

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	1
2 LAINSÄÄDÄNTÖ JA OPETUSSUUNNITELMA.....	5
2.1 Lainsäädäntö	5
2.2 Opetussuunnitelma ja opetussuunnitelman käsite.....	10
2.3 Elintarvikealan opetussuunnitelma	15
2.4 Ammatillinen opettajankoulutus ja opetussuunnitelma	19
3 AMMATILLINEN OPETTAJUUS JA KOMPETENSSIT	26
3.1 Ammatillisen opettajuuden määritelmiä	26
3.2 Aikuispedagogiikka ammatillisen opettajan työssä	30
3.3 Ammatillisen opettajan valmiudet	34
3.3.1 Ymmärtäminen ja tulkinta.....	38
3.3.2 Pedagoginen tahdikkaus.....	40
3.3.3 Kriittinen ymmärtäminen	42
3.3.4 Ammatillisen opettajan identiteetti	44
3.4 Opettajien tietotaitojen määritelmiä.....	45
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	53
4.1 Metodologia ja toteutus.....	53
4.2 Esimiesten ajatusten kartoitus elintarvikealan opettajien valmiuksista	55
4.2.1 Esimiesten ajatuksia kartoittavan kyselyn kohderyhmä	55
4.2.2 Sisällönanalyysistä	56
4.3 Verkkokysely elintarvikealan opettajille.....	57
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	58
5.1 Sisällönanalyysi esimiehille suunnatusta kyselystä	58
5.2 Elintarvikealan opettajille suunnatun kyselyn tulokset.....	62
5.3.1 Taidolliset valmiudet.....	64
5.3.2 Tiedolliset valmiudet.....	66
5.3.3 Asenteelliset valmiudet	70
5.3.4 Työ ja koulutustaustat	73
5.4 Tutkimuksen tulokset, laki, opetussuunnitelmat ja aiempi tutkimus	76
6 LOPPUPÄÄTELMÄT	79

6.1 Tulosten hyödyntäminen	81
6.2 Jatkotutkimuksen mahdollisuudet	82
6.3 Luotettavuus	84
6.3.1 Reliabiliteetti.....	88
6.3.2 Tutkimuksen arvopohja	88
7 POHDINTAA	90
LÄHTEET	93
LIITTEET (3 kpl)	102
LIITE 1 Kompetenssi kysely elintarvikealan opettajien esimiehille.....	102
LIITE 2 Kompetenssi kysely elintarvikealan opettajille	104
LIITE 3 Tiedolliset valmiudet	112

1 JOHDANTO

Erilaisista koulutustaustoista ja työelämäkokemuksista koostuvat polut vaikuttavat siihen, miten ja millaiseksi ammatillinen opettajuus muotoutuu (Kullaslahti 2011, 13). Mitä on nykypäivän ammatillinen opettajuus ja minkälaisista osatekijöistä se koostuu? Tarkemmin minkälaisia tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia elintarvikealan ammatillisten aineiden opettajalla tulee olla ja on, jotta hän selviäsi työstään hyvin? Tutkielman tarkoitus on kartoittaa elintarvikealan opettajien valmiuksia sekä työ- ja koulutustaustoja. Tutkielman kysymysten asettelu ja tiedollinen pohja koostuu elintarvikealan opetussuunnitelmista, valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta ja lainsäädännöstä. Käsittelen ammatillista opettajuutta kappaleesta 3 nousevien kompetenssin, hermeneutiikan ymmärtämisen sekä pedagogisen tahdikkuuden -käsitteiden avulla. Käsitteistä laajempaan tarkasteluun pääsee myös opetussuunnitelma.

Ammatillisten aineiden opettajien valmiusvaatimukset nousevat luonnollisesti elinkeinoelämänvaatimuksia huomioiden, joten on tärkeää myös pohtia mitä yhteiskunta vaatii alalta. Elintarviketeollisuus on Suomen neljänneksi suurin teollisuusala ja se työllistää yli 32 500 henkilöä (ETL 2012). Oman elintarvikealan ammatillisen taustani vuoksi tiedän, että alalla tarvitaan laajaa substanssiosaamista. Tämä asettaa siis elintarvikealan opettajien valmiusvaatimuksiksi laajat tiedolliset ja taidolliset ehdot. Alalla painottuu oman 9 vuoden työkokemuksen perusteella kädentaidot, raaka-ainetuntemus, motivaatio, yhteistyötaidot, taloudellinen toiminta ja hygieniaosaaminen. On siis oletettavaa, että edellä mainittujen valmiuksen pohjaa saa elintarvikealan koulutuksesta.

Koska opettajan toiminnan pohjalla on opetussuunnitelma ja toiminnan tulee olla voimassa olevan lainsäädännön mukaista, niin tutkielman aloittavassa kappaleessa tarkastellaan

lainsäädäntöä ja valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Työnantajapuoli on vastuussa oppilaitosten toiminnasta ja osaavasta henkilökunnasta joten lainsäädännöllä on suuri määrittelevä jalansija oppilaitosten toiminnassa. Laissa (13 § 1998) on esimerkiksi vaatimus vähintään kolmen vuoden soveltuvaan työkokemukseen vastaavalta alalta, jotta on kelpoisuus ammatillisen opettajan työhön täytyisi. Käsittelen myös elintarvikealan opetussuunnitelmaa ja sen sisältöä. Kappaleessa 2.3 pyrin selvittämään, minkälaisia vaatimuksia elintarvikealan opetussuunnitelmasta voidaan suoraan johtaa opettajan pätevyysvaatimuksiksi.

Ammatillista opettajuutta ja opettajan kompetensseja määriteltessä on myös hyvin oleellista, minkälaisia valmiuksia ammatillinen opettajankoulutus antaa alan opettajille ja mitä ammatillista opettajankoulutusta tarjoavien instituutioiden opetussuunnitelmat sanovat. Tarkastelen ammatillista opettajankoulutusta ja ammatillisen opettajan koulutuksen opetussuunnitelmia kappaleessa 2.4. Opetussuunnitelmia pyrin kuitenkin tarkastelemaan kriittisesti, sillä ne vaativat opettajilta todella laajojen osaamisalueiden hallintaa.

Ammatillisen opettajuuden tutkimusta ei ole tehty vuosien varrella kovin paljoa ja se on yleensä ollut yleistä tutkimusta ammatillisesta opettajuudesta (Tiilikkala 2004, 29; Leinonen 2008, 25). Tuoreita, täysin tutkielmaani vastaavia väitöskirjatason tutkimuksia ei ole. Eri ammattioppilaitokset ja opetushallitus ovat tehneet jonkin verran omia selvityksiään opettajien tietotaidoista täydennyskoulutuksien kartoituksia varten. Myöskään kansainvälisestä näkökulmasta katsottuna ammatillisesta opettajuudesta ei ole Al-Saaidehin ja Tareefin (2011) mukaan tehty samassa määrin tutkimuksia kuin muista opettajuuksista, eikä kiinnostus aiheesta kirjoittamiseen ole yleisesti kovinkaan suurta. Ammatillinen koulutus on kuitenkin yhteiskunnan näkökulmasta katsottuna todella tärkeää, koska jo pelkästään elintarvikeketju työllistää kokonaisuudessaan noin 300 000 ihmistä Suomessa, joka on 12 % työllisestä työvoimasta, joten ihmettelen, miksi tutkimusta ei ole laajemmin tehty (ETL 2012).

Puhuttaessa ammatillisesta opettajuudesta on huomioitava, että opettajuuksia ei voida käsitellä yhtenäisenä opettajuutena vaan on hyvin olennaista, että opettajuutta tarkasteltaessa määritellään, minkälaisesta opettajuudesta on kysymys (Kullaslahti 2011, 12). Leinonen (2008, 25) esittää, että suurin ero ammatillisen ja esimerkiksi peruskoulun

luokanopettajan välillä on se, minkälaisen reitin kautta opettaja päätyy alalle. Ammatillisella opettajalla on usein taustallaan jokin muu ammatti kuin opettajuus, yleensä opetettavan aineensa ammatillinen työtausta (Kullaslahti 2011, 14). Ammatillinen opettaja on jo ennen opettajan uraansa jonkin alan vahva ammattilainen ja asiantuntija, sillä ammatillisen opettajan kelpoisuusehdot vaativat sen.

Tutkielmani empiirisessä osassa kartoitan elintarvikealan ammatillisia ja koulutuksellisia taustoja ja niitä tarkastellaan laajalti tutkimuksen tulokset osioissa. Empiirinen osa koostuu kahdesta erillisestä kyselystä, joista toinen on kohdennettu elintarvikealan opettajille ja toinen ammattiopistojen esimiehille.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan ammatillista opettajuutta, tarkennettuna elintarvikealan ammatillisten aineiden opettajuutta. Kirjallisuutta on kuitenkin suhteellisen vähän, joten elintarvikealan opettajuutta on tarkasteltava enemmän yleisesti ammatillisen opettajuuden kautta. Kappaleessa 3 käsittelen ammatillista opettajuutta yleisesti aiemman tutkimuksen kautta ja muutamien käsitteiden avulla. Pyrin suhteuttamaan kasvatustieteen käsitteitä ja aiempia tutkimuksia ammatillisesta opettajuudesta elintarvikealan ammatillisten aineiden opettajuuteen.

Elintarvikealan opetussuunnitelmia tarkastelemalla voidaan todeta, että elintarvikealan opettajalla tulee olla monipuolista osaamista laajoilta ja erilaisilta osa-alueilta. Ollessani sijaisena elintarvikealan opettajana keskustelin erään alan opettajan kanssa ja hän totesi opettajien valmiuksista: ”Elintarvikealan opettajan tulee olla kätevä ja pätevä”. Tästä heräsi yksi tutkielmani pääkysymyksistä, eli mitä tämä lause pitää sisällään, mitä on olla kätevä ja pätevä? Kätevyuden ja pätevyuden määrittely alkoi siis tästä lähtökohdasta. Tutkimuksen kysymysten asettelusta Mäkelä (1990, 31) kirjoittaa osuvasti: ”Hyvä kysymys on usein keksintö, intuition mieleen tuoma. Mutta se on vasta hyvän tutkimuksen alku”.

Jaottelu tiedollisiin, taidollisiin ja asenteellisiin valmiuksiin perustuu opetussuunnitelmaan, lainsäädäntöön ja aiempiin tutkimuksiin. Jaottelua on käyttänyt aiemmin esimerkiksi Tikkanen (2004, 8) tutkiessaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamista. Toisesta kulttuurista tulevien oppilaiden opettamiseen on katsottu vaativan opettajalta erityistä tiedollista, asenteellista ja taidollista kompetenssia (Tikkanen 2004, 8). Tikkanen on muotoillut toisesta kulttuurista tulevien opettamisen määritelmän hyvin, joten pyrin

muotoilemaan Tikkasen määritelmää tutkielmaani sopivaksi. Vaatiiko elintarvikealalla opettaminen opettajalta erityistä tiedollista, asenteellista ja taidollista kompetenssia? Tämän tutkielman edetessä pyrin avaamaan edellä olevaa lausetta monipuolisesti aiemman tutkimustiedon ja kahden erillisen kyselyn (Liite 1-2) tulosten tarkastelujen avulla. Toinen jaottelu määrittelee ammatillisen opettajan osaamisen substanssiosaamiseksi. Substanssiosaaminen on aiemman tutkimustiedon mukaan tärkeä ammatillisen opettajan ominaisuus, joten kappaleessa 3 tarkastellaan mitä substanssiosaamisesta on kirjoitettu. Kappaleen 3 alun kirjoituksessa nousee esille myös muita aiheeseen liittyviä tärkeitä käsitteitä, joita avaan kappaleen lopuksi laajemmin.

Tutkielma on luonteeltaan yhdistelmä tutkimusta laadullisesta ja määrällisestä tutkimusotteesta. Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen yhdistämistä voidaan kutsua myös *mixing methods* -tutkimukseksi. Tämä tarkoittaa yksinkertaisesti laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistämistä (Hirsjärvi ym. 2002, 214-215). Hyvän kirjallisen tuotoksen tekeminen vaatii tavallisesti monia vaiheita, joissa kirjoittaminen, kirjallisuuden ja empiirisen aineiston analyysi lukeminen vuorottelevat (Atjonen 2010, 8). Atjosen mukaisesti olen pyrkinyt tuottamaan tutkielmaan näkökulmia vaihtelevasti aiempaan tutkimukseen, lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin nojautuen ja viitaten omaan tutkimukseeni. Tutkielman lopussa tarkastelen miten aiemmat tutkimukset, niistä johdetut käsitteet ja opetussuunnitelmat sekä omat kyselytutkimukseni tulokset ovat yhteneviä keskenään. Tarkastelen tutkielmassa myös sitä voiko tutkimuksen tuloksia hyödyntää elintarvikealan opettajien rekrytoinnin apuvälineenä, alalle hakevien tukena ja alan täydennyskoulutuksien kartoituksen viitteeksi.

2 LAINSÄÄDÄNTÖ JA OPETUSSUUNNITELMA

2.1 Lainsäädäntö

Lainsäädäntö määrittelee opettajan toimintaa. Kun pyritään määrittelemään opettajan kompetensseja, niin ensimmäiset määrittelevät tekijät ovat institutionaalisessa opetusjärjestelmässä juuri opetussuunnitelma ja lainsäädäntö. Lainsäädännössä ammatillisten opintojen opettajan kelpoisuus on määritelty seuraavasti:

Ammatilliseen koulutukseen sisältyvien ammatillisten opintojen opetusta on kelpoinen antamaan henkilö.

1) joka on suorittanut koulutuksen järjestäjän päättämän opetustehtävän kannalta soveltuvan korkeakoulututkinnon.

2) joka on suorittanut vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot.

3) jolla on vähintään kolmen vuoden pituinen käytännön työkokemus opetustehtävän sisältöä lähinnä vastaavissa tehtävissä (laki 1998, 13 §.)

Lainsäädäntö (1998, 13 §) määrittelee myös opettajan kielitaitovaatimukseksi erinomaisen kielitaitovaatimuksen opetuksessa käytettävään kieleen. Suomalainen lainsäädäntö ammatillisen opettajan kelpoisuudesta on joissain määrin yhdenmukainen esimerkiksi yhdysvaltalaiseen ammatillisen opettajuuden kelpoisuusvaatimuksiin. Yleisesti hyvin moniin ammatillisiin opettajan virkoihin tarvitaan myös Yhdysvalloissa vähintään alempi korkeakoulututkinto ja kolmen vuoden työkokemus (State University 2012). Ruotsissa ammatillisen opettajan kelpoisuus määrittyy hieman eri tavalla kuin Suomessa. Ruotsissa ennen kuin opettaja voi saada vakituisen opettajan työn ammatillisessa oppilaitoksessa, on

opettajalla vuoden mittainen koeaikajakso, jolloin hänen toimintaansa arvioi ja seuraa kokenut opettaja (Cedefop 2009, 37).

Laki ammatillisen koulutuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksista ei ole yhtä selkeä kuten luokanopettajan kelpoisuuden määrittelevä lainsäädäntö. Virkamäärittely luokanopettajan virkaan on tiivistettynä seuraavanlainen. Henkilö joka on suorittanut kasvatustieteellisen alan tai luokanopettajakoulutuksen maisterin tutkinnon, opettajan pedagogiset opinnot ja peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, on kelpoinen luokanopettajaksi (Laki 1996, 97 §). Luokanopettajan tehtävään on kelpoinen myös hiukan poikkeavan opintopolun suorittanut henkilö, mutta monialaiset opinnot ja pedagogiset opinnot tulee olla suoritettuna joka tapauksessa (laki 1996, 97 §). Ammatillisessa opettajan kelpoisuus vaatimuksessa vastaavasti on hieman tulkinnanvaraisia lauseita kuten; ”Järjestäjän päättämän opetustehtävän kannalta sopivan korkeakoulututkinnon ja vähintään kolmen vuoden työkokemus sisältöä lähinnä oleva työkokemus” (Laki 1998, 13 §). Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja (laki 1998, 5 §). Koska lain määritelmä on tulkinnanvarainen, niin yhtä ja ainoaa polkua opettajaksi ammatillisessa koulutuksessa ei ole. Lain (1998, 13 §) mukaan työnantajalla on suuri tulkintavalta, joka määrää opettajan kelpoisuusvaatimukset ammatillisen opettajan virkaan. Laki määrää, että ammatillisen koulutuksen tulee antaa tarpeellisia tietoja ja taitoja, joten lainsäädännön lisäksi työnantajapuolen vastuulla on valtakunnallisten opetussuunnitelmien tunteminen jotta oikeanlaista henkilökuntaa voidaan palkata.

Ajantasaisessa lainsäädännössä määritellään peruskoulutuksen tavoitteet, jota ammatillisen koulutuksen tulee noudattaa. Ammatillisen koulutuksen opettajalla on oltava edellä mainitun perusteella riittävät valmiudet opettaa alakohtaista tietotaitoa. Ammatillisen opetuksen lainsäädäntö omaa myös sosiologista puolta. Ammatillisen koulutuksen tavoitteissa mainitaan, että koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi (Laki 1998, 5 §). Laki on tässä suhteessa yhdenmukainen opettajana pedagogisten opintojen kanssa, koska opettajan pedagogiset opinnot sisältävät kasvatussosiologisia osioita (Opetussuunnitelma 2012a; Opetussuunnitelma 2012b; Opinto-opas 2012, 45). Ammatillisen opettajan rooliin kuuluu lainsäädännön mukaan sosiaalistamista yhteiskuntaan. Yhteiskuntaan sosiaalistamisen voisi siis tulkita ammatillisen opettajan valmiudeksi. Nykyiset kelpoisuusvaatimukset tulisi

Luukkaisen (2010) mukaan pitää ennallaan, koska ammatillinen osaaminen edellyttää työvälineiden ja työn teoreettista ymmärtämistä. Työntekijän on ymmärrettävä, miksi jokin asia tehdään niin kuin se tehdään. Ammatillisen opettajan on sanottu olevan vartijana työelämän osaamisperustan valamisessa. Opettajan omaosaaminen on kaiken perusta. Ammatillisten opettajien pitää hallita sekä teoreettiset tiedot, että käytännön taidot (Luukkainen 2010.) Luukkaisen kirjoituksen perusteella ammatillisen opettajan on tunnettava alansa hyvin.

Laki väliaikaisesti opetusta antavasta henkilöstä

Lainsäädännössä määritellään, että henkilö joka ei täytä säädettyjä kelpoisuusvaatimuksia, voi väliaikaisesti toimia opettajana enintään kaksi vuotta edellyttäen, että hänellä on riittävä koulutus ja tehtävän edellyttämä taito. Henkilön koulutuksen ja työtaidon määrittelee tehtävään ottava viranomaisena. Epäpätevä henkilön palkkaaminen yli puoleksi vuodeksi edellyttää kumminkin sen, että pätevää henkilöä ei sillä hetkellä ole tarjolla tai, että siihen on jokin erityinen syy. Ennen epäpätevän opettajan palkkausta työnantajan tulee julkistaa työtehtävä haettavaksi tai tarkastella, voidaanko tuntivajaukset täyttää jakamalla tunnit jo olevan henkilökunnan kesken. Epäpätevän voi myös palkata, vaikka olisi tarjolla pätevä opettaja, jos työnantaja katsoo kelpoisuusvaatimukset täyttävän henkilön olevan soveltumaton tehtävään (Laki 1998, 13 §; Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 370.)

Epäpätevän opettajan valmiuksia arvio siis työnantaja. Periaatteessa epäpätevältä opettajalta vaaditaan samat tiedolliset ja taidolliset kompetenssit kuin pätevältäkin, vaikka muodollinen pätevyys puuttuukin. Opetussuunnitelma ja lainsäädäntö määrittelee epäpätevän toimintaa siinä missä kelpoisuusvaatimukset täyttävän henkilön toimintaa. Työnantajan tulee tuntea pätevyysvaatimukset alakohtaisesti, jotta epäpätevän tai pätevän opettajan palkkaus on mahdollista. Ammatillisen aineiden opettajaksi voidaan palkata myös opettaja, jolta puuttuu opettajan pedagogiset opinnot sillä ehdolla, että hän kolmen vuoden kuluessa työn alkamisesta suorittaa opettajan pedagogiset opinnot (Laki 1998, 5 §). Tiivistetysti voidaan todeta, että työnantajan osapuolella tulee olla laajatuntemus ammatillisista aloista, jotta tarkoituksenmukainen, oikeanlaisen osaavan henkilön ammatillisten aineiden opettajaksi on mahdollista.

Opettajan velvollisuudet

Opettajia koskevat työ sopimuksissa olevat velvoitteet, jotka ovat sopimuksen mukaisesti opettajalta vaadittavia toimintamalleja. Opettaja ei saa esimerkiksi luvattomasti puhua sivullisille, mitä hän on työssään kuullut opiskelijoiden henkilökohtaisista asioista. Opettaja on vastuussa opiskelijan arvioinnista yksin tai, jos opettajia on useampi, niin yhdessä. Opettaja päättää myös oppilaan määräämisestä poistumaan koulun järjestämästä tilaisuudesta tai opetustilasta jos tilanne sen vaatii. Ammatillisen oppilaitoksen päätoimisen opettajan velvollisuuksiin kuuluu muiden työtehtävien lisäksi valvoa palvelu- ja työtoiminnan tarkoituksenmukaisuutta sekä koneiden ja muun kaluston hoitoa. Opettajan tulee myös avustaa rehtoria opiskelijavalintaan liittyvissä tehtävissä (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 314–315.)

Ammatillinen opettaja on siis vastuussa opetustilojen laitteista ja koneista, joten tämä asettaa lainsäädännön nojalla tiedollisen ja taidollisen kompetenssi vaatimuksen opettajalle. Opettajan tiedolliseksi valmiudeksi voidaan johtaa myös uhkaavien tilanteiden tulkintataito, koska opettaja on vastuussa opiskelijoiden poistamisesta opetustilanteista jos tarve niin vaatii. Tässä yhteydessä uhka voi kohdistua muihin oppilaisiin tai uhka voi olla opiskelijan omaa terveyttä vaarantava, jolloin opettajan on osattava toimia siten, että opiskelijan kehitys on lain määrittelemänä (1998, 5 §) kehitystä tukevaa eikä vaarantavaa. Jos ammatillisten aineiden opettaja on mukana opiskelijavalinnassa, niin hänen on tunnettava elinkeinoelämää alakohtaisesti. Opiskelijavalintojen kriteerit ovat ala- ja oppilaitoskohtaisia, ja niiden tarkempi määrittely ei kuulu tutkielman aihepiiriin.

Lain mukaan opettajan virkaan valitun tulee tehdä työtehtävät asianmukaisesti ilman viivytyksiä. Viranhaltijan on toimittava työssään tasapuolisesti ja käyttäytyttävä asemansa ja tehtävänsä edellyttämällä tavalla. Viranhaltija on työnantajan pyynnöstä velvollinen todistamaan, että hänen terveydentilansa on työtehtävään sopiva (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 312–313.) Lain velvoittamana opettaja ei voi toimia mielivaltaisesti tai epäkorrektisti. Opettajan tulee olla siis perusterve ja omata hyvän ihmiskäsitys mukainen käyttäytyminen. Hyvä, yhteiskunnan hyväksymä korrekti ja käyttäytyminen on siis lain määrittelemä opettajan kompetenssi.

Mainitaan, että opettajalla tulee olla ”hyvä ihmiskäsitys”. Ihmiskäsityksen määritelmästä on useita eri koulukuntia. Määrittelen tässä yhteydessä lyhyesti joitain erilaisia ihmiskäsityksen määritelmiä, kuten holistisen, behavioristisen, humanistisen ja kognitiivisen ihmiskäsityksen määritelmän. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen tarpeisiin, elämään ja vaikeuksiin on aina olemassa useita eri tarkastelunäkökulmia. Behavioristisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on passiivinen olento jonka toimintaa säätelee ympäristö ja ympärillä olevat ärsykkeet. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on vapaa, itseohjautuva ja tavoitteellinen yksilö, joka luottaa omiin kehitysmahdollisuuksiinsa. Humanistinen käsitys korostaa myös ihmisen vastuullisuutta, yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta. Kognitiivinen näkökulma katsoo ihmisen olevan aktiivinen, tavoitteellinen ja itsenäisesti ajatteleva joka huomio tilannekohtaisuuden (virtuaaliAMK 2012.)

Ihmiskäsityksestä on myös olemassa essentialistinen ja naturalistinen määritelmä. Essentialismi näkee ihmisen siten, että ihmisellä on, kuten muillakin elävillä oliolla on oma tarkoin määritelty paikkansa osana ympäristöä. Essentialismissa oletetaan myös, että ihmisen synnynäistä olemusta, kuten järkeä, sielua ja henkeä voidaan määritellä jollain tavalla. Naturalismi käsittää ihmisen ymmärtämisen luonnontieteiden kautta (Keski-Luopa 2009.)

Opettajalla tulee olla siis hyvä ”ihmiskäsitys”, joten onko hyvä ihmiskäsitys sekoitusta kaikesta aiemmasta eri ihmiskäsitysten määritelmistä? Tuleeko opettajan nähdä opiskelijat yksilöinä, vastuullisina ja ainutlaatuisina henkilöinä joita ohjaavat ympäristönvaikutteet ja tilanteet? Opettajan tulisi siis ymmärtää opiskelijat yksilöinä ja nähdä asiat myös heidän näkökulmistaan. Sivonen (2006, 135) kirjoittaa, että ihmiskäsitys ilmaisee ihmisen perusominaisuuksia ja sitä mikä ihminen on ja mihin hän kykenee. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan myös opettajan kasvattajan roolista katsottuna sitä, mitä opettaja ajattelee oppilaastaan tai tässä yhteydessä opiskelijastaan (Sivonen 2006, 135).

Ihmiskäsityksen käsitteestä tulee erottaa ihmiskuvan -käsite. Ihmiskuva on empiiristen tieteiden kautta saatua tietoa ihmisestä ja ihmiskäsitys on enemmän filosofinen näkemys siitä mitä ihminen on olemukseltaan. Myönteinen ihmiskäsitys tarkoittaa ihmisessä piilevien voimavarojen tunnustamista ja niiden pitämistä toiminnan lähtökohtana. Ihmisen kykyjä tulee kehittää kaikissa elämänvaiheissa huomioiden aina sen hetkinen

elämäntilanne (Salavuo 1981.) Velvoittaako opettajan rooli ymmärtämään ja sisäistämään hyvän ihmiskäsityksen määritelmän ja toimimaan työssään sen mukaisesti? Mielestäni voidaan sanoa, että opettajan velvollisuus on omaksua hyvän ihmiskäsityksen määritelmä osana ammattiaan.

2.2 Opetussuunnitelma ja opetussuunnitelman käsite

Opetussuunnitelma voi olla monelle yleisenä käsitteenä tuttu, mutta mitä opetussuunnitelma syvemmin tarkasteltuna tarkoittaa? Opetussuunnitelmasta on paljon erilaisia määritelmiä joten tähän yhteyteen tarkastelen opetussuunnitelman käsitettä 2000-luvulla kirjoitettujen tulkintojen mukaisesti.

Opetus on yhteiskunnassa osa laajempaa kasvatuksen maailmaa. Opetuksen tarkoitus määritellään tavallisesti osana yhteiskunnan koulutusjärjestelmää. Opetuksesta vastaavat tällöin erilaiset instituutiot, koulut ja oppilaitokset. Institutionaalisen ja vapaamuotoisen opetuksen ero on siinä, että yhteiskunta valvoo jollakin tavalla institutionaalista opetusta. Tunnusomaisena piirteenä tällöin on opetussuunnitelma, jossa esitetään opetuksen tarkoitus (Kansanen 2000, 25.)

Noin sata vuotta sitten opetussuunnitelma oli vielä asiakirja josta opettaja pystyi katsomaan suosituksia toiminnalleen (Holappa 2007, 34). Nykyään opetussuunnitelmaa voidaan pitää koulutyötä ohjaavana koulutuspoliittisena ohjauksen asiakirjana ja prosessina (Holappa 2007, 23). Toisen määritelmän mukaan opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on välittää valtakunnallisesti yhteneviä ammattitaitovaatimuksia ja kansalaisena toimimisen vaatimuksia, samalla se toimii myös arvioinnin perustana (Hätönen 2001, 18). Opetussuunnitelma on koulutuspoliittinen asiakirja, josta selviävät koulutuksen vaatimukset, tarkoitus ja arvioinnin perusteet (Holappa 2007; Hätönen 2001 ja Kansanen 2000).

Opetussuunnitelman käsitteen määrittely ei ole yksinkertaista, joten sitä tulisi tarkastella useammasta eri näkökulmasta. Yhden näkökulman mukaan opetussuunnitelma on keino suunnata kasvatusta ja välittää arvokkaita tavoitteita (Miettinen 2008, 63.) Miettisen mukaan opetussuunnitelman takana on aina jokin taustaideologia. Ammatillisen

koulutuksen opetussuunnitelmissa taustaideologiana on monesti työelämänvastaavuus, eli elinkeinoelämän vaatimukset. Elintarvikealalla opetussuunnitelman taustalla täytyy olla siis esimerkiksi elintarviketeollisuuden vaatimukset työntekijöiden osaamiseen. Miettinen kirjoittaa myös, että yhteiskunnassa tapahtuvat arvojen ja normien muutokset luovat paineita opetussuunnitelmien kehittämiseen ja muokkaamiseen. Opetussuunnitelmaa voidaan kutsua elinkeinoelämän ja kouluympäristön kompromissiksi, jonka avulla pyritään luomaan molempia osapuolia tyydyttävä ratkaisu, joka noudattaa yhteiskunnan tarpeita (Miettinen 2008, 63-64.) Patrikaisen (1999, 9) mukaan opetussuunnitelman taustalla on myönteinen ihmiskäsitys. Myönteisen ihmiskäsityksen pohjalta opetuksessa pitäisi kehittää oppilasta tasapainoiseksi persoonaksi, edistää elämänhallintataitoja ja ammatillisia kelpoisuusvaatimuksia (Patrikainen 1999, 9).

Lainsäädäntöä tarkemmin ammatillisen koulutuksen tavoitteita määritellään ammattiopistokohtaisissa opetussuunnitelmissa. Tarkemmat tavoitteet ammattiopistojen opetussuunnitelmissa määrittelevät myös ammatillisen opettajan osaamisvaatimuksia yksityiskohtaisemmin. Nämä tarkemmat opetussuunnitelman tavoitteet ovat niin sanottuja erityistavoitteita (Kansanen 2000, 28). Kun tavoitteet määritellään mahdollisimman tarkasti, niin niiden toteaminen on silloin mahdollista (Kansanen 2000, 28). Näiden erityisvaatimusten avulla on siis mahdollista määritellä opettajan osaamisvaatimuksia hyvin tarkasti. Opetussuunnitelmista opettaja näkee opetuksen yleiset tavoitteet, sekä yksityiskohtaiset tavoitteet. Koska opettaja on osa institutionaalista koulujärjestelmää ammattiopistomaailmassa, niin hänen tulee noudattaa opetussuunnitelmien tavoitteita ja sisältöjä. Opettajan tulisi tuntea opetussuunnitelmien yleiset tavoitteet ja toimia niiden mukaisesti (Kansanen 2000, 27).

Rakenteeltaan ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma menettelee selkeää kaavaa. Opetussuunnitelmassa määritellään ammatillisen koulutuksen tehtävät ja tavoitteet. Tavoitteet määritellään myös tutkinto- ja koulutusohjelmakohtaisesti, ja opetussuunnitelmassa kuvataan koulutuksien tarkoitukset. Opetussuunnitelman on myös tarkoitus määritellä opintojen keskeiset sisällöt sisältäen myös työssä oppimisen ja opinto-ohjauksen. Opetussuunnitelmassa määritellään arvioinnin tehtävät ja perusteet (Opetushallitus 2009, 128–131; Hätönen 2001, 18.) Opetussuunnitelma on yksinkertaisuudessaan koulutuksen järjestäjän hyväksymä asiakirja, joka sisältää oppilaitoksen tarjoamat opinnot. Oppilaitoskohtaisiin opetussuunnitelmiin tarkennetaan

opetussuunnitelman perusteissa olevat tavoitteet sekä arviointi. Opetussuunnitelman tulee sisältää oppilaitoskohtaisesti yhteisen osan ja jokaista koulutusala koskevan tarkennetun osion (Hätönen 2001, 22.) Ammatillisen koulutuksesta säädetty laki määrittelee, että oppilaitoskohtainen opetussuunnitelman tulee perustua valtakunnalliseen opetussuunnitelman perusteisiin (Hätönen 2001, 24).

Opetussuunnitelman laadinta tapahtuu koulutuksen järjestäjän toimesta oppilaitoskohtaisesti, ja oppilaitos itse ratkaisee, minkälainen opetussuunnitelma on toimivin opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti (Hätönen 2001, 24). Tässä yhteydessä ammatillisella opettajalla voi olla mahdollisuus päästä mukaan opetussuunnitelman laadintaan. Jos opettaja on itse mukana laatimassa opetussuunnitelmaa, niin hän voi vaikuttaa joiltain osin myös oman työnsä vaatimuksiin, ja siihen, mitä valmiuksia opettajan tulee omata. Hätönen (2001, 26) mainitsee, että kun opetussuunnitelman tekemisen prosessissa on mukana koko opettajakunta ja muu henkilökunta, niin opetussuunnitelmasta tulee toimintaa ohjaava hyödyllinen asiakirja. Opettajalla on mahdollisuus opetussuunnitelmatyön kautta päästä vaikuttamaan joissain määrin itseltään vaadittaviin alakohdaisiin kompetensseihinsa.

Ammattiopistot määrittelevät opetussuunnitelmissa hyvin tarkasti tutkintokohtaiset tavoitteet, arviointikriteerit, ammattitaitovaatimukset ja toteutuksen (Opetussuunnitelma 2009b). Alustava oletus on oltava Kansasen (2000, 27) mukaan se, että opettaja hallitsee opetussuunnitelman sisällön, jotta tarkoituksenmukainen opetussuunnitelman toteutuminen on mahdollista. Voidaanko siis olettaa, että kaikki mitä opetussuunnitelma vaatii opiskelijoilta, kuuluu myös opettajan tiedollisiin, taidollisiin ja asenteellisiin kompetensseihin? Paason (2010, 169) mukaan opettajien opetussuunnitelmien tuntemus on tällä hetkellä hyvällä tasolla. Opetussuunnitelma on julkinen asiakirja, ja opetuksen järjestäjän on huolehdittava, että opiskelija saa opetussuunnitelmaa vastaavaa opetusta (Opetushallitus 2009, 17). Opetushallituksen määritelmät vaativat siis opetuksenjärjestäjältä vastuun palkata ammattitaitoista pätevää henkilökuntaa.

Yleisesti kaikkien oppilaitosten opetussuunnitelman yleisissä osissa määritellään tasa-arvo ja yhdenvertaisuusperiaatteet tai yksinkertaisemmin arvopohja (Opetussuunnitelma 2009a). Olisiko ammatillisen opettajan asenteelliset valmiudet määriteltävä osittain opetussuunnitelmassa mainittujen tasa-arvo ja yhdenvertaisuusperiaatteiden mukaisesti?

Esimerkiksi Oulun seudun ammattiopiston opetussuunnitelman (2009) yleinen osa on Suomen tasa-arvolain ja yhdenvertaisuuslain mukainen, joten tämä velvoittaa opettajaa omaksumaan kyseistä etiikkaa. Opettajan arvomaailma määrittyy lain säätämän pakon kautta opetussuunnitelman, tasa-arvolain ja yhdenvertaisuuslain mukaisesti. Jos opettajan arvomaailma poikkeaa lakien määrittelyistä, niin voiko hän toimia virassa, jonka arvoperiaatteet on ennalta määritelty? Opetusalan ammattijärjestön laatimissa arvoissa opettajalla on kuitenkin oikeus omaan arvomaailmaansa (OAJ 2006). Hieman ristiriitaisesti kuitenkin opettajien ammattijärjestön arvoissa mainitaan, että opettajan vapaus on sidoksissa normistoon eli lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmaan (OAJ 2006).

Opetushallinto pyrkii koulutuksen avulla määrittelemään ihmisen arvomaailmaa (Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003, 40). Ihmisellä on tässä yhteydessä esimerkiksi opettajankoulutukseen mentäessä kumminkin jo kehittynyt tietynlainen arvomaailma, ja se muovautuu jatkossa myös opettajankoulutuksen ulkopuolella (Raustevon Wright ym. 2003, 40). Tuleeko opettajan siis mukautua uuteen arvoympäristöön pakon sanelemana eli välttämättömyytenä? Edellä mainitun perusteella mukautumisen erilaisiin arvoympäristöihin tulisi ilmetä opettajan valmiutena.

Opettajankoulutuksen tavoitteena on kouluttaa pedagogisesti ajattelevia opettajia (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004). Pedagogisesti ajatteleva opettaja tiedostaa ja pystyy arviomaan opetuksen arvolähtökohtia (Syrjäläinen ym. 2004). Opettajan tulee siis pystyä arvioimaan opetussuunnitelman määrittelemiä arvolähtökohtia. Oulun seudun ammattiopisto viittaa opetussuunnitelman yleisessä osassa (2009, 3) opetushallinnon määrittelemiin tasa-arvotavoitteisiin. Tasa-arvotavoitteiden mukaan opetuksen tulee suuntautua ihmisoikeuksien kunnioittamiseen, edistämiseen sekä demokratian ja tasa-arvon edistämiseen. Opettajan vastuulla on omien valintojen suunnittelu ja tekeminen sekä vastuu valinnoista. Opettajan tulee luoda edellytykset elinikäiseen oppimiseen. Opettajan työ on myös kasvattamista vastuuseen omaan ja muiden ihmisten hyvinvointiin sekä kansalaisyhteiskunnan toimivuuteen. Toiminnan tulee kehittää kansalaisen perusoikeuksien ja velvollisuuksien tuntemukseen. Opettajan tulee myös kannustaa vuorovaikutukselliseen osaamiseen. Tasa-arvotavoitteissa mainitaan, että julkilausutut arvot ja todellisuuden väliset ristiriidat tulee tunnistaa. Tavoitteissa on myös kriittinen puoli. Opetuksen tulee kehittää suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen epäkohtien ja mahdollisuuksien kriittiseen pohdintaan. Suvaitsevuus ja kansainvälisen

yhteistyön oppiminen on myös koulutuksen tasa-arvotavoite. Tasa-arvotavoitteissa määritellään lopuksi, että opetuksen tulee kasvattaa opiskelijat vastuuntuntoisiksi ja velvollisuuksistaan huolehtiviksi kansalaisiksi sekä työyhteisön jäseniksi (Opetushallitus 2008.)

Rauste-von Wright on kirjoittanut opetussuunnitelmasta erilaisten oppimiskäsitysten näkökulmasta. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu ärsyke-reaktio-seuraus mallin mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen tehtävänä on luoda sellaisia virikkeitä, eli ärsykeitä jotka luovat tavoitteiden mukaisia reaktioita. Tässä yhteydessä opetuksen tavoitteiden määrittely on tärkeää. Behavioristinen oppimiskäsitys tarkoittaa opetussuunnitelmassa sitä, että opetussuunnitelma on laadittava yksityiskohtaisesti ja siinä tulee ilmetä ärsyke-reaktio mallin yksityiskohtaiset vaiheet. Opettajan tehtävä on tällaisessa suunnitelmassa luoda sellaiset yksityiskohtaiset oppimisen puitteet jotka johtavat haluttuihin tavoitteisiin, eli reaktioihin. Humanistisen oppimiskäsityksen mukaan opetussuunnitelman rooliksi jää pinnallisen suunnan näyttäjän tehtävä, missä ei määritellä yksityiskohtaisesti opetuksen sisältöä. Humanistinen oppiminen painottaa oppijan itsemääräytyvyyttä ja oppijan omaa toimintaa. Tässä yhteydessä opettaja on enemmän ohjaaja kuin opettaja (Rauste-von Wright 1998, 123–133.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu yksilö-ympäristövuorovaikutus suhteessa. Opetussuunnitelmaan suhteutettuna konstruktivistinen oppimiskäsitys tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelma on lähinnä kasvatuksen tavoitteita ja näiden saavuttamisen ehtojen problematisoivaa tarkastelua. Opettajan on siis johdettava opetussuunnitelmasta oppimistilanteisiin sopivia johtopäätöksiä (Rauste-von Wright 1998, 123–133.) Opettajan näkee siis tässä yhteydessä opetussuunnitelmasta erilaisia tavoitteita ja opettajan tehtäväksi jää ratkaista se tapa, miten asian opettaa oppilaille. Nykyisiä erilaisia opetussuunnitelmia tutkimalla voidaan huomata, että niiden sisällöissä on huomioitu joissain määrin kaikkia Rauste-von Wrightin määrittelemiä oppimiskäsityksiä, mutta eniten niistä painottuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet.

2.3 Elintarvikealan opetussuunnitelma

Elintarvikealan opetusta tapahtuu toisen asteen ammatilliseen perustutkintoon johtavana koulutuksena Suomessa 25 eri paikkakunnalla 33 eri oppilaitoksessa (Elintarvikealan opettajien jaosto 2012a). Tämän tutkielman yhteyteen en tarkastele jokaisen eri oppilaitoksen opetussuunnitelmia erikseen, koska opetussuunnitelmissa ei ole merkittäviä eroavaisuuksia. Jokainen oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma perustuu valtakunnalliseen opetushallituksen tekemään opetussuunnitelmaan. Tarkastelun kohteena on tarkemmassa mittakaavassa Oulun seudun ammattiopiston elintarvikealan opetussuunnitelma ja opetushallituksen valtakunnallinen opetussuunnitelma elintarvikealalle. Tässä kappaleessa pyrin tarkastelemaan mitä opettajan valmiuksia elintarvikealan opetussuunnitelmasta voidaan johtaa suoraan. Nykyinen voimassa oleva yhteinen opetussuunnitelma elintarvikealalle on säädetty vuonna 2009 ja se on toistaiseksi voimassa oleva (Opetushallitus 2009). Opetushallitus (2009) määrittelee elintarvikealan perustutkinnon tavoitteet hyvin selkeästi opetussuunnitelmassa.

Elintarvikealan perusammattilaisella on laaja-alainen ammattitaito, ja hän kehittää sitä jatkuvasti. Hänellä on valmiudet toimia työssään omatoimisesti ja ryhmän jäsenenä. Hän on aloitteellinen ja aktiivinen, selviää uusista tilanteista ja osaa ratkaista ongelmia. Elintarvikealan ammattilainen on luotettava, laatu tietoinen, oma-aloitteinen sekä asiakaspalvelu- ja yhteistyöhenkinen. Elintarvikealan ammattilainen tekee työnsä elintarvikealan laatu- ja hygieniavaatimusten mukaisesti sekä käsittelee raaka-aineita huolellisesti ja taloudellisesti. Hän osaa suunnitella omaa työtään, tulkita annettuja ohjeita, tehdä raaka-aineisiin ja työhönsä liittyviä laskutoimituksia sekä esitellä ja arvioida omaa työtään (Opetushallitus 2009.)

Lisäksi elintarvikealan ammattilaisen tulee olla vastuullinen, osata huolehtia työvälineistään ja osata käyttää erilaisia tarvittavia työkoneita ja laitteita (Opetushallitus 2009). Koska opetushallitus määrittelee elintarvikealan perustutkinnon suorittajalle edellä mainittuja laajoja osaamistavoitteita, niin elintarvikealan opettajalla tulee olla vastaavat kokonaisuudet hallussa, jotta opetusta voi tapahtua. Tiedollisten ja taidollisten valmiuksien lisäksi opetushallituksen (2009) määritelmistä voidaan johtaa asenteelliseksi opettajan valmiudeksi huolellisuus ja vastuullisuus.

Elintarviketuotannon perusteet -kurssin opetussuunnitelmassa mainitaan, että opiskelijan on tunnistettava erilaisia elintarviketuotannoissa käytettäviä raaka-aineita (Opetussuunnitelma 2009b, 9.) Tämä velvoittaa myös opettajan tunnistamaan erilaisia elintarviketuotannossa käytettäviä raaka-aineita. Opetussuunnitelman (2009b, 10) mukaan opiskelijan on osattava käyttää erilaisia elintarvikkeiden valmistukseen ja pakkaamiseen käytettäviä välineitä ja laitteita. Ammatillisen opettajan taidollisiin valmiuksiin tulisi siis kuulua opetustiloissa olevien välineiden ja laitteiden käyttö, jotta opiskelijoiden ohjastaminen laitteisiin ja välineisiin olisi mahdollista. Elintarvikeanalytiikka, hygienia ja lainsäädäntökurssin opetussuunnitelma edellyttää opettajalta laajaa elintarvikehygienian ja lainsäädännön tuntemista. Valtakunnallisessa ja oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa mainitaan, että opiskelijoiden on tunnettava elintarvikehygienian perusteita, lainsäädäntöä ja elintarvikkeiden kemiallisia ja mikrobiologisia ominaisuuksia (Opetushallitus 2009; Opetussuunnitelma 2009b, 10). Ammatillisella opettajalla on oltava edellä mainitun perusteella hallussa lainsäädäntö, mikrobiologia ja elintarvikehygienia, jotta voi ymmärrettävästi ja tarkoituksenmukaisesti näitä asioita opettaa.

Elintarvikealan opetussuunnitelmassa (2009b, 10) painotetaan myös, että opiskelijan on tunnettava työturvallisuuskriteerit ja asetukset opetuskeittiöllä ja opetustiloissa. Opettajan tiedollisiin kompetensseihin voidaan siis olettaa kuuluvan työturvallisuuskriteerien ja asetusten hallitseminen. Opettajan on tunnettava eri laitteiden ja välineiden turvallisuusmääräykset, koska esimerkiksi elintarvikeprosessien ohjaus- ja käynnissäpitokurssin määrittelyssä niin vaaditaan (Opetussuunnitelma 2009b, 12). Elintarvikealan opetuskeittiöllä on monenlaisia työvälineitä ja niiden hallitseminen tulisi olla opettajalle rutiinia. Opiskelijoilta vaaditaan, että he osaavat arvioida työvälineiden kuntoa ja puhtautta (Opetussuunnitelma 2009b, 12) Kaikki mitä opetussuunnitelma vaatii opiskelijoilta, on oltava opettajalla myös hallussa. Elintarvikealan opettajan tulee opetussuunnitelman (2009b, 13–14) mukaisesti opettaa perustiedot ja taidot lihanleikkauksesta, makkaranvalmistuksesta, erityisruokavalioista, leivonnaisista, marjojen ja kasvien säilömisestä, joten opettajan tiedollisiin ja taidollisiin valmiuksiin on kuuluttava laajoja kokonaisuuksia elintarvikkeiden valmistusprosesseista. Tässä yhteydessä on huomioitavaa, että elintarvikeala koostuu neljästä eri suuntautumisvaihtoehdosta, eli liha-alan-, leipomoalan-, meijerialan- ja elintarviketeknologian koulutusohjelmasta, joten joissain opettajan valmiuksissa on koulutusohjelmakohtaisia painotuksia (Elintarvikealan opettajien jaosto 2012b).

Elintarvikealan opetussuunnitelmassa (2009b, 10) elintarvikeanalytiikka, hygieniat ja lainsäädäntökurssin kohdalla mainitaan, että opiskelijoiden tulee oppia tekemään erilaisia tekstinkäsittely- ja taulukkoarjoituksia. Opiskelijoiden tulee myös oppia käyttämään erilaisia oppimisalustoja ja tutustua tieturva-asioihin verkkoympäristössä (Opetussuunnitelma 2009b, 10). Opetussuunnitelman (2009b, 21–22) mainitaan myös varastointi ja lähettämötoimintakurssin yhteydessä, että opiskelijan tulee perehtyä varastointi- ja lähettämötoiminnan tietojärjestelmiin. Edellä mainitut viittaukset opetussuunnitelmaan edellyttävät opettajalta suoraan tv-taitojen osaamista, jotta hän voi kyseisiä opetussuunnitelman mukaisia oppimistavoitteita opettaa.

Järvelä, Häkkinen & Lehtinen 2006, 186–188) kirjoittavat, että tietotekniikan käytössä opettajilla on huomattavia eroja iän ja sukupuolen välillä. Järvelän ja kumppanien (2006, 187–188) tutkimuksessa ilmenee, että miesopettajat hallitsevat tietotekniikan käytön naisia paremmin. Sitä, miten sukupuoliväitteen laita on elintarvikealan opettajien keskuudessa, ei Järvelän ja kumppanien (2006) tutkimus kerro suoraan. Ongelmana ja haasteena saman tutkimuksen (Järvelä ym. 2006, 188) mukaan tietotekniikan hallitsemisessa on, että opettajat eivät välttämättä tiedä miten tietotekniikkaa voisi parhaiten soveltaa opetuskäytössä. Tv-osaaminen on kuitenkin arkipäivää nykymaailman kouluympäristössä. Elintarvikealan opetussuunnitelma (2009b) luo vaatimuksen opettajalle, että opettajalla täytyy olla tv-osaamista. Teknologian hyödyntäminen opetustilanteissa muuttaa opettajan roolia joissain suhteissa ohjaajan roolin suuntaan (Järvelä ym. 2006, 195). Uudenlaista näkökulmaa tv-laitteiden hyödyntäminen opetustilanteisiin tuo se asia, että opiskelijat voivat olla opettajaa taitavampia tietoteknisissä asioissa (Järvelä ym. 2006, 195).

Sinko ja Lehtinen (1998, 66) kirjoittavat, että jos opettajalla on tietokone kotonaan, niin se tarjoaa hyvän pohjan tv-taitojen kehittymiselle. Nykypäivänä yleinen oletus on, että opettajilla on kotonaan tietokone. Ne opettajat jotka hallitsevat ja käyttävät tietotekniikkaa paljon, omaavat laajemman näkemyksen tv-laitteiden opetuskäytöstä (Sinko & Lehtinen 1998, 66). Ammatillisissa oppilaitoksissa useimmiten tieto- ja viestintätieteiden opetuskäytön tuki on erillisen atk-tukihenkilön varassa (Sinko & Lehtinen 1998, 123). Sinkon ja Lehtisen edellä mainittu väittäminen on 14 vuoden takainen, mutta omakohtaisten kokemusten nojalla voin mainita, että tv-tuki on erillisten atk-tukihenkilöiden varassa edelleen monissa oppilaitoksissa. Se, että tv-tuki on atk-tukihenkilöiden varassa jossain

määrin, ei suinkaan ole huono asia, mutta se jättää opettajan vastuulle omatoimista tv-taitojen kehittämistä. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa lukee kiitettävän osaamisen kohdalla, että opiskelijan tulee osata hyödyntää monipuolisesti ammatissaan tarvittavia teknisiä ja tietoteknisiä järjestelmiä ja tunnistaa niihin liittyvät riskit (Opetushallitus 2009, 159).

Opetussuunnitelmasta voidaan siis oppilaitoskohtaisten vaatimusten lisäksi valtakunnallisella tasolla johtaa elintarvikealan opettajille tv-osaamisen vaatimus. Toinen selkeä maininta tv-aidosta on valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ammattitaitoa syventävissä ja laajentavissa tutkinnon osissa, jossa arviointikriteerien kiitettävässä osassa mainitaan, että opiskelijan tulee osata käyttää laitteita, koneita, tietokoneita ja ohjelmistoja huomioiden tietoturvallisuuden (Opetushallitus 2009, 76).

Tiivistetysti valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainitaan tv-aidoista, että opiskelijan tulee osata hyödyntää tietotekniikkaa monipuolisesti, riskit ja hyödyt tiedostaen ammatissaan ja kansalaisena (Opetushallitus 2009, 16). Suutarinen (1996, 3) kirjoittaa, että tietokoneista voi olla suuri hyöty opettajalle opetuksen apuvälineenä, koska opettaja voi silloin seurata oppilaita yksilöinä ja ohjaus voi olla henkilökohtaisempaa. Suutarinen (1996, 2) kuitenkin korostaa, että tietotekniikan käyttö opetuksessa on järkevää vain silloin kun se oikeasti edistää oppimista. Tv-osaaminen on siis hyödyllinen valmius jos sitä osaa hyödyntää tarkoituksenmukaisesti oppimista edistäen. Tietotekniikan tulisi tukea opetusta ja sen tavoitteita (Suutarinen 1996, 9). Opettajan tv-osaamisen valmius on Suutarista mukaillen osittain siis opetusta ja sen tavoitteita tukeva valmius.

Elintarvikealan opetussuunnitelmassa (2009b) toistuu useiden kurssien kohdalla hygieniamääräysten noudattaminen, tuotteiden laadun tarkkailu, lainsäännön noudattaminen, tv-osaaminen ja erilaisten raaka-aineiden tunteminen ja käsittely. Oli opettaja sitten minkä tahansa koulutusohjelman opettaja elintarvikealalla, niin taidolliset ja tiedolliset kompetenssit ovat monelta osin samoja. Tässä tutkielmassa on tarkoitus määritellä yleisesti elintarvikealan opettajien valmiuksia, tarkoitus ei ole eritellä eri koulutusohjelmien välisiä opettajan kompetenssi eroja kokonaisvaltaisesti. Tässä tutkielmassa opettajasta puhuttaessa tarkoitan yleisesti elintarvikealan opettajia liha-, leipomo-, meijerialan ja elintarviketeknologian koulutusohjelmista. Joissain määrin pyrin myös suhteuttamaan ammatillisen opettajuuden yleisesti elintarvikealan opettajuuteen.

Työelämävastaavuus on oleellinen asia elintarvikealan opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi Etelä-Savon ammattiopiston opetussuunnitelman kehityshankkeessa painottui työelämävastaavuus ensimmäisenä. Hankkeessa korostettiin, että paikallinen yritystoiminta ja sen tarpeet osoittavat alueelliset tarpeet opetussuunnitelman sisältöihin. Kouluissa otetaan huomioon lähialueen yritystoiminta myös kurssien sisältöjen suunnittelun yhteydessä (Erikäinen 2011, 8–12.) Valtakunnallisessa elintarvikealan opetussuunnitelmassa painottuu myös työelämävastaavuus (Opetushallitus 2009). Työelämävastaavuus tuo mukanaan myös haasteita. Koulussa oppiminen ja työpaikalla oppiminen voi poiketa toisistaan todella paljon. Elintarvikealan työpaikalla työpaikkaohjaaja voi olla opetustyyiltään, tavoiltaan ja taidoiltaan aivan erilainen kuin ammattiopiston opettaja (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder & Wesselink 2004, 532). Biemansin ja kumppanien (2004, 524) mukaan opiskelijoiden tulisi saada ammatillisesta koulutuksesta valmiudet oman osaamisensa kehittämiseen tulevaisuudessa. Opettajan tulisi siis tiedostaa, että mihin suuntaan elintarvikealan työelämä on tulevaisuudessa kehittymässä.

2.4 Ammatillinen opettajankoulutus ja opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmat

Ammatillisen opettajan valmiuksia määritellessä on huomioitava myös ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien sisältöä. Tässä kappaleessa tarkastelen mitä valmiuksia ammatilliset opettajankoulutukset tarjoaa alan tulevalle ammatilliselle opettajalle. Tarkastelen ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia kahden opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmien mukaan. Tarkastelussa on Oulun seudun ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Haaga–Helia ammattikorkeakoulun opettajankoulutuksen yksikkö.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun sisältö koostuu pääosin kasvatustieteellisistä perusopinnoista, ammattipedagogisista opinnoista ja opetusharjoittelusta (Opetussuunnitelma 2012a, 15; Opetussuunnitelma 2012b, 14–15). Oulun seudun ammatillinen opettajakorkeakoulu määrittelee tehtäväkseen kouluttaa opettajia

ammattillisiin oppilaitoksiin, ammattikorkeakouluihin ja aikuiskoulutuskeskuksiin (opetussuunnitelma 2012b, 4). Opetussuunnitelmassa (2012b, 5) määritellään ammatillisen opettajuuden ydinosaamisalueita. Ydinosaaminen koostuu Oulun seudun ammatillisen opettajankorkeakoulun opetussuunnitelmassa (2012b, 5) työelämä-, työyhteisö-, globalisaatio-, tutkimus-, kehittämis-, innovaatio-, arvo-, pedagogisesta ja substanssiosaamisesta. Opettajakorkeakoulun opetussuunnitelman (2012b) mukaisesti ammatillinen opettaja saa työkaluja edellä mainittujen ydinosaamisten kehittymiseen ammatillisesta opettajankoulutuksesta. On siis mahdollista olettaa, että perusvalmiudet tiettyjen kompetenssien kehittymiseen tulee jo opettajankoulutuksesta.

Haaga-Helian opettajankoulutusyksikön opetussuunnitelmassa mainitaan opettajan pedagogisista opinnoista seuraavaa: ”Opettajan pedagogiset opinnot ovat kehittymisen ja kehittämisen ohjelma. Lähtökohdiana on ammatillisen opettajan osaaminen, johon liittyy tietoja, taitoja ja asenteita” (Opetussuunnitelma 2012b, 17). Oulun seudun opettajankorkeakoulun opetussuunnitelmassa (2012b, 15) määritellään pedagogista osaamista vastaavasti: ”Pedagogisella osaamisella tarkoitetaan opetus-, ohjaus- ja oppimisprosessien teoreettista ja käytännöllistä hallintaa opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin alueilla. Sillä viitataan myös opettajan vuorovaikutus- ja ohjaustaitoihin sekä kykyyn ottaa huomioon erilaisia oppijoita. Pedagoginen osaaminen on taitoa rakentaa monipuolisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimista edistäviä ja opiskelijaa motivoivia ajanmukaisia oppimisympäristöjä. Tieto- ja viestintätekniiikan koulutusteknologisten sovellusten tarkoituksenmukainen käyttö oppimisen edistämiseksi on keskeinen pedagogisen osaamisen alue.” (Opetussuunnitelma 2012b, 15.)

Molempien tarkastelemieni opetussuunnitelmien (2012a; 2012b) pedagogisten opintojen ja tavoitteiden lähtökohdat ovat pääosin samanlaisia. Vaso ja Vertanen (2000, 32) esittää, että kasvatustieteellisten opintojen kokonaistavoite on, että opiskelija ymmärtää kasvatuksen ja koulutuksen aseman nyky-yhteiskunnassa. Kasvatustieteellisten opintojen tavoite on myös, että opiskelija tutustuu kasvatustieteen käsitteistöön, ammattikasvatukseen ja ammatilliseen opettajan työhön siten, että opettajaksi opiskelevalla on valmiudet kehittää itseään tulevalla ammatillisella opettajan urallaan (Vaso & Vertanen 2000, 32). Ammattipedagogisten opintojen tavoite on vastaavasti, että opettajaksi opiskeleva ymmärtää ammatillisen opettajuuden opetusteoreettiset, yhteiskunnalliset ja

ammattikäytännöistä johdettavat tiedolliset ja taidolliset vaatimukset (Vaso & Vertanen 2000, 32–33).

Ammatillinen opettajankoulutus ja historia

Kun mennään reilu 200 vuotta ajassa taaksepäin, ei Suomessa ollut lainkaan ammatillisia opettajia. Opetus ammattiin tapahtui oppipoika – kisälli – mestari järjestelmällä. Vuonna 1797 perustettiin Suomen talousseura, jolla oli suuri vaikutus Suomen ammatillisen opettajankoulutuksen kehittymiselle. Sittemmin 1800-luvun alussa Suomeen perustettiin paljon erilaisia työkouluja, joihin tarvittiin ammattiopettajia. Työkoulujen painotus oli silloin maanviljelyksellä, kutomisella ja kehruulla. Myöhemmin vasta 1950-luvulla alkoi nykyaikaisen ammatillisen opettajankoulutuksen murros, kun Suomessa säädettiin laki ammattikoulujen opettajaopistoista vuonna 1957. Lain myötä Suomeen perustettiin kaksi kauppa- ja teollisuusministeriön alaista ammattikoulujen opettajanopistoa, toinen Hämeenlinnaan ja toinen Jyväskylään (Olkinuora 2000, 189.)

Vuonna 1958 ammattikoululainsäädäntö mahdollisti ammattiopetuksen kehityksen ja sen kautta säädettiin vuonna 1959 ensimmäiset ammatillisen opettajuuden kelpoisuusehdot. Opettajalla tuli silloin lain mukaan olla hyvä maine ja terveys. Ammattikoulujen opettajaopiston tehtävät määriteltiin silloin hieman erilailla kuin nykyään. Opettajaopistojen tarkoitus on valmistaa opettajia antamalla pedagogista valmennusta ja tarvittavaa ammatillista täydennyskoulutusta. Silloinen pedagoginen näkemys oli behavioristinen oppimiskäsitys, jonka mukaan opettajan tuli luoda opiskelijoille oikeanlaisia ärsykeitä jonka seurauksena tapahtui oppimista (Olkinuora 2000, 190.)

70-luvulla ammatillinen opettajankoulutus kehittyi ja silloin opettajankoulutuksen rakenne perustui ammatilliselle perustutkinnolle tai korkeakoulututkinnolle joka antoi valmiudet omaan opetettavaan ammatilliseen alaan. Työkokemus ja kasvatustieteelliset yleisopinnot olivat keskeisessä roolissa. Kasvatuspsykologialla ja ainedidaktiikalla oli myös roolinsa sen hetkisessä ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Nykyinen ammatillinen opettajakorkeakoulutus sai alkunsa 90-luvulla. Vuonna 1996 säädetty laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta ja voimassa oleva 1998 säädetty laki ammatillisten aineiden opettajankelpoisuudesta määrittelevät hyvin pitkälle nykyistä ammatillista opettajankoulutusta (Olkinuora 2000, 199-200.)

Ammatillisten aineiden opettajuuteen siirrytään hyvin monesti ammatillisen opettajankoulutuksen kautta. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa ilmenee muutamia yhteneväisyyksiä opiskelijoiden kesken. Koulutukseen hakevat ovat jo jonkin alan ammattilaisia ja omaavat laajaa työkokemusta (Vaso & Vertanen 2000, 25.) Haasteena Vaso ja Vertanen pitää ammatilliseen opettajankoulutukseen hakeneilla sitä, että heillä ei välttämättä ole taustallaan tietoista kasvatuksellista työtä. Edellä mainittu haaste siirtää haasteen ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisten oppilaitosten haaste on siis saada sellaista työvoimaa joilla on kokemusta ja tietotaitoa nuorten ja aikuisten kasvatukseen (Vaso & Vertanen 2000, 28.) Vason ja Vertanen kuvaama haaste ei sinällään ole erikoinen, sillä eihän välttämättä esimerkiksi luokanopettajan koulutukseen hakevallakaan ole pohjalla tietoista kasvatuksellista työtä.

Vaso ja Vertanen (2000, 28-29) kuvaa ammatillisen opettajankoulutuksen tavoittelemia valmiuksia neljän kentän kautta. Ensimmäinen kenttä on pedagoginen ja eettinen perusvalmius. Pedagoginen kenttä tarkoittaa a) opettajan kykyä ymmärtää oppimisen tiedeperustat ja oppimisprosessit sekä b) kykyä ohjata opiskelijoita yhteisiin tavoitteisiin ja oppimistuloksiin. Toinen kenttä on kykyä toimia innovatiivisesti erilaisissa oppimisympäristöissä käyttäen monipuolisia opetusmetodeja ja opetusympäristöjä. Kolmas kenttä kuvaa opettajankoulutuksen tavoittelemaksi pätevyudeksi vuorovaikutuksellisuuden kehittämisen huomioiden ihmisten yksilöllisyyden. Viimeisen kentän mukaan tavoiteltu pätevyys on opettajan kykyä kehittää omaa opetusalaansa huomioiden työelämän ja kehittyvän maailman muutokset (Vaso & Vertanen 2000, 28-29.)

Ammatillisesta opettajuudesta on tehty jonkin verran tutkimusta. Siinä on pyritty määrittelemään, mitä ammatillinen opettajuus on ja tulee olemaan. Honka, Lampinen ja Vertanen (2000) tekivät vuonna 2000 opettajien perus- ja täydennyskoulutuksesta ennakoitihankkeen, jonka yhteydessä he määrittelivät ammatillista opettajuutta ja ammatillisen opettajankoulutuksen lähtökohtia. Ammatillinen opettajankoulutus perustuu tutkinnolle ja aiemmalle työkokemukselle. Ammatillisella opettajankoulutuksella voidaan katsoa olevan kuusi kulmakiveä eli ammatillisuus, työyhteisöjen kehittäminen, kohtaaminen, pedagoginen taito, verkosto- ja globaaliosaaminen ja kasvatustoiminta. (Honka ym. 2000, 39.)

Ammatillisuus ilmenee Hongan ja kumppanien (2000, 39–40) mukaan tietona, osaamisena ja käsityksenä ammattitaitovaatimuksien muuttumisesta sekä työelämän paineiden tiedostamisena. Amatillinen opettaja kehittää amatillista osaamistaan, sen osaamisvaatimuksia ja ammatin sisältöjä jatkuvasti yhteistyössä elinkeinoelämän kanssa. Amatillisuus ilmenee myös siten, että opettaja sosiaalistaa omat opiskelijansa alaan, työyhteisöihin ja toimintatapoihin, työskentely- menetelmiin sekä alakohtaisiin arvomaailmoihin. Amatillisuus on amatillisessa opettajankoulutuksessa ensisijainen käsite, ja opettajasta voi sanoa, että hän on työelämäosaaja, joka kouluttaa työelämäosaajia (Honka ym. 2000, 39–40.)

Työyhteisöjen kehittäminen näkyy amatillisessa opettajankoulutuksessa nykyään vahvasti. Amatillisessa koulutuksessa on työssäoppimisen jaksoja. Tämä työelämäverkostoituneisuus edellyttää amatilliselta opettajalta työyhteisöjen tuntemista ja kykyä toimia yhteistyössä erilaisten työpaikkojen kanssa. Kohtaaminen tarkoittaa amatillisessa opettajankoulutuksessa sitä, että opettajalla tulee olla valmiudet kohdata erilaisia ihmisiä sekä ympäristöjä ja hyväksymään ihmisten ja ympäristöjen erilaisuuden (Honka ym. 2000, 41.) Esimerkiksi Hämeen ammattikorkeakoulun amatillisen opettajan käsikirjassa (Helander 2009, 6) mainitaan, että ”työtehtävät, -menetelmät ja -välineet ovat kehittyneet ja kehittyvät niin nopeasti, että perinteisissäkin tehtävissä käytettävä teknologia haastaa työntekijät ja työyhteisöt jatkuvaan kouluttautumiseen ja kehittämiseen”. Amatillisessa opettajankoulutuksessa huomioidaan siis työelämälähtöisyys.

Amatillisen opettajan koulutuksen lähtökohtana on myös antaa opettajille pedagogista taitoa. Tässä yhteydessä pedagoginen taito tarkoittaa oppimiseen ja opettamiseen liittyviä tietoja ja taitoja, joita voi hyödyntää opetukseen suunnittelussa ja arvioinnissa. Opettajalla tulee olla myös tieto siitä, miten opettavaa alaa ja ammattitaitoa opitaan. Pedagoginen taito opettajalla on tässä yhteydessä myös työelämälähtöinen ajattelu, kun tarkastellaan opiskelijoiden oppimisprosesseja sekä omien opetusmetodien valintoja. Lisäksi opettajankoulutuksessa lähtökohtana on se, että amatillinen opettaja saa verkostoitumistaitoja sekä kasvatuksellista asennetta omaan toimintaansa opettaja (Honka ym. 2000, 42–43.)

Amatillinen opettajankoulutus huomioi myös joissain määrin erityispedagogiikan osa-alueita koulutuksessaan. Esimerkiksi Helanderin toimittamassa amatillisen opettajan

käsikirjassa mainitaan, että ”koulutuksen järjestäjän tehtävä on varmistaa henkilökunnan erityispedagoginen osaaminen opetuksen tuloksellisuuden varmistamiseksi. Henkilöstön osaamisen kehittäminen erityisopetuksen osa-alueella on sijoitus, joka antaa opettajalle eväitä ja ajatuksia myös ihan tavallisten opiskelijoiden oppimisen tukemiseen” (Helander 2009, 54.)

Vaativatko lait ja opetussuunnitelmat opettajalta liikaa jos niitä tarkastellaan kirjaimellisesti sanasta sanaan? Opetussuunnitelmien sisällöt määrittelevät opettajan valmiuksia laajalti mutta onko olemassa opettajaa joka hallitsisi opetussuunnitelmat kannesta kanteen? Kansanen (2000, 27) esittää, että opettajan tulisi tuntea opetussuunnitelman sisältö jotta tarkoituksenmukaista opetusta voisi tapahtua mutta Helakorpi (2005, 123–124) kuvaa asiantuntijuuden kehittymistä jatkuvana prosessina. Opetussuunnitelmien tavoitteiden ja niistä johdettavien opettajien valmiusvaatimusten osaaminen vaatii opettajalta jopa yli-ihmisen roolia. Uskon, että opetussuunnitelmien hallitseminen on aina yksilökohtaista vahvuuksineen ja heikkouksineen. Kuten Helakorpi mainitsi, niin opettajan asiantuntijuus kehittyy jatkuvasti kokemuksen myötä. Jos listataan elintarvikealan opetussuunnitelmaa kurssikohtaisesti ja kirjataan jokaisen kurssin osalta johdettavat valmiusvaatimukset, niin listasta tulisi todella pitkä, jopa mahdoton?

Tammitie (2001) kirjoittaa, että ammatillisen opettajan peruslähtökohtana on oltava pätevyys omalta alalta. Kaikkea ei Tammitien mielestä tarvitse osata itse. Sen sijaan on osattava verkostoitua ja toimia vuorovaikutuksessa niin, että se hyödyttää koko yhteisöä (Tammitie 2001). Olen Tammitien kanssa samaa mieltä, kaikkea ei tarvitse osata tai tehdä yksin, sillä se ei välttämättä ole edes mahdollista. Tammitie (2001) mainitsee lisäksi, että ammatillisen opettajan tulisi ymmärtää, että opettajan tehtävä on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä. Voiko opettajalla olla niin kattava aiempi työkokemus ja pohjakoulutus, että se antaisi valmiudet hallita kiitettävällä tasolla kaikki opetussuunnitelmasta johdettavat valmiusvaatimukset? Edellä olevaan lauseeseen en usko, vaan valmiuksien kehittyminen on prosessia joka kestää koko työiän. Ammatillisen opettajan käsikirjassa myös mainitaan, että ”omista rajoista huolehtiminen ja ymmärrys siitä, että olemme jokainen rajallisia, ovat tärkeitä työssä jaksamisen avainkäsitteitä” (Helander 2009, 143). Opettajankoulutuksessa siis myös painotetaan, että opettajien ei tarvitse osata kaikkea. Koska kukaan ei voi osata eikä tietää kaikkea, niin painoarvoa tulee antaa opettajien yhteistyölle ja tietotaitojen

jakamiselle. Sama asia pätee miltein jokaiseen ammattikuntaa, kukaan ei voi osata eikä tietää kaikkea mahdollista. Opettajan asenteelliseksi valmiudeksi voidaan siis todeta yhteistyökykyisyys ja tietynlainen nöyryys uskaltaa kysyä neuvoa asioista joista ei itse tiedä riittävästi.

3 AMMATILLINEN OPETTAJUUS JA KOMPETENSSIT

3.1 Ammatillisen opettajuuden määritelmiä

Kuten jo johdannossa mainitsin, ammatillisesta opettajuudesta ei ole tehty vuosien varrella kovin paljoa tutkimusta ja se on yleensä ollut yleistä tutkimusta ammatillisesta opettajuudesta (Tiilikkala 2004, 29; Leinonen 2008, 25). Tässä kappaleessa esittelen, mitä ammatillisesta opettajuudesta on aiemmin kirjoitettu ja miten aiemmat kirjoitukset voi suhteuttaa elintarvikealan ammatilliseen opettajuuteen. Miten ammatillinen opettajuus sitten määritellään? Aluksi olen koonnut joitain määritelmiä opettajalehden verkkoforumilta ammatillisesta opettajuudesta. Ammatillinen opettaja hallitsee oman ammattialan ja omaa vahvan yhteiskunnallisen tietouden. Ammatillinen opettaja on vuorovaikutuksellinen ja omaa pedagogista puolta sekä osaa ohjata nuoria ammattiin. Opettajan tulee tietää opetettavan aineensa sisällöt ja oltava tietoinen ihmisestä oppijana. Ammatillinen opettaja osaa myös verkostoitua ja hallitsee hyvät vuorovaikutustaidot. Ammatillisen opettajan tulee myös nähdä työelämän tarpeet tulevaisuudessa eli ennakoitutyö on tärkeää jotta pysyy työmaailman perässä mukana. Täydennyskoulutus on myös tärkeä osa ammatillisen opettajan opettajana kehittymistä (Nissilä 2005.) Nissilän kirjoituksesta voidaan johtaa hyvin laajoja yleisiä opettajan valmiuksia, mutta tarkkoja kompetensseja ei kirjoituksesta saa irti. Esimerkiksi tarkempana valmiutena voisi pitää työelämäkokemuksen ja koulutuksen kautta opittua substanssiosaamisen siirrettävyyttä opiskelijoille.

Tiilikkalan (2004) väitöskirja painottuu terveydenalan, metallialan ja kaupanalan ammatilliseen opettajuuteen. Siinä on kuitenkin käsitelty ammatillista opettajuutta myös yleisemmällä tasolla. Paaso (2010) on tehnyt väitöstyönsä osaavasta ammatillisesta opettajasta, mutta se ei kohdistu varsinaisesti elintarvikealan opettajiin. Elintarvikealan

opettajien kompetenssien määrittely aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen perusteella on siis haastavaa. Aiempi tutkittu tieto ammatillisesta opettajuudesta tulee siis suhteuttaa elintarvikealan ammatilliseen opettajuuteen. Tiilikkala (2004) kuvaa ammatillista opettajuutta nelikenttäisen jaottelun mukaan.

Ammatillisen opettajan ominaisuuksia voidaan jakaa neljään osaan, ammatillisuuteen, kasvatuksellisuuteen, vuorovaikutuksellisuuteen ja persoonallisuuteen. Nämä neljä osiota ovat ammatillisen opettajan kulmakiviä. Ammatillisuus tässä tarkoittaa opettajan työkokemuksen korostumista, opetettavan aineen sisällön tuntemista ja alalla vaadittavien valmiuksien tuntemista (Tiilikkala 2004, 221.) Elintarvikealan opettajan on siis hyvä tuntea elintarviketeollisuutta ja muuta elinkeinoelämän työmaailmaa elintarvikealalta. Kasvatuksellisuus tarkoittaa Tiilikkalan (2004, 222) mukaan tässä yhteydessä opettajan roolia suhteessa opiskelijaan ja vuorovaikutus nähdään keskeisenä elementtinä opettajantyössä. Persoonallisuus on tässä jaottelussa yhteydessä muihin elementteihin ja sillä tarkoitetaan opettajan persoonallisuuden yhteyttä ammattiin ja opettajan määritelmää itsestään opettajana (Tiilikkala 2004, 222). Tiilikkalan jaottelua tarkastelen lisää tutkielman tulokset kappaleessa, jossa tarkastelen miten tämä jaottelu on suhteessa oman tutkimukseni tuloksiin. Tiilikkala (2004, 33) kirjoittaa myös uudeltaisesta opettajuudesta, jossa opettajan valmiuksiin kuuluu olla moniosaaja, joka järjestää oppimismahdollisuuksia, on verkostoitunut, kehittää itseään koko ajan ja on substanssialansa asiantuntija sekä hyvä pedagogi. Tutkimuksen tulokset osiossa määrittäyty tarkemmin se, onko elintarvikealan opettajassa tätä Tiilikkalan (2004, 33) uuden opettajan määritelmää.

Paaso kuvaa väitöstyössään ammatillisen opettajan ammatillisia valmiuksia. Paason (2010, 55) mukaan ammatillisen opettajan työosaamista tulisi päivittää pedagogisen, ammatillisen ja muodollisen pätevyyden osalta. Paason maininta perustuu laajempaan eurooppalaiseen ammatillisen koulutuksen raporttiin. Tämän päivän ammatilliset opettajat pitävät vahvuutenaan oman alansa perusosaamista ja opettavien aineiden aineen hallintaa. Tutkimustulosten mukaan opettajien pedagogiset tiedot ja taidot ovat hyvällä tasolla, mutta erityispedagogiikan osa-alueella on ammatillisilla opettajilla kehittämisen varaa. (Paaso 2010, 167, 201.) Tässä yhteydessä on huomioitavaa, että kyseinen tutkimus ei kohdistu suoraan elintarvikealan opettajiin vaan yleisesti ammatillisiin opettajiin. Kansainvälistä näkökulmaa erityispedagogiikan suhteen tuo Al –Saaidehin ja Tareefin (2011) kirjoitus. He kirjoittavat myös, että ammatillisilla opettajilla on puutteita erityispedagogiikan

osaamisessa. Erityispedagogiikan osaamisen kehittäminen ei siis ole vain suomalaisten ammatillisten opettajien kehittämisaluetta.

Paason (2010) tutkimuksessa käy ilmi, että ammatilliset opettajat kokevat haasteita ammatillisen opetuksen tavoitteissa ja niiden toteuttamisessa, eli siinä miten sovitetaan yhteen opetussuunnitelman tavoitteet ja elinkeinoelämän vaatimukset ammattitaidosta. Haasteita ammatillisen opettajan työhön tuo myös opiskelijoiden motivaation puute, poissaolot ja yleinen rauhattomuus (Paaso 2010, 55.) Pitäisikö ammatillisella opettajalla olla taidollisena valmiutena opiskelijoiden motivointi ja järjestyksen ylläpitotaito opetustilanteissa? Paason (2010, 55) tutkimusta tulkiten voidaan todeta, että opetuksen haasteet pienenevät, jos opettajalla on hyvät valmiudet sovitella opetussuunnitelman ja elinkeinoelämän tavoitteita ja vaatimuksia ammattitaidosta.

Ammatillisella opettajalla tulee olla substanssiosaamisen määritelmän mukaan sekä tiedollisia että taidollisia valmiuksia (Tiilikkala 2004, 31). Miettinen (2008, 41) esittää myös, että ammatilliseen opettajuuteen liittyy vahvasti substanssiosaaminen ja opiskelijoiden kouluttaminen alojensa ammattilaisiksi. Leinonen (2008, 28) kirjoittaa Tiilikkan ja Miettisen tapaan, että ammatillinen opettajuus koostuu alakohtaisesta substanssiosaamisesta, pedagogisesta osaamisesta ja eettisyydestä. Substanssiosaamisen merkitystä määrittelen tarkemmin tutkielman kappaleessa 3.4. Lehtelän ja Viitalan (2010) artikkelissa mainitaan, että opettajien oman alan substanssiosaaminen on hyvällä tasolla. On kuitenkin huomioitavaa, että Lehtelän ja Viitalan artikkelissa viitataan Oulussa järjestettyyn koulutukseen jonka yhteydessä kartoitettiin opettajien osaamisia, eikä kartoitus ollut valtakunnallinen.

Tiilikkan (2004, 31) kirjoittaa, että ammatillisen opettajan valmiuksiin kuuluu pedagoginen ajattelu, vuorovaikutuksellisuus ja didaktiset taidot. Tämä tukee jaotteluani tiedollisiin, taidollisiin ja asenteellisiin kompetensseihin. Luopajarvi (1995, 10) toteaa, että ammatillisen opettajan tulee olla tietoinen omien kasvatus- ja opetustoimiensa lähtökohdista ja oman opetuksen kehittämisestä. Luopajarven (1995, 24) mukaan opettajan tulee pyrkiä havaitsemaan oppilaiden väärinymmärryksiä ja korostaa ilmiöiden ja asioiden selittämistä eikä vain kertoa kokonaiskuvasta poimittuja irrallisia faktoja.

Luopajarvi (1995, 125) määrittelee opettajan tehtävää vuorovaikutustehtäväksi, jossa opettajan sosiaaliset piirteet korostuvat luontaisena ominaisuutena. Paason (2010), Tiilikalan (2004) ja Luopajarven (1995) teksteissä on kaikissa yhteistä se, että ne määrittelevät opettajan valmiudeksi vuorovaikutuksellisen toiminnan. Ammatillinen opettaja on väistämättä työssään vuorovaikutustilanteissa opiskelijoidensa ja työkavereidensa kanssa päivittäin, joten on myös ennalta oletettavaa, että opettajan tulee hallita vuorovaikutuksellinen toiminta työssään. Mäkelä (1997, 16) aavisteli jo 90-luvun lopulla, että projekti- ja ryhmätyöskentely korostuu tulevaisuudessa opettajan ammatissa.

Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen tekemän tutkimuksen mukaan opettajien vuorovaikutustaidot korostuvat yhteistyön kautta. Tämän Tynjälän, Nikkasen, Volasen ja Valkosen tutkimuksen (2005, 49) mukaan 94 % opettajista keskustelee yksikkönsä muiden opettajien kanssa työasioista. 88 % Tynjälän ja kumppanien (2005, 49) tutkimuksen vastaajista ilmoitti, että he suunnittelevat opetustaan yhdessä muiden opettajien kanssa. Tynjälän ja kumppanien (2005) tekemässä taitava Keski-Suomi hankkeessa tutkittiin ammatillisen koulutuksen opettajien työelämän verkostoitumista ja yhteistyötä. Tämä tutkimus tukee opettajan vuorovaikutusvalmiutta, koska sen mukaan ammatilliset opettajat tekevät paljon yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Tynjälän ynnä muiden (2005, 221) mukaan ammatillisten aineiden ja yhteisten aineiden opettajien välillä ja oppilaitosten ja työpaikkojen välillä yhteistyötä voisi vielä lisätä. Yhteistyö ja ryhmätyöskentely kuitenkin vaativat sen, että jokainen osallistuja jakaa omaa osaamistaan muille työkavereilleen ja kommunikoivat moniammatillisessa yhteistyöverkostoissa (Tynjälä 2003, 87). Ammatillisten opettajien kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että yhteistyötä ja kommunikaatioita tapahtuu myös muiden kuin oman alan kollegoiden kanssa. Vaso ja Vertanen (2000, 26) kirjoittavat, että ammatillisen opettajan on oltava valmis kohtaamaan avoimesti erilaisia ihmisiä ja ympäristöjä. Vason ja Vertasen (2000, 26) mukaan opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa korostuu vuorovaikutustaidot.

Ammatillisen opettajuuden eri auktoriteettien määritelmistä ja tutkimuksista korostuu selvästi, että ammatillisen opettajan tulee omata hyvät vuorovaikutustaidot. Vuonna 1999 valmistui opetushallituksen toteuttama tulevaisuuden osaamistarpeiden laadullisen ennakoinnin –projekti, jossa määriteltiin ja pyrittiin ennakoimaan eri ammattien osaamistarpeita. Elintarvikeala oli yksi mukana olleista ammattialoista. Projektin tarkoitus oli antaa esimerkiksi opetussuunnitelmatyöhön viitteitä ja tietoa eri oppilaitosten

kehityskeskusteluihin (Opetushallitus 2010.) Hankkeen tuloksista ilmeni, että ihmissuhdetaidot ja yhteistyötaidot ovat tärkeä osa ammatillista osaamista elintarvikealalla (Honka ym. 2000, 73).

Vuorovaikutuksellisuus on edellä mainittujen tutkimusten mukaan tärkeä opettajan ominaisuus, mutta mitä vuorovaikutus käsitteenä tarkoittaa? Määrittelen lyhyesti vuorovaikutuksellisuutta Hongan (2000) tekstin pohjalta. Vuorovaikutustaidot ovat osa kommunikaatiotaitoja. Kommunikaatiotaidot ovat taitoa toimia tehokkaasti eri henkilöiden tai ryhmien kanssa siten, että tietojen vaihtoa tapahtuu sen eri muodoissa. Vuorovaikutustaidot ovat yksinkertaisesti kykyä toimia erilaisten ihmisten kanssa ymmärtäen heidän näkemyksiään olemalla avoin. Vuorovaikutuksellisuuteen liittyy tarkemmin myös kuuntelutaito sekä suullinen viestintätaito. Suullinen viestintätaito tarkoittaa verbaalista kykyä välittää tietoa. Vuorovaikutustaitoihin liittyy myös kirjallinen viestintätaito joka tarkoittaa tässä yhteydessä taitoa välittää virallista ja epävirallista tietoa. (Honka ym. 2000, 77.)

Opettajan kompetenssit voidaan jakaa yhden näkemyksen mukaan kenttä-, tutkimus-, opetussuunnitelma-, elinikäisen oppimisen-, sosio-kulttuurisiin-, emotionaalisiin ja vuorovaikutuksellisiin kompetensseihin (Selvi 2010). Eniten yhtenäinen aiempiin opettajan valmiuksiin Selvin (2010) jaottelu on vuorovaikutuksen osalta. Selvin (2010) mukaan opettajan tulee osata käyttää oman alansa ammattikieltä. Elintarvikealalle suhteutettuna ammattikieli on esimerkiksi raaka-aineiden ja teknisten työvalineiden oikeaoppisten nimitysten käyttöä ja eri valmistus prosessien terminologian tuntemusta. Käytännön esimerkkinä elintarvikealan opettajan täytyisi sanoa opiskelijalle, että kuutio liha käyttäen lihavoidetta, eikä siten, että kuutio liha puukolla.

3.2 Aikuispedagogiikka ammatillisen opettajan työssä

Ammatillisessa opistoissa on nuorten lisäksi myös aikuisia opiskelijoita. Opettaja soveltaa nuoriin opettajan pedagogisissa opinnoissa saamaansa pedagogista tietoa. Mutta miten suhtautua aikuisiin opiskelijoihin? Aikuisopiskelijat voidaan määritellä yli 25-vuotiaiksi tai sitä vanhemmiksi opiskelijoiksi, joilla voi olla taustalla muita opintoja, taukoa opiskelusta tai jo perhettä (Valleala 2007, 57). Aikuinen voidaan määritellä myös sosiaalisen ja

yhteiskunnallisen aseman perusteella, kuten vanhemmuuden, työntekijän tai puolison roolin aseman kautta. Aikuisuuteen liittyy myös autonominen asema sekä vastuu itsestään (Valleala 2007, 57.) Pitäisikö ammatillisen opettajan tuntea niin sanottua andragogiikkaa, jonka perustaa on määritelty jo yli 40 vuotta sitten?

Andragogiikka on pedagogiikan vastike aikuisten kanssa toimimiselle. Andragogiikkaa on kehitelty alun perin Knowles (1970). Ihmisen kypsyessä minäkäsitys muuttuu itsenäisemmäksi ja elämäkokemusten kautta aikuiselle opiskelijalle on kehittynyt laaja elämäkokemusten määrä (Knowles 1970). Knowles (1980, 27) kirjoittaa, että aikuiskoulutuksessa on kysymys siitä, että opettaja luo tilanteen jossa eri toimintojen kautta aikuiset oppivat jotain uutta. Andragogiikan peruseriaate on siis auttaa aikuisopiskelijaa oppimaan (Knowles 1980, 27). Varila (1999, 52) esittää Knowlesia mukaillen, että aikuisen tapa oppia on aito kiinnostus ja elämän erilaisten ongelmien ratkaiseminen oppimisen avulla. Ovatko aikuisopiskelijat opettajan näkökulmasta katsottuna helpompia opiskelijoita? Aikuisopiskelijat pitävät monesti oppimista mielekkäänä, jos siihen liittyy ongelmanratkaisua ja käytännön kokeilua (Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004, 19). Pajarinen ja kumppanit (2004, 19) mainitsevat myös, että aikuisopiskelija on monesti hyvin tietoinen oppija joka vaatii opettajalta oman yksilöllisyyden ja itsemääräytymisen kunnioittamista.

Andragogiikan-sana tulee kreikan kielen sanoista *andros* ja *agein* jotka tarkoittavat aikuista ja ohjausta. Yhden määritelmän mukaan andragogiikka on didaktinen malli joka poikkeaa pedagogiikasta teoriapohjaltaan. Aikuisten oppiminen ja opetus poikkeaa lasten tai nuorten oppimisesta siksi, että aikuisilla on yleensä suuremmat tieto- ja kokemusvarastot (Varila 1999, 28-29.) Vallealan (2007, 62) mukaan aikuisten opiskelu ja opettaminen poikkeaa nuorten opettamisesta myös siten, että aikuisen opiskelu perustuu usein omaan haluun ja motivaatioon opiskella. Andragogiikkaa yleisemmin aikuisten opettamisen tietoa kutsutaan aikuispedagogiikaksi (Valleala 2007, 72). Lehtinen (2001, 61) kirjoittaa, että andragogiikan keskeinen periaate on käsitys aikuisten autonomiasta ja itseohjautuvuudesta.

Aikuiset kokevat oppimisen tärkeämpänä, koska sillä voi olla välitöntä sovellus arvoa (Rauste-von Wright & von Wright 2003, 77-78). Koska ammatillinen opettaja voi olla tekemisissä myös aikuisopiskelijoiden kanssa, niin olisi opettajan huomioitava myös andragogiikan näkökulmia. Ammatillinen opettajuus voidaan nähdä siis pedagogisena sekä

andragogisena toimintana. Vaatiiko aikuisopiskelijan ohjaus ja opettaminen ammatilliselta opettajalta vähemmän asenteellisia valmiuksia, koska kyseessä on jo niin sanotusti täysivaltainen yhteiskunnan jäsen?

Andragogiikan ohella aikuisten oppimisen yhteyteen on olemassa transformatiivinen oppimisen käsite. Transformatiivisen oppimisen käsitteen avulla yritetään ymmärtää miten aikuiset oppivat. Transformatiivisesta aikuisoppimisesta on kirjoittanut laajalti Mezirow. Dirkxin (1998, 1–6) mukaan älyllinen toiminta tapahtuu aikuisilla yksilöllisesti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Transformatiivinen oppimisen teoria on syvälinen oppimisteoria tiedonhankinnasta. Teorian mukaan aikuiset oppijat tarvitset opittavaan asiaa aina kontekstin, eli mihin opittua asiaa voi hyödyntää sekä antamalla mahdollisuuksia olla kriittinen opittua asiaa kohtaan (Mezirow 2000.) Transformatiivisen oppimisen käsityksen mukaan aikuisten oppimisessa on kyse oppimisesta, jolla on kauaskantoisempaa vaikutusta ja muutosta aikuisen tietoihin (Cooper 2012). Transformatiivisessä oppimisessä tärkeässä roolissa ovat oppijan entiset kokemukset, kriittisyys ja reflektio. Yhtenä tärkeimpänä osana oppimista transformatiivinen oppiminen pitää kokemusten tulkintaa. Transformatiivisen oppimisen mallin mukaan tiedostava asenne ympäristöön, omaan ajatteluun ja kokemuksiin ovat oppimisen kulmakiviä (Mylläri 2006, 6–8.) Mezirow (1997, 8) kirjoittaa, että aikuisopiskelijoiden päämäärä on tulla autonomisiksi, vastuullisiksi ajattelijoiksi sekä löytää uudesta tiedosta suorayhteys siihen, miten tietoa voi hyödyntää käytännössä. Mezirowin mukaan opettajan vastuulla on tuoda julki se, miten uusi tieto on hyödynnettävissä suoraan käytännössä. Mezirow (1997, 11) korostaa, että transformatiivinen oppiminen ei ole oppimisteorioiden pieni osa-alue vaan se edustaa oppimisteorioiden ydintä kun puhutaan aikuisten oppimisesta.

Yhteistä andragogiikalla ja transformatiivisella oppimisella on aiempien kokemusten korostaminen ja se, että uutta tietoa tulisi pystyä hyödyntämään aina jossain konteksteissa. Yhteistä andragogiikalle ja transformatiivisella oppimisella on myös itsereflektio ja kriittinen ajattelutapa opittuun. Elintarvikealan opettajan on siis huomioitava aikuisopiskelijoita opettaessaan työelämävastaavuus ja tietojen monipuolinen hyödyntäminen eri käyttöyhteyksissä. Aikuisten kanssa työskennellessään on siis pyrittävä jättämään kaikki abstrakti ja niin sanottu ”turha tieto” pois. Mielestäni edellä mainitun työelämävastaavuuden ja tietojen monipuolisen hyödyntämisen tulee tapahtua myös täysin

samassa mittakaavassa kun opetetaan nuoria opiskelijoita, eikä sen tulisi poiketa mitenkään aikuisten kanssa toimimisesta.

Onko ainoa ero aikuisten ja nuorten opettamisessa kasvatuksellinen asenne? Toisaalta aikuisiakin tulisi tavallaan kasvattaa uuteen työhön, ammattiin ja ammattialan käytäntöihin ja arvomaailmoihin. Poikkeavuus, jos sitä on edes tarve etsiä, voisi löytyä kasvatuksellisuudesta yhteyskuntaa, tosin aikuisiakin kasvatetaan uudenlaiseen yhteyskuntaan uuden ammatillisuuden myötä. Andragogiikan ja transformatiivisen oppimisen teorian lisäksi on olemassa vastaavanlainen teoria, tilanteellinen oppimisen – teoria (situated learning -theory). Teorian mukaan aikuisten opetuksessa on hyvin oleellista se, että opetus tapahtuu siten, että opiskelijat ymmärtävät tiedon siirrettävyyden mahdollisimman monipuolisesti (Stein 1998). Steinin mukaan opettajan tulee luoda esimerkiksi ongelmalähtöisiä oppimistilanteita, jotka tukevat uuden tiedon soveltamista eri konteksteihin. Poikela ja Poikela (1999, 169) kirjoittavat, että ongelmalähtöisessä oppimisessä uuden tiedon rakentaminen ja järjestäminen tapahtuu aiemman opitun tiedon perustalle. Opiskelijat siis soveltavat uutta tietoa erilaisiin konteksteihin. Poikelan ja Poikelan (1999, 169) mukaan ammatillisen työmaailman ja koulumaailman kuilu voi olla liian suuri. Tämän takia opettajien tulisi antaa opiskelijoille valmiudet hyödyntää oppimaansa tietoa mahdollisimman monipuolisesti. Opettajan valmiudeksi tästä voidaan nostaa tiedon siirtäminen opiskelijoille siten, että he voivat hyödyntää oppimaansa mahdollisimman monipuolisesti. Kappaleen lopuksi esitän haasteelliselta kuulostavan ajatuksen ammatillisen opettajan mahdollisesta valmiusvaatimuksesta erityispedagogiikan alueelta.

Mitä valmiuksia opettajalla tulee olla, jos oppilaana on enemmän tai vähemmän kehitysvammainen aikuisopiskelija? On tietenkin huomioitavaa, että normaalin opetuksen mukana ei ilman erityisjärjestelyitä voi olla vaikeasti vammautunut henkilö ja yleensä vammautuneilla henkilöillä on mukanaan avustaja. Kehitysvammaisten henkilöiden kanssa työskentelevät ovat etupäässä ohjaajia, hoitajia ja avustajia jotka käytännössä hoitavat suuren osan henkilön aikuiskasvatuksesta (Lehtinen 2001, 59). Opettajan haasteeksi jää erityispedagogiikan tunteminen siltä osin, että voi normaaliopetuksessa ohjaajan tai avustajan avulla toteuttaa opettamista siten, että vammautunut henkilö pysyy opetuksessa mukana. Aikuiskasvatuksen tehtäväksi jää erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan mahdollisimman suuren autonomian saavuttaminen ja sen edistäminen (Lehtinen 2001,

65). Tässä yhteydessä en syvenny erityispedagogiikan osa-alueisiin tältä osin enempää, vaan tarkoitus oli luoda ajatuksia opettajan työn haasteista ja niiden luomista valmiusvaatimuksista.

3.3 Ammatillisen opettajan valmiudet

Jokaisella pätevällä opettajalla on jonkinlainen ihannekuva, teoria hyvästä opetuksesta (Kari 1994, 40). Mihin se ihannekuva perustuu tai mitä metodologiaa teoria hyvästä opetuksesta noudattaa? Mikä on se tiedollinen valmiusaste tai valmiudet, jotta hyvä opetus voi toteutua? Tässä kappaleessa pyrin löytämään ja tarkastelemaan ammatillisen opettajan kompetensseja erilaisten alan kirjoitusten sekä erilaisista kasvatustieteen tulkinnoista johtaen. Pohdin myös, miten opettajan kompetenssit kehittyvät.

Rauste-von Wright ja von Wright kirjoittavat kahdesta opettamisen kulttuurista. Toiselle näistä opettamisen kulttuureista on ominaista, että opettaja pyrkii luomaan sellaisen oppimisympäristön, joka tarjoaa oppilaille ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea. Tämän opettamisen kulttuurin taustalla on oletus, että oppilas ymmärtämään maailmaa ja etsii syitä ja selityksiä (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 133.) Koska tässä yhteydessä oppilas pyrkii ymmärtämään erilaisia opetettavia asioita, asettaa se edellytyksen opettajalle ymmärtämisen suhteen. Opettajan tulee siis edellä mainitun perusteella ymmärtää opetettavaa sisältöä ja omaa opetustaan. Toinen Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1996, 133) opettamisen kulttuuri on opettajajohtoinen kulttuuri, jossa opettaja on vastuussa oppimisesta. Julkunen kirjoittaa (1997, 184) vastaavasti opettajan roolista siten, että opettaja ohjaa oppilasta itseohjautuvuuteen ja tätä kautta luopuu tiedonjakajan roolista ryhtyen oppilaan oppimisprosessinohjaajaksi. Opettajan kompetenssiksi tämän kappaleen sisällön voisi tiivistää siten, että opettajan tulisi olla ymmärtävä ja opetussisällöt tiedostava oppimisprosessin ohjaaja.

Onko opettajalla oltava pedagogista tai didaktista teoretietoa, jotta hän voi olla hyvä opettaja? Oletus Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1996, 133) ja Julkusen (1997, 184) opettamiskulttuuriin nojaten tässä yhteydessä siis on, että opettajan kompetenssina on ymmärtää omaa toimintaansa, oppilaita ja opetettavaa ainetta.

Simplicio kirjoittaa opettajien luovuudesta ja yleisesti opettajuudesta. Simplicion mukaan opettajan tulisi kehittää luovuuttaan opetustyössään ja ajatella työssään seuraavia kysymyksiä 1) Mitä tietotaitoja olen juuri opettamassa? 2) Mitä hyötyä oppilaille tämän taidon oppimisesta on oppilaille? 3) Mitä minä odotan oppilaiden oppivan. Simplicion mukaan opettajan tulisi rakentaa opetustaan osittain näiden kysymysten ympärille. Edellä mainittujen kysymysten jälkeen opettajan tulisi vasta miettiä, mitä opetusmetodeja ja opetusmateriaaleja tulisi käyttää (Simplicio 2000.) Simplicion tekstiä tulkiten opettajan tiedollisena valmiutena voidaan pitää oman toiminnan reflektiota.

Kompetenssien kehittyminen

Opettajan valmiuksien kehittyminen vaatii reflektointikykyä. Perustietotaitoa oman toiminnan reflektointiin tulee opettajan pedagogisten opintojen kautta (Leinonen 2008, 19.) Ammatillinen opettajankoulutus on kuitenkin vain lyhyt jakso opettajan elämässä ja se on vain osa opettajan koko työiän kestävästä ammatillisesta kasvusta (Vaso & Vertanen 2000, 29). On kuitenkin muistettava, että jokainen opettaja on yksilö, joten reflektoinnin taito voi tulla myös jotain muuta kautta.

Opettaminen edellyttää monien yksittäisten teknisten valmiuksien lisäksi tietynlaisia ajattelutapoja ja persoonallisia ominaisuuksia. Opettajan valmiudet eivät kehity pelkästään kirjoja lukemalla tai erilaisia kursseja suorittamalla. Opettajan oppimisessa tulee huomioida opettajan yksilöllinen aikuisena oppiminen ja kouluympäristön merkitys oppimisessa. Opettaja oppii vuorovaikutuksessa muiden opettajien kanssa joten esimerkiksi täydennyskoulutukseen on katsottu olevan opettajan oppimisen kannalta hyväksi, jos samasta koulusta menee samaan täydennyskoulutukseen useampia henkilöitä (Sahlberg 1997, 197–198, 202.)

Opettajien valmiuksien kehittymiseen liittyy hyvin vahvasti opettajan työmotivaatio. Luopajärven (1995, 125-126) mukaan opettajan ensimmäisillä työvuosilla on suuri merkitys opettajan myöhemmälle motivaatiolle. Luopajärven (1995) mukaan motivaatio määrittelee myös kompetenssien kehittymistä. Julkunen (1997, 245) kuvaa opettajan ominaisuuksien kehittymistä persoonan ja profession näkökulmasta.

Profession näkökulmasta opettajan ammatillinen kehittyminen tapahtuu, kun tietoa karttuu oppiaineista, pedagogiasta ja opetussuunnitelmista. Tietoa tulisi kehittyä myös oppijoista ja heidän ominaisuuksista, kasvatuksen kontekstista ja kasvatuksellisista arvoista ja tavoitteista. Opettajan tulee omata myös laaja pedagoginen tietämys, jotta jokaisen oppilaan huomioon otaminen yksilönä olisi mahdollista. Persoonan näkökulmasta opettajan ominaisuudet kehittyvät ymmärtämisen myötä. Opettajan tulee ymmärtää omaa toimintaansa, jotta hän voisi ymmärtää muiden toimintaa. Ymmärrys itsestä ja toisista ihmisistä luo perustan onnistuneelle vuorovaikutukselle opettajan ja oppilaan välillä (Julkunen 1997, 246–248.)

Helakorpi (2005, 123–124) kuvaa asiantuntijuuden kehittymistä jatkuvana prosessina. Hän jaottelee sen neljään eri vaiheeseen. Opettajan työ on asiantuntijatyötä, joten Helakorven asiantuntijan mallia voi soveltaa opettajan valmiuksien kehittymiseen. Helakorven (2005, 123) mallissa puhutaan myös asiakkaista, jotka tässä yhteydessä voidaan ajatella opiskelijoiksi.

Ensimmäinen vaihe on noviisivaihe. ”Noviisivaihe” sijoittuu koulutusaikaan ja ensimmäisiin työvuosiin. Pääpiirteisesti noviisivaiheessa ajatellaan, osaanko tämän työn. Tällöin työntekijä on myös riippuvainen työkavereistaan. Toinen vaihe on ”asiakaskeskeinen kehitysvaihe”, jossa asioita pohditaan jo asiakkaan näkökulmasta ja itsenäisiä päätöksiä alkaa syntyä (Helakorpi 2005, 123.) Toisin sanoen asian voisi ajatella niin, että opettaja alkaa pikkuhiljaa tarkastelemaan asioita enemmän opiskelijoiden näkökulmasta.

Kolmas vaihe on ”prosessikeskeinen vaihe”. Siinä hahmotetaan jo kokonaisuuksia ja pohditaan miten vuorovaikutussuhteet toimivat. Viimeinen vaihe on ”taitavan ammatillisen toiminnan vaihe” jossa asiantuntija, tässä yhteydessä opettaja kykenee näkemään prosessin kokonaisuuden ja eri osa-alueet. ”taitavan ammatillisen osaamisen vaiheessa” opettajan osaaminen on kehittynyt siihen pisteeseen, että hän pystyy toimimaan autonomisesti ja pystyy kehittämään työympäristöään. Tässä vaiheessa opettaja osaa ratkaista ammatillisia ongelmia sujuvasti (Helakorpi 2005, 124.) Helakorven asiantuntijuuden malli sopii opettajan osaamisen kehittymiseen mielestäni todella hyvin. Helakorpi (2005, 124) esittää, että pääsy korkeimmalle asiantuntijuuden tasolle vaatii pitkää harjoitusta.

Tynjälän (2003, 91) mukaan asiantuntijana pysyminen vaatii ja edellyttää elinikäistä oppimista. Helakorpea (2005, 124) ja Tynjälää (2003, 91) mukaillen voidaan todeta, että opettajan asiantuntijuuden kehittyminen on elinikäinen prosessi, joka vaatii opettajalta jatkuvaa oman ammattitaidon kehittämistä. Myös Wilska-Pekonen (2001, 63) toteaa, että opettajan ammatillinen kehittyminen tulee nähdä elinikäisenä oppimisen jatkumona. Mäkelä (1997, 12) kirjoittaa, että henkilökunnan ammattitaidon kehittyminen vaatii, että opettajien koulutuksiin panostetaan. Tässä korostuu siis täydennyskoulutuksen rooli opettajien ammatillisen kehittymisen edistäjänä.

Vason ja Vertasen (2000, 29) mukaan on huomioitavaa, että opettajan ammatillinen kasvu on aina prosessiluoteista ja yksilöllistä. Yhtä ja kaiken selittävää opettajien valmiuksien kehittymisen polkua ei siis Vason ja Vertasen (2000, 29) mukaan ole.

Paaso on pyrkinyt määrittelemään opettajien valmiuksia ja sitä, mihin suuntaan opettajien valmiuksien tulisi kehittyä tulevaisuudessa. Hänen mukaansa opettajan kompetenssien kehittyminen tulevaisuudessa tulisi painottua ”kädentaitojen” ylläpitämiseen. Opettajien tulisi miettiä tulevaisuudessa myös omien yhteistyötaitojen kehittämistä. (Paaso 2010, 167–168.)

Yhden näkökulman mukaan oppilaat muistavat paremmin sen minkälainen opettaja oli henkilönä kuin sen minkälaisia opetusmetodeja hän käytti. Ajatuksen mukaan ihmiset oppivat myös enemmän opettajan persoonallisuuden kautta kuin opetussisällön kautta. Näkökulman mukaan opettajan tulisi kunnioittaa oppilaita ja olla myös empaattinen (Olson & Wyett 2000.)

Tulisiko opettajien kompetenssien kehittyminen suuntautua siis joissain määrin myös oman asenteellisen olemuksen kehittämiseen ja oman toiminnan ajatteluun, eli pitäisikö opettajan ajatella mahdollisesti asioita enemmän oppilaiden näkökulmasta? Olson ja Wyett (2000) kirjoittavat opettajan affektiivisista kompetensseista. Tulisiko siis opettajan affektiivisiin kompetensseihin kiinnittää myös elintarvikealalla enemmän huomioita? Jokaisen tulisi tietää, että opettajalla tulisi olla affektiivisiä kompetensseja, mutta silti hyvin monelta opettajalta puuttuu taitoa olla empaattinen, oppilaan näkökulmasta ajatteleva ja oppilaiden tunteita ymmärtävä opettaja (Olson & Wyett 2000).

Tässä yhteydessä on huomioitava, että Olsonin ja Wyettin kirjoitus ei ole kohdennettu ammatillisiin opettajiin vaan kyseessä on kirjoitusta pohjois-amerikkalaisesta koulutuskulttuurista ja opettajuudesta. Olsonin ja Wyettin tekstiä voi kuitenkin suhteuttaa ammatilliseen opettajuuteen hyvin, koska se käsittelee opettajuutta kuitenkin hyvin yleisesti. Ammatillisten opettajien kompetenssien osa-alueena affektiiviset valmiudet olisivat siis yksi osa-alue jota tulisi kehittää vuosien varrella. Affektiivisyys opettajuudessa on suoraan suhteessa vuorovaikutuksellisuuteen, sillä esimerkiksi Paason (2010) mukaan opettajien tulisi huomioida yhteistyötaitojen kehittämisen opettajuudessaan. Opettajat eivät saa kuitenkaan tyytyä sen hetkisiin taitoihinsa tai aikaisempiin onnistumisiinsa vaan hyvä opettaja kehittää itseään aina tulevaisuutta varten (Simplicio 2000).

3.3.1 Ymmärtäminen ja tulkinta

Tässä kappaleessa käsittelen ymmärtämistä ja tulkintaa osana opettajan valmiuksia. Ymmärtämiseen ja tulkintaa liittyy hermeneutiikan käsite, jonka teoreettisia pohjia käytän kappaleen pohjana. Hermeneutiikka tarkoittaa yksinkertaistetusti tulkintataitoa ja tulkintaoppia (Siljander 2002, 59). Hermeneutiikka on Siljanderin (2002, 59) mukaan ihmisten kykyä tulkita ja ymmärtää sosiaalista todellisuutta ja merkityssuhteita. Pedagogisessa yhteydessä hermeneutiikka on kasvatustodellisuuden ongelmien tulkintaa ja ymmärtämistä (Siljander 2002, 59).

Termi hermeneutiikka tulee Kreikan kielen verbistä *hermeneui*. *Hermeneui* -verbin mukaan hermeneutiikka on ilmaisua, selittämistä ja ymmärrettäväksi tekemistä. Hermeneuttinen metodi on ympäristöön suhtautumistapa, ja pedagoginen todellisuus on sidoksissa kontekstin merkityssuhteisiin (Siljander 1988, 101–102.) Koulumaailmaan soveltaen tämän voisi kuvastaa esimerkiksi erilaisten oppijoiden ymmärtämisen huomioiden oppimisympäristöt sekä oppijoiden näkemykset erilaisista ympäristöistä. Hermeneuttinen metodi pyrkii ymmärtämään, mitä ovat ne merkityssuhteet, joista esimerkiksi jotkin pedagogiset haasteet johtuvat (Siljander 1988, 102).

Mistä siis johtuu, että toinen oppii ja toinen ei, vaikka oppimisympäristö on kaikille sama? Ymmärtävätkö erilaiset oppijat siis oppimisympäristöt ja erilaisten käsitteiden merkitykset

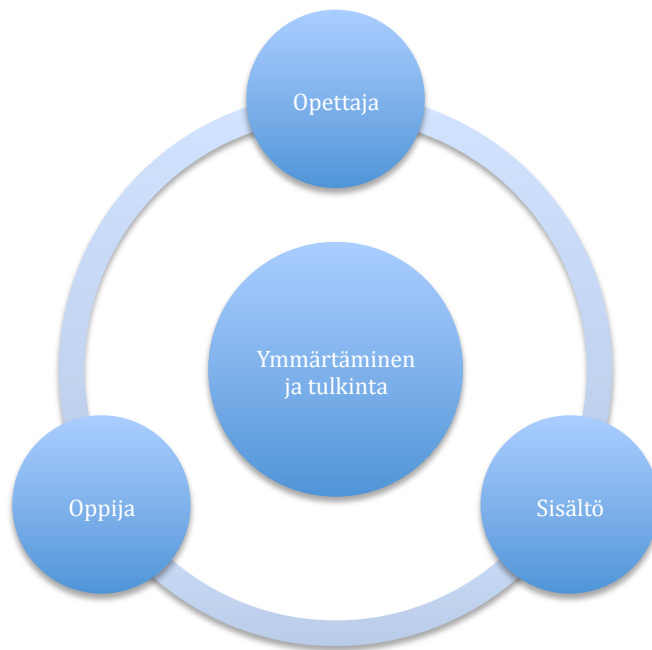
eri tavoin? Opettajan haasteena on siis tulkita ja yrittää ymmärtää erilaisia osatekijöitä ja kokonaisuuksia joista pedagogiset haasteet voivat johtua.

Opettajat ovat työssään vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, joten opettajan tulisi tasavertaisen vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta ymmärtää oppilaitaan. Koska laissa on sivistysvaatimus, on opettajan tunnustettava oppilaat sivistyskykyisiksi ja tasavertaisiksi (Laki 1998, 5 §; Siljander 2002, 80).

Miten hermeneuttisen pedagogiikan käsite sitten liittyy ammattiohiston opettajien tiedollisiin valmiuksiin? Hermeneuttisen tradition mukaan käytäntö tulee tietoisemmaksi itsestään teorian avulla (Siljander 2002, 97). Jos opettaja tuntee kasvatustieteellistä teoriaa, niin hän voi ymmärtää esimerkiksi erilaisia konfliktitilanteita paremmin. Ymmärtäminen ja tulkinta ei ajattelutavan mukaan kumminkaan kerro, mitä tässä yhteydessä opettajan tulisi tehdä, vaan se antaa välineitä itsereflektioon ja auttaa opettajaa ymmärtämään omaa toimintaansa (Siljander 2002, 97). Opettajan tiedollisena valmiutena ymmärtäminen voidaan suhteuttaa tämän tutkielman asiayhteyteen didaktisen kolmion avulla (Siljander 2002, 51).

Kansanen (2000, 71) mukaan didaktisen kolmion kehittäjänä pidetään alun pitäen Herbartia. Lisäsin didaktisen kolmion (ks. Kuvio 1) sisälle kentän ymmärtäminen ja tulkinta. Opettaja, oppija ja sisältö ovat didaktisen kolmion minimivaatimukset, joten lisäys on aiheellinen (Kansanen 2000, 71). Tässä kolmiossa sisältökenttä on oppijan oppimisprosessin kohteena ja opettajan opetustoiminnan kohteena (Siljander 2002, 52). Ymmärtämisen ja tulkinnan kenttä korostaa sitä, että kun opettaja ymmärtää ja osaa tulkita kolmion muita osa-alueita niin hän on hermeneuttisen tradition mukaan tietoisempi omasta toiminnastaan (Siljander 2002, 97). Opettajan ja oppijan välinen suhde on tässä suhteessa asymmetrinen (Kansanen 2000, 75). Opettaja ja oppija on eriasemassa, koska opettajan asema edellyttää sisällön hallintaa ja oppijan asema pyrkimystä samaan asemaan (Kansanen 2000, 75). Asymmetria opettajan ja oppijan välillä asettaa opettajalle lisää tiedollisia kompetenssivaatimuksia.

Kuvio 1. Didaktinen kolmio.



Toisen ihmisen, tässä yhteydessä opiskelijan ymmärtäminen on niin sanottua pedagogista tahdikkuutta. Mitä on pedagoginen tahdikkuus opettajan tiedollisena valmiutena? Seuraavassa kappaleessa tarkastelemme pedagogisen tahdikkuuden käsitettä opettajan valmiutena.

3.3.2 Pedagoginen tahdikkuus

Käsitteenä pedagoginen tahdikkuus koostuu useasta valmiudesta, toiminnosta ja asenteesta. Laissa (1998, 5 §) määritellään, että opettajan on toimittava siten, että se tukee opiskelijan kehitystä hyväksi ihmiseksi. Koska pedagogisen tahdikkuuden käsite määritellään kompetenssina toimia pedagogisesti oikein (Oulun yliopisto 2012b), on oikeutettua, ellei jopa velvollisuus, että pedagogisen tahdikkuuden käsitettä tarkastellaan opettajan kompetenssina.

Van Manen määrittelee kirjassaan *The tact of teaching* (1991) pedagogista tahdikkuutta. Vaikka opettaja osaisi opetussisällön, kurssisisällöt ja monia eri opetustekniikoita, ei hän välttämättä ole hyvä opettaja (van Manen 1991). Tässä yhteydessä on hyvä tarkastella, miten didaktisen kolmion ymmärtämisen kenttä toimii pedagogisen tahdikkuuden käsitteen avulla.

Missä suhteessa elintarvikealan opettajalta vaaditaan pedagogista tahdikkuutta? Oulun yliopisto on van Manenin (1991) tekstin mukaisesti määritellyt pedagogista tahdikkuutta. Pedagoginen tahdikkuus on kompetenssia toimia pedagogisesti oikein (Oulun yliopisto 2012b). Elintarvikealan opettaja on vuorovaikutuksessa nuorten kanssa, joten työhön tulee tätä kautta pedagoginen konteksti. Opettajan on lain (1998, 5 §) mukaan toimittava opiskelijan kehityksen kannalta oikein, joten pedagogisen tahdikkuuden käsite on tässä suhteessa oltava opettajan kompetenssi. Van Manenin (1991, 144) mukaan pedagoginen tahdikkuus on yleensä suunnittelematonta. Pedagogista tahdikkuutta voi siis luonnehtia myös joissain määrin tiedostamattomaksi valmiudeksi. Pedagogisesti tahdikas toiminta ilmenee aina yllättävissä ja etukäteen suunnittelemattomissa tilanteissa, joissa tulee toimia toista ihmistä palvelevasti ja auttavasti (van Manen 1991, 144). Koska opettaja on velvoitettu toimimaan nuoren kehityksen kannalta oikein, niin pedagogisen tahdikkuuden määritelmä toimia pedagogisesti oikein korostuu (Oulun yliopisto 2012b).

Elintarvikealan opettaja on työssään vuorovaikutuksessa paljon nuorten kanssa, joten pedagogisesti tahdikasta toimintaa ja käyttäytymistä on oletettava tapahtuvan. Ammatillisen opetuksen lainsäädännössä (1998, 5 §) mainitaan, että opetuksen tulee tukea opiskelijan kehitystä hyväksi ihmiseksi. Koska opettajan tulee tukea opiskelijan kehitystä hyväksi ihmiseksi lainsäädännön määrittelemänä ja koska opettaja on vuorovaikutuksessa nuorten opiskelijoiden kanssa, on siis oletettava, että opettajan tulisi olla pedagogisesti tahdikas. Solantauksen (2010) mukaan hyvä koulu voi kantaa nuoren yli vaikeidenkin lapsuuskokemusten kohti rakentavaa aikuisuutta. Hän esittää, että nuoren kehitys tapahtuu vuorovaikutussuhteissa, ja yksi tärkeitä vuorovaikutusympäristöjä on oppilaitosympäristö. (Solantaus 2010, 4.) Kun tavoitteena on nuoren kehitys hyväksi ihmiseksi vuorovaikutustilanteiden kautta, on opettajalla oltava pedagogista tahdikkuutta.

Pedagoginen tahdikkuus on hienotunteisuutta ja taitoa sovittaa yksilön ja yhteiskunnan välistä jännitettä (Siljander 2002, 87–88). Opettajan tulee kasvattajan roolissa olla

Siljanderin mukaan (2002, 88) hienotunteinen, joten opettajan tulisi osata joissain määrin tulkita opiskelijoiden tunnetiloja. Opettajan tulee siis ymmärtää kuvio 1 mukaisesti opiskelijoita vuorovaikutustilanteissa. Opettajan ominaisuutena pedagoginen tahdikkaus pitäisi olla itsestänselvyys, koska ilman sitä opettajan auktoriteettiasema on mielivaltainen. Kasvattajan auktoriteetin tekee pedagogiseksi se, että kasvattaja ei toteuta omaa vallanhaluaan, vaan päämäärä on sivistyksellisyys ja kasvattaminen yhteiskuntaan (Siljander 2002, 88).

Tiivistetysti opettajan tiedollisiin valmiuksiin pitäisi kuulua ymmärtäminen, tulkinnallisuus ja pedagoginen tahdikkaus vuorovaikutussuhteissa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa oppiminen, ja oppimisessa painotetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä (Siljander 2002, 214–215). Opettajan tulisi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus (Siljander 2002, 215). Konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee didaktisen kolmion lisäksi ”ymmärtäminen ja tulkinta” ja vahvistaa pedagogisen tahdikkauden merkitystä opettajan tiedollisena valmiutena. Koska pedagoginen tahdikkaus voi olla tiedostamaton ja suunnittelematon valmius, voidaan sitä kutsua sisäiseksi kompetenssiksi, jota käyttämällä, ymmärtämällä ja tulkitsemalla opettaja kehittyy työssään.

3.3.3 Kriittinen ymmärtäminen

Aiemmissä kappaleissa on käsitelty opettajan ymmärryskompetenssia osana opettajaa. On hyvin oleellista, että opettaja on myös joissain suhteen kriittinen opetussuunnitelmaa ja opetettavaa ainesisältöä kohtaan. Tuon tähän yhteyteen opettajan asenteelliseksi valmiudeksi termin kriittinen ymmärtäminen, jota pyrin avaamaan tässä kappaleessa. Termiin ymmärtäminen lisäsin kriittisyyden siksi, että opettajalla on oikeus ajatella vapaasti. Esimerkiksi opetusalan ammattijärjestön arvoissa (2006) mainitaan opettajan arvovapaus. Opettaja voi ja hänen tulee olla myös itsenäisesti ajatteleva yksilö.

Opettajien yhteisöissä on yhteisiä opettajayhteisössä muodostuneita käytäntöjä, jotka voivat muodostua hyväksi koettujen tapojen saatossa. Työkäytäntö on sosiaalista konstruktioita, joka tuotetaan yhdessä toisten ihmisten kanssa eli tässä yhteydessä opettajayhteisössä. Vallealan mukaan yhteinen käytäntö on yhteisen maailman ja

todellisuuden yhteistä ymmärtämistä. Opettajayhteisössä jokin toimintatapa jonka kaikki yhteisesti hyväksyy on siis yhteistä käytäntöä. Hän kuitenkin korostaa, että yhteinen käytäntötodellisuus on tuotettu jo olemassa olevaan maailmaan, joten se voi olla aiempien käytäntöjen tuottamaa. Yhteisten käytäntöjen maailmassa opettajan on oltava kriittinen. Jos opettaja ei jostain syystä hyväksy vallitsevia käytäntöjä yhteisössä, niin hyvien perustelujen avulla hän voi yrittää muuttaa niitä. Tieto käytännöistä on Vallealan mukaan sosiaalista ja sosiaalisten prosessien tuottamaa, mutta se voi olla myös muokattavissa. (Valleala 2006, 21.)

Opettajan ei tule välttämättä hyväksyä kaikkia jo olemassa olevia käytänteitä mutta hänen tulisi ymmärtää se näkökulma, miksi jotkin käytänteet ovat olemassa. Jos käytäntöjen yhteisymmärrys rikkoutuu tai siihen tulee poikkeavia uusia näkökulmia, niin silloin tarvitaan hermeneuttista ymmärrystä (Valleala 2006, 34). Hermeneuttisen kehän –käsitteen avulla hermeneuttista ymmärrystä voisi kuvata siten, että opettaja ymmärtää jonkin osa-alueen olevan osa kokonaisuutta ja kokonaisuus ymmärretään osien avulla (Valleala 2006, 23-24). Kun siis opettajan ymmärrys jostain asiasta laajenee, niin voi yhteisten käytäntöjen muuttaminen olla perusteltua. Kriittinen ymmärtäminen hermeneuttisen kehän –käsitettä mukaillen on laajemman kokonaisuuden ymmärtämistä ja sitä kautta perusteltua uuteen tietoon pyrkivää ymmärrysasteen muokkaamista, eli tässä yhteydessä esimerkiksi vallitsevien työkäytänteiden muokkaamista.

Miettinen (1990, 145) pohtii miten saada opiskelijat ajattelemaan kriittisemmin ja monipuolisemmin? Hän esittää, että itsereflektiolla on suuri merkitys kriittisen ajattelun kehittymiselle. Kriittinen ajattelu johtaa syvempään tiedostamiseen ja oman toiminta kehittyy sitä kautta (Miettinen 1990, 145.) Opettajan on siis hallittava kriittistä ajattelua ja harjoitettava itsereflektiota, jotta kehittyisi opettajana ja saisi opiskelijat kehittymään syvemmällä tasolla opetettavassa asiassa. Kriittinen ymmärtäminen ja sen hyödyntäminen opetustilanteissa palvelee opettajan sekä opiskelijan hyötyä, joten opettajan valmiudeksi kriittinen ymmärtäminen on oleellista.

Ammattinsa hallitseva työntekijä pystyy analysoimaan ongelmia ja olemaan vastuussa työkäytäntöjensä toimivuudesta. Kriittisellä ajattelutavalla on yhteys ammatillisen osaamisen kehittymiseen ja se lisää oman työn ymmärtämistä. Kriittinen ajattelu omaa työtä kohtaan lisää myös tietojen ja taitojen siirrettävyyttä (Ruohotie & Honka 2003, 23.)

Opettajuuteen suhteutettuna Ruohotien ja Hongan (2003, 23) ajatukset sopivat hyvin. Kun opettaja reflektoi ja on kriittinen joissain määrin työtään kohtaan niin silloin hän voi siirtää tietotaitojaan opiskelijoille ymmärrettävämmiin. Käsitteeni kriittinen ymmärrys on opettajan valmiutena yhdenmukainen Ruohotien ja Hongan (2003) ajatuksiin kompetensseista. Mezirow (1997, 8) kirjoittaa, että tulevaisuudessa kun työnkuvat monimutkaistuu teknologiankehityksen myötä, niin myös työn ymmärtäminen tulee entistä tärkeämmäksi asiaksi.

3.3.4 Ammatillisen opettajan identiteetti

Opettajan työidentiteetti ja yksilöllinen kehittyminen on keskeisessä roolissa opettajan kehittyessä alansa vahvaksi ammattilaiseksi. Työidentiteetti rakentuu opettajalla yksilöllisen henkilöhistorian kautta. Tarkemmin työidentiteettiä voi määritellä ammatti-identiteetin kautta, joka tarkoittaa elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana (Paaso 2010, 90.)

Minkälainen on ammatillisen opettajan työ- ja ammatti-identiteetti? Ammatillinen opettaja toimii työssään hyvin paljon yksin ja toteuttaa opetustaan yksilöllisten kokemustensa ja näkemystensä pohjalta. Yksin toimiminen johtaa siihen, että opiskelijoiden palautteilla ja vuorovaikutuksella on suuri merkitys ammatillisen identiteetin kehittämisessä (Paaso 2010, 95-96.) Paason (2010, 97-98) mukaan ammatillinen opettaja toimii kasvatuksen maailman ja käytännön työelämän välillä kulttuuristen odotusten ja vaatimusten ristiaallokossa tai toisin sanoen näiden vuorovaikutussuhteissa.

Opettajan identiteetin kehittämiseen vaikuttaa siis kouluympäristö ja käytännön työelämän asettamat vaatimukset ja paineet. Tuleeko ammatillisen opettajan identiteetti muokkautua siis elinkeinoelämän vaatimusten mukaisesti, jotta työ palvelee yhteiskuntaa ja yhteiskunnan intressejä? Paaso mainitsee, että opettajan ammatilliseen identiteettiin vaikuttaa edellinen ammatti ja sen kautta rakentunut maailmankuva. Opettajan identiteetin pitäisi muokkautua erilaisiin tilanteisiin. Ammatillisen opettajan tulisi omaksua useita erilaisia identiteettejä, jotta liikkuminen koulumaailman ja käytännön työelämän välillä onnistuisi. Ammatillisen opettajan työ- ja ammatti-identiteetin rakentuminen tapahtuu siis kouluympäristön, elinkeinoelämän ja yksilöllisen taustan yhteisvaikutuksista (Paaso 2010,

98.) Paason tekstin mukaan opettajan asenteelliseksi valmiudeksi voidaan todeta ammatillisen identiteetin joustavuus ja muokkautumiskyky erilaisissa ympäristöissä.

Ammatillisen identiteetin muodostuminen on johonkin yhteisöön kuulumista ja johonkin kuulumisen tunnetta. Ammatillinen identiteetti kehittyy myös sen kautta, että opettaja tuntee olevansa arvostettu. Tiilikkalan mukaan ammatillinen identiteetti on myös sitä, että opettaja voi jakaa tietojaan ja taitojaan muiden kanssa. (Tiilikkala 2004, 257.) Wilska-Pekonen (2001, 90) kirjoittaa vastaavasti, että opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy sosialisoinnin kautta.

Luopajarvi (1995, 54) kuvaa opettajan identiteettiä minä –käsitteen avulla. Opettajan identiteetti kehittyy sosiaalisten vuorovaikutusten kautta. Hänen mukaansa heikko minäkäsitys heijastuu epäpätevyyden tunteeseen ja sitä kautta voi esiintyä liiallisena kontrolloivana käytöksenä. (Luopajarvi 1995, 54–55.) Yhteenvedon voidaan todeta, että opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy vuorovaikutuksen, yhteisöllisyyden ja oman työn arvostuksen kautta.

Opettajan oman ammatillisen identiteetin kehittämisen lisäksi opettajan tulee huomioida opiskelijoiden identiteetit. Colley, James, Diment ja Tedder (2003, 493) kirjoittavat, että opettamisessa ja oppimisessa tulisi huomioida virallisten opetussuunnitelmien lisäksi kulttuurisia, sosiaalisia ja emotionaalisia näkökulmia. Opettajan tulisi siis ajatella opiskelijoiden yksilöllisyyttä ja yleisesti asioita heidän näkökulmistaan. Opettajan tulee huomioida täten myös opiskelijan identiteetin kehittäminen.

3.4 Opettajien tietotaitojen määritelmiä

Määrittelen tässä kappaleessa tutkielmani keskeisiä käsitteitä, jotka ovat ilmenneet aiemmin tutkielman teoreettisessa osiossa. Kompetenssi, koulutus, pätevyys, ammattitaito ja substanssiosaaminen ovat esiintyneet käsitteinä varsinkin aiemmin aiheesta kirjoitetuissa väitöstyöissä, artikkeleissa sekä muissa tutkimuksissa.

Kompetenssi

Kompetenssi on käsitteenä hyvin monitulkintainen ja riippuvainen siitä, mistä näkökulmasta sitä tarkastelee. Useiden eri määritelmien takia avaan kompetenssin käsitettä usean eri lähteen kautta. Oulun yliopiston laatima apumatti apusanasto määrittelee kompetenssia seuraavasti; ”Kompetenssi on subjektilla oleva erityinen ominaisuus, jonka ansiosta se voi toimia kuten se toimii, ja joka ei ole suoraan empiirisesti havaittavissa vaan ainoastaan pääteltävissä havaittavasta toiminnasta” (Oulun yliopisto 2012a). Kompetenssi on siis henkilön ominaisuus ja valmius mikä näkyy toiminnan kautta, tämän tutkielman yhteydessä siis opetuksen yhteydessä. Kompetenssilla tarkoitan tässä tutkielmassa opettajan valmiuksia, joiden avulla opettaja toimii opetustilanteissa. Tutkielman selkeyttämisen vuoksi käytän välillä kompetenssi –sanon sijasta valmius –sanaa. Kullaslahti (2011, 31) määrittelee, että kompetenssi on yksilöllistä tai kollektiivista pätevyyttä tai kyvykkyyttä suoriutua tietystä tehtävästä tai työstä. Kullaslahden (2011, 31) mukaan kompetenssi on laajempi käsite kuin esimerkiksi taito ja, että se on yksinkertaisten taitojen, tietojen ja asenteiden kokonaisuutta.

Kompetenssi tarkoittaa myös ammatillista osaamista, jolla työntekijä vastaa työnantajan pätevyysvaatimuksiin. Kompetenssi on myös pätevyyttä jota yksilö hyödyntää työssään. Haasteena kompetenssien määrittelyyn tuo työnantajan ja työntekijän mahdolliset näkemyserot tarvittavista kompetensseista. Haasteena on sovittaa pätevyysvaatimukset siten, että ne tyydyttävät sekä työntekijää, että työnantajaa (Miettinen 2008, 53–55.)

Ruohotie ja Honka (2003, 17) määrittelevät kompetenssia kolmen eri alaryhmän mukaan, eli proseduaaliset, motivationaaliset ja toiminnalliset kompetenssit. Proseduaalisilla kompetensseilla tarkoitetaan toimintatapoja ja taitoja, jotka ovat välttämättömiä, jotta käsitteellisiä kompetensseja voidaan hyödyntää konkreettisesti. Motivationaalinen kompetenssi on kykyä tehokkaaseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa ja kykyä omata hyvä itsearvostus ja itseluottamus. Toimintakompetenssit ovat ongelmanratkaisukykyä, kriittistä ajattelua ja toimintastrategioita (Ruohotie & Honka 2003, 17–18.)

Ruohotie ja Honka (2003, 54) mainitsevat myös Ellströmin selkeästi määrittelemän kompetenssin käsitteen määritelmän. Kompetenssi on yksilön potentiaalinen kapasiteetti käsitellä menestyksellisesti tiettyjä tilanteita tai suoriutua tietystä tehtävästä tai työstä. Tätä

kapasiteettia määrittävät havaittavissa olevat motoriset taidot, kognitiiviset tekijät eli älylliset taidot, affektiiviset eli arvolliset, motivationaaliset ja asenteelliset taidot ja persoonalliset piirteet sekä sosiaaliset taidot (Ruohotie & Honka 2003, 54.) Roelofs ja Sanders (2007) kirjoittavat, että kompetenssin määritelmästä tulee erottaa toisistaan kompetenssi ja erityiskompetenssin –käsite. Kompetenssi on laaja käsite joka kattaa laajasti erilaiset kyvyt ja valmiudet. Erityiskompetenssilla tarkoitetaan jotain erityisosaamisaluetta joka on osa kokonaiskompetenssia. Kompetenssi on myös henkilön kykyä saavuttaa tietynlainen osaamisen taso (Roelofs & Sanders 2007.) Kompetenssi yläkäsitteenä voisi siis kattaa esimerkiksi elintarvikealan opettajan valmiuksiin suhteutettuna erilaisten raaka-aineiden käsittelyn osaamista. Erityiskompetenssina tarkasteltuna opettajan valmius voisi olla kykyä käsitellä jotain tiettyä raaka-ainetta hyvin, esimerkiksi kalan fileointitaitoa.

Kompetenssia on lisäksi määritelty siten, että se on kykyä ymmärtää tilanteita ja toimia järkevästi sekä taitoa arvioida tilanteita ennen kuin toimii tai tuomitsee ketään tai mitään (Businessdictionary.com 2012). Määritelmiä kompetenssin käsitteestä on paljon, ja tutkielmaan yhteyteen en voi käsitellä kaikkea mitä käsitteestä on kirjoitettu, sillä se vaatisi kokonaan oman tutkielmansa jotta kokonaisvaltainen kompetenssin käsitteen määrittely voisi onnistuiksi. Kompetenssin käsitteen voidaan olettaa kuitenkin olevan yksinkertaisesti kaikkea mitä yllä olevassa kappaleessa on kirjoitettu kompetenssin käsitteen määritelmästä.

Kompetenssin käsite on saanut myös paljon kritiikkiä osakseen. Hager (2004) kirjoittaa kompetenssin käsitteestä. Hänen mukaansa on olennaista, että kun puhutaan kompetensseista, niin käsitteessä tulisi erottaa eri osa-alueita toisistaan. Huomioon tulisi ottaa henkilön suorituskykykompetenssi ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Kompetenssin käsitettä käytetään liian yleisenä käsitteenä ja olennaista on, että tarkenneittaisiin aina minkälaisista kompetensseista on kyse (Hager 2002.) Kompetenssin käsite on siis hyvin laaja käsite. Myös Biemans ja kumppanit (2004, 530) kirjoittavat, että kompetenssien määrittelyssä täytyy tarkentaa minkälaisista kompetensseista on kyse, eikä puhua käsitteestä yleisellä tasolla. Biemansin ja kumppanien mukaan kompetenssi tarkoittaa yksilön kykyä saavuttaa erityisiä valmiuksia. Kompetenssi tarkoittaa yksilön vuorovaikutuksellisia, tiedollisia, asenteellisia valmiuksia jotka ovat tarpeellisia erilaisten tehtävien

suorittamiseen ja ongelmien ratkaisemiseen (Biemans ym. 2004, 530). Edellä mainittu jaottelu on täysin yhdenmukainen tutkielman kompetenssien määrittelyn kanssa.

Olen pyrkinyt tutkielman yhteydessä siis jakamaan kompetenssin käsitettä tiedollisiin, taidollisiin ja asenteellisiin kompetensseihin. Kompetenssin käsitteen yhteyteen liittyy olennaisesti myös kvalifikaation käsite joten tarkastelen kvalifikaatiota seuraavaksi lyhyesti.

Kvalifikaatio

Kvalifikaatio ja kompetenssi ovat osaamisen peruskäsitteitä. Kvalifikaation käsite voidaan ymmärtää monella tapaa ja sen voi helposti myös sekoittaa kompetenssin käsitteeseen. Kvalifikaatiota voidaan yksinkertaisesti ajatella ihmisen ammattitaitona. Kvalifikaation käsitteeseen on huomioitava, että siihen liittyy olennaisesti työelämän työ ja työelämästä nousevat ammattitaitovaatimukset. Työkuvat ja työympäristöt voivat muuttua joten sitä kautta myös kvalifikaatiot eli työelämän määrittelemät ammattitaitovaatimukset voivat muuttua. On myös huomattava, että myös kompetenssivaatimukset voivat muuttua samassa suhteessa, eli työntekijän pätevyysvaatimukset voivat työn myötä muuttua. Kvalifikaatiota voidaan jakaa kolmeen osaan eli tuotannolliset, normatiiviset ja innovatiiviset kvalifikaatiot. Tuotannolliset kvalifikaatiot tarkoittavat yksinkertaisesti työn tekemiseen vaadittavia ammatillisia taitoja. Normatiiviset kvalifikaatiot jakautuvat mukautumis-, motivaatio- ja sosiokulttuurisiin kvalifikaatioihin. Mukautumiskvalifikaatio tarkoittaa työhön ja työyhteisöön sopeutumiseen tarvittavia taitoja. Motivaatiokvalifikaatiot ovat yksilöllisiä ominaisuuksia kuten yhteistyökyky ja oma-aloitteisuus. Sosiokulttuuriset kvalifikaatiot ovat omaan ammattikuntaan samaistumista ja vuorovaikutustaitoja työyhteisössä. Innovatiiviset kvalifikaatiot tarkoittavat ongelmatilanteiden ratkaisutaitoja jotka parantavat työnteon tarkoituksenmukaisuutta hankalissa tilanteissa (Helakorpi 2005, 62–65.)

Kvalifikaatiota voidaan tarkastella myös toisenlaisesti samankaltaisesta näkökulmasta. Kvalifikaatiot ovat ammattitaidon eri puolia. Tuotannollisia kvalifikaatioita voidaan kuvata myös teknis-tuotannollisiksi kvalifikaatioiksi, jotka tarkoittavat ammattitaidon perustaitoja jotka näkyvät perustyöskentelyssä teknisesti painottavana tietona, taitona ja pätevyytenä.

Kaikki kvalifikaation osat ovat aina yhteydessä toisiinsa eikä ne ole koskaan täysin irrallisia taitoja (Haapakorva 1998, 25.)

Kvalifikaation käsite tulee alun perin latinan kielestä sanasta *qualificare* joka tarkoittaa luoda kvaliteetteja ja antaa laatua jollekin. Kvalifikaation käsitettä tarkastellessa on huomioitava, että käsite on kompetenssin käsitettä enemmän työmarkkinalähtöinen. Innovatiivisista kvalifikaatioista on käytetty myös termiä kehitettävät kvalifikaatiot. Kehitettävät kvalifikaatiot voidaan jakaa työntekijän itsensä kehittämiseen ja itse työprosessin kehittämiseen vaadittaviin kvalifikaatioihin. Työntekijän tulee siis harjoittaa joissain määrin itsereflektioita ja oman työn arviointia. Kehitettävät kvalifikaatiot paranevat työntekijällä, jos hän on valmis oppimaan aina uutta ja arvioimaan omaan työtään, työprosessia ja työympäristöään (Hanhinen 2010, 77–81.)

Pätevyys

Kansan keskuudessa kuulee yleisesti paljon puhetta siitä, onko joku henkilö pätevä johonkin tiettyyn työhön tai tehtävään. Puheissa kuulee paljon myös esimerkiksi, että siellä oli todella pätevää henkilökuntaa. On myös yleinen kysymys monessa yhteydessä, että onko opettaja pätevä vai ei? Tutkielman otsikko viittaa opettajan tiedollisiin, taidollisiin ja asenteellisiin kompetensseihin. Kompetenssikäsitteen ympärille sijoittuu vahvasti pätevyyden käsite. Mitä tämä termi pätevyys yleisesti sitten tarkoittaa?

Pätevyyttä voidaan määritellä monella tapaa. Yksi määritelmä on, että pätevyys tarkoittaa kykenevää, alansa hallitsevaa, tietyt kelpoisuus vaatimukset omaava ja kompetenttia. Ammatillinen pätevyys voidaan myös ajatella niin, että se on työprosessien teknistä hallintaa, sosiaalista osaamista ja työntekijän yksilöllistä potentiaalia (Väärälä 1998, 21.) Kivinen (1998, 72) kuvailee pätevyyttä jonkin ammatin normitettuna kelpoisuutena. Pätevyys on ihmisen, työtehtävän ja työkokonaisuuden muuttuvaa suhteellisuutta ja se kehittyy erilaisissa vuorovaikutussuhteissa (Kivinen 1998, 72). Opettajan pätevyyden määrittely on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä sidoksissa lainsäädäntöön (Laki 1998, 13 §). Tämä kuitenkin tarkoittaa vain muodollista pätevyyttä, eli sitä, että lain määrittelemät reunaehdot opettajan ammattiin täyttyvät.

Ammattitaito

Tässä yhteydessä kappaleessa määrittelen ammattitaidon käsitettä Väisänen (2003) väitöstyön mukaisesti. Väisänen (2003, 29–30) Määrittelee ammattitaitoa siten, että se on koulutuksella ja kokemuksella hankittua valmiutta toimia tietyssä ammatissa. Ammattitaito on käytännöllistä työhön liittyvää osaamista. Väisänen (2003, 31) jakaa ammattitaidon erilaisiin kategorioihin, eli keskeis-, reuna-, piilo-, ja avaintaidot sekä äänettömät ja näkymättömät tiedot ja taidot.

”Keskeistaidot” ovat ammatillisia perustietoja ja taitoja joita työntekijä tarvitsee selviytyäkseen normaalista työstään. Opettajan taitona keskeistaito on normaalin opetustilanteen hallintaa. Työstä riippuen keskeistaito voi olla teknistä osaamista, vuorovaikutustaitoa tai sosiaalisen ja teknisen taidon yhdistelmää (Väisänen 2003, 31.) Opettajan taitona keskeistaidon voi siis olettaa olevan teknisen ja sosiaalisen osaamisen yhdistelmää. ”Reunataidot” ovat taitoja joita opettaja tarvitsee satunnaisesti ja joiden avulla hän suoriutuu keskeistaitoja vaativista tehtävistä syvällisemmin ja täydellisemmin (Väisänen 2003, 31). Elintarvikealalla reunataittoa voi olla esimerkiksi liha-alan koulutusohjelman opettajalla leipomoalan osaaminen joiltain osin. ”Äänetön taito” on Väisänen (2003, 31) mukaan rutiininomaista toimintaa, joka kehittyy kokemuksen myötä. Äänetön taito on monesti tiedostamatonta taitoa, joka tulee esille yllättävissä tilanteissa (Väisänen 2003, 32). Opettajalla äänetön taito voi olla esimerkiksi yllättävien ongelmatilanteiden ratkaisutaitoa. Äänettömän taidon voi tunnistaa myös toiminnan helppoudesta, poikkeavien tilanteiden hallinnasta, toimintojen oikeanlaisesta ajoituksesta ja yleisesti tehokkaasta toiminnasta (Kivinen 1998, 75).

”Piilotaito” tarkoittaa sitä, että jokin asia opitaan kokemuksen myötä niin hyvin, että tekemistä ei tarvitse ajatella vaan se tapahtuu rutiininomaisesti. ”Näkymätön taito” on taitoa, jota ei edes ajatella erityisesti taidoksi, koska sen ajatellaan koostuvan itsestään selvyyksistä (Väisänen 2003, 33.) Opettajalla näkymätön taito voi olla esimerkiksi hyvä käytös. Kaikki olettaa, että opettajan tulee käyttäytyä hyvin, joten sitä ei pidetä erityisenä taitona. Avaintaidot ovat Väisänen (2003, 33) mukaan ongelmanratkaisutaitoja, yhteistyötaitoja, johtamistaitoja ja oppimistaitoja. Avaintaidot ovat keskeis-, reuna-, äänetön-, piilo- ja näkymättömien taitojen yhdistelmää.

Kivinen esittää, että ammattitaidon kehittämiseksi tulisi varata aikaa. Ammattitaidon kehittämisen kannalta on tärkeää, että työntekijä reflektoi omaa toimintaansa (Kivinen 1998, 79.) Väisästä ja Kivistä tulkiten voi päätellä, että kokemuksen myötä opettaja kehittyy opettajana ja tiedostaa omaa toimintaansa itsereflektion kautta ideaalitulanteessa vuosi vuodelta aina paremmin ja paremmin.

Olen edellä määritellyt kompetenssin, kvalifikaation, pätevyyden ja ammattitaidon käsitteitä. Voidaan kuitenkin huomata, että käsitteiden erot eivät ole kovin suuria ja kaikki käsitteet ovat joillain tavoin yhteydessä toisiinsa. Kompetenssi on siis yksilöllä olevaa tiedollista, taidollista asenteellista valmiutta joka näkyy työnkautta. Kvalifikaatio on yksinkertaisuudessaan työelämän ammattitaito vaatimuksia. Kaikki nämä käsitteet voidaan mielestäni sitoa yhteen osaamisen ja ammattitaidon yläkäsitteeseen. Kompetenssi ja kvalifikaatio voidaan tavallaan yhdistää siten, että ne ovat yksilöllistä tietotaitoa joiden vaatimukset tulevat työelämästä ja ne kehittyvät vuorovaikutuksellisessa toiminnassa työympäristöissä itsereflektion ja työn arvioinnin avulla. Ammattitaidon käsite on mielestäni siis yläkäsite johon kuuluu pätevyys, kompetenssi ja kvalifikaatio ja nämä kaikki käsitteet ovat aina yhteydessä toisiinsa. Käytän tutkielman yhteydessä kompetenssin käsitettä sillä se kuvaa yksilöiden valmiuksia edellä mainituista käsitteistä selkeiten. Valmiuden –käsitettä käytän kompetenssi –käsitteen synonyymina joissain osin tutkielmaa.

Substanssiosaaminen

Miettinen (2008) ja Tiilikkala (2004) mainitsevat, että ammatillisella opettajalla tulee olla niin sanottua substanssiosaamista. Mitä tämä niin sanottu substanssiosaaminen on? Helakorpi (2009) määrittelee substanssiosaamisen käsitettä yleisesti asiantuntijuuden näkökulmasta, joten suhteutan sitä opettajan ammattiin.

Substanssiosaaminen tarkoittaa työssä tarvittavaa ammatillista taitotietoa, ydinosaamista. Opettajan on hallittava opetettavan ammatillisen aineen tiedolliset ja taidolliset vaatimukset. Substanssiosaaminen tarkoittaa, että työntekijän tulee osata työelämän pelisääntöjä myös oman työyhteisön ulkopuolelta. Työnantajalla ja työntekijällä on sovittuja normeja, jotka asettavat vaatimuksia ja velvollisuuksia asiantuntijalle. Opettajan toiminnassa tämä tarkoittaa opetussuunnitelman määrittelemiä vaatimuksia. Substanssiosaaminen tarkoittaa myös henkilökohtaisia kykyjä ja persoonallista tapaa

toimia vaihtelevissa tilanteissa (Helakorpi 2009.) Opettajan tulee Helakorpea tulkiten tuntea työelämää ja on osattava hyödyntää opetettavan aineen sisältöä laajalti sekä osattava hyödyntää omaa tietotaitoaan opetuksessa. Se, mikä on Helakorven määrittelemä persoonallinen tapa toimia vaihtelevissa tilanteissa ei ole täysin selkeää. Korostuuko persoonallisissa toimintatavoissa opettajan asenteelliset kompetenssit, tarkemmin arvomaailmat, kasvatuksellisuus ja mahdollisesti alan arvostus sekä suhtautuminen omaan työhönsä?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Metodologia ja toteutus

Tutkielma on pääosin metodologialtaan kvantitatiivinen, mutta se sisältää pienen osan myös laadullista metodologiaa. Tutkielman tutkimusosio sisältää kaksi erillistä kyselyä, joista ensimmäinen toteutettiin vapaamuotoisena sähköpostikyselyinä ja sen kohderyhmänä oli elintarvikealan opettajien esimiehet. Toinen aineisto on kerätty Webropol -ohjelmalla toteutettuna verkkokyselyinä, jonka rajasin elintarvikealan ammatillisten aineiden opettajiin. Tutkimusote on siis yhdistelmä tutkimus, jossa yhdistyy laadullinen ja määrällinen tutkimusote. Muidenmuassa Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002, 214–215) määrittelevät yhdistelmä tutkimusta *mixing methods* -käsitteen avulla, joka tarkoittaa laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistämistä.

Tutkimuksen metodologia on laajemmalla osin kvantitatiivinen. Useamman tutkimusotteen käyttö tekee tutkimustuloksista varmempia ja luotettavampia. Käyttämäni tutkimusotetta voidaan kutsua myös monimetodi-menetelmäksi, joka tarkoittaa sitä, että tiedonhankintaan käytetään useampia menetelmiä (Metsämuuronen 2003, 208.) Myös Hirsjärvi ja kumppanit (2007, 132) mainitsevat, että kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus ovat toisiaan täydentäviä tutkimussuuntauksia. Kvalitatiivista tutkimusotetta voidaan käyttää kvantitatiivisen tutkimusotteen niin sanottuna esivaiheena, jonka tarkoitus on taata, että aiottavat mitattavat seikat ovat tarkoituksenmukaisia tutkimuksen ongelmien kannalta (Hirsjärvi ym. 2007, 132). Tämän tutkielman kohdalla laadullisen osion tarkoitus on määrällisen osion luotettavuuden lisääminen sekä toisenlaisen näkökulman antaminen.

Pääosin tutkielman ote on kuitenkin kvantitatiivinen. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa keskeisiä seikkoja ovat johtopäätökset aiemmista tutkimuksista, aiemmat teoriat,

hypoteesien esittäminen, käsitteiden määrittely sekä aineiston keruun suunnitelmat. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tärkeää on myös huomioida tai rajata tutkittavat henkilöt johonkin joukkoon sekä tehdä otantasuunnitelmat. Lopuksi määrällisessä tutkimuksessa on huomioitava muuttujien muodostaminen taulukolliseen muotoon, tehdä tilastoja sekä tehdä päätelmät aineistosta tilastolliseen analysointiin perustuen, kuten esimerkiksi tuloksia olisi hyvä kuvailla erilaisten taulukoiden avulla (Hirsjärvi 2002, 129.)

Määrällinen osio tutkielmassa voidaan nimetä survey-tutkimukseksi. Survey-tutkimuksessa tietoa kerätään standardoitetusti tietyltä joukolta ihmisiä. Survey-tutkimuksen tyypillisiä piirteitä ovat kyselylomakkeella hankittu tieto ja se, että kerätyn aineiston avulla pyritään kuvailemaan, vertailemaan ja selittämään jotain ilmiöitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 130.) Tutkimusotteen pääpiirre tässä tutkielmassa on siis survey-tutkimus. Termi *survey* tulee englanninkielestä ja se tarkoittaa aineiston keruun menetelmää jossa aineistoa kerätään standardoidusti (Hirsjärvi ym. 2002, 180). Standardoidussa kyselyssä kysymykset ovat kaikille täysin samoja (Hirsjärvi ym. 2002, 180). Tutkielman molemmissa aineiston keruun kyselylomakkeissa on täysin samat kysymykset kaikille vastaajille. Kyselylomake 1 (ks. Liite 1 ja 2) ja 2 eivät kuitenkaan ole samanlaisia. Kyselylomakkeessa yksi oli avoimet kysymykset, joihin vastaaja pystyi vapaasti kirjoittamaan, ja kyselylomake 2 toteutettiin enemmän Likertin-asteikollisesti muutamia avoimia kysymyksiä lukuunottamatta.

Hirsjärven ja kumppanien (2007, 125) mukaan tutkimuksen yhteyteen olisi olennaista määritellä tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat. Tieteen filosofisille lähtökohdille voidaan määritellä neljä eri osiota, jotka ovat *ontologia*, *epistemologia*, *logiikka* ja *teleologia*. Ontologiset ja epistemologiset osiot ovat tutkimuksessa keskeisessä roolissa. Ontologia esittää kysymyksiä todellisuuden luonteesta ja epistemologia käsittelee tietämisen alkuperää ja luonnetta sekä tiedon muodostamista (Hirsjärvi ym. 2007, 126.) Tässä tutkielmassa ontologiseksi kysymykseksi voidaan määritellä, että mitä tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia elintarvikealan opettajilla tulee olla ja on, jotta he selviäisivät arkityöstään. Edellä olevassa kysymyksessä on siis kyse siitä, miten asia todellisuudessa on?

Hirsjärven ja muiden (2007, 126) mukaan epistemologinen kysymys voi olla esimerkiksi, että mikä on tutkijan tutkittavan välinen suhde. Tässä tutkielmassa henkilökohtainen taustani elintarvikealalta ja alan opettajuuden kiinnostus määrittelee tätä epistemologista

kysymystä. Logiikka käsittelee tutkimuksen filosofisessa viitekehyksessä asioiden toteen näyttämistä sekä todistamisen periaatteita (Hirsjärvi ym. 2007, 126). Tämän tutkielman yhteydessä on tarkoitus kartoittaa onko opetussuunnitelmilla ja aiemmilla tutkimuksilla yhteyksiä tämän tutkimuksen tuloksiin. Teleologia esittää kysymyksiä tarkoituksesta, eli mitä varten tutkimus tehdään ja miten tutkimus lisää tietoa alueelta (Hirsjärvi ym. 2007, 126). Tutkielman tarkoitus on siis kartoittaa elintarvikealan opettajien valmiuksia ja niitä voi mahdollisesti hyödyntää alan rekrytointitilanteissa, myös alalle hakevat voivat saada viitteitä siitä, mitä alan opettajilta vaadittavat kompetenssit ja kvaalifikaatiot ovat.

4.2 Esimiesten ajatusten kartoitus elintarvikealan opettajien valmiuksista

Kun tämän tutkielman yhteydessä puhun kyselystä 1, tarkoitan esimiehille lähettämäni avointa kyselylomaketta. Kysely 1 sisältää avoimia kysymyksiä elintarvikealan opettajien tiedollisista, taidollisista ja asenteellisista valmiuksista. Kyselylomakkeessa on myös kysymykset elintarvikealan opettajien koulutuksesta, aiemmasta työkokemuksesta ja siitä, minkälainen henkilö sopii elintarvikealan opettajaksi (Liite 1) Kyselyn tarkoitus on lisätä tutkielmaan tietoa elintarvikealan opettajien valmiuksista esimiesasemassa olevien henkilöiden näkökulmasta. Pyrin tällä kyselyllä myös lisäämään tutkielman rakennevaliditeettiä. Rakennevaliditeetti tarkoittaa sitä, että mittarilla mitataan käsitteellistä ilmiötä kokonaisuudessaan (Oulun yliopisto 2003). Kyselyn 1 tarkoitus on saada kyselyn 2 sisältö vastaamaan ja mittaamaan oikeata asiaa, ja lisäämään kyselyn 2 validiteettiä. Sähköpostikyselyn tarkoitus on lisätä siis webropol-kyselyn rakennevaliditeettiä.

4.2.1 Esimiesten ajatuksia kartoittavan kyselyn kohderyhmä

Tutkielman varsinaisen kyselyn, Webropol -ohjelmalla tekemääni verkkokyselyä varten tein ensin alustavan kyselyn (ks. Liite 1), jossa kysyin elintarvikealan opettajien valmiuksista, koulutuksesta ja työtaustasta ammattiopiston esimiestasolla työskenteleviltä henkilöiltä. Lähetin kyselyn sähköpostitse liitetiedostona kuudelle ammattiopiston henkilölle, joista kolme oli rehtoreita ja kolme palvelualueiden koulutusjohtajia tai

koulutuspäälliköitä. Valitsin kyselyn vastaajat satunnaisesti eri puolelta Suomea kolmesta eri ammattipistosta, jossa on elintarvikealan opetusta. Valitsin heidät alustavaan kyselyyn heidän työasemansa takia. Kyselyllä pyrin perustelemaan kyselyn 2 kysymyksiä, ja jotta tutkielmaani tulisi näkökulmaa esimiestasolta. Valitsemani henkilöt kyselyyn ovat osallisena elintarvikealan opettajien rekrytoinnissa heidän toimipaikassaan joten tästä syystä he ovat tarkoituksenmukaisia henkilöitä osallistumaan tutkielmaani. Ohjeistus kyselyyn tapahtui sähköpostitse ja tarkemmat ohjeet vastaajalle löytyivät kyselylomakkeesta.

4.2.2 Sisällönanalyysistä

Yksinkertaisuudessaan sisällönanalyysi on pyrkimystä kuvata jonkun dokumentin sisältöä sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106). Sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2009, 103) mukaan menettelytapa, jolla dokumentteja analysoidaan systemaattisesti. Tutkielmani yhteydessä dokumentti on siis esimiehille suunnattu sähköpostikysely. Sisällönanalyysi laadullisessa tutkimuksessa on myös aineiston selkeyttämistä ja tiivistämistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Tämän avoimen kyselyaineistoni sisällönanalyysi tapahtuu yksinkertaisuudessaan siten, että jaottelen vastaukset suoraan kyselyni kysymysten perusteella useampaan luokkaan. Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) mukaan sisällönanalyysin yksi keskeisempi asioita on luokitella, teemoittaa tai tyypitellä aineiston vastaukset. Tuomi, Sarajärvi (2009, 92) ja Metsämuuronen (2003, 198) korostavat, että sisällönanalyysin viimeinen vaihe on johtopäätösten, tulkinnan ja yhteenvedon vaihe.

Kirjallisuus laadullisen tutkimuksen aineiston sisällönanalyysistä on mielestäni hyvin kirjavaa. Selkeän, johdonmukaisen ja tyhjentävän teoksen löytäminen aiheesta on haastavaa. Lukemani kirjallisuus aiheesta mielestäni hieman tulkinnanvaraista, eikä se antanut täysin tyhjentäviä vastauksia hakemiini kysymyksiin. Sisällönanalyysi on tietystä määrin aineiston tulkintaa joten voi myös olettaa, että alan kirjallisuuskin jättää tulkinnan varaa. Leinonen (2008, 172) kirjoittaa, että laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista liikkua vapaasti aineistonanalyysin, tulkintojen ja tutkimustekstin välillä. Mielestäni tulkinnanvaraisuus ja liikkuvuus tuovat haasteita aineiston sisällönanalyysiin ja

luotettavuuden arviointiin. Tulkinnanvaraisuus ja liikkumavara jättää tutkijan tulkinnalle paljon tilaa, ja tätä kautta eri tutkijat saattavat tehdä samasta aineistosta erilaisia päätelmiä.

Sisällönanalyysin toteuttaminen tapahtui vastausten luokittelulla kysymysten mukaisiin luokkiin. Tarkastelin vastauksia myös siltä osin, että soveltuuko jotkin vastaukset useampaan eri luokkaan.

4.3 Verkkokysely elintarvikealan opettajille

Tutkimuksen kohderyhmä laajemmassa verkkokyselyssä on ammattiopistotason koulutuksen elintarvikealan opettajat. Kohderyhmä on rajattu päätoimisiin ja sivutoimisiin opettajiin jotta kuuluivat elintarvikealan opettajien jaoston sähköpostilistaan. Postituslista jota käytin kyselyssä oli lokakuulta 2011 koska tuoreempaa listaa ei ollut saatavilla. Kyseessä oli sen hetkisten aineistojen perusteella siis joukon kokonaisotos. Kysely lähetettiin yhteensä 156 ammatillisten oppilaitoksen opettajalle eri puolella Suomea. Kyselyä varten sain sähköpostilistan elintarvikealan opettajien jaostoon kuuluvalta yhteyshenkilöltä. Kysely on tehty elektronisena kyselynä Webropolsurveys –ohjelmalla, ja siihen vastaamiseen meni keskimäärin noin 10 minuuttia (ks. liite 2). Kyselyn tarkoitus on mitata elintarvikealan opettajien valmiuksia viidessä eri kategoriassa, eli tiedolliset, taidolliset, ja asenteelliset valmiudet, koulutus ja työtausta. Kysymykset perustuu nykyisiin elintarvikealan opetussuunnitelmiin, valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, lainsäädäntöön, aiempaan tutkittuun tietoon sekä kyselyn 1 tuloksiin.

Kyselyn tulokset analysoin tilastollisen menetelmän avulla. Tilastollisten menetelmien avulla pyritään löytämään säännönmukaisuuksia, poikkeavuuksia ja satunnaisia tekijöitä. Tilastollisten menetelmien avulla pyritään myös arvioimaan eri asioiden yhteyksiä toisiinsa (Metsämuuronen 2003, 5). Kyselyn tuloksista pyrin siis löytämään säännönmukaisuuksia ja poikkeavuuksia tiedollisista, taidollisista ja asenteellisista valmiuksista ja työ- ja koulutustaustoista. Tarkoitus on saada selkeä kokonaiskuva mitä ammatillinen opettajuus on elintarvikealan ammatillisten aineiden opettajilla.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Jaottelen tutkimuksen tulosten käsittelyn aluksi kahteen osaan. Ensimmäinen osio on kyselyn 1 (ks. liite 1) sisällönanalyysiä. Toinen osio koostuu kyselyn 2 (ks. liite 2) tulosten analysoinnista. Vertaan molempien kyselyiden tuloksia myös aiempaan tutkittuun tietoon aiheesta ja tarkastelen tuloksia myös opetussuunnitelmien näkökulmista, eli miten tulokset vastaavat opetussuunnitelmien sisältöjä. Tarkastelen myös miten kyselyt ovat yhteyksissä toisiinsa. Vastaako esimiesasemassa olevien oletukset opettajien valmiuksista asian todellista tilaa? Elintarvikealan opettajille lähettämäni kyselyn tulosten tarkastelun apuna olen käyttänyt tilasto-ohjelmaa IMB SPSS-Statistic.

5.1 Sisällönanalyysi esimiehille suunnatusta kyselystä

Jaottelin datan kuuden kysymyksen mukaan (ks. liite 1). Vastauksista etsin yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia laatimani jaottelun mukaisesti. Vertasin dataa myös lainsäädäntöön ja voimassa oleviin opetussuunnitelmiin. Kyselyn vastauksia tarkastelin myös aiempaan tutkimustietoon aiheesta. Vastauksia kyselyyn sain 3 kappaletta.

Tarkastellessani saamaani dataa huomasin kysymysten asettelussani epäselvyyttä. Kysymys 4, minkälainen henkilö on sopiva elintarvikealan opettajaksi, jäi yhdessä vastauksessa täysin tyhjiksi. Kysymysten muotoilu aiheuttaa eniten virheitä tutkimustuloksiin, sillä tutkijan ja vastaajan ajatusmaailma ei välttämättä ole samanlainen (Aaltola & Valli 2001, 100). Aaltolan ja Vallin (2001, 100) mukaan kysymysten asettelu tulisi olla yksiselitteinen. Kysymyksellä 4 haettiin opettajan persoonallisia piirteitä ja sanamuoto henkilö ei ollut sopivin vaihtoehto tähän yhteyteen. Selkeämpi kysymyksen asettelu olisi voinut olla, että minkälainen persoona sopii elintarvikealan opettajaksi.

Tämän edellä mainitun virheen olisi voinut välttää jos olisi esitellyt kyselyn useammalla henkilöllä.

Yhdessä vastauksessa mainittiin, että opettajalla tulee olla geneeristä kyvykkyyttä. Geneerisen kyvykkyyden mukaan opettajan ja koulun tulisi panostaa opiskelijan yhteisöllisten taitojen kehittämiseen (Stähle 2006). Geneerinen kyvykkyys on Stählen (2006) mukaan kommunikaatiotaitoa, tilanteiden tulkintataitoa ja vastuunkantamisen taitoa. Geneerisen kyvykkyyden valmius sopii useampaan eri tekemääni kategoriaan, joten jätän sen irralliseksi valmiista kategorioista.

Tiedolliset valmiudet

Tiedollisten valmiuksien osalta vastauksissa korostui jokaisessa vastauslomakkeessa elintarvikealan substanssiosaaminen. Substanssiosaamisen korostuminen vastauksissa on yhdenmukainen Tiilikalan (2004) ja Miettisen (2008) mainintaan, että ammatillisella opettajalla tulee olla substanssiosaamista. Vastauksissa täsmennettiin, että elintarvikealan opettajan tulisi tuntea alakohtaiset materiaalit, koneet, laitteet ja työprosessien hallinta. Hygienian ja mikrobiologian tuntemusta oli täsmennetty kahdessa vastauslomakkeessa. Kaikissa kolmessa vastauslomakkeessa oli myös tiedollisten valmiuksien osalta tuotu esiin yleisesti perustiedot elintarvikealalta ja elinkeinoelämästä elintarvikealalta. Yhdessä vastauksessa painotettiin myös monipuolisten opetusmenetelmien hallintaa. Yksittäinen maininta oli myös tv-taidoista. Yhteistä kaikille vastauksille oli myös se, että vastauksissa painotettiin pedagogisia taitoja ja kasvatuksellisuuden tiedostamista.

Taidolliset ja asenteelliset valmiudet

Taidollisista valmiuksista painotus keskittyi käytännön työtaitojen osaamisen, konkreettisesti täsmennettynä vastauksissa painottui koneiden, laitteiden ja erilaisten välineiden käyttö. Datasta ilmeni myös, että elintarvikealan opettajan tulee osata elintarviketeollisuuden vaatimat työtehtävät. Yhdessä vastauksessa korostettiin, että elintarvikealan käytännön töiden osaamisen taso tulee opettajan vastuualueelta olla kiitettävällä tasolla. Taidollisissa valmiuksissa mainittiin myös tv-taitojen käytännön osaaminen tiedollisen osaamisen lisäksi: ”Tvt-taitoja edellytetään työelämässä lähes

kaikkialla, joten niidenkin tulisi olla kunnossa”. Kasvatuksellinen taidollinen käytännön toiminta ilmeni jokaisessa vastauksessa.

Tärkeimmäksi asenteelliseksi valmiudeksi datasta ilmeni kasvatuksellinen asenne. Kahdessa vastauksessa korostui myös opiskelijalähtöinen asenne ja halu ohjata nuoria. Kahdessa vastauksessa ilmeni, että opettajalla tulee olla positiivinen suhtautuminen omaan työhön. Asenteellisia valmiuksia ei tässä yhteydessä ilmennyt kuitenkaan kovin laajalti, koska vastaajien määrä oli pieni ja vastaukset lyhyitä.

Työkokemus ja koulutus

Koulutuksen osalta datasta ilmeni, että opettajalla tulee elintarvikealalle soveltuva vähintään alempi korkeakoulututkinto, esimerkiksi elintarvikealan insinööri. Opettajan pedagogiset opinnot näkyivät myös jokaisessa vastauksessa. Koulutuksen osalta vastaukset myötäilivät täysin ammatillisen opettajan kelpoisuusvaatimuksen lainsäädäntöä. Työkokemuksen osalta datassa painottui elintarviketeollisuuden työkokemus työntekijä- ja esimiestasolla. Työkokemuksen osalta vastaukset olivat myös voimassa olevan lainsäädännön (1998) mukaisia.

Persoonallisuus

Kysymys neljä oli datan mukaan hieman epäonnistunut. Minkälainen henkilö on sopiva elintarvikealan opettajaksi jäi yhdessä vastauksista tyhjäksi. Yksi vastaaja oli lyhyesti kuvaillut tähän kysymykseen, että opettajan tulee olla joustava ja vastuullinen ohjaaja tyyppi. Kysymyksen asettelu oli näin myöhemmin tarkasteltuna hieman epäselvä. Kysymyksessä neljä haettiin opettajan persoonallisia piirteitä, mutta sana henkilö kysymyksessä ei ollut tarpeeksi selventävä. Yleiskatsaus vastauksiin kumminkin tuo vastauksen tähän. Kahdessa saamassani kysymyksen vastauksessa korostui jossain määrin kasvatuksellisuus, joten opettajan persoonalliseksi piirteeksi voi yhteenvetona muista vastauksista todeta kasvatuksellisen persoonallisuuden. Vastauksissa ei ilmennyt aiemmin mainittuja andragogiikan tai transformatiivisen oppimisen näkökulmia aikuisten oppimisesta. Edellä mainittuihin asioihin viittaaminen olisi saattanut vaatia toisenlaista kysymysten asettelua tai mainintaa aikuisopiskelijoista kysymysten yhteyteen.

Päätelmiä

Yleisesti kokonaiskuva datasta kertoi, että elintarvikealan opettajalla tulee olla substanssiosaamista ja kasvatuksellisia piirteitä. Kasvatuksellisuus ja pedagogiset tietotaidot olivat kokonaisdatan näkyvin osa. Elintarvikealan opettajalla tulee kyselyn mukaan olla laajaa käytännön osaamista elintarviketeollisuudesta, ja opettajan tulee hallita alan koneet, laitteet ja välineet. Vastaukset käytännön osaamisesta on johdettu suoraan elintarvikealan opetussuunnitelmista, joista näkyy tarkemmin mitä opettajan tulee osata. Opetussuunnitelman (2009, 10) mukaan opiskelijan on osattava käyttää erilaisia elintarvikkeiden valmistukseen ja pakkaamiseen käytettäviä välineitä ja laitteita. Elintarvikealan opetussuunnitelmassa (2009, 10) painotetaan, että opiskelijan on tunnettava työturvallisuuskriteerit ja asetukset opetuskeittiöllä. Vastauksissa ilmeni hygieniaosaaminen ja mikrobiologian tunteminen mutta lainsäädännön tuntemista ei tullut datasta ilmi. Kyselyn vastauksissa ei tiedollisessa osiossa ollut mainintaa työturvallisuudesta ollenkaan. Työturvallisuuden puuttuminen vastauksista voi johtua monesta eri syystä. Yksi mahdollisuus on, että vastaajat eivät käyttäneet paljoa aikaa kyselyn täyttämiseen. Työturvallisuusasiat löytyvät kuitenkin opetushallituksen (2009) laatimasta valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta useaan otteeseen.

Datasta ilmeni yleisesti myös kasvatuksellinen asenne ja melkein jokaisessa kysymyskohdassa painotettiin pedagogisia taitoja. Nämä vastaukset ovat suoraan yhteydessä lakiin (1998, 13 §) ja voimassa olevaan opetussuunnitelman (2009) yleiseen osaan ammatillisessa oppilaitoksessa.

Tutkielmassa mainitsen monta kertaa opetussuunnitelman merkityksestä opettajan työssä. Kansasen (2007, 27) mukaan opetussuunnitelma on tunnettava, jotta tarkoituksen mukainen opettaminen voi olla mahdollista. Opetussuunnitelman tulisi olla opettajan työn kulmakivi, mutta tämän kyselyaineiston vastauksissa ei opetussuunnitelmaa tai sen tuntemista mainittu kertaakaan. Vastauksista ei ilmennyt mitään, mitä opetussuunnitelmasta, lainsäädännöstä ja aiemmasta tutkimustiedosta on voitu jo päätellä elintarvikealan opettajien kompetensseista. Kyselyn tulokset vahvistavat jo olevia käsityksiä elintarvikealan opettajien valmiuksista. Vastaukset kyselyn kysymyksiin olivat hieman suppeita, eikä niissä määritelty opettajan valmiuksia niin tarkasti kuin olisin

toivonut. Vastauksista ei ilmennyt teoreettisessa viitekehyksessä ilmenevää ymmärtämistä tai pedagogista tahdikkuutta suoranaisesti.

5.2 Elintarvikealan opettajille suunnatun kyselyn tulokset

Verkkokyselyn linkki lähetettiin 156 henkilölle saamaani elintarvikealan opettajien jaoston postituslistaan. Postituslistan sain elintarvikealan jaostoon kuuluvalta yhteyshenkilöltäni, jonka tunsin entuudestaan. Lista oli lokakuulta 2011, joten se oli lähetys hetkellä puoli vuotta vanha. Uudempaa listaa lähetys hetkellä ei ollut saatavilla. Lähetysten jälkeen sähköpostiin tuli suoraan tieto, että 9 sähköpostiosoitetta oli vanhentunut tai poistunut käytöstä. Kysely meni perille siis 145 henkilölle, mutta neljällä henkilöllä oli kyselyn lähetys hetkellä automaattinen poissaolovastaus päällä joten se karsi vastausmahdollisuudet 139 henkilöön. Yksi vastaaja myös ilmoitti, että ei ole elintarvikealan opettaja, vaikka olikin elintarvikealan opettajien jaoston sähköpostilistalla.

Kyselyn lähetystahetkellä elintarvikealan jaoston jäsenmaksun maksaneita elintarvikealan opettajia oli noin 60, ja viime vuoden tilaston mukaan jäsenmaksun maksaneita opettajia oli reilu 70. Täydellistä lukumäärää siitä, kuinka monta elintarvikealan opettajaa on hieman hankalaa saada. Saamani listan joka on päivitetty 2012 vuoden alussa mukaan elintarvikealan opettajia olisi Suomessa 147, kuitenkin on huomioitavaa, että tästäkään listasta ei aivan jokainen toimi elintarvikealan ammatillisten aineiden opettajana. Eri ammattiopistojen verkkosivut eivät välttämättä ole aina ajan tasalla, enkä saanut yhteyttä jokaiseen ammattioppilaitokseen, joten tyydyn saamaani lukumäärään (Elintarvikealan opettajien jaosto 2012.)

Jaoston mukaan Suomessa on elintarvikealan opetusta 33 eri oppilaitoksessa. 29 oppilaitoksessa on leipomoalan opetusta, 11 elintarviketeknologian opetusta, 8 on liha-alan opetusta ja vain yhdessä meijerialan opetusta. Koska täydellistä tilastoa opettajista on hankalaa koota, oletan, että opettajia on 147 (Elintarvikealan opettajien jaosto 2012.) Kyselyyni osallistui 45,5 prosenttia elintarvikealan opettajista jos prosentuaalinen osuus lasketaan elintarvikealan opettajien jaostolta saamastani luvusta. On toki huomioitavaa, että todellinen kokonaisluku on hieman pienempi saamani tiedon mukaan eli

vastausprosenttini kyselyyn Suomen elintarvikealan opettajien kokonaismäärästä on vajaa 50 prosenttia.

Vastauksia kyselyyn sain 67 kappaletta. Vastaajista 44 oli naisia ja 23 miehiä. Vastaajia oli monesta eri ikäluokasta mutta suurin osa oli yli 50-vuotiaita opettajia. Heitä oli 34 eli 50,7 %. Vain kaksi vastaajaa oli alle 30-vuotta. 30-40 –vuotiaita vastaajia oli 9 kappaletta. Vastaajista 22 oli 41-50 –vuotiaita. Vastaajien ikäjakaumasta voi päätellä, että suurin osa elintarvikealan opettajista on kyselyn mukaan yli 41-vuotiaita. Voiko ammatillisen opettajan pätevyysvaatimuksesta johtaa selityksen siihen, että vain murto-osa vastaajista oli alle 30-vuotiaita? Kelpoisuuteen vaaditaan siis vähintään 3 vuoden työkokemus soveltuvalta alalta ja soveltuva korkeakoulututkinto. Osatekijä ikäjakaumaan voi olla myös alalta vaadittava laaja monipuolinen työkokemus erilaista elintarvikealan töistä.

Yksi jo eläkkeelle jäänyt elintarvikealan opettaja lähetti verkkokyselyn sijaan avoimen sähköpostin jossa hän vastasi kyselyni teemaan liittyviin kysymyksiin. Tämä vastaus on irrallinen vastaus verkkokyselyn ulkopuolella, mutta käsittelen sen lyhyesti koska viesti oli täynnä asiaa. Avoimessa sähköpostissa eläkkeellä oleva opettaja painotti, että yhtä ja ainoaa työtaustaa tai tutkintoa elintarvikealan opettajaksi ei ole. Kirjoituksessa hän korostaa, että elintarvikealan opettajan tulee valmistautua siihen, että koko elämä on oppimisprosessia alalle. Opettajan työn ja opettajan omien taitojen arvostus on myös vastaajan mielestä erittäin tärkeää. Tärkeää on myös tämän opettajan mukaan se, että opettajat välittävät opiskelijoille elintarviketeollisuusalan arvostusta. Yhteenvedona tämä eläkkeelle jäänyt opettaja kirjoitti seuraavaa:

“Monenlaisen koulutuksen ja työkokemuksen jälkeen voi tulla elintarvikealan opettajaksi, mutta uutta on aina opittava, eläkkeelle saakka. Kollegojen on viisasta käyttää hyväksi toinen toistensa vahvuuksia. Sen asian edistämiseksi aikoinaan perustettiin elintarvikealan opettajien jaosto”.

Käsittelen tuloksia jokaisen osa-alueen osalta aluksi kokonaisuutena. Tarkastelen tuloksia sitten sukupuolen mukaan vertaamalla miesten ja naisten vastauksia. Tarkastelen aineistoa sukupuolen mukaan vain niiltä osin, missä näkyy eroavaisuuksia sukupuolten välillä. Käsittelin aineiston myös iän näkökulmasta eli onko eri ikäisillä opettajilla eroavaisuuksia kompetensseissa. Ikä tarkastelusta karsin pois ensimmäisen kategorian alle 30-vuotiaat

opettajat sillä heitä oli aineistossa vain 2. Liitin alle 30 –vuotiaat opettajat kategorian yhteen 30-40 –vuotiaisiin opettajiin aineiston tarkastelussa. Tulosten tarkastelussa iän ja sukupuolten suhteen käytin apuna IBM SPSS –ohjelmaa, jolla tein ristiintaulukoinnit, jotta näin miten vastaukset jakautuivat ikäluokkien ja sukupuolten välillä. Tulokset siirsin webpolsurveys-ohjelmasta excelin kautta SPSS-ohjelmaan.

5.3.1 Taidolliset valmiudet

Webpolsurveys kyselyohjelmalla tehdyn verkkokyselyn ensimmäinen kysymyksen tarkoitus oli kartoittaa opettajien taidollisia valmiuksia (ks. Liite 2). Osio koostui 10 kysymyksestä ja kysymyksen otsikko oli –Millaiseksi koet omat taidolliset valmiutesi opettajan työssäsi? Kysymykseen vastattiin asteikolla 1) ei lainkaan, 2) heikko taso, 3) välttävä taso, 4) perusteet taso, 5) hyvä taso ja 6) kiitettävä taso. Vastausten keskiarvo taidollisten valmiuksien osalta on 10 kysymyksen osalta 5,07. Tämän kyselyn kysymysten osalta keskiarvosta voi päätellä, että taidolliset kompetenssit ovat hyvällä tasolla kyselyyn osallistuneilla. Liitteessä 3 näkyy kokonaisuudessaan taidollisten valmiuksien vastausjakaumat.

Taulukko 1.



Kuviosta 1 näkee kyselyn taidollisen osa-alueen kysymyksen 10 vastausten jakauman. 17 vastaajista oli sitä mieltä, että he osaavat hyödyntää kasvatustieteiden teorioita käytännön

työssä. 35 vastaajista piti omaa tasoaan hyvänä. Vain yksi vastaajista oli sitä mieltä, että ei osaa hyödyntää kasvatustieteiden teorioita käytännössä ollenkaan. 4 vastaajista merkitsi tasonsa tässä yhteydessä välttäväksi ja 8 tunti hallitsevan perusteet-tason. Vastausten keskiarvo tässä osiossa on 4,95 eli hyvällä tasolla.

Taidollisen osion tuloksista näkee, että raaka-aineiden käsittelytaito on hyvällä tasolla. Raaka-aineiden käsittelystä vain yksi vastanneista oli sitä mieltä, että oma osaaminen on välttävällä tasolla ulkomaisten raaka-aineiden osalta. Ulkomaisten raaka-aineiden käsittelyn kiitettäväksi arvio 15 henkilöä ja 38 arvio osaamisensa hyvälle tasolle. Kotimaisista raaka-aineista 52,25 % vastaajista arvio oman osaamisensa kiitettäväksi ja 44,8 % vastaajista arvio, että oma osaaminen on vähintään hyvää tasoa. 2 vastannutta koki hallitsevansa perusteet tason. Raaka-aineiden tuntemuksen osalta painoarvoa saa enemmän kotimaisten raaka-aineiden tuntemus, sillä elintarviketeollisuus käyttää raaka-aineinaan 80 % kotimaisia raaka-aineita (ETL 2012). Työvälineiden käytön kyselyyn vastanneet arvioivat kokonaisuudessaan hyvälle tasolle, sillä osion keskiarvo oli 5,4.

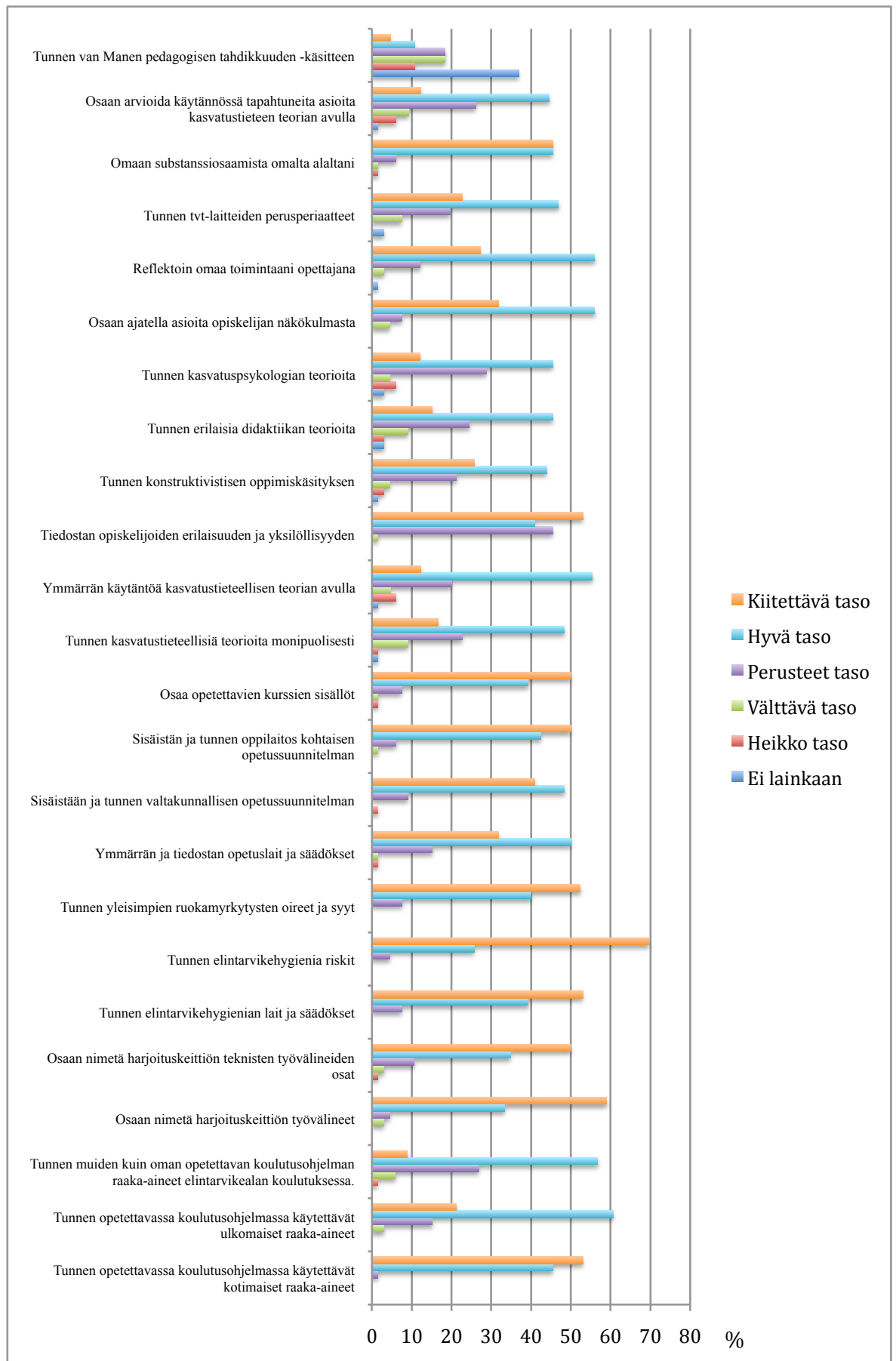
Raaka-aineiden käsittelyn osalta, eli kysymysten 1 ja 2 osalta ei löytynyt iän tai sukupuolten välillä merkittäviä tilastollisia eroavaisuuksia. Työvälineiden käytössä ei myöskään ole tulosten mukaan tilastollisesti merkittäviä eroavaisuuksia sukupuolten tai eri ikäluokkien välillä. Tvt-välineiden käytön suhteen miehet kokevat olevansa naisia vahvemmallalla pohjalla. Naisista 27,3 % ilmoitti osaavansa käyttää tvt-laitteita korkeintaan perusteet tason mukaan ja vastaavasti vain 21,7 % miehistä oli vastannut osioon, että perusteet taso korkeintaan. Iällä ei ollut tilastollisesti merkitystä tvt-laitteiden käytön suhteen. Naisista 61,3 % ilmoitti, että osaavat käyttää sähköisiä työvälineitä vähintään perusteet tason mukaan ja vastaavasti miehistä 43,8 % vastasi, että sähköisten työvälineiden käyttö on vähintään perusteet tasolla. Manuaalisten työvälineiden huollon kohdalla miesten ja naisten välillä ei ollut merkittäviä eroja. Työtilojen siivouksen kohdalla naiset ovat huomattavasti paremmalla tasolla. Ainoastaan yli 50-vuotiaiden kohdalla siivousvälineiden kohdalla taso eroja ei ollut miesten ja naisten välillä. Osaan toimia käyttäen monipuolisesti erilaisia opetusmetoja kohdassa ei ollut sukupuolten välillä eroavaisuuksia. Tieteellisten teorioiden suhteen tilastollisesti merkittäviä poikkeamia ei löytynyt sukupuolten tai iän suhteen.

5.3.2 Tiedolliset valmiudet

Kyselyn toinen kompetensseja mittaava osio oli tiedollisista valmiuksista. Osion otsikko oli, että millaiseksi koet omat tiedolliset valmiutesi opettajan työssäsi? Tiedollinen osio koostui 24 kysymyksestä jotka olivat johdettu opetussuunnitelmista ja aiemmista ammatillisen opettajuuden kirjoituksista. Opetussuunnitelmista tiedolliseen osioon olen johtanut esimerkiksi kasvatustieteellisten teorioiden tuntemuksen kysymyksen ja didaktiikan tuntemuksen. Opetussuunnitelmien tuntemuksen olen ottanut mukaan vertailu kohteeksi Paason (2010) tutkimukseen jossa hän esittää, että opetussuunnitelmien tuntemus on hyvällä tasolla. Elintarvikehygienian tuntemus ja elintarvikehygienian lainsäädännön tuntemuksen olen johtanut suoraan opetussuunnitelmien tavoitteista. Myös raaka-aineiden tuntemuksien kysymykset olen johtanut suoraan opetussuunnitelmista.

Vastausvaihtoehdot olivat kuudella eri tasolla, eli 1) ei lainkaan, 2) heikko taso, 3) välttävä taso, 4) perusteet taso, 5) hyvä taso ja 6) kiitettävä taso. Taulukosta 2 näkee miten vastaukset ovat jakautuneet prosentuaalisesti tiedollisissa osioissa.

Taulukko 2. Elintarvikealan Ammatillisten aineiden opettajan tiedolliset valmiudet.



35,8 % vastaajista eivät tunne tutkielman yhteydessä mainittavaa pedagogisen tahdikkuuden käsitettä. Kiitettävällä tasolla pedagogisen tahdikkuuden tuntemus oli vain 4,5 % vastaajista ja hyvä tuntemus 10 % vastaajista. 43,3 % vastaajista oli sitä mieltä, että osaa arvioida käytännössä tapahtuneita asioita kasvatustieteen teorioiden avulla hyvällä tasolla ja 11,9 % kiitettävällä tasolla. 25,3 % vastaajista oli tässä osiossa perusteet tason kannalla. Käytäntöä osasi heikolla tai välttävällä tasolla kasvatustieteen teorioiden avulla arvioida 14,9 % vastaajista.

Tutkielman alkuosassa mainitaan substanssiosaamisen käsite. Aiemmistä ammatillisen opettajan tutkimuksesta nousi useasti esille substanssiosaamisen käsite ja kyselyn 1 tuloksista ilmeni myös, että opettajalla tulee olla substanssiosaamista. Kyselyyn vastanneista 44,7 % olivat sitä mieltä, että he omaavat oman alan substanssiosaamista kiitettävällä tasolla ja 44,7 % hyvällä tasolla. Opetussuunnitelmat vaativat opettajalta tvt-laitteiden tuntemista ja tutkimuksen tuloksissa 46,3 % vastaajista kertoivat tvt-laitteiden tuntemuksensa olevan hyvällä tasolla ja 22,3 % koki tvt-tuntemuksensa kiitettäväksi. Kaksi opettajaa ei tuntenut kyselyn mukaan tvt-laitteita lainkaan.

Opettajan asiantuntijuuden kehittymisen yhteydessä mainitsin, että opettajan ammattitaito kehittyi itsereflektion kautta. Taulukosta 2 näkee, että jopa 55 vastaajaa, eli 82,1 % vastanneista kokee, että he refleктоivat opettajuuttaan hyvällä ja kiitettävällä tasolla. Vastanneiden joukosta siis suurin osa refleктоi toimintaansa hyvin. 58 vastannutta osaa kyselyn perusteella ajatella asioita hyvin myös opiskelijan näkökulmasta. Didaktiikan ja kasvatopsykologian tuntemus oli vastanneilla kohtalaisen hyvällä tasolla. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen tunsivat miltein kaikki vastanneet ja 25,3 % vastanneista tunsivat tämän oppimiskäsityksen kiitettävällä tuntemuksella. Käytännön ja teorian suhde on kasvatustieteissä on paljon keskusteltu asia ja kyselyn mukaan suurin osa ymmärtää käytäntöä vähintään teoria-käytäntö suhteen perusteiden mukaisesti.

Kyselyssä oli myös osio jossa kartoitin, opettajien kasvatustieteiden teorioiden yleistä tuntemusta ja tulosten mukaan teorioiden tuntemus on hyvällä tasolla. Vastaajista 40,3 % tiedostaa opiskelijoiden erilaisuuden hyvällä tasolla ja 52,2 % kiitettävällä tasolla. Yksikään vastaajista ei ollut sitä mieltä, että ei ymmärtäisi opiskelijoiden erilaisuutta tai yksilöllisyyttä.

Taulukosta 2 näkee, että suurin osa vastanneista tuntee opetettavien kurssiensa sisällöt hyvin. Opetussuunnitelma tuntemus on myös kyselyn mukaan hyvällä tasolla oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman sekä valtakunnallisen opetussuunnitelman osalta. Alan lainsäädännön tuntemus on myös vastanneiden kesken hyvällä tasolla. 31,3 % vastaajista koki tuntevansa opetuslainsäädännön kiitettävällä tasolla, 49,3 % hyvällä tasolla, 14,9 % perusteet tasolla, 1,5 % eli 1 henkilö välttävä tasolla, myös vain 1 henkilö koki, että lain tuntemus on heikolla tasolla. Myös ruokamyrkytysten oireiden ja syiden tuntemus oli vastanneilla hallussa. Jopa 50,7 % vastasi, että tuntee ruokamyrkytysten oireet ja syyt kiitettävästi ja 38,8 % eli 26 henkilöä hyvän tason mukaisesti. Elintarvikehygienian tuntemuksen arviointi oli vastanneilla keskiarvolla 5,45 eli vastanneet tuntevat hyvin elintarvikehygieniaa. Harjoituskeittiöiden työvälineiden tuntemus arvioitiin kyselyssä myös hyvälle tasolle. Kyselyssä tarkastelin myös sitä, että kuinka hyvä on opettajien raaka-aine tuntemus. Taulukosta 2 näkee, että kotimaisten sekä ulkomaisten raaka-aineiden tuntemus on hyvällä tasolla kyselyyn vastanneilla.

Raaka-aineiden tuntemus osion suhteen ei tuloksissa ilmennyt merkittäviä eroavaisuuksia sukupuolten välillä. Työvälineiden tuntemus oli myös tasapuolista sukupuolten kesken. Iällä ei ollut tilastollista merkitystä edellä mainituissa kohdissa. Elintarvikehygienian lain tuntemus osiosta ei löytynyt iän tai sukupuolten suhteen merkittäviä eroavaisuuksia. Elintarvikehygienian riskien ja ruokamyrkytys oireiden tuntemuksen suhteen naiset kokivat tiedolliset taitonsa miehiä hieman paremmiksi. Opetussuunnitelman tuntemuksen osalta ei löytynyt suuria poikkeamia sukupuolten välillä. Ainoastaan oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman tuntemus oli naisilla hieman parempaa.

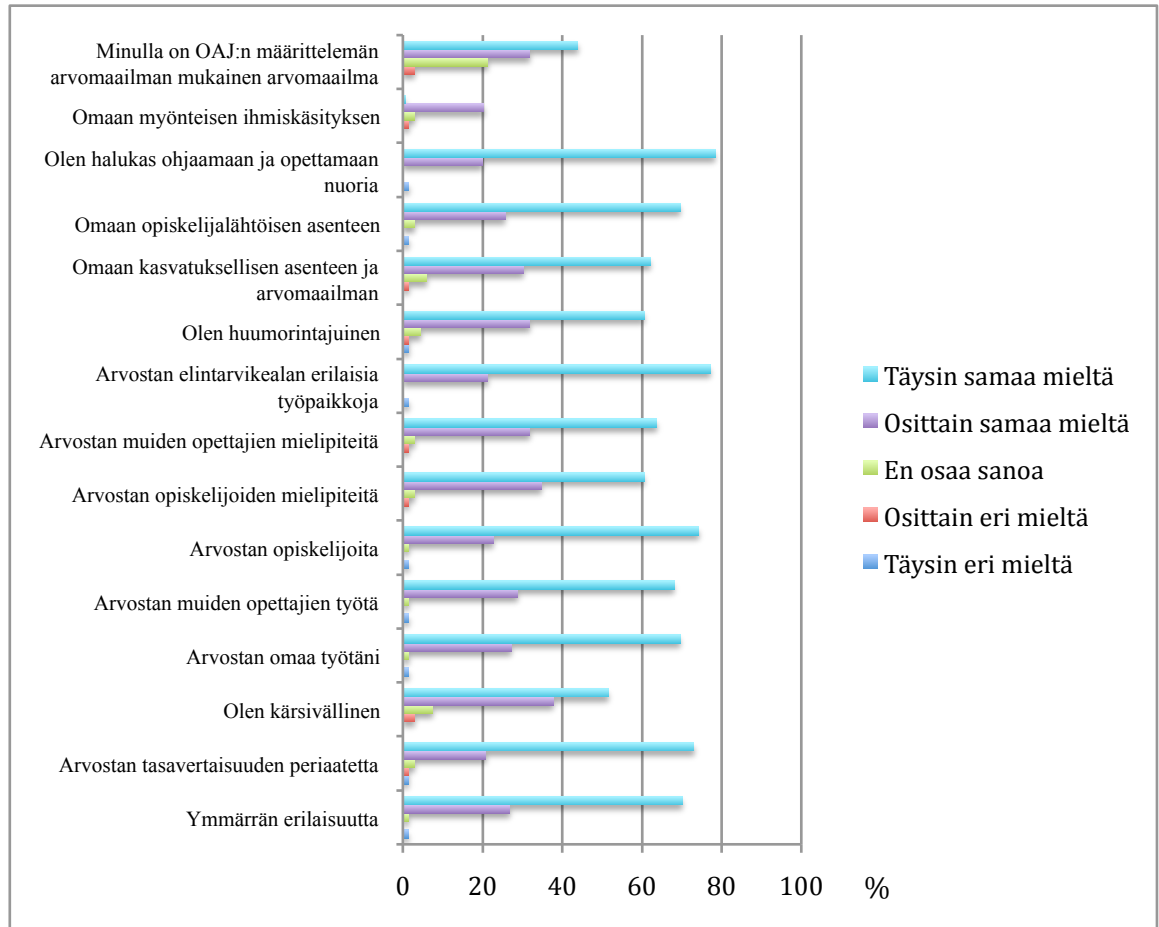
Didaktisten teorioiden tuntemus on tulosten mukaan naisilla hieman vankemmalla pohjalla. Yli 50-vuotiaiden opettajien kesken ero oli suurinta. 31,8 % yli 50-vuotiasta naisista oli vastannut, että didaktisten teorioiden tuntemus on hyvällä tai kiitettävällä tasolla. Miehistä vain 26 % yli 50-vuotiasta opettajista oli vastannut, että hyvä tai kiitettävä taso. Kyselyyn vastanneista miehistä 65,2 % oli yli 50-vuotiaita ja naisista yli 50-vuotiaita oli 43,2 %. Yli 50-vuotiaat miehet kokivat yli 50-vuotiaita naisia paremmaksi käytännön tapahtumien arvioinnin kasvatustieteellisten teorioiden avulla. 21,7 % yli 50-vuotiasta miehistä koki taitonsa tähän osioon kiitettäväksi ja vastaavasti yksikään yli 50-vuotias nainen ei kokenut tietotaitojaan tässä osiossa kiitettäväksi. Muiden ikäluokkien kesken ei ollut tässä yhteydessä poikkeamia.

Tiedollisten kompetenssien osalta ei löytynyt muiden tässä mainitsematta jättämieni kysymysten osalta tilastollisesti merkittäviä eroavaisuuksia sukupuolien ja eri ikäluokkien välillä. Kokonaisuudessaan sukupuolten väliset eroavaisuudet olivat todella pieniä tiedollisten kompetenssien osalta joten kokonaiskuva tiedollisista valmiuksista voidaan tarkastella sukupuoli ja ikä neutraalisti.

5.3.3 Asenteelliset valmiudet

Kysymyksillä 3 ja 4 mitattiin opettajien asenteellisia piirteitä (ks. Liite 2). Asenteellisten valmiuksien kysymysten asettelun rakensin tarkastelemalla opetusalan ammattijärjestön arvomääritelmiä ja opetussuunnitelmissa olevia arvomääritelmiä. Kysymys 3 oli, että millaiseksi koet omat asenteelliset valmiutesi opettajan työssäsi? Kysymyksen alla oli 15 eri kohtaa, kuten esimerkiksi kohta 1) Ymmärrän erilaisuutta. Vastaukset tuli täyttää Likertin-asteikollisesti, eli 1) täysin eri mieltä, 2) osittain eri mieltä, 3) en osaa sanoa, 4) osittain samaa mieltä ja 5) täysin samaa mieltä. Kysymykseen ymmärrän erilaisuutta 70,1 % vastasi, että täysin samaa mieltä ja 26,8 % oli osittain samaa mieltä. Yksi vastasi kohtaan ymmärrän erilaisuutta, että täysin eri mieltä. Taulukosta 3 näkee miten kyselyyn on vastattu asenteellisten valmiuden osalta.

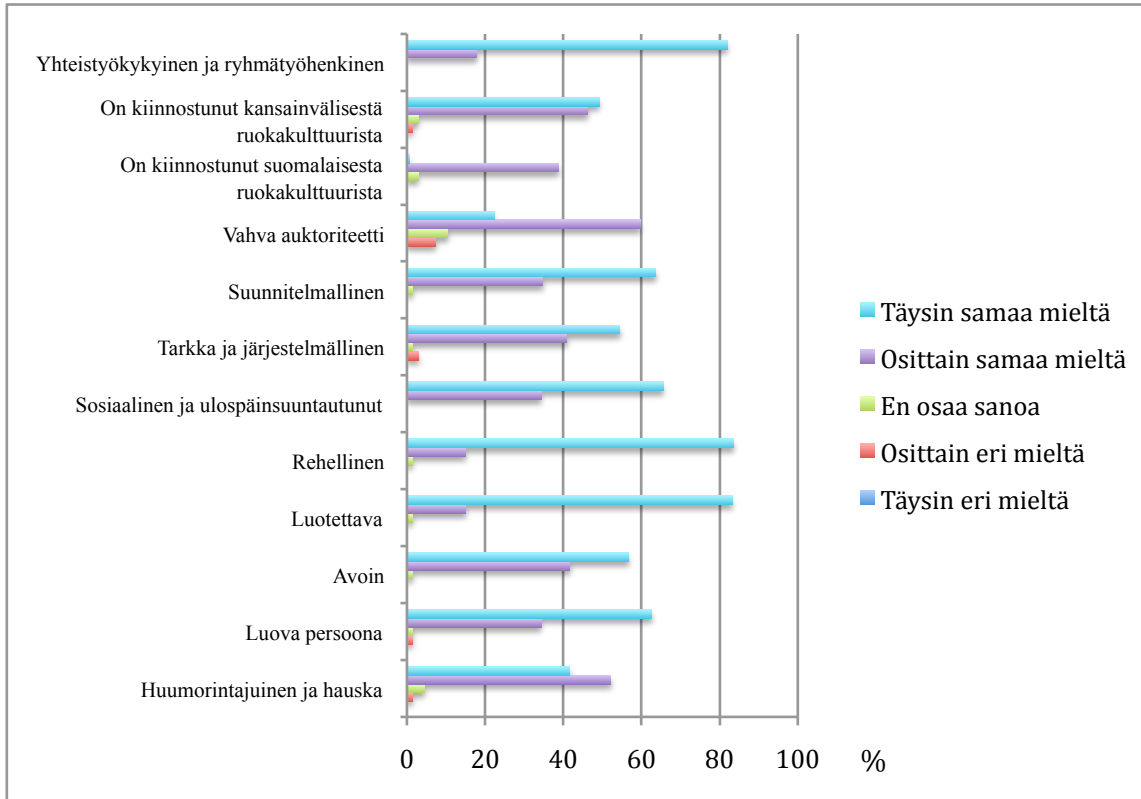
Taulukko 3. Millaiseksi koet omat asenteelliset valmiutesi opettajan työssäsi?



Tasavertaisuuden periaate on kirjattu elintarvikealan opetussuunnitelmaan ja sen mukaisesti 49 henkilöä eli 73,1 % vastasi kohtaan arvostan tasavertaisuuden periaatetta, että täysin samaa mieltä. Noin puolet vastasi olen kärsivällinen kohtaan, että täysin samaa mieltä ja osittain samaa mieltä kohtaan tuli 25 merkintää. Tuloksista näkyy myös, että opettajat arvostavat omaa työtään ja työkavereitaan. 49 opettajaa, eli 73,1 % vastaajista merkitsi kyselyn kohtaan arvostan opiskelijoita, että täysin samaa mieltä. Yksi vastaajista merkitsi kyselyn kohtaan arvostan opiskelijoita täysin eri mieltä. Taulukosta 2 näkee, että 48 opettajaa, eli 71,6 % vastaajista omaa myönteisen ihmiskäsityksen ja 46 opettajaa eli 68,6 % vastanneista omaa opiskelijälähtöisen asenteen. Vastaajat myös arvostavat tulosten mukaan erilaisia elintarvikealan työpaikkoja. Suurin osa opettajista koki omaksi asenteelliseksi valmiudeksi kärsivällisyyden. 5 vastaajista ei osannut sanoa onko kärsivällinen vai ei.

Persoonallisuutta kartoittaessani laadin kyselyyn 2 (ks. Liite 2) kysymyksen neljä, jossa kysytään, että minkälainen henkilö sopii mielestäsi elintarvikealan opettajaksi. Osiossa oli 12 kysymystä mittaamassa persoonallisuutta ja vastausvaihtoehdot Likertin-asteikollisia.

Taulukko 4. Minkälainen henkilö sopii mielestäsi elintarvikealan opettajaksi?



Luotettavuus, rehellisyys ja yhteistyökykyinen ja ryhmätyöhenkinen nousivat vastaajilla eniten esille. 82,1 % vastaajista oli täysin samaa mieltä, että opettajan tulee olla luotettava. Vastaajista 83,6 % merkitsi rehellisyyden kohdalle täysin samaa mieltä. Yhteistyö ja ryhmätyöhenkisen kohdalla vastaukset jakautuivat siten, että 82,1 % oli täysin samaa mieltä ja 17,9 % oli osittain samaa mieltä. Yksikään vastaajista ei ollut eri mieltä tai osittain eri mieltä yhteistyökykyisyyden ja ryhmätyöhenkisyiden kohdalla. Vastaajat olivat myös sitä mieltä, että elintarvikealan opettajan tulee olla sosiaalinen ja ulospäinsuuntautunut. Suurin osa vastaajista oli osittain samaa mieltä siitä, että opettajan tulee olla vahva auktoriteetti, muutama vastaaja oli myös osittain eri mieltä. Muutama opettaja ei osannut sanoa tuleeko opettaja olla vahva auktoriteetti.

Iän ja sukupuolen näkökulmasta katsottuna asenteellisesta osiosta ei löytynyt merkittäviä eroavaisuuksia. Persoonallinen osio oli myös suhteellisen neutraali ikäluokkien ja

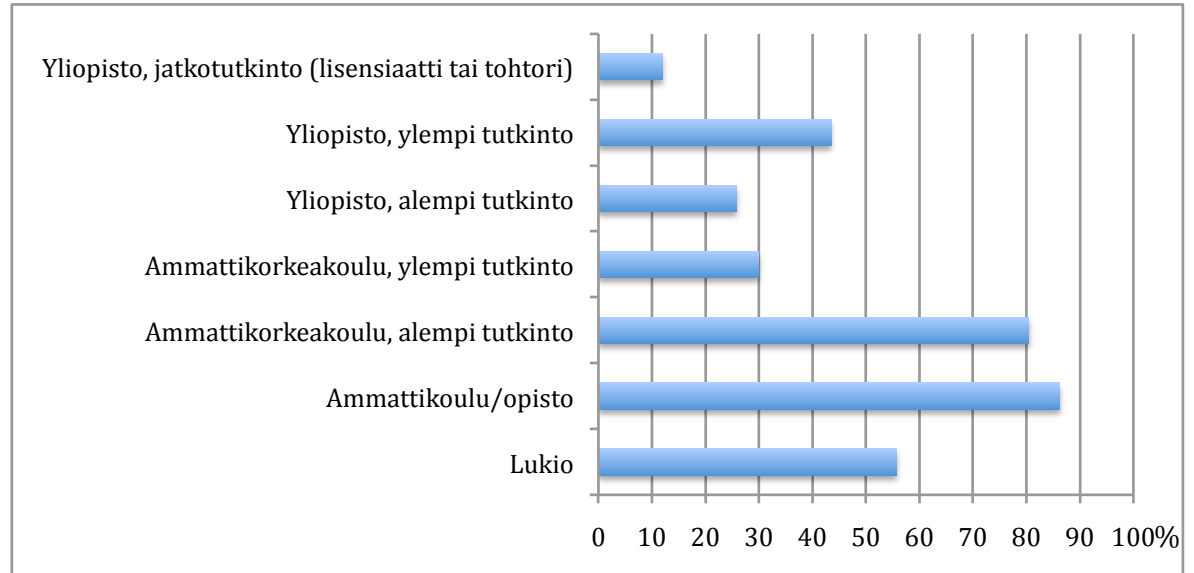
sukupuolten välillä. Tässä yhteydessä on yleisesti huomioitava, että kyselyssä kysyttiin vastaajan ikää, ei työvuosia elintarvikealan opettajan, joten taidollisten, tiedollisten, asenteellisten ja persoonallisten osioiden ikätarkastelun kohdalla ei voi tehdä päätelmiä kovin syvällisesti.

5.3.4 Työ ja koulutustaustat

Koulutustaustat

Koulutustaustat olivat vastaajilla monelta osin yhdenmukaisia mutta myös joitain poikkeuksia löytyi. Kyselyssä koulutustaustaa kartoitin kyselyssä kolmen eri kohdan kautta, eli kysymykset 5-7 (ks. Liite 2). Kysymys 5 kartoitti koulutustaustoja yleisesti. Taulukosta 4 näkee miten erilaiset suoritettut koulutusasteet jakautuivat kyselyyn vastanneiden kesken.

Taulukko 4. Koulutusasteet.



Vastaajista 55,7 % oli suorittanut lukion ja 86,2 % ammattikoulun tai ammattiopiston. 80,4 % vastaajista on suorittanut alemman korkeakoulututkinnon ammattikorkeakoulussa ja 30 % oli tehnyt ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon. Alemman yliopisto tutkinnon oli suorittanut 25,9 % vastaajista ja ylemmän yliopisto tutkinnon 43,5 %. Kolmella vastaajista oli jatkotutkinto yliopistosta. Vastauksissa korostui ammattikoulutausta elintarvikealan

opettajilla, sillä 86,2 prosenttia vastaajista oli ammattikoulu tai ammattiopistotaustaisia. Nykypäivänä koulutusmuodot ovat muuttuneet aika paljon entisestä, sillä moni suorittaa ammattitutkinnon ohessa nykyään myös lukion. Mielenkiintoista olisi tarkastella vastaavia koulutusastejakaumia esimerkiksi kahdenkymmenen vuoden päästä.

Kysymys 6 (ks. Liite 2) käsitteli koulutustaustoja tarkemmin. Elintarvikealan perustutkinnon oli suorittanut 28 vastaajaa. Ravintolakokki tai suurtalouskokin koulutuksen suorittaneita ei ollut kuin 6 vastaajaa joten voidaan päätellä, että kokin tutkinto ei ole kovin yleinen pohjakoulutus elintarvikealan opettajilla. Ammattikorkeakoulun tutkinnoista restonomin tutkinto oli 18 ja elintarviketeknikon tutkinto 17 vastaajalla. Elintarvikeinsinööriä joukossa oli 13. Elintarviketieteiden maistereita joukossa oli 8 kappaletta ja yksi henkilö vastaajista oli suorittanut elintarviketieteiden lisensiaatin tutkinnon. Väitöskirjan tehneitä elintarviketieteiden tohtoreita tähän kyselyyn vastanneissa ei ollut yhtään. 53 eli kyselyyn vastannutta ilmoitti suorittaneensa opettajan pedagogiset opinnot 60 opintopisteen oppimäärällä. Ammatillisen opettajuuden lain (1998, 13 §) mukaiset kelpoisuusehdot edellyttävät opettajalta pedagogisia opintoja, joten se selittää sen, että miltein jokainen vastanneista oli suorittanut pedagogiset opinnot.

Kysymys 7 (ks. Liite 2) kyselyssä oli vapaa muotoinen kysymys koulutustaustoista ja vastaajat saivat vapaasti kirjoittaa avoimeen sarakkeeseen mitä muita koulutuksia heillä on. Jokin muu koulutus tai koulutukset kohdasta esille nousi selkeästi näyttötutkintomestarin koulutus jonka oli suorittanut 11 henkilöä vastaajista. Joukosta oli 6 henkilöä suorittanut erityisopettajan opinnot. Koulutuksista ilmeni myös selkeästi erilaiset mestarikoulutukset kuten leipurimestarin erikoisammattitutkinto ja kondiittorin erikoisammattitutkinto. Muutamalla vastaajalla oli opinnot vielä kesken maa- ja metsätaloustieteellisessä tiedekunnassa. Osa vastaajista ilmoitti kysymyksen 7 yhteydessä, että insinöörin tai opettajan pedagogiset opinnot ovat vielä kesken tai alkamassa myöhemmin. Tämän voi selittää sillä, että lain (1998, 13 §) mukaisesti opettajan tulee suorittaa opettajan pedagogiset opinnot kolmen vuoden kuluessa virkaan astumisesta.

Työkokemus

Kysymyksellä 8 (ks. Liite 2) kartoitin opettajien aiempaa työkokemusta. Kysymyksen asettelussa oli tämän kysymyksen kohdalla sattunut pieni virhe mutta suurin osa vastaajista ymmärsi vastausten perusteella kysymyksen oikein. Kysymys oli seuraavanlainen; Opettajan työkokemus, muu kuin elintarvikealalla. Työnimike + työkokemus vuosina (esim. Luokanopettaja 2 vuotta, kansanopisto 5 vuotta). Tarkoitus oli sulkujen sisään kirjoittaa, että kansanopiston opettaja, kansanopisto. Epäselvä kysymyksenasettelu heikensi hieman kysymyksen tarkoituksen mukaisuutta koska osa vastaajista oli merkinnyt myös muuta kuin opettajan työkokemuksia tähän osioon 8. Vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että suurimmalla osalla vastaajista ei ollut opettajantyökokemusta ennen elintarvikealan opettajuutta. Muutama vastaaja ilmoitti, että on toiminut kokkiopettajana.

Ammatillisen opettajan pätevyysvaatimuksissa mainitaan, että opettajalla tulee olla vähintään kolme vuotta soveltuvaa työkokemusta opettavaa alaa lähinnä olevalta alalta. Kysymys 9 (ks. Liite 2) koski siis soveltuvaa työkokemusta elintarvikealalta. Erilaisia elintarviketeollisuuden työtaustoja vastanneilla oli todella monipuolisesti. Esimerkiksi työkokemusta oli usealla vastaajalla leipomoalalta, lihateollisuudesta ja kaupan alalta.

Kyselyyn lisäsin loppuun avoimen kysymyksen (kysymys 10, ks. Liite 2) jossa kysyin, että tuleeko mitään muita asioita mieleen joita kyselyssä ei ole kysytty jotta ovat oleellisia elintarvikealan opettajan työssä. Tähän osioon sain vastauksia todella monipuolisesti joten kokosin vastauksista useasti toistuvia asioita. Kysymykseen 10 jätti vastaamatta 26 henkilöä ja 6 vastaajan vastaukset eivät liittyneet aiheeseen. Kaikkein voimakkaimmin tuli ilmi työelämäosaaminen ja työelämäyhteydet. 13 vastaajaa painotti tässä yhteydessä, että opettajalla tulee olla vahva työelämäosaaminen alalta ja hyvät yhteistyöverkostot työelämään. Vastauksissa painottui myös kädentaidot ja elintarviketeollisuuden tuntemus. Muutama vastaaja painotti myös, että opettajalla tulee olla myönteinen ja kasvatuksellinen asenne työhön. Kaksi vastaajaa painotti, että opettajan tulee päivittää välillä työelämäosaamistaan työelämäjaksoilla.

5.4 Tutkimuksen tulokset, laki, opetussuunnitelmat ja aiempi tutkimus

Webropol-verkkokyselyn tuloksissa ilmenee hyvin selvästi opetussuunnitelmasta johdettavat valmiusvaatimukset. Lain määrittelemä kolmen vuoden aiempi työkokemus on kutakuinkin jokaisella kyselyyn vastanneella henkilöllä soveltuvalta alalta. Tuloksissa näkyi myös, että työkokemus on suurimmalla osalla todella laajaa ja monipuolista. Soveltuva korkeakoulututkinto on myös lain mukaisesti melkein kaikilla. Muutamalta puuttui joko pedagogiset opinnot tai korkeakoulututkinto, mutta ne olivat suurimmalla osalla työn alla vastaushetkellä tai he olivat aloittamassa opintoja myöhemmin täyden pätevyyden saavuttamiseksi. Laki epäpätevän opettajan käytöstä on siis yhtenäinen kyselyn tulosten osalta.

Esimiehille lähettämäni kysely 1 (Liite 1) on yhtenäinen opetussuunnitelman ja nykyisen voimassa olevan lainsäädännön kanssa. Kyselyn vastauksissa noudatellaan opetussuunnitelmien mukaisia kelpoisuusvaatimuksia kaikin osin. Tiedolliset ja taidolliset kompetenssit ovat kyselyn tulosten mukaan opetussuunnitelmien mukaisia. Kysely ei ollut kovinkaan laaja, joten täysin yleistettäviä päätelmiä ei tuloksista voi antaa. Kyselyyn vastanneet kuitenkin edustivat ammattioppilaitoksia korkeista esimiesasemista joten tuloksien voidaan päätellä olevan tarkoituksen mukaisia. Lainsäädäntö on kyselyn tuloksissa läsnä odotetun mukaisesti. Vastanneiden esimiesasemat edellyttävät lainsäädännön laajaa tuntemista joten vastausten ei voi olettaa olevan irrallaan lainsäädännöstä.

Esimiehille teettämäni kyselyn tuloksissa painottui, että soveltuva korkeakoulututkinto voisi olla esimerkiksi elintarvikeinsinööri, ja vastanneista 13 oli elintarvikeinsinööriä ja 17 elintarviketeknikkoja, joka on vastaavatutkinto. Kyselyssä 1 painottui myös alan substanssiosaaminen joka on yhtenäinen kyselyn 2 tuloksiin. Yksi alustavan kyselyn vastaaja mainitsi, että elintarvikealan opettajan tulee olla halukas ohjaamaan ja opettamaan nuoria ja opettajille suunnatun kyselyn vastauksissa 51 vastaajaa eli 76,1 % vastaajista oli täysin samaa mieltä ja 19,4 % osittain samaa mieltä. Esimiesten vastauksissa näkyi, että kasvatuksellinen asenne on tärkeää, ja tulokset ovat yhtenäisiä opettajien vastausten kanssa, sillä jopa 61,2 % vastaajista oli täysin samaa mieltä ja 29,8 % osittain samaa mieltä. Kasvatuksellisuus näkyy myös yhteneväisesti elintarvikealan opetussuunnitelman yhteisessä osassa ja ammatillisten opettajankorkeakoulujen tavoitteissa. Esimiehet olivat

vastausten perusteella myös sitä mieltä, että opettajan tulee hallita tvt-laitteet. Tuloksissa näkyy, että 46,3 % vastaajista tuntee tvt-laitteiden peruseriaatteet hyvällä tasolla ja 22,3 % tuntee tvt-laitteet kiitettävällä tasolla. Kysyin myös, että kuinka hyvin osaat käyttää tvt-laitteita? 29,8 % oli sitä mieltä, että osaa käyttää tvt-laitteita kiitettävällä tasolla ja 43,3 % vastasi, että hyvällä tasolla. Tvt-taitojen osalta vastaukset on yhteneväisiä opetussuunnitelmien tvt-taitojen osaamisvaatimuksen kanssa.

Aiempiin tutkimuksiin oman tutkimukseni tulokset olivat yhteneviä monelta osin. Tiilikalan (2004) mukaan ammatillisen opettajan tulee olla vuorovaikutuksellinen, kasvatuksellinen ja verkostoitunut oman alansa moniosaaja, jolla on didaktiset taidot ja pedagoginen tietous hallussa. Tiilikalan mainitsemat valmiudet ovat kyselyn tulosten mukaisia, sillä vastaajilla oli kutakuinkin Tiilikalan mainitsemat asiat hyvin hallussa. Paaso (2010) painottaa, että opettajien aineenhallinta sekä pedagogiset taidot ovat hyvällä tasolla. Tutkimukseni tulokset ovat yhteneviä Paason väittämiin. Tynjälän ja kumppanien (2005) mukaan vuorovaikutustaidot ja yhteisverkostot ovat tärkeä osa ammatillista opettajuutta, ja nämä seikat olivat yhteneviä tuloksiini sillä tutkimukseni vastauksissa painotettiin yhteistyöverkostojen tärkeyttä ammatillisen opettajan työssä.

Miettinen (2008) ja Leinonen (2008) painottivat substanssiosaamisen tärkeyttä. Tutkimukseni tuloksissa 44,8 % vastaajista koki, että omaa hyvän tason oman alansa substanssiosaamisesta ja 44,8 % vastaajista oli sitä mieltä, että heidän substanssiosaamisensa on kiitettävällä tasolla. Vaso, Vertanen (2000) ja Luopajarvi (1995) esittivät, että opettajan tulee ymmärtää erilaisuutta ja, että oppiminen tapahtuu asioiden ymmärtämisen kautta. Melkein kaikki kyselyyni vastanneet ilmoittivat, että he ymmärtävät erilaisuutta, joten se on yhtenäinen Vason ja Vertasen väittämän kanssa. Olson ja Wyett (2000) esittävät, että opettajilta puuttuu joissain määrin affektiivisia valmiuksia. Tämä väittäminen ei ole kuitenkaan yhdenmukainen tutkimustulosteni kanssa, sillä asenteellisten valmiuksien osalta vastaajilla on affektiivisia valmiuksia ja ajatusmaailmaa suurimmalta osin. Suomessa opettajilta edellytetään lain (1998, 13 §) mukaisesti opettajan pedagogisia opintoja, joten jokainen suomalainen opettaja saa asenteellisia valmiuksia jo koulutusvaiheessa. Vain yksi kyselyyn vastaajista vastasi, että arvostaa opiskelijoiden mielipiteitä vain vähän, mikä ei riitä yhdenmukaistamaan tuloksia Olsonin ja Wyetin väittämän mukaiseksi. Tulokset ovat muilta osin yhteneviä Olsenin ja Wyetin (2000) kanssa, kuten esimerkiksi se, että opettajien tulee ajatella asioita opiskelijoiden

näkökulmista. Simplicion (2000) tekstiä tulkiten opettajan tulee reflektoida omaa toimintaansa. Kyselyni tulosten mukaan suurin osa vastanneista reflektoi omaa toimintaansa vähintään hyvällä tasolla, joten tulokset ovat yhteneviä Simplicion väittämän kanssa. Ikäluokkien tai sukupuolten välillä ei tulosten mukaan ollut suurta merkitystä tulosten analyysissa.

Tutkimukseni tuloksissa ilmenee, että opettajat reflektoivat toimintaansa kiitettävällä tasolla. Opettajankoulutuksien pedagogisissa opinnoissa painotetaan myös itsereflektiotaitoja. Cornford (2002) kuitenkin kirjoittaa, että reflektiosta on tullut niin sanottu ”muoti-ilmiö”, jota korostetaan opettajankoulutuksissa paljon, ilman, että taustalla olisi mitään empiiristä tutkimustietoa. Cornfordin (2002) mukaan reflektiotaito on liian laajakäsite ja sen hyödyntäminen opettajien koulutuksissa tulisi olla täsmällisempää. Cornford ei kuitenkaan kiellä, ettei reflektio ja kriittinen ajattelu olisi hyödyllistä, vaan hän painottaa, että näitä taitoja tulisi osata hyödyntää muiden taitojen yhteydessä. Cornfordia tulkiten asian voi ajatella siten, että opettajan tulisi tietää, mitä asioita on hyödyllistä reflektoida omassa toiminnassaan ja miten oman toiminnan reflektointia voisi hyödyntää käytännössä.

6 LOPPUPÄÄTELMÄT

Atjosen (2010, 8) mukaisesti olen pyrkinyt tuottamaan tutkielmaan näkökulmia vaihtelevasti aiempaan tutkimukseen, lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin nojautuen ja viitaten omaan tutkimukseeni. Kirjallisuuden, aiempien tutkimusten, opetussuunnitelmien ja lakien tarkastelu antaa kuvan, että ammatillisen opettajan tulee olla todella laajan tiedollisen, taidollisen ja kasvatuksellisen asenteen omaava yhteistyökykyinen, alan työelämän tunteva ja verkostoitunut erikoisosaaja.

Jos opetussuunnitelmia ja lakia tarkastelee kirjaimellisesti sanasta sanaan, niin en usko, että Suomesta löytyy kovinkaan montaa opettajaa joka taitaa kaikki opetussuunnitelmista johdettavat valmiusvaatimukset. En kuitenkaan tarkoita, että opettajat eivät hallitsisi opetussuunnitelmien sisältöjä vaan, että opettajilla tulee olla laaja kokemuspohja erilaisista elintarvikealan työmaailmoista ja mielenkiintoa oppia jatkuvasti uutta, jotta pysyy ajan hermolla alansa asiantuntijana. Kirjaimellisesti tarkasteltuna opetussuunnitelmat ja lait vaativat, että elintarvikealan opettajan tulisi olla hieman kärjistettynä aikaisemmalta koulutus pohjaltaan esimerkiksi juristi, elintarvikeinsinööri, mikrobiologi, kemisti, elintarviketieteiden tohtori ja jokaiselta elintarvikealan osa-alueelta laajan työkokemuksen omaava yli-ihminen? Näinhän asia ei suinkaan ole, vaan sopivat koulutus pohjat ja työkokemukset antavat yleisesti hyvän pohjan elintarvikealan opettajuuteen ja tietotaito kasvaa ja kehittyy läpi uran kestävässä oppimisprosessissa.

Täysin samalla tavalla voisi olettaa, että esimerkiksi luokanopettajan ei tulisi olla luokanopettajankoulutuksen pelkästään suorittanut vaan luokanopettajan tulisi olla luokanopettajankoulutuksen lisäksi suorittanut jokaisen opetettavan alan maisterin tutkinnon, jotta voisi täydellisesti opettaa lapsia peruskoulussa. Ihmisen fyysinen rajoittuvuus iän näkökulmasta ei kuitenkaan mahdollisista ”ylioppineisuutta” jokaiselta aihealueelta, joten luokanopettajan kelpoisuuteen saa tarvittavia pohjatietoja opetettavien aiheiden ja aihealueiden monialaisista opinnoista ja tietotaito kehittyy ajan myötä kokemuksen myötä. Tosin se edellyttää opettajalta omatoimisuutta ja halua kehittää omaa asiantuntijuuttaan. Kuten mihin tahansa ammattiin, niin myös elintarvikealan opettajan ammattiin saa hyvät lähtökohdat lain määritelmän mukaisesti soveltuvalla koulutuksella ja työkokemuksella, ja todellinen asiantuntijuus sekä osaaminen kehittyy työkokemuksen myötä koko työuran ajan.

Mielenkiintoinen ja mahdollisesti myös tutkimuksen tulosten analysoinnin kannalta mielenkiintoinen tekijä olisi ollut se, että jokaiselta vastaajalta olisi kysytty kuinka monta vuotta kukin on toiminut elintarvikealan ammatillisten aineiden opettaja. Olisiko edellä mainitulla lisäkysymyksellä tutkimukseen saatu aivan uudenlaista syvyyttä ja mahdollisesti toisenlaisia päätelmiä tuloksiin? Kyselyn tuloksista ei selviä kokemuksen näkökulmaa opettajan kompetenssiin. Kuten aiemmin on mainittu, niin opettajan kompetenssit kehittyvät koko työuran ajan, joten työkokemuksen lisäämisellä tutkimuskysymyksiin olisi voinut olla oleellinen? Van Manen pedagogisen tahdikkuuden tuntemuksen kysymyksen tulokset olivat heikon tuntemuksen tasolla mutta uskon, että opettajat omaavat pedagogisen tahdikkuuden määritelmän mukaisia valmiuksia, mutta ne ovat enemmän tiedostamatonta kompetenssia. Tutkielman kysymyksistä pedagogisen tahdikkuuden kysymys ei ollut kokonaisuudessaan kovin oleellinen, mutta otin kysymyksen mukaan vain testatakseni käsitteen tuntemusta koska, käsittelemäni termiä tutkielmassa joissain määrin.

Kansainvälisesti on kirjoitettu paljon aikuisten oppimisesta. Tulisiko ammatillisen opettajankoulutuksen ottaa enemmän huomioon andragogiikan, transformatiivisen oppimisen ja tilanteellisen oppimisen -teorian mukaisia ajatuksia? Ammatillinen opettaja on työssään tekemisissä nuorten ja aikuisten kanssa, joten heillä tulisi olla tietoa miten luoda sellaisia oppimistilanteita, jotka tukevat oppimista ja tiedon siirrettävyyttä mahdollisimman hyvin.

6.1 Tulosten hyödyntäminen

Alkuperäinen ajatus tutkimuksen hyödyntämisestä oli, että tuloksia ja päätelmiä voisi hyödyntää tai että ne antaisivat viitteitä elintarvikealan ammatillisten aineiden opettajien täydennyskoulutustarpeiden kartoittamiseen. Alkuperäiset ajatukset toteutuivat tutkimuksen osalta pääosin. Täydennyskoulutustarpeiden kartoituksen hyödyntämiseen ei tutkielma täysin odotellun mukaisesti yltänyt. Tutkimuskysymyksiä olisi mahdollisesti pitänyt määrittellä hieman eri tavalla tai kysymyksiä olisi tullut olla laajemmin. Ehkä myös tarkempi opetussuunnitelmien sisältöjen tarkastelu ja sieltä johdetut yksityiskohtaisemmat kysymykset olisivat voineet tuoda esille paremmin täydennyskoulutuksen tarpeita. Täydennyskoulutustarpeita ei voi johtaa yleisesti suoraan tämän tutkielman tuloksista. Vastaavanlainen tutkimus olisi hyvä tehdä koulutusohjelmakohtaisesti, jotta tarkempia viitteitä täydennyskoulutustarpeisiin olisi mahdollista saada.

Erityispedagogiikka on Paason (2010) mukaan kehitettävä alue ammatillisilla opettajilla, joten olisi ollut ajankohtaista kartoittaa omassa osiossaan myös erityispedagogiikan osaamista. Erityispedagogiikan tietotaidon kartoitus olisi voinut tuoda hyödyllisiä tuloksia, jota olisi voinut hyödyntää mahdollisesti täydennyskoulutustarpeiden kartoittamisessa ja suunnittelussa. Tuloksissa painottui vastauksissa vuorovaikutustaitojen, työelämän tuntemuksen ja kädentaitojen osaaminen, joten näiden ylläpito voisi mahdollisesti olla täydennyskoulutuksen osa-alue, jota tulisi pitää yllä tulevaisuudessa, vaikka ne tällä hetkellä hyvällä tasolla ovatkin. Avoimissa vastauksissa painottui varsinkin työelämäosaaminen sekä työelämän tunteminen joten täydennyskoulutusta tulisi myös suunnata joissain määrin työelämäntuntemuksen päivittämiseen ja ylläpitoon.

Tutkimuksen tulosten tarkastelulla, tuloksista johdetuista päätelmistä, opetussuunnitelmien tarkastelusta ja aiemmasta tutkimuskatsauksesta saa elintarvikealan opettajaksi pyrkivä mielestäni hyviä viitteitä siihen, minkälaisia tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia kompetensseja alalla vaaditaan sekä minkälaista aiempaa koulutus- ja työtaustaa on hyvä olla. Alalle pyrkivä näkee tutkimuksen tulokset osiosta niitä valmiuksia, jotka ovat hallussa elintarvikealan opettajilla. Vahva työelämäosaaminen, alan työmaailman tunteminen, alakohtainen substanssiosaaminen ja pedagogiset sekä didaktiset taidot ovat oleellisia elintarvikealan opettajilla. Lainsäädännön ja opetussuunnitelmien tarkasteluosion avulla alalle pyrkivä saavat selville, mitä opetushallitus ja oppilaitokset opettajilta vaativat ja mitä

valmiuksia opetussuunnitelmista voidaan opettajan kompetensseiksi johtaa. Toisin sanoen alalle hakevat voivat tutkielmasta nähdä alan kvalifikaatiovaatimuksia. Tutkielmaa lukemalla käy myös ilmi, että elintarvikehygienian ja elintarvikehygienian lainsäädännön tunteminen on tärkeä osa-alue, joka tulisi olla alalle pyrkivällä hallussa.

Työtä aloittaessani ajattelin, että tutkielmasta voi alan esimiespuoli saada viitteitä siitä, minkälaisia henkilöitä heidän tulisi alalle rekrytoida. Uskon, että alan rekrytoinnin hoitavat henkilöt tietävät hyvin, mitä alalla opettajalta vaaditaan, mutta tutkimuksesta saa silti hyödyllistä tietoa tähän näkökulmaan. Rekrytoinnista vastaavat henkilöt voivat tutkimukset tulososiota lukemalla päivittää omia tietojaan siitä, minkälainen osaaminen alan opettajilla on tällä hetkellä. Tutkimuksen päätelmistä ja tuloksista alalle rekrytoivat henkilöt näkevät, mitä opettajien kompetenssit tutkimuksen kysymyksiä asettelujen osalta on ja mitä mieltä elintarvikealan opettajat ovat siitä, mitä alalla vaaditaan. Esimerkiksi elintarvikealan työmaailman tunteminen ja kädentaidot korostuivat kyselyn kysymyksessä 10, joten niitä on mahdollisesti myös hyvä painottaa rekrytoinnissa? Työkokemuksen monipuolisuus elintarvikealalla on myös kyselyn tulosten mukaan tärkeää elintarvikealan opettajilla, joten uusien opettajien rekrytoinnissa tulisi myös huomioida työkokemuspuolta. 67 opettajan joukosta voidaan tehdä jonkinlaisia johtopäätöksiä siitä, mitä alan kokonaisuus ajattelee alan osaamistarpeista. Tutkimuksen tuloksia ja tutkielmaa yleisesti voi mielestäni käyttää myös hyvänä pohjana jatkotutkimuksen tai tulevien tutkimusten kartoittamiseen.

6.2 Jatkotutkimuksen mahdollisuudet

Tutkimustani elintarvikealan opettajista voisi jatkaa todella monipuolisesti ja monipuolisiin eri suuntiin. Ensimmäiseksi tulee mieleen uudenlainen lähestymistapa aiheen. Aihetta olisi mielenkiintoista ja mahdollisesti todella hyödyllistä tutkia opiskelijoiden näkökulma huomioon ottaen. Tutkimusta voisi toteuttaa siten, että haastattelisi vastavalmistuneita elintarvikealan perustutkinnon suorittaneita henkilöitä ja kyselisi heiltä minkälaisia valmiuksia he ovat mielestään saaneet tutkinnon suorittamisen aikana ja verrata tuloksia opetussuunnitelmien sisältöihin. Tällaisella tarkastelulla voisi löytää puutteita opettajien valmiuksista tai ehkä enemmän opetussuunnitelmien sisältöjen puutteista tai koulutuksen järjestäjien toimintatavoista? Tarkastelu näkökulma voisi tuoda täydennyskoulutusviitteitä opettajille, eli mitä osa-alueita tulisi kehittää jotta opiskelijat saisivat paremmat

työelämävalmiudet tutkinnollaan. En kuitenkaan tarkoita, että pitäisi kaivamalla kaivaa puutteita opettajista vaan opiskelijoiden näkökulmaa huomioimalla voisi saada arvokasta tietoa alan koulutuksen toimivuudesta. Tutkimukseni tuloksiin nojaten vastanneiden opettajien tietotaito on kuitenkin hyvällä tasolla, mutta miten se käytännössä näkyy opiskelijoiden tietotaitoina?

Toisenlaista jatkotutkimusta aiheesta voisi tehdä myös vastavalmistuneiden elintarvikealan perustutkinnon suorittaneille sen jälkeen, kun he ovat olleet joitain vuosia työelämässä. Tällä tavoin heiltä voisi saada uudenlaista tietoa siitä, mitä he ovat jääneet kaipaamaan koulutuksessaan tai mitä he ovat huomanneet heikoiksi osa-alueikseen työelämässä. Tässä yhteydessä on kuitenkin taas huomioitava, että työ opettaa tekijäänsä eikä kenenkään tarvitse hallita kaikkea vaan alan oppiminen jatkuu työelämässä.

Mielenkiintoinen jatkotutkimusmahdollisuus olisi myös täsmentää aihealuetta esimerkiksi koulutuksen työelämävastaavuuteen tai opettajan kädentaitoihin. Kuinka hyvät ovat elintarvikealan opettajan kädentaidot omalla opetettavalla alallaan ja missä on kehittävä. Miten kädentaidot näkyvät opetuksessa ja kuinka suuri merkitys sillä on opiskelijoiden oppimiseen? Miten elintarvikealan opettajien täydennyskoulutuksissa painottuvat kädentaidot? Minkälainen työkokemus antaa riittävät kädentaidot elintarvikealan opettajuuteen? Tutkimukseni tuloksissa painottui joissain määrin työelämävastaavuus opetuksessa ja se, että opettajan tulee tuntea elintarvikealan työmaailma, jotta voi tarkoituksenmukaisesti opettaa alaa. Olisiko opettajien päivitettävä tietysin väliajoin omaa työelämäosaamistaan, jotta pysyy ajanhermolla mukana? Nykyään elintarvikealan ammatillisten aineiden opettajilla on mahdollisuus täydentää omaa osaamistaan työelämävastaavuuden osalta tähän tarkoitukseen järjestettävällä muutaman kuukauden työelämäjaksolla jossain elintarvikealan toimipaikassa.

Jatkotutkimuksena tai ehkä enemmän täydentävänä tutkimuksena voisi myös toteuttaa vastaavanlaisen tutkimuksen kuin tämä, mutta kysymysten asetelua muuttamalla, tarkentamalla ja lisäämällä tutkimuksesta jääneitä oleellisia asioita kuten työelämäosaaminen tutkimukseen. Mielenkiintoisena lisätutkimuksena olisi mielenkiintoista kartoittaa elintarvikealan opettajien erityispedagogiikan osaamista, ja tarkastella ovatko tulokset yhteneviä aiempiin tutkimuksiin. Erityispedagogiikan osaamisen kartoittamisen avulla voitaisiin selvittää tarvitaanko erityispedagogiikan saralta

täydennyskoulutusta elintarvikealan opettajilla. Mielenkiintoinen tutkimuksen tai kokeilun mahdollisuus voisi olla Ruotsin ammatillisen opettajan vuoden mittaisen koeaikajakson kokeilua Suomessa, jossa vanhempi kokenut opettaja ohjaa uutta opettajaa vuoden ajan. Tiivistetysti tutkimuskysymys olisi, miten tämä malli toimisi suomalaisessa koulutusjärjestelmässä?

6.3 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on tärkeä osa hyvää tutkimusta (Metsämuuronen 2003, 5). Validius tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä on ollut alun perin tarkoituskin mitata. Miettisen (2008, 113) mukaan validiteetti tarkoittaa myös sitä, miten hyvin tutkimustulokset vastaavat asioiden tilaa todellisuudessa. Määrällisessä tutkimuksessa validiteettia voidaan parantaa ja tarkentaa, jos tutkimuksessa käytetään useampaa erilaista tutkimusmenetelmää. Tällaista menetelmää voidaan kutsua triangulaatioksi. Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen yhdistämistä voidaan käsitellä myös *mixing methods* -käsitteen avulla. *Mixing methods* tarkoittaa laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistämistä (Hirsjärvi ym. 2002, 214-215.) Tutkielmassani on käytetty laadullista sekä määrällistä tutkimusotetta, joten se parantaa tutkielmani validiteettia. Määrällinen kysely on tässä tutkielmassa yksi laadullisen kyselyni luotettavuuden määrittäjistä.

Usein validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan, että voidaanko tutkimuksen tulokset yleistää ja että voidaan tulokset yleistää johonkin tiettyyn joukkoon. Otanta kyselyssä oli suhteellisen hyvä, joten ulkoinen validiteetti on tutkimuksessa hyvä. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan, että mittaako tutkimus oikeaa tarkoituksenmukaista asiaa eli tarkastelun kohteena ovat esimerkiksi tutkimuskysymykset (Metsämuuronen 2006, 55.) Tämän tutkielman sisäisen validiteetin parantamiseksi tein kyselyn 1 jonka avulla pyrin tarkistamaan ja täsmentämään kyselyn 2 kysymysten asettelua. Kysymysten asettelu on kyselyyn 1 on johdettu opetussuunnitelmista ja lainsäädännöstä joten sisäinen validiteetti on kyselyssä 2 hyvä.

Tutkimuksen luotettavuuden määrittämisessä tulee ottaa huomioon erilaiset lähteet. Tutkimuskirjallisuutta tutkittaessa tulee huomioida, että samaa aihetta voidaan tarkastella

useasta eri näkökulmasta. Lähdemateriaalin tarkastelussa tulee ottaa huomioon lähteen ikä, lähteen uskottavuus sekä kirjoittajan tunnettuus ja arvovalta (Hirsjärvi ym. 2002, 98–99.) Hirsjärven ja kumppanien mukaan lähteissä tulee siis huomioida kirjoittajan tunnettuus ja arvovalta. Tunnettuus ja arvovalta voi tarkoittaa esimerkiksi korkeata työasemaa ja sitä, että on esiintynyt paljon eri medioissa. Lähteitäni tarkastellessani olen huomionnut sen, että käyttämiäni lähteitä on käytetty laajalti lähteinä myös muissa tutkimuksissa ja julkaisuissa.

Metsämuuronen (2006, 33) kirjoittaa, että kaikki tieto ei ole hyvää lähdemateriaalia, joten avaan hieman käyttämäni lähdeaineistoa. Tutkielman lähteiksi olen valinnut useita väitöstyöitä ammatillisesta opettajuudesta ja opettajuudesta yleisesti. Väitöstyöt ja lisensiaatintyöt ovat Metsämuurosen (2006, 34) mukaan luotettavia lähteitä, koska niiden tarkistaminen tapahtuu korkeatasoisesti tohtoritasoisten ihmisten kautta. Kirjallisuudesta olen valinnut lähteiksi kasvatustieteellisiä alan kirjoja ja kokoelmateoksia. Yliopistollisilla tutkimuksilla on myös jalansija tutkielmani lähteissä. Olen tarkastellut aihetta myös joitain osin kansainvälisten artikkeleiden kautta.

Olen pyrkinyt tarkastelemaan aihetta kolmen vuosikymmenen julkaisuista pääosin 1990-, 2000- ja 2010-luvuilta. Metsämuuronen (2006, 35) kirjoittaa, että useita vuosia vanha kirjallisuus voi olla hyvinkin ajankohtaista, ellei niiden tilalle ole tullut korvaavaa uutta tietoa. Tarkastelujeni pohjalta vanhimmat käyttämäni teokset ovat ajankohtaisia vielä tänä päivänä, koska ne käsittelevät opettajuutta samalla tavoin kuten uudempi kirjallisuuskin. Yleisesti ottaen validiteetin tarkastelusta on kirjoitettu, että yksi tärkeimmistä seikoista on pyrkiä ennakoimaan validiteettia mahdollisesti heikentävät tekijät ja reagoida niihin jo tutkimuksen teko vaiheessa (Metsämuuronen 2003, 44). Mietin luotettavuuskysymyksiä tutkielman teko vaiheessa paljon, ja sain tätä kautta poistettua joitain luotettavuutta heikentäviä tekijöitä tutkimuksesta jo etukäteen. Molempien kyselyiden laajempi esitestaus ja luetuttaminen ulkopuolisilla henkilöillä olisi lisännyt kyselyjen luotettavuutta huomattavasti, mutta valitettavasti en osannut huomioida muutamia seikkoja kyselyissä, jotka hieman heikensivät kyselyjen kysymysten ymmärrettävyyttä.

Validiteetti kyselyssä 1

Luotettavuuden tarkastelussa tutkielman laadullisessa osassa tulee ottaa huomioon monta asiaa. Kyselylomake tutkimuksessa tutkija ei itse ole paikanpäällä vaikuttamassa läsnäolollaan vastauksiin. Kuten määrällisessä kyselyssä niin myös laadullisessa kyselyssäkin ei voida olettaa täysin, että vastaajat ymmärtävät kysymykset tutkijan toivomalla tavalla. Kyselyn 1 yhteyteen kerroin vastaajille sähköpostitse, että he voivat kysyä sähköpostitse kyselystä ja sen kysymyksistä jos epäselvyyksiä ilmenee (Aaltola & Valli 2001, 101.)

Luotettavuutta parantava tekijä on kyselylomaketutkimuksessa se, että jokaiselle vastaajalle kysymykset ovat täysin samassa muodossa. Heikkoutena kyselylomaketutkimuksessa voi olla se, että vastausten määrä voi jäädä pieneksi (Aaltola & Valli 2001, 101.) Sähköpostikysely lähetettiin kuudelle esimiesasemassa olevalle henkilölle ja vastauksia tuli 3 kappaletta. Kyselyn tarkoitus ei ollut saada tai yrittää saada laajaa otantaa kyseisestä joukosta, vaan tarkoitus oli saada tutkimukseen hieman toisenlaisia näkökulmia, vertauskohdetta ja tukea kyselyn 2 rakentamiseen.

Validiteetti kyselyssä 2

Tutkielman kyselylomakkeen 2 luotettavuutta heikentäviä tekijöitä voi olla Hirsjärven ym. (2002, 182) mukaan se, että ei voida olla varmoja siitä kuinka vakavasti vastaajat suhtautuvat kyselyyn. Hirsjärven ja kumppanien (2002, 182) mukaan ei myöskään voida olla varmoja siitä, ymmärtävätkö vastaajat kysymykset toivotulla tavalla. Kyselyn ymmärrettävyyttä pyrin parantamaan selkeällä ohjeistuksella. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on tärkeä osa hyvää tutkimusta (Metsämuuronen 2003, 5). Kyselyn tuloksia tarkastellessani huomasin yhden kyselylomakkeen, joka oli täytetty selkeästi väärin. Muut verkkokyselyyn vastanneet olivat vastanneet kyselyyn oikein, joten se parantaa kyselyn validiteettia.

Otanta kyselyssä on määritelty tarkasti, joten otanta on ei-satunnainen. Kyselyssä käytettiin perusjoukon kokonaisotantaa, ja siihen vastasi noin 50 % perusjoukosta. Perusjoukon kokonaisotanta on luotettavuuden kannalta hyvä, sillä kokonaisotoksesta voidaan varmasti sanoa, että asia tässä joukossa on niin (Metsämuuronen 2003, 34). Satunnaisotantaa

pidetään toisaalta parempana sillä se lisää tutkimuksen luetettavuutta (Metsämuuronen 2003, 31).

Tutkimuksen luotettavuuden ja tarkoituksenmukaisuuden heikentäviä tekijöitä oli muutamia. Webropol-verkkokyselyssä oli muutamia virheitä, ja vastaajien mielestä epäselviä kysymyksiä ja osittain myös epäjohdonmukaisuutta. Yksi vastaaja mainitsi, että kysymysten asettelu oli hieman vaikea. Suurimmalta osin vastaajat kuitenkin osasivat vastata kyselyyn tarkoituksenmukaisesti, ilman väärinymmärryksiä. Kaikista vastanneista vain muutama vastaaja kritisoi kyselyn tutkimuskysymyksiä avointen kysymysten yhteydessä. Avoimessa kysymyksessä (Liite 2, kysymys 10) kysyin, mitä muuta oleellista tulee mieleen, jota kyselyssä ei ole kysytty tuli ilmi, että kyselyssä olisi ollut oleellista olla kysymyksiä työelämäosaamista, työelämäverkostoitumista ja kädentaidoista. Toisaalta kysymyksellä 10 (ks. Liite 2) sain paikattua tämän puutteen, sillä asian tärkeys tuli joiltain osin selväksi kysymyksen 10 vastauksissa. Se, kuinka hyvin opettajilla on hallussa työelämäosaaminen ja verkostoituminen ei sinänsä selviä kyselyn tuloksista, mutta usea opettaja painotti, että elintarvikealan opettajan tulee tiedostaa elintarvikealan työelämäosaaminen ja opettajan tulee olla hyvin verkostoitunut monipuolisesti eri työpaikkoihin.

Yksi vastaaja jäi myös kaipaamaan sitä, että kyselyssä olisi käytetty tarkemmin alan ammattisanastoa, mutta pääpiirteittäin kyselyyn vastanneet ymmärsivät kysymysten asettelun. Täysin vastaavalla alan ammattisanastolla olisi voinut parantaa jonkin verran kyselyn ymmärrettävyyttä. Kysymysten asettelun olisi voinut tarkistaa laajemmalla kyselyn esitestauksella, joka jäi kyselyn 2 osalta hieman taka-alalle, sillä kyselyn luki vain pääpiirteittäin yksi tuttu opettaja.

Tein tämän kyselyn osalta vielä SPSS-ohjelmalla Spearmanin, Pearsonin ja Kendallsin korrelaatio testit kysymyksille 1–4. Näiden mittarien mukaan kysymykset olivat valideja, ja mittasit sitä asiaa mitä oli tarkoituskin mitata.

6.3.1 Reliabiliteetti

Reliabelius tarkoittaa toistettavuutta ja tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi ym. 2002, 213). Reliabelius voidaan todeta hyväksi jos kaksi eri tutkijaa päätyvät samoihin tuloksiin (Hirsjärvi ym. 2002, 213). Toisin sanoen reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että tutkimus on tehty niin huolellisesti, että sen voi toistaa, eivätkä tulokset ole sattumanvaraisia (Saukkonen 2012). Toistettavuuden helpottamiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusmenetelmiäni tarkasti. Kyselylomakkeeni ovat liitteinä (Liite 1 & 2). Tutkimukseen osallistujat on myös rajattu tarkasti. Kyselyn 1 osallistujat olivat satunnaisesti valittuja elintarvikealan koulutuksesta vastaavia esimieshenkilöitä ja toimivat ammatillisessa oppilaitoksissa koulutusjohtajan tai koulutuspäällikön tittelillä. Mukana kyselyssä 1 oli myös rehtoreita, mutta he eivät vastanneet kyselyyn. Kyselyn 2 rajausta on selkeä toistettavuuden kannalta. Lähetin kyselyn 2 elintarvikealan opettajien jaoston sähköpostilistaan kuuluville elintarvikealan opettajille.

Paason (2010) Mukaan opettajien opetussuunnitelma-tuntemus on hyvällä tasolla ja yhdenmukaisesti tutkimukseni tuloksesta käy ilmi, että opettajat tuntevat opetussuunnitelman sisältöä. Tutkimukseni on myös yhtenäinen laajoilta osin aikaisempiin tutkimuksiin. Tarkastelin yhteneväisyyksiä tarkemmin kappaleessa 5.4. Mielestäni tutkimuksen voi toistaa helposti myöhemmin uudestaan joten reliabiliteetti on myös siinä mielessä hyvä. Täysin vastaava tutkimus on toteutettavissa helposti myöhemmin, sillä elintarvikealan opettajien sähköpostit ovat helposti saatavilla koulukohtaisesti joten kyselyn toteuttaminen ei ole mahdottomuus tulevaisuudessa. Tässä yhteydessä on huomioitavaa, että joilta osin tutkimuksen kysymysten asettelua tulisi muuttaa, sillä kyselylomakkeissa oli muutamia epäselvyyksiä kysymysten asettelussa.

6.3.2 Tutkimuksen arvopohja

Nykyään on esillä keskusteluissa ja verkkokirjoituksissa erilaisten tutkimusten eettisyys ja arvopohjat. Ammattieettiset ongelmat ovat olleet jo 80- ja 90-luvulla laajojen keskustelujen puheenaiheina (Räikkö 2002, 84). Eettisyydestä ja arvokeskusteluista on tullut niin sanottu muoti-ilmiö, kun eri ammattikunnat alkoivat määrittelemään ammattieettisiä ohjeistuksiaan (Hallamaa, Launis, Lötjönen & Sorvali 2006, 349). Useilla

ammateilla on eettiset sääntönsä, ja ne on tarkoitettu eettisistä syistä noudatettaviksi, vaikka niillä ei välttämättä olisi lakia takanaan (Räikkä 2002, 85).

Opettajankoulutuksessa tulevan opettajan eettistä normistoa pitäisi säädellä opettajien ammattijärjestön ja yliopiston asettamat normit akateemiselle tutkimukselle ja eettiselle toiminnalle. Hallamaan ja kumppaneiden (2006) mukaan eettiset normit määrittelevät ja selkeyttävät tutkijan oikeuksia ja velvollisuuksia. Heidän mukaansa eettisten normistojen ja sääntöjen tunteminen ei kuitenkaan takaa, että tutkimus on hyvää tutkimusta. He korostavat, että normiston tunteminen ei määritä sitä, mitä tieteeltä vaaditaan, vaan se määrittää sen, mitä tiede vaatii tutkijalta. (Hallamaa ym., 34–35.) Räikän (2002, 85) mukaan on kuitenkin tärkeää huomioida, että yksikään ammattiliitto ei voi täydellisesti määrittellä, mikä oikeaa ja mikä väärää. Tutkimuksen tarkoitus on antaa viitteitä lukijalle siitä, mitä toisen asteen koulutuksessa elintarvikealan opettajalta vaaditaan työssään. Tässä suhteessa tutkimuksen eettinen puoli noudattaa mielestäni hyvää käytäntöä, koska se palvelee ammattipistojen intressejä sekä alalle hakeutuvien etuja. Tutkimus antaa myös tilastotietoa elintarvikealan opettajien nykyisestä osaamistilasta kyselyn kysymysten asettelun osalta, ja kyselyn tuloksista näkyy myös opettajien koulutusjakaumasta tilastoa. Tutkimuksen tuloksen on käsitelty ja siten, että kenenkään vastanneen identiteettiä ei voi jäljentää tuloksia lukemalla.

7 POHDINTAA

Mitä ovat elintarvikealan ammatillisten aineiden opettajien tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet? Mitä tarkoittaa ”olla kätevä ja pätevä”? Mikä on ideaali koulutus- ja työtausta elintarvikealan ammatillisten aineiden opettajilla? Tutkielmaa tehdessäni huomasin, että opettajien tiedollisten, taidollisten ja asenteellisten valmiuksien laajamittainen kartoittaminen vaatii todella paljon työtä ja alaan tutustumista, vaikka omaankin joissain määrin omakohtaista kokemusta alalta. Tutkielman tutkimusosion perusteellinen ja tarkoituksenmukaisempi rakentaminen kysymysten asettelun kohdalta olisi vaatinut alaan tutustumista yksityiskohtaisemmin ja tarkemmin. Toisaalta tutkimusosiossa oli paljon oleellista, mutta sieltä jäi myös joitain oleellisia asioita pois. Mielestäni elintarvikealan ammatillisten aineiden opettajien kompetenssit ovat todella laajojen ja yksilöstä riippuvien aiempien koulutusten ja työkokemusten summaa. Jokainen opettajan on omalla tavallaan kompetentti niin tiedollisesti, taidollisesti kuin asenteellisestikin. Opettaja kehittyy työssään vuosien varrella ja siten myös tiedolliset valmiudet kehittyvät laajemmiksi kokemuksen myötä. Myös taidollinen kehittyminen tapahtuu kokemuksen myötä. Tässä voisin korostaa vielä ymmärtämisen merkitystä opettajan työssä. Uskon, että kokemuksen myötä ammatillinen opettaja oppii ymmärtämään omaa työtään, opiskelijoita ja yleisesti koko alaa yhä laajemmin ja laajemmin.

Opetussuunnitelmista johdettavat valmiusvaatimukset antavat hyviä viitteitä siihen, minkälaisia koulutuksia alalle hakevan kannattaa suorittaa ja mitä taitoja tulee hallita. Kädentaidot ovat ammatillisen opettajan valttia. Kädentaidot kehittyvät työkokemuksella elintarvikealan erilaisissa töissä työelämän ammattilaisten opissa vuosien varrella. Mitä monipuolisempi työkokemus erilaisista elintarvikealan työpaikoista opettajalla on sitä paremmin hän voi mielestäni siirtää alan tuntemusta opiskelijoille. Ei ole olemassa yhtä ja

ainoa työtaustaa joka olisi sopivin elintarvikealan opettajaksi vaan työtausta on aina yksilöllinen ja opettajan tulisi osata hyödyntää työelämäosaamistaan mahdollisimman hyvin. Kätevyys ja pätevyys on mielestäni kädentaitojen ja pedagogisen osaamisen vuorovaikutusta. Aiempien tutkimuksien, oman tutkimukseni ja lukemiini alan kirjallisuuksien tarkastelujen pohjalta olen sitä mieltä, että elintarvikealan opettajan tulee tulevaisuudessa olla ja on tällä hetkelläkin vuorovaikutustaidot omaava, työelämän vaatimukset tiedostava, monipuolinen käsityöläinen, joka ymmärtää oppilaita sekä oppimisen perusperiaatteita laajalti. Se, mitä ovat opettajan tarkat tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet, on haasteellista määrittää. Jokainen opettaja on aina yksilö, ja erilaisista taustoista työhön tullut osaaja, jonka vahvuusalueet vaihtelevat aina yksilöllisesti.

Kuten aiemmin mainitsin, ammatillista opettajuutta on tutkittu suhteellisen vähän. Lopuksi voisin kuitenkin antaa painoarvoa sanalle ”suhteellinen”. Työn edetessä tutustuin aiheeseen laajalti, ja loppumetreillä aloin tarkastelemaan aihetta myös laajemmin kansainvälisestä näkökulmasta. Mielestäni ammatillista opettajuutta on tutkittu aika paljon ja aihepiiriin kuuluvia kirjoituksia ja tutkimuksia löytyi runsaasti. Haasteena lähteissä oli se, että kirjoitukset koskivat yleisesti ammatillista opettajuutta, joten tehtäväkseni jäi suhteuttaa nämä kirjoitukset elintarvikealan opettajuuteen.

Jos tekisin saman tutkielman uudestaan ja aloittaisin tutkimuksen tekemisen tämän hetkisillä ja tästä tutkielman yhteydessä saamillani tiedoilla niin tutkielma olisi sisällöltään aivan erilainen. Tutkielman tekeminen on saanut minut ymmärtämään, että tarkoituksenmukainen ja uutta tietoa antava tutkimus vaatii todella paljon työtä ja aiheeseen perehtymistä. Perehdyin aiheeseen mielestäni laajalti ja olen käyttänyt tutkielman tekoon todella paljon aikaa, mutta siltä koen, että jotain jäi puuttumaan. Aiheen rajaaminen hieman suppeammaksi olisi voinut olla keino pitää ohjat paremmin itselläni, mutta aiheeseen perehtyessäni materiaalia löytyikin alkuoletuksista huolimatta todella paljon. Aiheen rajaus oli mielestäni hyvä, mutta materiaalien paljous asetti haasteita siihen, mitä jättää pois ja mitä on oleellista tuoda ilmi.

Henkilökohtaisesti pidän hermeneuttisen ymmärtämisen ja asioiden tulkinnan teoriaa hyvänä opettajan ominaisuutena, joten tarkastelua olisi voinut olla aiheesta laajemminkin. Kuten missä tahansa asiassa, niin myös pro gradu –tutkielman teossa aika on rajallista

joten jossain on mentävä raja. Tarkastelin myös ammattitaidon käsitettä ja siihen liittyviä kompetenssin, kvalifikaation ja pätevyyden käsitettä tutkielmassa. Alan kirjallisuus tekee liian suuria ja jyrkkiä rajauksia näiden käsitteiden ympärille, koska ne ovat mielestäni aina huomioitava yhteydessä toisiinsa, sillä voiko esimerkiksi kompetensseja olla jollei työelämän kvalifikaatioita ole? Voiko pätevyyttä olla, jos ei määritellä, mihin pätevyyttä tarvitaan, tai voiko kvalifikaatioita olla, jollei tarvittavia kompetentteja yksilöitä ole olemassa?

Tutkielman teko antoi minulle mielestäni laajaa tietoutta ammatillisesta opettajuudesta ja siitä, mitä elintarvikealan opettajan tulee osata työssään. Uskon myös, että tutkielmasta saavat myös muut irti paljon siitä, mitä on ammatillinen opettajuus elintarvikealalla ja mitä ammatilliselta opettajalta yleisesti vaaditaan. Tutkielmani aiheen valitsemisen ja keksimisen hetkellä ajattelin, että aihe oli ammatillisen taustani vuoksi helppoa kauraa, mutta viimeisillä metreillä huomasin, että aihe olikin yllättävän haastava. Haasteellisuus opinnäytetyössä puskee tekijäänsä eteenpäin mielestäni aivan toisella tavalla kuin jonkin päivänselvän asian käsittely. Melkein jokaisessa tarkastelemassani pro gradu –tutkielmassa mainitaan, että tutkielman tekeminen on prosessiluonteinen tapahtuma, joka muotoutuu ja kehittyy ajan kanssa. Edellä mainitusta olen täysin samaa mieltä, tutkielma on muuttunut ja muovautunut puolen vuoden ajan jaksolla, mitä kummallisimmista ratkaisuksista nykyiseen, mielestäni hyvään ja suhteellisen selkeään muotoonsa.

LÄHTEET

- Aaltola, J & Valli, R 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Al –Saaideh, M & Tareef, A 2011. Vocational teacher education research: issues to address and obstacles to face. *Education*; Summer, Vol. 131, Issue 4, p. 715. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_4_131/ai_n57773356/?tag=content;coll (Luettu 20.5.2011)
- Arajärvi, P & Aalto-Setälä, M 2004. Opetuslainsäädännön käsikirja. Edita prima Oy. Helsinki.
- Atjonen, P 2010. Akateemisen tutkielman raportointi opas. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Joensuu.
- Biemans, H, Nieuwenhuis, L, Poell, R, Mulder, M & Wesselink, R 2004. Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education & training*, 56:4, 523-538. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820400200268> (Luettu 3.6.2012)
- Cedefop 2009. Vocational education and training in Sweden. Cedefop Panorama series; 180. Publications office of the European union, Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5198_en.pdf (Luettu 10.4.2012)
- Colley, H, James, D, Diment, K & Tedder, M 2003. Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 55:4, 471-498 <http://dx.doi.org/10.1080/13636820300200240> (Luettu 1.6.2012)
- Cornford, I 2002. Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 54:2, 219-236 <http://dx.doi.org/10.1080/13636820200200196> (Luettu 1.6.2012)
- Dirkx, J M 1998. Transformative learning theory in the practice of adult education. *PAACE, Journal of Lifelong Learning*, Vol. 7, 1–14. <http://www.iup.edu/assets/0/347/349/4951/4977/10251/AF0EAB12-C2CE-4D2C-B1A0-59B795415437.pdf> (30.4.2012)

- Eerikäinen, T 2011. Kehittämishanke. Elintarvikealan perustutkinnon opetussuunnitelman kehittäminen Etelä-Savon ammattiopistossa. Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/37290/Eerikainen_Timo.pdf.pdf?sequence=1 (Luettu 3.6.2012)
- Haapakorpi, A 1998. Työkö tekijää opettaa? Tutkimus työllistymistä edistävän koulutuksen työprojekteista. Gummerus kirjapaino oy. Saarijärvi.
- Hager, P 2004. The competence affair, or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 56:3, 409-433 <http://dx.doi.org/10.1080/13636820400200262> (Luettu 1.6.2012)
- Hanhinen, T 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Tampereen yliopisto. Väitöstyö. Tampere.
- Helander, J (toim.) 2009. Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Saarijärven Offset oy. Saarijärvi.
https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/40325/HAMK_AmmatillisenOpetajanKasikirja.pdf?sequence=1 (Luettu 28.5.2012)
- Helakorpi, S 2005. Työn taidot. Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Hirsjärvi, S, Remes, P & Sajavaara, P 2002. Tutki ja kirjoita. Tummavuoren kirjapaino Oy. Vantaa.
- Hirsjärvi, S, Remes, P & Sajavaara, P 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Otavan kirjapaino oy. Keuruu.
- Holappa, A-S 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla –uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Oulun yliopisto. Väitöstyö. Oulu.
- Honka, J, Lampinen, L & Vertanen, I (Toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja koulutustarpeista vuoteen 2010. Opetushallitus, Helsinki.
http://www.oph.fi/download/49159_kohti_uutta_opettajuutta_toisen_asteen_ammattillisessa_koulutuksessa.pdf (Luettu 17.4.2012)
- Hätönen, H 2001. Eläköön opetussuunnitelma. Opas ammatillisille oppilaitoksille. Opetushallitus. Edita Oy. Helsinki.
- Julkunen, M-L 1997. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. WSOY. Juva.

- Järvelä, S, Häkkinen, P & Lehtinen, E (toim.) 2006. Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY oppimateriaalit Oy.
- Kansanen, P 2002. Opetuksen käsitemaailma. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Kari, J 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. WSOY, Juva.
- Keski-Luopa, L 2009. Kohti kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä. *Psykoterapia*, 28(4), 277–298. <http://www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/keski-luopa409.htm> (Luettu 26.4.2012)
- Kivinen, K 1998. Äänetön ammattitaito pätevyyden osatekijänä. Teoksessa: Räisänen, A (toim.) 1998. Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Yliopistopaino. Helsinki.
- Knowles, M.S. 1970. The modern practice of adult education. *Andragogy versus pedagogy*. Association press. New York. Teoksessa: Rauste von Wright, M-L, von Wright, J & Soini, T 2003. Oppiminen ja koulutus. S 77. WSOY. Juva.
- Knowles, M.S. 1980. The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy. *Cambridge adult education*. New Jersey.
- Kullaslahti, J 2011. Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen. Tampereen yliopisto. Väitöstyö. Tampere.
- Laki 1996. 97 § Luokanopettajan kelpoisuus.
- Laki 1998. 13 § Ammatillisten opintojen opettajan kelpoisuus.
- Laki 1998. 5 § Koulutuksen tavoitteet.
- Lehtelä, P-L & Viitala, T 2010. Opettajatuutorin osaamisalueet. ePooki. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 11. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201010192615> (Luettu 28.5.2012)
- Lehtinen, U 2001. Ammatillisuus ja käyttäjäkeskeisyys aikuiskasvatuksessa. Teoksessa: Ladonlahti, T & Pirttimaa, R 2001. Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Frenckellin kirjapaino oy. Espoo.
- Leinonen, A-M 2008. Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa. Tampereen yliopisto. Väitöstyö. Tampere.
- Luopajarvi, T 1995. Ammattioppilaitosten opettajien ja opiskelijoiden motivaatioperusta. Tampereen yliopisto. Väitöstyö. Tampere.
- Luukkainen, O 2010. Kelpoisuuksia ei saa alentaa. *Opettajalehti* 38. 24.9.2010. http://www.opettaja.fi:80/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=152097 (Luettu 26.4.2012)
- Metsämuuronen, J 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

- Metsämuuronen, J 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Mezirow, J 1997. Transformative learning, theory to practice. New directions for adult and continuing education, no. 74. Jossey-Bass Publishers. http://www.hrdmax.com/images/column_1325932983/Mezirow%20Transformative%20Learning.pdf (Luettu 28.5.2012)
- Miettinen, K 2008. Opetussuunnitelma ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Tampereen yliopisto. Väitöstyö. Tampere.
- Miettinen, R 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Painonkaari Oy. Helsinki.
- Mylläri, T 2006. Mielikuvat transformatiivisen oppimisen välineenä. Tutkimus mielikuvaoppimisesta luontevan esiintymistavan löytämiseksi. Helsingin yliopisto. Lisensiaatintyö. Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19977/mielikuv.pdf?sequence=1> (Luettu 30.4.2012)
- Mäkelä, K 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Painokaari Oy. Helsinki.
- Mäkelä, V 1997. Opettajien lisäkoulutuksen tuloksellisuus opettajien, esimiesten ja opiskelijoiden arvioimana. Tampereen yliopisto. Väitöstyö. Tampere.
- Nissilä, M-L 2005. Ammatillinen opettaja taitaa työn ja pedagogiikan. Opettajalehti 10. 11.3.2005. http://www.opettaja.fi:80/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=85035 (Luettu 26.4.2012)
- Olkinuora, A 2000. Ammatillinen opettajankoulutus, ammattikasvatuksen esivaihe. Teoksessa: Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Olson, C & Wyatt, J 2000. Teachers need affective competencies. Education; Summer2000, Vol. 120 Issue 4, p 741. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_4_120/ai_n28784024/ (Luettu 20.5.2012)
- Opinto-opas 2011-2012. Oulun yliopisto. kasvatustieteiden tiedekunta. <http://www oulu.fi/sites/default/files/content/opas1112.pdf> (Luettu 28.5.2012)
- Opetussuunnitelma 2009a. tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelma. Oulun seudun ammattiopisto.
- Opetussuunnitelma 2009b. Elintarvikealan perustutkinto. Oulun seudun ammattiopisto.
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työkuvaista. Lapin yliopisto. Väitöstyö. Rovaniemi.

- Pajarinen, M, Puhakka, H & Vanhalakka-Ruoho, M 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Opetushallitus. Yliopistopaino. Helsinki.
- Patrikainen, R 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Poikela, E & Poikela, S 1999. Kriittisyys ja ongelma- ja ongelmaperustainen oppiminen. ISBN: 951-44-4528-7. <https://www12.uta.fi/kirjasto/nelli/verkkoaineistot/kasv/poikela99.pdf> (Luettu 3.6.2012)
- Rauste von Wright, M-L 1998. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa: Kajanto, A & Tuomisto, J (Toim.) 1998. Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. Vuosikirja. Gummerus kirjapaino. Saarijärvi.
- Rauste von Wright, M-L & von Wright, J 1996. Oppiminen ja koulutus. WSOY. Juva.
- Rauste von Wright, M-L, von Wright, J & Soini, T 2003. Oppiminen ja koulutus. WSOY. Juva.
- Roelofs, E & Sanders, P 2007. Towards a framework for assessing teacher competence. European journal of vocational training. Cedefop. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_en_roelofs.pdf (Luettu 26.4.2012)
- Ruohotie, P & Honka, J 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Räikkä, J 2002. Ammattietiikan merkitys. Teoksessa: Karjalainen, S, Launis, V, Pelkonen, R & Pietarinen, J 2002. Tutkijan eettiset valinnat. Tammer-paino. Tampere.
- Sahlberg, P 1997. Opettaja koulun muutoksessa. WSOY. Juva
- Salavuo, K 1981. Sosiaalihuollon ihmiskäsitys ja etiikka. Sosiaaliturva: 21/1981. http://www.sosiaalitieto.fi/artikkelipankki/vanhoja_artikkeleita/salavuo_1981/(Luettu 26.4.2012)
- Selvi, K 2010. Teachers competencies. Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology, vol. VII, no. 1, 167–175. . <http://www.international-journal-of-axiology.net/articole/nr13/art12.pdf> (Luettu 19.4.2010)
- Siljander, P 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu.
- Siljander, P 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin. Otava. Helsinki.

- Simplicio, J 2000. Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. Education: vol. 120, nro: 4. 675–680.
http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_4_120/ai_n28784014/pg_5/?tag=content:coll (Luettu 20.5.2012)
- Sinko, M & Lehtinen, E (toim.) 1998. Bitit ja pedagogiikka. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessa. WSOY. Juva.
- Sivonen, K 2006. Itsekasvatus suomalaisena käsitteenä ja käytäntönä. Joensuun yliopisto. Väitöstyö. Joensuu.
- Stein, D 1998. Situated learning in adult education. ERIC digest no. 195.
<http://ericae.net/edo/ed418250.htm> (Luettu 28.5.2012)
- Suutarinen, I 1996. Älykäs opastus opetusohjelmissa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Syrjäläinen, E & Jyrhämä, R & Haverinen, L 2004. Praktikumikasikirja, opettajan pedagoginen ajattelu. Studia Pædagogica 33. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutus. Helsingin yliopisto. Helsinki.
<http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/index.htm> (Luettu 23.3.2012)
- Tammitie, K 2001. Tietotaito on ammattiopettajan tärkein voimavara. Opettajalehti 34.
http://www.opettaja.fi:80/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=56180 (Luettu 26.4.2012)
- Tiilikkala, L 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. Väitöstyö. Jyväskylä.
- Tikkanen, K 2004. Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa peruskoulussa. Erilliset erityisopettajan opinnot. Erikoistyö. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto. Turku.
<http://www.tkukoulu.fi/~moped/opetus/peruskoulu.pdf> (Luettu 23.3.2012)
- Tuomi, J & Sarajärvi, A 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Jyväskylä.
- Tynjälä, P, Nikkanen, P, Volanen, M-V & Valkonen, S 2005. Työelämäyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa ja työyhteisöjen oppiminen. Taitava Keski-Suomi – tutkimus osa 2. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Tynjälä, P 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa: Kirjonen, J (toim.) 2003. Tietotyö ja ammattitaito. Knowledge work and occupational competence. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Valleala, U-M 2006. Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. Väitöstyö. Jyväskylä.

- Valleala, U-M 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppejuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa: Collin, K & Paloniemi, S (Toim.) 2007. Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Ps-kustannus. Juva.
- van Manen, M 1991. The tact of theaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. State university of New York press. Albany. <http://www.sunypress.edu/p-1190-the-tact-of-teaching.aspx> (Luettu 14.3.2012)
- Varila, J 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopistopaino. Joensuu.
- Vaso, J & Vertanen, I 2000. Ammatillisen aikuiskoulutuskeskusten opettajat 2000-luvun alussa. Opettajaprofiili ja ehdotuksia perus- ja täydennyskoulutuksen sisällöllisistä ja määrällisistä kehittämistarpeista. Opetushallitus. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Väisänen, P 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun yliopisto. Väitöstyö. Joensuu.
- Väärälä, R 1998. Pätevyys ja ammatillinen muutos. Teoksessa: Räisänen, A (toim.) 1998. Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Yliopistopaino. Helsinki.
- Wilska-Pekonen, I 2001. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Joensuun yliopisto. Väitöstyö. Joensuu.

Internetlähteet:

- Businessdictionary.com 2012. Competence. <http://www.businessdictionary.com/definition/competence.html> (Luettu 26.4.2012)
- Cooper, S 2012. Jack Mezirow. Transformational learning. <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/humanist/mezirow.html> (30.4.2012)
- Elintarvikealan opettajien jaosto 2012a. Ammatillinen peruskoulutus. <http://elintarvikealanopettajat.wordpress.com/ammatillinen-koulutus/ammatilliset-oppilaitokset-linkkilista/> (Luettu 10.4.2012)
- Elintarvikealan opettajien jaosto 2012b. Osaamisalat. <http://elintarvikealanopettajat.wordpress.com/2012/03/26/hello-world/> (Luettu 10.4.2012)
- Elintarvikealan opettajien jaosto 2012. Elintarvikealan opetus vuonna 2012. Sähköpostiviesti (Luettu 30.4.2012)
- ETL 2012. Elintarviketeollisuusliitto. <http://www.etl.fi/www/fi/elintarviketeollisuus/index.php>

- Helakorpi, S 2009. Muuttuvan työn taidot. <http://openetti.aokk.fi/seppoh/ak-maailma/tyontaidot.htm> (Luettu 22.3.2012)
- Mezirow, J 2000. Core principles of transformative learning theory. <http://transformativelearningtheory.com/corePrinciples.html> (Luettu 27.4.2012)
- Opetussuunnitelma 2012a. Haaga–Helia. Ammatillinen opettajankoulutus. http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/ammattillinen-opettajankoulutus/opettajankoulutus-liitteet/opetussuunnitelmat/2011-2012_HH_AOKK_OPS_25.3.pdf (Luettu 3.4.2012)
- Opetussuunnitelma 2012b. Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2011-2012. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. http://www.oamk.fi/amok/docs/opiskelijalle/amok_opinto-opas-2011-2012_web.pdf (Luettu 3.4.2012)
- Opetushallitus 2008. Tasa-arvo –opas. <http://www.oph.fi/julkaisut/2008/tasa-arvo-opas> (luettu 20.2.2012)
- Opetushallitus 2009. Elintarvikealan perustutkinto. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. http://www.oph.fi/download/110503_Elintarvikealan_perustutkinto_2009.pdf (Luettu 10.4.2012)
- Opetushallitus 2010. Ammatillisen koulutuksen laadullinen ennakointi. http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/ammattillisen_koulutuksen_laadullinen_ennakointi (Luettu 17.4.2012)
- Opettajien ammattijärjestö 2006. Arvot. http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447779&_dad=portal&_schema=PORTAL (Luettu 21.2.2012)
- Oulun yliopisto 2012a. Sanasto, kompetenssi. <http://apumatti oulu.fi/apumatti/lcms.php?am=248-248-1&page=434> (Luettu 22.3.2012)
- Oulun yliopisto 2012b. Pedagoginen tahdikkaus. <http://apumatti oulu.fi/apumatti/lcms.php?am=248-248-1&page=481> (Luettu 21.3.2012)
- Oulun yliopisto 2003. Luotettavuuden tarkastelu. <http://herkules oulu.fi/isbn9514269608/html/x1675.html> (Luettu 17.3.2012)
- Saukkonen, P 2012. Tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineistot. <http://www.mv.helsinki.fi/home/psaukkon/tutkielma/Tutkimusmenetelmat.html> (20.5.2012)
- Solantaus T, 2010. Nuorten mielenterveyden edistäminen. Erillisyydestä integraatioon, toiveista todellisuuteen. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkimuslaitos. <http://www.duodecim.fi/kotisivut/docs/f698852174/tyttisolantaus-artikkeli.pdf> (Luettu 23.3.2012)

StateUniversity.com 2012. Education and training requirements.

<http://careers.stateuniversity.com/pages/708/Teacher-Vocational-Education.html> (Luettu 10.4.2012)

VirtuaaliAMK 2012. Ihmiskäsitys.

<http://www.amk.fi/opintojaksot/0407016/1138352400309/1157026947138/1157030182944/1157031511824.html> (Luettu 25.4.2012)

LIITTEET (3 KPL)

LIITE 1 Kompetenssi kysely elintarvikealan opettajien esimiehille

Minkälaisia tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia elintarvikealan opettajalla tulisi olla, jotta hän olisi soveltuva elintarvikealan opettajan työhön? Mikä on sopiva koulutus ja työtausta elintarvikealan opettajalla?

Tutkielmani tarkoituksena on kartoittaa elintarvikealan opettajien valmiuksia, joiden avulla he pärjäävät työssään.

Vastauksesi ovat täysin anonyymejä eli nimeäsi ja oppilaitoksen nimeä ei julkaista missään. Vastauksia käytän ainoastaan pro gradu -tutkielmassani vahvistuksena käsityksille elintarvikealan opettajan valmiuksista. Valitsin teidät kyselyyn koska tarkoitus on saada tutkimukseen oppilaitosten esimiesasemassa olevien henkilöiden näkemystä asiasta. Teen tämän kyselyn vastauksia tukena käyttäen Webropol -ohjelmalla laajemman verkkokyselyn, jossa kysyn elintarvikealan opettajilta vastaavia asioita laajemmin ja yksityiskohtaisemmin.

Kirjoita vastaukset tähän tekstitiedostopohjaan kysymysten alle vapaamuotoisesti. Vastauksiin (kysymykset **1-3**) ei tarvitse luetella yksityiskohtaisesti eri valmiuksia, vaan pääpiirteittäin joitain oleellisia ja tärkeimpiä valmiuksia. Lähetä tämä tekstitiedosto vastauksineen liitetiedostona sähköpostiini teemulei@paju oulu.fi

Kiittäen.

KTK Teemu Leinonen
Kasvatustieteiden tiedekunta
Oulun yliopisto 23.2.2012

Kysymykset:

1. Mitä **tiedollisia** perusvalmiuksia elintarvikealan opettajalla tulisi olla?
2. Mitä **taidollisia** perusvalmiuksia elintarvikealan opettajalla tulisi olla?
3. Minkälaisia **asenteellisia** piirteitä elintarvikealan opettajalla tulisi olla?
4. Minkälainen **henkilö** sopii elintarvikealan opettajaksi?
5. Minkälainen **koulutus** on sopiva elintarvikealan opettajalla?
6. Minkälainen aiempi **työkokemus** soveltuisi elintarvikealan opettajalle?

Opettajan kompetenssit

3. Millaiseksi koet omat asenteelliset valmiutesi opettajan työssäsi? *

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	En osaa sanoa	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Ymmärrän erilaisuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvostan tasavertaisuuden periaatetta periaatetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen kärsivällinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvostan omaa työtäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvostan muiden opettajien työtä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvostan opiskelijoita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvostan opiskelijoiden mielipiteitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvostan muiden opettajien mielipiteitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvostan elintarvikealan erilaisia työpaikkoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen huumorintajuinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omaan kasvatuksellisen asenteen ja arvomaailman	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omaan opiskelijälähtöisen asenteen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen halukas ohjaamaan ja opettamaan nuoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omaan myönteisen ihmiskäsityksen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on OAJ:n määrittelemän arvomaailman mukainen arvomaailma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opettajan kompetenssit

5. Mitä seuraavista koulutuksista olet suorittanut? *

	Kyllä	e
Lukio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ammattikoulu/opisto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ammattikorkeakoulu, alempi tutkinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ammattikorkeakoulu, ylempi tutkinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yliopisto, alempi tutkinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yliopisto, ylempi tutkinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yliopisto, jatkotutkinto (lisanssiaatti tai tohtori)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opettajan kompetenssit

4. Minkälainen henkilö sopii mielestäsi elintarvikealan opettajaksi? *

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	En osaa sanoa	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Huumorintajuinen ja hauska	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luova persoona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luotettava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rehellinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosiaalinen ja ulospäinsuuntautunut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarkka ja järjestelmällinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suunnitelmallinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vahva auktoriteetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On kiinnostunut suomalaisesta ruokakulttuurista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On kiinnostunut kansainvälisestä ruokakulttuurista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyökykyinen ja ryhmätyöhenkinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Mitä seuraavista koulutuksista olet suorittanut? *

	Kyllä	Ei
Elintarvikealan perustutkinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravintolakokin perustutkinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suurtaloukokin perustutkinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Restonomin tutkinto (amk)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elintarviketeknikko (amk)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elintarvikeinsinööri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elintarviketieteiden kandidaatti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elintarviketieteiden maisteri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elintarviketieteiden lisensiaatti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elintarviketieteiden tohtori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajan pedagogiset opinnot (60op)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasvatustieteiden kandidaatti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasvatustieteiden maisteri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filosofian maisteri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu koulutus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Jokin muu koulutus tai koulutukset? *

S	D
	D

8. Opettajan työkokemus, muu kuin elintarvikealalla. työnimike+ työkokemus vuosina (esim. Luokanopettaja 2 vuotta, kansanopisto 5 vuotta) *

S	D
	D

Opettajan kompetenssit

9. Työkokemus ennen elintarvikealan opettajantöitä. Soveltuva työkokemus elintarvikealalta. Työnimike + työvuodet (esim. Ravintolakokki 5 vuotta) *

10. Tuleeko sinulla mieleen mitään muita asioita, joita ei kyselyssä kysytty jotka ovat oleellisia elintarvikealan ammatillisen opettajan työssä? *

11. Ikä *

- alle 30 vuotta
- 30-40 vuotta
- 41-50 vuotta
- yli 50 vuotta

12. Sukupuoli *

- Mies
- Nainen

LIITE 3 Tiedolliset valmiudet

Vastausjakauma kyselyn taidollisissa osioissa. Vastaajia 67.

