

Ammatillinen opettajankoulutus Suomessa: reunaehdot, rakenteet ja profiilit

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:10

Lytinen, Liljeroos, Pekkola,
Kosonen, Mykkänen, Kivistö

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:10

Ammatillinen opettajankoulutus Suomessa: reunaehdot, rakenteet ja profiilit

Anu Lyytinen, Johanna Liljeroos, Elias Pekkola, Jonna Kosonen,
Mikko Mykkänen, Jussi Kivistö

Opetus- ja kulttuuriministeriö

ISBN PDF: 978-952-263-626-3

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto

Helsinki 2019

Kuvailulehti

Julkaisija	Opetus- ja kulttuuriministeriö	25.3.2019
Tekijät	Anu Lyytinen, Johanna Liljeroos, Elias Pekkola, Jonna Kosonen, Mikko Mykkänen, Jussi Kivistö	
Julkaisun nimi	Ammatillinen opettajankoulutus Suomessa: reunaehdot, rakenteet ja profiilit	
Julkaisusarjan nimi ja numero	Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:10	
Diaarinumero	OKM/54/240/2018	Teema Koulutus
ISBN PDF	978-952-263-626-3	ISSN PDF 1799-0351
URN-osoite	http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-626-3	
Sivumäärä	88	Kieli suomi
Asiasanat	ammattillinen opettajankoulutus, ammattikorkeakoulut, henkilöstö, tutkimus- ja kehittämistoiminta	
Tiivistelmä	<p>Selvityksessä tarkasteltiin ammattikorkeakoulujen tarjoaman opettajankoulutuksen reunaehtoja, rakenteita ja profileja. Selvitystyötä ohjasi kaksi pääkysymystä: 1) Millainen on opettajankoulutusta tarjoavien yksiköiden tehtävärakenne ja miten opettajankoulutuksen yliopettajien ja lehtoreiden sekä muun henkilöstön toimet on määritelty? 2) Millaisia tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan (TKI) ja koulutuksen painopistealueita eri opettajankoulutusyksiköillä on? Selvitys kohdistui kaikkiin viiteen ammatillista opettajankoulutusta tarjoavaan opettajankoulutusyksikköön. Aineisto kerättiin haastattelemalla yksiköiden johtajia sekä koulutus- tai TKI-päälliköitä sekä hyödyntämällä tilasto- ja dokumenttiaineistoja.</p> <p>Selvityksen tulokset osoittavat, että ammatillinen opettajankoulutus on organisoitu hyvin yhdenmukaisesti kaikissa ammattikorkeakouluissa ja opettajankoulutusyksiköiden tehtävät ja profiilit rakentuvat myös melko saman tyyppisesti perustehtävien ympärille. Yksiköt näkevät itsensä ensi sijassa valtakunnallisen opettajankoulutustehtävän hoitajina. Myös TKI-toiminta ja sen painopisteet integroituvat tiiviisti koulutustehtävään, sillä suurin osa TKI-toiminnasta on opetuksen kehittämiseen liittyviä hankkeita.</p> <p>Opettajankoulutusyksiköiden henkilöstö työskentelee hyvin monenlaisilla nimekkeillä (noin kaksi kolmasosaa opettajan tehtävänimekkeellä). Nimekkeestä riippumatta yksiköiden pääperiaatteena on, että kaikki opetus- ja TKI-henkilökuntaan kuuluvat opettavat ja toimivat hankkeissa liikkuen joustavasti näiden tehtäväkenttien välillä. Toimenkuvia tarkennetaan vuosittain työajan suunnittelun yhteydessä.</p> <p>Ammatillisista opettajankoulutusyksiköistä on kehittynyt monialaisia yksiköitä, joille on muodostunut keskeinen rooli ammattipedagogiikan kehittäjinä ja ammatillisten opettajien kouluttajina. Myös niiden hanketoiminta on laajentunut voimakkaasti viimeisten vuosien aikana.</p>	
Kustantaja	Opetus- ja kulttuuriministeriö	
Julkaisun jakaja/myynti	Sähköinen versio: julkaisut.valtioneuvosto.fi Julkaisumyynti: julkaisutilaukset.valtioneuvosto.fi	

Presentationsblad

Utgivare	Undervisnings- och kulturministeriet	25.3.2019
Författare	Anu Lyytinen, Johanna Liljeroos, Elias Pekkola, Jonna Kosonen, Mikko Mykkänen, Jussi Kivistö	
Publikationens titel	Yrkespedagogisk lärarutbildning i Finland: ramvillkor, strukturer och profiler	
Publikationsseriens namn och nummer	Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2019:10	
Diarienummer	OKM/54/240/2018	Tema Utbildning
ISBN PDF	978-952-263-626-3	ISSN PDF 1799-0351
URN-adress	http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-626-3	
Sidantal	88	Språk finska
Nyckelord	yrkespedagogisk lärarutbildning, yrkeshögskolor, personal, forsknings- och utvecklingsverksamhet	
Referat	<p>I utredningen granskades lärarutbildningen som erbjuds av yrkeshögskolor. Utredningsarbetet styrdes av två huvudsakliga frågor: 1) Vilken uppgiftsstruktur har enheter som erbjuder lärarutbildning och hur har uppdragen för överlärare och lektorer samt övrig personal inom lärarutbildningen fastställts? 2) Vilka fokusområden har de olika lärarutbildningsenheterna inom forsknings-, utvecklings- och innovationsverksamheten (FUI) och utbildningen? Utredningen riktade sig till alla fem lärarutbildningsenheter som erbjuder yrkespedagogisk lärarutbildning. Materialet samlades genom att intervjua enhetscheferna och utbildnings- eller FUI-cheferna samt genom att utnyttja statistiskt material och dokument.</p> <p>Utredningens resultat visar att den yrkespedagogiska lärarutbildningen har organiserats på ett mycket enhetligt sätt i alla yrkeshögskolor och att även lärarutbildningsenheternas uppgifter och profiler är uppbyggda på ett rätt liknande sätt kring de grundläggande uppgifterna. Enheterna anser själva att de handlar en riksomfattande lärarutbildningsuppgift. Även FUI-verksamheten och dess fokusområden är nära integrerade med utbildningsuppgiften, eftersom största delen av FUI-verksamheten är projekt som anknyter till utveckling av undervisningen.</p> <p>Personalen vid lärarutbildningsenheterna arbetar under mycket varierande uppgiftsbenämningar (omkring två tredjedelar med benämningen lärare). Oavsett benämningen är enheternas huvudprincip att alla som hör till undervisnings- och FUI-personalen undervisar och medverkar i projekt och rör sig smidigt mellan dessa uppgifter. Arbetsbeskrivningarna justeras årligen i samband med planeringen av arbetstiden.</p> <p>Enheterna för yrkespedagogisk lärarutbildning har utvecklats till mångsektoriella enheter med en central roll som utvecklare av yrkespedagogiken och utbildare av yrkespedagogiska lärare. Deras projektverksamhet har också utvidgats kraftigt under de senaste åren.</p>	
Förläggare	Undervisnings- och kulturministeriet	
Distribution/ beställningar	Elektronisk version: julkaisut.valtioneuvosto.fi Beställningar: julkaisutilaukset.valtioneuvosto.fi	

Description sheet

Published by	Ministry of Education and Culture		25 March 2019
Authors	Anu Lyytinen, Johanna Liljeroos, Elias Pekkola, Jonna Kosonen, Mikko Mykkänen, Jussi Kivistö		
Title of publication	Occupational teacher training in Finland: parameters, structures and profiles		
Series and publication number	Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2019:10		
Register number	OKM/54/240/2018	Subject	Education
ISBN PDF	978-952-263-626-3	ISSN (PD F)	1799-0351
Website address (URN)	http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-626-3		
Pages	88	Language	Finnish
Keywords	occupational teacher training, universities of applied sciences, personnel, research and development		
Abstract	<p>This study examined occupational teacher training offered at universities of applied sciences. Two key questions guided the analysis: 1) What kind of structures do the units offering teacher training use to organise their functions, and how are the positions held by senior teachers, lecturers and other staff defined? 2) What kind of research, development and innovation (R&D&I) and educational priorities do the various teacher training units have? The analysis covered all five teacher training units offering occupational teacher training. Data was collected by interviewing unit heads and education or R&D&I managers, and using statistics and documents.</p> <p>The outcomes of the study show that all universities of applied sciences have organised occupational teacher training very consistently and used fairly similar methods to establish the tasks and profiles around certain basic functions in their teacher training units. The units see themselves as fulfilling a national teacher training function. R&D&I and its priorities are also closely integrated into the training function, as R&D&I mostly consists of projects that develop teaching.</p> <p>Staff at the teacher training units have a wide range of job titles (but two out of three employees have “teacher” in their title). Irrespective of titles, the units follow a principle according to which all teaching and R&D&I staff both teach and work in the projects, moving flexibly between these activities. Job descriptions are revised annually when working time is planned.</p> <p>Occupational teacher training units have developed into multidisciplinary units that occupy a key role in advancing occupational pedagogy and training occupational teachers. In recent years, the units are also much more involved in projects.</p>		
Publisher	Ministry of Education and Culture, Finland		
Distributed by/ publication sales	Online version: julkaisut.valtioneuvosto.fi Publication sales: julkaisutilaukset.valtioneuvosto.fi		

Sisältö

LUKIJALLE	9
1 Johdanto	10
2 Selvityksen tavoitteet ja toteutus	13
3 Ammatillisen opettajankoulutuksen korkeakoulujuridinen tarkastelu	16
3.1 Ammatillisen opettajankoulutuksen asema korkeakoulujärjestelmässä.....	16
3.2 Ammatillisen opettajankoulutuksen järjestämisen oikeudelliset reunaehdot.	19
3.3 Ammatillisen opettajankoulutuksen opettajat	20
3.4 Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijat.....	23
4 Ammatillisen opettajankoulutuksen hallinnollinen tarkastelu	25
4.1 Opettajankoulutusyksiköiden organisaatorakenne.....	25
4.2 Ammatillisen opettajankoulutuksen opinnot ja opiskelijat.....	28
4.2.1 Opinnot	28
4.2.2 Opiskelijat	35
4.3 Hanketoiminta ja -rahoitus	39
4.4 Ammattikorkeakoulujen kasvatustieteellinen julkaisutoiminta.....	41
4.5 Strateginen profiloituminen.....	44
4.6 Opettajankoulutusyksiköiden koulutuksen ja TKI-toiminnan painopisteet ja profiloituminen.....	45
4.6.1 Koulutuksen ja TKI-toiminnan painopisteet.....	45
4.6.2 Tieteellisen tutkimustoiminnan sisältöalueet	47
4.6.3 Täydennyskoulutukset	48
4.6.4 Koulutus- ja TKI-toiminnan profiloituminen	50
4.6.5 Yliopistoyhteistyö	56
4.7 Opetushenkilöstö, henkilöstön tieteenalat, asiantuntemus ja osaamistarpeet.....	58
4.7.1 Opettajankoulutusyksiköiden toimet ja tehtävärakenne.....	58
4.7.2 Opetushenkilöstön tieteenalat.....	60
4.7.3 Opettajien sisällöllinen ja pedagoginen asiantuntemus ja osaamistarpeet.....	61
4.8 Ammatillinen opettajankoulutus 2030: tulevaisuuden haasteet.....	65

5 Yhteenveto ja johtopäätökset	70
Lähteet	97
Liitteet	18
Liite 1. Dokumenttiaineisto ammattikorkeakouluittain.....	81
Liite 2. Haastateltavat.....	82
Liite 3. Yksikön johtajan haastatteluteemat	83
Liite 4. Kehittäjähenkilön haastatteluteemat.....	85
Liite 5. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen organisaatorakenteet.....	86
Liite 6. Ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden henkilöstön nimekkeet.....	87
Liite 7. Ammatillisen opettajankoulutuksen osaamisen profiloituminen.....	88

LUKIJALLE

Ammattikorkeakoulujen ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden tehtäväkenttä ja henkilöstön toimenkuvat ovat laajentuneet paljon viimeisten vuosien aikana. Käsillä olevan selvityksen tavoitteena on vastata ammatillisen opettajankoulutuksen nykytilaa koskevaan tiedontarpeeseen. Raportissa tarkastellaan ammattikorkeakoulujen tarjoaman opettajankoulutuksen juridisia reunaehtoja, organisaatio- ja henkilöstörakenteita sekä yksiköiden osaamisprofiileja ja painopistealueita.

Hanke toteutettiin Tampereen yliopistossa. Selvityshankkeen kokonaiskoordinaatiosta ja ammatillisen opettajankoulutuksen hallinnollisen tarkastelun toteutuksesta vastasi ryhmä, jonka muodostivat professori Elias Pekkola, HM Johanna Liljeroos ja HT Anu Lyytinen sekä HM Mikko Mykkänen ja professori Jussi Kivistö. Selvityksen korkeakoulujuridisen tarkastelun on kirjoittanut HM Jonna Kosonen Itä-Suomen yliopiston oikeustieteiden laitokselta.

Kiitämme opetus- ja kulttuuriministeriön virkamiehiä sekä opettajankoulutusfoorumin työvaliokunnan jäseniä käsikirjoituksen ja muiden esitysten kommentoinnista hankkeen eri vaiheissa. Kiitokset myös dosentti Marja Sutelalle raportin korkeakoulujuridisen osuuden kommentoinnista. Erityisesti haluamme kiittää kaikkia haastatteluihin osallistuneita ja dokumenttiaineistoja toimittaneita ammatillisten opettajakorkeakoulujen johtajia, koulutus- ja TKI-päälliköitä sekä muuta henkilöstöä hyvästä ja joustavasta yhteistyöstä.

Tekijät

Maaliskuu 2019

1 Johdanto

Työelämän toimintaympäristöissä ja osaamistarpeissa tapahtuvat muutokset, teknologinen kehitys sekä oppijoiden ja kulttuurien moninaisuus haastavat opettajankoulutuksen kaikilla tasoilla (esim. Husu & Toom 2016; Mäki ym. 2015; OKM 2016). Koulutusalan asiantuntijat ovat ennakoineet, että opettajankoulutuksen kehittämisessä entistä keskeisempään asemaan nousevat oppimaan oppimisen taidot, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, tiedon käsittely ja soveltaminen sekä oppijalähtöisyys, osallisuus ja osallistuminen (Vah-tivuori-Hänninen 2016). Opettajankoulutusfoorumin mukaan tulevaisuuden opettajalta edellytetäänkin laaja-alaista perusosaamista, uutta luovaa asiantuntijuutta ja toimijuutta sekä oman osaamisen ja yhteisön jatkuvaa kehittämistä. Tässä tilanteessa myös opettajien ammatillista kehittymistä tukeva täydennyskoulutus nousee entistä keskeisempään asemaan. (OKM 2016.)

Tutkimusten mukaan ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisessä ja ammatillisen opettajan työssä ja osaamisessa korostuvat edellä mainittujen trendien lisäksi erityisesti työelämäläheisyyden ja opiskelijalähtöisyyden vaatimukset (esim. Mäki ym. 2015; OKM 2016). Käytännössä tämä tarkoittaa erityisesti opiskelijoiden yksilöllisten opintopolkujen huomioon ottamista, aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytänteiden kehittämistä, työpaikoilla tapahtuvan oppimisen lisääntymistä ja ammatillisen osaamisen kehittämistä yhteistyössä työpaikkojen kanssa. Myös yrittäjyyden arvioidaan yleistyvän sekä ammatillisen opiskelijan että opettajan uralla. Ammatillisilta opettajankouluttajilta edellytetäänkin tulevaisuudessa entistä enemmän monitaitoisuutta, vahvoja työnhallintataitoja, opetusteknologian hyödyntämistä opettajankouluttajan työssä sekä kykyä työskennellä eri kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa. Samanaikaisesti myös tutkimusperustaisuutta on tärkeä vahvistaa opettajankoulutuksen työtavoissa. (OKM 2016; Mäki ym. 2015.)

Tässä selvityksessä tarkastellaan ammattikorkeakoulujen tarjoaman opettajankoulutuksen reunaehtoja, rakenteita ja profiileja. Ammattikorkeakoulut vastaavat suomenkielisestä ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Sillä tarkoitetaan ammattikorkeakoulujen ja ammatillisen koulutuksen opettajille ja opettajiksi aikoville tarpeellista opettajankoulutusta (AmKL 8.2 §). Koulutus antaa yleisen pedagogisen kelpoisuuden myös muiden oppilaitosten

opettajan tehtäviin. Lisäksi ammattikorkeakoulut tarjoavat ammatillista erityisopettajakoulutusta ja opinto-ohjaajankoulutusta jatkokoulutuksena opettajaopinnot suorittaneille. (esim. Mahlamäki-Kultanen ym. 2014.)

Ammatillinen opettajankoulutus on toiminut ammattikorkeakoulujen yhteydessä vuodesta 1996 lähtien, jolloin alakohtaisesti eriytynyt opettajankoulutus organisoitiin ammatillisiksi opettajakorkeakouluiksi viiden ammattikorkeakoulun yhteyteen (Lämsä & Saari 2000). Nämä viisi ammattikorkeakoulua, joiden toimiluvissa on määrätty niiden oikeudesta järjestää ammatillista opettajankoulutusta, ovat Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Oulun ammattikorkeakoulu sekä Tampereen ammattikorkeakoulu. Åbo Akademi järjestää ruotsinkielistä ammatillista opettajankoulutusta. (esim. Mahlamäki-Kultanen ym. 2014.)

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen asemaa osana ammattikorkeakouluja on asteittain tiivistetty viimeisten 20 vuoden aikana siten, että ammatillista opettajankoulutusta käsitelleestä erillislaista luovuttiin kokonaan v. 2014 ammattikorkeakoulu-uudistuksen yhteydessä ja ammatillista opettajankoulutusta koskevat säännökset siirrettiin ammattikorkeakoululakiin ja valtioneuvoston asetukseen ammattikorkeakouluista. Uudessa ammattikorkeakoululaissa ei ole erillisiä säännöksiä ammatillisen opettajankoulutuksen hallinnosta ja toiminnan organisoinnista, vaan ammattikorkeakoulu voi itse päättää ammatillisen opettajankoulutuksen organisatorisesta asemasta korkeakoulun sisällä. Tällä hetkellä kaikki viisi ammattikorkeakoulua ovat organisoineet ammatillisen opettajankoulutuksen yhdeksi koulutusyksiköksen, jonka nimi on ammatillinen opettajakorkeakoulu (AOKK) tai ammatillinen opettajankoulutus (AOK).

Samanaikaisesti organisatoristen muutosten kanssa ammatillisista opettajankoulutusyksiköistä on kehittynyt laaja-alaisia ja monitieteisiä yksiköitä. Niiden henkilöstörakenne on muuttunut, opetushenkilöstön määrä lisääntynyt ja opettajien työnkuvat laajentuneet kattamaan opetustehtävän lisäksi myös tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä täydennyskoulutuksen. Myös yksiköiden koulutus- ja TKI-toiminta on monimuotoistunut. (Mäki ym. 2015, 18–19.) Edellä kuvatut kehityskulut huomioon ottaen tämä selvitys kuvaa, analysoi ja kokoaa yhteen tietoa ammatillisen opettajankoulutuksen juridisista reunaehdoista, opettajankoulutusyksiköiden organisoinnin ja toimintojen nykytilasta ja painopisteistä sekä opetus- ja TKI-henkilöstön tehtävistä, tieteen- ja tutkimusaloista sekä osaamistarpeista.

Raportti rakentuu viidestä pääluvusta. Luvussa 2 esitellään selvityksen tavoitteet, tutkimuskysymykset sekä selvityksen toteutustapa. Luku 3 sisältää ammatillisen opettajankoulutuksen korkeakoulujuridisen tarkastelun, jossa käsitellään ammatillisen opettajankoulutuksen asemaa korkeakoulujärjestelmässä ja sen järjestämisen oikeudellisia reunaehtoja. Lisäksi tarkastellaan, mitä ammatillisen opettajakoulun opettajista ja opiskelijoista on laissa säädetty. Luku 4 pitää sisällään ammatillisten opettajakorkeakoulujen hallinnollisen

tarkastelun. Luvussa käsitellään ammatillisten opettajakorkeakoulujen organisaatorakenteita, opintojen rakenteita ja opiskelijamääriä, hanke- ja julkaisutoimintaa sekä strategista profiloitumista ja TKI-toiminnan ja koulutuksen painopisteitä ja profiloitumista. Lisäksi luvussa tarkastellaan yksiköiden toimia ja tehtävärakenteita, opetushenkilöstön tieteenaloja sekä asiantuntemusalueita ja osaamistarpeita. Luvun lopussa esitellään lyhyt katsaus ammatillisen opettajankoulutuksen tulevaisuuden haasteisiin. Selvityksen tulosten yhteenveto ja johtopäätökset esitellään luvussa 5.

2 Selvityksen tavoitteet ja toteutus

Tavoitteena on selvittää tarjouspyynnön (OKM/54/240/2018) mukaisesti ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköiden tehtävärakennetta ja opetushenkilöstön toimien määrittelyä, yksiköiden tutkimuksen ja koulutuksen painopistealueita, opettamisen edellyttämää asiantuntemusta sekä osaamistarpeita.

Selvitystyötä ja analyysiä ohjaavat seuraavat kysymykset:

- Millainen on opettajankoulutusta tarjoavien yksiköiden tehtävärakenne ja miten opettajankoulutuksen yliopettajien ja lehtoreiden ja muun henkilöstön toimet on määritelty?
- Millaisia tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan (TKI) ja koulutuksen (ml. täydennyskoulutus) painopistealueita eri opettajankoulutusyksiköillä on?
 - Millaisia tieteenaloja ja osaamisalueita opettajankoulutusta tarjoavien yksiköiden opettajat edustavat?
 - Millaista sisällöllistä ja pedagogista asiantuntemusta opettajilta edellytetään tehtäviensä toteuttamisessa?

Ensimmäisen kysymyksen osalta kiinnitetään huomiota tehtävärakenteen lisäksi myös ammatillisen opettajankoulutuksen yksiköiden sisäiseen organisaatiorakenteeseen (johtamisjärjestelyt, työnjako, päätöksenteko). Toisen kysymyksen osalta painopiste- ja tutkimusala-tarkasteluissa selvitetään erityisesti ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköiden osaamisen profilointia valtakunnallisessa ja alueellisessa kontekstissa (yhteistyö, erikoistuminen ja kilpailu) sekä yksiköiden opetushenkilöstön tieteen- ja tutkimusaloja. Selvityksessä kiinnitetään huomiota nykytilaan, viimeaikaisiin osaamistarpeiden muutoksiin sekä yksiköiden ja aiempien selvityksien arvioon lähitulevaisuuden osaamisen kehityksestä.

Selvitys kohdistuu kaikkiin viiteen ammatillista opettajankoulutusta tarjoavaan ammattikorkeakouluun ja niiden opettajankoulutusyksiköihin¹. Aineistoina käytetään asiantuntija-haastatteluita sekä tilasto- ja dokumenttiaineistoja, jotka on kerätty 22.11.2018–7.1.2019. Analyysin kohteena olevat dokumentit koostuivat ammattikorkeakoulujen ja opettajankoulutusyksiköiden sisäistä sääntelyä, kehittämistä, johtamista, organisaatiota, toimintaa sekä henkilöstöä koskevasta asiakirja-aineistosta (liite 1). Haastateltaviksi valittiin kunkin ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen yksikön johtaja sekä valikoiden tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio toiminnasta vastaava henkilö (koulutus- tai TKI-päällikkö) yksikön oman ehdotuksen pohjalta (liite 2). Toisen haastateltavan valinnassa opettajankoulutusyksikön johtajaa pyydettiin painottamaan ammattikorkeakoulujen TKI-hankkeissa esiin nousseita uusia osa-alueita sekä aikaisemmassa tutkimuksessa esitettyjä tulevaisuusskenaarioita ammatillisen opettajan osaamisalueista ja -tarpeista (esim. monikulttuurisuus/koulutusvienti, opetusteknologian hyödyntäminen ja kehittäminen opettajankoulutuksessa, erityisryhmien koulutus jne.) (vrt. esim. Mäki ym. 2015). Käytännössä ammattikorkeakouluittain haastateltavat parit muodostuivat siten, että molemmat haastateltavista olivat hyvin perillä sekä opetus- että TKI-toiminnasta.

Haastattelut toteutettiin asiantuntijahaastatteluina aikavälillä 26.11.-13.12.2018. Haastateltaville lähetettiin haastattelurungot (liitteet 3 ja 4) ennen haastatteluja. Haastattelukysymykset esitettiin teemoittain. Yksiköiden johtajien haastattelurunko koostui neljästä teemasta: opettajankoulutusyksiköiden organisaatorakenne, opettajankoulutusyksiköiden toimet ja tehtävärakenne, opettajankoulutusyksiköiden koulutuksen ja tutkimuksen painopisteet sekä opettajankoulutuksen tulevaisuusnäkymät. Koulutus- ja TKI-päälliköiltä kysyttiin puolestaan haastateltavan asiantuntijuusalueesta ja tehtävänkentästä, omasta kehittämisalueesta osana opettajankoulutusyksikön toimintaa ja kehittämistä sekä opettajankoulutuksen tulevaisuusnäkymistä.

Aineistoanalyysin tulokset on esitelty teemoittain ja analyysin luotettavuutta on lisätty haastattelu- ja dokumenttiaineiston triangulaatiolla. Osaamistarpeen muutoksen ja tulevaisuuden kehityksen arvioinnissa tukeudutaan ammattikorkeakoulujen omaan arvioon sekä aiempiin selvityksiin tulevaisuuden profilien muotoilussa. Selvityksen nopean aikataulun vuoksi ammatillisen opettajankoulutuksen yksiköille sekä selvityksen tilaajille varattiin mahdollisuus kommentoida porrastetusti raporttia aikavälillä 9.1 – 22.1.2019. Kommenttikierrosten jälkeen raportti viimeisteltiin ja toimitettiin tilaajalle hyväksyttäväksi.

¹ Koska suunniteltu selvitys keskittyy analysoimaan ammattikorkeakoulujen opettajankoulutuksen rakennetta, Åbo Akademi (vastuu ruotsinkielisestä ammatillisesta opettajankoulutuksesta) rajataan tarkastelun ulkopuolelle ja jätetään osaksi yliopistojen opettajankoulutuksen rakenteita tarkastelevaa selvitystä.

Lyhyesti:

- Selvityksen kohteena ovat ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköiden tehtävä rakenne ja opetushenkilöstön toimien määrittely, yksiköiden tutkimuksen ja koulutuksen painopistealueet, opettamisen edellyttämä asiantuntemus sekä osaamistarpeet.
- Selvityksen aineisto on kerätty viidestä ammattikorkeakoulusta ja se koostuu tilasto- ja dokumenttiaineistosta sekä kymmenestä asiantuntijahaastattelusta.

3 Ammatillisen opettajankoulutuksen korkeakoulujuridinen tarkastelu

Tässä luvussa tarkastellaan, millaisen oikeudellisen kehikon ammattikorkeakoululainsäädäntö asettaa ammatilliselle opettajankoulutukselle. Luvussa käsitellään ensin opettajankoulutuksen järjestämisen oikeudellisia reunaehtoja, kuten koulutuksen sisältöön ja laajuuteen liittyvää sääntelyä sekä koulutuksen järjestämistä yhteistyössä ja täydennyskoulutuksena. Tämän jälkeen käsitellään ammatillisen koulutuksen opettajan oikeudellista asemaa ja kelpoisuutta sekä opiskelijoiden juridista asemaa ja koulutuksen tuottamaa kelpoisuutta. Tarkastelu perustuu keskeisiin oikeuslähteisiin, erityisesti ammattikorkeakoululakiin (932/2014, AmkL) sekä asetuksiin, kuten valtioneuvoston ammattikorkeakouluista antamaan asetukseen eli ammattikorkeakouluasetukseen (VNa 1129/2014) ja valtioneuvoston opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annettuun asetukseen (Vna 986/1998). Eräiltä osin selvitetään myös muiden oikeuslähteiden avulla voimassa olevan oikeuden sisältöä.

3.1 Ammatillisen opettajankoulutuksen asema korkeakoulujärjestelmässä

Ammattikorkeakoululain vuoden 2015 kokonaisuudistuksessa kumottiin ammatillisesta opettajankoulutuksesta annettu laki (359/2003), laki eräistä ammattikorkeakouluopinnoista annetun lain toimeenpanon edellyttämistä järjestelyistä (258/1995) 6 § sekä ammatillisesta opettajankoulutuksesta annettu asetus (VNa 357/2002). Ammatillista opettajankoulutusta koskeva sääntely sisällytettiin uuteen ammattikorkeakoululakiin niiltä osin kuin sääntely edellytti laintasoisuutta sekä ammattikorkeakouluasetukseen.

Sääntelyratkaisua perusteltiin lain esitöissä viittaamalla Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttamaan ammatillisen opettajankoulutuksen arviointiin ja sen kehittämisuositukseen (Lämsä & Saari 2000). Arvioinnissa suositeltiin ammattikorkeakoulun opetustarjonnan hyödyntämistä opettajankoulutuksessa ja opetusharjoittelussa sekä

ammattikorkeakoulun ja silloisen opettajakorkeakoulun yhteistyön lisäämistä taloudellisen ja toiminnallisen synergian saavuttamiseksi. Hallituksen esityksessä todetaan, että ammattikorkeakoulun toiminnan kokoaminen yhdeksi kokonaisuudeksi tukisi ammattikorkeakoulujen ja ammatillisen opettajankoulutuksen kehittymistä. (HE 9/2013 vp, s. 13)

Ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen tavoitteista, opintojen rakenteesta ja laajuudesta määrätään ammattikorkeakouluasetuksessa. Ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen yleisenä tavoitteena on, että opettajankoulutuksen suorittaneella on valmiudet ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen (VNa 1129/2014 6 §). Ammatillisiin opettajankoulutusopintoihin kuuluu kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja (VNa 1129/2014 2.3 §) ja ne ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä (VNa 1129/2014 3.6 §). Väljä sääntely jättää huomattavaa harkintavaltaa ammattikorkeakoulukohtaiselle tutkintosäännössä ja opetussuunnitelmassa (AmkL 30.1 §, 14.1 §) tapahtuvalle opintojen tavoitteiden ja rakenteiden määrittelylle.

Ammatillinen opettajankoulutus ei johda tutkintoon. Koulutusta ei siten voi rinnastaa tutkintokoulutukseen, kuten yliopistossa järjestettävään tutkintokoulutukseen eikä tutkintokoulutuksen osiin, kuten perus- ja aineopintoihin. Ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen merkitys on toteuttaa opinnot, jotka vastaavat valtioneuvoston opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen (Vna 986/1998) tarkoittamia vähintään 60 opintopisteen laajuisia opettajan pedagogisia opintoja. Nämä opinnot sisältyvät perusopetuksen ja lukiokoulutuksen aineenopettajan sekä ammatillisen koulutuksen opettajan ja vapaan sivistystyön opettajan kelpoisuusvaatimukseen (VNa 986/1998 5.1 §, 10.1 §, 13.1 §, 13 a–b §, 13 e §, 14–16 §, 18.1§). 60 opintopisteen laajuisten opettajan pedagogisten opintojen sisällöstä ei ole säädetty lainsäädännössä, eikä lainsäädäntöön sisälly sääntelyä myöskään siitä, missä kyseisiä opintoja voi suorittaa.

Huomioitavaa on, että lukion ja perusopetuksen aineenopettajan tehtävät edellyttävät pedagogisten opintojen ohella ylempää korkeakoulututkintoa ja opetettavan aineen opintoja (VNa 986/1998 10.1, 5.1 §). Siten ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen ohella lukion ja perusopetuksen aineenopettajan pätevyyden saadakseen on yksilöllä oltava joko yliopistossa suoritettu ylempi korkeakoulututkinto tai ammattikorkeakoulussa suoritettu ylempi ammattikorkeakoulututkinto.

Ammatillisen koulutuksen opettajan tehtävissä toimivilta edellytetään ammatillisen opettajan kelpoisuuden tuottavia opintoja vähintään 60 opintopisteen laajuisia pedagogisia opintoja, eli ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen mukaisia opintoja. Tällaisia ammatillisen koulutuksen tehtäviä ovat ammatillisten tutkinnon osien opettaja (13 §), yhteisten tutkinnon osien opettaja (14 §), opinto-ohjaaja (15 §) ja erityistä tukea antava opettaja (16 §). Lisäksi opinnot sisältyvät sosiaali- ja terveystieteiden opettajan (13 a)

ja tanssi- ja sirkusalan opettajan kelpoisuusvaatimukseen (13 b). Myös vapaan sivistystyön opettajan kelpoisuusvaatimukseen sisältyy 60 opintopisteen pedagogiset opinnot (16 §).

Voimassa olevassa korkeakoululainsäädännössä ei ole asetettu yliopisto- ja ammattikorkeakouluopettajille yleistä vaatetta suorittaa pedagogisia opintoja. Lainsäädäntö mahdollistaa sen, että yliopistot ja ammattikorkeakoulut voivat näin omilla sisäisillä määräyksillä ja päätöksillä (YoL 28 §; AmkL 20 §) päättää siitä, vaaditaanko tehtäviin pedagogista koulutusta sekä tämän koulutuksen sisällöstä ja laajuudesta.

Ammattikorkeakoululainsäädännössä ei eritellä opettajankoulutusopintoja eri ryhmiin vastaavalla tavalla kuin yliopistolainsäädännössä, jossa opettajankoulutusopinnot on nimenomaisesti eritelty esimerkiksi oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen sekä erityisopettajan opintoihin (Vna 794/2004 19 §). Vaikka ammattikorkeakoululainsäädännössä ei tuoda esille kuin ammatillisen opettajankoulutuksen käsite, annetaan ammattikorkeakouluissa myös ammatillisen opinto-ohjaajan sekä ammatillisen erityisopettajan koulutusta. Näiden koulutusten laajuus ja niiden tuottama kelpoisuus määrittyvät suhteessa opettajan kelpoisuuksista annettuihin asetuksiin.

Kelpoisuussäätelyn mukaisesti ammatillisen erityisopettajankoulutuksen tulee olla laajuudeltaan 60 opintopistettä (VNa 986/1998 16 §, 431/2018), jotta se tuottaa kelpoisuuden toimia erityistä tukea ja vaativaa erityistukea antavissa tehtävissä ammatillisessa koulutuksessa. Vastaavasti myös ammatillisen opinto-ohjaajankoulutuksen tulee olla laajuudeltaan 60 opintopistettä, jotta se tuottaa kelpoisuuden eri koulutusasteiden oppilaan ohjaajan ja opinto-ohjaajan tehtäviin (15 §).

Ammattikorkeakoulussa annettava erityisopettajankoulutus tuottaa kelpoisuuden toimia erityistä tukea ja vaativaa erityistä tukea antavissa tehtävissä ammatillisessa koulutuksessa (VNa 986/1998 16 §, 431/2018). Lukion ja perusopetuksen erityisopettajan kelpoisuusvaatimukset on muodottu siten, että ammatillinen erityisopettajankoulutus ei tuota kelpoisuutta näihin tehtäviin (8 §, 8 a §, 865/2005, 11 a §, 811/2018²). Ammatillinen opinto-ohjaajan koulutus tuottaa kelpoisuuden toimia oppilaanohjaajana perusopetuksessa (6 §) sekä opinto-ohjaajana lukiossa (11 §, 865/2005) ja ammatillisessa koulutuksessa (15 §). Kelpoisuus edellyttää kuitenkin ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajan koulutuksen lisäksi asetuksen mukaista ylempää korkeakoulututkintoa (6, 15 §).

2 Muutos 11 a § tulee voimaan 1.8.2019.

3.2 Ammatillisen opettajankoulutuksen järjestämisen oikeudelliset reunaehdot

Ammattikorkeakoulut voivat järjestää opettajankoulutusta toimilupansa puitteissa (AmKL 8.2 §). Ammatillinen opettajankoulutus muodostaa näin yhden ammattikorkeakoulun toimilupaan sisältyvän koulutusvastuun. Ammattikorkeakoulun toimiluvan myöntää valtioneuvosto (AmKL 7.1 §). Toimilupa ei nauti suojaa valtiovallan toimia kohtaan, joten valtioneuvosto voi olla uusimatta toimilupaa niiden voimassaoloajan päättyessä (PeVL 9/2013 vp, s. 2). Valtioneuvosto voi myös muuttaa toimilupaa tai peruuttaa sen, jos koulutustarpeen olennaiset muutokset tai muut ammattikorkeakoulutoimintaan liittyvät olennaiset syyt sitä edellyttävät taikka, jos ammattikorkeakoulu ei täytä toimiluvan myöntämiselle säädettyjä edellytyksiä. Ammattikorkeakoulua tulee kuulla ennen toimiluvan muuttamista ja peruuttamista (AmKL 7.4 §).

Ammattikorkeakoulu voi voimassa olevan sääntelyn mukaisesti toteuttaa opettajankoulutukseen liittyvää järjestämisvastuutaan eri tavoin. Ammattikorkeakoulu voi järjestää opetuksen itse, yhteistyössä toisen korkeakoulun kanssa tai hankkia opetusta toiselta korkeakoululta (AmKL 8 a.2 §, 941/2017). Ammattikorkeakoululla on näin mahdollisuus toteuttaa opettajankoulutukseen liittyvää koulutusvastuuta toisen ammattikorkeakoulun kanssa, mutta se voi tehdä koulutusyhteistyötä myös yliopiston kanssa. Ammattikorkeakoulun ei tarvitse järjestää omaa opetusta näiltä osin (AmKL 8 a.2 §). Ammattikorkeakoulun tulee kuitenkin antaa pääosa koulutusvastuuseensa kuuluvien alojen opetuksesta itse (AmKL 8 a.2 §). Säännöksen muotoilu on tulkinnanvarainen. Pääosa tarkoittanee sitä, että ammattikorkeakoulun on järjestettävä itse enemmän opetusta kuin hankittava opetusta tai järjestettävä sitä yhteistyössä (vrt. HE 73/2017 vp, s. 27–28).

Luonteviksi koulutusyhteistyökumppaneiksi ammatillista opettajankoulutusta antaville yksiköille voidaan katsoa muut pedagogista koulutusta tarjoavat korkeakoulut. Eräitä reunaehtoja voidaan kuitenkin esittää. Ammattikorkeakoulun omaa opetusta korvaavan opetuksen on vastattava tutkinnon myöntävän oppilaitoksen määrittelemiä tavoitteita (AmKL 8 a. §). Koulutusyhteistyötä ei voi myöskään toteuttaa siten, että koulutus ei täyttäisi ammattikorkeakouluasetuksen mukaisia yleisiä opettajankoulutuksen opintojen rakenteelle asetettuja vaateita (VNa 1129/2014 6 §).

Voimassa oleva sääntely ei mahdollista opettajankoulutuksen hankkimista muilta tahoilta kuin ammattikorkeakoululaissa nimenomaisesti säädetyiltä. Tämä tarkoittaa, että ammatillista opettajankoulutusta ei voi hankkia yksityisiltä toimijoilta, siten että ammattikorkeakoulun ei voitaisi katsoa toteuttavan itse koulutuksen järjestämisvastuuta.

Ammattikorkeakoulut voivat järjestää ammattikorkeakoulutusta myös koulutusliiketoimintana eli ammattikorkeakoululain 10.1 §:n mukaisena täydennyskoulutuksena.

Ammattikorkeakoululain sääntely on tältä osin väljää. Täydennyskoulutus voi tarkoittaa tutkinnon osia sisältävää koulutusta tai muuta ammattikorkeakoulun järjestämää koulutusta. Täydennyskoulutusta ei ole sidottu ammattikorkeakoululaissa koulutusvastuuseen. Tämän voidaan tulkita tarkoittavan sitä, että ammattikorkeakoulu voi järjestää täydennyskoulutusta sekä kansallisesti että niin sanottuna koulutusvientinä myös koulutusvastuun ulkopuolella. Näin muutkin kuin ammatillisen opettajankoulutuksen järjestämisluvan saaneet ammattikorkeakoulut voivat järjestää pedagogisia opintoja täydennyskoulutuksena. Toimilupajärjestelmä rajoittaa tätä mahdollisuutta siten, että muut kuin järjestämisluvan saaneet ammattikorkeakoulut eivät voi järjestää ammattikorkeakoululain mukaista ammatillista opettajankoulutusta. Eräänlaisen yleisen reunaehdon täydennyskoulutukselle asettaa ammattikorkeakoulun toiminnan kiinnittyminen sen tehtävään. Ammattikorkeakoululain (4 §) mukaan ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja harjoittaa työelämää ja aluekehitystä edistävää soveltavaa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa.

Ammattikorkeakoulujen rahoitusmallissa ”amatillisessa opettajankoulutuksessa kalenterivuonna ammatillisen opettajankoulutuksen opintokokonaisuuden suorittaneiden lukumäärä” toimii yhtenä koulutuksen rahoitusosuuden laskentakriteerien mittarina. Sen painoarvo on 2% ammattikorkeakoulun rahoituksesta. Kyseinen rahoitusosuus on tarkoitettu niille ammattikorkeakouluille, joilla on toimiluvassa annettu oikeus järjestää ammatillista opettajankoulutusta. Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan rahoitusosuuden laskentakriteereissä ei ole erillistä mittaria opettajankoulutuksen TKI-toiminnalle. Todennäköistä kuitenkin on, että tutkimus- ja kehittämistoiminnan ulkopuolisen rahoituksen mittarin suurehko painoarvo 8 % (OKM 2018) (v. 2021 alkaen 11 %) ammattikorkeakoulun rahoituksesta kannustaa myös opettajankoulutusyksiköitä hanketoiminnan laajentamiseen. Opettajankoulutuksen kehittäminen on yksi pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelman Osaaminen ja koulutus –alueen kärkihankkeista, jolle on varattu opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalla erillisavustuksia. Tämän rahoituksen hakemiseen kannustaa opettajien täydennyskoulutuksen kehittämisen lisäksi ammattikorkeakoulun tutkimusrahoitusosuuden kasvattaminen.

3.3 Ammatillisen opettajankoulutuksen opettajat

Ammattikorkeakoulujen henkilöstö oli aiemmin joko kunnallisesta viranhaltijasta annetun lain (304/2003, KVhL) mukaisessa virkasuhteessa korkeakoulun ylläpitäjänä toimivaan kuntaan tai kuntayhtymään taikka työsopimuslain (55/2001, TSL) mukaisessa työsuhteessa yksityiseen ylläpitäjään. Ammattikorkeakouluosakeyhtiön henkilöstö on työsopimuslain mukaisessa työsopimussuhteessa ammattikorkeakouluun, eivätkä virkasuhteeseen liittyvät ominaispiirteet tule nykyisellään sovellettavaksi ammattikorkeakoulujen henkilöstöön.

Työsuhteen henkilön työtehtävistä ja työsuhteen ehdoista sovitaan yksilöllisellä työ sopimuksella, joskin työnantajaa sitovan työehtosopimuksen vähimmäisvaatimuksia noudattaen. Siten lailla tai asetuksella ei sinällään enää ole tarpeen säätää esimerkiksi opettajien työtehtävistä. Vaikka työsuhde on oikeudelliselta luonteelta sopimussuhde, on lainsäädännöllä ja työehtosopimuksilla merkitystä työntekijän aseman suojaamisessa (Kosonen ym. 2015, 273–276).

Myös ammattikorkeakoululain sääntelyllä on merkitystä henkilöstön asemaan. Ammattikorkeakoululain 22 §:ssä säädetään väljällä perussäännöksellä ammattikorkeakoulun opetus- ja tutkimushenkilökunnasta. Säännöksen mukaan ammattikorkeakoulun opetushenkilökuntaan kuuluu yliopettajia, lehtoreita ja muita opettajia (AmkL 22.1 §). Viimeksi mainittujen osalta ammattikorkeakoulut eivät ole sidottuja mihinkään määrättyihin tehtävinimikkeisiin. Muita opettajia voivat olla esimerkiksi tuntiopettajat.

Ammattikorkeakouluopettajien kelpoisuusvaatimuksista säädetään ammattikorkeakouluasetuksessa (AmkL 22.2 §). Ammattikorkeakoululain esitöissä ehdotettiin, että opettajien kelpoisuusvaatimuksista olisi voitu säätää valtioneuvoston asetuksella ainoastaan tarvittaessa (HE 26/2014 vp, s. 34, 43, 50). Sivistysvaliokunta kuitenkin edellytti, että opetuksen tason turvaamiseksi opettajien kelpoisuusvaatimukset edellyttävät asetustasoista säätämistä (SiVM 10/2014 vp, s. 5–6, 8). Ammattikorkeakouluasetuksessa on säädetty erikseen ammattikorkeakoulun opettajan kelpoisuudesta (17 §) ja kelpoisuudesta ammatillisen opettajankoulutuksen opettajaksi (18 §).

Ammattikorkeakoulun yliopettajalta vaaditaan soveltuva jatkotutkintona suoritettu lisensiaatin tutkinto tai tohtorin tutkinto ja lehtorilta soveltuva ylempi korkeakoulututkinto (17.1 §). Erityisestä syystä yliopettajan toimeen voidaan kuitenkin ottaa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö ja lehtorin toimeen henkilö, joka ei ole suorittanut ylempää korkeakoulututkintoa, jos henkilö on erittäin hyvin perehtynyt toimen tehtäväalaaan (17.2 §). Yliopettajalta ja lehtorilta, jonka opetustehtävään pääosin kuuluu ammatitopintojen järjestäminen, vaaditaan lisäksi vähintään kolmen vuoden käytännön kokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä (17.3 §).

Ammatillisen opettajankoulutuksen yliopettajalta ja lehtorilta vaaditaan jo edellä käsiteltyjen vaatimusten lisäksi ammattikorkeakoulun tai ammatillisen koulutuksen opettajan kelpoisuus ja vähintään kolmen vuoden opettajakokemus ammattikorkeakoulussa tai ammatillisessa oppilaitoksessa (18.3 §). Yliopettajan ja lehtorin kelpoisuusvaatimukset painottavat tutkinnon soveltuvuutta ja omalta osaltaan korostavat näin käytännön suuntautuneisuutta. Myös ammatillisen opettajankoulutuksen opettajaksi voidaan ottaa erityisestä syystä henkilö, joka ei ole suorittanut asetuksen mukaista soveltuvaa korkeakoulututkintoa. Erityinen syy tulee kyseeseen esimerkiksi tilanteissa, joissa tutkinnon omaavaa

henkilöä ei ole saatavilla tai kiireellisyys sitä edellyttää. Erittäin hyvä perehtyneisyys viittaa puolestaan esimerkiksi opintoihin, työskentelyyn tai tutkimukseen alalla.

Voimassa olevan ammattikorkeakoululain säätämisen yhteydessä luovuttiin aiemmasta yliopettajaan ja lehtoriin kohdistuvasta vaatimuksesta opettajan pedagogisten opintojen suorittamiselle. Oikeustila todettiin myös ammattikorkeakouluasetuksen taustamuistiossa, jossa todetaan nimenomaisesti, että opettajan pedagogisten opintojen suorittamista koskevasta vaatimuksesta luovutaan ja että ammattikorkeakoulut voivat sisällyttää mainitun kelpoisuusvaatimuksen jatkossa esimerkiksi johtosääntönsä tai muuhun sisäiseen määräykseensä (OKM 2.12.2014).

Myöskään ammatillisen opettajankoulutuksen yliopettajalle ja lehtorille ei ole asetettu kelpoisuusvaatimukseksi 60 opintopisteen laajuisia pedagogisia opintoja. Suoritetun tutkinnon tulee kuitenkin olla soveltuva. Soveltuvuutta arvioidaan vertailemalla tutkintoon sisältyviä opintoja ja opetustehtäviä (KHO 11.6.2009 T 1532). Ammatillisen opettajankoulutukseen liittyvään tutkinnon soveltuvuuteen voitaisiin tällä tavoin katsoa sisältyvän vaade siitä, että yliopettaja ja lehtori on suorittanut pedagogisia opintoja.

Ammatillisen opettajankoulutuksen osalta on huomioitavaa, että asetukseen ei sisälly kelpoisuusvaatimuksia muille opettajille kuin yliopettajille ja lehtoreille. Tällaisten muiden opettajien, kuten tuntiopettajien, osalta ammattikorkeakoulut voivat vapaasti määrätä kelpoisuuteen liittyvistä seikoista omissa päätöksissään.

Ammattikorkeakoulussa henkilöstöön kohdistuvaa päätösvaltaa käyttää rehtori, ellei hän ole siirtänyt henkilöstön ottamiseen ja erottamiseen liittyvää toimivaltaa tai muuta työnantajavaltaa muun toimielimen tai toimihenkilön ratkaistavaksi (AmkL 18.1 §:n kohta 4).

Ammattikorkeakoululain 23 §:ään sisältyy viittaussäännös rikosoikeudelliseen ja vahingonkorvausoikeudelliseen vastuuseen. Ammatillisen opettajankoulutuksen henkilöstöön ja toimielimen jäseniin sovelletaan rikosoikeudellista virkavastuuta koskevia säännöksiä hänen suorittaessaan tässä laissa tarkoitettuja tehtäviä. Opettajan vahingonkorvausvastuu määräytyy vahingonkorvauslain (412/1974) mukaisesti.

3.4 Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijat

Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoiden asema rinnastuu pääsääntöisesti tutkinto-opiskelijoihin. Lainsäädäntö ei kuitenkaan muodosta erityisen selkeää kuvaa siitä, miten ammattikorkeakoululain opiskelijoihin kohdistuvia säännöksiä tulee soveltaa ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskeleviin. Lähtökohtana voidaan pitää sitä, että ammattikorkeakoululain säännösmuotoiluissa käytetyllä opiskelija-käsitteellä viitataan laajasti ammattikorkeakoulun opiskelijoihin mukaan lukien ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijat. Tämä merkitsee, että ammatilliseen opettajankoulutukseen sovelletaan ammattikorkeakoululain säännöksiä opiskelijavalinnasta ja opiskelupaikan vastaanottamisesta (AmkL 28–29 §, 257/2015), opintosuoritusten arvioinnista (AmkL 37 §), kurinpidosta (AmkL 38 §) ja muutoksenhausta (AmkL 57–61 §). Lisäksi ammatilliseen opettajankoulutukseen sovelletaan opiskeluoikeuden peruuttamiseen liittyvää sääntelyä (AmkL 33.1 §; Vna 1129/2014 11 §). Opettajankoulutuksen opiskelijoihin ei sovelleta ammattikorkeakoululain opintojen hyväksilukemissäännöstä, joka on rajattu koskemaan ainoastaan tutkinto-opiskelijoita ja erikoistumiskoulutusopiskelijoita (AmkL 37.2 §, 1173/2014).

Ammattikorkeakoululaissa on säädetty nimenomaisesti opettajankoulutuksen opiskelijan opiskeluoikeuden kestosta (AmkL 30.3 §). Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoilla on ammattikorkeakouluun ajallisesti ja sisällöllisesti rajattu opinto-oikeus. Opintojen tavoitteellinen suorittamisaika on yksi vuosi (AmkL 14.3 §, 325/2015). Opinnot saa suorittaa enintään vuotta niiden tavoitteellista suorittamisaikaa pitemmässä ajassa (AmkL 30.3 §, 325/2015). Ammatillisen opettajankoulutuksessa voi olla kokopäiväopiskelijoiden lisäksi muita opiskelijoita. Ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen osallistuvan opiskelijan opintojen enimmäispituudeksi kolme vuotta (AmkL 30.3 §, 325/2015). Sääntely eroaa ammattikorkeakoulun osa-aikaisiin tutkinto-opiskelijoihin kohdistuvasta sääntelystä, joka jättää ammattikorkeakoulujen päätösvaltaan näiden opiskelijoiden opiskeluoikeuden keston (AmkL 30.2 §, 325/2015).

Ammattikorkeakoululakiin sisältyy säännös kelpoisuudesta ammatilliseen opettajankoulutukseen. Laissa todetaan, että kelpoinen on se, jolla on sellainen koulutus ja työkokemus, joka vaaditaan ammattikorkeakoulun tai ammatillisen koulutuksen opettajan toimeen (AmkL 25.4 §). Tämä muotoilu asettaa käytännössä haastavan lähtökohdan hakukelpoisuuksien määrittelylle.

Ammattikorkeakoululainsäädännön opettajankelpoisuussääntely ei muodosta selkeää ja yksiselitteistä perustaa ammatillisen opettajankoulutuksen hakukelpoisuuden määrittämiseen. Hakukelpoisuus ammatilliseen opettajankoulutukseen määrittyy pitkälti ammatillisen opettajan valtioneuvoston asetuksella asetettujen kelpoisuusvaatimusten mukaisesti (VNa 986/1998). Ammatillisten tutkinnon osien opettajan kelpoisuusvaatimuksena on soveltuva korkeakoulututkinto ja vähintään kolmen vuoden työkokemus opetustehtävien

sisältöä vastaavissa tehtävissä (VNa 986/1998 13.1 §, 1150/2017). Yhteisten tutkinnon osien opettajan kelpoisuusvaatimuksena on ylempi korkeakoulututkinto (VNa 986/1998 14.1 §, 1150/2017). Asetuksella on säännelty myös muun ammatillisen koulutuksen opettajan kelpoisuudet, kuten opinto-ohjaajan (VNa 986/1998 15 §) ja erityistä tukevan antavan kelpoisuus (VNa 986/1998 16 §, 431/2018) ja sosiaali- ja terveystieteiden opetusta antavan kelpoisuus (VNa 986/1998 13 a.1 §:n kohta 2, 1150/2017).

Ammatilliseen erityisopettajan ja opinto-ohjaajan koulutukseen on kelpoinen hakemaan se, jolla on ammatillisten tai yhteisten tutkinnon osien opettajan kelpoisuus (VNa 986/1998 15 §, 16 §, 431/2018). Käytännössä hakukelpoisuus näihin koulutuksiin edellyttää siten aiemman tutkinnon lisäksi vähintään 60 opintopisteen laajuisia pedagogisia opintoja (13 §, 14 §, 1150/2017) sekä ammatillisen tutkinnon osien opettajalta vähintään kolmen vuoden työkokemusta (13 §, 1150/2017).

Huomattavaa on, että ammatillista opettajankoulutusta järjestävät ammattikorkeakoulut voivat täydentää ammattikorkeakoululain opiskelijoihin kohdistuvaa sääntelyä määräyksenantovaltansa (AmKL 30.1 §) mukaisilla määräyksillä. Tosiasiallisesti opiskelijan asemaa ohjaa keskeisesti opetussuunnitelma (AmKL 14.1 §), joka määrittää opetuksen sisältöä, menetelmiä ja opetusjärjestelyitä.

Lyhyesti:

- Ammatillista opettajankoulutusta koskeva sääntely sisältyy uuteen ammattikorkeakoululakiin ja valtioneuvoston asetukseen ammattikorkeakouluista.
- Ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen tavoitteista, opintojen rakenteesta ja laajuudesta määrätään ammattikorkeakouluasetuksessa. Sääntelyn väljyys kuitenkin jättää huomattavaa harkintavaltaa ammattikorkeakoulukohtaiselle tutkintosäännössä ja opetussuunnitelmassa tapahtuvalle opintojen tavoitteiden ja rakenteiden määrittelylle.
- Ammattikorkeakouluasetukseen ei sisälly kelpoisuusvaatimuksia muille opettajille kuin yliopettajille ja lehtoreille. Muiden opettajien osalta ammattikorkeakoulut voivat vapaasti määrätä kelpoisuuteen liittyvistä seikoista omissa päätöksissään.
- Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoiden asema rinnastuu pääsääntöisesti tutkinto-opiskelijoihin. Lainsäädäntö ei kuitenkaan muodosta erityisen selkeää kuvaa siitä, miten ammattikorkeakoululain opiskelijoihin kohdistuvia säännöksiä tulee soveltaa ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskeleviin.

4 Ammatillisen opettajankoulutuksen hallinnollinen tarkastelu

Tässä luvussa tarkastellaan ammatillisten opettajakorkeakoulujen organisaatorakenteiden yhtäläisyyksiä ja eroja sekä opettajankoulutuksen opintojen rakenteita ja opiskelijamääriä. Lisäksi kartoitetaan ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden hanketoimintaa ja sen rahoitusta sekä ammattikorkeakoulujen kasvatustieteellistä julkaisu- ja tutkimustoimintaa. Luku sisältää myös katsaukset ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden strategiseen profiloitumiseen, koulutuksen ja TKI-toiminnan painopistealueisiin sekä henkilöstön tieteenaloihin, asiantuntemukseen ja osaamistarpeisiin. Lopuksi tarkastellaan ammatillisen opettajankoulutuksen tulevaisuuden näkymiä.

4.1 Opettajankoulutusyksiköiden organisaatorakenne

Ammatillisen opettajankoulutuksen organisoitumisen kannalta keskeinen muutos tapahtui vuosina 1996–1997, jolloin alakohtaisesti eriytynyt opettajankoulutus organisoitiin viiden ammattikorkeakoulun yhteyteen (Lämsä & Saari 2000). Uudistuksen tavoitteena oli rakentaa ammatillisista opettajakorkeakouluista (AOKK) aikaisempaa vahvempia ja tehokkaampia yksiköitä sekä lisätä niiden yhteistyötä ammatillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen sekä työelämän edustajien kanssa (Lämsä & Saari 2000). Ammatillinen opettajankoulutus kytkettiin ammattikorkeakoulujen yhteyteen, jotta ne pystyisivät rakentamaan tiiviit suhteet korkeakoulusektoriin ja yliopistoihin uusimman tutkimustiedon ja tutkimustoiminnan kehittämiseksi (Luopajarvi 2017; SiVM 3/1996).

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen sijoituspaikoiksi valikoitui viisi vakinaistumassa olevaa ammattikorkeakoulua: Helian, Hämeen, Jyväskylän, Oulun ja Tampereen ammattikorkeakoulut. Uudistuksen yhteydessä luovuttiin opettajankoulutuksen ammattialakohtaisesta jaosta, sillä uudet ammatilliset opettajakorkeakoulut kouluttivat kaikkien ammattialojen opettajia. (Luopajarvi 2017.) Muutos yhtenäisti myös ammatillisten opettajaopintojen tavoitteet, rakenteen, pääsisällön ja laajuuden (A455/1996; Luopajarvi 2017).

Uudistusta ennen suomenkielistä opettajankoulutusta oli järjestetty 13 eri yksikössä (HE 49/1996).

Vuoden 2003 ammattikorkeakoululain uudistuksen yhteydessä ammattikorkeakoulujen itsenäinen päätösvalta vahvistui. Samalla se tarkoitti AOKK:jen itsenäisen päätösvalan vähenemistä yhtenä ammattikorkeakoulun yksiköistä. Vuoden 2003 jälkeen AOKK:jen organisaatorinen asema pysyi suhteellisen vakaana vuoden 2014 ammattikorkeakoulureformiin ja lainsäädännön uudistukseen saakka. Uudistuksen yhteydessä ammatillista opettajankoulutusta käsittelevästä erillislaisista luovuttiin ja ammatillista opettajankoulutusta koskevat säännökset yhdistettiin ammattikorkeakoululakiin ja valtioneuvoston asetukseen ammattikorkeakouluista. (Luopajarvi 2017, 192, 202; L932/2014; A1129/2014.)

Ammattikorkeakoululakiin ei sisälly erityisiä säännöksiä ammatillisen opettajankoulutuksen hallinnosta ja toiminnan organisoinnista. Ammatilliseen opettajankoulutukseen sovelletaan näiltä osin ammattikorkeakoululain sääntelyä. Opettajakorkeakoulun hallinnossa ei edellytetä siten olevan enää erillistä opettajankoulutusneuvostoa. Opettajakorkeakoululla ei tarvitse myöskään välttämättä olla omaa johtajaa. (Luopajarvi 2017.) Lisäksi uudessa ammattikorkeakoululainsäädännössä ei käytetä enää termiä ”opettajakorkeakoulu”. Käytännössä nimikettä käytetään edelleen ammatillisen opettajankoulutuksen tunnettuuden säilyttämiseksi ja toiminnan luonteen kuvaamiseksi. (Mäki ym. 2015, 16.)

Vuonna 2019 ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat järjestäytyneet osana ammattikorkeakouluja hyvin samankaltaisesti. Ne ovat kaikki tulosityksiköitä, joilla on oma johtajansa. Yksiköt toimivat suoraan rehtorin alaisuudessa. Aiemmin organisoitumisessa oli hieman eroja siten, että Tampereen ammattikorkeakoulussa opettajankoulutus oli vuoden 2018 loppuun asti osa korkeakoulun pedagogista kehittämistä ja sitä johti vararehtori. Muissa ammattikorkeakouluissa opettajankoulutus on ollut nykyiseen tapaan yksi ammattikorkeakoulun koulutusyksiköistä, jolla on oma johtajansa. (vrt. Mäki ym. 2015.)

Selvityksemme mukaan yksiköiden suhde emo-organisaatioon on tiivis ja useimmiten yksikön johtaja on myös osa ammattikorkeakoulun johtoryhmää. Vuoden 2014 ammattikorkeakoululain uudistumisen yhteydessä tapahtunut ammatillisten opettajakorkeakoulujen lainsäädännöllisen aseman muutos vaikutti haastattelujen mukaan toimintaan erityisesti Tampereen ammattikorkeakoulussa. Yleisesti ottaen lakiuudistuksen aiheuttamaan organisaatiomuutokseen kuitenkin suhtauduttiin AOKK:ssa myönteisesti ja sen myötä mm. yhteistyö ammattikorkeakoulujen muiden yksiköiden välillä on pääsääntöisesti lisääntynyt, erityisesti erilaisten hankkeiden myötä. Ammattikorkeakoulujen perustamisen yhteydessä alkanut AOKK:jen ja ammattikorkeakoulujen elimellinen yhteistyö on tiivistynyt edelleen. Opettajakorkeakoulujen pedagogista ammattitaitoa myös hyödynnetään laajasti muissa yksiköissä erilaisten koulutusten ja kehitysprojektien muodossa. Osana

ammattikorkeakouluja AOKK:t puolestaan hyödyntävät ammattikorkeakoulujen tukipalveluja, kuten IT-tukea, kirjastopalveluja jne.

Hanketoiminnan organisointia ja opiskelijavalintojen suorittamista varten AOKK:lla on tyypillisesti oma sisäinen tukipalveluhenkilöstönsä. Opettajankoulutusyksiköiden opintoahallinto on hyvin erikoistunutta ja vaatii erityistä tietämystä esimerkiksi toisen asteen tutkinnoista, joten AOKK:t tekevät opiskelijavalinnat itse. Hanketoiminnassa tukipalveluiden piiriin kuuluvat tehtävät on yleisesti upotettu henkilöstön tehtäviin, mutta hallinnollisia töitä ja hankesuunnittelua saattavat suorittaa esimerkiksi suunnittelija, projektkoordinaattori tai palvelukoordinaattori. Nimikkeet vaihtelevat yksilöittäin.

Opettajankoulutusyksikköä johtaa yleisimmin johtaja, mutta Oulun koulutusosastossa johtaja toimii nimikkeellä koulutus- ja TKI-johtaja. Muutoin ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat sisäisesti organisoituneet monin eri tavoin. Yksikkökohtaiset kuvaukset on saatujen aineistojen pohjalta koottu liitteeseen 5. Yhteistä opettajakorkeakouluille on, että ne kaikki tarjoavat ammatillista opettajankoulutusta sekä opetushenkilöstön täydennyskoulutusta ja niiden tehtäviin kuuluvat myös innovaatio- ja tutkimustehtävät sekä erilaiset opetuksen kehittämistehtävät. Opettajankoulutusvastuuseen liittyvät tehtävät ovat muokanneet AOKK:ien organisaatorakenteita sisäisesti siten, että pääsääntöisesti opettajankoulutuksesta vastaa koulutuspäällikkö ja TKI-toiminnasta TKI-päällikkö ja täydennyskoulutuksesta täydennyskoulutuspäällikkö. Henkilöstö jakautuu eri esimiesten alle oman tehtäväkuvansa painotuksen mukaan.

Opettajakorkeakoulujen välillä tehdään paljon yhteistyötä. Yhteistyömuotoja ovat mm. johtajakokoukset, täydennyskoulutuksesta ja TKI-toiminnasta vastaavien päälliköiden kokoontumiset (esim. hankeyhteistyön organisointi), opinto-ohjaajakouluttajien kokoontumiset, erityisopettajakouluttajien verkosto (päälliköt + kouluttajat), ammatilliset opettajakorkeakoulupäivät (hankkeista tiedottaminen ja kokemusten vaihto, tiedon jakaminen, johtajien ja päälliköiden tapaamisia, luentoja jne.) Lisäksi ammatillisilla opettajakorkeakouluilla on valtakunnallinen yhteinen haku ja yhteiset valintaperusteet opettajankoulutuksiin. Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu vastaa opiskelijahakujen koordinoinnista opettajakorkeakoulujen keskinäisen työnjaon mukaisesti. Kaikki opettajankoulutusyksiköt osallistuvat myös OKM:n käynnistämän opettajankoulutusfoorumien toimintaan, joka kokoontuu noin neljä kertaa lukuvuodessa. Lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Opetushallitus kutsuvat opettajakorkeakouluja kokoontumaan erilaisten tilaisuuksien ja teemojen ympärillä.

Erilaisten yhteistyöfoorumien lisäksi AOKK:t tekevät verrattain paljon hankeyhteistyötä. Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen rahoittamia hankkeita yleensä organisoi jokin opettajankoulutusyksikkö, mutta toteutus tehdään yhteistyössä muiden yksiköiden kanssa. Koulutuksellista yhteistyötä yksiköiden välillä on vähemmän.

Joitakin kurssimuotoisia toteutuksia on tehty yhteistyössä ja erityisesti erityisopettajankoulutusten osalta yhteistä suunnittelua on paljon.

Kaikilla ammatillisilla opettajankoulutusyksiköillä on myös alueryhmätoimintaa (taulukko 1). Alueryhmätoimintaa järjestetään yli 20 paikkakunnalla eri puolilla Suomea. Laajinta alueryhmätoimintaa on Jyväskylän ammattikorkeakoululla. (Haastattelut 2018; Mäki ym. 2015, 16). Johtajien mukaan alueryhmiä perustetaan tarpeen mukaan yhteistyössä paikallisten kumppanien kanssa. Periaatteena on, että lähiopetuspäivät järjestetään alueellisella koulutuspaikkakunnalla, jonne kouluttajat menevät. Sen lisäksi opetusta ja ohjausta tehdään myös verkkovälitteisesti. Alueryhmien ja korkeakoulupaikkakunnalla toteutettavien koulutusryhmien lisäksi kaikki yksiköt järjestävät opettajankoulutusta myös paikasta riippumattomina verkkoryhminä.

Taulukko 1. Opettajankoulutuksen koulutuspaikkakunnat.

Haaga-Helia	HAMK	JAMK	OAMK	TAMK
Helsinki, Turku, Porvoo	Hämeenlinna, Turku, Lahti, Espoo	Jyväskylä, Kuopio, Joensuu, Kouvola, Mikkeli, Lappeenranta, Vaasa, Seinäjoki, Kokkola, Vantaa	Oulu, Kajaani, Rovaniemi, Länsi-Lapin alue, Inari	Tampere, Seinäjoki, Pori, Lappeenranta

Lähde: Opettajankoulutusyksiköt 2018–2019.

4.2 Ammatillisen opettajankoulutuksen opinnot ja opiskelijat

4.2.1 Opinnot

Ammatilliset opettajakorkeakoulut järjestävät koulutuksensa toimiluvan ja koulutusvastuun puitteissa. Tällä hetkellä kaikissa AOKK:ssa on tarjolla kolme opettajankoulutusohjelmaa: ammatillinen opettajankoulutus (60op) sekä täydennyskoulutuksina ammatillinen erityisopettajankoulutus (60op) ja opinto-ohjaajankoulutus (60op). Ammatilliset opettajaopinnot eivät johda tutkintoon, vaan antavat opettajan pedagogisen pätevyyden. Kaikki AOKK:t tarjoavat myös englanninkielistä opettajankoulutusta ja lisäksi OAMK tarjoaa saamenkielistä opettajankoulutusta aloittavan ryhmän ollessa tarpeeksi suuri (10 hlöä). Täydennyskoulutukset ja koulutusvienti muotoutuvat rahoitusten ja tilausten mukaan.

Ammatilliset opettajaopinnot

Ammatillisen opettajankoulutuksen osalta tarkasteltavien ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmat voidaan jakaa kahteen toisistaan poikkeavaan tapaan jaotella opetussuunnitelmien sisältöjä: suoraan asetuksen mukaiseen jaotteluun ja temaattiseen jaotteluun. Hämeen ja Oulun ammattikorkeakoulujen ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat on rakennettu asetuksen mukaisen jaottelun pohjalta eli opinnot jakautuvat kasvatustieteellisiin perusopintoihin, ammattipedagogisiin opintoihin, opetusharjoitteluun sekä muihin opintoihin. Sen sijaan Haaga-Helian, Jyväskylän ja Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen osalta opetussuunnitelmat on jaoteltu temaattisiin kokonaisuuksiin, joissa opintojaksot eivät ole ohjelmassa asetuksen mukaisessa rakenteessa, vaan ne on jaoteltu osina temaattisten kokonaisuuksien alle (taulukot 2 ja 3). Esimerkiksi Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen kokonaisuus koostuu kolmesta opintokokonaisuudesta, joista jokainen sisältää oman harjoitteleosionsa sekä osia kasvatustieteellisistä, pedagogisista ja muista opinnoista. Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajankoulutus rakentuu puolestaan kolmesta temaattisesta osaamisalueesta, joita ovat oppimisen ohjaaminen, tulevaisuuden tekeminen ja ammatillisen opettajuuden kehittäminen. Haaga-Helia on uusien teemakokonaisuuksien lisäksi poikennut myös tavallisesta tavasta nimetä opetussuunnitelmansa, sillä ammatillisen opettajankoulutuksen sijaan kyse on ammatillisen opettajan kehittämisohjelmasta.

Taulukko 2. Ammatillisten opettajankoulutusohjelmien sisältöjen vertailu

Korkeakoulu ja opinto-ohjelma	Teemakokonaisuus	Opintopisteet	Opiskelijat ^{*)}
Haaga-Helia Ammatillisen opettajan kehittämisohjelma 60 op	Kehittävä ja eettisesti toimiva opettaja	10 op	302
	Ohjaava opettaja	35 op	302
	Yhteiskunnallisesti aktiivinen opettaja	15 op	302
HAMK Ammatillinen opettajankoulutus 60 op	Kasvatustieteelliset perusopinnot	13 op	335
	Ammattipedagogiset opinnot	29 op	335
	Pedagogisen asiantuntijuuden kehittäminen	9 op	335
	Opetusharjoittelu	9 op	335
JAMK Ammatillinen opettajankoulutus 60 op	Oppimisen ohjaaminen	29 op	348
	Tulevaisuuden tekeminen	16 op	348
	Ammatillisen opettajuuden kehittäminen	15 op	348
OAMK Ammatillinen opettajankoulutus 60 op	Kasvatustieteellinen osaaminen	10 op	239
	Ammattipedagoginen osaaminen	38 op	239
	Jatkuva kehittyminen opettajana	12 op	239
TAMK Ammatillinen opettajankoulutus 60 op	Kohti monimuotoisia oppimisympäristöjä	14 op	194
	Kohti ohjauksellista opettajuutta	20 op	194
	Kohti monialaista yhteistoimintaa	20 op	194
	Valinnaiset pedagogiset opinnot	6 op	194

Lähde: Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opinto-oppaat

^{*)} opiskelijatiedot: HAMK 2018–2019, JAMK 2017–2018, Haaga-Helia, OAMK ja TAMK 2018 aloittaneet.)

Tarkastelemme seuraavassa ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajankoulutusohjelmien kasvatustieteellisten perusopintojen, ammattipedagogisten opintojen sekä opetusharjoittelun sisältöjä ja rakennetta.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat rakentaneet kasvatustieteelliset perusopintonsa hieman eri tavoin. Opintojen kokonaislaajuus vaihtelee opettajakorkeakouluittain 10 opintopisteestä 16 opintopisteeseen. Lisäksi kahdessa opettajakorkeakoulussa (HAMK AOKK ja OAMK AOKK) kasvatustieteen opinnot muodostavat yhden erillisen moduulin ja kolmessa muussa opettajakorkeakoulussa kasvatustieteen opinnot on jaettu osaksi eri opintokokonaisuuksia. Hämeen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kasvatustieteellisten perusopintojen moduuli koostuu neljästä opintojaksosta ja sen kokonaislaajuus on 13 opintopistettä (taulukko 3). Oulun ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa kasvatustieteellinen osaaminen on 10 opintopisteen laajuinen kokonaisuus. Sen voi opetussuunnitelman mukaan suorittaa joko Oulun yliopiston avoimen yliopiston vaatimusten mukaisesti tai ammatillisen opettajakorkeakoulun omien vaatimusten mukaisesti. Haaga-Helian ja Tampereen ammatillisessa opettajankoulutuksessa opettajankoulutusohjelma rakentuu kolmesta laajasta opintokokonaisuudesta, joista kuhunkin sisältyy yksi kasvatustieteen opintojakso. Kasvatustieteellisten perusopintojen kokonaislaajuus on Haaga-Helian ammatillisessa opettajakorkeakoulussa 15 op ja Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa 10 op. Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kasvatustieteen jaksot on sijoitettu erityisesti kahden osaamisalueen alle. Kasvatustieteellisten opintojen kokonaislaajuus on 16 op.

Taulukko 3. Kasvatustieteen opinnot osana ammatillista opettajankoulutusta

Korkeakoulu	Teemakokonaisuus	Kasvatustiede/ammattikasvatus opintojaksot	Laajuus
Haaga-Helia	Kehittävä ja eettisesti toimiva opettaja	Oppiminen ja opetuksen lähtökohdat	5 op
	Ohjaava opettaja	Oppiminen työelämässä ja verkostoissa	5 op
	Yhteiskunnallisesti aktiivinen opettaja	Ammattisivistys ja työelämän muutos	5 op
HAMK	Kasvatustieteelliset perusopinnot	Kasvatustiede tieteenalana	3 op
		Oppiminen eri kehitysvaiheissa	2 op
		Oppimisen keskeisiä teorioita	4 op
		Koulutus yhteiskunnallisena tehtävänä	4 op
JAMK	Oppimisen ohjaaminen	Oppiminen ja elämäntilanne	8 op
	Tulevaisuuden tekeminen	Koulutuksen tulevaisuus	8 op
OAMK	Kasvatustieteellinen osaaminen	Kasvatustieteelliset perusopinnot tai kasvatustieteen perusopinnot (avoim yliopisto)	10 op
TAMK	Kohti monimuotoisia oppimisympäristöjä	Kasvatus ja oppiminen eri toimintaympäristöissä	3 op
	Kohti ohjauksellista opettajuutta	Ihmissen kehitys ja ammatillinen identiteetti oppimisessa ja ohjaamisessa	4 op
	Kohti monialaista yhteistoimintaa	Koulutus ja kasvatus yhteiskunnallisena toimintana	3 op

Lähde: Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmat 2018

Opintojaksojen erilaisista nimekkeistä huolimatta kaikkien opettajakorkeakoulujen kasvatustieteelliset opinnot sisältävät opetussuunnitelmien mukaan kasvatustieteen perusteisiin ja keskeisiin käsitteisiin perehtymisen. Tämän lisäksi useiden ammatillisten opettajakorkeakoulujen kasvatustieteen opintoihin kuuluu yksi opintojakso, jolla syvennyttään ihmisen kehitykseen ja oppimiseen eri kehitysvaiheissa (HAMK AOKK, JAMK AOKK, TAMK AOK ja Oulun avoimen yliopiston kasvatopsykologian jakso) sekä yksi opintojakso, joka käsittelee koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä ja suhteita sekä opettajan roolia yhteiskunnallisena toimijana (HAMK AOKK, Haaga-Helia AOKK, JAMK AOKK, TAMK AOK). Haaga-Helian ammatillisella opettajakorkeakoululla on hieman muista erottuva painotus ammattikasvatukseen. Ihmisen kehitysvaiheita ja oppimista tarkastelevan jakson sijaan sen opinnot sisältävät ”Oppiminen työelämässä ja verkostoissa” -jakson (5 op), jolla syvennyttään opetussuunnitelman mukaan tutkimaan ja kehittämään oppimista tukevaa organisaatio- ja verkostokulttuuria sekä oppimisympäristön kehittämistä oman toimintaympäristön työelämän, opiskelijoiden ja kollegojen kanssa.

Opettajankoulutusohjelmien opetussuunnitelmissa ammattipedagogisten opintojen sisällöt ovat tiettyjen aihekokonaisuuksien osalta yhtenäisiä. Opinnot sisältävät tyypillisesti oppimis- ja toimintaympäristöjä, ohjausjärjestelmää, opetuksen ja ohjauksen suunnittelua, opetus- ja ohjausmenetelmiä sekä oppimisen arviointia käsitteleviä sisältöjä ja jaksoja. Kuitenkin myös eroja löytyy. Harvinaisempia sisältöjä ammattipedagogisissa opinnoissa ovat esimerkiksi lainsäädäntöosaamisen kurssi (OAMK, 3 op) tai dialogikurssi (HAMK, 3 op). JAMK:n ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ammattipedagogisiin opintoihin sisältyy kaikille yhteisen ”Opettajan kehittyvä toimintaympäristö” -jakson (8 op) lisäksi 15 opintopisteen laajuinen osuus, jonka opettajaopiskelija voi koota yli kahdestakymmenestä vaihtoehdosta henkilökohtaisiin opiskelutavoitteisiinsa perustuen. Näihin vaihtoehtoihin lukeutuu esimerkiksi monikulttuurisuutta, verkko-opetusta sekä yrittäjyyskasvatusta käsitteleviä opintojaksoja.

Opetusharjoitteluun jyvitettyjä opintopistemääriä tarkasteltaessa voidaan erotella TAMK (14 op), Haaga-Helia (10+15 op) ja JAMK (14 op) hieman pienempien pistemäärien OAMKista (10 op) ja HAMKista (9 op). Mikäli edelleen vertaillaan opintopistemäärällisesti mitattuna pienintä ja suurinta opetusharjoittelua sisällöllisesti, voidaan todeta seuraavaa. Haaga-Helian ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusharjoittelu jakaantuu kahteen jaksoon: opetuksen ja ohjaamisen havainnointi eri toimintaympäristöissä (10 op) sekä opetus- ja ohjaustoiminta ammatillisissa oppilaitoksissa ja yrityksissä (15 op). Hämeen ammattikorkeakoulun opetusharjoittelu (kokonaisuus 9 op) jakaantuu opetusharjoittelun orientaatioon (3 op) ja oppilaitoksessa tapahtuvaan varsinaiseen opetusharjoitteluun (6 op), kun taas Tampereen ammattikorkeakoulussa opetusharjoittelu (14 op) sisältää oppimisympäristöharjoittelun (3 op), ja verkostoharjoittelun (4 op) ja opetus- ja ohjaamisharjoittelun (7 op), joista varsinaista opetusta ja ohjausta sisältää vain viimeksi mainittu jakso.

Muiden opintojen määrällinen vaihteluväli on seitsemästä opintopisteestä (JAMK) neljän- toista opintopisteeseen (TAMK). Sisällöllisesti muut opinnot pitävät sisällään esimerkiksi opet- tajuuden kehittämiseen liittyviä teemoja, kuten ammatillisen opettajuuden kehittäminen (7 op, JAMK), jatkuva kehittäminen opettajana (12 op, OAMK), pedagogisen asiantuntijuus- ten kehittäminen (9 op, HAMK).

Taulukko 4. Ammatillisten opettajankoulutusohjelmien sisältöjen vertailu asetuksen mukaisten kokonai- suuksien mukaisesti

Sisältö	Haaga-Helia	HAMK	JAMK	OAMK	TAMK
Kasvatustieteelliset perusopinnot	15 op	13 op	16 op	10 op	10 op
Ammattipedagogiset opinnot	20 op	29 op	23 op	28 op	22 op
Opetusharjoittelu	25 op	9 op	14 op	10 op	14 op
Muut opinnot	-	9 op	7 op	12 op	14 op
Yhteensä	60 op	60 op	60 op	60 op	60 op

Lähde: Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opinto-oppaat

Ammatilliset opinto-ohjaajan opinnot

Ammatillisten opinto-ohjaajakoulutusten opinto-ohjelmia tarkasteltaessa voidaan to- deta, että ohjelmissa on joitain painopiste-eroja, mutta pääasiallisesti niistä on mahdol- lista hahmottaa tietyt kokonaisuudet, jotka ovat opintopistemääräisesti kohtalaisen lähellä toisiaan (taulukko 5). Ohjausosaamiseen liittyvien opintojen määrä vaihtelee 20 (HAMK) ja 27 (JAMK) opintopisteiden välillä. Tämän jälkeen opinto-ohjelmien vertailu toisiinsa hanka- loituu, sillä ammattikorkeakoulujen käyttämät kokonaisuudet eroavat toisistaan ja näin ollen on tulkinnanvaraista, millaisia jaottelurajoja tehdään. Kuitenkin voidaan arvioida, että toimintaympäristöosaamiseen liittyvien opintojen määrä vaihtelee 15 opintopisteestä (Haaga-Helia, JAMK, OAMK) 20 opintopisteeseen (HAMK). Ohjausosaamisen ja toimin- taympäristöosaamisen jälkeen jäljelle jäävät opinnot ovat pääasiassa kehittämistoiminnan opintoja, jotka vaihtelevat laajudeltaan 10 opintopisteestä (Haaga-Helia, JAMK) 18 opinto- pisteeseen (OAMK).

Taulukko 5. Ammatillisten opinto-ohjaajakoulutusten sisältöjen vertailu

Korkeakoulu ja opinto-ohjelma	Teemakokonaisuus	Opintopisteet	Opiskelijat ^{*)}
Haaga-Helia Ammatillisen opinto-ohjaajan kehittämisohjelma 60 op	Henkilökohtainen kehittämisprosessi	9 op	20
	Ohjausosaaminen	26 op	20
	Työelämä- ja verkostoyhteistyö	15 op	20
	Tutkiva ja kehittävä opinto-ohjaaja	10 op	20
HAMK Ammatillinen opinto-ohjaajakoulutus 60 op	Itsensä kehittämisosaaminen	5 op	51
	Opinto- ja uraohjausosaaminen	20 op	51
	Opinto-ohjaajan toimintaympäristöosaaminen	20 op	51
	Opinto-ohjauksen organisointi- ja kehittämisosaaminen	15 op	51
JAMK Ammatillinen opinto-ohjaajakoulutus 60 op	Ohjauksen teoreettinen viitekehys	10 op	39
	Ohjauspalveluiden järjestäminen ja moniammatillinen verkostoyhteistyö	15 op	39
	Asiakaslähtöinen ohjaus	10 op	39
	Ohjauksen kehittäminen ja tulevaisuuden ennakointi	10 op	39
	Opinto-ohjaajan ammatillinen identiteetti	15 op	39
OAMK Ammatillinen opinto-ohjaajakoulutus 60 op	Ohjausosaaminen	27 op	20
	Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen	11 op	20
	Kehittämisosaaminen	22 op	20
TAMK Ammatillinen opinto-ohjaajakoulutus 60 op	Ohjausosaaminen	24 op	15
	Kontekstiosaaminen	19 op	15
	Tutkimus- ja kehittämisosaaminen	12 op	15
	Ohjaustaitoja syventävät/ laajentavat opinnot	5 op	15

Lähde: Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opinto-oppaat

^{*)} opiskelijatiedot: HAMK 2018–2019, JAMK 2017–2018, TAMK ja OAMK 2018 aloittaneet.

Ammatilliset erityisopettajan opinnot

Ammatillisen erityisopettajan opinnot voidaan yksinkertaisimmillaan jaotella erityispedagogisiin perusopintoihin ja erityisopettajaosaamisen opintoihin (taulukko 6). Erityispedagogisten perusopintojen kokonaisuudet vaihtelevat ammattikorkeakouluittain laajuudeltaan 20–25 opintopisteen välillä. (Haaga-Helia 25 op, HAMK 22 op, JAMK 22 op, OAMK 20 op, TAMK 20 op.)

Erityispedagogisten perusopintojen jälkeen jäljelle jäävät opinnot ovat pääosin erityisopettajaosaamisen opintoja. Erityisopettajaosaamisen opinnot tarkoittavat esimerkiksi kehittämisosaamista, ohjausosaamista, toimintaympäristöosaamista sekä verkosto- ja moniammatillista yhteistyöosaamista. Tämän lisäksi erityisopettajan opinto-ohjelmiin on sisällytetty useimmiten pieni määrä valinnaisia opintoja sekä henkilökohtaiseen kehittymiseen liittyvä jakso.

Taulukko 6. Ammatillisten erityisopettajankoulutusohjelmien sisältöjen vertailu

Korkeakoulu ja opinto-ohjelma	Teemakokonaisuus	Opinto-pisteet	Opiskelijat ^{*)}
Haaga-Helia Ammatillisen erityisopettajan kehittämishjelma 60 op	Ammatillinen kehittyminen ja osaaminen	5 op	30
	Erityispedagogisen osaamisen vahvistaminen ja erilaiset oppimisympäristöt	25 op	30
	Ohjausosaamisen kehittäminen monialaisessa yhteistyössä	30 op	30
HAMK Ammatillinen erityisopettajan- koulutus 60 op	Erityispedagogiikan perusopinnot	12 op	48
	Oppimisen ohjausosaaminen	15 op	48
	Erityispedagoginen osaaminen	10 op	48
	Toimintaympäristöosaaminen	10 op	48
	Kehittämisosaaminen	13 op	48
JAMK Ammatillinen erityisopettajan- koulutus 60 op	Kehittyvä ammatillinen identiteetti	12 op	49
	Inklusiivisen koulutuksen kehittäminen	20 op	49
	Oppimisen moninaisuus	28 op	49
OAMK Ammatillinen erityisopettajan- koulutus 60 op	Erityispedagoginen osaaminen	20 op	20
	Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen	13 op	20
	Pedagoginen osaaminen	17 op	20
	Kehittämisosaaminen	10 op	20
TAMK Ammatillinen erityisopettajan- koulutus 60 op	Ammatillinen erityispedagoginen osaaminen	20 op	15
	Kehittämis- ja vaikuttamisosaaminen	10 op	15
	Ohjaus- ja vuorovaikutusosaaminen	15 op	15
	Verkosto-osaaminen	10 op	15
	Ammatillista erityisopettajuutta syventävä tai laajentava osaaminen	5 op	15

Lähde: Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opinto-opaat

*) opiskelijatiedot: HAMK 2018–2019, JAMK 2017–2018, Haaga-Helia, OAMK ja TAMK 2018 aloittaneet.)

Englanninkieliset opettajaopinnot

Kaikki tarkasteltavat korkeakoulut järjestävät ammatillista opettajankoulutusta myös englannin kielellä. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaikki englanninkieliset opinto-ohjelmat ovat rakenteiltaan samankaltaisia kuin kunkin oppilaitoksen vastaavat suomenkieliset koulutusohjelmat. Poikkeuksen tähän tekee TAMK, jonka englanninkielinen ammatillisen opettajankoulutuksen opinto-ohjelma poikkeaa suomenkielisestä vastineestaan siten, että kolmen opintokokonaisuuden sijaan se on järjestetty kuudeksi eri moduuliksi (taulukko 7). Kokonaisuutta katsottaessa tämä ero on pääasiassa rakenteellinen, eikä niinkään sisällöllinen, sillä esimerkiksi saman sisältöiset kasvatustieteelliset opinnot on koottu englanninkielisissä opinnoissa omaksi moduulikseen, kun suomenkielisestä verrokissaan ne ovat osana muita temaattisia opintokokonaisuuksia. Kurssitasolla tarkasteltuna opinto-ohjelmien sisällöt siis vastaavat pitkälti toisiaan.

Taulukko 7. Ammatillisten englanninkielisten opettajankoulutusohjelmien sisältöjen vertailu

Korkeakoulu ja opinto-ohjelma	Teemakokonaisuus	Opintopisteet
Haaga-Helia Vocational Teacher Education 60 op	Development-oriented and ethical teacher	10 op
	Guiding and counseling teacher	35 op
	Learning in working life and networks	15 op
HAMK Professional Teacher Education programme 60 op	Basic Studies in Education Sciences	13 op
	Pedagogical Studies	29 op
	Practical Teacher Training	9 op
	Developing Personal Expertise in Pedagogy	9 op
JAMK International Professional Teacher Education 60 op	Basics of Educational Sciences	16 op
	Pedagogical Studies	23 op
	Facilitating Learning	14 op
	Personal Development as a Professional Facilitator of Learning	7 op
OAMK Professional Teacher Education 60 op	Competence in Educational Science	10 op
	Professional Pedagogical Competence in Planning, Implementing and Assessing Teaching and Guiding	38 op
	Continuing Development as a Teacher	12 op
TAMK Vocational Teacher Education 60 op	Basic studies in education	10 op
	Teaching and learning in the 21st century	10 op
	Inspiring teaching and learning	10 op
	Contemporary pedagogical models	7 op
	Teaching online and building collaborative learning communities	7 op
	Diversity, legislation and development project	10 op
	Elective pedagogical studies	6 op

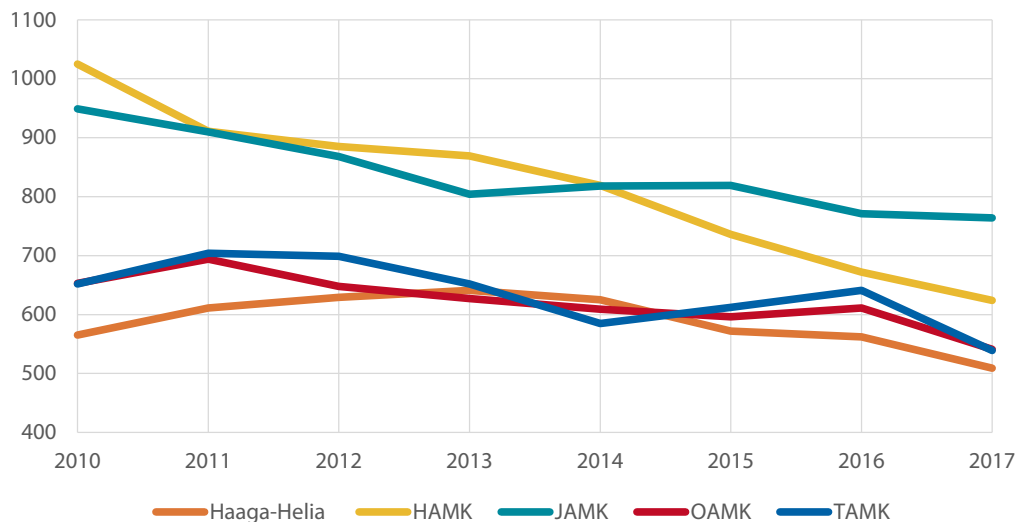
Lähde: Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opinto-oppaat

4.2.2 Opiskelijat

Ammatillisten opettajien ja opettajankoulutuksen tulevaisuuden tarpeesta on tehty ennakoita sekä valtakunnallisesti että korkeakoulukohtaisesti (esim. Nissinen & Välijärvi 2011; OKM 2003). Nissisen ja Välijärven (2011) toteuttamassa selvityksessä ennakoitiin toisen asteen ammatillisen koulutuksen kelpoisten opettajien valtakunnallista tarvetta vuonna 2025 sekä tämän tarpeen tyydyttämisen edellyttämää opettajankoulutuksen volyymia. Nissinen ja Välijärvi toteavat, että ammatillisten opettajien koulutustarpeita on vaikea täsmällisesti ennakoida mm. tietoperustojen epävarmuudesta ja erilaisista laskentatavoista johtuen. Ennakoinnissa on otettava myös huomioon, että osa opettajankoulutuksen käyneistä sijoittuu muihin kuin opettajan tehtäviin ja toisaalta osa sijoittuu opettajiksi muualle kuin ammatilliseen koulutukseen. Lisäksi koulutusalojen keskinäiset suhteet ovat jatkuvassa muutostilassa, esimerkiksi taidealojen leikkausten vuoksi. Nämä tekijät huomioon ottaen Nissisen ja Välijärven ennakkoinnin tulosten mukaan ammatillisten opettajien tarve vuonna 2025 on suurin sosiaali-, terveys- ja liikunta-aloilla sekä myös tekniikan ja liikenteen alalla erityisesti ruotsinkielisessä koulutuksessa. Suurimmat vähennystarpeet kohdistuvat kulttuurialalle sekä luonnontieteiden alalle. (Nissinen & Välijärvi 2011.)

Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksella on jatkettu opettajatarpeiden ennakointia ja päivitetty Nissisen ja Välijärven ennakointia vuoden 2017 tiedoilla. Vuonna 2018 toteutetussa, vielä julkaisemattomassa selvityksessä arvioitiin eri koulutusasteiden kelpoisten opettajien valtakunnallisten määrien kehittymistä vuoteen 2025 sekä näiden ennakoitujen opettajamäärien vaikutuksia opettajankoulutuksen määriin. Selvityksen mukaan ammatillisten opintojen opettajien sekä ammatillisen koulutuksen erityisopettajien ja opinto-ohjaajien opettajatarve vähenee jonkin verran vuodesta 2016 vuoteen 2025. Tutkijat toteavat, että ammatillisen koulutuksen opettajamääriin vaikuttaa osaltaan ammatillisen koulutuksen reformi, jossa nuoriso- ja aikuiskoulutus yhdistyvät ja työpaikoilla tapahtuvan oppimisen määrä lisääntyy. (Koulutuksen tutkimuslaitos 2018.)

Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijamäärien trendi on laskeva. Kuviossa 1 on vertailtu tarkasteltavien ammattikorkeakoulujen ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijamääriä kaikki alat huomioon ottaen vuodesta 2010 vuoteen 2017. Tällä vertailuvälillä jokaisella ammattikorkeakoululla on lähtötilanteessa suurempi määrä opiskelijoita kuin lopputilanteessa vuonna 2017. Suurin lasku opiskelijamäärissä mitattuna on tapahtunut HAMKissa, jossa vuoden 2010 tasosta (1025 opiskelijaa) on poistunut noin 400 opiskelijaa vuonna 2017 (624 opiskelijaa). Haaga-Heliällä muutos on ollut pienin, kun vuoden 2010 tasosta (565 opiskelijaa) on vähentynyt 56 opiskelijaa vuoteen 2017 tultaessa (509 opiskelijaa).



Kuvio 1. Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijamäärät ammattikorkeakouluittain 2010-2017 (ml. kaikki koulutusalat) (lähde: Vipunen.fi)

Ammatillisilla opettajakorkeakouluilla on vuosittain valtakunnallinen yhteinen haku ammatilliseen opettajankoulutukseen, ammatilliseen opinto-ohjaajan koulutukseen sekä ammatilliseen erityisopettajankoulutukseen, joka toteutetaan opintopolku.fi-sivuston kautta. Valinta koulutukseen perustuu kaikille opettajakorkeakouluille samaan valtakunnalliseen hakupisteytykseen. Opiskelijat valitaan pisteiden mukaisessa järjestyksessä koulutusala-kohtaisissa valintaryhmissä. Koulutusala määrittyy hakijan tutkinnon perusteella.

Kuten taulukosta 8 voidaan havaita, kevään 2019 haussa valitaan yhteensä 1475 uutta opettajaopiskelijaa, joista 16 % yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alan valintaryhmästä, 27 % tekniikan ja liikenteen alan valintaryhmästä ja 22 % sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan valintaryhmästä. Suurin sisäänotto on Hämeen ja Jyväskylän ammattikorkeakoulujen ammatillisilla opettajakorkeakouluilla. Tarkasteltaessa sisäänottoa koulutusaloittain voidaan havaita, että Haaga-Helia ammattikorkeakoululla on suurin kiintiö yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alan taustan omaaville opettajaopiskelijoille (25 %), Tampereen ja Hämeen ammattikorkeakouluilla tekniikan ja liikenteen alan opiskelijoille (HAMK 31 % ja TAMK 31 %) ja Jyväskylän ammattikorkeakoululla sosiaali- ja terveysalan opettajaopiskelijoille (27 %). (Opintopolku.fi 2019.)

Taulukko 8. Ammatillisten opettajankoulutusohjelmien opiskelupaikat sekä koulutusala-kohtaiset tai erillisvalintaryhmäiset kiintiöt kevään 2019 haussa.

Valintaryhmä	Haaga-Helia	HAMK	JAMK	OAMK	TAMK	Yhteensä
Humanistinen ja kasvatusala	15	30	30	17	17	109
Kulttuuriala	10	22	20	8	14	74
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	75	45	55	33	34	242
Luonnontieteiden ala	15	15	10	9	8	57
Tekniikan ja liikenteen ala	80	110	80	46	79	395
Luonnonvara- ja ympäristöala	5	15	10	5	8	43
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	55	63	95	46	62	321
Matkailu-, ravitsemus- ja talousala	20	25	25	15	8	93
Muu koulutus	5	5	5	1	5	21
Erillisvalintaryhmä, English	20	20	20	15	20	95
Erillisvalintaryhmä, OAMK, Länsi-Lapin alue				15		15
Erillisvalintaryhmä, OAMK, Pohjoissaamenkielinen koulutus				10		10
Yhteensä	300	350	350	220	255	1475

Lähde: opintopolku.fi

Ammatilliseen opinto-ohjaajakoulutukseen valitaan vuonna 2019 yhteensä 145 uutta opiskelijaa. Suurin sisäänotto on Hämeen ja Jyväskylän ammattikorkeakouluilla, jotka kouluttavat yhteensä 62 % ammattikorkeakoulujen opinto-ohjaajaopiskelijoista. (taulukko 9.)

Taulukko 9. Ammatillisten opinto-ohjaajakoulutusohjelmien opiskelupaikat kevään 2019 haussa.

Korkeakoulu	Opiskelupaikat
Haaga-Helia	20
HAMK	50
JAMK	40
OAMK	20
TAMK	15
Yhteensä	145

Lähde: opintopolku.fi

Myös ammatilliseen erityisopettajankoulutukseen otetaan vuonna 2019 yhteensä 145 uutta opiskelijaa. Hämeen ja Jyväskylän ammattikorkeakouluilla on suurin sisäänotto erityisopettajankoulutuksessa. Molempiin valitaan 50 uutta opiskelijaa, joten yhdessä ne otavat sisään 69 % uusista erityisopettajaopiskelijoista. (taulukko 10.)

Taulukko 10. Ammatillisten erityisopettajankoulutusohjelmien opiskelupaikat sekä koulutusala-kohtaiset kiintiöt kevään 2019 haussa. Kiintiölle merkitty lukumäärä sisältyy kokonaislukumäärään. (lähde: opintopolku.fi)

Korkeakoulu	Opiskelupaikkojen kokonaismäärä	Kiintiöpaikat
Haaga-Helia	30	Tekniikan ja liikenteen koulutusala 10 paikkaa
HAMK	50	Tekniikan ja liikenteen koulutusala 15 paikkaa
JAMK	50	Tekniikan ja liikenteen koulutusala 5 paikkaa
OAMK	Ei hakua vuonna 2019	
TAMK	15	Tekniikan ja liikenteen koulutusala 2 paikkaa
Yhteensä	145	

Lähde: opintopolku.fi

4.3 Hanketoiminta ja -rahoitus

AOKK:n hankekantojen vertailu korkeakouluittain on haastavaa, sillä hankkeet on osittain organisoitu ammattikorkeakoulujen palveluyksiköiden kautta. Tästä syystä ammattikorkeakoulujen toimittamat hankekantoihin liittyvät aineistot eivät olleet kaikilta osin vertailukelpoisia. Niiden pohjalta saa kuitenkin hyvän yleiskuvan hanketoiminnan luonteesta. Viiden tarkasteltavan opettajakorkeakoulun hankekantojen (käynnissä olevien hankkeiden kokonaisrahoitus) ulkoisen rahoituksen kokonaissumma vuonna 2018 vaihtelee merkittävästi korkeakouluittain. Hankkeiden suurimpana rahoittajana on jokaisessa yksikössä opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM), jonka prosentuaalinen osuus rahoituksesta vaihtelee kolmanneksen ja kahden kolmanneksen välillä. Merkittävä määrä hankerahoituksesta on siis välillistä valtion ohjausta. OKM:n hankerahoitus on tyypillisesti verkostomaista, suuriin yhteiskunnallisiin ja koulutuksellisiin kysymyksiin liittyvää, joten näiden hankkeiden ensisijaisena tavoitteena on saada valtakunnallista yhtenäisyyttä ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden toimintaan.

Hankkeet ovat tyypiltään yleisimmin verkstohankkeita, joissa AOKK:t ovat osatoteuttajia siten, että ammattikorkeakoulu tai muu taho toimii koordinaattorina, mutta hankkeita toteutetaan yhteistyössä. Hankkeista suurin osa on kehittämisorientoituneita projekteja ja selvityksiä sekä täydennyskoulutushankkeita. Varsinaisia tutkimushankkeita on vähemmän. Hankkeiden kokonaismäärällä mitattuna hankekannat ovat varsin suuria, joten suuri osa hankkeista on euromääräisesti melko pieniä.

Haastateltavien mukaan hanketoiminta tukee osaltaan opetustoimintaa, sillä sen nähdään olevan paitsi oman osaamisen kehittämistä ja tietojen ajan tasalla pitämistä, myös vuorovaikutusta toimintaympäristön kanssa ja asiakassuhteiden ylläpitämistä. Lisäksi hankkeissa toimiminen tukee elinikäisen oppimisen ajatusta ja auttaa pysymään toimintaympäristöjen muutoksessa mukana.

”Kyllähän, mä nään että hanketoiminnassa oleminen jo sinänsä tukee sitä, osaamisen kehittämistä että se on itsestään, niin ku tiiät varmaan ni semmosta, toimintaa että on pakko pysyä hyvin ajan tasalla ja tietää mitä kentällä tapahtuu ja olla kentän kans koko ajan vuorovaikutuksessa, meidän asiakkaitten kanssa. Jo se sinänsä tekkee sitä että, pysy hyvin tiiviisti siinä että, mihin me sitte koulutetaan opettajia että mä kaikille ihmisille yleensä suosittelen että kannattaa olla täydennyskoulutuksessa mukana että, pääsee sen kentän kans sitte..” (TKI-päällikkö)

Vaikka hanketoiminta nähdään pääsääntöisesti perustehtävää tukevana, herätti sen organisointi myös paljon keskustelua. Perusrahoituksen väheneminen ja hanketoiminnan nopea kasvu viime vuosina on asettanut painetta henkilöstön hankeosaamisen kehittämisessä. Hankemaailma on tuonut mukanaan uudenlaisia osaamistarpeita, kuten

talousosaaminen, markkinointi ja tuotteistaminen, oman osaamisen myyminen ja brändääminen, itsensä johtaminen, jotka ovat uusia perinteiselle opettamis- ja kouluttamistyölle. Osa henkilöstöstä on kokenut johdon näkemyksen mukaan muutoksen mielekkäänä ja positiivisena, osa taas raskaana ja hyvinvointia kuormittavana.

”Ja ihmiset kertoo tästä muutoksesta, kun nyt hankkeita on nuinki paljo. Niin siinä tulee just tää tällanen, et he kokee et heidän täytyy löytää työssään uusia itsensä johtamisen välineitä. Sitä et osaa niinku sen kalenterinsa, rakentaa.” (yksikön johtaja)

”Tiedän, että toiset kokee sen todella raskaana, että enhän mä tämmöseen ammattiin ole kouluttautunu, enkä mä tätä ole halunnu. Mutta sitten on tosi paljon niitä ihmisiä, jotka on, siitä asiasta innoissaan, että kiva, et saahaan tehdä muutakin että ei oo vaan pelkästään siellä luokassa opettamista, vaan oikeesti päästään työelämään. Se riippuu vähän siitä, et millä orientaatiolla ollaan liikenteessä... osa opettajista on todella vihasia siitä, jos sanoo niille että, ootteks te matkassa esimerkiks jossain tuolla Twitterissä tai, Facebookissa ja miten te myytte sitä omaa osaamistanne ja tiedotatte ja muuta niin, ei oo kuule mun tehtävä.” (koulutuspäällikkö)

Hankkeiden määrän kasvu on muuttanut AOKK:jen toimintaa radikaalisti. Se on tuonut mukanaan paljon hankkeisiin liittyvää hallinnollista työtä ja byrokratiaa, mitä haastateltavat kritisoivat. Hankehakemusten tekeminen ja hankkeista raportointi vaativat paljon työtä ja hankkeiden määrien ollessa suuria, hallinnolliset työt vievät yhä suuremman osan työpanoksesta. Toisaalta esimerkiksi koulutushankkeiden runsas määrä aiheuttaa päällekkäisyyksiä, joka johtaa siihen, että koulutuksiin on vaikea saada osallistujia.

”Mutta että hallinnollisesti se syö kyllä tosi paljon. Hankkeet syö toisiaan kun niitä on tietty määrä, ja hankkeet syö toistensa asiakkaita myöskin kun niitä on hankkeita paljon. Eliikkä, että on 20 hanketta, joissa kaikissa on koulutuksia ja sitten ajatellaan, miten kiireistä kentän väki on omien reformiensa ja hankkeittensa kanssa niin, siten se että osallistujien saaminen koulutuksiin ei välttämättä oo, vaikka se on ilmasta, ni ei ookaan niin helppoa, kun silloin aikasemmin. Ja kun täälläkin, kun opetushenkilökunnalla on useampia hankkeita, niin ne hankkeet syö toisiaan taas siinä, että ihmiset ei oo koneita, että ei ne pysty samalla tavalla keskittyä. Ja tietysti sitte, jos raja tulee vastaan, ni joku aina kärsii. Ja rajattomasti ei voi rekrytoija uusia ihmisiääkään.” (yksikön johtaja)

”Rahotuksia ei oo aina kauheen helppo saada. Ja useesti tehdään monta hankehakemusta ja siihen menee paljon aikaa ja energiaa ja näin. Ja sitten mahdollisesti saadaan se kielteinen päätös ja sit jaksaa ain, uudelleen ja uudelleen sitte hakea ja innostua. Ja sitte ne hankkeekki, niilläki on se oma kaarensa. Mut et meidän tavotehan on kyllä aina että ne olis sellasii vaikuttavia hankkeita, et ne juurtuu jotenki siihen, kontekstiin tai toimintaympäristöön missä, mihin niitä työkaluja esimerkiks on kehitetty.” (TKI-päällikkö)

Rahoitustoiminnan koetaan nykyisellä toimintamallilla olevan liian pirstaloitunutta ja lyhytnäköistä. Hankkeiden rahoitukset voivat olla hyvinkin lyhytkestoisia elinkaareltaan, vaikka hankkeiden käyttötarkoitukset ja tarpeet olisivatkin pitkäaikaisia. Tämä asettaa kehittämistyölle haasteita, kun rahoituksen jatkuvuus on useimmiten epävarmaa. Tästä syystä osa haastatelluista ehdottaa erilaisen rahoitusmallin rakentamista, jossa esimerkiksi perusrahoitukseen lisättäisiin koulutuksen kehittämisrahaa. Tällöin rahoitukset organisoitaisiin korkeakoulun normaalin hallintorakenteen kautta, joka keventäisi hankkeiden suuren määrän johtuvaa hallinnollisen työn määrää. Koulutuksen kehittämisrahana myönnettävät rahoitukset antaisivat myös enemmän mahdollisuuksia pitkäjänteiseen kehittämistyöhön ja toisaalta mahdollisuuksiin profiloitua valitsemallaan kehitysalueella.

”No mun mielestä se ois jotenkin, ja ylipäänsä valtakunnallisesti ajatellen kaikkee tästä koulutuksen kehittämistä, että sitä rahaa annettais esimerkiks tulosneuvottelujen yhteydessä, perusrahoitukseen ja sinne tehtäs näitä lauselmia, että mihin sitä rahaa käytetään. Jollakin tavalla väljemmin korvamerkitään sitä. Että se sitä kautta tulis koska se, silloin ku se tulee sen korkeakoulun normaalin hallinto-, ja rakenteen kautta eikä siinä oo erillistä hankebyrokratiaa, jossa mietitään paljonko on omavastuita tuossa hankkeessa. Tuos on viis, tos on viis, tos on kolme, tossapa ei oo ollenkaan. Ja sitte, että onko se minkäläistä rahaa, onko se minkä vuojen valtioavustusta. Kaikissa eri säännöt. Ni kaikki tämä jäis pois. Että se ois että annettais kehittämisrahaa, sitten vaikka ammatillisessa opettajakorkeakoulussa sillä lailla, että kun meil on selkeet alueet, että me arvioijaan ja Opetushallitus pystyy sen arvioimaan, että paljonko nyt on tällä alueella täydennyskoulustarvetta, ja mistä alueilta, jos ne tietään. että se annetaan se rahoitus sillä tavalla käyttöön. Ja sitten sen lisäksi on hankkeita jotka on sellasia joissa spesifeihin asioihin aletaan kiinnittää huomiota jollon niitä hankkeita on vähempi. Joku kymmenen hanketta olis vielä ihan kiva. Mutta sitte ku se menee yli 30:n ni se on kyllä viidakko.” (yksikön johtaja)

4.4 Ammattikorkeakoulujen kasvatustieteellinen julkaisutoiminta

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen julkaisutoimintaa ei voida luotettavasti vertailla, joten vertailun kohteena on ammattikorkeakoulujen kasvatustieteellinen julkaisutoiminta. Ammattikorkeakoulujen kasvatustieteellinen julkaisutoiminta tukee ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetus- ja kehitystyötä. Sitä tehdään ammatillisten opettajakorkeakoulujen lisäksi myös muissa yksiköissä. Tarkasteluun on otettu kuitenkin kaikki kasvatustieteellinen julkaisutoiminta, sillä alaorganisaatorakenteittain ei ole saatavissa luotettavaa tilastoaineistoa.

Kasvatustieteellinen julkaisutoiminta on laajaa ammattikorkeakouluissa. Prosentuaalisesti se kattaa HAMKissa ja JAMKissa kolmanneksen koko julkaisutoiminnasta TAMK:ssa neljänneksen ja OAMK:ssa ja ja Haaga-Heliassa alle viidenneksen (taulukko 11).

Taulukko 11. Ammattikorkeakoulujen julkaisutoiminta

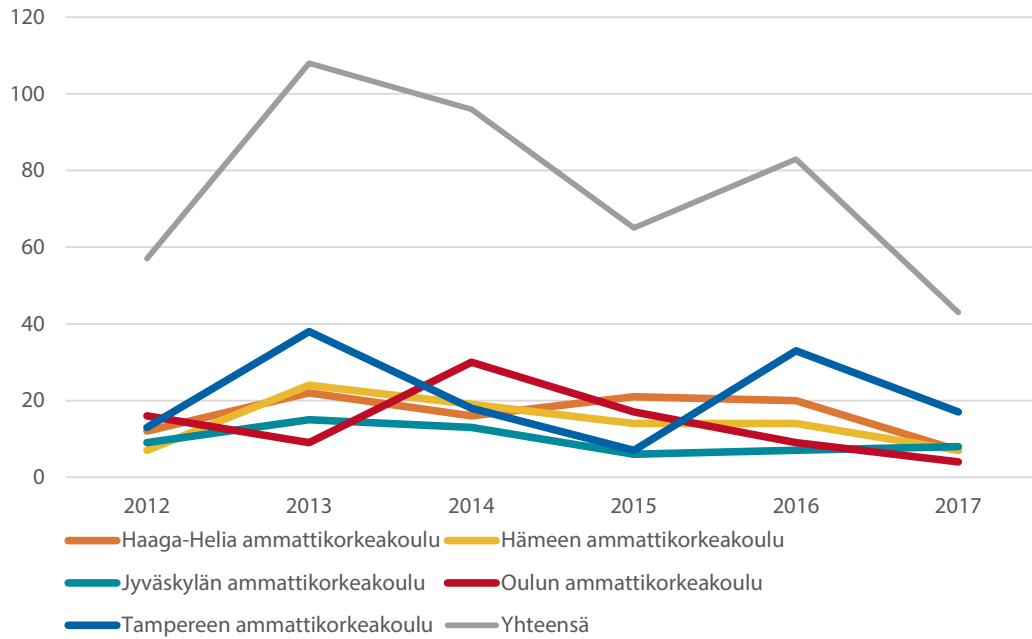
2017	Kaikki (A-E) ³	Kasvatustiede (A-E)	%
Haaga-Helia	322	62	19 %
HAMK	182	61	34 %
JAMK	228	71	31 %
OAMK	287	46	16 %
TAMK	410	108	26 %

Lähde: Vipunen 2018

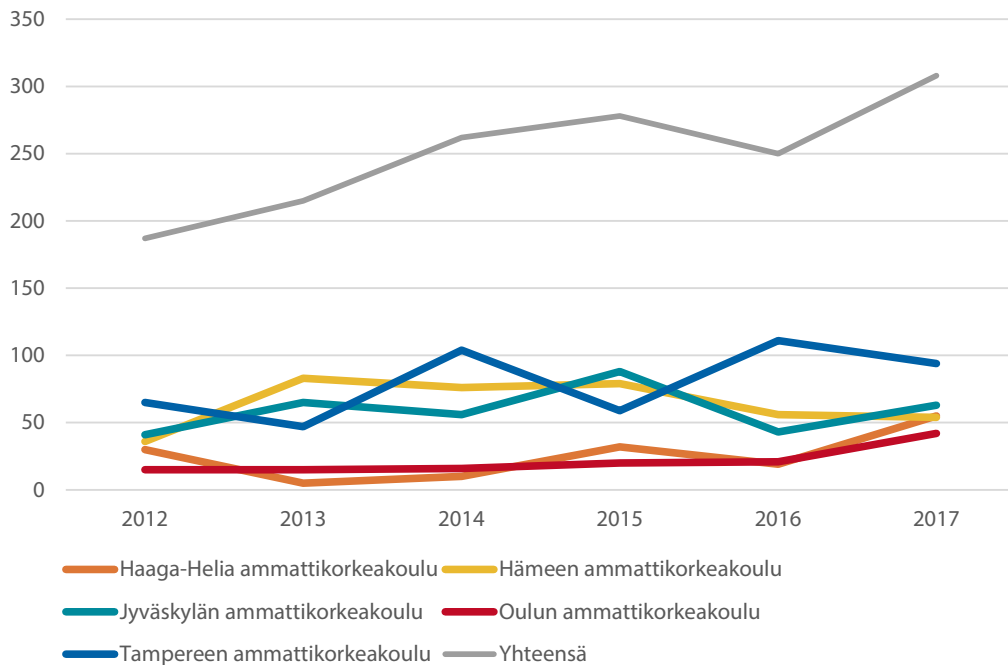
Tieteellisten kasvatustieteellisten julkaisujen vuotuiset määrät vaihtelevat ammattikorkeakouluittain ja vuosittain 4–26 julkaisun välillä. Koska julkaisevien opettajien määrä korkeakouluittain on melko rajallinen, ovat vuotuiset voimakkaat vaihtelut tavallisia ja ymmärrettäviä. Kuvioon 2 on hahmoteltu julkaisuvolyymien trendejä siten, että tieteellisille monografioille (julkaisuryhmä C) on annettu painokerroin neljä. Kuvioista havaitaan, että vuoden 2013 jälkeen yleistrendi tieteellisten julkaisujen määrässä on laskeva. AOKKien henkilöstömäärä on kasvanut samana tarkastelujaksone, joten tämä ei selitä julkaisumäärien laskua. Näyttää myös siltä, ettei AOKK:n koko korreloi suoraan ammattikorkeakoulun kasvatustieteellisten julkaisujen määrän kanssa.

Tieteellisistä julkaisuista poiketen kasvatustieteellisten ammatillisten ja populaarijulkaisujen määrä on kasvanut tasaisesti, mikä on luontevaa ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan soveltavalle luonteelle. AOKK:n koko ei korreloi suoraan kasvatustieteellisten ei-tieteellisten julkaisujen kanssa. TAMK erottuu selkeästi muista ammattikorkeakouluista kahtena viimeisenä tarkasteluvuonna. Tätä selittänee suuri hankekanta. Hankekanta on kasvanut kaikissa AOKK:issa. Varovaisesti voidaankin tulkita, että hankemainen toiminta tuottaa raportteja, selvityksiä ja populaarijulkaisuja tieteellisten julkaisujen sijaan. Toisaalta tieteelliset julkaisut eivät ole ammattikorkeakoulujen julkaisutoiminnan tavoitteena samaan tapaan kuin yliopistoilla, vaan niiden ohella ammattikorkeakouluille ovat keskeisiä ammattiyhteisölle suunnatut julkaisut. Ammattikorkeakoulujen rahoitusmallissa julkaisuja ei myöskään arvoteta julkaisuforumiluokituksen mukaan, vaan kaikki julkaisut ovat samanarvoisia. Lisäksi yksi selittävä tekijä julkaisutyypittäisten trendien eroissa saattaa olla väittelyvaiheessa olevan henkilöstön vähentyminen.

3 Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisutyypilluokitus: A Vertaisarvioidut tieteelliset artikkelit, B Vertaisarvioimattomat tieteelliset kirjoitukset, C Tieteelliset kirjat (monografiat), D Ammattiyhteisölle suunnatut julkaisut, E Suurelle yleisölle suunnatut julkaisut.



Kuvio 2. Kasvatustieteelliset julkaisut vuosittain vuosina 2012-2017. OKM julkaisuluokat A ja B sekä Cx4. (Lähde: Vipunen 2018).



Kuvio 3. Amatilliset ja populaarit julkaisut (D-E) (Lähde: Vipunen 2018)

4.5 Strateginen profiloituminen

Ammatillisia opettajakorkeakouluja ohjaavat vahvasti opetus- ja kulttuuriministeriön ja ammattikorkeakoulujen väliset tulossopimukset ja se, mitä opettajankoulutusvastuuseen kokonaisuudessaan kuuluu. Nykyisen sopimuskauden 2017–2020 aikana kaikki ammatillista opettajankoulutusta tarjoavat ammattikorkeakoulut ovat sitoutuneet suunnittelemaan ja toteuttamaan yhteistä opintotarjontaa sekä koulutusvientiä muiden ammatillista opettajankoulutusta antavien ammattikorkeakoulujen kanssa. Lisäksi ne tarjoavat opettajankoulutuksen osaamistaan ammattikorkeakoulujen pedagogiseen kehittämiseen sekä opettajien digipedagogiikan osaamisen vahvistamiseen. Ammattikorkeakouluista Haa-ga-Helia, Hämeen ammattikorkeakoulu ja Jyväskylän ammattikorkeakoulu ovat varanneet tätä varten erillistä kohdennettua strategiarahoitusta. Tulossopimusten ja koulutusvastuiden lisäksi opettajakorkeakoulut ohjautuvat omien toimintasuunnitelmiensa/-strategioidensa mukaan ja löyhemmin niitä ohjaavat emo-organisaatioiden strategiat.

Ammatillista opettajankoulutusta tarjoavat ammattikorkeakoulut profiloituvat strategisesti eri tavoin. Opettajakorkeakoulut eivät korostu yksiköinä erityisesti ammattikorkeakoulutasoisissa strategioissa, mutta löyhiä linkkejä opettajankoulutukseen voidaan kuitenkin joidenkin ammattikorkeakoulujen strategioista löytää. Tampereen ammattikorkeakoulu mainitsee strategiassaan oppimisen ja opiskeluprosessien kehittämisen olevan yksi kriittisistä menestystekijöistä ja kehittyvän pedagogisen osaamisen olevan yksi ammattikorkeakoulun painoaloista. Jyväskylän ammattikorkeakoulu puolestaan ilmoittaa strategiassaan vahvuusalakseen koulutusosaamisen sekä koulutusliiketoiminnan. Oulun ammattikorkeakoulussa korostetaan uudistuvaa ammattikorkeakoulun opettajuutta ja opettajankoulutusta. Hämeen ammattikorkeakoulu on ainoa ammatillista opettajankoulutusta tarjoavista ammattikorkeakouluista, joka erityisesti profiloituu ammatillisen opettajankoulutuksen kehittäjänä. Osana ammattikorkeakoulujen strategiaa opettajankoulutusyksiköiden sisäisen kehittäjän rooli korostuu.

Yleisesti ottaen ammattikorkeakoulujen julkisten strategiadokumenttien voidaan todeta olevan hyvin erimuotoisia. Tarkastelussa olevien viiden ammattikorkeakoulun strategiadokumentit vaihtelivat perinteisestä (melko tiiviistä) dokumentista, visuaaliseen ilmaisuun ja videoita sisältävään digitaaliseen toteutukseen. Valituille muodoille on varmasti strategisen johtamisen, viestinnän ja toiminnan suunnittelun kannalta hyvät perusteet. Ilmaisutapaan sisältyy kuitenkin myös haasteita.

Julkisrahoitteisessa toiminnassa, jossa strateginen ohjaus on korostuneessa roolissa, toiminnan vertailu ja esimerkiksi painopistealueiden hahmottaminen on ulkopuoliselle tarkkailijalle vaikeaa julkisten strategia dokumenttien perusteella. Ministeriön olisikin syytä pohtia yhdessä ammattikoreakoulujen kanssa, mikä on strategiadokumentin suhde muihin ohjausdokumentteihin. Mikäli eksplisiittistä suhdetta ei ole, olisi hyvä että korkeakoulut esittäisivät

muissa, julkisissa dokumenteissaan, jotka ovat saatavilla heidän omilta verkkosivuiltaan, keskeiset rahoittajan kanssa tehdyt tulevaisuuden suuntaan vaikuttavat sitoumukset sekä niiden saavuttamiseksi tehdyt/tehtävät toimenpiteet ja keskeiset tunnusluvut.

4.6 Opettajankoulutusyksiköiden koulutuksen ja TKI-toiminnan painopisteet ja profiloituminen

4.6.1 Koulutuksen ja TKI-toiminnan painopisteet

Opettajankoulutusyksiköiden koulutuksen ja TKI-toiminnan painopisteet ovat muotoutuneet erilaisten prosessien ja valintojen tuloksena. Haastattelujen perusteella muotoutumiseen ovat vaikuttaneet sekä ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisen sisäiset (esim. opiskelijakokemus) että toimintaympäristöstä nousevat ulkoiset tarpeet (esim. ammatillisen koulutuksen reformi, digitalisaatio). Opettajankoulutusyksiköt seuraavat näitä toimintaympäristössä tapahtuvia koulutuspolitiikan, ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen sekä työelämän muutoksia ja kehitysvaiheita. Vaikka yksiköiden painopisteissä on tiettyjä eroja, laajasti ottaen ne kaikki liittyvät opetuksen (ml. erityisopetus) ja ohjauksen kehittämiseen ja johtamiseen eri näkökulmista (taulukko 12).

Esimerkiksi Haaga-Helia, Hämeen sekä Jyväskylän ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköt painottavat ohjausta eri muodoissaan, kun taas digitaalisuus ja verkkopedagogiikka korostuvat Tampereen, Oulun ja Jyväskylän ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköiden painopisteissä. Vastaavasti yrittäjyyskasvatus ja/tai johtaminen painottuvat Hämeen, Jyväskylän ja Oulun ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköiden painopisteissä. (taulukko 12.)

Taulukko 12. Opettajankoulutusyksiköiden koulutuksen ja TKI-toiminnan painopistealueet (lähde: haastattelut ja dokumenttiaineisto 2018)⁴

Haaga-Helia	HAMK	JAMK	OAMK	TAMK
Ohjaus eri ympäristöissä Etiikka Sivistystehtävä Yrittäjyyskasvatus ja -pedagogiikka Työelämätaidot	Ammatillinen osaaminen Osaamisen johtaminen Ammatillinen opettajankoulutus Uudistuva korkeakoulutus Uraohjaus Global Education	Opettajankoulutus, pedagoginen kehittäminen Ohjaus, uraohjaus Inklusio Digipedagogiikka Pedagoginen johtaminen Yrittäjyyskasvatus	Osaamisperustaisuus Yrittäjyyskasvatus Digitaalisuus, video- pedagogiikka Saamelaisalueen opettajien osaamisen kehittäminen	Kehittyvä pedagoginen osaaminen: Kehittyvä opettajuus Opiskelijakokemus Oppimisanalytiikka

⁴ Taulukkoon 12 on koottu opettajankoulutusyksiköiden koulutuksen ja TKI-toiminnan keskeiset painopistealueet. Koulutusta ja TKI-toimintaa ei ole eritelty toisistaan, koska niiden painopisteet ovat keskenään päällekkäisiä ja monin osin samoja pieniä eroja lukuun ottamatta.

Ohessa on kuvattu opettajankoulutusyksiköiden TKI-toiminnan painopisteiden valikoitumiseen vaikuttaneita tekijöitä haastatteluaineiston pohjalta.

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun opettajankoulutuksen painopisteet ovat johtajan mukaan ohjaus eri ympäristöissä, etiikka ja sivistys. TKI-toiminnan kehittämässä ja profiloitumisessa keskeisiä osa-alueita ovat TKI-päällikön mukaan työelämätaidot, yrittäjyyskasvatus ja –pedagogiikka sekä myös verkkopedagogiikka. Yksikkö on päätenyt vahvistamaan näitä alueita, koska niiden kehittämiseksi on nähty tarvetta.

Hämeen ammattikorkeakoulun ammatilliselle opettajankoulutuksen TKI-toiminnan painopisteet ovat muodostuneet yksikön johtajan mukaan pitkän prosessin kautta ja tunnusomaista niille on yhteiskunnallinen ote. Yhteiskunnallisella otteella yksikkö tarkoittaa, että TKI-toiminnan painopisteiden muodostumiseen on vaikuttanut yksikön tavoite tukea koulutuksen järjestäjiä ja opettajia koulutusjärjestelmien uudistamisessa ja siihen liittyvässä opettajien urien rakentamisessa. Tämän pohjalta painopisteiksi on muodostunut erityisesti kuusi aluetta: ammatillinen osaaminen, osaamisen johtaminen, ammatillinen opettajankoulutus, uudistuva korkeakoulutus, uraohjaus sekä Global Education (taulukko 12).

Jyväskylän ammattikorkeakoulun opettajankoulutusyksikön koulutuksen ja TKI-toiminnan painopisteisiin kuuluu yksikön johtajan ja TKI-päällikön mukaan opettajankoulutus ja pedagoginen kehittäminen, ohjaus (ml. uraohjaus), inklusio, erityinen tuki, esteettömyys ja digipedagogiikka. Lisäksi yksiköllä on yrittäjyyskasvatukseen ja pedagogiseen johtamiseen liittyviä hankkeita ja näille aloille on saatu viime aikoina rekrytoitua hyvin myös uutta henkilöstöä tulevaisuutta ajatellen. Yksiköllä on pitkä historia opettajankoulutuksen järjestämisessä. Erityisen vahvaa osaamista ja profiilia sillä on erityisopetuksesta ja siihen liittyvistä kansainvälisistä hankkeista (Nepali ja Etiopia).

Oulun ammattikorkeakoulun opettajankoulutusyksikkö painottaa erityisesti osaamisperustaisuutta. Se on valittu painopisteeksi yksikön johtajan mukaan, koska toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi korostaa opintojen henkilökohtaistamista ja yksilöllisiä opintopolkuja. Opettajankoulutusyksikön tehtävänä on kouluttaa opettajia tähän tarpeeseen sekä tutkia, mitä osaamisperustaisuus tarkoittaa opettajan työssä ja osaamisalueissa. Yksikön TKI-toiminnan painopistealueisiin kuuluu myös digitaalinen verkko-opetus ja opetusmerkit. Esimerkiksi videon käyttö opettajan ja opiskelijan työssä on yksi TKI-toiminnan painopisteistä.

Kehittyvä pedagoginen osaaminen on **Tampereen ammattikorkeakoulun opettajankoulutuksen** TKI-toiminnan pääpaineala ja myös yksi koko ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan painoaloista. Kehittyvän pedagogisen osaamisen alla ammatillisella opettajankoulutuksella on kolme painopistealuetta: kehittyvä opettajuus, opiskelijakokemus ja oppimisanalytiikka. Opiskelijakokemus muodostui TKI-toiminnan painopisteeksi johtajan mukaan

tarpeesta päästä tavanomaista kurssipalautetta syvemmälle opiskelijakokemukseen, opintoihin kiinnittymiseen sekä ohjautuvuuden kysymyksiin. Yksikkö on keskittynyt myös oppimisanalytiikan tutkimiseen ja kehittämiseen, koska se nähdään ns. tulevaisuuden alana.

4.6.2 Tieteellisen tutkimustoiminnan sisältöalueet

Ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden julkaisutoimintaa tarkasteltiin tätä raporttia varten hyödyntämällä Juuli-tietokannan alaorganisaatioluokittelua⁵ sekä tarkastelemalla kaikkia ammattikorkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja henkilöittäin ja valikoiden näin tarkasteluun tuotteliaimmat AOKKien tutkijat. Tarkasteluajanjaksona oli sama kuin tilastollisessa tarkastelussa eli 2012–2017. Tutkimuksen sisältöalueita tarkasteltiin ainoastaan viitetietojen avulla. AOKK:ien toiminnan kannalta olisi perusteltua tarkastella myös laajemmin ammatillisten ja populaarijulkaisujen sisältöalueita. Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista pelkkien viitetietojen avulla. Tieteellisen julkaisutoiminnan tarkastelu on kuitenkin tärkeää, sillä ammatillisen koulutuksen tieteellinen tutkimus on vähäistä. Tieteellinen tutkimus on myös tärkein tapa tuottaa uskottava ja riippumaton tietopohja ammatilliselle opettajankoulutukselle.

AOKK:ien tieteellisten julkaisujen (OKM A, B ja C) määrät ovat melko maltillisia ja viimeisen viiden vuoden aikana yli 10 tieteellistä julkaisua tuottaneita (yliopettajia) on korkeakouluissa vain muutamia, joissakin AOKKeissa ei yhtään. Aktiivisimpien julkaisijoiden tutkimusprofiilit määrittelevät siis AOKK:ien tutkimusprofiileita. Varsinaisesta profiloitumisesta ei siis organisaatiotasolla voida puhua. Seuraavassa on pyritty tiivistämään ammattikorkeakoulujen tieteellisen toiminnan sisältöaloja ja niiden erityispiirteitä.

Julkaisujen nimiketietojen mukaan kaikissa AOKKeissa tutkitaan ammatillisten opettajien työtä, oman ammattikorkeakoulun prosesseja, (osaamisperusteista) opetussuunnitelmatyötä ja työelämäyhteyksiä, sekä suomalaista ammatillista korkeakoulutusta. Yleisinä trendeinä nimikkeissä näkyy ainakin yrittäjyysmäisyys, digitalisaatio ja osaamisperustaisuus.

Joitain osaamisalueita voidaan kuitenkin erottaa ammattikorkeakouluittain. Seuraavassa on kuvattu edellä mainitusta valtavirtatutkimuksesta *eroavia* tai *erityisen vahvoja* tutkimusaloja. TAMKin TAOK:in kasvatustieteellisestä julkaisutoiminnasta erottuu selkeästi yksi osaamisalue: opettajan identiteetti, muutoin tutkimustoiminta on melko hajanaista/monipuolista. Haaga-Heliassa selkeimpinä osaamisen aloina nousevat esiin opetustyö ja opetustyön johtaminen sekä digitaalinen oppiminen. HAMKissa erityisenä osaamisalueena erottuu brasilialainen opettajankoulutus ja siihen liittyvä kehitystyö ja verkko-opetuksesta

⁵ JAMK = ammatillinen opettajan koulutus, TAMK = ammattipedagoginen TKI ja ammatillinen opettajan koulutus, HH = ammatillinen opettajan koulutus, ammatillinen erityisopettajan koulutus, ammatillinen opinto-ohjaajan koulutus ja AOKK, HAMK = ammatillinen opettajan koulutus ja AMOS, OAMK = ammatillinen opettajan koulutus ja AOKK

erityisesti MOOCit. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa kenelläkään opettajista ei ole tarkastelujaksolla yli kymmentä julkaisua, mutta joitain valtavirrasta eroavia teemoja voidaan kuitenkin tutkimuksesta erottaa. Tällainen on esimerkiksi inklusiivinen koulutus. Oulun seudun ammattikorkeakoulussa erottuvia sisältöalueita ovat varhaiskasvatus ja musiikki-pedagogiikka.

4.6.3 Täydennyskoulutukset

Ammattikorkeakoulujen tarjoaman opetusalan täydennyskoulutuksen suurimmat asiakkaat ovat luonnollisesti julkisrahoitteiset ammatillisen koulutuksen järjestäjät ja peruskoulut sekä vapaan sivistystoimen toimijat. Kyseisille kohderyhmille suunnattu koulutusmarkkina toimii pitkälti Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamien koulutusten varassa. Tämän lisäksi koulutuksiin kanavoituu rahaa Euroopan sosiaali- ja aluekehitysrahastojen kautta. Kaikki tarkastelussamme olevat ammattikorkeakoulut ovat aktiivisia opetusalan täydennyskoulutuksen tarjoajia. Suuri osa opettajankoulutusyksiköiden tarjoamista täydennyskoulutuksista toteutetaan verkostomaisina hankkeina, joissa vastuut on jaettu opettajankoulutusyksiköiden välillä alueellisesti ja/tai asiantuntemusalueiden mukaan. Tyypillisesti täydennyskoulutukset järjestetään opettajankoulutusyksiköiden omana toimintana. Kaikki opettajankoulutusyksiköt markkinoivat aktiivisesti OPH:n ja OKM:n rahoittamia koulutuksia. Opettajankoulutusyksiköiden henkilökunta osallistuu kuitenkin myös täydennyskoulutusyksiköiden tarjoaman (maksullisen)koulutuksen toteuttamiseen.

Maksullisen koulutuksen liikevaihdosta selvityksen tekijöillä ei valitettavasti ollut tietoja, joten analyysi perustuu koulutusten sisällölliseen tarkasteluun haastattelujen ja julkisten tietolähteiden (verkkosivut) pohjalta. Ammattikorkeakoulut markkinoivat verkkosivuillaan koulutuksia hyvin eri tavoin. Osa ammattikorkeakouluista on valinnut aktiivisen kysyntää luovan markkinointitavan. Haaga-Helian täydennyskoulutuksen verkkomarkkinointi (satunnaiselle kuluttajalle) on pisimmälle vietyä. Haaga-Helian opetusalan täydennyskoulutuksen sivuille on koottu kattavasti erilaisia työyhteisön kehittämiseen muotoiltuja palvelupaketteja ja korkeakoulupedagogisia esimerkkikoulutuksia. Tämän lisäksi Haaga-Helia markkinoi erilaisia räätälöityjä paketteja ja Metropolia Ammattikorkeakoulun ja Turun ammattikorkeakoulun kanssa toteutettavaa musiikkipedagogin tutkintoon johtavaa koulutusta, johon sisältyvistä opettajan pedagogisista opinnoista (60 op) Haaga-Helia ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu vastaa. HAMK tarjoaa puolestaan valmiita koulutusratkaisuja opetuksen digitalisointiin ja koulutusvientiin. Kaikki ammattikorkeakoulut esittelevät osaamisalojaan ja räätälöivät koulutukset yhdessä asiakkaan kanssa. Uutena avauksena kaikki ammatillisen opettajankoulutuksen yksiköt tarjoavat yhdessä Jyväskylän yliopiston kanssa maksullista uraohjauskoulutusta.

Verkkosivujen mukaan täydennyskoulutuksen (maksullinen ja maksuton) profiilit ovat tammikuussa 2019 seuraavat (taulukko 13):

Taulukko 13. Esimerkkejä ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden ajankohtaisesta täydennyskoulutuksen tarjonnasta

TAMK
<ul style="list-style-type: none"> • ammattiopetus ja korkeakouluopetus • ammatillinen erityisopetus • mentorointi ja ohjaus • oppimisympäristö- ja verkosto-osaaminen.
JAMK
<ul style="list-style-type: none"> • erityinen tuki • moninaisuus ja monikulttuurisuus • ohjausosaaminen • digitaalinen opettajuus ja uudet oppimisen tilat • uudistuva ammatillinen koulutus • pedagogiset menetelmät • johtaminen, esimiestyö ja verkosto-osaaminen
OAMK
<ul style="list-style-type: none"> • opetustoimen- ja johdon osaamisen kehittäminen • uudistuva ammatillinen koulutus • työelämäpedagogiikka • digitaaliset oppimisratkaisut • vertaisryhmämentorointi • sosiaalinen vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäisy • nuorten osallisuuden tukeminen ja oppilaitoksen yhteisöllisyys
HAMK
<p>Täydennyskoulutukset</p> <ul style="list-style-type: none"> • erityinen tuki • ammattipedagogiikka • monikulttuurisuus • digitaalisuus <p>Tilauskoulutukset</p> <ul style="list-style-type: none"> • asiakkaan tarpeen mukaan
Haaga-Helia
<ul style="list-style-type: none"> • ammatillisen koulutuksen reformi • ammattikorkeakoulupedagogiikka • kehittäminen työyhteisössä • kouluttajakoulutus - asiantuntija kouluttajana • kulttuurinen monimuotoisuus • taideaineiden opettajankoulutus • työn opinnollistamisen työpajat • työyhteisön johtaminen

(Lähde: ammattikorkeakoulujen verkkosivut 3.1.2019)

4.6.4 Koulutus- ja TKI-toiminnan profiloituminen

Selvityksessä tarkastelimme opettajankoulutusyksiköiden profiloitumista suhteessa toisiin opettajankoulutusyksiköihin, suhteessa alueellisiin tarpeisiin sekä suhteessa yksikön eri tehtäviin (koulutus ja TKI) ja pedagogiseen orientaatioon. Profiloitumisella tarkoitamme sitä, miten haastateltavat asemoivat oman yksikkönsä ja määrittävät sille ominaisen paikan ja ns. markkinaraon suhteessa edellä mainittuihin tekijöihin (esim. Fumasoli & Lepori 2011). Strategiaan pohjautuvan profiloitumisen lisäksi profiloitumiseksi luettiin myös löyhempi toimintojen suuntaaminen.

Profiloituminen suhteessa toisiin opettajankoulutusyksiköihin

Haastattelujen perusteella opettajankoulutusyksiköiden painopistevalintojen ja toimintojen suuntaamisen taustalla ei vaikuta juurikaan profiloituminen ja eronteko suhteessa muihin opettajankoulutusyksiköihin, varsinkaan koulutustoiminnan osalta, pieniä painotuseroja lukuun ottamatta. Sen sijaan haastateltavat korostivat opettajankoulutusyksiköiden ja niiden tarjoaman opettajankoulutuksen samankaltaisuutta ja keskinäistä yhteistyötä. Ammattikorkeakouluasetus (2014/1129) luo raamit ammatillisen opettajankoulutuksen rakenteelle ja yksiköiden tavoitteena on tarjota mahdollisimman tasalaatuista opettajankoulutusta eri puolella Suomea.

”[n]ää on kaikki hirveen samanlaisia. Ja, sehän on paljo sitäki, näitten ihmisten ja yhteisöjen arvotaustaki on paljolti samanlainen. Ja sitte ku vielä asetus sanoo, että pitää kasvatustieteen tiettyjä perusasioita ja opetuksen ja opetuksen ohjauksen harjottelua, niin näistähän se syntyy, et me ollaan. Ja nyt sit ihan viimeinen juttu on vielä tää OPEKE-hanke, jossa muutaman miljoonan avulla näistä tehdään vielä enemmän samankaltaisia[.]” (yksikön johtaja)

Yksiköt vahvistavat opettajankoulutuksen yhtenäisyyttä sopimalla yhteisistä toimintatavoista ja linjauksista johtajien sekä koulutus- ja TKI-päälliköiden säännöllisissä kokoontumisissa. Haastateltavien mukaan yksiköillä on yhtenäinen näkemys opettajankoulutuksen peruseriaatteista, vaikka käytännön toteutustavoissa voi olla pieniä eroja. Ammatillisen opettajankoulutuksen uudistamisen (OPEKE) –hanke on edelleen lisännyt yksiköiden yhtenäisiä toimintatapoja.

”[K]u mä vastaan täst koulutuksesta ni tässä se yhteistyö on, sil on hyvin pitkät perinteet eli, johtajat kokoontuvat useita kertoja vuodessa, päättämään yhdessä tai ei tavallaan päättämään vaan sopimaan yhteisistä pelisäännöistä ja jokainen tietysti toimii, jokaisel on oma päätösvalta taikka toimii itsenäisesti, mut se on hyvin, kiinteä ja siin on, paljon tommosta goodwilliä elikkä halutaan, jakaa, sitä osaamista. Et se on ainakin semmonen et.. Ja nyt sit tässä, hankkeessa nyt ollaan käyty läpi sitä, OPS-tasolla, ja muutenkin, kartotettu sitä että, mikä meitä yhdistää, mitä meil on samaa. Et me kirjoitettiin siitä

ihan tämmönen A4, et miten me käsitämme ammatillista opettajankoulutusta näissä viidessä ja kyllä siitä ilmeni tää pitkä, historia, yhteistyöhistoria. Elikkä meil on aika lailla yhteneväiset näkemykset opettajankoulutuksen, ammatillisen opettajankoulutuksen niist peruseriaatteista. Sitten toteutuksissa on eroi tietenkin[.]” (koulutuspäällikkö)

Alueellinen profiloituminen ja työelämäyhteistyö

Haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että alueellinen profiloituminen ja alueellisiin tarpeisiin vastaaminen ei korostu tyypillisesti opettajankoulutusyksiköiden toiminnassa samassa määrin kuin ammattikorkeakoulujen muilla koulutusyksiköillä. Opettajankoulutusyksiköillä on kuitenkin tiettyjä alueellisia erityispiirteitä ja yhteistyö toimintaympäristön, erityisesti muiden oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjien kanssa on niille erittäin tärkeää. Yhteistyö ei rajoitu kuitenkaan pelkästään maantieteelliseen lähiympäristöön, vaan yhteistyökumppaneita voi olla myös kauempaa. Luonteenomaista opettajankoulutusyksiköille on haastattelujen perusteella, että ne tekevät saman tyyppistä toimintaa omilla alueillaan ja usein myös hakevat yhdessä rahoitusta hankkeelle, jota kukin toteuttaa omalla alueellaan. Tyypillisesti tämä toiminta sisältää oppilaitosten ja muiden koulutusorganisaatioiden opettajien täydennyskoulutus- ja osaamisen kehittämishankkeita (täydennyskoulutusta, osaa- mistarpeiden kartoitusta, kehittämissuunnitelmien laadintaa jne.). Yksi esimerkki tällaisesta hankkeesta on ”Oppijan oikeus – opettajan taito” –hanke, jota opettajankoulutusyksiköt toteuttavat yhdessä. Hankkeen tavoitteena on vastata uuden lukiolainsäädännön ja ammatillisen koulutuksen reformin aiheuttamiin osaamistarpeiden muutoksiin (HAMK 2019).

”Mä luulen et sinänsä kaikki tekee aika samantyyppisesti, mut omilla alueillaan. Meil on vaikka nyt meneillään semmoinen et, tuetaan tai kehitetään yhdessä tääl toisen asteen oppilaitosten opettajan uranaikaisen osaamisen kehittämisen malleja. Jokaises on omanlaisensa tietenki ja tulee olemaan omanlaisensa, mut kuitenkin sitä, me pyöritetään sitä verkostoa[.]” (yksikön johtaja)

”Kyllä alue tietysti jossakin määrin näkyy, meidänhän täytyy se alue nyt miettiä tässä viiden, opettajakorkeakoulun kokonaisuudessa niin, eri tavalla kun mitä on sit meidän emoammattikorkeakoululla. Mut totta kai sillä emoammattikorkeakoulullakin on alueensa ja, kun se on meillä Kanta-Häme ja osa Pirkanmaata, niin meil on tämmöset kumppanuussopimukset näitten suurten koulutuksen järjestäjien kanssa täällä alueella. Mutta se ei rajotu niihin pelkästään vaan sitten on muitakin, jotka on ollu kiinnostuneita. Ja me palvellaan heitä rakennetaan yhteisiä, monenlaisiakin asioita opettajien tueksi. Käydään tutustumassa vierailaan, tuetaan heitä koulutusviennissä meil on esimerkiksi semmonen, Kiina-aloite nytten että me kootaan näitä toisen asteen toimijoita ja autetaan heitä pääsemään sinne, paremmin yhdessä meidän kans kumppanuudessa kun sitten yksin. Mutta suurimmaks osaks meidän toiminta on kumminkin kansallista tai kansainvälistä. Siinä täytyy aina olla se kansallinen yhtenevyys.” (yksikön johtaja)

Opettajankoulutusyksiköt ovat solmineet kumppanuussopimuksia koulutuksen tarjoajien kanssa ja näihin sopimukseen pohjautuen vastaavat ja/tai osallistuvat monimuotoisesti erilaisiin opetushenkilöstön osaamisen kehittämisen hankkeisiin sekä muihin koulutuksen järjestäjiä ja oppilaitoksia tukeviin koulutus-, kehittämis- ja neuvontatehtäviin. Lisäksi ne osallistuvat alueellisiin työryhmiin sekä toimivat ja koordinoivat alueellisia verkostoja, joiden tehtävänä on esimerkiksi ohjauksen, erityisopetuksen tai opetusmenetelmien kehittäminen.

Kaikilla opettajankoulutusyksiköillä on myös alueryhmätoimintaa, jota järjestetään korkeakoulukaupunkien lisäksi yli 20 paikkakunnalla eri puolilla Suomea. Laajinta alueryhmätoimintaa on Jyväskylän ammattikorkeakoululla. (Mäki ym. 2015, ks. myös taulukko 1)

Alueellisena profiloitumisena ja erityispiirteinä voidaan pitää sitä, että esimerkiksi Tampereen ammatillisella opettajankoulutuksella on historiastaan johtuen pitkät perinteet erityisesti metsäalan ja tekniikan opettajien kouluttamisesta (Lämsä & Saari 2000). Opettajankoulutusyksiköllä on edelleen keskimääräistä suurempi tekniikan alan opiskelijoiden sisäänottokiintiö. Syynä painotukseen on koulutuspäällikön mukaan ollut alueen suuri tekniikan alan koulutustarjonta. Vastaavasti pohjoisessa sijaitsevan Oulun ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun erityisenä alueellisena tehtävänä on saamelaisalueen opettajien osaamisen kehittäminen. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa painotetaan puolestaan yksikön johtajan mukaan kansainvälisyyttä, koska pääkaupunkiseudulla on paljon ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita. Haaga-Helian ammatillinen opettajakorkeakoulu profiloituu erityisesti myös koulutusviennin, joka on nostettu tavoitteeksi myös strategisessa toimintasuunnitelmassa 2018–2020.

Valtakunnallinen kouluttaja vai TKI-hanketoimija?

Selvityksessä tarkastelimme myös, missä määrin ammatilliset opettajankoulutusyksiköt profiloituvat ja näkevät itsensä valtakunnallisina opettajankouluttajina ja missä määrin TKI-toimijoina sekä mikä on näiden kahden tehtävän välinen suhde ja tasapaino. Moni haastateltava piti koulutusta ja TKI-toimintaa toisiaan tukevinä tehtävinä. TKI-toiminta mahdollistaa opettajankoulutuksen tutkimuksellisen kehittämisen, kuten yksi haastateltavista totesi. Käytännössä opettajankoulutustehtävä luo pohjan yksiköiden toiminnalle, jota TKI-toiminta tukee erilaisten opetuksen ja ohjauksen kehittämishankkeiden muodossa. TKI-toiminnan erityisenä tehtävänä on edistää ammatillisen koulutuksen ja sen henkilöstön kehittämistä (esim. HE 49/1996; Luopajarvi 2017). Muutama haastateltava painotti myös, että ammatillisen opettajankoulutuksen, erityisopettajakoulutuksen ja opinto-ohjaajakoulutuksen hyvä hoitaminen on elinehto TKI-toiminnalle ja täydennyskoulutukselle.

”Niin tuo jälkimmäinen osa kysymystä [tehtävien välinen tasapaino] on varmaan hyvä. Että ne on nimenomaan semmonen syöttää toiselle, kumpikin että kun me tehdään näitä tuotteita, niin sitten kun niitä samalla tutkimuksellisesti kehitetään niin se on se paras tapa toimia ja, saada se aineisto esimerkiksi meidän ihan puhtaasti jo opettajakoulutukset ja, opinto-ohjaaja- ja erityisopettajakoulutus niissä on tosi vahvat laatu-järjestelmät, ja sieltä saadaan sitä palautetta, mitä meidän tulis tehdä. Ja sieltä on tullu monta alotetta et on rakennettu kokonaan ihan uus koulutusmalli. Esimerkiksi vaikka toi digitaalinen opinto-ohjaajakoulutus niin on syntynyt just tällä tavalla, omaa toimintaa tutkimalla ja kehittämällä.” (yksikön johtaja)

”Että, jos mun pitää verrata näitä kahta. Ja asettaa ne jotenki, niin kyllähän se kuitenkin sitte niin on, että ne kolme peruskoulutusta on sillai tärkeimmät. Että tää koko hanke-maailma ja täydennyskoulutus, vaik ne budjetista on puolet yhteensä. Niin ne kuitenkin perustuu niihin kolmeen. Ja mä luulen et näin se menee jatkossaki, että meidän täytyy hoitaa kaikkien viiden opekorkeeseen perusleiviskämme niissä kolmessa peruskoulutuksessa hyvin. Koska jos ei me sitä hoijata, niin sihtä meiltä rupee tippumaan myös se, täydennyskoulutuspuoli ja ne hankeasiatuntijuus[.]” (yksikön johtaja)

TKI-hanketoiminnan kehittäminen on ollut pitkä prosessi ja sen volyyymi on kasvanut vähitellen kaikissa opettajakoulutusyksiköissä. Toiminnan käynnistäminen ja laajentaminen on vaatinut opettajakoulutusyksiköiden johtajilta ja esimiehiltä entistä vahvempaa johtamista ja koordinoitua. Yksi johtajista arvioi, että tavoitteellisen johtamistyön tuloksena koulutuksen ja TKI-toiminnan välistä jännitettä on onnistuttu olennaisesti pienentämään. Myös henkilöstöltä edellytetään entistä itseohjautuvampaa ja yrittäjämäisempää työtettä sekä itsensä johtamisen taitoja, kuten he olivat toiselle johtajalle muutosta kuvanneet. Myös hankkeiden pienuus on asettanut haasteita toiminnalle (Luopajarvi 2017). Haastattelut korostivat opettajakoulutusyksiköiden yhteistyötä myös hankkeiden toteutuksessa (ks. myös Luopajarvi 2017).

”[s]uurin osa näistä hankkeista on vielä yhteisiä. Että me ollaan, tehdään samoja asioita, ja yleensä haetaan tällaisia isoja hankkeita aina yhdessä. Ja sitten meillä on tää alueellinen se vaikutuspiiri, jossa toimitaan[.]” (yksikön johtaja)

Pedagoginen profiloituminen

Ammatilliset opettajakoulutusyksiköt ovat kehittyneet viimeisten vuosikymmenien aikana alakohtaisesti eriytyneistä yksiköistä laaja-alaisiksi yleispedagogiksi opettajakoulutuksen yksiköiksi (Mäki ym. 2015, 19). Ammattikorkeakoulujen tarjoama ammatillinen opettajakoulutus antaa yleisen pedagogisen pätevyyden, vaikka se on suunnattu ensi sijassa ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajiksi aikoville (Mahlamäki-Kultanen ym. 2014). Laaja-alaista yleispedagogista lähestymistapaa voi perustella

esimerkiksi sillä, että tulevaisuudessa eri koulutusmuotojen rajat liudentuvat entisestään ja koulutusohjelmista sijoitetaan myös tehtäviin, joihin ne eivät alun perin tähdänneet (Nissinen & Välijärvi 2011). Myös ammatillisen opettajankoulutuksen suorittanut voi toimia työuransa aikana opettajan tehtävissä eri koulutusasteilla. Siksi koulutusta ei tulisi liikaa ”täsmäätätlöidä”, kuten yksi haastateltavista totesi.

Opettajankoulutusyksiköillä on erilaisia pedagogisia painotuksia. Kaikkien yksiköiden opettajankoulutukseen osallistuu kuitenkin eri oppilaitostaustoja edustavia opettajaopiskelijoita. Selvityksemme mukaan ammatilliset opettajankoulutusyksiköt ottavat huomioon eri koulutusasteiden pedagogiset tarpeet pääsääntöisesti opintoja henkilökohtaistamalla. Jos koulutukseen osallistuu esimerkiksi ammatillisen toisen asteen oppilaitoksessa opettava opettaja, hän voi tehdä oppimistehtävänsä ja harjoittelunsa omassa ammattioppilaitoksessaan. Vastaavasti ammattikorkeakoulussa työskentelevä voi tehdä ne omaan ammattikorkeakouluunsa.

”Joo, että se tavallaan tapahtuu tässä meidän nykyssä mallissa sillä lailla, että kun, opiskelijat henkilökohtastetaan sataprosenttisesti, niin riippuen siitä mistä taustasta he tulee ni he saa siihen tukea. Että tavallaan täydellisesti otetaan huomioon. [...]” (yksikön johtaja)

”[J]os työntekijä joka tulee tänne päteväitymään, on esimerkiks vaikka jo töissä jossain ammattikorkeakoulussa tai jossain ammattiopistossa niin, me yleensä henkilökohtastetaan sitä opiskelua niin, et hän voi ne omat tehtävänsä tehdä sinne omaan organisaatioon. Mutta kun me tuotetaan yleinen pedagoginen kelpoisuus niin, ei me voida rajoittaa siihen, että opiskelee vaan sitä, että meillä täällä juuri käytetään tällasia käsitteitä, vaan meidän pitää vielä aatella sitä koko koulujärjestelmää. Ja sitäkin mahdollisuutta, et se on, vaikka esimerkiks kemisti, joka jää työttömäksi ja sitten se meneekin paikalliseen lukioon opettaa kemiaa. Niin me ei voida tätä pedagogisen kelpoisuuden vaihetta liikaa, täsmäätätlöidä.” (yksikön johtaja)

Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen opetuksen erilaiset tarpeet otetaan huomioon myös opettajankouluttajien työnjaossa ja rekrytoitaessa uutta henkilöstöä. Esimerkiksi Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutusyksikössä koulutuspäälliköiden työnjakoa on suunniteltu siten, että toisen tehtävissä painottuu ammattikorkeakoulutuksen ja toisen ammatillisen koulutuksen kentän seuraaminen. Rekrytoidessaan uutta henkilöstöä opettajankoulutusyksiköt myös varmistavat, että henkilöstössä on riittävässä määrin näitä molempia kokemustaustoja omaavia opettajia, kuten oheinen yksikön johtajan haastattelusitaatti havainnollistaa.

”Joo meillä ne on kaikki samassa. Meillä ei erotella oikeestaan millään tavalla että, osa.. Me vaan pidetään huoli siitä, että ku me otetaan uusia rekrytoituja, niin meillä pysyy se tasapaino, et meillä tulee sekä ammattikorkeakouluihmisiä taustalla, että ammatillisen toisen asteen kokemustaustalla. Ja sitten ristiin käytetään niitä osaamisia[.] (yksikön johtaja)

Näyttää siltä, että varsinaisesti profiloituminen ammatilliseen koulutukseen ja ammattikorkeakoulutukseen tapahtuu ensi sijassa täydennyskoulutuksessa ja hanketoiminnassa, jota yksiköt räätälöivät eri oppilaitosten tarpeisiin. Esimerkiksi Hämeen ammattikorkeakoulun opettajankoulutusyksikössä noin puolet hankkeista kohdistuu ammatillisen koulutuksen pedagogiseen kehittämiseen ja puolet ammattikorkeakoulujen pedagogiseen kehittämiseen.

”[M]ut sit täydennyskoulutuksessa kyllä niin siellä sitten on, hyvinkin paljon sellasia tuotteita jotka tarjoavat, ensisijaisesti sitten jonkun tietyn koulutuksen alueen opettajille. Siellä se profilaatio tapahtuu ja samaten hankkeissa, meidän hankkeista karkeesti ottaen puolet on ammattikorkeakoulujen pedagogista kehittämistä ja toinen puoli on sitten ammatillisten, toisen asteen oppilaitosten.” (yksikön johtaja)

Käynnissä oleva ammatillisen koulutuksen uudistaminen on lisännyt opettajankoulutusyksiköiden tarpeita vahvistaa toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja sen haasteiden ymmärrystä. Hanketoiminta on toiminut myös yhtenä väylänä osaamisen vahvistamisessa, tiedon hankkimisessa ja verkostojen rakentamisessa. Esimerkiksi Tampereen ammattikorkeakoulussa hankkeet ovat haastatellun mukaan lisänneet yksikön verkostoja ja ymmärrystä toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta.

Opettajankoulutusyksiköt ovat erikoistuneet myös ammattikorkeakoulujen pedagogiseen kehittämiseen. Kaikki viisi opettajankoulutusta tarjoavaa ammattikorkeakoulua ovat sopineet opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa kauden 2017–2020 tavoitteiksi, että ammattikorkeakoulu ”tarjoaa opettajankoulutuksen osaamistaan ammattikorkeakoulujen pedagogiseen kehittämistyöhön sekä opettajien digipedagogiikan osaamisen vahvistamiseen”. Selvityksemme mukaan opettajankoulutusyksiköt osallistuvat aktiivisesti erityisesti oman ammattikorkeakoulunsa pedagogiseen kehittämiseen. Käytännössä se näkyy yksiköiden osallistumisena toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen sekä käytännön toteutukseen (esimerkiksi valmennusten ja koulutusten järjestäminen). Haastateltavat luonnehtivat yksiköiden roolia palvelujen tuottajaksi, yhdessä kehittäjäksi, kehittämiskumppaniksi ja konsultiksi, kuten seuraavat sitaatit havainnollistavat.

”Sit HAMK on organisoitu pedagogisen kehittämistoiminnan oman, organisaation kehittämistoiminnan niin että me ollaan siinä sitten tämmönen, palvelujen tuottaja ja monessa kohtaa myöskin yhdessä kehittäjä ja kumppani. Se ei oo tämmönen tilaa- ja-tuottaja -malli. Meillä vähän kokeiltiin senkin tyyppistä ehkä vois sanoo, ei käytetty tota sanaa, mut nykyään se on paljon enemmän semmonen, et ollaan mukana sekä pohtimassa, mitä täytyy tehdä että sitten toteuttamassa näitä valmennuksia ja, koulutuksia, osaamismerkkityötä. Meil on aika vahvana tämmönen henkilöstön osaamismerkkikehittäminen.” (yksikön johtaja)

”Mutta että sitte tämmöstä kehittämissyhteistyötä on tosi paljon. Me osallistutaan tuohon ammattikorkeakoulun, sitten toiminnan kehittämiseen ja ollaan siellä konsultin roolissa hyvin usein.” (yksikön johtaja)

Esimerkiksi Hämeen ammattikorkeakoulussa ammatillinen opettajakorkeakouluyksikkö toimii pedagogisen kehittämistoiminnan palvelujen tuottajana. Sen lisäksi se koordinoi ammattikorkeakoulun koulutusvientitoimintoja ja työelämäpalveluja. Tampereen ammattikorkeakoulussa kehittyvä pedagoginen osaaminen on yksi ammattikorkeakoulun painoaloista. Opettajankoulutusyksikön tehtäviin kuuluu yksikön johtajan mukaan painoalaan liittyvän toiminnan vetäminen ja organisointi.

4.6.5 Yliopistoyhteistyö

Ammatilliset opettajankoulutusyksiköt tekevät yhteistyötä myös yliopistojen kanssa. Haastattelujen perusteella tyypillisin yhteistyökumppani on samassa kaupungissa sijaitseva lähiyliopisto ja siellä erityisesti opettajankoulutuksen, opinto-ohjauksen ja erityispedagogiikan sekä muut kasvatustieteiden alan yksiköt ja oppiaineet. Yhteistyö liittyy tyypillisesti koulutustarjonnan sekä sen yhteisten toteutusten suunnitteluun ja kehittämiseen. Lisäksi AOKK:illa ja yliopistoilla on paljon hankeyhteistyötä. Hankkeet ovat sekä laajoja verkostohankkeita että opettajankoulutusyksikön ja yliopiston kahdenvälisiä hankkeita. Useilla paikkakunnilla on kehitetty myös yhteistyötä tukevia rakenteita. Esimerkiksi Oulussa ammattikorkeakoulu siirtyy samalle kampukselle yliopiston kanssa vuonna 2020. Jyväskylän koulutuskuntayhtymän, Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston uutena yhteistyön muotona toimii puolestaan EduFutura. Haastattelujen pohjalta pääasiallisia yhteistyön muotoja voidaan kuvata ja havainnollistaa seuraavasti.

Opettajankoulutusten kehittämiseen ja koulutustarjontaan liittyvä yhteistyö. Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden on mahdollista suorittaa opintoihin kuuluvat kasvatustieteen ja erityispedagogiikan opinnot Oulun yliopistossa. Oulun ammatillisella opettajakorkeakoululla ja Oulun yliopistolla on ollut myös yhteinen korkeakoulu-pedagoginen koulutusohjelma, joka antoi pedagogisen pätevyyden. Yhtä lailla Tampereen ammatillisen opettajankoulutuksen yksikössä kasvatustieteen perusteet on mitoitettu

opintopisteinä ja sisällön osalta vastaamaan Tampereen yliopiston vastaavia jaksoja. Lisäksi Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen yksikkö ja Tampereen yliopisto ovat kehittäneet yhdessä Monitoimijainen yhteistyö (5 op) –opintokokonaisuuden, joka on suunnattu TAOK:n erityisopettaja- ja opinto-ohjaajaopiskelijoille ja Tampereen yliopiston opettajaopiskelijoille ja muille kasvatustieteilijöille. Tavoitteena on saada tulevaisuudessa mukaan myös sosiaalialan opiskelijat.

Jyväskylässä ammattikorkeakoulun ja yliopiston opinto-ohjaajaopiskelijoille järjestetään yhteisiä koulutuspäiviä ja ammattikorkeakoulun ja yliopiston opinto-ohjauksen ja erityispedagogiikan alan kouluttajat tekevät yhteistyötä koulutuksen kehittämässä. Myös Hämeen ammatillisella opettajankoulutusyksiköllä on opettajankoulutusten kehittämiseen liittyvää yliopistoyhteistyötä ja yliopiston edustaja yksikön opettajankoulutuksen kehittämisryhmässä. Yksiköllä on myös yhteistyösopimuksia erikoistumiskoulutuksista, joissa järjestäjinä on opettajankoulutusyksiköiden lisäksi myös Oulun yliopisto.

TKI-hankeyhteistyö. Ammatillisilla opettajankoulutusyksiköillä ja yliopistoilla on myös TKI-hankeyhteistyötä. Korkeakoulujen välisen yhteistyön tiivistäminen ja yhteisten toimintatapojen kehittäminen on myös yksi kehittämiskohteista, johon opetus- ja kulttuuriministeriö on suunnannut hankerahoitusta. Esimerkkejä tällaisista yhteistyön tiivistämiseen tähtäävistä hankkeista ovat OHO? Opiskelukykyä, hyvinvointia ja kehittämistä korkeakouluissa, KOPE Korkeakoulupedagogista yhteistyötä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä sekä Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa –hankkeet. Kyseisissä hankkeissa on mukana useita ammatillisia opettajankoulutusyksiköitä ja yliopistoja ja niiden painopiste on tyypillisesti erityisesti kehittämistoiminnassa. Ammatilliset opettajankoulutusyksiköt ja yliopistot tekevät hankeyhteistyötä myös muiden rahoittajatahojen rahoittamissa hankkeissa.

Yhteisten hankkeiden volyymia voidaan karkeasti arvioida dokumenttiaineiston pohjalta. Hämeen ammatillisen opettajankoulutuksen yksikkö on mukana tällä hetkellä yhdeksässä eri yliopistojen koordinoimassa TKI-kehittämishankkeissa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisella opettajankoulutusyksiköllä on hankeyhteistyötä jossain muodossa kaikkien yliopistojen kanssa Svenska Handelshögskolania lukuun ottamatta. Suurin osa näistä hankkeista on verkostohankkeita, jossa on mukana useita yliopistoja ja ammattikorkeakouluja (esim. OHO!, Työelämäpedagogiikka). (HAMK 2018; JAMK 2018.)

4.7 Opetushenkilöstö, henkilöstön tieteenalat, asiantuntemus ja osaamistarpeet

4.7.1 Opettajankoulutusyksiköiden toimet ja tehtävärakenne

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen koot vaihtelevat henkilöstömäärältään TAMKin ja OAMKin ollessa pienimpiä (alle 40 hlöä) ja JAMK:in ollessa suurin (71 hlöä) (taulukko 14). Opettajankoulutusyksiköiden henkilöstön toimenkuvat ovat rakentuneet vastaamaan koulutustarjontaa sekä hanketoimintaa ja yksiköissä työskennelläänkin hyvin monenlaisilla tehtävännimikkeillä (liite 6). Keskinäisessä vertailussa voidaan todeta opetus- ja tutkimushenkilöstön nimikkeiden olevan hyvin samankaltaisia, kun taas muun henkilöstön nimikkeet vaihtelevat verrattain paljon.

Taulukko 14. Ammatillisten opettajakoulutusyksiköiden henkilöstömäärä suhteutettuna ammattikorkeakoulun koko henkilöstömäärään.

AMK	AMK:n koko henkilöstö	AOKK:n henkilöstö	%
Haaga-Helia	650	41	6 %
HAMK	614	63	10 %
JAMK	700	71	10 %
OAMK	600	38	6 %
TAMK	730	39	5 %

Lähde: Ammattikorkeakoulujen toimittama dokumenttiaineisto 2018

Yleisesti ottaen esimiestason ja tukipalveluhenkilöstön toimenkuvat ovat selkeämmin määriteltyjä kuin opetus- ja tutkimushenkilöstön. Tämä johtuu siitä, että opetus- ja tutkimushenkilöstön toimenkuvat elävät hankkeiden määrän mukaan ja toimenkuvat määritellään vuosittaisissa työaikasuunnitelmissa. Tällä hetkellä pääsääntöisesti AOKK:issa suuremmalla osalla henkilöstöä painottuvat TKI-tehtävät opetustehtäviä enemmän. Pääperiaatteena kaikissa yksiköissä on, että opetus- ja tutkimushenkilöstö sekä opettaa että toimii hankkeissa.

Rakenteellisesti suurimman osan henkilöstöstä muodostavat opetushenkilöstö ja koulutuspäälliköt (taulukko 15). Määrät vaihtelevat osuuksiltaan siten, että Haaga-Heliassa ja OAMKissa osuudet ovat suurimmat (yli 70%) verrattuna muihin opettajakorkeakouluyksiköihin, HAMKissa määrän ollessa pienin (60%). HAMKissa ja JAMKissa opettajakorkeakoulujen henkilöstömäärät suhteutettuna koko ammattikorkeakoulun henkilöstöön ovat suurimmat (10%) ja TAMKissa pienin (5%).

Taulukko 15. Ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden henkilöstörakenne

	Haaga-Helia	HAMK	JAMK	OAMK	TAMK
Opettajat ja koulutuspäälliköt	76 %	60 %	66 %	74 %	59 %
TKI, hallinto ja johto	24 %	40 %	34 %	26 %	41 %
Yhteensä	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
N	41	63	71	38	39

Lähde: Ammattikorkeakoulujen toimittama dokumenttiaineisto 2018

Koulutustaso opettajakorkeakouluissa on yleisesti ottaen erittäin korkea ja vastaa asetuksen määrittämiä tutkintovaatimuksia. Yliopettajat ovat koulutustasoltaan tohtoreita tai lisensiaatteja ja lehtorit sekä tuntiopettajat pääsääntöisesti maistereita tai ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita, joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta (taulukko 16). Joissakin yksiköissä toimii myös tohtorin koulutuksen suorittaneita lehtoreita. Muu henkilöstö koostuu eri koulutustasoista tehtävänkuvan mukaan. Suurin osa AOKK:n opetushenkilöstöstä on lehtoreita ja loput yliopettajia. Suhteet vaihtelevat kuitenkin verrattain paljon. Haaga-Heliassa yliopettajia ja lehtoreita on yhtä paljon, TAMK:ssa ja OAMK:ssa vaihteluväli on suhteellisen pieni, kun taas HAMK:ssa ja JAMK:ssa lehtoreita on huomattavasti yliopettajia enemmän. Muun henkilöstön määrä on HAMK:ssa ja JAMK:ssa suurin (28 hlöä) ja OAMK:ssa pienin (10 hlöä).

Taulukko 16. Henkilöstörakenne nimikkeiden ja koulutustason mukaan.

AOKK	Yliopettaja	Lehtori	Tuntiopettaja	Muu	Tohtori/ Lisensiaatti	Maisteri tai YAMK	Alempi korkeakoulututkinto tai muu
Haaga-Helia	15	15	-	11	17/5	13	6
HAMK	9	27	-	27	13/4	36	10
JAMK	7	36	-	28	13/4	47	7
OAMK	9	15	4	10	12/1	21	4
TAMK	9	11	2	16	9/3	21	1

Lähde: Ammattikorkeakoulujen toimittama dokumenttiaineisto 2018

4.7.2 Opetushenkilöstön tieteenalat

Ammatillisen opettajankoulutuksen opettajat edustivat vielä 1990-luvulla erityisesti niitä ammattialoja, joilla ammattikoulut ja -opistot järjestivät koulutusta. Sittemmin laaja-alainen yhteiskunnallinen ja kasvatustieteellinen asiantuntemus on vahvistunut opettajankoulutusyksiköissä ja tullut ammattiosaamisen rinnalle. (Mäki ym. 2015.) Mahlamäki-Kultasen ja Nokelaisen (2014) mukaan voidaan sanoa, että kasvatustieteet, erityisesti ammattikasvatus, muodostavat nykyisin ammatillisen opettajankoulutuksen ja opintojen tieteenalalähtökohdan. Opettajankoulutusyksiköt painottavat opetuksessaan ja opintojaksojen kirjallisuudessa vaihtelevasti myös muita tieteenaloja, esimerkiksi taiteen tutkimusta ja draamaa, psykologiaa, sosiologiaa ja muita yhteiskuntatieteitä sekä terveys- ja lääketieteitä erityispedagogiikan ja kasvatustieteiden ohella. Opintoissa on myös monialaisuutta ja –amatillisuutta, mikä ilmenee opiskelijaryhmien monialaisuutena sekä opettajakunnan monialaisena ja –tieteisenä taustana. (Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen 2014, 32-34; Mäki ym. 2015, 18.)

Tämän selvityksen mukaan monipuolinen tieteenala- ja työkokemustausta on luonteenomainen ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden henkilöstölle. Tutkittujen opettajankoulutusyksiköiden opettajat edustavat useita eri tieteenaloja. Kasvatustieteilijöiden lisäksi opettajissa on yhteiskunta- ja hallintotieteilijöitä, kauppatieteilijöitä, terveystieteilijöitä sekä humanisteja, luonnontieteiden ja tekniikan alan edustajia. Haastateltavat pitivät henkilöstön monimuotoista tieteenalapohjaa yksiköiden vahvuutena. Monitieteisyyden tärkeyttä perusteltiin erityisesti sillä, että siten opettajankoulutusyksiköihin saadaan mahdollisimman monen eri alan asiantuntemusta, mitä tarvitaan, kun myös opiskelijat edustavat eri ammatti- ja tieteenaloja ja toisaalta myös työelämän ratkaistavat ongelmat edellyttävät monialaista osaamista. Kysyttäessä tieteenalan merkitystä uutta henkilöstöä rekrytoitaessa johtajat totesivat tyypillisesti, että mikään yksittäinen tieteenala ei painotu, vaan rekrytoinneissa pyritään varmistamaan, että yksikössä on eri ammatti- ja tieteenalojen osaajia ja ammatillinen kirjo hyvin edustettuna. Mäki ym. (2015, 19–20) pitävät monitieteisen ja –alaisen työyhteisön etuna sitä, että se luo hyvät edellytykset ammatti- ja tieteenalat ylittävälle keskustelulle sekä pedagogiselle TKI-toiminnalle.

Kasvatustieteillä on perinteisesti ollut vahva asema opettajankoulutusyksiköissä, sillä vuoteen 1996 asti ainedidaktiikan yliopettajien kelpoisuusehtoihin kuului asetuksen (A560/1990) mukaan ”tutkintoon sisältyvänä tai erikseen vähintään 35 opintoviikon laajuiset opinnot kasvatustieteessä tai aikuiskasvatuksessa” ja kasvatustieteiden yliopettajien kelpoisuusehtoihin ”55 opintoviikon laajuiset opinnot kasvatustieteessä, aikuiskasvatuksessa, erityispedagogiikassa tai muussa vastaavassa aineessa tai psykologiassa sekä 35 opintoviikon laajuiset opinnot yhdessä muussa tässä mainitussa aineessa tai vastaava lisensiaatin tutkinto”. Kasvatustieteen opintoihin liittyvät kelpoisuusvaatimukset poistettiin kuitenkin vuonna 1996 lain uudistuksen yhteydessä.

Vaikka nykyinen asetus ei edellytä opettajilta kasvatustieteen opintoja, niitä arvostetaan edelleen ja osassa opettajankoulutusyksiköistä toimitaan vanhan asetuksen antamien suuntaviivojen mukaisesti. Esimerkiksi Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen yksikön tavoitteena on sen johtajan mukaan, että kaikilla uusilla rekrytoitavilla on vähintään syventävät opinnot kasvatustieteestä. Hämeen ammattikorkeakoulussa on yksikön johtajan mukaan tyypillistä, että (yli)opettajat tekevät väitöskirjansa kasvatustieteen alalta, vaikka maisterin tutkinto olisi muulta tieteenalalta. Sekä Hämeen että Oulun ammatillisen opettajankoulutuksen yksikön johtaja piti monimuotoista työuraa ja kasvatustieteiden tohtorin tutkintoa ideaalisena opettajankouluttajan urapolkuna. Luopajarven (2017) mukaan jatkotutkinnon suorittaminen kasvatustieteessä tai ammattikasvatuksessa on ollut tyypillistä ammattikorkeakouluissa erityisesti niillä aloilla, joilla oman alan korkeakoulututkinnon suorittaminen on ollut hankalaa.

”[M]ut se meidän päätuote on pedagogiikka, niin se on se, mistä toivotaan tietysti ihan opintojakin, mut ainakin sitte kokemusta. Et toki voi olla semmoinenkin henkilö jol on vahva pedagogisen kehittämisen tausta, vaikkei oo sit kasvatustieteessä tehny kenties ku aineopinnot. Mutta, kyllä se on se vähin millä, kyl me pyritään siihen et kaikil uusil rekrytoinneil ois ne syventävät opinnot kasvatustieteistä. Plus jotain muuta.” (yksikön johtaja)

”Siin on itse asiassa, onko ne nyt peräti kaikki sellasia, joil on tää rikas ammatillinen muu tausta ja sit kasvatustieteen väitös, et mä nään sen aika optimaalisena.” (yksikön johtaja)

4.7.3 Opettajien sisällöllinen ja pedagoginen asiantuntemus ja osaamistarpeet

Mäen ym. (2015, 51–61) tutkimuksen mukaan ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden opettajien osaamistarpeet liittyvät erityisesti opettajien kykyyn soveltaa omaa ammattitaitoaan muuttuvissa työkonteksteissa ja toimia eri kulttuuritaustaisten toimijoiden kanssa sekä taitoihin käyttää teknologiaa erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Opettajankouluttajien tulee toimia myös taloudellisesti kestäväällä tavalla vaarantamatta kuitenkaan työn laatua ja tuloksia. Tämä kaikki edellyttää entistä enemmän itsensä johtamisen ja työhallintataitoja.

Haastattelussa kysimme opettajankoulutusyksiköiden johtajilta, minkälaista osaamista yksiköiden opettajien ja muun henkilöstön rekrytoinnissa painotetaan sekä minkälaista sisällöllistä ja pedagogista asiantuntemusta opettajankouluttajilta edellytetään opetus-tehtävän toteuttamisessa (A2014/1129 asetuksen kelpoisuusvaatimusten lisäksi). Selvitimme myös minkälaisia uusia koulutuksen sisältöalueita ja henkilöstön osaamistarpeita TKI-hankkeiden pohjalta on noussut. Haastateltavat nostivat esiin saman tyyppisiä asioita

kaikissa kysymyksissä. Tyypillisimmin vastauksissa mainittiin seuraavat kuusi osaamisaluetta eri näkökulmista:

1. Ohjausosaaminen (ohjauksen eri muodot, opiskelijan kohtaaminen, henkilökohtaistaminen, opiskelijan tukeminen muutoksessa jne.)
2. Digitaidot
3. Monikulttuurisuustaidot ja kansainvälisyys (ml. tilannelukutaito)
4. Tutkimuksellisuus, tutkimusmenetelmät, projektinjohtaminen
5. Johtamisosaaminen
6. Yrittäjyys, yrittäjämäinen toimintatapa

Johtajat luonnehtivat myös hyvän opettajankouluttajan ominaisuuksia. Tällaisina he pitivät joustavuutta, monitaitoisuutta, oppimis- ja kehittämishalukkuutta sekä näkemyksellisyyttä. Joustavuudella viitattiin ennen kaikkea opettajankouluttajan kykyyn ja haluun liikkua joustavasti eri tehtäväkenttien (koulutus- ja TKI) sekä eri toimijoiden ja toimijaverkostojen välillä (oppilaitokset, työelämän edustajat ja muut yhteistyökumppanit) kansallisesti ja kansainvälisesti.

Opettajankoulutusyksiköt ovat muodostaneet myös yhdessä OPEKE-hankkeen puitteissa kolme yhteistä opettajankouluttajan osaamiseen kehittymisen teemaa, jotka sivuavat edellä esiteltyjä osaamisalueita. Teemat ovat 1) oppimisen fasilitointi, 2) monimuotoistuva vuorovaikutus ja 3) hankkeisiin liittyvä osaaminen. Yksi haastateltavista kuvasi osaamisalueita seuraavasti.

”Joka opekorkees tehtiin semmoiset työpajat useempaan kertaankin ja sit sielt nous teemoja, ja niist muodostettiin kolme tämmöistä, kehittymisen teemaa, joista yks on oppimisen fasilitointi. Ja sillai, et se ei liity pelkästään opettajaopiskelijoihin, vaan kaikkiin muuhunkin, vaikka organisaation oppimisen fasilitointiin. Toinen on monimuotoistuva vuorovaikutus eli ku ollaan vaikka kenen kans tekemisissä, ja sit kolmas oli tämmöinen vähän konkreettisempi hankkeisiin liittyvä osaaminen, mikä sekin on se koko prosessi sillä taval, että löytää myös niitä kehittämisen kohteita, mitä voidaan hankkeistaa. Sitte osaa kyllä sen hankkeistamisenkin ja kaiken sen ruljanssin, mitä siihen liittyy mutta, se semmoinen, seki on vähän sitä tilannelukutaitoo.” (yksikön johtaja)

Laaja-alainen pedagoginen osaaminen, ammatillisen koulutuksen kentän tuntemus sekä ohjausosaaminen ovat haastateltujen mukaan opettajankouluttajan perustaitoja. Opettajankouluttajilta edellytetään ohjausosaamista laajasti ajateltuna, eri muodoissaan ja eri ympäristöissä yksilöohjauksesta ryhmien ohjaukseen ja erityistä tukea tarvitsevien ohjaukseen. Oppimisympäristönä voi olla yhtä lailla luokkahuone, työsalin kuin työpaikka, kuten yksi haastateltava luonnehti. Olennaista on ymmärtää opiskelun henkilökohtaistamisen merkitys. Ohjaus voi liittyä myös laajemmin opiskelijan tukemiseen muutoksessa.

”Ohjausosaaminen. Ja tietysti ammatillisen koulutuksen tuntemus pitää olla hyvä. Ja ohjausosaaminen, niinku totesin yksilöohjaus, ryhmäohjaus ja erityisen opiskelijan kohtaamiseen liittyvä ohjaus. Ne on semmosia. Ja sitte tietysti, kun meidän opettajaopiskelijat on aikuisia niin tietysti tämmöseen, jos nyt enää aikuiskoulutuksesta mitään voidaan puhuakaan, mutta tämmönen, aikuisen opiskelijan kohtaamiseen liittyvät tiedot taidot. Nää on ehkä ne perusjutskat, jotka meidän opettajilta vaaditaan [...] (yksikön johtaja)

”Oikeestaan se opiskelijan kohtaaminen on ihan ykkösjuttu, että pitää pystyä kohtaa, jokainen opiskelija yksilönä. Että jos sitä taitoo ei oo tai siinä on puutteita, niin sillon ei pysty toimiin meillä [...] (yksikön johtaja)

”[e]nnen kaikkee täs hetkessä, ni se on se et täytyy pystyy fasilitoimaan semmoisii tilanteita ja tukemaan ihmisiä muutoksessa. Se on se, mitä me täl hetkel tarvitaan, semmost edelläkävijyyttä ja semmost otetta, et pystyy semmoiseen luottamukselliseen työskenteelyyn ja, selviytymään tilanteista mitkä on ajautumassa kaaokseen, niin luovimaan sieltä eteenpäin [...] (yksikön johtaja)

Ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden lisääntyminen, opettajankoulutuksen kansainvälinen kysyntä sekä kansainväliset hankkeet edellyttävät opettajankouluttajilta aikaisempaa monipuolisempia monikulttuurisuustaitoja. Hyvä kielitaito on nykyisin opettajankouluttajan perustaito. Sen lisäksi heiltä odotetaan kykyä ajatella globaalisti, toimia erilaisissa kulttuureissa ja kohdata eri kulttuuritaustaisia opiskelijoita. Haastateltavat arvioivat koulutusvientihankkeiden lisääntyvän entisestään tulevaisuudessa.

”On se kielitaitoakin. Mut sit se on myös, niin ku toi edellinenki, tää kansal- semmoista tilannelukutaitoo. Että kun menee jonneki ihan toisenlaiseen pedagogiseen kulttuuriin, niin et millä tavalla voi edetä, ja miten voi, ja kenen kanssa ja miten tää homma tehdään [...] (yksikön johtaja)

Kielitaidon ohella myös digitaitoja pidetään välttämättömyytenä. ”Oppimisprosessien rakentaminen digitaalisesti on tänä päivänä lähes itsestään selvää”, kuten yksi haastateltava totesi. Digitaitojen omaksumista ja niiden jatkuvaa kehittämistä painotetaan opettajankoulutusyksiköiden koulutuksessa ja TKI-toiminnassa. Digipedagogiikka, videopedagogiikka ja/tai oppimisanalytiikka sisältyvät usean yksikön TKI-toiminnan painopistealueisiin ja ovat siten myös yksiköiden henkilöstön tutkimuksen kohteita. Esimerkiksi oppimisanalytiikan osaamisessa ja kehittämisessä nähtiin paljon tulevaisuuden mahdollisuuksia.

Tieteellinen ja tutkiva ote vahvistui ammatillisessa opettajankoulutuksessa ammattikorkeakoulu-uudistuksen seurauksena v. 2003. Tällöin myös vaatimus opettajien tutkimusosaamisen kehittämisestä tuli ajankohtaiseksi. (Luopajarvi 2017.) Tutkimusperustaisuuden lisäämisen tavoite nousee edelleen esiin opettajankoulutusfoorumien linjauksissa, joissa

todetaan, että tutkimusperustaisuutta korostetaan opettajankoulutuksen työtavoissa (OKM 2016). Myös haastateltavat keskustelivat useista tutkimustoiminnan kehittämiseen liittyvistä näkökohdista. He pitivät opettajankoulutusyksiköiden tutkimustoiminnan vahvistamista tärkeänä. Yksi haastateltavista korosti, että kouluttamisen ohella yksiköiden tulisi tehdä nykyistä enemmän myös ammattipedagogista ja ammattikasvatukseen liittyvää tutkimusta. Haastatteluissa nousi esiin myös tarve kokonaisvaltaisempaan tutkimukselliseen tapaan toimia, jota haastateltava kuvasi seuraavasti:

"[T]ietynlaista teoreettista lukutaitoa, että pystyy lukemaan työelämästä, oppilaitoksista verkostoista niitä oppimistarpeita ja rakentamaan niistä sitten sellasia, prosesseja joissa ihmiset voivat oppia. Ja se on tällasta ikään kun tutkimuksellista tapaa toimia, hyvin ensisijaisesti [..]" (yksikön johtaja)

Samanaikaisesti hanketoiminnan volyymin kasvu on lisännyt myös tarvetta henkilöstön projektinhallinta ja -johtamisosaamisen sekä tutkimusmenetelmäosaamisen kehittämiseen.

Uutena, vahvistuvana osaamisalueena haastateltavat mainitsivat yrittäjyyden, yrittäjämäisen otteen ja johtamisosaamisen. Yrittäjyys on tunnistettu ammatillisen koulutuksen erityispiirteeksi myös opettajankoulutuksen kehittämisen kansallisissa suuntaviivoissa (OKM 2016), jossa arvioidaan, että tulevaisuudessa yrittäjyys on osa entistä useamman ammatillisen opiskelijan ja opettajan työuraa. Opettajankoulutusyksiköiden tehtävänä on kouluttaa opettajia, joilta puolestaan edellytetään taitoja opettaa omia opiskelijoitaan yrittäjyyteen. Yrittäjyyskasvatusta on alettu painottaa myös ammatillisen opettajankoulutuksen yksiköissä vahvistuvana osaamisalana. Vastaavasti yrittäjätaustaa arvostetaan yksiköiden uusien opettajien rekrytoinneissa. Osa haastateltavista nosti esiin myös yrittäjämäisen otteen työhön viitaten opettajankoulutusyksiköiden lisääntyvään kaupalliseen toimintaan.

Myös johtamisosaamisen tarve on noussut esiin esimerkiksi TKI-hankkeissa ja henkilöstön rekrytoinneissa. Kokemus johtamistehtävistä antaa opettajankouluttajille varmuutta ja osaamista esimerkiksi päätöksentekotilanteissa. Tärkeää on myös, että opettajakouluttajat osaavat hallita ja koordinoita tilanteita ja tukea ihmisiä muutoksessa. Haastateltavien kokemuksen mukaan ne tukevat hyvin opettajankouluttajaa työssään.

"[J]a sit mikä meillä nyt, nyt on ollu paljo näitä rekryjä niin me on huomattu, että tämän johtamisosaaminen, on se sitte tullu niinku projektinvetäjän tehtävän kautta tai on ollu jossakin rehtorina, vararehtorina tai koulutuspäällikkönä. Niin se tuottaa sellasta osaamista näille, meidän opettajankouluttajille, et ne pystyy tekeen päätöksiä tuolla kentällä. Ja se on ollu etu monella ryhtyessään sitten opettajankouluttajaks. Niin nyt me on ruvettu sit myös katsomaan, hakijoista et kellä on tällästä johtamisosaamista [..]" (yksikön johtaja)

Hankkeiden pohjalta nousseina osaamistarpeina haastateltavat toivat esiin edellä mainittujen lisäksi erityisesti toisen asteen ammatilliseen koulutukseen ja sen uudistamiseen liittyvän problematiikan ymmärtämisen opettajan työssä. Keskeisiä esimerkkejä tästä ovat opiskelun henkilökohtaistamisen ja yksilöllisten opintopolkujen merkityksen kasvu, opiskelija-arviointiin liittyvät kysymykset sekä työelämäpedagogiikan kehittäminen. Opettajankoulutusyksiköillä on keskeinen rooli opettajien osaamisen päivittämisessä ammatillisen koulutuksen reformin vaatimusten mukaisesti (OKM 2016).

4.8 Ammatillinen opettajankoulutus 2030: tulevaisuuden haasteet

Haastattelun lopuksi kysyimme kaikilta haastateltavilta näkemystä ammatillisesta opettajankoulutuksesta vuonna 2030 (kansallisesti ja oman yksikön näkökulmasta). Ammatillisen opettajankoulutuksen tulevaisuuden arvioiminen yli 10 vuoden aikaperspektiivillä koettiin hyvin haasteelliseksi. Maailma ja toimintaympäristöt muuttuvat niin nopeasti, että pitkäkantoisten tulevaisuusskenaarioiden tekeminen on vaikeaa. Yhtä mieltä haastateltavat olivat siitä, että ammatillisen opettajakoulutuksen tarjonta riippuu paljolti poliittisesta päätöksenteosta esimerkiksi suhteessa duaalimalliin ja lainsäädäntöön opettajien pätevyysvaatimuksista. Haastateltavien mukaan ammatilliselle opettajankoulutukselle on kuitenkin tarvetta edelleen Suomessa, sillä opettajat tarvitsevat jatkossakin koulutuksellista tukea. Mikäli duaalimalli säilyy, pätevillä ammatillisilla opettajilla nähdään myös olevan arvo ja merkitys itsessään opetuksen laadun varmistamisen kannalta. Duaalimallin purkaminen puolestaan merkitsisi rakenteiden uudelleenmuokkausta, mutta haastateltavat olivat kuitenkin yksimielisiä siitä, että ammatilliselle opettajankoulutukselle on edelleen tarvetta, ainakin jossakin muodossa.

”Mä mietin että eihän tuosta voi tietää mittään ku nykyään tapahtuu, siis tuo on jo niin kaukana ku ei edes kahen vojen päähän pysty visioimaan... Nyt sitten, riippuen siitä miten korkeekoululaitos, miten sitä linjataan, että onko duaalimalli vielä olemassa kymmenen vojen päästä. Jos ei oo niin sittehän meillä on yhteiset, korkeekoulut on vaan korkeekouluja. Se että ammatillista opettajankoulutusta varmaan tarvii ja ammatteja on olemassa, ja jollakin lailla se toteutetaan” (yksikön johtaja)

”Suomi on saanu mun mielestä hienon asian aikaan, et ammatillinen koulutus on niin arvostettua, meil on puolet ikäluokasta siellä. Ja meidän täytyy tehdä työtä sen eteen et toi säilyy jatkossakin, päteviä opettajia tullaan tarvitsemaan ja sillä pätevyydellä on merkitystä. Se on arvo sinällään, että opettajille on semmonen laatu..tae siinä tekemisessä” (yksikön johtaja)

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen määrän pääsääntöisesti arvioidaan säilyvän nykyisellään edelleen 2030-luvulla, mutta niiden rakenteet ja painopisteet voivat olla hyvin erilaiset nykyisenlaisiin verrattuna. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen nähdään toimivan yhä enemmän yhteistyössä keskenään sekä esimerkiksi yliopistojen kanssa. Systeemiajattelun nähdään vahvistuvan tarkoittaen sitä, että joko yhä suurempia kokonaisuuksia opetetaan yhteistyössä tai sitten työnjakoa sovitetaan profiloitumisen kautta, jolloin koulutukselliset päällekkäisyydet vähenisivät. Profiloitumiselle nähdään tarvetta joka tapauksessa, enemmän kuitenkin työnjaon kannalta kuin keskinäisen kilpailun kannalta. Useat haasteltavat nostivat esille kysymyksen siitä, onko kaikkien yksiköiden järkevää tarjota kaikkea vai voisiko esimerkiksi johonkin opettajakorkeakouluun keskittää englanninkielisen koulutuksen tai erityisopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen. Resurssihaasteet pakottavat myös yhteistyöhön yhä enemmän, sillä suurien projektien, kuten koulutusviennit ja isot hankkeet, tekemiseen ei yksittäisillä opettajakorkeakouluilla riitä resurssit.

”Mut et jotenkin mä näkisin et mä, mä kehittäisin tätä verkostoa joka nyt viiden verkostoa joka on jo olemassa. Ja sitte jos nyt aattelee ihan käytännössä, että mul on joku joka on kiinnostunu jostain, tietyistä asiasta millä kehitettäs opetusta. Mut ei ois ku yks tai kaks. Niin se ei riitä oikeen tutkijaryhmäks mut jos Oulussa ois yks ja Haaga-Heliassa kaks ja Tampereella vielä vaikka yks. HAMKista ja näist tarttis olla. Niin siin on jo vajaa kymmenen ihmistä joka muodostas jo sellasen tutkijaryhmän jolla on merkitystä. Ja sit me vaan osattas rakentaa tähän se tukijärjestelmä keskenämme ja ne foorumit näille ihmisille. Niin me saatas paljo enemmän aikaan tutkimusta, julkasuja ja muita” (yksikön johtaja)

”No ehkä semmosta, näitten viiden ammattikorkeakoulun, yhteistyön, vielä syvenemistä, et joitain osa-alueita ku meil on nyt opettajaohjaajakoulutusta, meil on erityisopettajakoulutusta kaikilla. Meil on englanninkielistä koulutusta. Meil on koulutusvientiä et semmosta et joidenkin toimintojen jota kaikille on mut jotka on volyymitaan aika pieniä että, niitten yhdistäminen yhdeks valtakunnalliseksi. Ni tämmönen on mun mielestä olis ihan järkevää ajattelua ja, näkisin et se vois olla ihan jo, 2030 vois olla ihan riittävä aika, esimerkiks yhdistää joku englanninkielinen opettajankoulutus yhdeksi, et Suomessa tapahtuis se yhdessä paikassa.” (koulutuspäällikkö)

”Mä uskosin että meidän opettajakorkeakoulujen keskinäinen, yhteistyöki alkaa mennä siihen suuntaan, että me profiloituaan että me, tarjotaan tiettyjä juttuja ja sitte voi valita ympäri Suomea, ettei kaikkien tarvi tarjota samoja, juttuja.” (tki-päällikkö)

Nähtävillä olevat kehityskaaret asettavat myös uudenlaisia tarpeita ammatilliselle opettajankoulutukselle. Tulevaisuudessa pedagogisen osaamisen tarve lisääntyy työpaikoilla, kun reformin myötä työssäoppiminen lisääntyy. Lisäksi kansainvälisyyden nähdään olevan kasvava trendi, kun koulutusvienti kasvaa ja opettajien liikkuvuus lisääntyy. Toisaalta

maahanmuuton kasvu tuo yhä enemmän monikulttuurisuutta opettajankoulutukseen ja muutoksen nähdään 10 vuoden päästä koskettavan enenevässä määrin myös Pohjois-Suomea. Nämä ilmiöt tuovat opettajankoulutukseen tarpeen kansainvälisestä ja monikulttuurisesta osaamisesta.

“Nythän on valtava tarve sitten saada pedagogista osaamista työelämään. Ja että ainakin sitten pedagogisia opettajia tarvitaan tai ammatillisia opettajia tavalla tai toisella tarvitaan paljon enempi kun mitä niitä nyt on sitte että tää reformi onnistuu. Ja että sitä, työelämään tarvitaan pedagogista osaamista paljon enempi.” (yksikön johtaja)

Opettajankoulutuksen nähdään tulevaisuudessa olevan myös yhä osaamisperusteisempää ja yksilöllisempää. Tämä voi johtaa esimerkiksi siihen, että tulevaisuudessa koulutus koostuu moduuleista, joista opiskelija voi itse valita omaan tarpeeseen vaadittavaa opetusta, oli se sitten peruskoulutusta tai täydennyskoulutusta. Lisäksi tulevaisuudessa nähdään mahdollisuutena joustavamman ja jatkuvan opettajankoulutuksen tarjonta. Tällöin opiskelija voisi aloittaa opettajankoulutuksen missä vaiheessa vuotta tahansa sen sijaan, että koulutukset alkavat vain tietyinä ajankohtana. Tämän toteuttamisessa voidaan hyödyntää esimerkiksi digitalisaatiota.

“Sitä mä mietin tossa illalla että minkälaisem mä nään että yhä enempi, mennään siihen suuntaan että tää varsinainen opettajien peruskoulutus ja sitte tää täydennyskoulutus että ne tulee mennee yhteen, sillä tavalla että, koulutus tulee rakentumaan semmosista osista tai moduuleista tai millä nimellä ne onkaan että niitä voi hyödyntää molemmissa. Että voi, ja mennään kohti yksilöllisempää ja osaamisperusteisuutta koko Suomen maassa niin, sillain et sulla on niitä moduuleita joista sä voit yksilöllisesti valita, itsellesi sopivia oot sä sitte opiskelemassa opettajaksi tai jo töissä oleva opettaja.” (tki-päällikkö)

Asiakaskunnan arvioidaan kasvavan tulevaisuudessa työelämäpedagogiikan osaamistarpeen myötä sekä koulutusviennin kasvaessa. Nämä lisäävät myös liiketoimintaa ja sen kautta tuotettua rahoitusosuutta. Toisaalta asiakaskunta saattaa kasvaa n. 20 000 asiakkaalla, mikäli yliopistoissa aletaan vaatia pedagogisia pätevyyskysymyksiä.

“Ja sitte mä näkisin että meiän asiakaskunta myös laajenee, huomattavasti että, se työelämä tulee jollaki lailla kuvioihin matkaan että me lähemme, vaikka se on koulutuksenjärjestäjän vastuulla nyt perehittää ne työelämän ihmiset mutta, mä näkisin että me sitte tarjotaan semmosia, onko ne niitä samoja moduuleja nyt sitte jotka, jolla he voi syventää sitä omaa, osaamista et sitä työelämäpedagogiikkaa, sitä opiskelijan ohjaukseen ja erilaisen oppijan kohtaamiseen, mitä sieltä nousee tämmösiä että he pystyy ottaa.. Tarjotaan heille myös, maksullisena ehkä. En tiiä. Liiketoiminta varmaan tulee lisääntyä. Mä en usko et tätä hankerahaa, riittää ennää, ikuisuuksiin.” (tki-päällikkö)

“Ammattikorkeakouluissa on ollu, opettajien koulutusta ja sitä siellä on ja sitä edellytetään, mutta että yliopistossa ei ja on aikamoiset paineet tulevaisuudessa että myös yliopistoissa aletaan opetushenkilökuntaan vaatimaan pätevyyskysymyksiä. Sitten taas yhtäkkiä meillä on asiakkaita 20 000 enempi. Ja minkälaisella kuviolla näitä tehdään. Että opettajia varmasti tarvii, jollakin lailla niitä koulutetaan” (yksikön johtaja)

Lyhyesti:

- Amatilliset opettajakorkeakoulut ovat järjestäytyneet osana ammattikorkeakouluja hyvin samankaltaisesti tulosityksikköinä, jotka toimivat tyypillisesti suoraan rehtorin alaisuudessa. Yksiköiden suhde emo-organisaatioon on tiivis ja useimmiten yksikön johtaja on myös osa ammattikorkeakoulun johtoryhmää.
- AOKK:jen välillä tehdään paljon yhteistyötä. Yhteistyömuotoja ovat mm. johtajakokoukset, täydennyskoulutuksesta ja TKI-toiminnasta vastaavien päälliköiden kokoontumiset, opinto-ohjaajakouluttajien kokoontumiset, erityisopettajakouluttajien verkosto, amatilliset opettajakorkeakoulupäivät.
- Tällä hetkellä kaikissa AOKK:eissa on tarjolla kolme opettajankoulutusohjelmaa: amatillinen opettajankoulutus (60op) sekä amatillinen erityisopettajakoulutus (60op) ja opinto-ohjaajakoulutus (60op). Amatilliset opettajaopinnot eivät johda tutkintoon, vaan antavat opettajan pedagogisen pätevyyden.
- Opettajakorkeakoulujen hankkeista suurin osa on kehittämisorientoituneita projekteja ja selvityksiä sekä täydennyskoulutushankkeita. Hankkeiden merkittävin rahoittaja on OKM. Vaikka hankkeet tukevat AOKK:jen opetustehtävää ja kehittävät niiden osaamista, ne ovat lisänneet merkittävästi myös hallinnollista työtä.
- AOKK:t seuraavat koulutuspolitiikan, amatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen sekä työelämän kehitystä ja muutoksia. Vaikka yksiköiden painopisteissä on tiettyjä eroja, laajasti ottaen ne kaikki liittyvät opetuksen (ml. erityisopetus) ja ohjauksen kehittämiseen ja johtamiseen eri näkökulmista.
- Opettajankoulutusyksiköiden painopistevalintojen ja toimintojen suuntaamisen taustalla ei vaikuta juurikaan profiloituminen ja eronteko suhteessa muihin opettajankoulutusyksiköihin pieniä painotuseroja lukuun ottamatta. Alueellinen profiloituminen ja alueellisiin tarpeisiin vastaaminen ei korostu tyypillisesti opettajankoulutusyksiköiden toiminnassa samassa määrin kuin ammattikorkeakoulujen muilla koulutusyksiköillä. Opettajankoulutusyksiköillä on kuitenkin tiettyjä alueellisia erityispiirteitä ja yhteistyö toimintaympäristön, erityisesti muiden oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjien kanssa on niille erittäin tärkeää.

- Tieteenala- ja työkokemustaustan monipuolisuus on luonteenomaista ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden henkilöstölle. Tutkittujen yksiköiden opettajat edustavat useita eri tieteenaloja.
- Opettajankoulutuksen nähdään tulevaisuudessa olevan myös yhä osaamisperusteisempää ja yksilöllisempää. Tämä voi johtaa esimerkiksi siihen, että tulevaisuudessa koulutus koostuu moduuleista, joista opiskelija voi itse valita omaan tarpeeseen vaadittavaa opetusta.

5 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä selvityksessä tarkasteltiin ammattikorkeakoulujen tarjoamaa ammatillista opettajakoulutusta juridisesta, organisatorisesta ja henkilöstönäkökulmasta. Hankkeessa selvitetiin, 1) millainen on opettajankoulutusta tarjoavien yksiköiden tehtävä rakenne ja miten opettajankoulutuksen yliopettajien, lehtoreiden ja muun henkilöstön toimet on määriteltä, 2) millaisia tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan ja koulutuksen painopistealueita eri opettajankoulutusyksiköillä on sekä millaisia tieteenaloja ja osaamisalueita opettajankoulutusyksiköiden opettajat edustavat ja minkälaista asiantuntemusta heiltä edellytetään tehtäviensä toteuttamisessa.

Ammatillisissa opettajankoulutusyksiköissä on opetus-, TKI- ja muuta henkilökuntaa. Selvityksen mukaan yksiköissä työskennellään hyvin monenlaisilla tehtävänimekkeillä. Karkeasti jaotellen noin kaksi kolmannesta henkilöstöstä toimii opettajan tehtävänimekkeellä (lehtorit, yliopettajat, koulutuspäälliköt ja tuntiopettajat) ja loput TKI-, hallinto- tai johtotehtävissä. Nimeke ei kuitenkaan kerro tehtävän tarkkaa sisältöä, sillä opettajankoulutusyksiköissä yleisenä periaatteena on, että kaikki opetus- ja TKI-henkilökuntaan kuuluvat opettavat ja toimivat hankkeissa ja liikkuvat joustavasti näiden tehtäväkenttien välillä. Henkilöstön toimenkuvat ovat rakentuneet vastaamaan koulutustarjontaa sekä hanketoimintaa ja niitä tarkennetaan vuosittain työajan suunnittelun yhteydessä.

Ammatillinen opettajankoulutus on organisoitu melko yhdenmukaisesti viidessä sitä tarjoavassa ammattikorkeakoulussa. Vuonna 2014 tapahtunut ammattikorkeakoululain muutos ja ammatillisia opettajankorkeakouluja koskevan organisatorisen sääntelyn purku on vaikuttanut melko vähän ammatillisten opettajankorkeakoulujen arkeen. Poikkeuksena voidaan mainita Tampereen ammattikorkeakoulu, jossa opettajankoulutus organisoitiin osaksi pedagogista kehittämistä vuosina 2014–2018. Tampereellakin ollaan kuitenkin palaamassa autonomiseen, oman johtajan alaisuudessa toimivaan, yksikkörakenteeseen.

Vaikka muutokset ovat olleet päivittäisen toiminnan tasolla pieniä ja todennäköisesti asteittaisia, on niiden vaikutus havaittavissa etäältä katsottuna. Vaikutusten juurisyy on kuitenkin ammattikorkeakoulujen muodostamisessa ja AOKK:jen siirtämisessä osaksi ammattikorkeakoulujen toimintaa. AOKK:ista on tullut omissa ammattikorkeakouluissaan sisäisiä

kehitysyksiköjä ja niille on ikään kuin luonnostaan langennut sisäisen kehittäjän rooli muiden tehtävien rinnalla.

Opettajankoulutusyksiköiden tehtävät ja profiilit näyttävät rakentuvan melko saman tyyppisesti kolmen tehtävän ympärille, joita ovat edellä mainitun sisäisen kehittämisen lisäksi varsinainen koulutustehtävä sekä sen tueksi organisoitu TKI-toiminta. TKI-toiminta linkittyy vahvasti koulutustehtävään, sillä suuri osa TKI-toiminnasta on opetuksen kehittämiseen liittyviä hankkeita ja myös TKI-toiminnan painopistealueet liittyvät opetuksen ja ohjauksen kehittämiseen ja johtamiseen. Painotuksissa on vain pieniä eroja yksiköiden välillä.

Julkaisujen nimiketietojen perusteella AOKK:issa tutkitaan erityisesti ammatillisen opettajan työtä, oman ammattikorkeakoulun prosesseja, opetussuunnitelmatyötä ja työelämäyhteyksiä sekä suomalaista ammatillista korkeakoulutusta. Tämä ammattikorkeakoulun pedagogiikan ja työn kehittäminen on tyypillisesti luontevin yhteys emoammattikorkeakoulun strategiaan.

Opettajankoulutusyksiköt tekevät koulutustoiminnassa (ammatillinen opettajan, erityisopettajan ja opinto-ohjaajan koulutus) vahvasti yhteistyötä ja näkevät itsensä kansallisen tehtävän hoitajina ja näin ollen pyrkivät yhdenmukaistamaan osaamistaan ja koulutussisältöjään. Peruseriaatteena näyttää olevan tasainen ja korkea opettajankoulutuksen laatu koko maassa. Myös suuri osa TKI-rahoituksesta on julkista rahaa, joka ohjaa vahvasti opettajankoulutusta kansallisten päämäärien mukaisesti. Voikin sanoa, että opettajankoulutusyksiköiden profiili on ensi sijassa valtakunnallinen. Alueellinen profiloituminen ei korostu tyypillisesti niiden toiminnassa samassa määrin kuin ammattikorkeakoulujen muilla koulutusyksiköillä. Yksiköillä on kuitenkin tiettyjä alueellisia erityispiirteitä, kuten esimerkiksi Oulun ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun tehtävä saamelaisalueen opettajien osaamisen kehittäjänä. Lisäksi yhteistyö toimintaympäristön, erityisesti koulutuksen järjestäjien ja muiden oppilaitosten kanssa, on opettajankoulutusyksiköille erittäin tärkeää. Yksiköt tekevät saman tyyppistä toimintaa omilla alueillaan esimerkiksi opetushenkilöstön osaamisen kehittämishankkeiden muodossa. Niiden yhteistyökumppanit eivät kuitenkaan rajoitu pelkästään yksikön maantieteelliselle lähialueelle, vaan voivat olla kauempaakin.

Ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden työtä todennäköisesti eniten muuttanut yksittäinen tekijä on hanketoiminnan ja siihen liittyvän henkilöstön nopea kasvu. Yksiköt ovat kooltaan keskisuuria ammattikorkeakouluyksiköitä (34-71 henkilöä), mutta silti ne pyörittävät koulutustoiminnan lisäksi laajaa hanketoimintaa. Hanketoiminta yhtäältä tukee opetustyötä, mutta toisaalta runsas hankkeiden määrä myös pirstaloi työtä, edellyttää uutta projektinhallinnan osaamista, tutkimus- ja kehittämistaitoja sekä aikatauluttaa vuotta uudenlaisen vuosikellon mukaisesti. Hanketoiminta myös haastaa opettajankoulutusyksiköiden organisatorista kytköstä emo-organisaatioon: on harkittava mitkä tukitoiminnot on

syytä järjestää itse, missä määrin täydennyskoulutus on AOKK:jen tehtävä ja kuka omistaa opettajankoulutuksen alalla olevat tutkimushankkeet. Hanketoiminta asettaa myös uusia haasteita työnjaolle ja -johdolle. Yksiköissä on kehitetty erilaisia työajan suunnittelun malleja (esim. Haaga-Helian työkiertomalli), mitkä mahdollistavat henkilöstön liikkuvuuden opetus- ja TKI-tehtävien välillä. Opetus- ja TKI-henkilöstön tehtävänkuvaukset eivät perustu tiukkoihin määrittelyihin, vaan ne muotoutuvat esim. hankkeiden määrän mukaan.

Kasvatustieteellinen julkaisutoiminta muodostaa merkittävän osan emokorkeakoulujen julkaisutoiminnasta. AOKK:t ovat aktiivisia, joskaan eivät ainoita kasvatustieteellisen tutkimuksen toimijoita. Kasvatustieteellistä tutkimusta tehdään myös osana muiden koulutusohjelmien kehittämistä. HAMKin ja JAMKin voidaan perustellen arvioida olevan aidosti kasvatuspainotteisia ammattikorkeakouluja, sillä kaikesta julkaisutoiminnasta kolmannes on näissä ammattikorkeakouluissa kasvatustieteellistä. Painotus näkyykin erityisesti HAMKin strategiassa.

Tieteellisten kasvatusalan julkaisujen määrä on ammattikorkeakouluissa kääntynyt laskuun. Tätä saattaa selittää kasvaneet soveltavien julkaisujen määrät. Ammattikorkeakoulut tuottavat vuosittain suuren määrän ammatillisia ja yleistajuisia kasvatustieteellisiä julkaisuja. Julkaisujen trendien suunnat tukevat todennäköisesti hyvin ammattikorkeakoulujen yleistä julkaisutoiminnan profiilia. Opettajankoulutus on kuitenkin luonteeltaan tulevaisuuden toiminnan ennakointia toiseen potenssiin, joten voidaan kysyä, voiko sen osaamisen kehittyminen tukeutua muuhun kuin tieteelliseen tutkimustoimintaan.

Ammattikorkeakoulujen osaamisen eriytyminen ja profiloituminen tapahtuvat kansallisen koulutustehtävän antamisessa puitteissa. Toinen keskeinen tekijä on rahoittajien rajallinen määrä. Kolmanneksi kaikilla yksiköillä on kokonsa nähden huomattava koulutusvastuu. Kaikissa yksiköissä on ylläpidettävä ja kehitettävä osaamista opetussuunnitelmatyöstä, opetuksen digitalisoitumisesta, korkeakoulupedagogiikasta, ammattipedagogiikasta jne., mikä jo itsessään on laaja ja haastava tehtävä. Tämän lisäksi kaikki yksiköt toimivat opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamissa hankkeissa, jotka suuntaavat rajallisen henkilöstöressurssin käyttöä.

Opettajankoulutusyksikköjen profiileissa on kuitenkin jonkin verran eroja erityisesti, kun tarkastellaan yksiköiden johtajien arvioita profiloitumisesta ja hankerahoitusta. Tieteellisiä julkaisuja tarkasteltaessa erot ovat vähäisempiä ja liittyvät enemmän yksilöiden julkaisutoimintaan. Poikkeuksina mainittakoon HAMK, jonka aktiivisuus koulutusviennissä näkyy myös julkaisutoiminnassa sekä JAMK, jossa julkaisutoiminta tukee inklusiivisen koulutuksen painoalaa.

Koska kaikilla yksiköillä on sama koulutusvastuu, on huomattava osa osaamisprofiilia jaettava. Tämä on luontevaa myös siksi, että opettajankoulutusyksiköt ovat tunnistanee

kansallisesti samat osaamistarpeet. Joitain eroja on kuitenkin nähtävissä opettajakorkeakouluittain. Liitteen 7 kuviossa on tarkasteltu aineistoista nousevia profiilieroja, jotka eivät siis välttämättä ole yhteneväisiä julkilausutun profiilin kanssa. Tästä syystä yksiköiden profiilit eivät välttämättä ole linjassa täydennyskoulutuksen, tutkimusalojen ja julkilausuttujen painopisteiden välillä. Selkeimpinä linjakkaina osaamisprofiileina erottuvat HAMK:n koulutusvienti ja JAMK:n erityisen tuen osaaminen.

Ammatillisen opettajakoulutuksen henkilöstö on joukko moniosaajia. He edustavat laajasti eri tieteen- ja ammattialoja, heillä on tyypillisesti pitkä ammatillinen kokemus sekä opettajahistoria, minkä lisäksi heillä on usein vahva akateeminen tausta (tutkijakoulutus, julkaisutoiminta). Koska yksiköt ovat tehtäviensä laajuuteen nähden pieniä ja kaikissa yksiköissä toteutetaan saman tyyppistä koulutusta, ovat myös osaamisprofiilit samaan tapaan kirjavia. Ammatillisen koulutuksen valtakunnallinen reformi on myös haastanut henkilöstön päivittämään osaamistaan erityisesti sen sisältöalueilla, esimerkiksi opintojen henkilökohtaistamiseen ja yksilöllisiin opintopolkuihin sekä yrittäjyyteen liittyen.

Yksiköt ovat vahvistaneet ammatillisen koulutuksen osaamistaan myös rekrytoimalla uusia opettajia ja muuta henkilöstöä, joilla on vahva ammatillisen koulutuksen kokemustausta. Lisäksi yksiköt ovat rakentaneet verkostojaan ammatillisen koulutuksen toimijoihin hanke-toiminnan ja -yhteistyön kautta ja päivittäneet samalla myös tietämystään ammatillisesta koulutuksesta ja sen uudistamisesta. Ammatillisten opettajien kouluttajina yksiköillä on keskeinen rooli uusien opettajien osaamisen kehittämisessä reformin vaatimusten mukaisesti (OKM 2016). Ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden rooli reformin läpiviennissä korostui monissa haastatteluissa.

Selvityksen perusteella voidaan nostaa esiin ainakin seuraavat ammatillisen opettajankoulutuksen osaamista koskevat kehityskohteet.

1) Korkeakoulupedagogisen osaamisen kehittäminen ja ammatillisen koulutuksen eri osaamisalueiden tutkimus osana osaamisohjan ylläpitoa.

Ammatilliset opettajankoulutusyksiköt kouluttavat pedagogisia osaajia ammatillisten oppilaitosten lisäksi ammattikorkeakouluihin ja muihin vaativiin tehtäviin. Näitä tehtäviä voivat olla esimerkiksi muiden oppilaitosten ja yliopistojen opetustehtävät, julkisten ja yksityisten organisaatioiden osaamisen kehittämisen tehtävät sekä erilaiset kasvatustieteiden kansainväliset tehtävät. Vaikka asetukset eivät edellytä enää ammattikorkeakoulujen opettajilta pedagogisia opintoja, ovat ne edelleen keskeisessä roolissa ammattikorkeakoulujen opettajien ammattitaidon takaajina. Ne vastaavat myös korkeakoulupoliittiseen tarpeeseen ylläpitää ja parantaa korkeakoulutuksen laatua. Parhaimmillaan pedagogisilla opinnoilla saattaa olla myös korkeakoulusektoreiden välistä liikkuvuutta edistävä vaikutus, sillä ne ovat niitä harvoja foorumeita, joissa tutkijakoulutuksen lisäksi sektoreiden opettajat

kohtaavat toisiaan. Korkeakoulupedagogisen osaamisen kehittämistä onkin tärkeää tehdä yhteistyössä yliopistojen kanssa.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa toinen pohdittava kysymys on alakohtaisen erityisosaamisen tarve. Amatillista opettajankoulutusta on tietoisesti kehitetty yleisen kasvatustieteellisen osaamisen suuntaan. Verkostomainen toimintatapa myös tukee geneeristä pedagogiikkaa. Haastattelujen mukaan tämä on paremminkin vahvuus kuin ongelma. Geneerinen lähestymistapa on linjassa myös koulutuksen tuottaman yleisen pedagogisen kelpoisuuden kanssa. Voidaan kuitenkin pohtia, tulisiko ammatillisen pedagogiikan ala- ja teemakohtaista osaamisen kehittämistä fokusoida myös ammattikorkeakouluissa esimerkiksi TKI-toiminnan osalta.

Opettajakorkeakoulujen osaamisen kehittämisen näkökulmasta voidaan kysyä, tulisiko myös ammatillisissa opettajankoulutusyksiköissä olla tutkimustoimintaa tietyillä ammatopedagogiikan aloilla vai onko tämän toiminnan luontevampi paikka muissa ammattikorkeakoulujen koulutusyksiköissä ja yliopistoissa. Olipa vastaus edellä mainittuun kysymykseen mikä tahansa, on kuitenkin varmistuttava siitä, että alakohtaisen kasvatustieteellisen tutkimuksen viimeisimmät kansainväliset tulokset ovat opiskelijoiden (yksilöllisten opintopolkujen suunnittelussa) käytettävissä ymmärrettävässä muodossa. Sama koskee myös erityisopettajien ja opinto-ohjaajakoulutuksen tietopohjaa.

2) Hanketoiminta osana osaamisohjan ylläpitoa.

Selvityksen ehkä päällimmäisin havainto on ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden aktiivisuus hanketoiminnassa. Hanketoiminta on niille luontevaa, sillä ne toimivat myös ammattikorkeakoulujen (pedagogisen) kehittämisen alueilla sekä vastaavat useista täydennys- ja koulutusvientikoulutuksista. Opettajankoulutusyksiköiden henkilöstö on myös erittäin osaavaa ja laajasti verkostoitunutta. Lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriö ohjaa vahvasti ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköitä verkostoimaiseen yhteistoimintaan. Runsastuneet hankekannat ovat muuttaneet yksiköiden toimintamalleja ja haastavat niissä tehtävän työn organisointia. Samalla lisääntynyt projektityö on kasvattanut hallintotyön määrää ja tuonut uusia osaamistarpeita ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden henkilöstölle.

Haastattelut luovat käsityksen siitä, että hanketoiminta tukee yksiköiden osaamisen kehittämistä ja opetustoimintaa. Hankkeiden aiheuttamat transaktiokustannukset kuitenkin myös syövät resursseja ja saattavat suunnata työtä joskus yksikköjen omien strategisten valintojen vastaisesti. Hanketoiminnan yhteydessä olisikin entistä useammin pohdittava hanketoiminnan mielekkyyttä yksikön ja henkilöstön osaamisen kehittämisen näkökulmasta ja liitettävä vahvemmin niiden osaamisportfolion kehittämiseen. Hankkeissa olisi tärkeää myös saada vahvistettua, ammatillisen oppilaitosyhteistyön ja opettajan

koulutusyksiköiden yhteistyön lisäksi, entistäkin vahvemmin korkeakoulusektoreiden välistä yhteistyötä sekä kansainvälistä yhteistyötä.

3) Osaamisen kehittäminen osana ammattikorkeakoulun ja kansallisen ammatillisen opettajankoulutuksen osaamis pohjaa.

Ammatillisen opettajankoulutuksen osaamis pohjan kehittämisellä on etäältä katsottuna ainakin kolme tavoitetta. Ammatillisen opettajankoulutusyksikön henkilöstön osaamisen kehittämisen avulla ylläpidetään ammattikorkeakoulun pedagogista osaamista. Tämän osaamisen avulla voidaan kehittää luonnollisesti (1) ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijakokemusta ja laatua, mutta myös (2) ammattikorkeakoulun sisäistä kehittämistä, palvelua ammattikorkeakoulun muita yksiköitä sekä tukea niiden hanketoimintaa. Näiltä osin opettajankoulutusyksiköiden rooli on nähty erilaisena ammattikorkeakouluissa. Ammatillisilla opettajakoulutusyksiköillä voisi olla myös rooli ammattikorkeakoulujen (3) alueellisen tehtävän hoitamisessa esimerkiksi muutostilanteisiin räätälöityjen koulutusten toteuttajina. Ammattikorkeakoulun johdon olisikin syytä jatkossakin pohtia opettajankoulutusyksikön asemaa ja resursoida sitä niiltä osin, kun se ei toteuta ”tutkintotavoitteista” tehtäväänsä.

Toisaalta ammatillisten opettajakoulutusyksiköiden osaamisen kehittäminen voidaan nähdä kansallisen ammattipedagogiikan ja ammattikasvatuksen osaamisen kehittämisenä. Haastattelujen perusteella tämä on yksikköjen kansallinen tehtävä huomioon ottaen kehittämistoiminnan luonnollinen ensisijainen päämäärä. Tätä päämäärää toteutettaessa ammatillisten opettajankoulutusyksikköjen välinen yhteistyö ja työnjako ovat ensisijaisen tärkeitä. Toisaalta kaikilla yksiköillä on oltava riittävä osaaminen toteuttaa asetuksen mukaista opetusta. Toisaalta ammatillisen pedagogiikan ja ammattikasvatuksen kehittäjien joukko on rajallinen ja erityisesti uuden tiedon tuottamisessa tutkimusryhmämainen toiminta kaikilla keskeisillä alueilla on tärkeää. Tätä voidaan toteuttaa joko verkostomaisesti tai yksiköiden profiileja eriyttämällä. Kansallisen ammatillisen pedagogiikan osaamisen kehittämisen osalta keskeistä on myös yliopistoyhteistyö. Korkeakouluverkon tiivistämisen yhteydessä luonteva paikka kehittää korkeakoulusektoreiden välisiä rajapintoja tutkimuksen ja jatkokoulutuksen osalta olisi ammattikasvatuksen alue.

4) Osaamisen kehittäminen osana Suomen globaalia vastuuta, koulutusbrändiä ja –taloutta.

Suomi profiloituu kansainvälisesti koulutuksen osaajamaana. Suomi on tunnettu erityisesti osaavasta opettajakunnastaan ja laadukkaasta perusopetuksestaan. Perusopetuksen hyvien tulosten ansiosta Suomi on kiinnostava verrokkimaa myös korkeakoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Opettajankoulutuksen on arvioitu olevan myös yksi

merkittävistä koulutusviennin alueista. Ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköt ovatkin olleet edelläkävijöiden joukossa koulutusvientiponnisteluissa.

Koulutusvienti vaatii pitkäaikaisia investointeja ja sen tuotot ovat epävarmoja ja usein kytkettyjä myös kansallisiin ja kansainvälisiin poliittistaloudellisiin kehityskulkuihin. Tästä syystä toimintaan liittyviä riskejä ja osaamista olisi syytä jakaa. Monissa selvityksissä on painotettu korkeakoulujen yhteistyön tärkeyttä koulutusviennin osalta. Yhteistyö on varmasti hyödyllistä myös ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Ammatillisen opettajankoulutuksen yksiköt tekevät vientiyhteistyötä myös ammatillisen koulutuksen järjestäjien kanssa. Koulutusviennin osalta olisi hyvä myös punnita taloudellisen tuottavuuden lisäksi koulutusviennin muita ulottuvuuksia ja erityisesti sen vaikuttavuutta globaaliin kehitykseen ja vakauteen sekä Suomen maakuvaan. Ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköille kertynyttä osaamista on tärkeää hyödyntää ja jakaa mahdollisimman laajasti siten, että se tukee koko korkeakoululaitosta.

Voimassa oleva lainsäädäntö asettaa koulutusviennille myös eettisiä haasteita. Korkeakoulut voivat toimia tutkintoon johtamattomassa koulutusviennissä myös aloilla, joilla korkeakoululla ei ole koulutusvastuuta. Näin koulutusta voivat myydä myös muut kuin ammatillista opettajankoulutusta tarjoavat ammattikorkeakoulut. Vastaavasti myös yliopistokoulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen välille voi muodostua koulutusvientiin liittyviä jännitteitä.

5) Ammatillisten opettajankoulutusyksikköjen osaaminen?

Ammatilliset opettajankoulutusyksiköt ovat kokonaisuudessaan merkittäviä, dynaamisia ja nopealiikkeisiä osaamiskeskittyimiä, jotka toimivat osana emoammattikorkeakouluun, mutta jakavat yhteisen kansallisen tehtävän, arvopohjan ja vastuun ammatillisen opettajankoulutuksen järjestämisestä ja kehittämisestä Suomessa. Selvityksen perusteella voidaan sanoa, että monien yliopistojen tapaan ammatillisista opettajankoulutusyksiköistä on tullut oman menestyksensä uhreja. Niiden hankekanta ja henkilöstö on kasvanut merkittävästi, jolloin niiden työnteon edellytykset ovat myös muuttuneet osin haastavimmiksi kuin ne ehkä aikaisemmin olivat.

Opettajankoulutusyksiköt ovat kulkeneet pitkän tien osaksi suomalaista ammatillista korkeakoulutusta ja ammattikorkeakoululaitosta. Ne ovat vahvasti kytköksissä ammatillisen koulutuksen kehittämiseen ja näin ollen myös valtio-ohjaukseen. Monilta osin niiden tehtävät ovat luonteeltaan sellaisia, että ne edellyttävät uuden tiedon tuotantoa eli tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Niiden resurssit ja työn tekemisen kulttuuri ja ehdot ovat kuitenkin erilaiset kuin kasvatustieteellisillä tiedekunnilla. Opettajankoulutusyksiköt ovat myös edelleen merkittävässä roolissa korkeakoulujen opettajien pedagogisessa täydennyskoulutuksessa. Opettajankoulutusyksikköiden tulisi omassa strategiansa ja kehittämistyössään

sekä ammattikorkeakoulujen strategiatyön ja opetus- ja kulttuuriministeriön ammatillisen koulutuspoliittisen työn yhteydessä esittää avoimesti ainakin seuraavat osaamisen nykytilaan ja kehittämiseen liittyvät kysymykset, joilla on merkitystä yksiköiden tulevaisuuden suunnalle.

Kunkin opettajankoulutusyksikön on tärkeää pohtia, mikä on seuraavien ammatillisen opettajankoulutuksen henkilöstön osaamisalueiden nykytila ja missä laajuudessa niiden kehittämiseksi on yksikössä tarvetta:

1. yleinen ammattipedagoginen osaaminen erityisaloineen (yrittäjyyspedagogiikka ym.)
2. eri ammattialojen pedagogiikkaan liittyvää erikoisosaaminen (taidealat, tekniikka, LUMA ym.)
3. erityisalojen osaaminen (ohjaus, erityispedagogiikka ym.)
4. korkeakoulupedagoginen osaaminen
5. kansainvälinen osaaminen
6. hanke- ja johtamisosaaminen
7. jokin muu strateginen osaamisen kehittämisen alue, jolle se haluaa profiloitua?

Kartoitettaessa edellä olevien osaamisalueiden nykytilan pohjalta osaamisen kehittämisen tarpeita tulisi kiinnittää huomiota seuraavaan kolmeen kysymykseen:

1. Tulisiko osaamista kehittää erikoistumalla (yksin) vai verkostoitumalla (yhdessä muiden ammatillisten opettajankoulutus yksiköiden kanssa)?
2. Missä määrin erikoistuminen ja verkostomainen kehittäminen tulisi toteutua yliopistojen kanssa yhteistyössä?
3. Miten osaamisen kehittäminen tulisi organisoida? Millainen yhdistelmä sen tulisi olla a) koulutusta ja henkilöstön opiskeluun kannustamista b) tutkimusta, jolloin sen tuloksia voidaan arvioida osana tuottavuutta, tai c) työnjohdollisia toimenpiteitä (työkierrot, työn rikastaminen, mentoroinnit, sapattivapaat, komennukset jne.)?

Korkeakoulu- ja tiedepoliittisen ohjauksen rooli osaamispohjan kasvattamisessa

Opettajankoulutus yleisesti ja ammatillinen opettajankoulutus erityisesti ovat haastavia ohjauskohteita, sillä ne sijoittuvat (ammatillisen) koulutus-, korkeakoulu- ja –tiedepoliittikan välimaastoon, minkä lisäksi niillä on merkittäviä yhteyksiä muille politiikkalohkoille. Ohjaukseen liittyvä perusjännite näkyy myös ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden asemassa ammattikorkeakouluissa sekä ministeriön osastojaossa.

Ammatillinen opettajankoulutus on profiloitunut osaksi vakiintunutta ammatillista korkeakoulusektoria. Senkin tehtävänä on siis antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta. Näyttää siltä, että erityisesti työelämäyhteistyö on ammatillisessa opettajankoulutuksessa hyvin vakiintunutta ja luonnollinen osa toimintaa. Kansallisella tasolla olisikin syytä pohtia, onko yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa harjoitettava tutkimus riittäväällä tasolla ammatillisen pedagogiikan ja ammattikasvatuksen osaamispohjan takaamiseksi. Ammatilliseen koulutukseen liittyvän tutkimuksen näkyvyyttä olisi myös syytä lisätä.

Hankerahoitus on yksi tapa edesauttaa ohjauksen keinoin osaamisen kehittämistä. Nyt valittu verkostomaisten hankkeiden toteutustapa ohjaa AOKK:ja kehittämään ja päivittämään yhtenäistä ja jaettua osaamispohjaa sekä edesauttaa tiedon siirtymistä AOKK:ien välillä. Jatkossa olisi syytä pohtia hankerahoituksen ja perusrahoituksen suhdetta sekä näiden suhdetta ammatillisen opettajankoulutuksen ohjaukseen ja ammattikorkeakoulujen ohjaukseen.

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki (932/2014).
- Fumasoli, T. & Lepori, T. (2011). Patterns of strategies in Swiss higher education institutions. *Higher Education* 6, 157–178.
- HAMK (2019). Oppijan oikeus – opettajan taito. Hanketiedot. Saatavilla <https://www.hamk.fi/projektit/oppijanoikeus/>
- HE 49/1996. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi.
- HE 26/2014 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle ammattikorkeakoululaiksi ja laiksi yliopistolain 49 §:n muuttamisesta.
- HE 73/2017 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta sekä laiksi yliopistolain muuttamisesta annetun lain voimaannpanosta.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Saatavilla <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75552>
- KHO 11.6.2009 T 1532.
- Kosonen, J., Miettinen, T., Sutela, M. & Turtiainen, M. (2015). Ammattikorkeakoululaki. Helsinki.
- Koulutuksen tutkimuslaitos (2018). Opettajaennakointi 2025. Peruskoulun, lukion ja 2. asteen ammattikoulujen tulevaisuuden opettajamäärien arviointia vuoteen 2025 (diasarja). Koulutuksen tutkimuslaitos 20.4.2018.
- Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta (356/2003, kum.).
- Luopajarvi, T. (2017). Ammatillisen opettajankoulutuksen rakenteellinen ja pedagoginen kehittyminen. Julkaisussa Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.) Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 175–212.
- Lämsä, A. & Saari, S. (toim.) (2000). Portfoliosta koulutuksen kehittämiseen. Ammatillisen opettajankoulutuksen arviointi.
- Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyssölä, K. (toim.) (2014). Opettajankoulutuksen tilannekatsaus: tilannekatsaus marraskuu 2014. Muistiot 2014:4. Opetushallitus. Saatavilla https://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Nokelainen, P. (2014). Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Julkaisussa Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyssölä, K. (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus: tilannekatsaus marraskuu 2014. Muistiot 2014:4. Opetushallitus. Saatavilla https://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Guttorm, T., Mäntylä, R., Stenlund, A. & Weissmann, K. (2015). Opettajankouluttajan osaaminen: Ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025. Raportti 12.1.2015. Saatavilla https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Palvelut/Julkaisut/hh_opettajankouluttajan_osaaminen_nettti.pdf
- Nissinen, K. & Välijärvi J. (2011). Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakkoinnin tuloksia. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuslauseita 43. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37587/1/978-951-39-4622-7.pdf>
- OKM (2003). Opettajatarvetyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:9. Saatavilla <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80696/tr09.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OKM (2014). Opetus- ja kulttuuriministeriö, esittelymuistio 2.12.2014.
- OKM (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Saatavilla <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75553/okm34.pdf>
- OKM (2018). Ammattikorkeakoulujen rahoitusmalli 2017 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla https://minedu.fi/documents/1410845/4392480/amk_rahoyitusmalli_2017.pdf/8ad904eb-323b-47e9-878f-1dcaac9bb3ec
- PeVL 9/2013 vp – HE 9/2013 vp. Perustuslakivaliokunnan lausunto hallituksen esityksestä eduskunnalle laiksi ammattikorkeakoululain muuttamisesta sekä eräksi siihen liittyviksi laeiksi.
- SiVM 3/1996 vp – HE 49/1996 vp. Sivistysvaliokunnan mietintö hallituksen esityksestä laiksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laiksi.

- SiVM 10/2014 vp – HE 26/2014 vp. Sivistysvaliokunnan mietintö hallituksen esityksestä ammattikorkeakoulu-
laiksi ja laiksi yliopistolain 49 §:n muuttamisesta.
Työsopimuslaki (55/2001).
- Vahtivuori-Hänninen, S. (2016). Uusi peruskoulu. Uudet oppimisympäristöt ja digitaaliset materiaalit perus-
kouluihin. Virtuaaliopetuksen päivät 7.–8.12.2016. Opetushallitus. Saatavilla [https://www.oph.fi/down-
load/180297_UUSI_C2_Sanna_Vahtivuori-Hanninen_Kehitetaan_yhdessa_opettajankoulutusta.pdf](https://www.oph.fi/download/180297_UUSI_C2_Sanna_Vahtivuori-Hanninen_Kehitetaan_yhdessa_opettajankoulutusta.pdf)
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta (VNa 357/2002, kum.).
Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (VNa 1129/2014).
Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (Vna 986/1998).
Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista (794/2004).

Liitteet

Liite 1. Dokumenttiaineisto ammattikorkeakouluittain

HAAGA-HELIA
Ammatillisen opettajakorkeakoulun strateginen toimintasuunnitelma 2018-2020
Tutkintosääntö 2018
TKI-hanketaulukko 2018
Ammatillisen erityisopettajan kehittämisohjelma OPAS 2018-2019
Ammatillisen opinto-ohjaajan kehittämisohjelma OPAS 2018-2019
Ammatillisen opettajan kehittämisohjelma OPAS 2018-2019
Haaga-Helia annual report 2017
HAMK
Henkilöstökertomus 2017
Toimintakertomus ja tilinpäätös 2017
HAMK Johtamisjärjestelmä
HAMK Strategia 2020
HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun hankerahoitteinen täydennyskoulutus 2018
HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun TKI-kehittämishankkeet 2018
HAMK Toiminta- ja taloussuunnitelma 2018-2020
HAMK Johtosääntö
Ammatillinen opettajakorkeakoulu henkilöstömäärän kehitys 2008-2018
HAMK Henkilöstön rakenne
Opinto-opas 2017-2018 Erityisopettajankoulutus
Opinto-opas 2017-2018 Opettajankoulutus
Opinto-opas 2017-2018 Opinto-ohjaajakoulutus
Study Guide 2017-2018 International Professional Teacher Education Programme
Opiskelijamäärät opintojaksoittain opinto-ohjaajakoulutuksessa 2018-2019
Opiskelijamäärät opintojaksoittain erityisopettajankoulutuksessa 2018-2019
Opiskelijamäärät opintojaksoittain opettajankoulutuksessa 2018-2019
JAMK
Johtosääntö 2018
Strategia 2016-2020
AOKK Organisaatorakenne 2018
AOKK TKI-hankkeet 2018 (päivitetty)
TKI-hankkeet esittelydiat
JAMK Organisaatorakenne
JAMK Henkilöstöohjelma 2018-2020
AOKK Opettajakoulutuksen opintojen osaamistavoitteet, opiskelutavat ja arviointi, opintojaksot 2018-2019
AOKK Strategia 2025
AOKK Tehtävänimikkeet ja määrät
AOKK Tilastot opiskelijamääristä eri opintojaksoilla 2017 syys ja 2018 kevät
Ulkopuolisella rahoituksella toteutettava täydennyskoulutus
AOKK Yksikön toimintasuunnitelma 2019

OAMK
Ammatillinen opettajakorkeakoulu toimenpideohjelma 2015-2020
Selvitys opettajankoulutuksen rakenteista ammattikorkeakouluissa 2018
AMOK henkilöstön tehtävänimikkeet ja tutkinnot
Ammatillinen opettajankoulutus/erityisopettajankoulutus opetussuunnitelma 2018
Ammatillinen opettajankoulutus/opettajan pedagogiset opinnot opetussuunnitelma 2018
Ammatillinen opettajankoulutus/opinto-ohjaajakoulutus opetussuunnitelma 2018
Hankekanan laskelma

TAMK
Henkilöstön tehtävänimikkeet ja tutkinnot
Henkilöstömäärän kehitys 2008-2018
Digistrategia 2015-2020
Esimerkkikaavake oppilaspalautteesta
Henkilöstösääntö 2015-2018
Johtosääntö 2015-2018
TAMK valittavien opiskelijoiden määrä vuonna 2018
Koulutusyksiköiden tutkintotavoitteet 2018-2019
Opetus- ja kulttuuriministeriön ja TAMKin välinen sopimus 2017-2020
Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat, kurssikuvaukset ja vastuuhenkilöt
Eri opetussuunnitelmien mukaisten koulutuksien opiskelijamäärät (aloitusvuosi 2018)
Strategia 2020
Strategian, johtamisjärjestelmän ja laadunhallinnan periaatteet opettajankoulutuksissa
Organisaatiokaavio 2018 asti
Organisaatiokaavio 2019 alkaen
Organisaatiopuu, johtotaso
Organisaatiopuu, ammatillinen opettajankoulutus
Ammatillisen opettajankoulutuksen talousarvio 2018
Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteet 2017
Tutkintosääntö
TKI-projektit
Ulkopuolinen rahoitus, Global Education täydennyskoulutus
Ulkopuolinen rahoitus, kotimaan täydennyskoulutus
TAOK Henkilöstön kehitys 2010-2018

Liite 2. Haastateltavat

Amattikorkeakoulu	Yksikön johtaja	Päällikkö
Haaga-Helia	Jari Laukia, yksikön johtaja	Annica Isacson, TKI-päällikkö
HAMK	Seija Mahlamäki-Kultanen, yksikön johtaja	Anu Raudasoja, koulutuspäällikkö
JAMK	Pekka Risku, yksikön johtaja	Hannele Torvinen, TKI-päällikkö
OAMK	Asko Karjalainen, koulutus- ja TKI-johtaja	Erja Kotimäki, TKI-palveluiden tiimipäällikkö
TAMK	Hanna Ilola, yksikön johtaja	Pirjo Männynsalo, koulutuspäällikkö

Liite 3. Yksikön johtajan haastatteluteemat

Opettajankoulutusyksiköiden organisaatorakenne

- Miten ammatillisen opettajankoulutuksen uudelleen organisointi (v. 2014) on vaikuttanut yksikkönne toimintaan ja sen kehittämiseen?
- Tukeeko nykyinen yksikön asema ammattikorkeakoulussa ammatillisen opettajankoulutusyksikön toimintaa (esimerkiksi tukipalveluiden saatavuus, täydennyskoulutus ja projektitoiminta)?
- Mitä ammatillisen opettajankoulutusyksikön johtajan tehtäviin kuuluu?
- Miten ammatillisen opettajankoulutuksen yksikkönne on organisoitunut (johtamis- ja päätöksentekojärjestelmä) sisäisesti ja suhteessa ammattikorkeakouluun?
- Miten ammatillisen opettajankoulutuksen yksikkönne on organisoitunut suhteessa muiden ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköihin (yhteistyö, työnjako)?

Opettajankoulutusyksiköiden toimet ja tehtävä rakenne

- Minkälaista osaamista ammatillisen opettajankoulutusyksikkönne opettajien ja muun henkilöstön rekrytoinnissa painotetaan? Painotetaanko opettajan tieteenalaa rekrytoinnissa?
- Kuinka ammatillisen opettajankoulutuksenne opettajien ja muun henkilöstön tehtävärakenne on muodostunut? Miten tehtävärakenne vastaa nykyisiä tarpeita?
- Onko opettajien ja muun henkilöstön tehtävänkuvaukset määritelty selkeästi? Onko työnjako mielekäs ja tukeeko se yksikkönne strategian toteuttamista?

Opettajankoulutusyksiköiden koulutuksen ja tutkimuksen painopisteet

- Mitkä ovat yksikkönne koulutuksen painopistealueet ja miksi?
- Mitkä ovat yksikkönne TKI-toiminnan painopisteet ja miksi?
- Miten yksikkönne koulutus- ja TKI-toiminnot on profiloitu (valtakunnallisessa kontekstissa, suhteessa muihin opettajankoulutusyksiköihin ja suhteessa alueen tarpeisiin)?
- Missä määrin olette pyrkineet rakentamaan omaa koulutusprofiilia (60 op:n ammatillisen opettajankoulutuksen sisällä)?
- Missä määrin näette ammatillisen opettajankoulutusyksikön roolin kansallisena opettajakouluttajana ja missä määrin tki-toimijana?

- Onko opettajankoulutuksessanne eriytetty pedagogisesti jollakin tavoin ammatillisen toisen asteen opettajien koulutus ja ammattikorkeakouluopettajien koulutus? Teettekö yliopistojen kanssa opettajankoulutukseen liittyvää yhteistyötä?
- Minkälaisia tieteenaloja ja tutkimusalueita yksikkönne opetushenkilöstö edustaa? Miten tieteenalat ja tutkimusalueet näkyvät opettajankoulutuksen organisoinnissa?
- Minkälaista sisällöllistä ja pedagogista asiantuntemusta opettajiltanne edellytetään opetustehtävän toteuttamisessa?
- Minkälaisia uusia koulutuksen sisältöalueita ja henkilöstön osaamistarpeita esim. TKI-hankkeiden pohjalta on noussut?

Opettajankoulutus 2030

- Mikä on näkemyksesi ammatillisesta opettajankoulutuksesta Suomessa 2030?
- Mikä on näkemyksesi oman yksikkösi tulevaisuudesta?

Liite 4. Kehittäjähenkilön haastatteluteemat

Haastateltavan asiantuntijuusalue ja tehtäväkenttä

- Kerro lyhyesti omasta toimestasi ja kehittämisalueestasi sekä niihin liittyvistä koulutuksista/hankkeista.
- Miten oma kehittämisalueesi/yksikkösi TKI-toiminta tukee opettajankoulutuksen ja sen henkilöstön osaamisen kehittämistä?
- Miten ammatillisen opettajankoulutuksen uudelleen organisointi (v. 2014) on vaikuttanut yksikkönne toimintaan ja sen kehittämiseen?

Oma kehittämisalue osana opettajankoulutusyksikön toimintaa ja kehittämistä

- Mikä on oman kehittämisalueesi ja tehtäväkenttäsi suhde yksikkönne toimintaan sekä koulutuksen ja TKI-toiminnan painopisteisiin (perustelut)?
- Miten oman kehittämisalueesi koulutus- ja/tai TKI-toiminnot ovat profiloituneet (valtakunnallisessa kontekstissa, suhteessa muihin opettajankoulutusyksiköihin, suhteessa alueen tarpeisiin)?
- Minkälaisia uusia koulutuksen sisältöalueita ja henkilöstön osaamistarpeita esim. TKI-hankkeiden pohjalta on noussut?

Ammatillisen opettajakoulutuksen tulevaisuus 2030

- Mikä on näkemyksesi ammatillisesta opettajankoulutuksesta Suomessa 2030 (esim. osaamistarpeet, koulutuspalvelut ja –markkinat)?
- Mikä on näkemyksesi oman opettajankoulutusyksikkösi tulevaisuudesta?

Liite 5. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen organisaatorakenteet

Haaga-Helia	<p>Johtaja Henkilöstö: 41 Kehittämisyhmä: tekee AOKK:ia koskevat päätökset ja antaa lausunnot. Johtaja toimii puheenjohtajana, muut jäsenet ovat kaupallisen toiminnan päällikkö, yliopettaja (digivastaava), tki-päällikkö, koulutuspäällikkö ja johdon assistentti. Opintotoimisto: huolehtii oppilashallinnoinnista, verkkosivuista ja viestinnästä Hallintotiimi: hallintoHenkilöstö kokoontuu ilman opetushenkilöstöä sopimaan omista asioistaan Henkilöstökokous: On päivän mittainen ja kokouksessa käsitellään henkilöstöä koskevia asioita, ajankohtaisia asioita, toimintasuunnitelmaa, talousarviota yms. Toimii myös kehittämissuorunina. Henkilöstökokous kokoontuu n. 8 x vuodessa Opettajankoulutusohjelmat ja hankkeet muodostavat AOKK:iin soluorganisaation, jossa tietyt kouluttajat/henkilöt vastaavat koulutuksista/hankkeista ja vievät ne loppuun asti. Edu Excellence Oy: vastaa Haaga-Helian, Metropolian ja Laurean ulkomaille suuntautuvan koulutusviennin markkinoinnista</p>
HAMK	<p>Vararehtori Johtaja Henkilöstö: 63 Ammatillisen osaamisen yksikkö Johtotiimi: johtaja toimii puheenjohtajana, muut jäsenet ovat tutkimusyksikön johtaja, täydennyskoulutuksesta vastaava hlö, 2 koulutuspäällikköä (1 ammat. opettajankoulutus, 1 opinto-ohjaaja/erityisopettajakoulutus) ja tutkimuspalvelupäällikkö, Global Education päällikkö, johdon assistentti Global Education yksikkö: koko HAMK:n koulutusvienti organisoituu AOKK:n vetämänä, tukena koulutuksesta vastaava vararehtori</p>
JAMK	<p>Johtaja Henkilöstö: 71 2 x koulutuspäällikkö: toisen vastuulla opettajankoulutus ja siihen liittyvät hankkeet ja palvelutoiminta, toisen vastuulla opinto-ohjaajien ja ammatillisten erityisopettajien koulutus sekä niihin liittyvät hankkeet ja palvelutoiminta Tki-päällikkö: hankesuunnittelu ja hankkeiden tukeminen Parvet: 3-4 henkilöä aina vastuussa projektin toteutuksesta Global Education Center: vastaa HAMK:n koulutusviennistä, jossa AOKK mukana myös.</p>
OAMK	<p>Koulutus- ja tki-johtaja (koulutusosaston johtaja) Henkilöstö: 38 (opettajankoulutusten hlöstö (opiskelijapalvelut 3 hlöä, opetushlöstö 21 hlöä) sekä täydennyskoulutus ja kehittämispalvelut (tiimipäällikkö, hallinto- ja koulutuspalvelut 5 hlöä sekä opetushlöstö 5 hlöä) Opiskelijapalvelupäällikkö: vastaa opintohallinnosta Tki-päällikkö: perusvirkana lehtori, mutta vastaa tki-toiminnasta Täydennyskoulutuspäällikkö: n. 10 hlön tiimi Henkilöstökokous: Kerran kuussa, jossa käydään läpi ajankohtaisia asioita sekä tarvittaessa järjestetään erilaisia koulutuksia. Ei sisäisiä muita jaoksia.</p>
TAMK	<p>Johtaja Henkilöstö: 34,2 ja sivutoimisia 3 + ohjaavat opettajat Koulutuspäällikkö: vastaa koulutuskokonaisuudesta Tutkimus- ja kehittämispäällikkö: vastaa hanketoiminnasta Opintopalveluja TAMK:n opintopalveluista TAMK Edu: vastaa TAMK:n koulutusviennistä (opettajankoulutus suurin vientituote, AOKK:n kouluttajat opettajankoulutusten toteuttajina)</p>

Liite 6. Ammatillisten opettajankoulutusyksiköiden henkilöstön nimekkeet

	Haaga-Helia		HAMK		JAMK		OAMK		TAMK	
Opetushenkilöstö	Yliopettaja	15	Yliopettaja	8	Yliopettaja	7	Yliopettaja	9	Yliopettaja	8
	Lehtori	15	Lehtori	27	Lehtori	39	Lehtori	15	Lehtori	12
	Opettajankoulutuksen päällikkö	1	Tutkijayliopettaja	1			Tuntiopettaja	4	Sivutoiminen tuntiopettaja	2
			Koulutuspäällikkö	2					Koulutuspäällikkö (lehtori osana omaa työtään)	1
TKI-henkilöstö	TKI-päällikkö	1	Tutkimusyksikön johtaja	1	TKI-päällikkö	1			Tutkimus- ja kehittämisspällikkö (Projektiasiantuntija osana omaa työtään)	1
	TKI-koordinaattori	2	Johtava työelämäpalvelupäällikkö	1	Hankesuunnittelija	2				
			Tutkimuspäällikkö	1						
			Tutkimuspalvelupäällikkö	1						
		Projektitutkija	1							
Muu	Johtaja	1	Johtaja	1	Johtaja	1	Koulutus- ja TKI-johtaja (yksikön johtaja)	1	Johtaja	1
	Kaupallisen toiminnan päällikkö	1	Johdon assistentti	1	Projektipäällikkö	2	Opiskelijapalvelupäällikkö	1	Projektiasiantuntija (1 sivutoiminen)	5
	Kaupallisen toiminnan assistentti	2	Suunnittelija	3	Verkkopedagogiikan suunnittelija	2	Suunnittelija	2	Erikoissuunnittelija	7
	Johdon assistentti	1	Koulutussuunnittelija	1	Koulutusviennin koordinaattori	1	Koulutussuunnittelija	3	Koulutussuunnittelija	2
	Opintosihteeri	2	Verkko-opetuksen sisällöntuottaja	1	Markkinointikoordinaattori	1	Koulutussihteeri	1		
			Opintojen ohjaaja	1	Koulutussihteeri	4	Media-asiantuntija	1		
			Projektkoordinaattori	5	Koulutussuunnittelija	4	Harjoittelija	1		
			Palvelukoordinaattori	1	Opinto-ohjaaja	1				
			Opintosihteeri	1	Opintosihteeri	2				
			Kansainvälisten asiain assistentti	1						
		Koulutusassistentti	3							
		Multimedia-assistentti	1							
Yhteensä		41		63		67		38		39

Liite 7. Ammatillisen opettajankoulutuksen osaamisen profiloituminen

AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN JAETTU OSAAMISPROFIILI				
Ammattipedagogin osaaminen				
Ammatilliseen opintojen ohjaukseen liittyvä osaaminen				
Ammatilliseen erityisopettajuuteen liittyvä osaaminen				
Digitaalinen pedagogiikka				
Osaamisperustaisuus				
Pedagoginen johtajuus				
Englanninkielinen koulutus				
HAMK	HH	JAMK	OAMK	TAMK
<p>Profiloivat painopisteet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Global <p>Profiloiva tutkimus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koulutusvienti • Verkko-opetus <p>Profiloivat koulutukset</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koulutusvienti 	<p>Profiloivat painopisteet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Täydennyskoulutukset • Koulutusvienti <p>Profiloiva tutkimus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opetustyö ja johtaminen • Digitaalinen oppiminen <p>Profiloivat koulutukset</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ammattikorkeakoulu pedagogiikka • Kehittäminen työyhteisössä • Kouluttajakoulutus • Kulttuurinen monimuotoisuus • Taideaineiden opettajankoulutus 	<p>Profiloivat painopisteet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inklusio • Yrittäjyyskasvatus <p>Profiloiva tutkimus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inklusiivinen koulutus <p>Profiloivat koulutukset</p> <ul style="list-style-type: none"> • erityinen tuki • moninaisuus ja monikulttuurisuus 	<p>Profiloivat painopisteet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yrittäjyyskasvatus <p>Profiloiva tutkimus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Varhaiskasvatus • Musiikkipedagogiikka <p>Profiloivat koulutukset</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työelämäpedagogiikka • Sosiaalinen vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäisy 	<p>Profiloivat painopisteet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijakokemus • Oppimisanalytiikka <p>Profiloiva tutkimus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opettajaidentiteetti <p>Profiloivat koulutukset</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geneeriset alueet
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ohjausosaaminen 2. Digitaidot 3. Monikulttuurisuustaidot ja kansainvälisyys (ml. tilannelukutaito) 4. Tutkimuksellisuus, tutkimusmenetelmät, projektinjohtaminen 5. Yrittäjyys, yrittäjämäinen toimintatapa ja johtamisosaaminen 			<p>TUNNISTETUT OSAAMISTARPEET</p>	



Opetus- ja kulttuuriministeriö

Undervisnings- och kulturministeriet

Ministry of Education and Culture

Ministère de l'Éducation et de la Culture