylä. The Many Colours of Teacher-ship. *IntoMieli* 1/2002. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiedotuslehti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Maunonen-Eskelinen, Irmeli, 2002. Ammatillisesta opettajakorkeakoulusta löytyy vahvaa kansainvälistä osaamista. *IntoMieli* 1/2002, 24–25. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiedotuslehti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Jamk.fi

Jyväskylän ammattikorkeakoulun asiakaslehti, 2/2012.

Skema

Miettinen, Raija, 1991. Opettaja ja ammatillinen opettajankoulutus tänään. Erikoisalojen opettajaopiskelijat (toim.) *Skema*, 4–8. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Vuortama-Räsänen, Marja, 1991. Opettajaopistosta opettajakorkeakouluksi. Lyhyesti opettajankoulutuksen historiasta Jyväskylässä. Erikoisalojen opettajaopiskelijat (toim.) *Skema*, 16–18. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Paimela, Sirkkaliisa. 1991. Vaatetusalan opettajankoulutuksesta 1962–1991. Erikoisalojen opettajaopiskelijat (toim.) *Skema*, 19. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Skyttä, Riitta. 1991. Opettajakorkeakoulun täydennyskoulutuskeskuksen toiminta. Erikoisalojen opettajaopiskelijat (toim.) *Skema*, 24–25. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Kaikkonen, Leena 1991. Erityisopettajakoulutus katsoo huomiseen. Erikoisalojen opettajaopiskelijat (toim.) *Skema*, 28–29. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Vihi

Lyytinen, Heikki K., Ulkoisen ohjauksen ristiaallokossa. 2/1993–1994, 2–6. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilöstön tiedotuslehti. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun arkisto.

JYVÄSKYLÄN AMMATILLISEN OPETTAJAKORKEAKOULUN TEEMA- JA VUOSIJULKAISUT

Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Teemajulkaisu 1991–1992.

Muutoksen vuosi. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun vuosijulkaisu 1992–1993.

Vuorimaa, Vesa 1993. Tietopuut ja verkot. Muutoksen vuosi, 12. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun vuosijulkaisu 1992–1993.

Hannula, Kaija & al., 1994. Tulosulottuvuuksia 1993–1994. Teema- ja vuosijulkaisu.

Rousi, Hannele, 1994. Kansainvälistymistoiminta Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Tulosulottuvuuksia 1993–1994, 10–11. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun teemajulkaisu.

Skyttä, Riitta, 1995. Innovaatioilla laatuun – jatko- ja täydennyskoulutus 1995. Itsearviointi oppivassa työyhteisössä, 1994–1995, 23–24. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun teemajulkaisu.

Hirvi, Eija & Nurmi, Heli & Rautio, Tuija & Taalas, Matti, (toim.) 1996 Verkkoja, solmuja, kohtaamisia. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun vuosijulkaisu 1995–1996.

Taalas, Matti. Kehityksen sykli: muuttuuko kaikki vielä ennalleen? Ajan virrassa 1996–1997, 5–6. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun vuosijulkaisujulkaisu.

Nurminen, Ritva, 1997. Pedagogiksi vai ammattipedagogiksi? Ajan virrassa 1996–1997, 13–15. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun vuosijulkaisu.

Hirvi, Eija & Nurmi, Heli & Rautio, Tuija, 1998. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä. Ammattitaito ja osaaminen -asiantuntijaryhmä, 9. Ammatillisen opettajakorkeakoulun vuosijulkaisu.

KEHITTÄMISOHJELMAT

Keskiasteen kehittämisohjelma. Valtioneuvosto 1988.

KOMITEAMIENTINNÖT (KM)

Komiteamietintö 1955:24. Moniste. Ammattikoulun ompeluopettajien koulutuskomitean mietintö.

Komiteamietintö 1971: A 30, 1972. Ammatillisten oppilaitosten opettajakomitean mietintö.

Komiteamietintö 154/1973. Ammatillisen erityisopetuksen toimikunnan mietintö.

Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö 3:2002, 54

KM 1979:7. Vammaisten ammatillisen koulutuskomitean mietintö.

LEHDET

Ammattikasvatus

Ammattikasvatus 11/1991.

Pekko, Matti, 1991. Erityisopettajankoulutus kaikille opettajille? Pääkirjoitus. Ammattikasvatus 2, 3.

Helimäki, Lauri, 1991. Ammatillinen erityisopetus hallinnon näkökulmasta. Ammattikasvatus 2, 8–9.

Kaikkonen, Leena, 1991. Erityisopettajakoulutus katsoo huomiseen. Ammattikasvatus 2, 26–27.

Nevanpää, Sari, Täydennyskoulutus. Ammattikasvatus 11/1991, 34–35. 1991

Maunonen-Eskelien, Irmeli, 1991. Kansainvälisyys – juhlapuheista toiminnaksi. Ammattikasvatus 11, 39.

Luopajarvi, Timo, 1991. Ammatilliseen opettajankoulutukseen uudet opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet. Ammattikasvatus 11, 10–13.

Rousi, Hannele, 1991. Mihin olemme menossa? – Koulutuksen joustavuus on huomisen välttämättömyys. Ammattikasvatus 11, 14–17.

Nurminen, Ritva & Paimela, Sirkkaliisa, 1991. Muoti ja kauneus yhdentyvät ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Ammattikasvatus 11, 25–27.

Tasala, Markku, 2011. Eläköityvä Pentti Nikkanen haluaa jatkaa kansainvälisissä projekteissa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3, 84–88.

AmmattikeittiöOsaaja

Suurtalouselämyksen yhteistyöjärjestö FIDA ry:n jäsenlehti 1–2/2012.

Helsingin Sanomat

Jyväskylän opettajaopistot aiotaan yhdistää. Helsingin Sanomat 18.9.1972.

Ammatinopettajien koulutusta halutaan nostaa ylemmäs. Hämeenlinnan ja Jyväskylän opettajaopistot korkeakouluiksi. Helsingin Sanomat 26.10.1989.

Jyväskylän kaupungin tiedotuslehti

Helin, Antti, 1989. Hellä Siloma – Jyväskylän naisurheilun pioneeri. Jyväskylän kaupungin tiedotuslehti 1, 7–8.

Karjalainen

Violainen, Aaro 2003. Kilpailu Joensuun ammatillisesta opettajankoulutuksesta kovenee. Tiedonkulku päätii puolin ja toisin. Karjalainen 23.1.2003.

Maljojoki, Pentti 2003. Kilpailu ammatillisesta opettajankoulutuksesta kovenee? Karjalainen 24.1.2003.

Panhelainen, Mauri 2003. Maltti olisi valttia. Karjalainen 29.1.2003.

Keskisuomalainen

Ompelun ja ravintotalouden opettajien valmistus alkaa Keski-Suomen keskusammattikoulussa. Keskisuomalainen 28.7.1962.

Jyväskylän ammatinopettajain valmistuslaitos lähti matkaan hyvin toivotuksin. Keskisuomalainen 3.10.1962.

Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistolla pitkäjännitteinen ohjelma. Yhteistyötä JKK:n kanssa suunnitellaan. Keskisuomalainen 25.01.1966.

Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston lunastettava omat rakennukset ”vaikiintumalla”. 21.2.1966.

Ensimmäiset iltakursseilla valmistuneet ammattiopettajat saivat todistuksensa. Keskisuomalainen 19.12.1967.

Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopisto vihittiin. Keskisuomalainen 21.2.1985, 7.

Hongikon koulusta jäi Jyväskylälle noin 4 miljoonaa. Keskisuomalainen 21.2.1985, 7.

Ammatillinen opettajankoulutus mukaan ammattikorkeakouluun. Keskisuomalainen 4.11.1995.

Ammatillinen opettajankoulutus yliopistoon. Keskisuomalainen 12.11.1995.

Keski-Suomen Iltalehti

Ammattikoulujen opettajaopisto aloittaa toimintansa J-kylässä. 27.7.1962.

Ammattikoulunopettajain valmistus valinkauhassa. Jyväskylään tarvittaisiin 25 000 m³:n opistorakennus. Keski-Suomen Iltalehti N:o 41–1966.

Ammattikoulujen opettajaopisto ei saa omaa taloa. Keski-Suomen Iltalehti 21.2.1966.

Ammattikouluopettajien opetuksen kehittäminen esillä Jyväskylässä. Keski-Suomen Iltalehti 16.9.1972.

Lähteistämättömät lehtiartikkelit

Ammattikoulun opettajista nelisensataa epäpäteviä. 11.10.1966. Opiskelijakunnan kirjoittamassa historiikissa 1962–1972. AOKK:in arkisto.

Ei rahaa eikä tilaa. Ammattikoulun opettajien valmistuksessa vaikeuksia. 12.10.1966. Opiskelijakunnan kirjoittamassa historiikissa 1962–1972. AOKK:in arkisto.

Ompelevia opettajia valmistuu Jyväskylässä. 2.4.1968. Opiskelijakunnan kirjoittamassa historiikissa 1962–1972. AOKK:in arkisto.

Ammattikoulunopettajille toivotaan jatkokoulutuskeskusta Jyväskylään. 15.10.1969. Opiskelijakunnan kirjoittamassa historiikissa 1962–1972. AOKK:in arkisto.

Sosiaaliturva

Mutka, Ulla, 1989. Sosiaalialan opettajankoulutus. Sosiaaliturva 77:24, 1191–1193.

Kymäläinen, Sanna & Rinta, Eija 1989. Opettajankoulutus Tuusulan sosiaalialan opilaitoksessa Sosiaaliturva 77:24, 1193.

Opetussuunnitelmat, niiden perusteet, toimenpidesuunnitelmat ja opinto-oppaat

Parturikampaajan erillisen opintolinjan opetussuunnitelman perusteet 1989. Ammattikasvatushallitus.

Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 1990. AOKK arkisto.

Helakorpi, Seppo & Luopajarvi, Timo & Ahonen, Erkki & Taalas, Matti & Mutka, Ulla & Rousi, Hannele, 1991. Opettajankoulutuksen perusteet ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. AOKK arkisto.

Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Työryhmän muistio. Opetushallitus 1992.

Vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten opettajien opettajankoulutuksen opetussuunnitelma. Työryhmän muistio. Opetushallitus 1993.

Kutsu ideointikokoukseen opetushallituksessa 15.5.1995.

Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan opetussuunnitelman perusteet toisella asteella. Opetushallitus. 1995.

Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto. Opetushallitus 2000.

Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinto 2010. Opetushallitus 2010.

Opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opiskelijan opas 2004–2005.

Opetussuunnitelman perusteet 2009. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Opiskelijan käsikirja 2013–2014. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu 2013.

3. MUU MATERIAALI

INTERNETLÄHTEET JA TIETOKANNAT

Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisusarjat 1991–1997.

<https://web.archive.org/web/19970624110413/http://www.vte.fi/tuki/kirjulk.html> Viitattu 13.11.2020

Suomi oli 1917 lukutaitoisten luterilaisten asuttama vähitellen vaurastuva maatalousmaa, jonka väestöstä puolet oli alle 25-vuotiaita. <http://itsenaisyyys100.fi/suomi-oli-1917-lukutaitoisten-luterilaisten-asuttama-vahitellen-vaurastuva-maatalousmaa-jonka-vaestosta-puolet-oli-alle-25-vuotiaita/>. Viitattu 26.03.2021

Hellä Siloma Suomalainen yleisurheilija. https://fi.wikipedia.org/wiki/Hell%C3%A4_Siloma. Viitattu 03.07.2021.

Historiaa | Gradia. <https://www.gradia.fi/gradia/jyvaskyla-koulutuskuntayhtyma-gradia/historiaa>. Viitattu 21.8.2021

Open stage. Keskustelua musiikin ja tanssin pedagogiikasta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun verkkolehti. <https://verkkolehdet.jamk.fi/openstage/>. Viitattu 17.11.2021.

Suomalainen musiikkikampus. Jyväskylän ammattikorkeakoulun, Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian muodostama musiikin, tanssin ja soveltavan taiteen kehittämissyhteisö. <https://www.musiikkikampus.fi/info>. Viitattu 1.12.2021.

Lepänjuuri, Aino & Nurminen, Ritva, 2015. Opettajuus liikkeessä – opettaja työelämän muutoksen tunnistajana ja tulkkina. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti. <https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2015/05/12/opettajuus-liikkeessa-opettaja-tyoelaman-muutoksen-tunnistajana-ja-tulkkina/> Viitattu 15.11.2021.

Jarenko, Karoliina & Kankkunen, Jenni, 2021. Metataidot auttavat pärjäämään työelämässä. <https://www.tuumakustannus.fi/artikkelit/metataidot>. Viitattu 12.12.2022.

European Education Area. Quality education and training for all. [Education.ec.europa.eu/](https://education.ec.europa.eu/) Viitattu 20.02.2022.

Yrittäjyysvuosikymmen 1995–2005. yrittajyysvuosikymmen.fi

TIEDOSTOT JA HENKILÖKOHTAISET MATERIAALIT

Lehtori S-L Kankaan leikekirja 1957. Päiväämätön kopio lehtiartikkelista. Irmeli Maunonen-Eskelinen.

Työryhmän asettaminen kehittämään opettajaopiston edustamien alojen opettajakoulutusta. 13.10.1983. Ritva Nurminen.

Aloite ja lähetekirje parturikampaaja-alan opistoasteisen koulutuksen perustamisesta 1984. Jyväskylän opettajaopiston opettajayhdistys r.y. Ritva Nurminen.

Parturikampaaja-alan ammatinopettajan 3-vuotisen opettajakoulutuksen siirtävävaiheen opetussuunnitelma 1985. Ritva Nurminen.

Sosiaalialan opettajakoulutuksen opetussuunnitelma 30.01.1986. Ulla Mutka.

Opinto-opas 1987, vaatetusalan opettajakoulutus. Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopisto. Irmeli Maunonen-Eskelinen.

Panhelainen, Mauri & Taalas, Matti & Kolu, Pekka 1997. Kirje opetusministeriölle viitteellä: Opetusministeriön ammattikorkeakoulun koulutustarjontaa v. 1988 koskeva kirje (15.1.1997, 5/023/97). Ritva Nurminen.

Parturikampaaja-alan koulutusohjelman perusteet palvelualojen ammattikorkeakoulun suunnittelua varten 1990. Keski-Suomen ammattioppilaitos. Ritva Nurminen.

Muoti- ja kauneusosaston perustaminen ammatilliseen opettajakorkeakouluun 1990. Työryhmän kokousaineisto. Ritva Nurminen.

Nurminen, Ritva 1994. a. Muotoilutyön olemuksesta ja prosessista muoti- ja kauneusaloilla. Ammattikasvatuksen aineopinnot. Jyväskylän yliopisto.

Nurminen, Ritva 1994. b. Ammattitaidon jäsentelyä opetussuunnitelmatyön pohjaksi. Ammattikasvatuksen aineopinnot. Jyväskylän yliopisto.

Rousi, Hannele, 1994. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun kansainvälisen toiminnan tulosten kirjaamista ja arviointia toimintavuodelta 1994. Julkaisematon raportti. Leena Kaikkonen.

Työpäiväkirja vuosilta 1997–1999. Vänskä, Kirsti.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun tukipalvelupalaverin muistiinpanot 22.11.2000. Jaana Ahlqvist.

Ammattitaitovalmentaja pk-yrityksessä -projekti 1.3.2002–31.12.2004. Loppuraportti 2005. Ritva Nurminen.

Opettajakouluttajien haastatteluaineisto, 2006. Soininen, Lea.

Opettajaopiskelijoiden keskusteluaineisto, 2008. Soininen, Lea.

Koonti ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijavirroista 2010–2012. Jaana Ahlqvist.

Yhteenveto sisäisestä asiakaspalautteesta ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilöstöltä 2010. Toimistotiimin kokousmateriaalit. Jaana Ahlqvist.

Yhteenveto sisäisestä asiakaspalautteesta ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilöstöltä 2010. Toimistotiimin kokousmateriaalit. Jaana Ahlqvist.

Tolkki, Kimmo 19.5.2011. Keskusteluaineisto. Henkilökohtaiset materiaalit. Ritva Nurminen.

Laaksonen, Inkeri & Soininen, Lea, 2012. Älä jänistä – opitaan kimpassa! Yrittäjyyskasvatuksen pelikortit. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Henkilökohtaiset materiaalit. Lea Soininen.

Hirvonen Maija. & Honkanen Eija & Ilola Hanna & Kepanen Pirkko & Pynnönen Päivi, 2012. Ammatillisen erityisopetuksen laatusuosituksen. Painamaton lähde. Maija Hirvonen.

Opettajankouluttajien kyselyaineisto, 2014. Laaksonen, Inkeri & Lepänjuuri, Aino & Soininen, Lea.

Hirvonen Maija & Honkanen Eija & Ilola Hanna & Kepanen Pirkko & Pynnönen Päivi, 31.3.2014. Erityinen tuki ja erityisopetus ammatillisessa koulutuksessa. Määritelmäehdotus. Painamaton lähde. Maija Hirvonen.

Nurminen, Ritva 2015. Tutkesta toimintaan. Luentoaineisto. Henkilökohtainen materiaali.

TIEDOTTEET JA ESITTEET

Lehdistötiedote 11.6.1990. Ammattikoulujen opettajaopisto muuttuu Jyväskylän ammatilliseksi opettajakorkeakouluksi. Ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopiston arkisto. Ammatillisen opettajakorkeakoulun arkisto.

Lehdistötiedote 14.08.1990. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun avajaiset. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun arkisto. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Tiedote: Puheenvuoroja uudesta opettajuudesta 1992. Nurminen, Ritva & Rousi, Hannele 1992. Kohti uutta opettajuutta –julkaisun esittely.

Esite: Verkostoja luova opettaja – kansainvälinen oppilaitos, 1994. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun arkisto. Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Lehdistötiedote 27.4.2000. Ammattikorkeakoulujen tulisi nostaa opettajankoulutuksensa profiilia. Ammatillisen opettajakorkeakoulun arkisto. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Esite; Taituri-hankkeen esiteaineisto 2005. Osaaminen puntariin työpaikkavalmenuksen tukipaketti yrityksille. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Henkilökohtaiset materiaalit. Ritva Nurminen.

Tiedonanto 6.2.2008. Irmeli Maunonen-Eskelinen. Ammatillisen opettajakorkeakoulun arkisto. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

HAASTATTELUT

Aksovaara, Satu, 2021.

Halme, Eva, 2021.

Halttunen, Jussi, 2021.

Harju, Siiri, 2021.

Hirvi, Eija, 2021.

Jylhä, Raine, 2021.

Kaarre, Pertti, 2021.

Kalavainen, Jari, 2021.

Kari, Eeva, 2021.

Kauro, Sini, 2021.

Kilpeläinen, Arja, 2021.

Koskelo, Virpi, 2021.

Lampi, Raija, 2021.

Lietonen, Raija, 2021.

Luola, Markku, 2021.

Majamaa, Salme, 2021.

Maunonen-Eskelinen, Irmeli, 2021.

Mikkonen, Annikki, 2021.

Mokkila-Karttunen, Sari, 2021.

Niemi, Paula, 2021.

Nikkanen, Pentti, 2021.

Nurminen, Ritva, 2021.

Olsonen, Marja, 2021.

Palmu, Marja Liisa, 2021.

Pihlajakari, Eeri, 2021.

Pylkkä, Outi, 2021.

Pölönen, Harri, 2021.

Raivo, Petri, 2021.

Rantanen, Anne, 2021.

Räty, Ossi, 2021.

Sallanne, Timo, 2021.

Sampson, James, 2021.

Seppelvirta, Heljä, 2021.

Siekinen, Osmo, 2021.

Sirkiä, Valo, 2021.

Suomalainen, Mika, 2021.

Virtanen, Jari, 2021.

Voutilainen, Tarmo, 2021.

Vuortama-Räsänen, Marja, 2021.

Vuorinen, Olli, 2021.

Vuorinen, Raimo, 2021.

Uusitalo, Riitta, 2022.

4. KIRJALLISUUS JA ARTIKKELIT

Aarnio, Paavo (toim.), 1964. Kauppa- ja teollisuusministeriö 75 vuotta 1888–1938–1963, 274. Valtioneuvoston kirjapaino.

Blom, H. & Laukkanen, R. & Lindström, A. & Saesmaa, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointeja 2/96.

Blom, Sinikka & Lepänjuuri, Aino & Nurminen, Ritva (toim.) 2014. Opintopisteistä osaamiseen. Työvälineitä ja tarinoita työelämäyhteistyössä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 172.

Blom, Sinikka, 2014. Osaamisen puhe ja kieli syntyvät yhteistyössä. Teoksessa: Blom, Sinikka & Lepänjuuri, Aino & Nurminen, Ritva (toim.) Opintopisteistä osaamiseen. Työvälineitä ja tarinoita työelämäyhteistyössä, 21–29. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 172.

Burns, Eila, 2015. Tertiary Teachers with Dyslexia as Narrators of Their Professional Life and Identity. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 515.

Erkkilä, Tero & Tiilikainen, Teija, 2012. Avain EU-käsitteisiin. Ulkoministeriön Eurooppatiedotus 150/2012, uusittu laitos, 1. painos.

Eteläpelto, Anneli & Miettinen, Raija (toim.) 1993. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Fieandt, Einar & Cederberg, A.R. & Karvonen, Heikki & Santala H.V. & Tynell, Aaro (toim.) 1936. Koulu ja menneisyys. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1935. Porvoo: WSOY. Viitattu 15.02.2021: https://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1301070244_stenij.pdf.pdf

Haapaniemi, Liisa, 2003. Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko? 236. Acta Electronica Universitatis Tamperensis: 235. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5607-6>

Hakala, Anne & Ikonen, Hannu & Laitinen-Väänänen, Sirpa & Raulo, Anu & Tuomi, Sirpa (toim.) 2015. Koulutuksen kehittämisen katsaus 2015. Airueet aallon harjalla. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 209.

Hannula, Kaija & Rautio, Tuija (toim.), 2009. Mustaa valkoisella. Kirjoituksia musiikin ja tanssin pedagogiikasta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 103.

Harju, Siiri & Rähä, Pirjo & Soininen, Lea, 1989. Hyvään Palveluun. WSOY:n graafiset laitokset Porvoo.

Heikkilä, Johanna & Panhelainen, Mauri, (2007) Laatutyöllä huippulaatua. Teoksessa Panhelainen, Mauri (toim.), ~kokeilua, ~kehitystyötä, ~tuloksia. Jyväskylän ammattikorkeakoulun alkuvaiheen tarina, 336–352. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 81.

Hiekkänen, Erkki, 1980. Tarinaa tarkkailukoulusta, 274–276. Teoksessa Tuominen, Irja (toim.) Koulun kello soi – opettajat muistelevat. Gummerus. Jyväskylä.

Helakorpi, Seppo 2010. Ammatillinen opettaja. Teoksessa: Helakorpi, Seppo & Aarnio, Helena & Majuri, Martti, 2010. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin, 101–124. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1.

Helakorpi, Seppo & Aarnio, Helena & Majuri, Martti, 2010. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin, 101–124. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1.

Hirvonen, Maija & Kaikkonen, Leena (toim.). 2005. Maisemia matkalta. Näkökulmia ammatillisen erityisopetuksen ja erityisopettajan työn muutoksiin. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen 20-vuotisjuhla-julkaisu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 52.

Hirvonen, Maija, 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Väitöskirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 64.

Hirvonen Maija, 2008. Ammatillinen erityisopettaja erilaisten oppijoiden ohjaajana. Teoksessa: Honkanen Eija, Kaikkonen Leena ja Kotila, Hannu, (toim) 2008. Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen, 62–73. WSOY oppimateriaalit.

Hirvonen, Maija & Yehualawork, A. 2012. TVETs-SNE GUIDE. Facilitation Service for Trainees with Special Educational Needs Technical and Vocational Education and Training. Federal Ministry of Education.

Hirvonen M. 2012. TILE-Towards Inclusive Learning Environments in vocational education and training, 24, 47. Public Service Review, Europe.

Honkanen, Eija & Kaikkonen, Leena & Kotila, Hannu (toim.), 2008. Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. WSOY ammatilliset oppimateriaalit.

Huotari Jouni & Lepänjuuri, Aino & Niskanen, Annu 2007: Elektroninen portfolio osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Teoksessa: Soininen, Lea & Laitinen, Antti & Nurminen, Ritva, 2007. Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa, 89–98. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80.

Hytönen, Kirsi-Maria & Jäntti, Vesa-Pekka & Marttila, Juuso 2011. Esikaupungista kau-
pungiksi. Elämää Rajakadun seudulla, 205. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkai-
suja 125.

Ihanainen, Pekka & Nurmi, Heli 2007. Digihorisontti onnistuvassa verkko-oppimisessa.
Teoksessa: Jääskeläinen, Maarit & Laukia, Jari & Luukkainen, Olli & Mutka, Ulla &
Remes, Pirkko (toim). Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opet-
tajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa, 303–330. PS-kustannus. WS
Bookwell Oy. Juva.

Janhila, Jaana, 2010. Yksiköistä yhteistyöhön. Valintoja ja mahdollisuuksia ammatilli-
sessa koulutuksessa. Jyväskylän koulutuskuntayhtymän 50-vuotisjuhlakirja. Porvoo,
WS Bookwell Oy.

Jauhola, Laura & Miettinen, Kaija, 2012. Selvitys ammatillisesta erityisopetuksesta.
Opiskelijoille suunnattujen tukitoimien sekä erityisopetuksen toteuttaminen yleisissä
ammatillisissa oppilaitoksissa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2012:7.

Jääskeläinen, Maarit & Laukia, Jari & Luukkainen, Olli & Mutka, Ulla & Remes, Pirkko
(toim). 2007. Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankou-
lutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. PS-kustannus. WS Bookwell Oy. Juva.

Kaikkonen, Leena & Hanson, Siiri & Kraav, Mare & Mutka, Ulla (Eds.), 1999. Spanning
Boundaries in Collaboration: developing vocational teacher education in Estonia.
Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 4.

Kaikkonen, Leena, 2003. Opetusta kehittämässä. Vaikeimmin kehitysvammaisten
aikuisten opettajaksi kehittyminen opettajankoulutuksen aikana ja viisi vuotta kou-
lutuksen jälkeen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja
23.

Kaikkonen, Leena & Kukk, Kai & Koiv, Kristi (toim.) 2003. Õppija uleminekute totetamine.
Kool ja töö kõigile. Eesti haridus ja teadusministeerium.

Kaikkonen, L. 2005. Kohti yhtäläisiä oppimismahdollisuuksia opettajuutta kehittämällä.
Vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten opettajankoulutukset 1992–2002 ja koulu-
tettujen sijoittuminen työelämään. Teoksessa: Hirvonen, Maija & Kaikkonen, Leena,
(toim.), Maisemia matkalta, 38–52. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 52.

Kaikkonen, Leena & Maunonen-Eskelinen, Irmeli & Aidukiene, Teresa, 2006. Sup-
porting development of more inclusive school – experiences from one teacher in
-inservice training initiative. Association of Teacher Education in Europe, ATEE 31st
Annual ATEE Conference, Conference Papers, pp. 439–449.

Kaikkonen, Leena & Maunonen-Eskelinen, Irmeli & Mutka, Ulla, 2007. Kansainvälinen hanketyö oppilaitosorganisaatioiden kehittämisessä, 347–359. Teoksessa: Jääskeläinen, Maarit & Laukia, Jari & Luukkainen, Olli & Mutka, Ulla & Remes, Pirkko (toim.). 2007.

Kaikkonen, Leena, 2008. Ammatillinen opettaja erilaisten oppijoiden ohjaajana. Teoksessa: Honkanen, Eija & Kaikkonen, Leena & Kotila, Hannu (toim.), Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen, 47–61. WSOY ammatilliset oppimateriaalit.

Kaikkonen, Leena, 2008. Yksilöllisen oppimisen ja erityisopetuksen lähtökohtia ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa: Honkanen, Eija & Kaikkonen, Leena & Kotila, Hannu (toim.), Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen, 26–28. WSOY ammatilliset oppimateriaalit.

Kaikkonen, Leena, (toim.) 2010. Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109.

Kaikkonen, Leena, 2010. Ammatillisen koulutuksen konteksti ammatillisten erityisopettajien työn lähtökohtana. Teoksessa: Kaikkonen, Leena, (toim.), Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä, 10–20. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109.

Karjalainen, Erkki & Valta, Raija, 2000. Balkan kolkuttaa Euroopan omaatuntoa. Gummerus Oy.

Keurulainen, Harri & Vänskä, Kirsti, 2007. Kehittämishanke yhteisöllisenä kehittämisvälineenä. Teoksessa: Pylkkä, Outi & Turpeinen, Veijo & Vänskä, Kirsti, (toim.). Minä lähdän Pohjois-Karjalaan. Ammatillisen opettajankoulutuksen aluekehityskertomuksia, 7–11. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun julkaisuja 69.

Kivi, Pirkko & Alatalo, Tuija & Halme, Katariina & Katajamäki, Erja & Kettunen, Tuula & Niitamo, Eila & Vuori, Anne (Eds.) 2003. Vocational Education Development cooperation. HEALTH Team. Finnish Vocational Education Research Association OTTU (FIVERA). University Print, Jyväskylä.

Kiikeri, Piia, 2007. Parturi-kampaajan kompetenssi-profiili, 30–32. Pro gradu tutkielma. Tampereen yliopisto.

Kiiskilä, Seija, 2006. Työelämän kehittämisen välineitä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 68.

Konttinen, Pentti (toim.), 1959. Jyväskylän Kasvatusopillinen Korkeakoulu 25 vuotta (1934–1959), Juhlajulkaisu ja matrikelit, 64. Oy Keskimaan kirjapaino. Jyväskylä.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008. Opetusministeriö.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2011–2016. Opetusministeriö.

Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:6. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 2004.

Kuusisto, Leena 2004. Luojan apulaisista loimaajiksi – ompelijoista itsensä työllistäjiksi. Tekstiili- ja vaatetusalojen opettajien ammattikasvatuksen paradigman muutos. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6161-4>

Kyrö, Paula. 1998. Yrittäjyyden tarinaa kertomassa. WSOY. Juva.

Kyöstiö, Oiva, 1954. Työnopetuksen teoriaa ja käytäntöä, osa I. Kauppa- ja teollisuusministeriön ammattikasvatusosasto, julkaisut 54. VTT Rotaprintpaino.

Lahtinen, Markku, 2009. Virtuaaliammattikorkeakoulun alkutaival. Lehto, Teija (toim.), VirtuaaliAMK – Vapaus valita, 8–9. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 25. Tampere.

Lahtiranta, Kirsi & Penttilä, Sari 2006. Opettajankoulutus ammatillisen opettajuuden kehittäjänä. Helian julkaisusarja, C, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 16.

Laitinen, Antti & Nurminen, Ritva & Soininen, Lea, (toim.) 2007. Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80.

Laitinen-Väänänen, Sirpa & Nurminen, Ritva & Pylkkä, Outi & Turpeinen, Veijo (toim.) 2009. Osaamisen markkinoilla. Avauksia ammatillisen opettajan työhön. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun julkaisuja 98.

Laukia, Jari, 2007. Ammatillisen opettajakorkeakoulun perustaminen ja kehityssuuntien luominen. Julkaisussa Jääskeläinen, Maarit, Laukia, Jari, Luukkainen, Olli, Mutka, Ulla & Remes, Pirkko (toim.), Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa, 17–38. PS-kustannus, Opetus 2000. Juva.

Laukia, Jari 2013. Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899–1987. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Humanistinen tiedekunta. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9411-8>

Lasonen, Johanna & Rousi, Hannele (Eds.) 1994. Issues of Human Caring and cultural awareness in vocational teacher education. Reports from the Vocational Teacher Education College of Jyväskylä 8.

Lehto, Tapani & Hokkanen, Simo & Nurminen, Ritva & Värre, Ilpo, 2006. Pk-yrityksen kokonaisvaltaisen kehittämisen työkalu. Teoksessa: Kiiskilä, Seija, 2006. Työelämän kehittämisen välineitä, 92–107. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 68.

Lehto, Teija, (toim.) 2009. VirtuaaliAMK – Vapaus valita. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 25. Tampere 2009.

Leinonen, Maija. 2009. Hankkeilla luodaan edellytyksiä uusille oppimisympäristöille. Teoksessa Laitinen-Väänänen, Sirpa & Nurminen, Ritva & Pylkkä, Outi & Turpeinen, Veijo (toim.)

Osaamisen markkinoilla. Avauksia ammatillisen opettajan työhön, 90–96. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun julkaisuja 98.

Lempinen, Jyrki (Ed.), 2003. Vocational Education Development cooperation. TECH-TEAM. Finnish Vocational Education Research Association OTTU (FIVERA). University Print, Jyväskylä.

Lepänjuuri, Aino, 2007. Aika, raha vai lopputulos – tasapainoilua projektityön maastossa. Teoksessa: Nurminen, Ritva (toim.) Osaaminen hallintaan – ammattitaidon valmentaminen pienissä ja keskisuurissa yrityksissä, 128–136. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 74.

Leskinen, Rainer & Talka, Anu & Pohjonen, Petri, 1997. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet: Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. 12–89, 175–181. Gummerus Kirjapaino Oy.

Liljander, Juha-Pekka, 2002. Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Edita Prima Oy. Helsinki.

Mutka, Ulla 2007. Yhteistyön vuosikymmen. Julkaisussa Jääskeläinen, Maarit & Laukia, Jari & Luukkainen, Olli & Mutka, Ulla & Remes, Pirkko (toim.), Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa, 39–48. PS-kustannus, Opetus 2000. Juva.

Mutka, Ulla & Hoang-Sario, Christina & Kaikkonen, Leena & Maunonen-Eskelinen, Irmeli & Kukkonen, Päivi (Eds.), 2003. Vocational Education Development cooperation. VET-TEAM. Finnish Vocational Education Research Association OTTU (FIVERA). University Print, Jyväskylä.

Mutka, Ulla & Ikonen, Hannu & Kataja, Jyrki & Mikkonen, Annikki & Siitari Maija-Liisa & Virtala, Matti & Äijänen, Tapani, 2004. Kohti ICT-tradenomia: haasteena kouluttaminen korkea-asteen yhdistelmäammattiin. Koulutusohjelmien ristiinarviointiraportti 1/2004.

Mutka, Ulla & Rousi, Hannele 1994. Development challenges to vocational social service education in Finland. Lasonen, Johanna & Rousi, Hannele (eds.) 1994. Issues of Human Caring and cultural awareness in vocational teacher education, 32–34. Reports from the Vocational Teacher Education College of Jyväskylä 8.

Nikkanen, Pentti (Ed.), 2003. The Main Vietvoc Completion Report. Finnish Vocational Education Research Association OTTU (FIVERA). University Print, Jyväskylä.

Niskanen, Annu & Lepänjuuri, Aino, 2006. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen työelämän haasteena. Teoksessa: Niskanen, Annu & Lepänjuuri, Aino & Rautio, Tuija, 2006. Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkeasteella, 9–21. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67.

Niskanen, Annu & Lepänjuuri, Aino & Rautio, Tuija, 2006. Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkeasteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67.

Nurminen, Ritva, esitys (1984) Raportissa: Poutanen, Matti, (toim.), 1984. Ammattikasvatuksen metodologia. Tallinnassa 6.–10.6.1983 pidetyn neuvostoliittolaissuomalaisen ammattikasvatusseminaarin raportti, 15–16. Ammattikasvatushallitus.

Nurminen, Ritva, 1987. Parturikampaaja-alan perustyöt. Ammattikasvatushallitus.

Nurminen Ritva & Eteläpelto Anneli & Mustikkamaa Kaija & Rantanen Tommi & Rousi Hannele 1992. Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3.

Nurminen, Ritva, 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa: Eteläpelto, Anneli & Miettinen, Raija (toim.) 1993. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu, 47–67. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Nurminen, Ritva, 2003. Kutseöpetaja – uute töö- ja õpivormide looja. Teoksessa: Kaikkonen, Leena & Kukk, Kai & Koiv, Kristi (toim.). Õppija uleminekute totetamine. Kool ja töö kõigile, 47–65. Eesti haridus ja teadusministeerium.

Nurminen, Ritva, 2007. Ammattitaitovalmentaja pk-yrityksessä projekti. Teoksessa: Nurminen, Ritva, (toim.). Osaaminen hallintaan – ammattitaidon valmentaminen pienissä ja keskisuurissa yrityksissä., 12–79. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 74.

Nurminen, Ritva, (toim.). Osaaminen hallintaan – ammattitaidon valmentaminen pienissä ja keskisuurissa yrityksissä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 74.

Nurminen, Ritva & Pennanen, Satu, 2007. Osaamisen hallinta – työelämän ja koulutuksen yhteinen haaste. Teoksessa: Laitinen, Antti & Nurminen, Ritva & Soinen, Lea, (toim.) Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa, 12–27. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80.

Nurminen, Ritva & Laitinen-Väänänen, Sirpa, 2015. Pedagoginen sparraus – kokeilumme kertomaa. Teoksessa: Hakala, Anne & Ikonen, Hannu & Laitinen-Väänänen, Sirpa & Raulo, Anu & Tuomi, Sirpa (toim.) Koulutuksen kehittämisen katsaus 2015. Airueet aallon harjalla, 27–30. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 209.

Olkinuora, Anita, 2000. Ammatillinen opettajankoulutus. Teoksessa Rajaniemi, Anneli (toim.). Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. OKKA-säätiö. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.

Olsonen, Marja 2012. Hyvä soiton opettaminen: nuorten musiikkipedagogien ajatuksia. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 137.

Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta: Opettajankoulutuksen kehittämissohjelman 2001–2005 loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-485-253-5>

Panhelainen, Mauri (toim.) 2007. Kokeilua, kehitystyötä, tuloksia. Jyväskylän ammattikorkeakoulun alkuvaiheen tarina. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 81.

Panhelainen, Mauri & Suosara, Eero, 2007a. Ammattikorkeakoulun strategiset haasteet. Teoksessa: Mauri Panhelainen (toim.), ~kokeilua, ~kehitystyötä, ~tuloksia. Jyväskylän ammattikorkeakoulun alkuvaiheen tarina, 112–125. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 81.

Panhelainen, Mauri & Suosara, Eero, 2007b. Henkilöstön rekrytointi ja pätevytyminen. Teoksessa: Panhelainen, Mauri, (toim.). ~kokeilua, ~kehitystyötä, ~tuloksia. Jyväskylän ammattikorkeakoulun alkuvaiheen tarina, 156–166. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 81.

Panhelainen, Mauri & Suosara, Eero, 2007 c. Monialainen ammattikorkeakoulu syntyy. Teoksessa Panhelainen, Mauri, (toim.). Kokeilua, kehitystyötä, tuloksia. Jyväskylän ammattikorkeakoulun alkuvaiheen tarina, 95–110. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 81.

Panhelainen, Mauri, 2007d. Muutokset omistajuudessa ja hallintomallissa. Teoksessa Panhelainen, Mauri, (toim.). Kokeilua, kehitystyötä, tuloksia. Jyväskylän ammattikorkeakoulun alkuvaiheen tarina, 144–155. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 81.

Panhelainen, Mauri, 2008. Maailma haastaa kansainvälistymään. Teoksessa: Panhelainen, Mauri, 2008. Uuden aallon korkeakoulu. Puheita ja kirjoituksia ammattikorkeakoulusta 1996–2008, 68–75. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Panhelainen, Mauri, 2008. Uuden aallon korkeakoulu. Puheita ja kirjoituksia ammattikorkeakoulusta 1996–2008. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Peltonen, Jukka. 2007. Työelämäjakso – tärkeä osa tulevaisuuden opettajuutta. Teoksessa: Pylkkä, Outi & Turpeinen, Veijo & Vänskä, Kirsti (toim.). Minä lähden Pohjois-Karjalaan. Ammatillisen opettajankoulutuksen aluekehityskertomuksia, 143–148. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun julkaisuja 69.

Pesonen, Ilkka, 1992. Hyvän keittiön salaisuus. Asiantuntijanäkemykset ruokapalvelujen kehitysvaiheista Suomessa. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu.

Pirskanen, Ilkka, 2007. Opettajankoulutuksen aluekehitysvaikutukset. Teoksessa: Pylkkä, Outi & Turpeinen, Veijo & Vänskä, Kirsti, (toim.). Minä lähdän Pohjois-Karjalaan. Ammatillisen opettajankoulutuksen aluekehityskertomuksia, 14–16. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun julkaisuja 69.

Pohjonen, Petri 2001. Työssä oppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 844.

Pohjonen, Petri, 2005. Työssä oppiminen, ammatillisen osaamisen perusta. Opetus 2000 -sarja. PS-kustannus.

Poutanen, Matti, (toim.) 1984. Ammattikasvatuksen metodologia. Tallinnassa 6.–10.6.1983 pidetyn neuvostoliittolaissuomalaisen ammattikasvatusseminaarin raportti. Ammattikasvatushallitus.

Pylkkä, Outi & Turpeinen, Veijo & Vänskä, Kirsti, (toim.), 2007. Minä lähdän Pohjois-Karjalaan. Ammatillisen opettajankoulutuksen aluekehityskertomuksia. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun julkaisuja 69.

Pylkkä, Outi, 2011. Duuri- ja mollisoituja musiikkialan kentällä: organisaatiomuutoksen heijastuksia ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, sosiaaligerontologia. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37177> Viitattu 17.11.2021.

Rajaniemi, Anneli, (toim.), 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. OKKA-säätiö. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.

Raij, Katariina & Rantanen, Teemu 2010. Osaamisen käsite korkeakoulutuksen viitekehyksessä. Teoksessa: Rantanen, Teemu Isopahkala – Bouret, Ulpukka (toim.) 2010. Näkökulmia ylemmän ammattitutkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveystieteillä, 16–17. Laurea julkaisut A 71.

Rask, Maija, 2002. Ammattikorkeakoululaitoksen vakiintuminen ja uudet haasteet. Julkaisussa Liljander, Juha-Pekka, 2002. Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta, 31–41. Arene. Edita Prima Oy. Helsinki.

Reinboth, Ritva, 2008. Ammattitaitoa Porvoon mitalla: Itä-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä 50 vuotta. Porvoo, WS Bookwell Oy.

Rousi, Hannele, 1991. Näkökulmia ammatillisen opettajankoulutuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Sovellutusalan sosiaalialan opettajankoulutus. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1. Jyväskylä.

Rousi, Hannele, (ed.), 1993. Theoretical perspectives of Vocational Teacher Education. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja nro 5.

Rousi, Hannele & Mutka, Ulla, 1994. Opettajankoulutuksen ammattipedagogiikka. Jyväskylän opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 6.

Saari, Keijukka, 2007. Luonnosta ruokapöytään – luonnontuotealan koulutuksen kehittäminen Pohjois-Karjalassa. Teoksessa: Pylkkä, Outi & Turpeinen, Veijo & Vänskä, Kirsti, (toim.). Minä lähdän Pohjois-Karjalaan. Ammatillisen opettajankoulutuksen aluekehityskertomuksia, 131–136. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun julkaisuja 69.

Salminen, Hannele, 2004. Suomen toimet korkeakoulutuksen laadunvarmistuksessa Bolognan julistuksen johdosta. Hallinnon tutkimus 1, 63–71.

Seikkula-Leino, Jaana & Tiikkala, Anne & Yöntilä, Laura, (toim.), 2014. Yrittäjyyskasvatusta suomalaiseen opettajankoulutukseen. Turun normaalikoulun julkaisuja 1. Newprint Oy. Raisio.

Selkivuori, Leena, 2015. ”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”. Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 522.

Seppälä, Anne 2006. Yhteiskunta, sosiaalipolitiikka ja koulutus. Katsaus sosiaalialan koulutuksen kehitysvaiheisiin, 48–56. Kehittämishankeraportti. JAMK, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Soininen, Lea & Laitinen, Antti & Nurminen, Ritva, 2007. Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80.

Solin, Olavi & Haapanen, Matti, 2010. Tietoa, taitoa Turun kautta koko maahan... Turun kaupungin ammatilliset oppilaitokset ja niiden edeltäjät vuoteen 2009. Turun ammatti-instituutin painopalvelut. Turku.

Stenij, E. O., 1936. Sata vuotta ammattiopetuksemme vaiheita. Teoksessa: Fieandt, Einar & Cederberg, A.R. & Karvonen, Heikki & Santala H.V. & Tynell, Aaro (toim.) Koulu ja menneisyys, 87–93. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1935. Porvoo: WSOY. Viitattu 15.02.2021: https://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1301070244_stenij.pdf.pdf

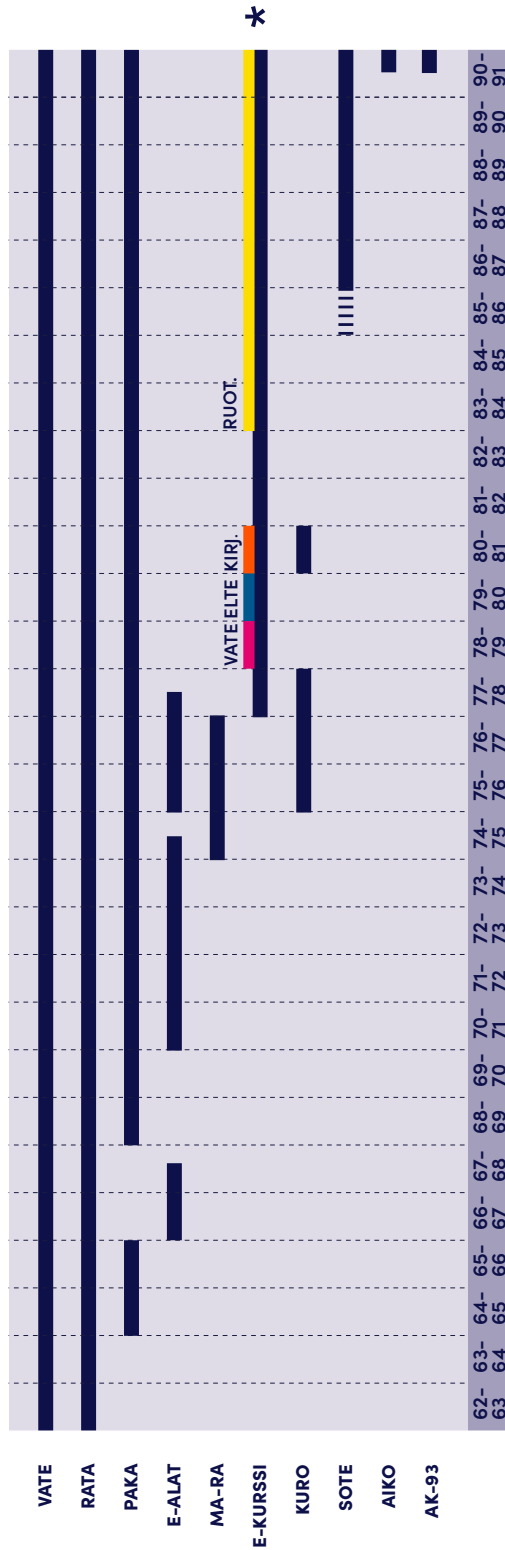
Stolt, Eeva, 1987. Keski-Suomen keskusammattikoulu 1946–1986. Keski-Suomen keskusammattikoulun graafisen tekniikan osasto 1986–87. Jyväskylä.

Taalas, Matti, 2005. Oppilaantuntemuksesta asiantuntijaopettajuuteen. Erityisopetus ammatillisessa opettajankoulutuksessa Jyväskylässä 1962–2002. Teoksessa: Hirvonen,

- Maija & Kaikkonen, Leena (toim.), *Maisemia matkalta. Näkökulmia ammatillisen erityisopetuksen ja erityisopettajan työn muutoksiin*, 10–20. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen 20-vuotisjuhla-julkaisu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 52.
- Tarkiainen, Ari & Vuorinen, Raimo (toim.) 1997. *Työyhteisö oppimassa – laadun arviointia projektityöskentelynä*. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selviytyksiä ja puheenvuoroja 10. Jyväskylä.
- Tiilikkala, Liisa, 2004. *MESTARISTA TUUTORIKSI. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education psychology and social research 236.
- Tokila, Anu & Hynninen, Sanna-Mari, (toim.) 2011. *Yrittäjyyskasvatuksen ehjää polkua rakentamassa: kuvauksia Keski-Suomesta*. Kopijyvä Oy. Jyväskylä.
- Tuominen, Irja, (toim.), 1980. *Koulun kello soi – opettajat muistelevat*. Gummerus. Jyväskylä.
- Turpeinen, Veijo & Burns, Eila, 2017. *Olisinpa hoksannut lukea ääneen! Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 230*.
- Vahva ja vaikuttava Hellä Siloma, 2011. *Julkaisussa: Hytönen, Kirsi-Maria & Jäntti, Vesa-Pekka & Marttila Juuso. Esikaupungista kampukseksi. Elämää Rajakadun seudulla, 204*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 125.
- Vuorimaa, Vesa, 2003. *Tiedon taidot verkko-opiskeluympäristössä: tietotekniikan perusosaaminen ammattikorkeakoulussa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Vuorinen, Raimo, 2020. *Opinto-ohjaajien koulutusmäärä Suomessa 1971–2020*. Jyväskylän yliopisto. Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksentyöpapereita, 5. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/68457>.
- Väestösuhteet Suomessa vuonna 1917. *Tilastollisia tiedonantoja julkaissut Suomen tilastollinen päätoimisto 1919*, 27, 15–20. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009/7, 14, 24.

Liitteet

Ammatillinen opettajankoulutus 1962–1991



★ Vuoden 1991 jälkeen opettajankoulutus oli kaikille aloille 40 ov pedagoginen koulutus.

VATE= Ompelu / Vaatetusala RATA = Ravintotalousala PAKA = Parturi-kampaaja-ala E-ALAT = Erikoisalat, 3–5 lukukautta MA-RA = Majoitus- ja ravitsemisala
 E-KURSSI = Erikoisalojen opettajankoulutus KURO = Kurssiopettajien koulutus SOTE = Sosiaali- ja terveysala AIKO = Aikuiskoulutuskeskusten opettajien pedagoginen koulutus
 ELITE = Elintarviketeollisuus KIRJ. = Kirjapainoala RUOT. = Ruotsinkielinen opettajankoulutus AK-93. = Ammatillisten aikuiskouluttajien pedagoginen peruskoulutus 91–93

LIITE 2

JYVÄSKYLÄN AMMATILLISEN OPETTAJAKORKEAKOULUN JULKAISUT VUOSINA 1991–1997

JULKAISUJA¹

- 1/1991 – A101 Rousi, Hannele, 1991. Näkökulma ammatillisen opettajankoulutuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Sovellutusalan sosiaalialan opettajakoulutus. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1. Jyväskylä.
- 2/1991 – A102 Nykänen, Seija & Vuorinen, Raimo, 1991. Oppilaanohjaustyön kehittäminen. Oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallinen analyysi Suomessa vuosina 1970–1990. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2. Jyväskylä.
- 3/1992 – A103 Nurminen, Ritva & Eteläpelto, Anneli & Mustikkamaa, Kaija & Rantanen, Tommi & Rousi, Hannele, 1992. Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3. Jyväskylä.
- 4/1993 – A104 Niikko, Anneli, 1993. Varhaiskasvatus-, päivähoitotyö ja ammatti-pätevyys koulukohtaisen toimintatutkimusprojektin teoreettisena lähtökohtana. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4. Jyväskylä.
- 5/1993 – A105 Rousi, Hannele (Ed.), 1993. Vocational teacher education: Some theoretical perspectives. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 5. Jyväskylä.
- 6/1993 – A106 Niikko, Anneli, 1993. Opettajakokelaisten praktisesta tiedosta ja sen muuttumisesta ammatillisen opettajankoulutuksen syventävässä vaiheessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 6. Jyväskylä.
- 7/1993 – A107 Mustikkamaa, Kaija, 1993. Saanko? Osaanko? Uskallanko? Opettajakaksi opiskelvan elämismaailma pelitilana. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 7. Jyväskylä.
- 8/1994 – A108 Lasonen, Johanna & Rousi, Hannele (Eds.) 1994. Issues of human caring and cultural awareness in vocational teacher education. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 8. Jyväskylä.

- 9/1994 – A109 Niikko, Anneli, 1994. Opettajana ilman opettajankoulutusta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 9. Jyväskylä.
- 10/1995 – A120 Niikko, Anneli, 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. I Osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10. Jyväskylä.
- 11/1995 – A121 Niikko, Anneli, 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. II Osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan praktisesta tiedosta ja teoriasta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 11. Jyväskylä.
- 12/1996 – A122 Hänninen, Salme, 1996. Minä ja minus – draamapedagogiikan lähtökohtia ja sovelluksia ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 12. Jyväskylä.
- 13/1996 – A123 Niikko, Anneli, 1996. Opettajista opettajatutkijoiksi. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 13. Jyväskylä.
- 14/1996 – A125 Taalas, Peppi, 1996. Computers in Education – A Survey of Computer Use Among English Teachers in Vocational Schools and Commercial Colleges in Finland. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 14. Jyväskylä.
- 15/1996 – A126 Niikko, Anneli, 1996. Self evaluation and portfolio development in beginning teachers' learning process. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 15. Jyväskylä.
- 16/1997 – A127 Niikko, Anneli, 1997. Ammatillisen kasvun itsearviointi portfoliokäytäntönä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 16. Jyväskylä.

SELVITYKSIÄ JA PUHEENVUOROJA

- 1/1994 – A111 Lyytinen, Heikki K., (toim.) 1994. Mihin menet, ammatillinen opettajankoulutus? Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 1. Jyväskylä.

- 2/1994 – A112 Miettinen, Raija & Laukkanen, Esa & Mämmi, Elina & Oristo, Ilona, 1994. Opiskelijana maahanmuuttaja. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 2. Jyväskylä.
- 3/1994 – A113 Laitinen, Antti, 1994. Joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa. Opiskelun itseohjautuvasta etenemisestä ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 3. Jyväskylä.
- 4/1994 – A114 Virtala, Matti & Vuorinen, Raimo, 1994. Oppilashuoltoryhmien toiminta ammatillisissa oppilaitoksissa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 4. Jyväskylä.
- 5/1994 – A115 Nurkkala, Päivi & Suihko, Kaija & Valta, Tiina & Vauhkala, Sirpa, 1994. Tekijästä näkijäksi. Muoti- ja kauneusalojen ammattinäkemyksen laajentaminen jatkokoulutuksessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 5. Jyväskylä.
- 6/1994 – A116 Rousi, Hannele & Mutka, Ulla, 1994. Opettajankoulutuksen ammatti-pedagogiikka. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 6. Jyväskylä.
- 7/1994 – A117 Murto, Pentti, 1994. Syrjäytyjästä selviytyjäksi. Vammaisen nuoren koulutusuran tukeminen opetuksen, kuntoutuksen ja sosiaalityön moniammatillisena yhteistyönä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 7. Jyväskylä.
- 8/1994 – A118 Miettinen, Raija & Nurmi, Heli (toim.) 1994. Opetussuunnitelman yksilöllistä ja yhteisöllistä reflektiota. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 8. Jyväskylä.
- 9/1994 – A119 Uusitalo, Ilkka & Rousi, Hannele (toim.) 1994. Läheltä näkee kauas. Opettajat kertovat havainnoistaan, kokemuksistaan ja toiminnastaan sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 9. Jyväskylä.
- 10/1997-A128 Tarkiainen, Ari & Vuorinen, Raimo (toim.) 1997. Työyhteisö oppimassa – laadun arviointia projektityöskentelynä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 10. Jyväskylä.

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN
JULKAISUJA



MYynti JA JAKELU

Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto
PL 207, 40101 Jyväskylä
Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä
Puh. 040 552 6541
Sähköposti: julkaisut@jamk.fi
www.jamk.fi/julkaisut

VERKKOKAUPPA

www.tahtijulkaisut.net



Jyväskylän ammattikorkeakoulu

PL 207, 40101 Jyväskylä
Rajakatu 35,
40200 Jyväskylä
Puh. +358 20 743 8100
Fax. +358 14 449 9694

jamk.fi

JAMKin julkaisut tutkittua tietoa sinulle.

Ammatillinen opettajankoulutus on aina ollut sidoksissa yhteiskunnan ja työelämän sille asettamiin haasteisiin. Alkuvaiheessa ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopisto teki mittavan työn kehittäessään paitsi ammatillista opettajankoulutusta myös naisvaltaisten alojen opistoasteisia koulutuksia. Myöhemmin ammatilliseksi opettajakorkeakouluksi muuttunut oppilaitos on kouluttanut tuhansia eri alojen ammatillisia opettajia ja uudistanut monenlaisia ammattikasvatuksen käytäntöjä.

Julkaisussa kuvataan kuhunkin kehitysvaiheeseen liittyneitä käännteitä ja yhteiskunnallisia ratkaisuja. Lisäksi Jyväskylän ammatillisen opettajankoulutuksen toimijat ja yhteistyökumppanit tarinoivat siitä, millaista on ollut tehdä työtä ja opiskella ammatillisessa opettajankoulutuksessa.

ISBN 978-951-830-648-4

jamk