



Rusanen Tiina

Ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien kokemuksia osaamisperusteisten opintojen
aloittamisesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden koulutus
2017

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien kokemuksia osaamisperusteisten opintojen aloittamisesta (Tiina Rusanen)

Pro gradu-tutkielma, 84 sivua

Kesäkuu 2017

Tässä pro gradu-tutkielmassa tutkittiin ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien kokemuksia osaamisperusteisten opintojen aloittamisesta Oulun ammatillisella opettajakorkeakoululla syksyllä 2016. Opiskelijoiden kokemuksista osaamisperusteisesta opiskelusta ei ole tehty Suomessa aiempaa tutkimusta, vaikka sen merkitys on korostunut viime vuosikymmeninä kaikilla koulutusasteilla.

Tutkimus on fenomenologinen tapaustutkimus, jonka aineistonkeruumenetelmänä toimivat teemahaastattelu sekä opintoryhmien lähipäivien havainnointi. Tutkimuksessa haastateltiin kahteen kertaan viittä opiskelijaa heidän opiskeluihin liittyvistä kokemuksistaan. Aineiston analyysissa on hyödynnetty fenomenologista menetelmää sovelletusti. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii osaamisesta ja osaamisperusteisuudesta käyty tieteellinen keskustelu.

Tutkimusten tulosten mukaan osaamisperusteisuuden sisäistäminen uutena opiskelutapana herättää opiskelijoissa hämmennyksen ja epävarmuuden tunteita. Oman opintoryhmän yhteiset lähipäivät ovat merkittävä opintojen rytmittäjä, minkä lisäksi ne tarjoavat opiskelijoille vertaistuen mahdollisuuksia sekä autenttisen tilan harjoitella opettajuutta. Opintojen osaamistavoitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä oman osaamisen arviointi eli hops-prosessi koetaan haastavana ja aikaa vievänä prosessina, johon opiskelijat kaipaavat tukea ja ohjausta. Opinnot etenevät yksilöllisesti ja ne ovat sovitettavissa opiskelijoiden yksilöllisiin elämäntilanteisiin ja opiskelutapoihin.

Tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä tutkitun ainutlaatuisen tapauksen ulkopuolelle, mutta saavutettua tietoa voidaan hyödyntää arvioitaessa ja kehittäessä osaamisperusteista opetussuunnitelmaa ja käytännön toteutusmuotoja. Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitu suhteessa kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kriteereihin sekä muihin kvalitatiivisen tutkimusperinteen arviointikriteereihin.

Avainsanat: ammatillinen opettajankoulutus, fenomenologia, kokemukset, osaaminen, osaamisperusteisuus

Sisältö

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 5 |
| 2 | OSAAMINEN JA OSAAMISPERUSTEISUUS | 9 |
| 2.1 | Osaamisen käsitteestä käytyä keskustelua | 9 |
| 2.2 | Osaamisen historiallisia taustoja | 14 |
| 2.3 | Osaaminen ja elinikäinen oppiminen | 16 |
| 2.4 | Osaamisperusteisuus koulutuksellisena lähtökohtana | 17 |
| 3 | OSAAMISPERUSTEISUUS SUOMALAISISSA KORKEAKOULUISSA | 21 |
| 3.1 | Bolognan prosessi ja osaamisperusteinen opetussuunnitelmatyö Suomessa | 21 |
| 3.2 | Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteinen opetussuunnitelma | 25 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 29 |
| 4.1 | Laadullinen tutkimus ja tapaustutkimus | 29 |
| 4.2 | Kokemuksen tutkimus ja fenomenologinen lähestymistapa | 31 |
| 4.3 | Aineiston hankinta ja käsittely | 34 |
| 4.3.1 | <i>Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä</i> | 35 |
| 4.3.2 | <i>Aineiston analyysi</i> | 38 |
| 5 | TUTKIMUSTULOKSET | 44 |
| 5.1 | Kokemukset lähipäivistä oman opintoryhmän kanssa | 44 |
| 5.2 | Kokemukset hopsista | 49 |
| 5.3 | Kokemukset ohjauksesta | 51 |
| 5.4 | Kokemukset opintojen etenemisestä | 53 |
| 6 | TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU | 59 |
| 7 | POHDINTA | 74 |
| 7.1 | Tulosten yhteenvetoa ja jatkotutkimusaiheita | 74 |
| 7.2 | Tutkimuksen arviointia | 77 |
| | Lähteet | 83 |

1 Johdanto

Osaaminen ja osaamisperusteisuus ovat nousseet viime vuosikymmeninä ajankohtaisiksi ilmiöiksi niin suomalaisen, kuin kansainvälisen koulutuksen kentällä. Yksinkertaisimmassa muodossaan osaamisperusteisuudella tarkoitetaan koulutuksellista lähestymistapaa, jossa haluttu osaaminen ja oppimistulokset on ilmaistu selkeinä osaamistavoitteina. Osaaminen taas on määritelty tietojen, taitojen ja asenteiden muodostamaksi osaamiskokonaisuuksien yhdistelmäksi. (ks. Arene, 2007). Osaamisperusteisuutta ja osaamista on kuitenkin käsitteellistetty monimuotoisesti ja osin ristiriitaisesti niin tieteenteoreettisesta kuin käytännön koulutuksellisesta näkökulmasta.

Osaamisperusteisen opetussuunnitelman taustat voidaan paikantaa 1950-luvun Yhdysvaltoihin ja kiristyneen maailmanpoliittisen tilanteen aiheuttamaan tarpeeseen muuttaa koulutusjärjestelmää. Uudistukselle haettiin vastauksia behaviorismista ja systeemiteoriasta, joiden pohjalta rakennettiin osaamisperusteisen opetussuunnitelman ensimmäiset peruseriaatteet. Huomio siirrettiin siihen, millaista osaamista yksilöillä tulisi olla koulutuksen päättyessä. Oppimisprosessille luotiin selkeästi määritellyt tavoitteet, jotka ilmaisivat yksilön tavoiteltavan osaamisen ja osaamisen ja oppimisen arvioinnissa keskityttiin koulutuksen tuottamaan havainnoitavissa olevaan käyttäytymiseen. (Hodge, 2007.) Viime vuosikymmeninä osaamista on jälleen lähdetty tuomaan koulutuksen keskiöön. Yhteiskunnallinen siirtymä kohti jatkuvassa muutoksessa olevaa tieto- ja palveluyhteiskuntaa merkitsee sukupolvien välisen kuilun syvenemistä ja entistä suurempia haasteita määrittää, mitä oleellisia taitoja tulevaisuuden sukupolville tulee koulutuksen kautta varmistaa. Myöskään aikuiset jo työelämässä toimivat yksilöt eivät voi enää luottaa pelkästään lapsuudessa ja nuoruudessa hankittuihin kykyihinsä. (Pikkarainen, 2017, 2.) Osaamisperusteisuuden nähdään toteuttavan yksilön läpi elämän jatkuvaa oppimista korostavan elinikäisen oppimisen periaatteita. Yhden formaalin koulutuksen kautta hankitun tutkinnon ei uskota enää riittävän nopeasti muuttuvassa työelämässä, minkä seurauksena tarvitaan koulutusmahdollisuuksia, jotka palvelevat eri elämäntilanteissa olevia yksilöitä. Osaamisen kehittymistä ei nähdä tapahtuvan puhtaasti formaalin koulutuksen kautta, vaan se kehittyy eri tilanteissa ja konteksteissa. Osaamisperusteisuudessa nähdään oleellisena huomioida yksilön elämän aikana eri tilanteissa kehittynyt osaaminen ja mahdollisuus hyödyntää sitä koulutuksen ja työelämän kentillä. (Auvinen & Keto, 2012, 52)

Keskustelu osaamisesta on rantautunut Suomeen EU:hun liittymisen myötä. Työelämän muuttuneiden vaatimusten ja 1990-luvun laman myötä suomalaista koulutusjärjestelmää uudistettiin, minkä seurauksena erityisesti ammatillisen koulutuksen puolella alettiin korostaa koulutuksesta saatavaa osaamista. (Jeris, Johnson, Isopahkala, Winterton, & Anthony, 2005, 381.) Osaamisperusteista opetussuunnitelmaa lähdettiin kehittämään suomalaisissa korkeakouluissa 2000-luvulta alkaen. Kehittämistyön juuret ovat Bolognan prosessissa, jonka myötä eurooppalaisia korkeakoulutusjärjestelmiä on yhteismitallistettu ja ohjattu kohti osaamisperusteisuutta. (Arene 2007, 50.) Prosessin taustalla on halu vahvistaa koulutuksen ja työelämän instituutioiden välistä yhteistyötä sekä valjastaa koulutusjärjestelmät tuottamaan osaajia globaalien työmarkkinoiden tarpeisiin. Näiden toimenpiteiden uskotaan nostavan koulutuksen yhdeksi EU:n kilpailuvalteiksi globaaleilla markkinoilla. (Mäkinen ja Annala 2012, 144.)

Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa siirryttiin uuteen osaamisperusteiseen opetussuunnitelmaan kaikissa vuonna 2016 aloittaneissa ammatillisiksi opettajaksi opiskelevien opintoryhmissä. Uudistusta edelsivät pilottiryhmät sekä usean vuoden opetussuunnitelmatyö, johon henkilöstö osallistui. Ammatillinen opettajankoulutus on kiinnostavassa osassa osaamisperusteisuuden kannalta, sillä ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot ovat osa ammattikorkeakoulujen tarjoamaa jatko- ja täydennyskoulutusta, minkä lisäksi ne valmistavat opiskelijoita työskentelemään opettajan tehtävissä ammattikorkeakouluissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Osaamisperusteisuus on ammatillisen koulutuksen reformin myötä ennestään vahvistumassa osaksi ammatillista koulutusta (HE, 39/2017). Ammatillisen koulutuksen kentällä toimivat opettajat tulevat toteuttamaan osaamisperusteisuutta käytännössä, joten vaikuttaisi oleelliselta, että he kokevat käytännössä, millaista opiskelu osaamisperusteisessa opetussuunnitelmassa on.

Kiinnostuin itse osaamisperusteisesta opetussuunnitelmasta toimiessani Oulun ammatillisella opettajakorkeakoululla harjoittelijana opetussuunnitelmatyön aikana. Osaamisperusteisen opiskelun kokemuksista ei ole juurikaan tehty Suomessa tutkimusta, joten ymmärrykseni ilmiöstä perustui omiin havainnoituihini. Osaamisperusteinen tapa toteuttaa koulutus näyttäytyi merkittävästi erilaisena verrattuna niihin korkeakouluopintoihin, joista minulla oli aiempaa kokemusta, joten oletin sen olevan myös suurimmalle osalle ammatillisen opettajan opinnot aloittaville täysin uudenlainen tapa opiskella. Uskoin uusien opiskelutapojen olevan

opiskelijoille haastavia sisäistä ja aiheuttavan erityisesti alkuvaiheessa opiskelijoissa hämmennystä ja epävarmuutta. Näiden ajatusten pohjalta tutkimustavoitteekseni määrittyi tutkia, millaisia kokemuksia ammatillisiksi opettajiksi opiskeleville on osaamisperusteisten opintojen aloittamisesta. Keskityn tutkimuksessani juuri opintojen alkuvaiheeseen, koska uskon sen olevan kriittinen vaihe uusien opiskelutapojen sisäistäessä.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä esittelen osaamisesta ja osaamisperusteisuudesta käytyä teoreettista keskustelua. Huolimatta sen nousemista eurooppalaisen koulutuksen kentän keskiöön, osaaminen on edelleen käsitteellisesti ja teoreettisesti hyvin hajanainen ja monitulkintainen ilmiö, jolle ei ole rakentunut vahvaa ja yhtenäistä teoriapohjaa. Käsitteille annetaan usein erilaisia merkityksiä riippuen tulkitusajasta ja kontekstista. (Mäkinen & Annala, 2012). Tavoitteenani ei ole muodostaa osaamisesta ja osaamisperusteisuudesta käsitteellisesti yhtenäistä näkemystä, vaan luoda ilmiötä hahmottaviin teorioihin ja näkökulmiin laajempi katsaus, joka jäsentää aiheesta käytyä teoreettista keskustelua ja sen taustoja. Tämä tapahtuu tutkimuksen luvussa kaksi.

Tutkittavan tapauksen kontekstina ja viitekehyksenä toimivat Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot (60 op) ja aikuisopiskelu ammattikorkeakoulussa. Aikuisopiskelijalla tässä yhteydessä tarkoitetaan sellaista opiskelijaa, joka on jo elämänsä aikana kiinnittynyt työmarkkinoille (ks. Herranen, & Penttinen, 2008, 13-14). Ammatillisiksi opettajiksi opiskelevat täyttävät tämän kriteerin, sillä opiskeluoikeuden saaminen edellyttää ammatillisen opettajan kelpoisuusvaatimusten täyttymistä työkokemuksen ja koulutuksen kannalta. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista määrittelee, että ammatillisten opintojen opettajalla tulee olla vähintään kolmen vuoden työkokemus opetettavalta alalta sekä soveltuva korkeakoulututkinto (14.12.1998/986 § 13). Suomalaisen korkeakoulutuksen sekä erityisesti Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun näkemys osaamisesta ja osaamisperusteisuudesta on tämän tutkimuksen oleellisessa osassa, joten esittelen niitä tarkemmin luvussa kolme. Lisäksi tarkennan osaamisperusteisuuden taustaa ja historiaa suomalaisessa korkeakoulutuksessa ja sen toteutusmuotoja käytännön tasolla.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen fenomenologinen tapaustutkimus, jonka tarkoituksena on saavuttaa tietoa, joka auttaa ymmärtämään tietystä ajassa ja paikassa syntyneitä opiskelijoiden yksilöllisiä ja ainutlaatuisia kokemuksia. Tapaustutkimuksen periaattein tutkimuksellani ei tavoitella tämän tietyn yksittäisen tapauksen ulkopuolelle yleistettävää

tietoa, vaan tarkoituksena on tuottaa yksityiskohtaista ja rikasta tietoa, joka auttaa hahmottamaan tutkittavaa tapausta kokonaisvaltaisesti. Tutkimukseni aineistonkeruun menetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, jonka toteuttamista tuki opintoryhmien alkusyksyn lähipäivillä suoritettu havainnointijakso. Haastattelin syksyllä 2016 viisi ammatillisen opettajan opinnot aloittanutta opiskelijaa kahteen kertaan: lähes välittömästi opintoryhmien lähipäivien alettua sekä kolmen kuukauden kuluttua joulukuussa. Toteutin haastattelut kahdessa osassa, koska uskoin opintojen aiheuttaman alkuhämmennyksen olevan suurimmillaan välittömästi opintojen alettua, mutta toisaalta halusin saavuttaa toisen vaiheen haastattelujen avulla kokemuksista syvällisempää ja rikkaampaa ymmärrystä. Analysoin haastattelun kautta saavutetun aineiston Juha Perttulan (1995) fenomenologisen menetelmän avulla. Kuvailen tarkemmin tutkimuksen tieteenteoreettisia lähtökohtia, tutkimusstrategiaa sekä toteutettua aineiston keräämistä sekä sen analysointia luvussa neljä.

Esitän aineiston analyysin seurauksena syntyneet yleiset merkitysverkostot tutkimuksen tuloksina luvussa viisi. Vaikka en tutkimuksellani haekaan tapauksen ulkopuolelle välittömästi yleistettävissä olevaa tietoa, pyrin liittämään sen osaksi laajempaa osaamisperusteisuuden ilmiötä suhteuttamalla tutkimuksen tuloksia suomalaiseen ja kansainväliseen tieteelliseen tutkimukseen ja keskusteluun luvussa kuusi. Näin syntyneen kokonaiskuvan avulla on mahdollista löytää uusia näkökulmia osaamisperusteuteen ja osaamiseen. Yhtenä tutkimuksen tavoitteena on tarjota Oulun ammatilliselle opettajakorkeakoululle tietoa siitä, miten opiskelijat itse ovat kokeneet opinnoissa opiskelun käytännön tasolla. Saavutettua tietoa voidaan toivottavasti hyödyntää jatkossa opintojen suunnittelun ja toteutuksen arvioinnissa ja kehittämisessä.

2 OSAAMINEN JA OSAAMISPERUSTEISUUS

Tässä luvussa luon osaamista ja osaamisperusteisuutta hahmottaviin teorioihin ja näkökulmiin laajemman katsauksen, joka jäsentää aiheesta käytyä monitahoista teoreettista keskustelua. Lisäksi hahmotan ilmiöiden historiallisia taustoja sekä yhteyttä elinikäiseen oppimiseen. Lopuksi tarkastelen osaamisperusteisuutta koulutuksellisenä lähtökohtana ja sille annettuja tulkintoja ja tavoitteita.

2.1 Osaamisen käsitteestä käytyä keskustelua

Osaaminen on käsitteellisesti ja teoreettisesti hyvin hajanainen ja monitulkintainen ilmiö, jolle ei ole rakentunut vahvaa ja yhtenäistä teoriapohjaa kasvatustieteen kentällä. (Laajala, 2015; Mäkinen & Annala, 2012; Westera, 2001). Ilmiönä osaaminen on haastavasti hahmotettavissa ja Westera onkin todennut olevan helpompaa huomata sen puuttuminen, kuin sen omaaminen (Westera, 2001, 82). Monitulkintaisuutta lisää se, että osaamista ja siihen viittaavia ilmiöitä on käsitteellistetty hyvin erilaisin tavoin. Suomalaisessa tutkimuksessa ja keskustelussa ilmiötä on käsitteellistetty sanoilla osaaminen ja kompetenssi, kun taas englanninkielisessä kirjallisuudessa sanoilla *learning outcome*, *competency*, *competence*, *knowledge*, *skills*, *performance*, *capabilities* on viitattu usein samaan ilmiöön. Yleensä osaaminen on vakiintunut kahdeksi käsitteeksi: *competence* ja *competency*, jotka eroavat kontekstista riippuen merkityksellisesti toisistaan tai niitä käytetään toistensa synonyymina (Mäkinen & Annala, 2012, 130.) Pelkistetysti ajateltuna *competence* viittaa siihen kapasiteettiin, joka yksilöllä tulee olla, jotta hän voi selviytyä tietynlaisista tehtävistä ja rooleista. Tällöin osaaminen on valmiiksi määriteltyjen standardien mukaan toimimista. *Competency* taas liitetään yksilön henkilökohtaisiin kykyihin, jotka mahdollistavat menestyksekkään toiminnan. (Winterton, 684, 2009.) *Competence* käsittää tällöin osaamisen produktiona eli lopputuotteena ja *competency* viittaa siihen prosessina. (Mäkinen, & Annala, 2012, 130). Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä osaaminen viitattaessa termeihin *competence* ja *competency* ja osaamisperusteisuus, kun käsitellään koulutuksellista lähestymistapaa, jonka keskiössä on osaaminen (*competence-based*).

Osaamisen ja osaamisperusteisuuden käsitteitä on käytetty aihetta koskevassa kirjallisuudessa hyvin monitahoisesti. Suomalaisella tutkimuskentällä (Laajala 2015, Mäkinen & Annala 2010, 2012) todetaankin, että käsitteille annetaan usein erilaisia merkityksiä riippuen

tulkitsijasta ja kontekstista. Osaaminen mielletään eri asioiksi riippuen siitä, mitkä tahot sitä käsittelevät. Esimerkiksi työvoimapolitiisessa mielessä osaamisella tarkoitetaan kykyä selviytyä asianmukaisista tehtävistä työelämän vaatimuksien mukaisesti. Koulutuspolitiisessa mielessä näennäisen yksinkertainen ilmiö saa moniulotteisempia tulkintoja. (Annala & Mäkinen 2010, 41.) Willberghin (2015) mukaan osaaminen ei ole alunperin kasvatustieteellinen termi, vaan sitä on käytetty niin filosofian, psykologian ja sosiologian konteksteissa kuin myös poliittisessa ja taloudellisessa mielessä. Willbergh väittääkin, ettei osaaminen sinällään ole ollenkaan kasvatustieteellinen käsite, vaan puhdasta poliittista retoriikkaa. (Willbergh, 2015, 346.)

Winterton (2009) erottaa eurooppalaisesta keskustelusta kapean ja laajan näkemyksen osaamisesta ja osaamisperusteisuudesta. Kapea näkemys erottelee osaamisen mekanistiseksi toiminnaksi, jonka avulla yksilö selviää yksinkertaisista ja toisistaan irrallisista tehtäviksi, joiden täyttämiseksi riittää vähimmäissuoritus. Tämä näkökulma kärsii Wintertonin mukaan reduktionismista ja vääristää kuvaa osaamisperusteisuuden antamista mahdollisuuksista. Laajemmassa eli holistisessa näkökulmassa otetaan huomioon yksilön mahdollisuudet autonomisuuteen ja oman arviointikyvyn hyödyntämiseen monitahoisista tilanteissa toimimiseksi. Holistinen näkökulma käsittää myös arvot, ammatillisen etiikan sekä tulevaisuudessa tarvittavat taidot osaksi yksilön osaamista. (Winterton, 2009, 688.) Esimerkiksi Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene määrittää osaamisen olevan yksilön tiedoista, taidoista ja asenteista muodostuva osaamiskokonaisuuksien yhdistelmä (Arene, 2007, 51).

Biemansin ja kollegoiden (2009) edustamaa näkökulmaa osaamisesta voidaan luonnehtia holistiseksi. Osaamisen käsitteellisessä keskiössä on yksilössä oleva kapasiteetti saavuttaa määrättyjä tavoitteita. Osaaminen on yksilön (tai organisaation) kyky saavuttaa tiettyjä asioita. Yksilöllinen osaaminen koostuu erilaisista taidoista: tiedollisista, kognitiivisista, vuorovaikutteisista, tunteellisista, psykomotorisista sekä asenteista ja arvoista. Näiden avulla yksilön on mahdollista suorittaa tehtäviä, ratkoa ongelmia ja ylipäänsä toimia tarkoituksenmukaisesti tietynlaisissa rooleissa, organisaatioissa tai ammattiteissa. (Biemans, & ym., 2009, 273.) Toisaalta holistisestakin määrittelystä on johdettavissa ne yksittäiset taidot, tiedot ja ominaisuudet, joita yksilöllä tulee olla selvitäkseen tietynlaisista tehtävistä, mikä voi johtaa sen mekanistiseen tulkintaan. (Avis, 2016, 123).

Winterton ja Delamare Le Deist (2005) ovat kehittäneet osaamista ja sen eri ulottuvuuksia hahmottavaa holistisen osaamisen mallia. He jakavat osaamisen ulottuvuudet neljään eri osaan: kognitiiviseen osaamiseen, toiminnalliseen osaamiseen, sosiaaliseen osaamiseen sekä metaosaamiseen. Kognitiivinen osaaminen käsittää tietämisen ja ymmärtämisen, toiminnallinen osaaminen vertautuu praktisiin käytännön taitoihin ja sosiaalinen osaaminen sisältää yksilön asenteet. Metaosaamisen avulla yksilön on mahdollista hallinnoida ja hyödyntää muita osaamisulottuvuuksiaan tiedollisesti. Todellisuudessa osaamisen eri ulottuvuudet ovat keskenään päällekkäisiä ja kietoutuvat käytännön tasolla toisiinsa erottamattomasti. (Winterton & Delamare Le Deist, 2005, 39-41.)

Samankaltainen erottelu on löydettävissä Hapon ja Lehtelän (2015) hahmotuksessa, jonka mukaan on erotettava toisistaan praktinen, formaalinen ja metakognitiivinen osaaminen, jotta voidaan ymmärtää osaamista ilmiönä. Taidollinen eli praktinen osaaminen kehittyy käytännön tekemisen kautta eli se on olemukseltaan toiminnallista. Toiminnan kautta syntynyt kokempohjainen osaaminen on usein automatisoitunutta ja yksilön voi olla hankalaa hahmottaa tai sanallistaa sitä. Useimmiten se ilmenee käytännön ongelmanratkaisutilanteissa, jotka ovat sidottuja tiettyyn paikkaan ja aikaan. Tässä mielessä taidollinen osaaminen on situationaalista ja sen siirtäminen kontekstin ulkopuolelle voi olla haastavaa. Formaalin eli tiedollisen osaamisen on teoreettista tietämystä: käsitteiden ja teorioiden hallintaa, joilla yksilö voi sanallistaa praktista osaamistaan sekä perustella ja kehittää sitä. Metakognitiivinen eli itseymmärryksellinen osaaminen viittaa ihmisen oman toiminnan ohjauksen taitoihin. Siihen kuuluvat itsesäätelytaidot, joilla omaa toimintaa hallinnoidaan ja säädellään suhteessa käsillä olevaan tehtävään. Metakognitiivinen osaaminen mahdollistaa oman toiminnan itsearviointin. Ilman metakognitiivista osaamista, yksilön on haastavaa tuoda praktista ja formaalia osaamistaan näkyväksi suunnitelmallisesti. (Happo & Lehtelä, 2015.)

Pikkarainen (2013, 2016) käsitteellistää osaamista kompetenssin käsitteen kautta. Hänen näkemyksensä mukaan kompetenssi toimii kasvatustieteen kentällä hyödyllisenä teoreettisena työkaluna. Se yhdistää yksilön erilaiset ominaisuudet saman käsitteen alle: Yksilön kognitiiviset, praktiset, sosiaaliset ja metakognitiiviset tiedot ja taidot sekä arvot ja asenteet ovat kompetenssin komponentteja. Tämän lisäksi kompetenssi tuo näkyväksi yksilön toiminnan suhteen subjektiin itseensä sekä vallitsevaan ympäristöön. Kompetenssi on subjektin ominaisuus, joka ei ole ulkopuoliselle havaittavissa ennen kuin se realisoituu toiminnan kautta. Yksilöllä on tiettyyn pisteeseen asti mahdollisuus kontrolloida osaamisensa näyttäytymistä, vaikkakin ympäristöllä on suuri vaikutussuhde siihen, miten toiminta lopulta

näyttäytyä ja mitkä sen tulokset ovat. Määrätty kompetenssi voi näyttäytyä vain tietynlaisissa konteksteissa ja vain tietynlaisen toiminnan kautta. (Pikkarainen, 2013, 621-636.) Pikkaraisen (2017) mukaan oppiminen ja inhimillinen kehitys itsessään ovat muutosta yksilön kompetenssissa. Kompetenssi muuntuu ja muotoutuu yksilön toiminnan kautta ja sen seurauksena. Opettamisen ja kasvattamisen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että voimme vaikuttaa yksilön toimintaan vain välillisesti vaikuttamalla niihin ympäristöihin, joissa toiminta kehittyy ja ilmenee. Kompetenssiin vaikuttaminen on haastavaa kahdestakin syystä: kontekstisidonnaisuuden vuoksi sen siirtovaikutus toisenlaisiin ympäristöihin on aina epävarmaa ja kompetenssiin vaikuttaminen välittömästi on mahdotonta sekä muilta ihmisiltä, että yksilöltä itseltään. (Pikkarainen, 2017, 1-5.)

Käsitteellisen hajanaisuuden lisäksi kasvatustieteellisessä keskustelussa ei olla yhtä mieltä siitä, onko osaaminen ylipäätään oikeanlainen käsite tai ilmiö jäsentämään kasvatuksen ja koulutuksen kenttää. Tätä näkökulmaa edustavan Westeran (2001) mukaan osaaminen ei tuo kasvatustieteelliselle kentälle teoreettisesti mitään uutta verrattuna kognitiivisiin (meta)taitoihin. Kognitiivisilla taidoilla Westera tarkoittaa yksilön mielen sisäisiä kykyjä hyödyntää, muuntaa ja täydentää eli prosessoida tietojaan. Kognitiiviset prosessit ovat yksilön sisäisiä, eikä niillä välttämättä ole selkeästi yksilön ulkopuolelle näkyviä vaikutuksia, mikä tekee niiden arvioinnista haastavaa. Jotta kognitiivisia taitoja on mahdollista arvioida, tulee yrittää herättää yksilössä havainnoitavissa olevaa toimintaa, joka ilmentää kyseisiä taitoja. Tällaisenaan kognitiiviset taidot näyttäytyvät hyvin samanlaisina osaamisen kanssa. Osaaminen näyttää myös käsitteellisesti palautuvan itse itseensä: *osaava toiminta edellyttää osaamista*, joten sen käyttö teoreettisena työkaluna vaikuttaa hyödyttömältä. (Westera, 2001.)

Lozano, Boni, Peris ja Hueso (2012) kritisoivat osaamisen korostamisen olevan vaarassa johtaa holistisista näkökulmista huolimatta oppimisen hyödykkeistämiseen ja yksittäisten taitojen painottamiseen inhimillisen kehityksen kustannuksella. Pyrkimys vastata osaamisella työelämässä ja yhteiskunnassa menestyksekkäästi toimimiseksi vaadittaviin taitoihin, tarkoittaa kasvatuksen ja koulutuksen keskittymistä näihin ulkoisiin rakenteisiin ja niistä kumpuavien ongelmien ratkaisemiseen. Yksilön taidot nähdään pelkistetysti rakenteiden kautta, eikä tällainen lähestymistapa ole omiaan herättämään yksilössä sisäistä motivaatiota ja omistajuutta kouluttautumiseen tai luo yksilöistä aktiivisia yhteiskunnallisia toimijoita. Osaamisen puutteiden korjaajaksi he ehdottavat peruskykyjen (*capabilites*) teoriaa, joka keskittyy ihmisen aktiiviseen toimijuuteen suhteessa omaan elämäänsä sekä huomioi yksilön kykyjen näyttäytymiseen vaikuttavat yhteiskunnalliset

rakenteet. Koulutuksen tehtävänä on voimaannuttaa yksilöt oman elämänsä aktiivisiksi toimijoiksi ja hyödyntää kykyjään vallitsevien oloilojen muuttamiseksi. (Lozano, Boni, Peris, & Hueso, 2012, 133-134.)

Myös Willbergh (2015) on kritisoinut osaamista ja osaamisperusteisuutta siitä, etteivät todellisuudessa pysty vastaamaan annettuihin tavoitteisiin koulutuksen ja työelämän välisen eron pienentämisestä ja yksilöiden varustamiseksi muuttuvassa yhteiskunnassa toimimiseen. Osaamiseen liittyy aina ennustamisen ongelma, sillä koulutusjärjestelmät pyrkivät antamaan koulutettaville sellaista tulevaisuuden osaamista, joiden tarpeesta ei ole vielä tietoa. Lisäksi osaamisperusteisuus pohjautuu selkeästi määriteltyjen taitojen hankkimiselle ja suoritusten avulla näkyväksi tekemiselle. Mekanististen taitojen harjoittelujen avulla ei voida saavuttaa informaatioyhteiskunnan edellyttämiä kompleksisia metakognitiivisia taitoja, jotka mahdollistavat yksilön autonomisuuden ja vapauden. (Willbergh, 2015, 336-340.)

Teoreettisen keskustelun ja jäsenyyksien lisäksi käsitteellinen hajanaisuus on ilmennyt myös suomalaisen koulutuksen käytännön kentällä. Mäkinen ja Annala (2010, 2012) ovat tutkineet korkeakoulujen opetushenkilökunnan osaamispuhetta ja osaamisen käsitteistämistä. Tulokset osoittavat, että osaaminen käsitetään hyvin erilaisilla ja monitahoisilla tavoilla, mutta myös selkeän jäsentelemättömästi. Osaamisesta käytävän puheen he jaottelivat kahdeksi lähestymistavaksi: dynaamiseksi ja lineaariseksi osaamispuheeksi. Nämä eivät ole keskenään vastakkaisia, vaan osittain päällekkäisiä ja toisiinsa limittyviä sekä jännitteisessä suhteessa toisiinsa (Mäkinen & Annala, 2012, 133-134.) Lineaarinen näkökulma osaamiseen käsittelee osaamista produktiona eli lopputuotteena. Tällöin koulutuksessa keskitytään osaamistavoitteiden määrittelyyn sekä opiskelijan osaamisen näyttäytymiseen oppimistuloksena (*learning outcome*). Koulutuksesta saatavalle osaamiselle määritellään selkeät tavoitteet, jotka pilkotaan osiin ja sanallistetaan konkreettisiksi tavoitteiksi. Nämä tavoitteet johdetaan pitkälti ammatillisista kvalifikaatiovaatimuksista. Linearisessa osaamispuheessa arviointi tapahtuu selkeiden kriteereiden täyttymisen tarkastelun kautta. Osaamistavoitteet on standardisoitu ja esitetty tarkasti sellaisessa muodossa, jossa haluttu osaaminen on selkeästi mitattavissa. Annalan ja Mäkisen mukaan tämä johtaa prosessiin, jossa opiskelijat keskittyvät omaksumaan ja toistamaan ennalta määrättyä osaamista ja opettajien fokus on osaamistavoitteiden pilkkomisessa opittaviksi osiksi. (Annala ja Mäkinen 2012, 137.)

Dynaamisessa näkökulmassa osaaminen nähdään prosessina. Tällöin osaamisen tulkinnassa on enemmän joustoa ja siitä on mahdollista käydä merkitysneuvotteluita opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden aikaisempi osaaminen huomioidaan ja jokaisen on mahdollista opiskella omalla henkilökohtaistetulla polullaan. Tällaisen menettelytavan odotetaan sitouttavan opiskelijoita opintoihinsa ja antavan heille kokemuksen omistajuudesta suhteessa opintoihinsa. Selkeästi määriteltyjen tietojen ja taitojen omaksumisen lisäksi tavoitteena on opiskelija, joka tutkinnon suoritettuaan omaa myös olemisen taidon. Dynaamisesta näkökulmasta koulutuksen nähdään olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa työelämän ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Tällöin osaamisperusteista opetussuunnitelmaa ei voida ikinä tehdä "valmiiksi", vaan se on jatkuvassa ja joustavassa muutoksessa. Yksilön kannalta se tarkoittaa myös, sitä ettei osaaminen tule koskaan valmiiksi, vaan sen kehittyminen jatkuu formaalin koulutuksen ulkopuolella. (Annala ja Mäkinen, 2012. 137-140.)

2.2 Osaamisen historiallisia taustoja

Ymmärtääksemme osaamisen käsitteellisen kirjon monitulkintaisuutta ja ristiriitaisuutta on kiinnitettävä huomiota käsitteen historiaan. Vaikka osaamisen historiallinen tausta voidaan jäljittää aina valistusajoille (Pikkarainen, 2014, 622), osaamisen ja osaamisperusteisuuden alku paikannetaan yleensä 1950-luvun Yhdysvaltoihin ja siellä käynnistyneeseen koulutusjärjestelmäuudistukseen. Teorettinen perusta osaamisen tuomiselle koulutuksen keskiöön löytyi tuolloin psykologiatieteessä vahvana vaikuttaneesta behaviorismista sekä systeemiteoriasta. (Hodge, 2007; Biemans & ym., 2004.) On hyvä huomioida, ettei osaamisperusteisuuden tausta ole puhtaan teorettinen, vaan sen taustalla vaikuttivat vahvasti yhteiskunnalliset ilmiöt. Osaamisen nouseminen keskiöön 1950-luvun Yhdysvalloissa perustuu sen hetkiseen maailmanpoliittiseen tilanteeseen ja korostuneeseen tarpeeseen panostaa kansakunnan koulutukseen. Koulutusjärjestelmää lähdettiin uudistamaan kiinnittämällä huomio koulutuksen tuottaman osaamisen määrittelemiseen ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin osaamisen tuottamisen näkökulmasta. Yksilön osaamisen ja oppimisen arvioinnissa keskityttiin koulutuksen tuottamaan havainnoitavissa olevaan käyttäytymiseen. (Hodge, 2007, 181-182, 193-194.)

Behaviorismin ja systeemiteorian lisäksi osaamisperusteisuus on saanut vaikutteita myös muista oppimisteorioista. Selkeimpinä vaikuttajina voidaan mainita Tylerin (1949) rationaalinen opetussuunnitelmakäsitys sekä sen pohjalta kehitetty Bloomin (1956)

taksonomia. Nämä teorit muodostavat tavoiteoppimisen malliin, jossa jatkuvan arvioinnin kohteena olevalle oppimisprosessille luodaan selkeästi määritellyt tavoitteet, jotka ilmaisevat opittavan sisällön. Oppimiseen pyritään vaikuttamaan ulkoisilla toimintayllykkeillä sekä pedagogisella ohjauksella. (Siljander, 2015, 62-64.) Opetussuunnitelma rakennetaan ja ilmaistaan siltä pohjalta, mitä tavoitteita opiskelijan oppimiselle annetaan sen sijaan, että keskityttäisiin siihen, millaista toimintaa opettajalta odotetaan. (Hodge, 2007, 196-197).

Hodgen (2007) mukaan osaamisperusteisuus ei ole yksittäinen oppimisteoria, vaan siinä yhdistyvät hyvinkin erilaiset teoreettiset näkökulmat. Juuri systeemitoreettinen tausta osaamisperusteisuudelle selittää sen teoreettisen monimuotoisuuden ja osittaisen ristiriitaisuuden. Yksittäisten elementtien toiminta osaamisperusteisuuden 'systeemissä' perustuu niiden funktioon suhteessa osaamisperusteisuuden yläsysteeminä, eikä niinkään siihen sopivatko ne ontologisessa mielessä yhteen. (Hodge, 2007, 196.) Osaamisperusteisuutta on pyritty 2000-luvulla kehittämään holistisempaan suuntaan, mutta siihen vaikuttaa edelleen vahvana behaviorismin perintö, joka ilmenee mekanistisena ja reduktionistisena näkökulmana oppimiseen. Behaviorismin tilalle on pyritty tuomaan konstruktivistisia ja oppimisen kokemuksellisuutta korostavia näkökulmia, jotka tuovat oppijan ja hänen aktiivisuutensa keskiöön. (Biemans, & ym., 2004, 528.) Toisaalta osaamisperusteisuuden liitettiin jo 1960- ja 1970-luvuilla humanistisiksi kutsuttuja näkökulmia, jotka suuntasivat huomion yksilöiden eritahtiseen oppimiseen ja lähtökohtien erilaisuuteen. (Hodge, 2007, 205). Myös Siljander (2015) huomauttaa tavoiteoppimisen mallin pyrkineen huomioimaan jo alkuaikoinaan oppijoiden lähtökohdat, yksilölliset toimintatavat sekä erityispiirteet oppimisprosessin aikana mahdollisimman hyvin sopeuttamalla oppimisen resurssit niiden mukaisesti. (Siljander, 2015, 62-64).

Osaamisen ja osaamisperusteisuuden tuomiselle koulutuksen keskiöön 1980-luvulta lähtien annetaan perustelut modernin yhteiskunnan siirtymisestä kohti postmodernia aikaa. Yhä kiihtyvät muutokset ja kasvanut epävarmuus ovat luoneet tilausta uudennlaiselle tavalle käsitteellistää kasvatuksen ja koulutuksen kenttää. Koulutuksen ja kasvatuksen sijaan onkin alettu puhua etenevässä määrin oppimisesta, mikä kuvastaa fokuksen siirtymistä instituutioista kohti yksilöä ja tämän vastuuta omasta oppimisprosessistaan. Siirtyminen tietointensiivisempään informaatio- ja palveluyhteiskuntaan on muuttanut työn luonnetta merkittävästi. Uudet työpaikat työllistävät yhä harvempia koko elämäksi ja töissä vaadittavat taidot ovat jatkuvassa muutoksessa, minkä seurauksena koulutuspoliittinen linja on

muuntunut läntisissä teollistuneissa maissa yhä enemmän elinikäistä oppimista korostavaksi. (Jarvis, Holford & Griffin, 2003, 19-23.)

2.3 Osaaminen ja elinikäinen oppiminen

Elinikäinen oppiminen on käsitteenä ja ilmiönä vanha ja sen tuottama ihmiskuva on vuosien aikana muuttunut selvästi. (Pantzar, 2013, 11). Sen taustalle voidaan paikantaa Comeniuksen sivistyskäsitteet: Ihmisyksilö oppii ja kehittyy jokaisessa hetkessä saavuttamatta koskaan kehityksensä lopullista päätepistettä. (Siljander, 2015, 35). Moderni ajatus elinikäisestä oppimisesta on syntynyt viime vuosisadan alkupuolella valistusaatteen ja tasa-arvovaatimusten vaikutuksesta. Jokaiselle kansalaiselle haluttiin taata kyvyt ja keinot osallistua demokraattiseen yhteiskuntaan ja tämän uskottiin tapahtuvan parhaiten takaamalla kaikille mahdollisuus osallistua formaalin koulutuksen piiriin. Tämän humanismia ja demokratiaa korostaneen elinikäisen oppimisen kauden jälkeen 1980-luvulla diskurssi alkoi kääntyä kohti talouselämän näkökulmaa. (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho, 2012, 52-53.) Pantzarin (2013) mukaan inhimilliseen kasvuun ja sivistykseen keskittymisen tilalle on tullut ylikansallisten organisaatioiden (EU, OECD) korostama näkemys elinikäisestä oppimisesta vastauksena taloudellisen kilpailukyvyn kehittämiseen ja ammatillisen osaamisen tuottamiseen. (Pantzar, 2013, 11-17).

Elinikäinen oppiminen painottaa yksilön mahdollisuuksia koko elämän kestoiseen oppimisprosessiin ja uudelleen kouluttautumiseen. Oppiminen pitkin elämää on ihmisen perusuonteeseen kuuluvaa ja yksilö oppii toimimalla suhteessa ympäristöönsä koko elämänsä ajan. (Pantzar 2013, 12.) Elinikäisen oppimisen diskurssi liittyykin läheisesti ja perustavanlaatuisesti osaamisperusteisuuteen ja siihen kohdistettuun kasvaneeseen kiinnostukseen viime vuosikymmeninä. Yhden formaalin koulutuksen kautta hankitun tutkinnon ei uskota enää riittävän nopeasti muuttuvassa työelämässä, minkä seurauksena tarvitaan koulutusmahdollisuuksia, jotka ovat entistä tehokkaampia ja palvelevat eri elämäntilanteissa olevia yksilöistä. Yksi väline tähän on opiskelijan aiemman osaamisen huomioiminen. (Auvinen & Keto, 2012, 52). Osaamisen näkeminen inhimillisen olemisen peruslähtökohtana tarkoittaa myös sitä, että sen kehittyminen ei voi rajoittua ainoastaan formaalin koulutuksen konteksteihin. Eri tilanteista ja konteksteista kartutetun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen formaalisti mahdollistaa eri vaiheissa elämää hankitun osaamisen hyödyntämisen koulutuksen ja työelämän kentillä. (Haapaniemi & Hirvonen 2012,

15). Nämä periaatteet mukailevat selvästi elinikäisen oppimisen retoriikkaa ja näiden kahden ilmiön historia ja tausta kulkevat pitkälti samoja polkuja. Elinikäisen oppimisen edistäminen onkin ollut yksi EU:n korkeakoulujen integraatiokehitystä ohjaavan Bolognan prosessin julkilausutuista tavoitteista vuodesta 2001 lähtien (Arene, 2007, 6).

Elinikäinen oppiminen korostaa yksilön vapautta, omia yksilöllisiä valintoja ja vastuunkantoa omasta oppimisprosessistaan ja itsensä kehittämistä. Sen periaatteiden mukaisesti yksilölle tulee taata mahdollisuudet oppimiseen ja uudelleen kouluttautumiseen elämänvaiheesta huolimatta. (Pantzar, 2013, 11-17). Koulutusjärjestelmien tehtävänä on EU:n ja OECD:n näkökulmasta tuottaa koulutuspalveluita, joista yksilö voi vapaasti valita haluamansa ja toisaalta niiden tehtävänä on kouluttaa osaajia työmarkkinoiden tarpeisiin. (Saari, 2016; Annala & Mäkinen, 2012, 144). Elinikäisen oppimisen retoriikkaa kohtaan on kohdistettu myös kritiikkiä. Saaren (2016) mukaan elinikäinen oppiminen on ideologia, joka aktiivisesti tuottaa tarvetta uudelleen kouluttautumiselle sekä luo yksilöihin epävarmuutta sen osalta, millaista osaamista heiltä voidaan kulloinkin odottaa. Näennäinen vapaus ja autonomia omien toiveiden ja elämän toteuttamiseen näyttäytyy yksilölle houkuttelevana, minkä seurauksena yksilö sisäistää elinikäisen oppimisen ideologian ja sen vaatimukset yksilöistä vapaina, vastuullisina ja tehokkaina yhteiskunnan kansalaisina. Todellisuudessa yksilölle tarjotaan vapaus, johon sisältyy vaatimus mukautua vain tietynlaisen vapauden muotoihin. (Saari, 2016, 4-11.)

2.4 Osaamisperusteisuus koulutuksellisena lähtökohtana

Osaamisperusteisuus on yksinkertaisesti ilmaistuna koulutuksellinen lähtökohta tai näkökulma. Laajalan (2015, 51) määrittelyn mukaan osaamisperusteisessa opetussuunnitelmassa tavoitteet ilmaistaan osaamista kuvaavina oppimistuloksina. Osaamisperusteisuudelle on kuitenkin annettu sen alkuajoista lähtien hyvin erilaisia tulkintoja, tavoitteita sekä toteuttamismuotoja. Toisaalta osaamisperusteisuudella tavoitellaan koulutuksen ja työelämän välisen eron kaventamista sekä osaavan työvoiman tuottamista työmarkkinoille. Toisaalta taas sen uskotaan vaikuttavan positiivisesti opiskelijoiden motivaatioon ja oppimiseen, lisäävän opiskelijoiden autonomiaa sekä vähentävän koulutuksen keskeyttämistä. (Biemans, & ym., 2004; Biemans, & ym., 2009.)

Osaamisperusteisen koulutuksen ja opetussuunnitelman ensimmäiset kriteerit on luotu jo 1970-luvulla. Niiden mukaan osaamisperusteisuudessa 1) osaaminen muodostuu yksilön

tiedoista, taidoista ja käyttäytymisestä, 2) osaamisen tulee olla selkeästi arvioitavissa ja osaamistavoitteiden tulee kummuta aidoista työtehtävistä 3) osaamistavoitteiden tulee selkeästi määritellä vaadittavan osaamisen taso, 4) opiskelijan osaaminen arvioidaan osaamista ilmentävien suoritusten kautta, 5) arvioinnissa huomioidaan suorituksen vaatimat ei-havainnoitavissa olevat tiedot ja taidot, 6) opinnoissa eteneminen riippuu näytetystä osaamisesta, eikä opiskeluun käytetystä ajasta tai kursseista, 7) koulutuksessa tähdätään opiskelijan osaamisen kehittämiseen. (Hodge, 2007, 187.) Tällainen tapa toteuttaa osaamisperusteisuutta mukailee pitkälti Mäkisen ja Annalan (2012) määrittelemää lineaarista näkökulmaa osaamisen, joka käsittää osaamisen produktiona eli lopputuotteena. Koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa korostetaan osaamistavoitteiden selkeää määrittelyä sekä opiskelijan osaamisen näyttäytymistä oppimistuloksena. (Mäkinen & Annala, 2012.)

Dynaamisempi osaamisen hahmottaminen on näkyvissä Biemansin ja kollegoiden (2009) kehittämässä kahdeksassa holistisen osaamisperusteisuuden peruseriaatteessa: 1) Koulutus pohjautuu osaamistavoitteisiin, jotka ovat selkeästi määritellyt, 2) opetussuunnitelma rakentuu ammatillisten ydinkysymysten pohjalta, 3) osaamisen kehittämistä arvioidaan oppimisprosessin alussa, sen aikana ja lopussa, 4) oppimista tapahtuu erilaisissa autenttisissa tilanteissa, 5) tietojen, taitojen ja asenteiden kokonaisvaltainen yhteys huomioidaan oppimis- ja arviointiprosesseissa, 6) opiskelijoita kannustetaan itseohjautuvuuteen ja itsereflektioon, 7) opettajien rooli on tasapainoilua ohjauksen ja asiantuntijuuden välillä, 8) opiskelu luo pohjan elinikäiselle oppimiselle. (Biemans, & ym., 2009, 273.)

Molempia näkemyksiä osaamisperusteisesta koulutuksesta yhdistää osaamistavoitteiden selkeä määrittely, niiden kumpuaminen työelämästä, arvioinnin keskittyminen osaamiseen sekä osaamisen taustalla vaikuttavien ei-havaittavissa olevien tietojen ja taitojen huomiointi. Verrattuna alkuperäisiin osaamisperusteisen opetussuunnitelman kriteereihin, Biemansin ja kollegoiden (2009) esittelemä malli korostaa opiskelijoiden aktiivisuutta suhteessa omaan oppimisprosessiinsa ja opettajien työn muuttumista ohjaamiseksi. Osaamisperusteisuuden on sanottu vaativan sekä opettajilta, että opiskelijoilta uudenlaisen roolin omaksumista ja entistä tiiviimpää yhteistyötä- Opettajien rooli muuttuu ohjaavammaksi opiskelijoiden aktiivisuuden ja autonomian korostuessa. Opiskelu tulee suunnitella opiskelijakeskeiseksi ja opettajien tehtävänä on kehittää autenttisia työelämää muistuttavia oppimisympäristöjä ja -tilanteita. (Misbah, Gulikers, Maulana & Mulder, 2015, 80.) Osaamisperusteisuudessa opettajan roolissa ja suhteessa opiskelijaan on huomattavissa selviä konstruktivistisen ajattelun piirteitä sekä niistä tehtyjä pedagogisia sovelluksia. Ajatus opettajasta ennen kaikkea ohjaajana, joka

vaikuttaa oppimisprosessiin ja oppimisen edellytyksiin organisoimalla tarkoituksenmukaisia oppimisympäristöjä on yksi selvimmistä konstruktivismiin perusperiaatteista. Tätä ilmentävät myös opiskelijan lähtötason ja aiempien kokemusten huomiointi, metakognitiivisten taitojen korostaminen sekä oppimisen näkeminen tilannesidonnaisena prosessina. (Siljander, 2015, 233-235.)

Pikkarainen (2017) on esittänyt, että tulevaisuuden kannalta oleellista on luovan, kriittisen, eettisesti kestävä ja avoimen toiminnan mahdollistava osaaminen. Jotta koulutuksella voidaan tavoitella tämän kaltaisesti toimivia yksilöitä, on sen oltava rakentunut oikeanlaisen toiminnan virittämiseksi. Koulutuksen tulee olla toimintaorientoitunutta, koska osaaminen muuntuu vain toiminnan kautta. Toiminnan tulee tuntua opiskelijoista palkitsevalta ja heidän tulee saada siitä palautetta, joka luo ja ylläpitää yksilön motivaatiota ja itseohjautuvuutta. Koulutuksessa tulee ottaa huomioon opiskelijan aiemmat kokemukset, niistä muodostunut hiljainen tieto sekä moraalisen vastuuntunnon kehittyminen. (Pikkarainen, 2017, 1-9.) Myös Biemans kollegoineen (2004) huomioi opiskelijoiden aiempien kokemukset ja niiden vaikutukset koulutukseen. Osaamisperusteisen koulutuksen tulisi tarkoittaa sellaisten oppimisympäristöjen rakentamista, missä opiskelijat voivat hyödyntää omia kokemuksiaan ja kokea sitä kautta opinnot merkityksellisinä. (Biemans, & ym., 2004, 531-534.) Tällaiset näkökulmat vastaavat Willberghin (2015) kritiikkiin siitä, että osaamisperusteisuudessa unohdetaan opiskelijoiden aktiivinen rooli. Willberghin mukaan opetussuunnitelman sisältöjen tulisi olla merkityksellisiä opiskelijoille itselleen ja objektiivisen ulottuvuuden lisäksi opiskelijoiden subjektiiviset näkemykset opetussuunnitelmasta tulisi huomioida ja nähdä koulutuksen kannalta oleellisina vaikutustekijöinä. Subjektiivisuus mahdollistuu ottamalla opiskelijoiden omat elämäntilanteet ja -kokemukset huomioon. Näin ollen opetuksen tulisi olla kumulatiivista eli rakentua opiskelijoiden aiempien kokemusten pohjalta. (Willbergh, 2015, 340-343.)

Biemans on kollegoineen (2004) eritellyt osaamisperusteisuuden suurimpia haasteita. Jo aiemmissa luvuissa käsitellyn käsitteellisen hajanaisuuden lisäksi osaamisperusteisuuden vaarana on osaamisen ja siitä johdettujen tavoitteiden liian tarkka määrittely. Spesifisti määritelty osaaminen ei vastaa niitä monimuotoisia tilanteita, joissa osaamista tarvitaan, minkä lisäksi se kaventaa mahdollisuuksia vastata tulevaisuudessa ilmeneviin monimuotoisiin ja ennustamattomissa oleviin haasteisiin. (Biemans, & ym., 2004, 531-534.) Samansuuntaista kritiikkiä on esittänyt myös koko osaamiskäsitteen hylkäämistä kannattava Wim Westera (2001). Koska osaaminen yhdistetään erilaisiin, ainutlaatuisiin tilanteisiin ja niistä

menestyksekkäästi suoriutumiseen, on tarkkojen osaamistavoitteiden ja sitä kautta standardoidun toiminnan määrittely ongelmallista. Osaamisen arviointi vaatii kontrolloituja olosuhteita sekä suoritusten toisintamista. Miten osaaminen silloin voisi olla jotain, joka mahdollistaa joustavan reagoimisen erilaisiin tilanteisiin? Yhdessä kontekstissa toimivaksi arvioitu osaaminen ei välttämättä siirry sellaisenaan toiseen kontekstiin. Westeran mukaan oletus oikeanlaisesta toiminnasta tietyissä tilanteissa, tekee osaamisesta myös arvottavan käsitteen. Hän kritisoi voimakkaasti ajatusta siitä, että olisi mahdollista päätellä etukäteen, millaista osaamista tulevaisuudessa tarvitaan ja miten silloin hahmotetaan esimerkiksi eettisesti oikeanlainen toiminta. (Westera, 2001, 82-83.) Biemans kollegoineen (2004) ehdottaa osaamisen siirtovaikutuksen aiheuttaman ongelman ratkaisuksi metakognitiivisten taitojen eli metaosaamisen korostamista sekä opetuksen kokonaisvaltaista järjestämistä niin, että osaamisperusteisuus näkyisi käytännön tasolla muutenkin kuin vain osaamistavoitteiden määrittelyssä. (Biemans, & ym., 2004, 531-534.) Eurooppalaisten koulutusjärjestelmien osaamisperusteisten opetussuunnitelmien vertailussa on ilmennyt, että käsitykset osaamisesta ja sen tuomisesta käytännön toteutuksen tasolle vaihtelevat suuresti. (Winterton, 2009).

3 OSAAMISPERUSTEISUUS SUOMALAISISSA KORKEAKOULUISSA

Tässä luvussa keskityn siihen, miten osaamisperusteisuus on tullut osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää ja korkeakouluja. Kehityksen taustalle on paikannettavissa Bolognan prosessi ja halu yhtenäistää EU:n jäsenmaiden koulutusjärjestelmiä. Lisäksi tarkastelen, miten osaamisperusteisuutta käsitetään ja toteutetaan käytännön tasolla tutkimuskontekstinani toimivassa Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.

3.1 Bolognan prosessi ja osaamisperusteinen opetussuunnitelmatyö Suomessa

Keskustelu osaamisesta on rantautunut Suomeen samoihin aikoihin EU:hun liittymisen kanssa. Työelämän muuttuneiden vaatimusten ja 1990-luvun laman myötä koulutusjärjestelmää uudistettiin Suomessa merkittävästi, minkä yhteydessä koulutuksesta käytävä diskurssi vaihtui korostamaan osaamista ja elinikäistä oppimista. (Jeris, Johnson, Isopahkala, Winterton, & Anthony, 2005, 381.) Osaamisperusteisten opetussuunnitelmien avulla on haluttu muokata eurooppalaista koulutusjärjestelmää sellaiseen suuntaan, jossa etenkin korkeakoulu tuottavat osaajia globaalien työmarkkinoiden tarpeisiin. Uudistuksen päämääränä on ollut myös lujittaa koulutuksen ja työelämän instituutiot entistä tiukemmin yhteen ja ympäröivään yhteiskuntaan. (Mäkinen ja Annala 2012,144, 2010, 41.) Suomalaisten ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmat uudistettiin vuosina 1993 ja 1994 ja niihin luotiin työelämän ammattikvalifikaatioista kumpuavat osaamistavoitteet, arviointikriteetit ja ammatilliset opintokokonaisuudet. (OPH 2015:10, 11). Tällöin osaaminen tuotiin ensimmäistä kertaa osaksi suomalaisia opetussuunnitelmia. 2000-luvulla sekä ammatillisessa koulutuksessa, että korkeakouluissa on otettu merkittäviä askelia kohti kokonaisvaltaisempaa koulutuksen muuntamista osaamisperusteisuuden suuntaan.

Osaamisperusteista opetussuunnitelmaa on kehitetty suomalaisissa korkeakouluissa 2000-luvulta alkaen. Sen juuret ovat Bolognan sopimuksessa, jonka Suomi solmi muiden Euroopan maiden kanssa vuonna 1999. Tämä laukaisi Bolognan prosessin, jonka tarkoituksena on ollut yhteismitallistaa eurooppalaiset korkeakoulutusjärjestelmät ja luoda EU:sta globaali ja varteenotettava kilpailija koulutuksen kentällä. (Arene 2007, 50.) Bolognan prosessin taustalla on globaalin koulutuspolitiikan ilmiö, jossa koulutus pyritään nostamaan yhdeksi teollisuusmaiden kilpailuvalteiksi. Tämä näkyy muun muassa EU:n ja YK:n strategisissa

linjauksissa, joissa *korostetaan tietointensiivistä talousparadigmaa* ja osaamista. Osaamisen nostamisella keskiöön pyritään vastaamaan maailmantalouden muuttuneeseen tilanteeseen, jossa Euroopan Unioni kärsii yhtäaikaisesti huoltosuhteen kapenemisesta sekä taloudellisen kehityksen heikkenemisestä. Osaamisperusteisuuden koetaan vastaavan tähän mahdollistamalla työvoiman entistä vapaampi liikkuvuus sekä koulutuksen kustannusten alentuminen. (Mäkinen, & Annala, 2012, 128-129.)

Bolognan prosessissa tehokkaan integraation kannalta olennaisena on pidetty tutkintojen laajuuksien yhteismitallistamista, minkä seurauksena on luotu Euroopan oma yhteinen opintojen mitoitussjärjestelmä: ECTS-järjestelmä sekä korkeakoulujen yhteinen kaksiportainen tutkintojärjestelmä (Arene, 2007, 5-10). Osaamisperusteisuus korostui Bolognan prosessissa Berliinin 2003 ja Bergenin 2005 kokouksien myötä. Niiden seurauksena rakennettiin AHOT-järjestelmä eli aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen prosessi. AHOT-järjestelmällä halutaan helpottaa mahdollisuutta tunnustaa ja tunnustaa eri maista tulevien ihmisten olemassa olevaa osaamista. AHOT-järjestelmä ei kuitenkaan vielä yksinään taannut osaamisen eurooppalaista vertailtavuutta. Vaikka hankittua osaamista pystyttiin tunnustamaan, oli sen liittäminen muihin koulutuksiin hankalaa selkeiden osaamistavoitteiden puuttuessa. (Pyykkö 2014, 13.) Jotta tutkintoja ja todistuksia on mahdollista vertailla, tuli koulutuksen tavoitteet määrittellä siitä saatavan osaamisen kautta. Tämä tarkoitti koulutusten opetussuunnitelmien muuntamista osaamisperusteisiksi ja fokuksen siirtymistä kohti oikeanlaisten osaamistavoitteiden määrittelyä (Arene, 2007, 5-10.)

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (2007) mukaan koulutuksen tavoitteiden määrittelyn tulisi tapahtua työelämän tarpeiden perusteella tai olla vähintään sidottavissa niihin. Osaamistavoitteet tulee määrittellä niin, että ne ovat täytyessään selkeästi havainnoitavissa ja todennettavissa. Opetussuunnitelman lähtökohtana on opiskelijan aiemman osaamisen kartoittaminen ja arviointi sekä tavoitteena oleva osaaminen. (Arene, 2007, 22-23.) Osaamistavoitteet ovat koulutusasteesta riippuen hyvin erilaisia johtuen koulutuksen pituudesta, tavoiteltavan osaamisen syvyydestä ja koulutuksen yleisistä tavoitteista. Ammatillinen toinen aste vastaa selkeimmin suoraan työelämän tarpeisiin, jolloin osaamistavoitteet ovat konkreettisia ja nopeasti työelämän muutosten perusteella muutettavia. Sen sijaan korkeakouluissa katse on enemmän tulevaisuusorientoitunut ja alaa monipuolisesti kehittävä, joten niiden osaamistavoitteita on hedelmätöntä johtaa täysin suoraan työelämän tarpeista käsin. (Vehkaperä 2016, 188.)

Bolognan prosessissa siirryttiin siis ajan myötä järjestelmäkeskeisyydestä ECTS-järjestelmän kautta tavoittelemaan oppimis- ja oppijakeskeisiä koulutusjärjestelmiä. Uudistuksen toteutumiseksi tarvitaan pitkäjänteistä opetussuunnitelmatyötä, joka paneutuu niin opetuksen arviointiin, ohjaukseen ja käytännön järjestelyihin, jotta koulutuksessa tähdättäisiin aidosti tavoitteelliseen osaamisen kehittämiseen. Puhtaan mitoituksjärjestelmän käyttöönotto sujui suomalaisissa korkeakouluissa verrattain helposti sekä yliopistoissa, että ammatillisella puolella. Sen sijaan menetelmällisen ja jopa paradigmaattisen uudistuksen käytäntöön pano osoittautui haastavaksi ja aikaa vieväksi prosessiksi. (Arene, 2007, 21.) Yliopistoissa tutkintojen uudistustyö toteutettiin tieteenala/koulutusohjelmakohtaisissa yksiköissä, jolloin uudistuksien laajuus ja sisältö olivat keskenään hyvin erilaisia. Niinpä menetelmällinen ja pedagoginen uudistustyö jäi joissakin koulutuksissa puhtaasti rakenteiden tasolle, eikä sisältöihin tai opetuksen järjestelyihin itsessään puututtu. Ammattikorkeakouluissa tutkinnonuudistusprosessi laitettiin liikkeelle myös itsenäisissä yksiköissä ja työryhmissä. Ero yliopistoihin oli se, että näitä uudistusryhmiä oli ohjeistettu tekemään rakenneuudistuksen lisäksi samanaikaisesti opetussuunnitelmatyötä. (Pyykkö, 2014, 11.) Mäkinen ja Annala (2012) kuvailevat Suomessa korkea-asteella tehtyä osaamisperusteista uudistusta praktiseksi ja laajaksi eli toisaalta käytännön opetustyöhön pureutuvaksi, mutta myös kautta kansallisen linjan tapahtuneeksi. (Mäkinen ja Annala, 2012, 131).

Suomessa osaamisen tuottaminen työelämän ja yhteiskunnan tarpeisiin on nähty historiallisesti erityisesti ammatillisen koulutuksen tarkoituksena ja yhtenä syynä ammattikorkeakoulujärjestelmän luomiseen. Bolognan prosessi ja EU:n yhtenevä korkeakoulutusjärjestelmä toi osaamiskeskustelun myös yliopistoihin. Tätä aiemmin yliopistoissa käyty keskustelu oli keskittynyt asiantuntijuuden teemoihin. Erilaisista perinteistä ja rooleista johtuen korkeakoulut painottivat osaamisperusteisessa opetussuunnitelmatyössä erilaisia asioita: ammattikorkeakoulut määrittivät tutkinnoille ja koulutusohjelmille kompetenssit, kun taas yliopistoissa keskityttiin kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään, ydinainesanalyysiin ja henkilökohtaistettuihin opintosuunnitelmiin. (Mäkinen & Annala 2010, 41-42.) Korkeakouluissa tehdyn osaamisperusteisen opetussuunnitelmatyöprosessin aikana osaaminen ja osaamisperusteisuus olivat käsitteinä suurimmalle osalle yliopiston henkilökunnasta jäsentymättömiä, eikä niillä nähty olevan juurikaan teoreettista perustaa. Osa henkilöstöstä myös kritisoi käsitteitä esimerkkinä talousvetoisesta uusliberalistisesta koulutuspolitiikasta, jossa perinteiset humanistiset ja kasvatustieteelliset käsitteet vaihdetaan talouselämän käsitteistöksi. Osaamisperusteisuus

nähtiin myös tarkkaan määriteltyine osaamistavoitteineen uusbehavioristisena ilmiönä, jossa ulkoisia ärsykeitä muovaamalla pyritään luomaan oikeanlaisia osaamistuloksia. Yliopistojen väki esitti myös epäilyksen siitä, että osaamiskurssi on osa korkeakoulujen pedagogisoitumista, minkä seurauksena tutkimustyö yliopistojen ydintehtävänä kärsisi. Vaikeuksia osaamisperusteisuuden laajojen kokonaisuuksien omaksumisessa aiheuttaa myös yliopistojen vahva perinne asiantuntijoista omine spesifeine oppiaineineen ja tutkimussuuntauksineen. (Annala ja Mäkinen, 2010.)

Ammattikorkeakoulujen puolella käsitteistön hallinta oli yliopistoja vahvempaa. Tosin sielläkin osa haastatelluista koki määrittelyjen olevan keskenään hyvin heterogeenisiä ja kontekstisidonnaisia, vaikka käsitteet olivatkin yleisessä käytössä. Ammattikorkeakouluissa tehdään tiiviimpää työelämäyhteistyötä kuin yliopistoissa, joten osaamispuhe on tutumpaa myös sitä kautta. Osaamispuheessa oli selkeitä eroja ammattikorkeakoulujen henkilökunnan kesken riippuen siitä, mitä alaa haastateltu edusti. Tiettyyn profession valmistavilla aloilla käsitykset alakohtaisista osaamistavoitteista olivat selkeämpiä, kuin generalistialoilla, joissa osaamistavoitteet eivät kumpua yksiselitteisesti ammattitaitovaatimuksista. Ammattikorkeakoulun henkilökunnan puheissa korostui ammatillinen ja toiminnallinen osaaminen, tiedollisen osaamisen jäädessä varjoon. (Annala ja Mäkinen 2010, 2012).

Laajalan (2015) ammattikorkeakoulussa toteutettua osaamisperusteista opetussuunnitelmatyötä koskeva tutkimus on osoittanut opetussuunnitelmatyöhön osallistuvan henkilökunnan näkevän muutosprosessin ohjautuvan ylhäältä päin irrallaan opetustyön käytännöstä ja muodostavan uhan opettajan autonomialle. Opetussuunnitelmatyöhön osallistuneen opetushenkilökunnan keskusteluissa tuotettiin osaamisesta ja osaamisperusteisuudesta hyvin erilaisia näkemyksiä ja tulkintoja verrattuna siihen, millaisia tavoitteita eurooppalaisen koulutusjärjestelmäuudistuksen viitekehys on sille asettanut. Opetushenkilökunta näki osaamisen pääasiallisesti formaalin koulutuksen ja erityisesti oman oppilaitoksen kautta syntyvänä. (Laajala, 2015, 198-200.) Toisin, kuin Annalan ja Mäkisen (2012) tutkimuksessa, tiedollinen osaaminen korostui suhteellisen paljon verrattuna käytäntöön. Vaikka opetussuunnitelmatyön yhtenä tavoitteena oli edistää opintojen opiskelijälähtöisyyttä, opiskelijoista käyty keskustelu tuotti opiskelijat opintojensa suhteen passiivisina ja sitoutumattomina, joiden aktiivisuuden ja opiskelun kontrolloimiseksi tarvitaan läsnäolopakkoja sekä tenttejä osaamisen arvioinnin välineinä. (Laajala, 2015, 201-207.)

3.2 Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteinen opetussuunnitelma

Kuten aiemmista luvuista käy ilmi, osaamisperusteisuudella voidaan tarkoittaa koulutuksen kannalta hyvin erilaisia teoreettisia näkökulmia ja käytännön toteutustapoja. Koska tämän tutkimuksen viitekehystenä ja kontekstina on Oulun ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen (Amok) vuosina 2016-2017 käytössä oleva ammatillisen opettajan pedagogisten opintojen (60 op) opetussuunnitelma, on olennaista kiinnittää huomiota millaista näkemystä ja toteutustapaa osaamisperusteisuuteen se edustaa. Käsittelen Amokin osaamisperusteista opetussuunnitelmaa käyttäen lähteenäni Amokin henkilöstön kokoamaa julkaisua *Osaamisen opettaja* (2016), jonka tarkoituksena on toimia apuvälineenä osaamisperusteisen koulutuksen järjestämisessä sekä Amokin vuoden 2016-2017 opinto-opasta.

Osaamisen opettaja-teoksessa (2016) osaamisperusteisuudelle annetaan koulutuspoliittisia, pedagogisia ja tieteellisiä perusteluja. Osaamisperusteisuus nähdään ratkaisuna globaalin maailmantalouden haasteille, sillä se edesauttaa työvoiman liikkuvuutta sekä ehkäisee päällekkäisiä koulutuksia ja niistä koituneita kustannuksia. Tieteenteoreettisesti osaamisperusteisuuden taakse Amok määrittelee kokemuksellisen, konstruktivistisen sekä situationaalisen oppimiskäsityksen. Yksilö nähdään itseohjautuvana oman järjestelmänsä johtajana, jonka osaaminen kertyy kokemuksellisen toiminnan kautta. Osaamisperusteisuudessa tulee huomioida oppijan sisäinen maailma ja henkilökohtaiset kokemukset ja motivaatio, jotta oppiminen mahdollistuu. (Osaamisen opettaja, 2016, 19, 36-39.) Osaamisperusteisuus toteuttaa rekonstruktivistisen ja osallistavan pedagogiikan ideaa ohjaamalla opiskelijaa käsitteellistämään ja sanallistamaan omaa osaamistaan ja vaikuttamaan aktiivisesti omien opintojensa kulkuun. Prosessin aikana ajatukset omasta osaamisesta saattavat muuttua tai saada vahvistusta, mikä vahvistaa yksilön käsitystä omasta ammatti-identiteetistään. Sanallistamisen kautta myös teorian suhde käytäntöön selventyy. Kokemuksellisuuden huomioiminen on oleellista, koska uusia asioita voi oppia vain liittämällä ne osaksi aiemmin opittua. (mts. 40-42, 55-56.)

Osaamisperusteisuudessa tulee huomioida seuraavien seikkojen toteutuminen: koulutuksen rakenne perustuu osaamisalueisiin, jotka on jaettu ammatillisen opettajan osaamistavoitteisiin, opiskelijan lähtötaso otetaan aina huomioon ja koulutus alkaa itsearviointiin perustuvalla oman osaamisen tunnistamisella, osaamista verrataan suhteessa osaamistavoitteisiin selkeästi määritellyn arviointikriteeristön avulla, aiempi osaaminen tunnistetaan ja tunnustetaan

riippumatta sen hankintatavoista, puuttuvaa ja puutteellista osaamista täydennetään ja hankitaan koulutuksen aikana ja koulutuksen suorittaminen tapahtuu osaamisen osoittamisilla ammatillisissa konteksteissa. (mts. 8-15.)

Osaamisperusteinen opetussuunnitelmatyö aloitetaan niiden tietojen, taitojen ja asenteiden määrittelystä, joita koulutuksella halutaan aikaansaada ja jotka mahdollistavat tavoitelluissa työtehtävissä toimimisen. Nämä taidot jaotellaan selkeästi määriteltyiksi konkreettisiksi osaamistavoitteiksi, jotka jaetaan edelleen osaamisalueiksi. Osaamistavoitteet määrittelevät koulutuksesta saatavan vähimmäisosaamisen. (mts. 48, 50-51). Amokissa ammatillisen opettajan ydinosamisalueiksi on tutkimuksen toteuttamisajankohtana määritelty osaamisen ja ohjaamisen ammattipedagogiikka, verkostotoiminta sekä kehittyvä ja kehittävä ammatillinen opettajuus. Osaamisalueita ovat suunnitteluosaaminen, toteutusosaaminen, arviointi- ja palauteosaaminen, erityispedagoginen osaaminen, kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen, verkosto-osaaminen, tutkimus- ja kehittämisosaaminen, ammatillinen kohtaaminen, arvo-osaaminen sekä lait, asetukset ja ohjeet. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2016-2017, 6.) Valtioneuvoston asetuksen ammattikorkeakouluista (1129/2014, 2 §) mukaan ammatillisiin opettajankoulutusopintoihin kuuluu kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja, jotka on myös huomioitu Amokissa määrittelyissä opintojaksoissa.

Osaamistavoitteiden ja -alueiden lisäksi osaamisperusteisen koulutuksen järjestämisessä on oleellista huomioida, että opetussuunnitelman tulee olla joustava ja mahdollistaa yksilölliset opiskelupolut. Opiskelijat opiskelevat omassa tahdissaan, eikä kaikille yhteisiä lukujärjestyksiä ja aikatauluja ole määritelty tarkasti etukäteen. (Osaamisen opettaja, 2016, 31-32.) Opiskelut alkavat opiskelijan olemassa olevan osaamisen tunnistamisella ja kartoittamisella opiskelijan omaan itsearviointiin sekä tuutoreiden suorittamiin arviointeihin pohjautuen. Tämän pohjalta luodaan jokaiselle henkilökohtaistettu opintosuunnitelma (HOPS), joka ilmaisee mitä osaamista lähdetään koulutuksen avulla kehittämään ja hankkimaan, sekä miten opiskelija osoittaa jo mahdollisesti olemassa olevan osaamisensa. (Opinto-opas 2016-2017, 5.)

Osaamistavoitteiden lisäksi koulutukselle tulee luoda selkeä ja läpinäkyvä arviointikriteeristö, joka ilmaisee millä tasolla osaamisen tulee olla. Arviointikriteereinä toimivat ne sanat, joilla osaamistavoite on rakennettu. *Ymmärtäminen, tietäminen ja soveltaminen* ovat kaikki erilaista

toimintaa kuvaavia verbejä, jotka ovat olennaisia osaamisen arvioinnissa. Osaamistavoitteiden tulee olla selkeitä ja tosiasiallisia, jotta ne muodostavat ymmärrettävän kokonaisuuden. Tämä on oleellista myös, koska opiskelijan oman osaamisen itsearvioinnilla on merkittävä rooli henkilökohtaisen opintopolun rakentumisessa. Itsearviointi on jo itsessään niin haastava prosessi, ettei opiskelijan voimavarojen tulisi mennä tavoitteiden hahmottamiseen. (Osaamisen opettaja, 2016, 51-53, 65-66.)

Amokissa tavoitellaan tilannetta, jossa opiskelija on koulutuksen keskipisteenä ja koulutus järjestetään ennen kaikkea opiskelijalähtöisesti. Tämä tapahtuu siirtämällä huomio yksittäisistä kurssista ja opetustavoista siihen, miten opiskelija saa parhaalla mahdollisella tavalla kehitettyä omaa osaamistaan. Henkilökohtaistaminen ja opiskelijakeskeisyys asettavat opiskelijan aktiiviseen rooliin suhteessa omiin opintoihinsa. Joustavuus ja valmiiden ratkaisujen puuttuminen tarkoittavat myös opiskelijan vastuun kasvua. Amokin järjestelmässä opiskelijalta odotetaan vastuunottoa omista oppimisstrategioistaan ja -menetelmistään sekä kykyä itsearviointiin ja oppimiskokemusten analysointiin. (mts. 15-26.) Opiskelijalähtöisyys vaikuttaa opettajan työhön hyvin perustavanlaatuisesti. Opettajan työ keskittyy yhä enemmän yksilölliseen ohjaamiseen ja selkeät raamit koskien oppimisen ajallisuutta tai kontekstia poistuvat. Opettaja ei opeta enää yksittäisiä ainekokonaisuuksia, vaan ohjaa opiskelijaa oman osaamisensa kehittämisessä. Henkilökohtaisilla opintopoluilla opettajan rooli ohjaajana ja häneltä saatu tuki ja turva ovat entistä korostuneemmassa asemassa. (mts. 7.) Opiskelijoiden pääasiallisesti ohjaamisesta opintojen aikana vastaavat oman opintoryhmän opettajat eli tuutorit sekä opiskelijapalvelujen henkilökunta. (Opinto-opas 2016-2017, 4).

Opiskelut etenevät, kun opiskelija on hyväksytysti osoittanut osaamisensa suhteessa osaamistavoitteisiin. Opiskelija voi saada osaamistaan tunnustetuksi jo opintojen alkuvaiheessa, mikäli hänellä on osoittaa koulutukseen sopivaa aiemmin hankittua osaamista. (Osaamisen opettaja, 2016, 44.) Hyväksilukeminen ei ole sama asia kuin aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen. Todistuksilla ja tutkinnoilla ei todenneta, että koulutukseen osallistumisella olisi vielä tapahtunut osaamisen kehittymistä eli oppimista. Hyväksilukemisen sijaan Amokissa painotetaan osaamisen tunnistamista ja tunnustamista suhteessa koulutuksen osaamistavoitteisiin. Tunnistamisen prosessi tapahtuu opiskelijan ja opettajan yhteistyöllä. Tämän lisäksi osaamisen tulee voida tulla näkyväksi eli osaamisesta tulee pystyä antamaan toiminnallinen näyte. Arviointikriteereistä riippuen näyte voidaan antaa kirjallisesti, suullisesti tai aidossa tilanteessa. Esimerkiksi opettajan kanssa käyty keskustelu tietyistä aiheesta voi olla itsessään näyttö tarvittavasta osaamisesta. (mts. 29-30, 57.)

Osaamisen arviointi on oppimisen lopputuloksen eli syntyneen osaamisen arviointia suhteessa osaamistavoitteisiin arviointikriteeristöä käyttäen. Oppimista ja osaamisen kehittymistä tapahtuu kaikkialla, ei vain koulutuksellisessa formaalissa kontekstissa. Toisaalta osaaminen on usein myös tiettyyn paikkaan ja aikaan sidottua eli kontekstisidonnaista. Siksi osaamista tulisi näyttää ja arvioida mahdollisimman autenttisissa ammatillisissa konteksteissa. (mts. 38, 65-69).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni on kvalitatiivinen fenomenologinen tapaustutkimus, jonka aineistonkeruumenetelmänä toimivat haastattelut sekä havainnointi. Tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa tietoa siitä, millaisia kokemuksia ammatillisiksi opettajiksi opiskelevilla on osaamisperusteisten opintojen aloittamisesta. Tutkimuksen pääasiallisena tutkimuskohteena ovat yksilöiden ainutlaatuiset ja omakohtaiset kokemukset ja niille annetut merkitykset. Koen kokemusten liittyvän aina osaksi syntykontekstiaan ja kytkeytyvän tiettyyn aikaan ja paikkaan. Näiden lähtökohtien pohjalta tutkimuksen tieteenteoreettinen perusta sekä menetelmälliset ratkaisut edustavat sekä fenomenologiaa, että tapaustutkimusta. Tässä luvussa kuvaan tarkemmin tutkimuksen toteutusta ja sen lähtökohtia, laadullista tutkimusperinnettä, tapaustutkimusta ja fenomenologiaa sekä perustelen, miksi olen valinnut kyseiset lähtökohdat tutkimukseni perustaksi. Lisäksi esittelen tutkimusaineiston hankintaa sekä kuvaan tutkimusaineiston analyysiprosessia sekä sitä ohjannutta analyysimetodia.

4.1 Laadullinen tutkimus ja tapaustutkimus

Tutkimukseni edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusperinnettä. Sen tavoitteena ei ole löytää lopullista totuutta tutkimuskohteesta, vaan tarkoituksena on tuottaa tietoa, joka auttaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. (Creswell, 2013, 7; Vilka, 2017, 75-76.) Kvalitatiivinen tutkimusperinne ei suinkaan ole yhtenäinen ja selvärajainen kokonaisuus, vaan se käsittää useita erilaisia lähestymistapoja ja -traditioita. Tutkijan ensimmäisenä tehtävänä onkin selvittää itselleen, millainen tutkimusote on kaikista erilaisista mahdollisuuksista juuri tutkittavan ilmiön kannalta hedelmällisin ja kestävin ratkaisu. (Creswell, 2013, 7-8.) Tutkimuksellisen lähestymistavan valitessaan tutkija sitoutuu tiettyntyyppisiin käsityksiin ilmiön merkitysrakenteista ja niiden synnystä. Tutkimuksen tieteenteoreettiset lähtökohdat ilmaisevat, millaisen ihmiskuvan mukaan tutkija tutkimuksen teossaan toimii ja luo tutkimuskohteeseen näkökulman, joka toisaalta sulkee tiettyjä seikkoja pois ja toisaalta nostaa esille tiettyjä asioita. (Perttula, 1995, 14.) Tutkimuksellinen lähestymistapa ilmaisee myös, millainen näkökulma tutkimuksessa otetaan suhteessa tietoon ja todellisuuteen (Creswell, 2013, 20).

Laadullisessa tutkimusperinteessä on löydettävissä tiettyjä yhdenmukaisuuksia menetelmien kirjosta huolimatta. Yleinen näkemys on, ettei tutkijan roolia aktiivisena subjektina voida

erottaa tutkimusprosessista ja tutkimuskohteesta. Tutkimusprosessin aikana tutkija on osallisena tutkittavaan ilmiöön olemalla vuorovaikutuksessa sen kanssa ja osallistumalla omalta osaltaan sen luomiseen ja tuottamiseen. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää ja tulkita tutkittavaa ilmiötä. Todellisuutta ei nähdä objektiivisena, vaan se on moninainen ja merkityksellistyy subjektiivisesti ihmisten mielissä. Merkitykset ovatkin oleellinen laadullisen tutkimuksen kohde. Yleisesti ottaen kvalitatiivisessa tutkimusprosessissa mukana olevia ihmisiä ei nähdä tutkimuskohteina, vaan tutkimukseen osallistujina. Menetelmällisesti laadullisessa tutkimuksessa suositetaan erilaisten tutkimusmenetelmien tarkoituksenmukaista yhdistelyä, induktiivista ajattelua sekä tutkimuksen toteuttamista sen luonnollisessa ympäristössä. (Creswell, 2013, 45-47; Hirsjärvi, & Hurme, 2008, 21-25; Lichtman, 2013, 17-24.)

Tutkimukseni on tapaustutkimus, sillä se keskittyy tiettyyn tapahtumaan ja sen syvälliseen ymmärtämiseen (Lichtman, 2013, 90). Tapaustutkimuksen sanotaan soveltuvan hyvin täysin uudenlaisten ilmiöiden tutkimiseen. Ainutlaatuisuutensa vuoksi tutkimusprosessin alussa ei välttämättä ole vielä selkeää kuvaa teoriasta tai käytettävistä käsitteistä, vaan ne voivat vakiintua tutkimusprosessin myötä. Aineistoa voidaan kerätä eri menetelmillä ja eri lähteistä. Tutkija itse määrittelee ensisijaisesti tapauksen ja sen rajat suhteessa tutkimustavoitteiden tarkoituksenmukaiseen toteutumiseen. Tutkittavan tapauksen koko voi olla mitä vain yhdestä yksilöstä aina isoon organisaatioon. (Laine, Bamberg, & Jokinen, 2007; 29; Häikiö & Niemenmaa, 2007, 50; Lichtman, 2013, 91.) Omassa tutkimuksessani juuri ilmiön tapausluonteisuus toimii tutkimuskohteen pääasiallisena rajauksena. Lisäksi tapaustutkimukselle luontaisesti yhdistin tutkimuksessani aineistonkeruumenetelminä havainnointia ja haastatteluja.

Tapaustutkimusta on kritisoitu siitä, ettei sen tuottama tieto ole yleistettävissä tapauksen ulkopuolelle (Lichtman, 2013, 94). En näe tätä ongelmallisena, sillä tutkimuksellani saavutettavaa tietoa ei ole tarkoituskaan yleistää välittömästi Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun kontekstin ulkopuolelle tai muihin vastaaviin ihmisryhmiin. Tavoitteenani on tuottaa yksityiskohtaista ja rikasta tietoa, joka auttaa hahmottamaan tutkittavaa tapausta kokonaisvaltaisesti. Toisaalta on myös esitetty (Peuhkuri, 2007, 133) tapaustutkimuksella saavutettavan tiedon olevan yleistettävissä ainutkertaisen tapauksen ulkopuolelle, mikäli se on yhdistettävissä johonkin laajempaan ilmiöön, joukkoon tai osaksi kokonaisuutta. Tutkimuksen avulla ilmiöstä saavutetaan kokonaiskuva, jonka kautta on mahdollista löytää uusia laajempaa ilmiötä koskettavia näkökulmia ja teemoja (Leino, 2007,

214). Tässä mielessä tutkimukseni tuottama tieto on liitettävissä osaksi osaamisperusteisuuden ilmiötä ja sen teoreettiset yhteydet ovat löydettävissä osaamisesta käytävästä tieteellisestä keskustelusta.

4.2 Kokemuksen tutkimus ja fenomenologinen lähestymistapa

Fenomenologinen lähestymistapa tutkii ihmisten kokemuksia ja kokemuksellista suhdetta yksilön omaan elämismaailmaan (Vilka, 2017, 109). Kokemuksia tutkittaessa on oleellista pohtia, mikä kokemus on ja millaisia vaatimuksia se asettaa tieteelliselle tutkimukselle tutkimuskohteena. Kokemuksen luonteelle perustavanlaatuista on sen subjektiivisuus ja syntykonteksti. Kokemusta ei voida erottaa yksilöstä ja hänen elämismaailmastaan, jossa kokemus on rakentunut. Koska emme voi kokea toisten ihmisten kokemuksia kuten he, jää mahdollisuudeksi yrittää ymmärtää niitä. Tämä on mahdollista, koska kokemukset ovat kokoelma merkityksiä, jotka ovat tiettyyn pisteeseen asti jaettavissa muiden ihmisten kanssa. Ulkoinen todellisuus ja maailma rakentuvat ihmisen mielessä ehjäksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi käsitteellisten rakenteiden kautta. Käsitteelliset rakenteet muodostuvat yhteisistä symbolijärjestelmistä kielellisesti, minkä avulla ihmisen on mahdollista jäsentää kokemuksiaan ja ilmaista niitä muille ihmisille. (Koivisto, Kukkola, Latomaa, & Sandelin, 2014, 14-15, Perttula 1995, 7.) Kokemuksen tutkimuksessa oleellista on huomioida kokemusten intentionaalisuus, joka erottaa subjektiivisen inhimillisyyden esineiden maailmasta. Intentionaalisuus tarkoittaa, että toimintamme muodostuu merkityksellisyyden kautta. Ihmiset ovat joka hetki vuorovaikutuksessa omaan elämismaailmaansa ja rakentavat sitä merkityksellistämällä kokemuksiaan. Kokemusten tutkimuksen ja fenomenologian tutkimuskohteena onkin inhimillinen merkitysten maailma eli yksilön elämäntodellisuus ja sen rakentuminen yksilön kuvauksissa omasta koetusta todellisuudestaan. (Laine, 2001, 26-27; Niskanen, 2006, 98-100.)

Fenomenologia on perustaltaan tieteenfilosofinen suuntaus, eikä niinkään yksittäinen tutkimusmenetelmä (Lichtman, 2013, 87). Sen pääsuuntauksiksi voidaan paikantaa Husserlin deskriptiivinen fenomenologia sekä Heideggerin hermeneuttinen fenomenologia, jotka eroavat merkittävimmin toisistaan suhtautumisessa elämismaailman ja kokemusten tulkintaan. Husserlin näkemys on, että fenomenologian kautta on mahdollista saavuttaa puhdas ennakkoletuksista vapaa kokemus. Tämä edellyttää elämismaailmaa, joka on irrotettavissa yksilön suhteesta omaan elämistodellisuuteensa. Puhdas teoreettinen intressi on tieteen perusta, minkä

seurauksena tutkija voi olla vapaa muista intresseistä ja toimia puolueettomana havainnoitsijana. Husserlin mukaan tutkijan tulisi välttää tulkitsemasta kokemuksia ja sen sijaan kuvailla ne puhtaasti eli pyrkiä deskriptiivisyyteen. (Niskanen, 2006, 101-103, 110.) Myös fenomenologista menetelmää kehittänyt Juha Perttula asettaa fenomenologian tavoitteeksi puhtaan kuvauksen, vaikka hän samalla toteaa, että sen saavuttaminen on käytännössä mahdotonta (Perttula, 1995, 56).

Heideggerille ajatus tutkijan puolueettomuudesta ja puhtaasta kokemuksesta oli mahdottomuus. Hänen mukaansa ei ole olemassa elämismailmaa, joka olisi erotettavissa inhimillisestä olemassaolosta. Heideggerille inhimillinen olemassaolo poikkeaa muusta olevasta, sillä se pystyy tiettyyn pisteeseen asti ymmärtämään omaa olemistaan ja omia osin rajoitettuja mahdollisuuksiaan vaikuttaa siihen. Ihminen on perustavanlaatuisesti sidottu ympäröivään maailmaan, eikä inhimillistä kokemusta ole näin mahdollista erottaa elämismailmasta. Elämismailma on ensisijainen inhimillisen kokemuksen konteksti. Suhde maailmaan rakentuu oman ja kaiken muun olemassaolon ymmärtämisen ja tulkinnan eli hermeneutiikan kautta. Heideggerin edustamaa fenomenologiaa kutsutaankin hermeneuttiseksi fenomenologiaksi. Koska inhimillinen ymmärrys ja oleminen perustuvat aina tulkintaan, kuvaaminen ilman tulkintaa osoittautuu mahdottomaksi. (Niskanen, 2006, 103-106, 111.)

Fenomenologiassa olennaista on tutkia, miten ulkoinen todellisuus ja maailma rakentuvat ihmisen mielessä ehjäksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi kokemusten ja käsitteellisten rakenteiden kautta. Niiden avulla ihmisen on mahdollista jäsentää todellisuuttaan ja kokemuksiaan. Fenomenologinen lähestymistapa fokusoituu juuri näihin sisällöllisiin käsityksiin ja merkityksiin, joista ihmisen yksilöllinen kokemus rakentuu. Jotta yksilön on mahdollista jakaa tajunnallisia kokemuksiaan, hänen täytyy käsitteellistää ne. Tällöin niistä tulee yleistä ja muille jaettavaa merkityssisältöä (Perttula 1995, 1-23.) Tutkimukseni kannalta tämä tarkoittaa sitä, että tutkimani ilmiö tulee esille puheessa tuotetuissa merkityksissä. Tällöin tutkimukseen osallistuvien puhe omakohtaisten kokemusten ilmaisuna toimii aineistonani.

Fenomenologinen menetelmä etenee yksilön ainutlaatuisesta elävästä kokemuksesta kohti tutkijan tuottamaa uudelleen kuvattua kokemusta. Tutkimusprosessi käynnistyy määrittelemällä ne kokemukset, joita tutkija haluaa pyrkiä ymmärtämään. Oleellista on myös määritellä ne elämäntilanteet, joissa kokemusten oletetaan syntyvän. Vain tätä kautta tutkijan

on mahdollista löytää ihmisiä, joilla on tutkittavasta ilmiöstä eläviä kokemuksia. Tutkimuskohteen kannalta sopivien ihmisten löydettyä, heidät tulee pyytää kuvailemaan omia kokemuksiaan tavalla, joka on mahdollista tallentaa. Jotta kokemuksia on mahdollista empiirisesti tutkia, on niihin voitava palata. Tutkittavan kuvailemaa kokemusta pidetään tutkimusaineistona sellaisenaan, vaikka tutkija tietäisi sen olevan värittyä tai epätodennukaista. Tutkittavan antama kuvaus voi olla tutkimuksen kannalta oleellista aineistoa riippumatta sen sisällöstä. (Perttula, 2006, 44, 136-137, 140-141.) Oman tutkimukseni viitekehyksessä elämäntilanteen määrittely oli yksinkertaista sen tapausluonteen vuoksi. Ammatillisen opettajan osaamisperusteisten opintojen aloittaminen muodostaa itsessään selkeän ja erityisen elämäntilanteen, jossa kokemukset rakentuvat.

Kokemuksen tutkimuksessa on alati läsnä se haaste, ettei toisen yksilön elävää kokemusta ole mahdollista tavoittaa välittömästi. Sen sijaan sitä tavoitellaan fenomenologisella reduktiolla eli sulkeistamisella. Tämän prosessin avulla pyritään keskittämään ajatukset ja tietoisuus tutkimuskohteen olennaisiin ja keskeisimpiin asioihin. Tämä onnistuu vain, jos tutkija pyrkii siirtämään syrjään arkiset ennako-oletuksensa ja havainnointitapansa. Jotta tämä mahdollistuisi, tutkijan on tunnistettava nämä eli reflektoitava oma kokemustaan elämismaailmasta kriittisesti ja pyrittävä suhtautumaan asioihin niin kuin kohtaisi ne ensimmäistä kertaa elämässään. Vain näin toimimalla on mahdollista tavoitella toisen ihmisyksilön välitöntä kokemusta. (Perttula, 1995, 8-12.) Omat ennako-oletukset ja tieto ilmiöstä tulee tiedostaa ja kyseenalaistaa. Sulkeistamisen prosessin avulla niistä pyritään vapautumaan ja antamaan tutkijan tajunnassa uudelle tietoisuudelle tilaa. Tutkimusprosessin edetessä omia ennako-oletuksia ja tutkimusasettelua kokonaisuudessaan on mahdollista korjata edelleen. (Judén-Tupakka, 2007 66-68.)

Analyysiprosessin aikana tutkimusaineistoa tarkastellaan koko ajan kokonaisuutena etenemällä yksilökohtaisista merkityksistä yleiseen ja etsimällä aineistosta merkityskokonaisuuksia, jotka ovat suhteessa toisiinsa. Tutkimuskohde on kuvattava sellaisenaan tutkijan näkökulma ja rooli häivyttäen. (Vilkka, 2017, 110). Sulkeistaminen ei merkitse sitä, että fenomenologinen tutkimus tehtäisiin ilman teoreettista viitekehystä. Sen sijaan teoriaan tutustutaan tutkimusprosessin siinä vaiheessa, kun tutkija on jo tehnyt aineistonanalyysin ja tulkinnan. On oleellista, että tehty tulkinta suhteutetaan ympäröivään maailmaan ja teoreettiseen viitekehukseensä. (Laine, 2001, 41-43.) Tämä prosessi on nähtävissä myös tutkimukseni rakenteessa. Esitän analyysiprosessin myötä syntyneet tulokset omana lukunaan sellaisinaan ja vasta tämän jälkeen suhteutan niitä teoreettiseen keskusteluun

ja tutkimuksiin myöhemmässä luvussaan. Tällä ratkaisulla pyrin selkeästi erottamaan toisistaan tavoitteeni puhtaasti kuvata tutkimuskohdetta sekä tuloksista tekemäni tulkinnot.

Sulkeistamisen periaatteiden mukaisesti pidättäydyin tutustumasta osaamista ja osaamisperusteisuutta käsittelevään teoriaan ennen aineistonkeruuta. Koska olen toiminut Oulun ammatillisella opettajakorkeakoululla sekä opetussuunnitelmatyön, että tutkimuksen ajankohdan aikana harjoittelijana, on selvää, että minulle on muodostunut ennakko-oletuksia siitä, millaista opinnoissa on opiskella. Toisaalta tällaiset ennakko-oletukset ovat jopa edellytyksiä tutkimusprosessin syntymiselle. Tutkimuksen alussa on aina oltava joku kiinnostuksen kohde, joka laukaisee tarpeen tutkia ilmiötä tarkemmin. Lisäksi tutkijalla tulee olla jonkinlaista esiyymmärrystä ilmiöstä, jotta se voi ylipäättään näyttäytyä mahdollisena tutkimuskohteena. (Hirsjärvi, & Hurme, 2008, 13; Laine, 2001, 30-31). Sulkeistaminen ei tarkoita ennakko-oletusten kieltämistä, vaan tutkijan tulevista tietoisemmaksi niistä. Tähän pystyäkseen olen reflektoinut omia ennakkoasenteitani ja kirjannut niitä ylös niin tutkimusprosessin alkuvaiheessa, kuin sen aikana pystyäkseen tiedostamaan ne paremmin.

Kuten todettua oma positioni suhteessa tutkittavien kokemusten kontekstiin on vaikuttanut ilmiötä koskevaan esiyymmärrykseeni merkittävästi. Harjoittelujeni aikana tekemäni havainnot ja niin Ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilökunnan kuin opiskelijoiden kanssa käytyjen keskustelujen perusteella minulle on muodostunut selkeitä ennakkokäsityksiä siitä, millaista osaamisperusteisissa opinnoissa on opiskella. Käsitykseni mukaan osaamisperusteisuus on suurimmalle osalle opiskelijoista täysin uudenlainen tapa opiskella. Uusien opiskelumenetelmien sisäistäminen on haastavaa ja opintojen aloituksessa ilmenee hämmennyksen ja epävarmuuden tunteita. Selkeiden opintojaksojen ja rajattujen tehtävänäntöjen puuttuminen luo opinnoista ja niiden kulusta epäselvän kuvan. Opiskelijalla oleva suuri vastuu omien opintojen aikatauluttamisesta johtaa kasvaneeseen henkilökohtaisen ohjauksen tarpeeseen.

4.3 Aineiston hankinta ja käsittely

Yhdistän tutkimuksessani tapaustutkimukselle luontaisesti useampia aineiston hankinnan menetelmiä. Pääasiallisena aineistonkeruumetodina toimivat opiskelijoiden teemahaastattelut, joiden toteuttamista tuki syksyn alussa tekemäni lyhyt yhdeksän kontaktiopetusta sisältävän lähipäivän havainnointijakso. Aineistonkeruun ensimmäinen vaihe sijoittui elo-syyskuulle 2016, jolloin havainnoin kahden opintoryhmän lähiopetuspäiviä Oulun ammatillisella

opettajakorkeakoululla. Kyseiset ryhmät valikoituivat tutkimuskohteiksi aikataulullisten syiden vuoksi; molemmat aloittivat lähiopetusjaksonsa saman viikon aikana. Ennen lähiopetuksen alkua olin lähettänyt ryhmän tuutoreille sekä opiskelijoille ennakkotietoa tutkimuksestani sähköpostin kautta. Samalla kerroin toiveistani saada opetusryhmän opiskelijoista haastateltavia tutkimustani varten. Lähipäiville osallistuin tarkoitukseni saavuttaa tietoa päivien yleisestä rakenteesta sekä niillä käsitellyistä sisällöistä. Kirjasin päivien aikana olennaisia tapahtumia sekä itselleni heränneitä tulkintoja ylös vapaamuotoisesti. Havainnointini ei näiltä osin seurannut tiukkaa strukturoitua kaavaa (vrt. Hirsjärvi, & Hurme, 2008, 37-38), vaan ajatuksena oli saada kokonaiskäsitys lähipäivistä ja ennakkotietoa haastatteluja varten. Pääsin lähipäivien aikana tutustumaan siihen todellisuuteen ja kontekstiin, jossa tutkimukseeni osallistuvat opiskelivat. Uskon myös, että osallistumiseni lähipäiville ja minun näkemiseni henkilökohtaisesti madalsi osittain haastateltavaksi lähtemisen kynnyksiä.

4.3.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Kokemuksen tutkimuksessa lähdetään liikkeelle siitä näkökulmasta, että yksilön ainutlaatuisista kokemuksista saa parhaiten tietoa kysymällä asiasta yksilöltä itseltään. Oleellista on saada tutkimuksen osallistuvat ihmiset ilmaisemaan ja kuvaamaan kokemuksiaan (Perttula, 2006, 140.) Verrattuna muihin aineistonkeruunmuotoihin, haastattelu on vuorovaikutteinen tilanne, jonka aikana on mahdollista ohjata tiedonhankintaa ja pyytää haastateltavalta tarvittaessa tarkennuksia ja näin syventää annettuja kuvauksia (Lehtomaa, 2006, 167; Hirsjärvi, & Hurme, 2008, 34). Näiden lähtökohtien perusteella valitsin aineistonkeruun pääasialliseksi metodiksi haastattelun. Fenomenologinen menetelmä itsessään ei aseta haastateltaville vaatimuksia koskien esimerkiksi sukupuolta, ikää tai ammattia, vaan haastateltaviksi valitaan sellaisia ihmisiä, joilla on eläviä kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Lehtomaa, 2005, 167.) Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa noudatetaan opetusministeriön päätöksen mukaista koulutus- ja opintoalaluokitusta. Hakukelpoisuuden antava tutkinto määrittää hakijan koulutusalan. (OPM päätös nro 19/400/2004). Tutkimukseeni osallistuvat opiskelijat edustivat tässä mielessä hyvin heterogeenistä joukkoa, sillä he olivat kaikki eri aloilta. Tutkimukseni kannalta tutkimukseen osallistuneita määrittävä oleellinen piirre on heidän statuksensa aikuisopiskelijoina. Tämän tutkimuksen viitekehyksessä aikuisopiskelijalla tarkoitetaan sellaista opiskelijaa, joka on jo elämänsä aikana kiinnittynyt työmarkkinoille (ks. Herranen, & Penttinen, 2008, 13-14).

Koska fenomenologia tähtää yksilön ainutkertaisen kokemuksen ymmärtämiseen, haastateltavien sopivalle määrälle ei ole rajoituksia Tutkimusjoukon määrällä tai jonkinasteisen saturaatiopisteen saavuttamisella eli aineiston kylläntymisellä ei ole merkitystä, koska tavoitteena eivät ole yleistettävät totuudet tai keskimääräiset kokemukset. (Perttula, 1995, 30-60). Haastateltaviksi ilmoitautui viisi opiskelijaa, toisesta seuraamastani ryhmästä kaksi ja toisesta kolme. Niin tutkimusmenetelmän kuin omien resurssieni kannalta määrä oli sopiva ottaen huomioon, että haastattelin jokaisen opiskelijan kahteen kertaan: ensimmäisen kerran syyskuussa opintoryhmien lähipäivien alettua ja toisen kerran joulukuussa. Toteutin haastattelut kahdessa osassa, koska uskoin opintojen aiheuttaman alkuhämmennyksen olevan suurimmillaan välittömästi opintojen alettua, mutta toisaalta halusin saavuttaa toisen vaiheen haastatteluilla alkukokemuksista syvällisempää ja rikkaampaa ymmärrystä.

Sovin haastattelujen aikatauluista henkilökohtaisesti jokaisen kanssa erikseen. Yhden haastateltavan kanssa haastattelut tehtiin Adobe Connect-videoneuvotteluohjelman kautta ja loput pidin Oulun ammatillisella opettajakorkeakoululla. Vaikka ruudun välityksellä tapahtuva haastattelu eroaakin joiltain osin kasvokkain tapahtuvasta vuorovaikutuksesta, koin ettei kyseinen haastattelu eronnut merkittävästi muista. Haastattelut vaihtelivat pituudeltaan 25 minuutista puolentoista tunnin mittaisiin tuokioihin. Jokainen haastattelu nauhoitettiin ja muunnettiin kirjalliseen muotoon eli litteroitiin. Oman tutkimustavoitteeni osalta olennaisinta oli puheen sisältö, mutta sisällytin litterointiin sanojen lisäksi myös sellaisia emootioita ilmentäviä eleitä, joilla uskoin olevan puheen oikean suuntaisen tulkinnan kannalta merkitystä. Litteroituna aineistona materiaalia kerääntyi haastatteluista yhteensä 105 sivua.

Jokainen haastattelu oli oma yksilöllinen tapahtumansa, joka rakentui osaltaan haastateltavan kuvailujen ja osin lähipäivien havainnoinnin pohjalta muodostamani löyhän haastattelurungon perusteella. Tässä mielessä toteutettua haastattelumetodia voidaan kutsua teemahaastatteluksi. Sen periaatteiden mukaisesti tutkija valitsee haastateltaviksi sellaisia henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tärkeää on myös tehdä alustava kartoitus tutkimuskohteesta ja sen kokonaisuuden kannalta olennaisista osista, sillä niiden perusteella rakennetaan haastattelurunko, joka koostuu haastattelussa käsiteltävistä teemoista. Haastattelussa käytettävien kysymysten tarkalla muodolla ja järjestyksellä ei ole väliä, mutta pääasiallisesti jokaisen haastateltavan kanssa käsitellään samoja aihepiirejä. (Hirsjärvi, & Hurme, 2008, 45-46.) Ensimmäisten haastattelujen aikana pyysi opiskelijoista kuvaamaan seuraavia teemoja: opiskelijan tausta ja elämäntilanne, opintojen alkukokemukset,

lähipäivät, itsenäinen työskentely, hops ja opintojen aikataulut. Toisella haastattelukierroksella käsiteltiin osin samoja asioita, mutta silloin pyysin opiskelijoita myös kuvailemaan saamansa ohjausta sekä syksyn kannalta itselleen merkityksellisiä hetkiä opinnoissa.

Fenomenologinen tutkimusote antoi omat haasteensa haastatteluihin. Perttulan (1995) mukaan haastattelu on toisaalta hyvin luontainen tapa kerätä fenomenologista aineistoa, mutta tutkijan tulee olla tarkkana, ettei johdattele haastattelutilannetta liikaa ja näin vaikuta haastateltavan kokemusten kerrontaan. Haastattelutilanteessa tutkijan tulisikin esittää mahdollisimman avoimia ja strukturoimattomia kysymyksiä, jotka johdattavat haastateltavan kertomaan omasta elämismaailmastaan ja kokemuksistaan. Haastattelun aikana haastattelijan tehtävänä on pyytää haastateltavaa tarkentamaan kertomaansa ja näin kuvaamaan kokemuksiaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. (Perttula 1995, 65-66; 2006, 141). Tiukka pitäytyminen fenomenologisessa haastatteluotteessa osoittautui ensimmäisten haastattelujen aikana kokemattomalle haastattelijalle haastavaksi. Taiteileminen tarkentavien kysymysten ja liiallisen johdattelun välillä oli paikoitellen vaikeaa.

Haastattelujen toinen vaihe toteutettiin joulukuun aikana. Koska haastateltavia oli useammasta eri aikataulujen mukaan kulkevasta opintoryhmästä, haastattelujen aikatauluttaminen opintojen suhteen ei ollut täysin yksinkertaista. Osalle haastateltavista oman opintoryhmän lähipäivät olivat jo joulukuussa ohi, kun osalla ne jatkuivat vielä keväällä. Toisaalta Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteisessa koulutuksessa jokainen opiskelija kulkee omien henkilökohtaisten aikataulujensa mukaisesti, joten opiskelijoiden haastattelu täsmälleen samassa opintojen vaiheessa olisi ollut mahdotonta ja epätarkoituksenmukaista. Jo ensimmäisten haastattelujen aikana osa haastateltavista oli edennyt opinnoissaan kohtuu pitkälle, osan ollessa vasta aivan alkumetreillä. Nämä seikat huomioon ottaen selkeimmältä tuntui tehdä oma keinotekoinen raja ja pitää haastattelut noin kolmen kuukauden päässä toisistaan. Haastattelujen välissä kaikki haastateltavat pitivät oman tuutorinsa kanssa henkilökohtaista opintosuunnitelmaa käsittelevän hops-keskustelun, jonka uskon rytmittäneen omalta osaltaan syksyn opintoja.

Ennen toista haastattelukertaa pidättäydyin analysoimasta ensimmäisen vaiheen aineistoa liian tarkasti ja syvällisesti. Näin halusin säilyttää mahdollisuuden sulkeistaa ennakkokäsitykseni opiskelijoiden myöhemmistä syksyn kokemuksista. Tämän sijasta tein aineistosta ennakkoanalyysia, jonka kautta valmistauduin toiseen haastattelukierrokseen. Osan

haastattelujen kohdalla huomasin, etten ollut pyytänyt tarkennusta joihinkin oleellisiin seikkoihin ja palasin näihin teemoihin toisen haastattelun aikana. Toki on mahdollista, että kuluneiden kuukausien aikana haastateltavan näkökulma on muuttunut niin oleellisesti, että myöhemmässä haastattelussa annettu kuvaus poikkeaa selkeästi siitä, mikä se ensimmäisessä haastattelussa olisi voinut olla. En näe tätä kuitenkaan suurena ongelmana, sillä Perttula (1995, 67-68) toteaa jo yksittäisen haastattelun aikana olevan mahdollista, että haastateltavan kuvaamat merkitykset muuttuvat. Tämä on seurausta siitä, että haastattelutilanne käynnistää haastateltavassa omien kokemusten reflektointiprosessin.

4.3.2 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmäni perustuu soveltaen Juha Perttulan (1995) kehittämään fenomenologiseen menetelmään ja sen vaiheiden seuraamiseen analyysiprosessin aikana. Perttulan menetelmä on laajempi ja tarkempi muunnelmä Amedeo Giorgin (1985) fenomenologisen psykologian menetelmästä. Perttulan monivaiheinen metodi sopii systemaattisuutensa ansiosta hyvin oman laajan ja löyhästi jäsentyneen aineistoni käsittelyyn ja analysointiin. Se mahdollistaa aineiston paloittelemisen pienemmiksi osakokonaisuuksiksi laajempaa ilmiön kokonaisuutta unohtamatta. Uskon sen metodina sopivan myös erityisen hyvin tutkimustavoitteeseeni, joka ei ole kovinkaan tarkasti eritelty. Omana tavoitteenani oli aineiston analyysiprosessin avulla hahmottaa, mikä oli oleellista ja merkittävää haastattelemini opiskelijoiden osaamisperusteisten opintojen aloittamiskokemuksissa. Seuraavaksi kuvailen Perttulan analyysimenetelmän vaiheita sekä oman analyysiprosessini toteutumista suhteutettuna niihin.

Perttulan menettelytapa on kaksivaiheinen: Ensin pyritään rakentamaan jokaisesta tutkimukseen osallistuvasta ja hänen kokemuksestaan yksilöllinen merkitysverkosto ja tämän jälkeen yhteisiä kokemuksia ja tutkittavaa ilmiötä tavoitteleva yleinen merkitysverkosto. Analyysiprosessista riippuen tuloksena voi olla joko yksi tai useampi yleinen merkitysverkosto. Perttulan aineiston analyysin ensimmäinen vaihe eli yksilöllisten merkitysverkostojen rakennusvaihe etenee seuraavasti:

I. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen

1. Tutkimusaineistoon perehtyminen ja kokonaisuuden hahmottuminen
2. Aineistoa jäsentävien keskeisten sisältöalueiden muodostaminen

3. Merkityssuhteiden erottaminen toisistaan
4. Merkityssuhteiden muuntaminen yleiskielelle
5. Merkityssuhteiden sijoittaminen sisältöalueisiin
6. Sisältöalueittaisten yksilökohtaisten merkitysverkostojen rakentaminen
7. Sisältöalueista riippumattomien yksilökohtaisten merkitysverkostojen rakentaminen

Ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoon tutustutaan avoimin mielin ja pyritään sulkeistamaan aineistoa koskevat ennakkokäsitykset ja luomaan niistä vapaata kokonaiskuvaa aineistosta. (Perttula 1995, 119-153). Ensimmäisessä vaiheessa keskityin jokaisen tutkimukseen osallistuneen haastatteluaineistoon omana yksilöllisenä kokonaisuutenaan, enkä pyrkinyt vielä hahmottamaan niiden välillä olevia mahdollisia yhteneväisyyksiä tai eroavaisuuksia. Aineiston analyysi alkoi jo haastattelujen litterointivaiheessa, jolloin kuuntelin kaikki haastattelut useaan kertaan läpi. Koska suoritin haastattelut kahdessa osassa kolmen kuukauden päässä toisistaan, litteroin ensimmäisen kierroksen haastattelut ennen viimeisiä haastatteluja. Näin saavutin kokonaiskuvaa kunkin haastateltavan kanssa käsitellyistä teemoista ja pystyin myöhemmässä haastattelussa pyytämään tarkennuksia itselleni epäselviksi jääneistä asioista. Tässä vaiheessa en ollut vielä tutustunut syvällisesti tutkimusaiheeni koskevaan teoriaan, sillä halusin sulkeistamisen periaatteiden tavoin estää sen liiallisen vaikutuksen aineiston hankinta- ja analysointiprosessiin ja pyrkiä niiden kohdalla mahdollisimman suureen vapauteen ennako-olettamuksista.

Perttulan metodin toisessa vaiheessa muodostetaan tutkimusaineistosta sisältöalueet, joiden tarkoituksena on jäsentää aineistoa (1995, 121-122). Tässä vaiheessa sovelsin Perttulan metodia, sillä olin jo aineistonkeruu- eli haastatteluvaiheessa vaikuttanut tiettyjen keskeisten sisältöalueiden muodostumiseen aineiston sisälle. Niinpä en nähnyt niiden muodostamista erikseen tarkoituksenmukaisena vielä tässä vaiheessa, vaan siirryin suoraan kolmanteen vaiheeseen eli merkityssuhteiden erottamiseen aineistosta. Tässä vaiheessa olennaista on, että tutkija intuihionsa mukaisesti erottelee eri merkityksiä sisältäviä yksiköitä toisistaan. Yksiköt voivat vaihdella laajuudeltaan ja muodoltaan toisistaan paljonkin. (Perttula 1995, 122-123). Erotin aineistosta yksittäisiä merkityksen sisältäviä yksiköitä, jotka olivat tutkimusasetelmani kannalta olennaisia. Tässä vaiheessa analyysia tein myös varovaisia

rajauksia sen suhteen, mikä aineistosta oli tutkimustavoitteideni osalta merkityksellistä ja mikä selkeästi epäolennaisena kannatti jättää pois.

Neljännessä vaiheessa erotellut merkitysyksiköt muunnetaan tutkijan yleiskielelle samalla pyrkien säilyttämään kunkin yksilön kokemusmaailman mahdollisimman tarkasti. Yleiskielisyydelle muuntamisen kannalta olennaista on pitäytyä erossa teoreettisesta käsitteistöstä ja tulkintojen tekemisestä ja muuntaa merkitysyksiköt tutkijan tieteenalan yleiskielelle niin yksinkertaisina ja lähdeaineistolle uskollisena, kuin mahdollista. Tämä vaihe vaatiikin tutkijalta erityistä herkkyyttä ja tarkkuutta, jotta tutkija pystyy tekemään merkityksistä oikeanlaiset tulkinnat vääristämättä niitä. (Perttula, 1995 124-127.) Tässä vaiheessa kirjoitin kursiivilla sulkuihin kunkin merkitysyksikön perään niistä tekemäni muunnoksen.

Esimerkki analyysivaiheesta I.4:

“Tässähän nyt tieteenki tuota ku ei oo vielä kertaakaan tehny esimerkiksi sitä osaamisen osottamista niin vähän jännittää sillai että mikä riittää. Miten laajoja niitten kokonaisuuksien tulee olla ja miten hahmottaa itte vaikka kaks opintopistettä, kuinka palijo se niikö vaatii. Uskon että se sitte tullee muutaman yrityksen jälkehen. Että lähtee hahmottummaan.” *(Opiskelijaa jännittää, millaiset ja minkä laajuiset suoritukset osaamisen osoittamisiin riittävät, koska hän ei ole koskaan aiemmin tehnyt niitä. Hän uskoo sen selkenevän parin ensimmäisen yrityksen jälkeen.)*

Tämän jälkeen sovelsin Perttulan metodia siirtymällä neljännestä vaiheesta suoraan seitsemänteen vaiheeseen eli yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamiseen. Viidennessä ja kuudennessa vaiheessa yleiskielelle muunnetut merkitysyksiköt sijoitetaan aiemmin hahmotteluihin sisältöalueisiin ja muodostetaan yksilökohtaiset merkitysverkostot niiden jäsenyyksen perusteella (Perttula 1995, 127-137). Jätin tämän tekemättä, koska analyysiprosessini tavoitteena oli muodostaa yleisiä ilmiötä käsitteleviä merkitysverkostoja ja yksilökohtaiset merkitysverkostot palvelivat tätä tarkoitusta myös ilman tarkkaa jäsenyyttä. Aineisto oli myös haastattelujen tuloksena jäsentynyt pitkälti loogiseksi kokonaisuudeksi, jossa teemat seurasivat toisiaan. Oman tutkimusjoukkoni koostuessa hyvin pienestä tutkimuskohteesta, en myöskään esittele muodostuneita yksilökohtaisia merkitysverkostoja erikseen, sillä tutkimukseeni osallistuvat saattaisivat olla niistä helposti tunnistettavissa.

Aineiston analyysin onnistumisen kannalta yksilöllisten merkitysverkostojen luominen oli oleellinen osa prosessia. Näin halusin varmistua saavuttavani aidosti mahdollisimman totuudenmukaiset tulkinnat opiskelijoiden kokemuksista. Mikäli olisin siirtynyt suoraan yleisten merkitysverkostojen muodostamiseen, opiskelijoiden yksilöllisten kokemusten ainutlaatuisuus ja kokemusten merkitys juuri kyseisen ihmisen kohdalla olisi voinut jäädä huomioimatta. Uskon myös, että järjestelmällinen paneutuminen yksilöllisiin merkitysverkostoihin ehkäisi liiallisten tulkintojen syntymistä, mikä olisi voinut johtaa tulosten totuudenmukaisuuden heikkenemiseen.

Perttulan toinen vaihe koostuu yleisten merkitysverkostojen muodostamisesta, joka jakaantuu seuraaviin osiin:

II. Yleisen merkitysverkoston rakentaminen

1. Tutkimusasetteen omaksuminen: yksilökohtaiset merkitysverkostot ehdotelminä yleisestä tiedosta
2. Sisältöalueiden muodostaminen
3. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin
4. Sisältöalueiden jakaminen spesifeihin sisältöalueisiin
5. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen spesifeihin sisältöalueisiin
6. Muodostetaan ehdotelmat yleiseksi merkitysverkostoksi
7. Yleisten merkitysverkostojen muodostaminen

Yleisten merkitysverkostojen rakentamisen taustalla on ajatus tavoittaa yksilöllisiä merkitysverkostoja yhdistävät tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset merkitykset. Perttulan metodissa yksilökohtaiset merkitysverkostot toimivat ehdotelminä yleisestä tiedosta, mikä saavutetaan kuvaamalla ensimmäisessä päävaiheessa aiemmin luodut yksilölliset merkitysyksiköt yleisellä tasolla yksilön kokemuksen häivyttäen ja irrottamalla merkitykset niistä yhteyksistä, missä ne ovat syntyneet. Tässä vaiheessa analyysiprosessia aineisto koostuu aiemmassa päävaiheessa muodostetuista yksilöllisistä merkitysverkostoista, eikä niinkään haastatteluaineistosta puhtaasti. Toisen päävaiheen ensimmäisen vaiheen tarkoituksena on omaksua ajatus siitä, että yksilökohtaiset merkitysverkostot voivat toimia ehdotelminä yleisestä ilmiötä koskevasta tiedosta. Tähän pääsemiseksi merkitysyksiköt

tiivistetään ja muunnetaan yleiseen muotoon, yksilöllisen kokemuksen häivyttäen. (1995, 154-174).

Toisessa vaiheessa yksilökohtaisten merkitysverkostojen merkitysyksiköt erotetaan toisistaan ja niiden pohjalta luodaan uudet sisältöalueet, jotka jäsentävät aineistoa. Tätä vaihetta ohjaa tutkimustavoitteiden lisäksi tutkijan oma intuitio siitä, mikä on kokemusten kannalta olennaisinta ja merkityksellisintä. (Perttula 1995, 156). Tässä vaiheessa loin ensin aineistoa liiankin tarkasti jäsentäneet sisältöalueet: *opintoryhmään, alkuhämmennykseen, ohjaukseen, hopsiin, oman osaamisen arviointiin, oman osaamisen osoittamiseen, oman osaamisen kehittymiseen* sekä *opintojen etenemiseen* liitetyt merkitykset. Pian kuitenkin huomasin, että sisältöalueet olivat liian tarkkoja ja niitä oli liikaa, minkä seurauksena aineisto tuntui pirstaloituvan ja kokemusten ja sisältöalueiden väliset yhteydet katoavan. Tämän seurauksena vähensinkin sisältöalueita yhdistelemällä niitä toisiinsa. Tässä vaiheessa jätin myös pois haastateltavien elämäntilannetta ja taustaa koskevat merkitysyksiköt, koska niiden ainutlaatuisuus olisi ollut mielestäni epätarkoituksenmukaista liittää yleisiä kokemuksia jäsentäviin sisältöalueisiin.

Perttulan metodin kolmannessa vaiheessa jokainen merkitysyksikkö sijoitetaan luotuihin sisältöalueisiin. Näin ollen eri ihmisten saman sisältöiset kokemukset sijoitetaan saman sisältöalueen alle. Saman sisältöisyys ei tarkoita, että kokemusten tulisi olla yhteneviä, vaan ne voivat olla myös yksilöllisiä tai keskenään ristiriitaisia. Neljännessä vaiheessa sisältöalueet jaetaan keskenään yksityiskohtaisempiin osasiin, jotta tutkijan on mahdollista jäsentää sisältöalueiden rakennetta ja toisiinsa liittyviä ja vaikuttavia tekijöitä. (1995, 156-157). Tässä vaiheessa tarkistin aiemmin luomiani sisältöalueita vielä uudelleen ja sisällytin osan aiemmista sisältöalueista toistensa sisään. Viidennessä vaiheessa merkitysyksiköt sisällytetään spesifeihin sisältöalueisiin niin, että ne muodostavat sisällöllisesti jäsenneen kokemuksen ja kuudennessa vaiheessa spesifit sisältöalueet liitetään toisiinsa niin että sisältöalueen yleisen merkitysverkoston rakentaminen mahdollistuu. (Perttula 1995, 168-171). Perttulan seitsemännessä vaiheessa sisältöalueet integroitaisiin osaksi yhtä yleistä ilmiötä kuvaavaa merkitysverkostoa, mutta tämän vaiheen jätin tekemättä. Halusin näin säilyttää yksittäisten sisältöalueiden painoarvon.

Yleiset merkitysverkostot toimivat tutkimukseni pääasiallisena tutkimustuloksena yksilökohtaisten merkitysverkostojen toimiessa oleellisena ja välttämättömänä osana aineiston analyysin prosessia. Rakentamani yleiset merkitysverkostot eivät edusta enää

täydellisesti yksilökohtaisia ja ainutlaatuisia merkityksiä todellisuudesta, vaikkakin ne pyrkivät ilmentämään niitä mahdollisimman hyvin. Niiden tarkoituksena on ensisijaisesti antaa tutkittavasta ilmiöstä tietoa ja näkökulmia, jotka ovat muodostuneet yksilöllisten merkitysverkostojen pohjalta. Seuraavassa luvussa esitän tutkimukseni tuloksena analyysiprosessin seurauksena syntyneet neljä yleistä merkitysverkostoa: *kokemukset lähipäivistä oman opintoryhmän kanssa, kokemukset ohjauksesta, kokemukset hopsista sekä kokemukset opintojen etenemisestä.*

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen analyysiprosessin tuloksena rakentuneet yleiset merkitysverkostot neljästä eri sisältöalueesta: kokemukset opiskelusta lähipäivillä oman opintoryhmän kanssa, kokemukset hopsista, kokemukset ohjauksesta sekä kokemukset opintojen etenemisestä. Pyrkimyksenäni on kuvata kokemusten koko monialainen kirjo ristiriitaisuuksineen, jotka kuvastavat ilmiön kokemuksellista rikkautta. Tutkimustulosten tarkastelu suhteessa muihin ilmiöitä kuvaaviin tutkimuksiin ja teoriaan tapahtuu myöhemmässä luvussa.

5.1 Kokemukset lähipäivistä oman opintoryhmän kanssa

Omalla opintoryhmällä ja ryhmän lähipäivillä on suuri merkitys opintojen alkukokemusten kannalta. Lähipäivien kohtaamiset oman opintoryhmän kanssa, muilta opiskelijoilta saatu vertaistuki sekä kasvokkaiset vuorovaikutusmahdollisuudet ovat olleet merkityksellistä opintojen antia. Opiskelijat pitivät mahdollisuutta opiskella oman opintoryhmänsä kanssa erittäin tärkeänä, eikä halukkuutta opiskella ilman niitä ilmennyt. Opiskelijoiden kokemusten mukaan lähipäivät ovat olleet voimaannuttavia ja motivoivia hetkiä, joilla on saanut lisää energiaa omaan arkeen ja vahvistusta omille opinnoille. Lähipäivillä on voinut rauhassa keskittyä omaan itseensä ja opettajuutensa kehittämiseen ja uusien asioiden oppimiseen. Kiireisen arjen keskellä opintoihin keskittyminen on ollut välillä haastavaa, joten mahdollisuus siirtyä fyysisesti eri tilaan erottamaan opinnot arjesta, on ollut merkittävä. Lähipäivien aikana opiskelijat ovat saaneet myös voimaa toisistaan tietäessään, etteivät ole opintojensa kanssa yksin. Se on antanut heille lisämotivaatiota. Opintoryhmästä saatu vertaistuki on koettu korvaamattomana.

Opiskelijoiden kokemuksen mukaan lähipäivien ilmapiiri on ollut hyvä. Lähipäivillä vallinnut ilmapiiri on ollut positiivinen, vuorovaikutteinen, energinen ja utelias. Opintoryhmiä kuvailtiin hyvin ryhmäytyneiksi jo ensimmäisen haastattelukierroksen aikana, ja tuutoreiden toiminnan koettiin vaikuttaneen opintoryhmän ryhmäytymiseen merkittävästi. Opintoryhmissä teetettiin paljon ryhmätöitä sekä erilaisia tehtäviä, joissa ohjattiin opiskelijoita toimimaan aina eri henkilöiden kanssa. Ryhmäytyminen teki opintoryhmästä tilan, jossa oli turvallisesta harjoitella opettamista ja ohjaamista.

Oman opintoryhmän opiskelijat on koettu toisaalta samanhenkisiksi keskenään ja toisaalta sopivalla tavalla erilaisiksi. Opintoryhmän jäseniä yhdistää se, että he ovat kaikki opintojensa

suhteen epämukavuusalueella. Kellään heistä ei ole opettajan pedagogista pätevyyttä ja kaikki he kohtaavat opintojensa aikana itselleen uusia asioita. Ryhmäläisillä on keskenään samankaltaisia tavoitteita ja he ovat erilaisista taustoistaan huolimatta samanhenkisiä. Opintoryhmässä on hienoa sen heterogeenisuus: opiskelijat ovat eri aloilta ja omaavat keskenään erilaista osaamista. Kaikilla on aiempaa kokemusta ja osaamista elämästä ja työstä. Opintoryhmä muodostaa samalla lailla ajattelevien valmiin verkoston opintojen jälkeiselle ajalle.

Lähipäivien välissä opintoihin käsiksi pääseminen koetaan välillä hankalaksi ja niihin orientoituminen vie enemmän aikaa. Lähipäivien tiivis tahti tuo opintoihin jatkuvuutta ja niiden loppuminen tuntuu haikealta sekä jännittävältä. Lähipäivien jälkeen opiskelijan vastuu omista opinnoistaan korostuu ja itsenäinen omien opintojen aikatauluttaminen herättää epävarmuutta. Tällöin tuntuu erityisen tärkeältä, että tuutorit ovat helposti tavoitettavissa ja valmiina auttamaan. Opiskelijoilla on kiinnostusta päästä nopeasti lähipäiviä sisältäville opintojaksoille, jotta opiskelurytmi pysyisi yllä. Lähipäivät toimivat opintojen henkisenä rytmittäjänä, jotka pitävät tuntuman opintoihin yllä ja käsiteltävät asiat mielessä.

Opintoryhmien opiskelijoiden osallistuminen lähipäiville on ollut syksyn aikana aktiivista. Opiskelijat ovat olleet hyvin sitoutuneita tulemaan lähipäiville. Kanssaopiskelijoiden koetaan olevan motivoituneita opintoihinsa ja halukkaita varaamaan lähipäiville aikaansa. Opintoryhmässä on ollut kirjoittamaton sääntö osallistua aktiivisesti, jotta opiskelijoilla on ollut mahdollisuus harjoitella opettajuuden taitoja muilla ryhmän jäsenillä ja osoittaa osaamistaan. Muiden aktiivinen osallistuminen on vahvistanut opiskelijoiden omaa sitoutuneisuutta lähipäiviä kohtaan ja päiville on ollut mukava tulla, kun on tietänyt muiden suunnitelleen niille ohjelmaa. Aktiiviseen osallistumisprosenttiin on vaikuttanut myös opetuksen mielenkiintoisuus ja käsiteltävien asioiden innostavuus sekä tuutoreiden alkusyksystä tekemä vahva panostus ryhmäytymiseen.

Omasta opintoryhmästä on syksyn aikana muodostunut tärkeä vertaistuki opiskelijoille. Opiskelijat ovat keskustelleet opintoihin liittyvistä epävarmuustekijöistään yhdessä runsaasti. Suurimmalla osalla opiskelijoista ei ollut aiempaa tietoa tai kokemusta osaamisperusteisista opinnoista. Kaikilla näillä opiskelijoilla opinnot ja erityisesti niiden ensimmäiset lähipäivät ovat aiheuttaneet hämmennystä ja epävarmuuden kokemuksia. Osaamisperusteisuus on heille uudenlainen opintojen järjestelytapa verrattuna totuttuihin tapoihin. Siihen on haastavaa sopeutua alussa ja uusien opiskelutapojen sisäistäminen vie aikaa. Opintojen kokonaisuus

tuntuu pirstaleiselta ja hankalasti hallittavalta, koska selkeitä kurssikokonaisuuksia tai tehtävänantoja ei ole. Syksyn alussa opiskelijat kokevat opintojen etenemisen käytännön tasolla epäselväksi. Ajatus jokaisen osaamistavoitteen osoittamisesta kohta kohdalta on vaikuttanut pirstaleisuuden kokemuksen syntyyn. Kokonaiskuvan epäselvyys yhdistettynä opiskelijan korostuneeseen vastuuseen omista opinnoistaan on luonut osaltaan epävarmuuden tunnetta.

Hämmennystä ja epävarmuutta on ilmennyt jo ennen lähipäivien alkua, kun opiskelijoille on annettu ennakkotehtäväksi oman osaamisensa arvioiminen suhteessa ammatillisen opettajan osaamistavoitteisiin. Osaamistavoitteita ja niiden yhteyttä opiskelijan omaan osaamiseen sekä käytännön kontekstiin oli ennen opintojen alkua haastavaa ymmärtää, mikä herätti ahdistusta. Alkuhämmennystä on syntynyt myös ensimmäisten lähipäivien alettua, kun opiskelijoille on ensimmäistä kertaa esitelty opintojen toteutustapaa.

Opiskelijoista on ollut helpottavaa huomata lähipäivien alussa, etteivät ole ainoita, jotka ovat opinnoista ja niiden toteutuksesta hämmentyneitä. Kollektiivinen alkuhämmennyksen huomaaminen muissa ja opintoryhmästä saatu vertaistuki on rauhoittanut opiskelijoita ja vähentänyt opintoihin liittyvää ahdistustaan. Toisaalta hämmennys uusia opintoja aloittaessa koetaan myös normaaliksi tilaksi, minkä vuoksi se ei aiheuta huolestuneisuutta. Muista opiskelijoista saatu vertaistuki ja mahdollisuus purkaa hämmennyksen tunteita lähipäivien tauoilla yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa on ollut merkityksellistä. Omia epävarmuustekijöitä ja huolenaiheita ei ole haluttu nostaa esille luokkahuoneessa opetustilanteissa, vaan niitä on mieluummin käsitelty lähipäivien tauoilla ja tuutoreiden kanssa henkilökohtaisessa ohjauksessa.

Hämmennystä ja epävarmuuden tunteita koettiin myös syksyn loppupuolella. Hämmennys liittyy tässä vaiheessa opintojen konkreettisen etenemiseen, opiskelijoihin kohdistettuihin odotuksiin sekä osaamisen osoittamisten laajuuteen ja käsittelytapaan. Opiskelijoiden kokemuksissa ilmenee, että opintojen ohjeistus on ollut alkusyksystä osin puutteellista ja olennaisia asioita on tullut opiskelijoiden tietoon jälkikäteen. Tämä on aiheuttanut turhautumisen tunteita. Opintojen ymmärtämistä olisi helpottanut, mikäli opinnoissa olisi pitkin syksyä huomautettu, mihin kokonaisuuteen ja osaamisalueeseen käsitellyt asiat kulloinkin liittyvät. Toisaalta opiskelijat kuvaavat, että hämmennyksen helpottaminen on silmin nähden huomattavissa opintoryhmän muista jäsenistä loppusyksystä. Muut opiskelijat ovat aiempaa aktiivisempia lähipäivillä ja vaikuttavat olevan enemmän innoissaan

opinnoistaan. Opiskelijoiden päämäärätietoisuus ja ymmärrys opintojen etenemisestä on kasvanut. Muutoksen huomaaminen muissa ryhmän opiskelijoissa on tuntunut hyvältä ja antanut itselle lisämotivaatiota. Opiskelijoiden omalta kohdalta hämmennyksen helpottaminen on vähentänyt opintoihin kohdistuvaa ahdistusta ja luonut optimistista suhtautumista niihin.

Vertaistuen lisäksi opiskelijoiden hämmennyksen tunnetta opintojen alussa helpotti, kun lähipäivillä alettiin käsitellä ammatillisen opettajan osaamisalueita konkreettisten esimerkkien avulla. Kahdeksan ensimmäistä lähipäivää keskittyivät opintoihin ja osaamisalueisiin orientoitumiseen, minkä jälkeen lähipäivillä on käsitelty erilaisia osaamistavoitteisiin liittyviä teemakokonaisuuksia. Lähipäivien rakenne on ollut opiskelijoiden mielestä toimiva. Niissä on ollut sopivassa määrin osaamistavoitteiden kanssa linjassa olevaa teoreettista tietoa sekä käytännön pedagogisia menetelmiä. Pitkä yhteinen orientoitumisvaihe helpotti opintojen kokonaiskuvan muodostumisessa. Osaamisalueiden tarkka käsittely koettiin olennaiseksi, jotta oman osaamisen arviointi ja hopsin täydentäminen olisi mahdollista. Toisaalta lähipäivillä tehdyt lyhyet katsaukset osaamisalueisiin jättivät alkusyksystä osittain hölmistyneen olon, sillä opiskelijoista tuntui, että syvempi perehtyminen aihealueeseen on sen jälkeen opiskelijoiden itsensä vastuulla. Opiskelijat toivoisivat heillä olevan enemmän aikaa käytettävissä, jotta pystyisivät perehtymään osaamisalueisiin ja lähipäivien teemoihin syvällisemmin. Aihealueisiin tutustuminen tuntuu jäävän muuten liian kapeaksi.

Opintojen käytännönläheisyys on ollut ennako-odotuksiin nähden positiivinen yllätys. Erilaisten opetusmenetelmien esittely ja käytännön kokeilu on ollut merkityksellistä sisältöä lähipäivien aikana. Lähipäivillä esiteltyjä osaamisalueita on sovellettu yhdessä käytännön ryhmätöissä. Opiskelijoille on ollut todella tärkeää, että kaikkia esiteltyjä menetelmiä on päässyt kokeilemaan syksyn aikana itse käytännössä. Opinnoista on saatu monipuolisesti erilaisia pedagogisia opetusmenetelmiä. Erityisesti opetusharjoitukset omassa opintoryhmässä ovat olleet merkittäviä kokemuksia syksyn aikana. Oma opintoryhmä on koettu turvalliseksi paikaksi opettamisen harjoittelulle. Opetusharjoitukset on tehty pareittain tai pienissä ryhmissä. Syksyn aikana pidetyt opetusharjoitukset ovat olleet ensimmäisiä mahdollisuuksia päästä opinnoissa konkreettisesti harjoittelemaan opettamista. Toisessa opintoryhmässä opetusharjoituksiin liitettiin osaamisen osoittamiset, mikä koettiin konkreettisena esimerkkinä siitä, miten opinnot edistyvät. Opiskelijat saivat positiivista palautetta opetusharjoituksista niin tuutoreilta, kuin kanssaopiskelijoilta.

Opetusharjoitukset tarjosivat mahdollisuuden perehtyä uusiin ja erilaisiin opetusmenetelmiin ja harjoitella niitä käytännön ohjaustilanteissa. Vaikka yksittäiset teoriakokonaisuudet ovat saattaneet olla entuudestaan jo tuttuja ja opiskelijalla on ollut niistä osaaminen hallussa ja tunnustettuna, opiskelijat ovat halunneet osallistua niitä käsitteleville lähipäiville päästäkseen harjoittelemaan teorian sovelluksia käytännössä. Opetusharjoitukset mahdollistivat myös uudenlaisten opetusmenetelmien harjoittelun ja kokeilun käytännössä. Opetusharjoitukset ovat aiheuttaneet jännityksen kokemuksia etukäteen. Niistä suoriutuminen ennako-odotukset ylittäen, on antanut onnistumisen kokemuksen tunteita ja itseluottamusta omaan toimintaan ja opettajuuteen sekä uutta intoa opintoihin. Opetusharjoitukset ja niissä ilmenneet haasteet ovat myös käynnistäneet reflektointiprosesseja, jotka ovat johtaneet uudenlaiseen ymmärrykseen syntyyn opettajuudesta ja opettajan roolista.

Opiskelu lähipäivillä on koettu mielenkiintoiseksi ja hauskaksi, koska se on eronnut totutuista tavoista kuten luennoinnin seuraamisesta. Tuutoreiden toiminta on myös koettu uudenlaiseksi. Heillä ei ole perinteistä opettajan tilaan, vaan he liikkuvat luokkatilassa aktiivisesti ympäriinsä. Päivien toiminnallisuus on vaikuttanut siihen, että käsitellyt asiat ovat jääneet opiskelijoiden mieleen hyvin. Monipuolisen pienryhmätyöskentelyn koetaan vähentävän yksittäisen opiskelijan työmäärää. Käytetyt menetelmät varmistavat, että kaikki osallistuvat omalta osaltaan niihin aktiivisesti ja antavat oman panoksensa. Muilta opiskelijoilta on saanut ideoita, joihin ei olisi itsenäisesti päätytty. Toisaalta lähipäivät on ryhmätöineen ja aktivoivine tehtävineen koettu raskaina ja väsyttävänä.

Syksyn aikana lähipäivillä käsiteltyjen sisältöjen on koettu jäävän helposti pyörimään mieleen niiden ulkopuolellakin, minkä koetaan liittyvän lähipäivien toiminnallisuuteen, vaihteleviin menetelmiin sekä asioiden käsittelyyn kokonaisuuksina. Arjen tilanteissa on huomattu yhtymäkohtia lähipäivillä käsiteltyihin asioihin. Opetuksen sisältöjen koetaan jäävän aidosti mieleen, koska opiskelija voi keskittyä niihin rauhassa, eikä opetusta seurata vain, jotta pystyttäisiin tuottamaan tentissä oikeanlaisia vastauksia. Opinnot eivät tunnu selviytymistäistelulta, vaan siltä että opiskelijan on mahdollista keskittyä tietoon ja oman osaamisensa kartuttamiseen. Käsitellyt asiat eivät tunnu kertakäyttöisiltä ja blogin ja oman osaamisen työstäminen on tuntunut vaivattomalta, kun asiat ovat jäsenyneet päässä kuin itsestään. Oman osaamisen kehittymisen on pystynyt syksyn aikana huomaamaan.

Jo opetus- ja ojauskokemusta ennen opintoja omaavat opiskelijat kokivat saaneensa syksyn aikana opinnoista teoreettista tietämystä ja pohjaa opettajana toimimiselle sekä varmistusta

omalle toiminnalleen. Opiskelijoiden käytännön työtavat eivät ole opintojen myötä oleellisesti muuttuneet, mutta he kokevat olevansa nyt entistä tietoisempia opetusmenetelmiensä teoreettisesta pohjasta sekä käytännön ja teorioiden välisestä yhteydestä. Kun teorioita on purettu yhdessä lähipäivillä, niiden yhteys käytäntöön ja omiin aiempiin kokemuksiin on selkeytynyt opiskelijoille. Aiemmin omaa toimintaa opettajana on saatettu perustella sillä, miten on aina toimittu tai mikä on tuntunut opiskelijasta itsestään hyvältä. Opintojen myötä omaa toimintaa osaa reflektoida teoreettisemmin ja sanallistaa paremmin.

Opiskelijoista on ollut mukavaa tunnistaa opinnoista itselleen ennestään tuttuja teemoja ja huomata itsellä olevan niistä aiempaa käytännön kokemusta. Vanhoja aiemmin opittuja asioita on palautunut opintojen myötä mieleen. Opiskelijoiden itsetuntemuksen koetaan vahvistuneen ja kehittyneen opintojen aikana. Opinnoista koetaan saaneen sellaista palautetta, mitä aiemmasta toiminnasta opettajan työtehtävissä ei ole saanut. Opinnoissa esiteltyjen käytännön menetelmien ja teorioiden vertaaminen aiempaan omaan toimintaan on saanut huomaamaan, että aiempi toiminta opettajana on ollut oikeanlaista ja tilanteisiin sopivaa. Opinnoista on saanut varmistuksen sille, että on toiminut aiemmin opettajana oikein.

5.2 Kokemukset hopsista

Opiskelijat ovat työstäneet syksyn aikana henkilökohtaisia opintosuunnitelmiaan, joihin kirjataan arvio omasta osaamisesta suhteutettuna ammatillisen opettajan osaamistavoitteisiin sekä suunnitelmat osaamisen osoittamiseksi ja sen kehittämiseksi. Kokemukset hopsin merkityksestä omien opintojen kannalta ovat vaihtelevat. Toisaalta hops näyttäytyy opintojen rakenteen ja aikataulun sekä oman osaamisen selkeyttäjänä ja jäsentäjänä, joka ohjaa mihin opiskelijan kannattaa opinnoissaan keskittyä. Hopsin osaamistavoitteiden ymmärtäminen selkeyttää opintojen antamat valmiudet ja osaamisen vähimmäistason ja auttaa rajaamaan opiskelijan työmäärää. Hops ilmaisee, millaista osaamista opiskelijalla opintojen valmistuttua on ja miten osaaminen on opintojen aikana kehittynyt. Hops nähdään elävänä dokumenttina, jota työstetään pitkin opintoja. Toisaalta kokemusten mukaan hopsin merkitys opintojen alkuvaiheen itsearvioinnin jälkeen on osittain epäselvä. Hopsia koetaan täytettävän velvollisuudentunteesta, eikä itseä varten. Se tuntuu irralliselta kokonaisuudelta, jonka hyötyä on loppusyksystä hankala hahmottaa. Sen merkitys nähdäänkin ensisijaisesti opiskelijan oman osaamisen alkukartoituksena ja mahdollisuutena suunnitella yksilöllisiä opintopolkuja opiskelijan elämäntilanne ja tausta huomioiden. Hopsin merkityksen sisäistämisen

haastavuuteen liitetään aiempien hops-kokemusten puuttuminen. Hopsin puutteellisesta hyödyntämisestä koetaan huonoa omaatuntoa.

Molemmissa opintoryhmissä hops on annettu opiskelijoille ennakkotehtävänä täytettäväksi ennen lähipäivien alkua. Ennakkotehtävä on synnyttänyt hämmennystä ja epävarmuutta, joka on hälvennyt vasta lähipäivien alettua. Opiskelijat, joilla on ollut haasteita löytää aiempaa osaamista täydennettäväksi hopsiin, ovat kokeneet prosessin turhauttavana ja täydentämisprosessi on jäänyt ensimmäisillä kerroilla kesken. Myös osaamistavoitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä tavoitteiden yhteyden hahmottaminen suhteessa käytännön opettajan työhön on koettu haastavana. Kokemus osaamisen puuttumisesta ja oman osaamisen arvioinnin haasteista on johtanut siihen, että hops on tuntunut jäävän lähes tyhjäksi, mikä taas on vaikuttanut negatiivisesti opiskeluuntoon. Tuutorit ovat korostaneet kaikilta opiskelijoilta löytyvän jotain aiempaa osaamista laitettavaksi hopsiin, minkä koetaan olleen ristiriidassa omien näkemysten kanssa. Tämä on synnyttänyt kokemuksen, että osaamista olisi pitänyt keksiä ikään kuin tyhjästä. Tässä suhteessa koetaan, että opetuskokemusta jo omaavat opiskelijat ovat oman osaamisensa arvioinnin suhteen erilaisessa tilanteessa, kuin ne joilla opetuskokemusta ei ole.

Hopsin teko on ollut kaikilla opiskelijoilla aikaa ja paneutumista vaativa työläs prosessi. Myös niillä opiskelijoilla, jotka ovat arvioineet omaavansa aiempaa osaamista, hopsin työstäminen on ollut työlästä. Oman osaamisen tunnistaminen, sanallistaminen ja hopsin täyttäminen teknisenä prosessina vie aikaa. Oman osaamisen arviointi hopsiin koetaan suhteellisen helppona, mikäli opiskelijalla on ennestään itsearviointista samankaltaista kokemusta töistä tai opinnoista. Aiemmat kokemukset työelämästä, opinnoista ja arkielämästä nähdään myös materiaalina, jota refleктоimalla on mahdollista sanoittaa ja jäsentää omaa osaamistaan. Vuosien aikana karttunut elämäkokemus mahdollistaa kokonaiskuvan hahmottamisen ja omien kehityskohteiden näkemisen.

Hopsin hahmottaminen ja täydentäminen on helpottunut huomattavasti, kun opintoryhmissä on yhdessä käsitelty osaamistavoitteita ja niiden merkitystä. Osaamistavoitteista on annettu lähipäivillä käytännön esimerkkejä suhteutettuna opettajan työhön, mikä on auttanut opiskelijoita ymmärtämään osaamistavoitteiden sisältöä ja yhteyttä opettajan käytännön työhön sekä tunnistamaan omaa osaamista suhteessa siihen. Hopsia ei haluta täydentää loppuun ennen kuin kaikki osaamistavoitteet on käsitelty yhdessä lähipäivillä, koska halutaan varmistaa, että niiden merkitys on varmasti ymmärretty oikein.

5.3 Kokemukset ohjauksesta

Opiskelijoiden kokemusten mukaan tuutoreilla on suuri merkitys lähipäivien ilmapiirin luomisessa, opintoryhmän ryhmäyttämisessä sekä opiskelijoiden henkilökohtaisessa ohjauksessa, joka korostuu hops-keskustelussa. Kokemusten mukaan tuutorit ovat toiminnallaan luoneet lähipäiville ja opintoryhmään avoimen ja kannustavan ilmapiirin. He ovat avoimia keskustelulle ja antavat lähipäivien aikana opiskelijoiden kommenteille ja kysymyksille arvostusta ja aikaa. He eivät suhtaudu negatiivisesti erilaisiin mielipiteisiin, vaan löytävät niistä käsiteltyihin aiheisiin liittyvää osaamista. Tuutorit eivät esittele asioita opiskelijoille valmiiksi pureskeltuina. Opintoryhmän tuutorit ovat ilmaisseet avoimesti osaamisperusteisuuden olevan heillekin uusi asia.

Tuutorit ovat helposti lähestyttäviä ja he ovat korostaneet olevansa aina opiskelijoiden apuna ja käytettävissä. Alkusyksystä opiskelijat kokevat itsestänselvyytenä voivansa olla tuutoreihin yhteydessä missä asiassa tahansa. Virheiden tekeminen opinnoissa ei ole vakavaa, koska asioiden korjaamiseksi tuutoreilta saa ohjausta ja neuvoja. Koulun henkilökunta koetaan välittäväksi ja lämpimäksi ja hyvään ilmapiiriin vaikuttavat myös muut henkilökunnan jäsenet. Epävarmuutta opintojen rakenteesta ja opiskelijaan kohdistuneista odotuksista helpottaa kokemus siitä, että koko koulun henkilökunta on tarvittaessa opiskelijan apuna. Opinnot tuntuvat ihmisläheisiltä verrattuna suurille opiskelijaryhmille suunnattuihin luentoihin, joissa opiskelijat eivät tunne toisiaan, eikä opettajalla ole opiskelijoihin henkilökohtaista suhdetta. Vaikka epävarmuustekijöitä on paljon, saatu ohjaus vaikuttaa siihen, että yleiskokemus opinnoista on positiivinen.

Syksyn aikana opiskelijat ovat saaneet henkilökohtaista ohjausta niin lähipäivien tauoilla, kuin erikseen sovittuina aikoina kasvokkain, puhelimella tai sähköpostin välityksellä. Tuutoreilta saatu henkilökohtainen ohjaus liitetään erityisesti hops-keskusteluun. Hops-keskustelu koetaan mahdollisuutena päästä keskustelemaan henkilökohtaisesti oman tuutorinsa kanssa ja selvittää yhdessä omien opintojen kannalta olennaisia asioita. Kokemusten mukaan henkilökohtaiselle keskustelulle tuutorin kanssa olisi ollut tarvetta jo heti opintojen alussa. Keskustelu olisi silloin voinut helpottaa alkuhämmennystä ja selkiyttää opintojen kokonaisuutta ja tarjota mahdollisuuden keskustella omista henkilökohtaisista ongelmista ilman koko ryhmän läsnäoloa. Hops-keskusteluun mennessä hopsin tuli olla lähes valmis, mikä tuntui haastavalta, kun opintohin liittyviä epävarmuustekijöitä oli niin paljon.

Opiskelijoiden hops-keskustelulle asettamat toiveet vaihtelivat. Hops-keskustelun odotetaan selkiyttävän opiskelijan opintojen etenemistä ja aikatauluja ja vähentävän opintojen aiheuttamaa hämmennystä. Toisaalta tuutorilta halutaan hops-keskustelusta varmistusta omalle tekemiselle sekä tuutorin näkemys opiskelijan osaamisesta ja sen kehityskohdista. Myös osaamisen tunnustukset koettiin merkittävän hops-keskustelujen sisältönä. Tuutorilla uskotaan olevan opiskelijan osaamisesta opiskelijaa itseään parempi näkemys, koska he pystyvät näkemään opiskelijan osaamisen ja sen puutteet paremmin kokonaisuutena. Kokeneina opettajina tuutorit tietävät, millaista osaamista opiskelijan tulisi kartuttaa. Hops-keskusteluja odotetaan syksyn alussa hyvillä mielin ja ja odottavaisina. Niille ladataan isoja odotuksia ja ne koetaan opintojen taitekohtana, jonka jälkeen opiskelijan on mahdollista itsenäisesti edetä opinnoissaan.

Hops-keskusteluissa käsiteltiin opiskelijan hopsin ja osaamisen tunnustamisten ja kehityskohteiden lisäksi opetusharjoittelun käytännön järjestelyjä sekä suunniteltiin yhdessä erilaisia osaamisen osoittamisen tapoja. Osalle opiskelijoista hops-keskustelu oli yksi syksyn merkityksellisimmistä hetkistä. Merkityksellisyyteen liitettiin kokemus siitä, että keskustelun aikana selvisi, mitä aikaisempaa osaamistaan opinnoissa voi hyödyntää. Tuutorin esimerkkien avulla oman osaamisen ja sen kehittämisen hahmottaminen parantui ja konkretisoitui opiskelijoille, minkä lisäksi opiskelijat huomasivat heillä olevan enemmän osaamista, mitä olivat aiemmin olettaneet. Ennen hops-keskustelua oman osaaminen hahmottaminen aiheutti epävarmuutta, ja hopsin täyttäminen oli tuntunut haasteelliselta. Hops-keskustelun kautta hops ja oman osaamisen välinen suhde aukeni ja ymmärrys opintojen etenemisestä parani.

Hops-keskusteluissa tunnistettiin osaamista ja osoittamisen tapoja suunniteltiin yhdessä. Osaamisen tunnistaminen tuntui hyvältä, sillä sen koettiin tarkoittavan opiskelijan tehneen oikeanlaisia asioita aiemmissa töissään. Toisaalta kokemusten mukaan hops-keskustelu ei täyttänyt sille annettuja suuria odotuksia: kaikkia epävarmuustekijöitä ei onnistuttu poistamaan ja kaikki toivottu osaaminen ei tullut tunnustetuksi. Tämä johtui osin siitä, ettei opiskelija ollut avannut osaamistaan tarpeeksi tarkasti tai opiskelija ei osannut hahmottaa omaa osaamistaan suhteessa osaamistavoitteisiin ja kuvailla sitä tuutorilleen.

Kokemukset ohjauksen tarpeista vaihtelevat. Toisaalta kokemusten mukaan henkilökohtaista ohjausta on saanut syksyn aikana riittävästi, eikä sitä ole ollut tarvetta pyytää erikseen. Toisaalta koetaan tarvetta henkilökohtaiselle ohjausajalle erityisesti opintoryhmän yhteisten lähipäivien loppumisen jälkeen. Ohjausaikoja ei ole valmiiksi aikataulutettuna, joten

niitä aiotaan pyytää tuutoreilta erikseen. Osittain kynnyksellinen henkilökohtaisen ohjauksen pyytämiseksi erikseen tuntuu aikuisopiskelijan kohdalla korkealta. Mikäli ohjauksaikoja olisi pitkin syksyä varattuna valmiina, niitä voisi käyttää tarvittaessa ja kynnyksellinen ohjaukseen hakeutumiselle madaltuisi.

Molemmilla opintoryhmillä on kaksi tuutoria, jotka toimivat yhteistyössä tiimiopettajina. Jokaiselle opiskelijalle on määritelty oma henkilökohtainen tuutorinsa, jonka kanssa hops-keskustelu käydään. Kokemukset tiimiopettajuudesta vaihtelevat. Toisaalta tuutorit täydentävät toisiaan tuomalla ohjauksessa esiin erilaisia näkökulmia ja näyttämällä käytännön esimerkin kautta, kuinka erilaiset persoonat voivat toimia yhteistyössä. Tuutorit ovat toimineet hyvin yhteistyössä ja selvästi sisäistäneet opintojen järjestystavan. Toisaalta opiskelijoiden kokemuksissa ilmenee, että tuutoreiden ohjeistuksissa ja toiminnassa on ollut epäjohtamomukaisuuksia, jotka ovat asettaneet opiskelijat keskenään epätasa-arvoiseen asemaan. Ohjeistukset ovat eronneet suhteessa siihen, millaiset osaamisen osoittamiset ovat olleet sopivia ja laajuudeltaan riittäviä ja missä vaiheessa opintoja ja millä tavoin tiettyjä osaamistavoitteita voi pyrkiä osoittamaan. Opiskelijoille on syntynyt kokemus, ettei tuutoreilla ole keskenään yhtenäistä linjaa ja opiskelijoita kohdellaan tässä suhteessa eri tavoin. Kokemusten mukaan opiskelijat eivät ole samalla viivalla sen suhteen, miten he voivat saada osaamistaan tunnustetuksi. Kaikille opiskelijoille ei ole tarjottu yhteneväisiä mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan ja tunnustamisiin riittävä suoritus tuntuu olevan tilanne- ja henkilökohtainen. Opiskelijoiden keskuudessa on keskusteltu asiasta ja ristiriitaisuudet ovat ilmenneet, kun saatuja ohjeistuksia ja osaamisen tunnustuksia on vertailtu. Kokemuksista ei ole keskusteltu yhdessä tuutoreiden kanssa. Sopivia palautteenantotilaisuuksia asian esille nostamiseksi ei ole ilmaantunut syksyn aikana.

5.4 Kokemukset opintojen etenemisestä

Opiskelijoiden opinnot ovat edenneet syksyn aikana eri tahtiin. Osa on osallistunut vain opintoryhmän lähipäiville ja osalla on lähipäivien lisäksi saatuja osaamisen tunnustuksia. Yhdellä opiskelijoista opinnot ovat loppusyksystä lähestulkoon valmiit. Opintojen aikataulusuunnitelmat ovat pysyneet kaikille opiskelijoille samana. Suunnitellut valmistumisaikataulut vaihtelevat alle puolesta vuodesta kahteen vuoteen ja niihin vaikuttavat kunkin opiskelijan elämäntilanteet. Mahdollisuus opiskella töiden ohella on koettu todella merkittäväksi.

Kokemusten mukaan opinnot eivät ole edenneet niin kuin syksyn alussa on alunperin suunniteltu. Opintojen etenemiseen ovat vaikuttaneet henkilökohtaisen elämän kiireet ja syksyn aikana ilmenneet yllättävät käännteet ja haasteet elämässä. Opintojen edistämisen koetaan olevan mahdollista haasteista huolimatta, mutta se on tarkoittanut etenemisen hidastumista tai suoritusten laadun heikkenemistä. Koska opintojen suunnittelu ja toteuttaminen ovat opiskelijan omalla vastuulla, kokonaisuus on mahdollista sovittaa oman elämän ja omien opiskelutapojen ympärille. Opintojen joustavuudella ja monipuolisuudella koetaan olevan suuri merkitys sille, että niitä on mahdollista edistää vaikeissakin tilanteissa. Toisaalta opiskelijalla itsellään oleva iso vastuu opintojensa kokonaiskuvan miettimisestä ja suunnittelusta tuntuu raskaalta. Opiskelijan tulee olla opintojensa suhteen koko ajan aktiivinen ja opiskelemisen koetaan vaativan opiskelijalta paljon.

Kokemusten mukaan lähipäivät teemoineen ovat olleet hyvissä ajoin opiskelijoiden tiedossa, joten niiden aikatauluttaminen muun elämän keskelle on ollut helppoa. Lähipäiviä koetaan olleen sopivasti tai liian vähän. Hyvissä ajoin saatu tieto lähipäivien teemoista on mahdollistanut opiskelijoille omien opintojen suunnittelun ja aikatauluttamisen tarkoituksenmukaisesti. Oman osaamisen hankkimisen ja osoittamisen on voinut liittää lähipäivien teemoihin, mikä on helpottanut opiskelijoiden työtaakkaa. Yhdistämällä osaamisen osoittamiset lähipäivien teemoihin, omaa osaamista ja aiempia kokemuksia on ollut helppoa pohtia suhteessa teoriaan. Opiskelua on helpottanut, kun ennen lähipäivää on saanut opetusmateriaalin, jonka avulla osaamisalueisiin on ollut mahdollista orientoitua ennakkoon.

Opiskelijat kokevat, ettei opinnoissa tarvitse opiskella itselleen turhia asioita. Opinnoissa voi keskittyä olennaisiin asiasisältöihin, koska opiskelu ei ole valmistautumista tiettyjä tehtävänäntöjä kuten tenttejä varten ja opiskelijalla on mahdollisuus itsenäisesti aikatauluttaa omat opintonsa. Opiskelu ei tunnu selviytymistäistelulta, jossa opiskelijan tulee keskittyä käsitteiden ulkoa opetteluun. Oman aikansa saa käyttää viisaasti, eikä esimerkiksi lähipäiviin ole pakollista osallistua. Läsnaolopakon puuttuminen lähipäiviltä on koettu helpottavana, eikä poissaolo aiheuta huonoa omatuntoa. Poissaolosta ei saa negatiivista palautetta keneltäkään ja opinnot jatkuvat sen jälkeen ilman ongelmia. Saman osaamisen hankkimiseksi työskentelyn voi tehdä itsenäisesti tai muulla haluamallaan tavalla. Tarvittavan tiedon ja osaamisen saa hankkia sieltä, mistä itse haluaa. Opiskelijan ei tarvitse käyttää aikaansa ylimääräiseen työskentelyyn, mikäli on ilmiselvää, että hänellä on jo osaamista jollakin osa-alueella. Säilyneet resurssit voi käyttää omin kehityskohteisiinsa.

Kasvatustieteelliset opinnot ja digipedagogisen osaamisen opintojakson koetaan olevan helpoimpia tapoja lähteä opinnoissa liikkeelle itsenäisesti. Helppous liitetään siihen, että kyseiset opintojaksot ovat yksinkertaisia ottaa haltuun. Kyseisistä opintojaksoista saatavat opintopisteet ovat tiedossa ja niiden suorittamiseen vaadittavat tehtävänannot ovat selkeitä. Opintojakson suorittamisessa ei ole välimuotoja, jotka aiheutuisivat aiemmasta osaamisesta.

Opiskelijat ovat toteuttaneet opintoja syksyn aikana eri tavoilla. Osa opiskelijoista työskentelee yhtä aikaa useamman osaamistavoitteen parissa yhdistellen osaamisen osoittamisissa erilaisia ilmiöitä ja tavoitteita toisiinsa. Osa etenee opinnoissaan kohta kohdalta, osaamistavoite osaamistavoitteelta. Opintojen toteutustavan koetaan olevan sovitettavissa omaan persoonaan ja työtapoihin, mikä luo tyytyväisyyttä opintoja kohtaan. Koska valmiita tehtävänantoja ei ole, työtapansa voi suunnitella itsenäisesti. Mikäli opintoihin keskittyminen ja niiden edistämisen kotoa käsin tuntuu haastavalta, voi sen sijaan panostaa aktiiviseen osallistumiseen lähipäivillä.

Opiskelijan itsenäisyyteen ja vastuuseen liitetään myös negatiivisia puolia. Aikatauluttomuus voi johtaa siihen, ettei opiskelija saa opintojensa suhteen mitään itsenäisesti aikaseksi. Vastuu tarkoittaa myös sitä, että opiskelijan tulee olla koko ajan opinnoistaan tietoinen ja aktiivinen niiden suhteen. Vaatimukset opiskelijan itsenäisestä työskentelyotteesta tuntuvat suurilta siihen nähden, ettei opintojen käytännön eteneminen ole selkeä. Opintojen aikatauluttamisen ja itsenäisen edistämisen koettiin vaativan syksyn aikana aikaa ja rauhaa, jotta niihin oli mahdollista kunnolla paneutua. Opintoihin paneutuminen tarkoittaa sen selvittämistä itselleen, mitä opiskelijan tulisi kulloinkin olla konkreettisesti tekemässä. Toisaalta liiallista opinnoista huolehtimista pyrittiin välttämään, sillä sen koetaan vievän resursseja ja voimavaroja itse opinnoilta ja vaikeuttavan niiden etenemistä.

Opintojen koettiin etenevän syksyn aikana lähipäiviin osallistumalla sekä osaamisen osoittamisten seurauksena. Opiskelijoista suurin osa osoitti syksyn aikana omaa osaamistaan suhteessa osaamistavoitteisiin. Osaamisen osoittamiset herättivät opiskelijoissa paljon epävarmuutta pitkin syksyä. Epävarmuutta koettiin suhteessa siihen, missä vaiheessa opintoja on järkevää pyrkiä osoittamaan kutakin osaamistavoitetta, millaiset osaamisen osoittamisen tavat ovat hyväksytyjä ja millainen käsittelyn laajuus ja syvyys riittävät suhteessa kuhunkin osaamistavoitteeseen. Epävarmuus korostui erityisesti alkusyksystä niillä opiskelijoilla, joilla ei ollut aiempaa kokemusta osaamisen osoittamisesta.

Vaikka jokainen asiaa miettinyt opiskelija oli loppusyksystä saanut osaamistaan tunnustetuksi ilman täydennyspyyntöjä, epävarmuus ei ollut poistunut täysin. Selkeiden esimerkkien ja tarkempien rajalinjojen puute aiheutti epävarmuutta ja hämmennystä sen suhteen, miten osaamisen osoittamisia kannattaa tehdä. Tuutoreilta kaivattiin alkusyksystä enemmän konkreettisia käytännön esimerkkejä siitä, millä eri tavoilla osaamisen osoittamisia voi tehdä ja millä tavoin niitä on tehty. Se olisi auttanut hahmottamaan toimintaa ja helpottanut epävarmuutta. Epävarmuus on syksyn aikana vienyt opiskelijoiden voimavaroja itse asiaan keskittymiseltä ja turhautuminen on hidastanut opintojen etenemistä. Opiskelijat ovat alkaneet työstämään blogikirjoituksia tietyistä osaamistavoitteista, kunnes ovat kokeneet olonsa epävarmaksi sen suhteen, mitä heidän kuuluisi olla tekemässä. Tällöin suorituksen työstäminen on jäänyt kesken. Tuskailusta on syntynyt myös oivalluksen kokemuksia: opiskelijan kannattaa suunnitella ja toteuttaa osaamisen osoittaminen niin, että se palvelee häntä itseään parhaiten oppimisessa. Tämän vuoksi opiskelijoille ei ole annettu valmiina selkeää tekotapaa ja rajoituksia. Oivalluksen saaminen asiasta on auttanut hahmottamaan paremmin suoritusten laajuutta, edistänyt opintoja ja poistanut opintoihin liittyvää ahdistusta.

Syksyn aikana opiskelijat ovat tehneet osaamisen osoittamisia eri tavoin. Heillä on ollut halua hyödyntää niissä erilaisia tapoja, vaikka niiden keksiminen on tuntunut alkusyksystä haastavalta. Joissakin hops-keskusteluissa on suunniteltu yhdessä tuutorin kanssa erilaisia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan ja opiskelijat ovat toteuttaneet näitä syksyn aikana. Suurimmaksi osaksi osaamisen osoittamisen tavat ovat olleet tuutoreiden kanssa käytyjä keskusteluja, blogikirjoituksia, opetustuokioiden pitämistä ja opetusharjoittelussa tapahtuneita näyttöjä. Todistukset ja muut osaamista kuvaavat asiakirjat ovat toimineet pohjana osaamisesta ja omakohtaisista kokemuksista kertomiselle, eivätkä ole itsessään riittäneet tunnustuksen saamiseen.

Alkusyksystä osaamisen osoittaminen opetustuokion pitämisellä tuntui haastavalta ajatukselta, mikäli opiskelijalla ei ollut varmuutta siitä, millainen opetustuokion kannattaisi olla. Pedagogisesti tarkoituksenmukaisen opetuksen suunnittelu yhdistettynä osaamisen osoittamiseen tuntui ajatuksen tasolla haastavalta toteuttaa, mikä johti suunnittelun keskeytymiseen. Toisessa opintoryhmässä opiskelijoita ohjeistettiin tuutoreiden taholta valitsemaan joku osaamistavoitteista ja suunnittelemaan ja toteuttamaan ryhmässä tai pareittain osaamisen osoittaminen opetustuokion muodossa. Opetustuokioiden pitämisestä opiskelijat kokivat saaneensa konkreettisen esimerkin siitä, miten opinnot etenevät osaamisen osoittamisten kautta.

Osaamisen osoittamisissa opiskelijoita on mietityttänyt syksyn aikana tunnustukseen riittävän suorituksen taso. Koska selkeitä tehtävänantoja ja rajauksia ei ole, opiskelijat ovat törmänneet sisäisen kunnianhimon ja ulkoisten odotusten väliseen ristiriitaan. Opiskelijat kokevat joutuvansa tasapainoilemaan sen kanssa, kuinka kunnianhimoisesti osaamisen osoittamisiin suhtautuvat, vaikka suorituksista ei saakaan numeroarvosanaa. Opiskelijoiden itselleen asettamat tavoitteet tuntuvat liian korkeilta suhteessa koulutuksen osaamistavoitteisiin. Opiskelijan tulee itsenäisesti päättää tekeekö tunnustuksen eteen pienimmän mahdollisimman tunnustukseen riittävän työn vai käyttääkö asiaan enemmän energiaa ja aikaa ja pyrkii parhaimpaansa. Opintojen valmistumisen kannalta suorituksen laadulla ei ole niin paljon merkitystä, jos suoritus menee hyväksytyksi läpi. Opiskelijat ovat kamppailleet tämän ristiriidan kanssa syksyn aikana. Opiskelijoiden kokemusten mukaan he ovat itsekriittisiä oman toimintansa suhteen ja ovat aiemmin vaatineet itseltään liikaa. Nyt he ovat yrittäneet opetella, että tarjoaisivat osaamisen osoittamiseksi epävarmempiakin suorituksia ja kokeilisivat riittävätkö ne. Myönnytyksen tekeminen tässä suhteessa on koettu itsetutkiskelun paikkana, mikä on vienyt henkisiä voimavaroja.

Opiskelijat ovat keskustelleet opintoryhmän muiden opiskelijoiden kanssa asiasta ja verranneet ja ihmetelleet muiden opiskelijoiden saamia osaamisen tunnustuksia. Osa opiskelijoista tekee todella paljon töitä ja silti opinnot eivät tunnu etenevän, osa saa tunnustuksia, vaikka ei näytä muiden silmään tekevän paljon mitään. Opiskelijat ovat myös verranneet omia suorituksiaan keskenään ja ihmetelleet, miten hyvin erilaisilla suorituksen laajuuksilla on saatu tunnustuksia. Opiskelijoiden koetaan tässä suhteessa olevan keskenään epätasa-arvoisessa asemassa, koska heillä ei ole mahdollisuutta nähdä, millaiset vähimmäissuoritukset osaamisen tunnustuksiin riittävät. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan helpottaisi, mikäli osaamistavoitteille annettaisiin jonkinlaisia rajoja esimerkiksi sivumäärien suhteen, jotta olisi mahdollisuus tietää mitä tavoitella ja missä vaiheessa suoritus alkaa olla riittävä. Se auttaisi opiskelijoiden ajankäyttöä ja helpottaisi ahdistusta asiasta.

6 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU

Seuraavaksi käsittelen yleisistä merkitysverkostoista nousseet pääasialliset tutkimuksen tulokset ja suhteutan niitä suomalaiseen ja kansainväliseen tieteelliseen tutkimukseen ja keskusteluun. Tarkastelun havainnollistamiseksi litteroiduista haastatteluaineistoista on käytetty esimerkkeinä lainauksia. Lainausten yhteydessä käytän opiskelijoista lyhenteitä O1, O2, O3, O4 ja O5 ja ensimmäisen ja toisen haastattelun erotan toisistaan lyhenteillä H1 ja H2.

Tutkimukseni tulokset osoittavat osaamisperusteisten opintojen aloittamisen aiheuttavan hämmennystä ja epävarmuutta niissä opiskelijoissa, joille osaamisperusteinen opetussuunnitelma on ennestään tuntematon. Uusiin opiskelutapoihin tottuminen ja niiden sisäistäminen koettiin haastavaksi ja ajallisia sekä henkisiä resursseja vaativaksi. Toisaalta opiskelijoiden kokemuksissa ilmeni myös ajatus siitä, että tietynasteinen hämmennys ja epävarmuus ovat uusia opintoja aloittaessa normaalia ja asiaankuuluvaa. Ammatillisen opettajan pedagogisia opintoja opiskelevat ovat toimineet omalla substanssialallaan työtehtävissä useamman vuoden ja heillä on taustallaan useampia erilaisia koulutusmuotoja. Iso osa opiskelijoista on toiminut tai toimii parhaillaan ammatillisen opettajan työtehtävissä (Keurulainen, 2007, 29). Aiemmista kokemuksista on todettu olevan aikuisopiskelijan opiskelussa hyötyä, sillä ne muodostavat rakenteen, joiden kautta uusiin asioihin on mahdollista luoda merkityksellistä suhdetta. Toisaalta aikuisopiskelijan aiemmat kokemukset saattavat myös asettaa rajoituksia uuden oppimiselle, mikäli ne sisältävät vakiintuneita, mutta paikkaansa pitämättömiä yleistyksiä ja tulkintoja. Aiempien opintojen synnyttämät opiskelutavat voivat hidastaa uudenlaisten tapojen omaksumista ja uusien opintojen alku voi merkitä korostunutta tarvetta opetella oppimaan uudella tavalla. (Herranen, & Penttinen, 2008, 16-19; Kiviniemi, 2013, 172.)

Opiskelijoiden kokemuksen mukaan epävarmuutta opinnoissa aiheuttivat ne seikat, joiden koettiin olevan erilaisia verrattuna aiempiin opintoihin. Selkeiden kurssikokonaisuuksien ja tehtävänantojen puuttuminen ja opintojen eteneminen osaamisen osoittamisilla omien aikataulujen ja suunnitelmien mukaisesti koettiin erityisesti alkusyksystä epäselväksi. Oman osaamisen arviointi suhteessa ammatillisen opettajan osaamistavoitteisiin ilmeni haastavana, koska opiskelijoiden oli vaikeaa ymmärtää osaamistavoitteita ja niiden suhdetta omaan osaamiseen ja käytännön työtehtäviin. Niillekin opiskelijoille, joille osaamisperusteinen tapa opiskella oli entuudestaan tuttua, osaamisen osoittamiset aiheuttivat epävarmuutta.

Edellämainitut toimintatavat ovat Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteisen opetussuunnitelman peruseriaatteita (Amok, 2016, 8-15.) Vaikka jonkinasteinen epävarmuus on tavanomaista aikuisopiskelijan totuttautuessa uusiin opintoihin, vaikuttaa siltä että tutkimassani tapauksessa juuri osaamisperusteisuudelle ominaiset elementit aiheuttivat opiskelijoissa hämmennystä. Osaamisperusteisuudessa korostetaan myös opiskelijälähtöisyyttä ja opiskelijan aktiivisuutta suhteessa omiin opintoihinsa. Uusien opiskelutapojen lisäksi opiskelija saattaa joutua omaksumaan ja sisäistämään kokonaan uudenlaisen roolin opiskelijana.

Opiskelijoiden omasta opintoryhmästä saama vertaistuki oli merkittävässä osassa opintojen aiheuttaman hämmennyksen käsittelyssä. Jo pelkästään muiden hämmennyksen kohtaaminen helpotti opiskelijoiden omaa epävarmuutta:

Joo eli siinä ku alkuun tota alotteli niin ennen ensimmäistä tarjoamapäivää tuntu, että on yksin aivan pihalla täällä. Mutta huomaa, että kaikilla muilla oli ihan sama tunnelma ja että niin se oli ihan normaalia se alkuhämmennys siinä. Anto sitä motivaatiota siihen siinä heti. (O5, H1)

No tietenkin siis semmonen kollektiivinen häh mikä esimerkiksi justiin tauolla tuli. Ku siis jälleen kerran ymmärsi sen, että en minä todellakaan ole ainut, joka ei niinkö hanskaa tätä hommaa vielä. Siis sehän on aina tietenki helpottaa, ku sää ymmärrät sen niinku kukaan muukaan suurinpiirtein ei siellä oo niiku heti iha kärryillä. (O1, H1)

Oman hämmennyksen jakaminen toisille opiskelijoille tapahtui epävirallisissa tilanteissa luokkahuoneen ulkopuolella. Kynnys ottaa omia epävarmuustekijöitä esiin koko opintoryhmän ja tuutorin edessä luokkatilassa koetaan selkeästi korkeaksi. Oma opintoryhmä loi turvallisen ja osittain informaalin kontekstin ottaa esille omia epävarmuustekijöitään, jakaa negatiivisia kokemuksia ja harjoitella opettajuutta käytännössä. Koettuun turvallisuuteen liitettiin jo alkuvaiheessa tapahtunut vahva ryhmäytyminen. Tuutoreiden toiminnalla koettiin olevan suuri vaikutus ryhmäytymiseen sekä opintoryhmän avoimen ja kannustavan ilmapiirin syntymiseen. Tuutoreiden kuvailtiin olevan avoimia keskustelulle ja antavan opiskelijoiden kommentteille ja kysymyksille arvostusta ja aikaa sekä järjestäneen erityisesti opintojen alkuvaiheessa ryhmäyttäviä harjoituksia.

Sivutoimisesti opiskelevien opiskelijoiden on tutkittu kiinnittyvän opintoihinsa paremmin, mikäli opintoryhmissä vallitsee yhteisöllinen ilmapiiri, joka luo yhteistä ymmärrystä ja vertaistukea opiskelijoiden välille. Kokemus tiettyyn ryhmään kuulumisesta tekee

oppimisesta merkityksellisempää, tyydyttävämpää ja nautinnollisempaa, mikä liitetään vähentyneeseen opintojen keskeyttämisen riskiin. Ryhmähengen kehittymisen vaikuttavat keskusteluun ja vuorovaikuttamiseen ohjaavat käytänteet. (Kember, Lee & Li, 2001, 326-341). Turvallisella, kannustavalla ja avoimella oppimisympäristöllä on todettu olevan olennainen merkitys aikuisopiskelijan oppimisen kannalta. Turvallisuuden tunne kumpuaa hyväksynnästä ja luottamuksesta sekä mahdollisuudesta ilmaista itseään ilman pelkoa tuomitukseksi tai naurunalaiseksi asettumisesta. Tällöin opiskelija kokee voivansa olla oma itsensä ja tulevansa ymmärretyksi. Empatia, avoin vuorovaikutus sekä kuuntelulle, oikean tasoisella opiskelijoiden haastamiselle ja selkeälle rakenteelle perustuva ohjaajan tuki ovat myös olennaisia tällaisen oppimisympäristön rakentamiselle. (Malinen, 2000, 119-120).

Tulosten mukaan opintoryhmästä saatu motivaatio sekä vertaistuki korostuivat lähipäivien aikana. Niiden ulkopuolella opiskelijat kokivat olevansa opintojensa kanssa yksin ja niiden edistämisestä korostuneemmin vastuussa. Opiskelijoiden kokemusten mukaan vertaistuen mahdollistamisen lisäksi lähipäivät pitävät opinnot opiskelijoiden mielessä, toimivat opintojen henkisinä rytmittäjinä tuomalla niille jatkuvuutta sekä luovat niille selkeät raamit. Lähipäivien loppuminen jännittää opiskelijoita, sillä opiskelijan oman vastuun koetaan korostuvan sen jälkeen:

Niin jotenki sitte se että, että riittääkö se oma itsekuri tai joku tämmöne siihe, että sitteku se opiskelu on tosi itsenäistä varmasti. Sillai ajattelen, että siinä on ne omat haasteensa siis semmosessa tilanteessa. Mää ajattelen, että ne lähipäivät pittää kiinni siinä opiskelurytmissä kuitenkin paremmin. --- Eihän meillä oo ollu ku yks ainut deadline, että siinä mielessä siis ei eihän se niinku näin konkreettisella tavalla oo ollu semmonen rytmittäjä, mutta henkisesti. Kun niitä lähipäiviä on niin ne pittää sen opiskelun tavallaan siinä tatsissa ja asiat on mielessä. (O3, H2)

Toisaalta samaan aikaan opiskelijat haluavat opinnoilta joustoa ja mukautumista yksilöllisiin elämäntilanteisiin. Opintojen vapaa suunnittelu ja toteuttaminen ovat toisaalta jotain, jota opiskelijat kokevat tarvitsevansa, mutta toisaalta yhteisen kontaktiopetuksen puuttuminen vähentää opintoryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta ja mahdollisuutta muilta opiskelijoilta saatuun vertaistukeen (Kember, Lee & Li, 2001, 335). Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisperusteisessa opetussuunnitelmassa osallistuminen lähiopetukseen tai ylipäänsä ryhmämuotoiseen opetukseen ei ole pakollista, vaan opiskelija voi suorittaa opinnot oman henkilökohtaisen opintosuunnitelmansa mukaisesti täysin

yksilöllisesti. Läsnaolopakon puuttuminen koetaan opintojen ja oman elämän muiden osa-alueiden yhteensovittamisen kannalta helpottavaksi. Laajala (2015) on tutkinut ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön osaamisperusteisen opetussuunnitelman kehittämisprosessia. Opettajien opetussuunnitelmatyöstä käydyssä keskustelussa ilmeni formaalin oppimisen repertuaari, mihin liittyi läsnaolopakon korostamista arviointiin vaikuttavana seikkana sekä keinona kontrolloida opiskelijoita ja näiden aktiivista osallistumista opetukseen. Henkilökunnan keskusteluissa ilmeni ajatus poissaolojen selvittämisestä tai korvaamisesta erikseen. (Laajala, 2015, 155-158). Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksen mukaan tällaisten toimintapojen puuttuminen oli helpottavaa:

Ja tosiaan tää, että ku ei oo läsnaolopakkoa, että mä en nyt vaan kertakaikkiaan niiku pääse, että en pysty järjestämään tätä. Että kukkaan ei mulle siitä suutu, eikä mittään peliä oo menetetty niin nyt vaan mennään näillä. (O1, H2)

Kaikki haastattelemistani opiskelijoista olivat osallistuneet lähes jokaiselle lähipäivillä ja jokainen heistä piti opintoryhmässä opiskelua ja säännöllistä kontaktiopetusta itselleen hyvin merkityksellisenä. Myös muiden opintoryhmien opiskelijoiden osallistuminen lähipäiville koettiin aktiiviseksi. Aktiivinen läsnaolo liitettiin opetuksen mielenkiintoisuuteen, opiskelijoiden korkeaan motivaatioon sekä opiskelijoiden keskinäisestä sitoutumista ylläpitävään vastavuoroisuuden periaatteeseen, jota yksi opiskelijoista kuvaa seuraavasti:

Ollaan kyllä oltu sitoutunut porukka niin se on helpottanut kuitenkin sitte sitä jonkun tietyn teeman äärellä pakertamista. Täällä kaikki me on kyllä pääsääntöisesti kulettu, oltu paikalla. Ryhmän vuoksi on ollut kiva tulla, kun on tiennyt että toiset on suunnitellu osaamisen näyttöjä. On hankala jotakin ryhmäytymistä tai toiminnallisia menetelmiä soveltaa omassa opetuksessa, jos siellä ei oo ketään jolle sitä soveltaa. Sillai on niinku vähän sellanen kirjoittamaton sääntö toiminut, että tullaan ku kerta kunnioitetaan sitä toisen ja sit toiset tulee vastavuoroisesti, että saatu niitä näyttöjä. (O2, H2)

Karttusen (2012) mukaan aikuisopiskelijat ovatkin usein motivoituneita osallistumaan opetukseen, vaikka he olisivat saaneet aiheesta osaamisen tunnustuksia. Tällaisten opiskelijoiden osallistuminen on niin opettajan kuin muiden opiskelijoiden kannalta hedelmällistä, sillä he usein osallistuvat opetukseen aktiivisesti tuomalla esiin omia

näkökulmiaan ja jakamalla tietouttaan muille. (Karttunen, 2012, 77.) Myös haastattelemieni opiskelijoiden kokemuksissa ilmeni halua hyödyntää lähipäivät pedagogisten menetelmien oppimisen ja vuorovaikuttamisen mahdollistavina tilanteina, vaikka käsiteltyjen asioiden teoriasisällöt olivat jo heillä hallussa. Läsnaolopakon puuttumisen helpottavuus yhdistyi opiskelijoiden kertomana kokemukseen siitä, ettei opinnoissa tarvitse opiskella itselleen turhia asioita. Opiskelijan ei tarvitse käyttää aikaansa ylimääräiseen työskentelyyn, mikäli hänellä on jo aiheesta osaamista ja opiskeluresurssit voi ohjata omiin kehityskohteisiin:

Jos mulla on on mielestäni ja oppimistavoitteen suunnassa on jo jotaki osaamista nii mää voin hakia sen tunnustettavaksi samantien. Mun ei tarvi sitä niikö tenttiä, tehä tehtäviä, osoittaa ennää sen kummemin, vaan jos se on ilmiselvää että mää sen jo hallitten niin mää saan siitä suorituksen. Mää voin sitten sen oman aikani ja ne resurssini käyttää opiskelemaan semmosta, mihin mää tarvin vielä sitä lisätietoa ja varmuutta ja kokemusta. Siinä suhteessa tarkotin sillä turhalla. (O2, H1)

Opinnoissa voi keskittyä olennaisiin asiasisältöihin, koska opiskelu ei ole valmistautumista tiettyjä tehtävänantoja kuten tenttejä varten. Opiskelu ei tunnu selviytymistaistelulta, jossa opiskelijan tulee keskittyä käsitteiden ulkoaopetteluun:

Enemmän tuolta jää mieleen koska ei tarvi jatkuvasti miettiä, että joo tuo on tuommonen avainsana tuota täytyy käyttää siinä työssä tai että ei keskity vaan siihen, että sieltä poimii niitä tärppejä sillälailla tiiäkkö. Ei tunnu semmoselta selviytymistaistelulta..(O1, H1)

Oman opintoryhmän lähipäivien lisäksi opiskelijoiden kokemukset hopsista eli henkilökohtaisesta opintosuunnitelmasta nousivat aineistosta selkeästi esille. Tulokset osoittavat opiskelijoilla olevan hyvin erilaisia kokemuksia hopsista ja sen merkityksestä. Tässä kokemusten moninaisuudessa näkyy piirteitä, jotka ovat yhdistettävissä aiempiin tutkimuksiin hopsista ja sen merkityksestä opiskelijoille. Yksi yleisesti käytetty tulkinnallinen jako on puhua rajatusta ja avoimesta hopsista. Rajatun hopsin merkitys näyttäytyy kertaluonteisena dokumenttina, joka tuotetaan opintojen alussa. Sen avulla kartoitetaan opiskelijan lähtötilanne, luodaan opinnoille aikatauluja ja suuntaviivoja sekä seurataan opintojen etenemistä opintosuorituksilla. (Annala, 2007, 25-27.) Opiskelijoiden kokemuksissa ilmeni piirteitä näistä merkityksistä, mutta toisaalta samanaikaisesti he kokivat, etteivät ymmärtäneet tai sisäistäneet hopsin merkitystä loppusyksystä. Kokemuksissa ilmeni

ristiriitaisuutta sen suhteen, miten opiskelijat itse käyttivät hopsia ja miten he kokivat, että sitä olisi pitänyt opinnoissa käyttää:

Mutta joo en oo ehkä käyttänyt sitä niin paljon, mitä ehkä ois kannattanut. Sitä hopsia, että mää en oo ehkä nyt tehny sitä silleen itselleni niiku ois ollu tarkoitus, vaan mää oon ehkä tehny sitä vähän enemmän velvotteesta, ku sitä on nyt pitäny tehdä. Siihen, siinä vois kyllä vielä parantaa. - - en mää oo ehkä ihan sisäistänyt sitä vielä, mutta se on ihan hyvä kyllä sitä nytte niiku näkky. Mää oon sinne aina laittanut ne, että mitkä on ne tavallaan jo suoritettut, mistä on niinku osaamiset osotettu ja näin. (O1, H2)

Täytyy sanoa, että suoraan sanottuna mää oon vähän pihalla mitä sille pitäis nyt tehdä sille hopsille. Sinne pitäis vissiinki päivittää jotakin. Et nyt ku on saanu niitä täppiä sinne kohtiin niin kai se pitäis vissiin aina sinne hopsiin laittaa. Mutta se on suoraan sanottuna ollu mulle vähän semmonen että mää en oikein ymmärrä sen tarkoitusta. Kuitenkin meillä siellä netissä on siellä moodlessa olemassa se, missä näkky. Ne sinne tulee se merkintä että kun oot jonkun suorittanut -- ne käy kirjaamassa ne opettajat. mää en oikein ymmärrä sitä, minkä takia mun täytyy ikään kuin tehdä semmonen toinen samankaltainen dokumentti ite, kun sinne ei kuitenkaan tuu mitään lisätietoa, että mikä se idea siinä on. Se ois eri asia jos se vaadittais et se ois joku tämmönen pohdiskelleva juttu, mutta et mää oikein en oo sisäistänyt sitä suoraan sanottuna. Mutta ymmärrän sen, että siinä mielessä se on tarpeellinen tässä osaamisperusteisuudessa kun arvioidaan sitä, mitä osaamista on niinku ennakkoon niin siinä se on niinku hyvä työkalu. (O3, H2)

Opiskelijoiden kokemusten mukaan hopsille annettiin merkityksiä, jotka mukailevat myös avointa hopsia. Avoin hops nähdään rajoitettua laajempaa ajattelutapana ja prosessina joka ohjaa niin opintojen suunnittelua kuin opiskelijan kehittymistä ammatillisesti koko opintojen ajan. Aiempia opintoja ei hyväksytä sellaisenaan, vaan opiskelijoita ohjataan reflektomaan niitä kriittisesti. Avoin hops on pedagoginen ja vuorovaikutteinen oppimisprosessi, jonka päämääränä on opiskelijan ajattelun kehittyminen. (Annala, 2007, 25-27). Opiskelijoiden kokemuksissa hopsille annettiin merkitystä elävänä dokumenttina, jota tulee täydentää ja päivittää pitkin opintoja:

Sinnehän päivitetään se osaaminen ja se että mitä ei osata ja miten sitten kehitetään sitä omaa osaamista lisää. Eli senhän pitää koko ajan elää. Minusta se kuuluu asiaan, koska se on se tietenkä siitähän saadaan pisteitä ihan hyvin, mutta sehän ei oo ainut edellytys siinä, vaan se

nimenomaan just että, jos halutaan tämä osaaminen viedä siihen loppuun asti niin siellä pitää näkyä sitten se, että mitä mulla vielä puuttuu, missä mulla osaamisessa on korjattavaa ja miten minä aion sen hoitaa. (O4, H2)

Toisaalta Annala (2007) toteaa rajatusta ja avoimesta hopsista puhumisen olevan osittain ongelmallista, sillä se luo tarpeettoman vastakkainasettelun ja arvolutauksen hyvästä ja huonosta hopsista, vaikka ne ovat usein sisäkkäisiä. (Annala, 2007, 162). Myös yllälainatun opiskelijan kokemus hopsista elävänä dokumenttina sisältää ajatuksen siitä saatavista opintopisteistä, minkä voidaan ajatella merkitsevän kokemusta rajatusta hopsista.

Opiskelijoiden kokemuksen mukaan hopsin työstäminen on aikaa ja resursseja vievä prosessi, vaikka opiskelijalla olisi aiempaa kokemusta oman osaamisensa arvioinnista. Erityisesti osaamistavoitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä oman osaamisen sanallistaminen on koettu haastavaksi ja hops-prosessia hidastavaksi. Vasta kun lähipäivillä on käsitelty osaamisalueita ja -tavoitteita yhdessä ja suhteudettu niitä käytännön opettajan työhön, opiskelijat kokivat voivansa täydentää hopsin kunnolla. Samankaltainen tulos on syntynyt, kun korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia oppimistavoitteiden merkityksestä on tutkittu. Suurin osa opiskelijoista koki ymmärtävänsä oppimistavoitteet, niiden sisällöt ja merkitykset kokonaisuudessaan vasta osallistuttuaan niitä käsittelevälle opintojaksolle. (Brooks, Dobbins, Scott, Rawlinson & Norman, 2014, 721-733). Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun ammatillisen opettajan opinnoissa opintoryhmien lähipäivät ovat alkusyksystä keskittyneet opintoihin ja osaamisalueisiin orientoitumiseen. Pitkä yhteinen orientaatiovaihe opintojen alussa näyttäytyy tutkimukseni tulosten perusteella olennaiselta vaiheelta, jotta opiskelijoiden on mahdollista arvioida osaamistaan ja toteuttaa opintoja yksilöllisesti ja itsenäisesti.

Oman osaamisen arviointi hopsiin on opiskelijoiden kokemuksen mukaan ollut helpompaa ja merkityksellisempää, mikäli siinä on pystynyt hyödyntämään omaa aiempaa kokemustaan töistä, opinnoista ja muusta elämästä materiaalina, jonka avulla osaamista voi hahmottaa. Aikuisopiskelijoilla onkin usein kerääntynyt runsaasti erilaisia kokemuksia elämän eri osa-alueilta ja he olettavat, että ne huomioidaan opinnoissa (Annala, 2007, 21). Kokemuksellisen oppimisen teorioissa aikuisopiskelijan omat elämäkokemukset otetaan opintojen lähtökohdaksi ja opiskelijan kokemukset työstä, opinnoista ja elämästä nähdään oppimisen resursseina, jonka hyödyntäminen eräänlaisena oppimateriaalina luo merkityksellistä suhdetta opintoihin (Arvaja & Malinen, 2013, 59-63).

Oman henkilökohtaisen tuutorin kanssa käyty hops-keskustelu nousi merkittävänä kokemuksena aineistosta esiin. Hops-keskustelun kautta opiskelijoille hahmottui paremmin heidän oma osaamisensa suhteessa koulutuksen asettamiin osaamistavoitteisiin sekä ymmärrys hopsista ja sen eri osaamisalueista kehittyi. Annalan (2007) mukaan opintojaan aloittavat opiskelijat kaipaavatkin usein paljon tukea hopsin työstämiseen, mutta opintojen aikana hopsin merkitys selkiytyy ja syventyy vähitellen (Annala 2007, 131). Säännöllisesti käytyjen ohjauskeskustelujen ja erityisesti hops-keskustelujen on todettu olevan oleellinen osa opiskelijan oman osaamisen tunnistamisessa ja jäsentämisessä (Koski, 2014, 135; Venhovaara, 2012, 65). Tutkimustulosteni perusteella tuutoreiden odotettiin olevan asiantuntijoita suhteessa opiskelijan osaamiseen ja pystyvän arvioimaan ja tunnistamaan sitä opiskelijaa itseään paremmin. Osaamisperusteisuuden siirryttäessä ohjaajan työelämäntuntemuksen ja osaamisen kontekstisidonnaisuuden ymmärtämisen merkitys usein korostuukin (Karttunen 2012, 76; Hämäläinen, 2012, 91). Opiskelijan aiemman osaamisen arviointi merkitsee myös, että ohjaajalla tulee olla tietynlaista herkkyyttä, jotta opiskelijan osaamisen laatua ja sen mahdollisia puutteita on mahdollista arvioida opiskelijan kertoman perusteella. Opiskelijaa tulee johdatella oikeanlaisella dialogilla uusien näkökulmien pariin ja suhtautumaan myös itse kriittisesti aiempiin kokemuksiinsa. (Malinen, 2000, 123-125.)

Tutkimukseni tulosten mukaan opiskelijoilla on hyvin erilaisia tarpeita ja toiveita hops-keskustelun suhteen. Osalle hops-keskustelu näyttäytyi mahdollisuutena hälventää opintojen aiheuttamaa epävarmuutta jäsentämällä koko opintojen rakennetta yhdessä tuutorin kanssa, kun taas osalle se toimi tilaisuutena saada omaa osaamistaan tunnustetuksi. Annala (2007) toteaaakin, ettei hops-keskustelua kannata käydä opiskelijoiden kanssa yhtäläisen ja ennalta määrätyn kaavan mukaisesti. Hops-keskustelu tulisi nähdä pedagogisena toimintana, joka lähtee liikkeelle opiskelijan yksilöllisistä tarpeista ja jossa ohjaaja fasilitoi ja antaa resursseja, mutta ei tarjoa valmiita ratkaisuja ja ohjeita. Integroimalla ohjaus ja tuutorointi luontevaksi osaksi opintoja ja opettajien työtä ja vahvistamalla sen roolia opiskelijoiden ennakoivana tukemisena, sitä voidaan hyödyntää mahdollisimman monipuolisesti ja ohjauksen potentiaalinen stigmatisoivuus poistuu. (Annala, 2007, 38-42, 146.)

Opiskelijoiden kokemusten mukaan syksyn aikana tuutoreilta saatu ohjaus on ollut osin ristiriitaista ja aiheuttanut opiskelijoille epätasa-arvoisuuden kokemuksia, jotka ovat liittyneet erityisesti osaamisen osoittamisiin ja niiden tunnustamisiin. Opiskelijat ovat kokeneet, ettei opiskelijoille ole tarjottu keskenään samankaltaisia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan ja näyttöjen riittävästä laajuudesta on saatu erilaisia ohjeistuksia. Tanskalaisten tutkijoiden

(Biemans, & ym., 2009) tutkimuksen mukaan osaamisperusteista opetussuunnitelmaa toteuttaessa opettajilla on ollut usein hyvin erilaisia toteutustapoja suhteessa osaamisen arviointiin jopa samojen opetustiimien sisällä. Ristiriitaiset viestit ja käytänteet ovat turhauttaneet opiskelijoita. Uusia oppimisen ja osaamisen arviointi- ja opetusmenetelmiä käyttöönotettaessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, että opettajilla on jaettu ymmärrys aiheesta. (Biemans, ym., 2009, 267-286). Samankaltaista kokemusta ilmentää seuraava opiskelijan lainaus:

Se on varmasti enemmän kiinni sitten siitä että miten tämä osaamisperusteisuus, miten kukin sen käsittää. Se pitäs sitten niin kauheen varmaan perinpohjaisesti käydä keskustelu näitten opettajien kesken, että he keskenään olisivat sillä tavalla samaa mieltä. No ei nyt tietenkään täysin eri mieltä ole, mutta että jotain tämmösiä juttuja huomannut heillä, että se tietenkin on se ongelma, että siinä tulee semmonen olo, että jos toisia neuvotaan eri tavalla, että se on ikään kuin epätasa-arvosta. (O3, H2)

Kokemukset ilmentävät osaamisperusteisen opetussuunnitelman käyttöönoton haasteita. Jaetun ymmärryksen syntyminen opetushenkilökunnan kesken vaatii ajallisia resursseja, jotta opetustavat ja ymmärrys uudesta opetussuunnitelmasta ovat linjassa keskenään. (Koivula 2014, 25-26). Opetussuunnitelmaa tulisi kehittää niin formaaleissa, kuin informaalisissa tilanteissa yhteisöllisenä ja vuorovaikutteisena prosessina, joka kumpuaa osittain myös henkilökunnan omista kehittämisen tarpeista. (Laajala, 2015, 205).

Tulosten mukaan opiskelijoiden opintojen edistämistä ovat syksyn aikana hankaloittaneet opintojen ulkopuolisen elämän yllättävät haasteet. Hakalan (2013) mukaan juuri aikuisopiskelijoilla on tapana törmätä opintojensa aikana yllättäviin opintojen etenemistä haastaviin tekijöihin. Aikuisopiskelijalle ominaiset haasteet liittyvät myös muihin kuin häneen itseensä ja opintojen lisäksi opiskelijan tulee huomioida usein niin perhe, kuin työnantaja. Ajan varaaminen muilta velvollisuuksilta omille opinnoille voi osoittautua haastavaksi (Hakala 2013, 182.) Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksen mukaan opintoja on kuitenkin voinut edistää haastavissakin elämäntilanteissa, koska niiden suunnittelu ja toteuttaminen ovat olleet opiskelijan omalla vastuulla. Lähipäivistä ja niiden sisällöistä hyvissä ajoin saatu tieto sekä mahdollisuus suunnitella opiskelu ja osaamisen osoittamiset itselle mielekkäillä tavoilla ovat luoneet opintoihin joustavuutta. Laajalan (2015) mukaan osaamisperusteinen opetussuunnitelma tulisikin rakentaa niin, että osaamistavoitteet

mahdollistavat joustavat toteutustavat ja opiskelijan yksilöllisten tarpeiden huomioimisen. (Laajala, 2015, 205).

Osaamisperusteisuuden odotetaan nopeuttavan opiskelijoiden valmistumista. Aiemman osaamisen tunnustamisen parissa tehtyjen kokeilujen kautta on kuitenkin todettu, ettei tunnustamisprosessi yksinään johda opintojen nopeatuneeseen etenemiseen, mikäli opinnot etenevät kokonaisuudessaan lineaarisesti ja kaikkien opiskelijoiden kohdalla saman kaavan mukaisesti. Tällöin osaamisen tunnustaminen voi johtaa tilaan, jossa opiskelijan opinnot seisovat, koska tarjolla olevien opintojaksojen osaaminen on jo hallussa, eikä muita tapoja edistää opintoja ole. Karttunen on tehnyt tästä sen johtopäätöksen, että osaamisen tunnustamisen prosessi tulisikin integroida laajemmin opintojen järjestelytapaan. (Karttunen 2012, 77). Tutkimukseni tulokset viittaisivat siihen, että joustavat opintopolut ovat osaltaan edellytys sille, että osaamisperusteisuus voi johtaa opiskelujen tehostumiseen aikataulutuksen näkökulmasta.

Hämäläinen (2012) esittää opiskelijan kokeman omistajuuden suhteessa opiskeluprosessiin tehostavan opiskelua. Omistajuuden syntymiseen vaikuttavat merkittävästi aiemman osaamisen tunnistaminen ja opiskelijan aktiivinen rooli omien kehityskohteidensa kehittämisen suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Hämäläinen, 2012, 92.) Tutkimustulokseni kuitenkin osoittavat, ettei opiskelijan täysi vastuu ja vapaus omista opinnoistaan välttämättä nopeuta opintojen etenemistä ainakaan välittömästi opiskelujen alkuvaiheessa. Opiskelijat kuvailivat useita syksyn aikana syntyneitä epävarmuuden kokemuksia, joiden seurauksena opintoihin liittyneet tehtävät jäivät kesken tai niiden selvittäminen vaati opiskelijoilta ylimääräistä ajallista sekä henkistä panostusta. Erityisesti tämä ilmeni opiskelijoiden pohtiessa soveltuvia tapoja osoittaa osaamistaan sekä osaamistavoitteiden saavuttamisen edellyttämää suorituksen laajuutta. Selkeiden tehtävänantojen ja rajausten puuttuminen aiheutti opiskelijoissa epävarmuutta siitä, olivatko he toimimassa osaamisen osoittamistensa suhteen oikein:

Oon niiku pikkusen kirjutellu sitä arvot ja etiikka juttua, mutta mulle tuli heti siinä semmone tenkkapoo justuinsa, että mikä tämä laajuus on. Ei mitää käsitystä siitä. On annettu sille isolle pompsille se kokonaisopintopistemäärä, mut sitten ne pienemmät osa-alueet, että mitä tää niiku käytännössä tarkoittaa. Sitten mä jotai kirjoja hankin lähteeksi ja sitte koko ajan semmonen olo, et no tässä varmaa niiku on hyvä jonku verran näitä lähteitä, mutta tää on vaa yks pieni

osanen, ettei tän varmaa tarvi olla aivan kauhean laaja. Ja siinä tuli tämmöne niiku, et mää sitä jonkun verran kirjoitin ja sitte mua rupes vähä tympimää se, että mää en tiä mitä mää oon tekemässä. Juuriki tähän mitä oon tässä puhunu, että ku itellä on se epämääräisyys, että mikä on laajuus ja mitä meiltä ootetaan niin se vähän niiku jäi. (O3, H1)

Opiskelijoiden kokemuksia oppimistavoitteista ja niiden vaikutuksesta opiskeluun on tehty tutkimusta ja se on osittain vertailtavissa myös omiin tuloksiini. Brooks, Dobbins, Scottin, Rawlinsonin ja Normanin (2014) tutkimuksessa selvisi, että opiskelijoiden välillä on suuria eroja sen suhteen kokevatko he määriteltyjen oppimistavoitteiden ilmaisevan selkeästi tavoitteen saavuttamiseksi riittävän suorituksen tason. Osalle opiskelijoista oppimistavoitteiden määrittelemä oppimisen taso oli hyvin hankalasti, ellei mahdottomasti ymmärrettävissä, minkä lisäksi opiskelijat kokivat että oppimistavoitteiden implikoima taso oli helposti aliarvioitavissa. Epämääräisesti ilmaistujen oppimistavoitteiden koettiin enemmänkin haittaavan opiskelua, kuin edistävän sitä. (Brooks, & ym., 2014, 721-733.)

Kysymys osaamistavoitteen edellyttämästä laajuudesta aiheutti myös tutkimukseeni osallistuneilla opiskelijoilla sisäisen kunnianhimon ja osaamisen tunnustukseen riittävän suorituksen välistä ristiriitaa. Selkeiden tehtävänantojen ja numeroarvosanojen puuttuessa opiskelijat kokevat joutuvansa tasapainoilemaan sen kanssa, kuinka kunnianhimoisesti oman osaamisen osoittamisiin suhtautuvat. Opiskelijan tulee itsenäisesti päättää tekeekö tunnustuksen eteen pienimmän mahdollisimman työn vai käyttääkö asiaan enemmän energiaa ja aikaa ja pyrkii parhaimpaansa. Osaamisen tunnustamisen prosessin läpinäkyvyyden varmistaminen on yksi aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen prosessin aiheuttamista haasteista korkeakouluille, sillä sen puute saattaa synnyttää opiskelijoissa epätasa-arvoisuuden kokemuksia. (Auvinen & Keto, 2012, 51). Tämä on nähtävissä seuraavassa opiskelijan kokemuksessa:

Sillai välillä koen siten tavallaan sellasta jonkunlaista tuskaa siitä, että me ollaan vähän eriarvosia tietyllä lailla, että kun toinen yrittää tosiaan hyvin hyvin minimillä ja saa sen osaamisen tunnustettua, mutta ku me ei keskenään nähdä niitä, että kuin vähällä sen osaamisen saa tunnustettua. Sitten kun ei tiä, missä se oikeesti on ja kun haluaa pyrkiä parhaimpaansa niin se on sitten, se voi olla aika liian korkealla se, mikä itelle riittää verrattuna siihen että mitä mikä koulutukseen riittäis. (O2, H2).

Opiskelijoiden kokemuksen mukaan selkeämpien esimerkkien ja ohjeistusten antaminen opiskelujen alkuvaiheessa olisi vähentänyt opintojen aiheuttamaa ahdistusta ja auttanut opintojen etenemisessä. Sama ilmiö on tunnistettavissa myös Annalan (2007) hopsia ja sen merkityksiä käsittelevässä tutkimuksessa. Annalan mukaan opiskelijat kaipaavat erityisesti opintojen alkuvaiheessa ohjaukselta tietynasteista normatiivisuutta eli selkeiden ohjeiden antoa. Se luo opiskelijoille kasvanutta hallinnan tuntua muutenkin epävarmassa tilanteessa. (Annala, 2007, 110.) Tietynlainen staattisuus ja selkeärajaisuus yhdistettynä joustaviin opintopolkuihin lisää koulutuksen läpinäkyvyyttä ja helpottaa opiskelijoiden orientoitumista uuteen koulutusmuotoon. (Kullaslahti, 2014, 47). Tutkimustulosteni mukaan opintoryhmien lähipäivinä pidetyt osaamisen osoittamisiin yhdistetyt opetusharjoitukset antoivat opiskelijoille tuntumaa siihen, miten opinnot edistyvät osaamisen osoittamisien kautta. Näyttäisi siltä, että osaamisperusteisissa opinnoissa opiskelevat tarvitsevat juuri opintojen alkuvaiheessa selkeitä ja ulkoapäin ohjautuvia käytännön oppimisharjoituksia siitä, miten osaamista voidaan osoittaa. Myös Biemansin ja kollegoiden (2009) tutkimus osoitti, että osaamisperusteisessa opintosuunnitelmassa opiskelevat opiskelijat kaipaavat erityisesti opintojensa alkuvaiheessa ulkoisesti johdettuja oppimisprosesseja. Opintojen edistyessä ja opintoihin soveltuvien oppimistaitojen kehittyessä, opiskelijat kokevat kasvanutta tarvetta autonomian ja itse-ohjautuvuuden mahdollistaviin opiskelumuotoihin. (Biemans, ym., 2009, 279-286).

Opiskelijoiden kokemusten mukaan teoreettista sisältöä käsiteltiin lähipäivillä yhdessä suhteuttaen sitä käytännön opettajan työhön sekä opiskelijan omaan osaamiseen ja aiempiin kokemuksiin. Tällainen menettelytapa ja opiskelijoiden kokemuksista ilmenevä oman osaamisen kehittynyt teoreettinen tarkastelu mukailee pitkälti kokemuksellisen oppimisen teorioita, joissa oppiminen nähdään teorian ja käytännön osalta vuorovaikutteisena ja kaksisuuntaisena. Omat kokemukset auttavat ymmärtämään tieteellistä teoriaa ja toisaalta taas tieteellinen teoria kasvattaa ymmärrystä omista kokemuksista. Uuden teorian ymmärtäminen helpottuu sen tullessa kokemusten kautta itselle merkitykselliseksi. Teoreettinen tieto auttaa analysoimaan ja käsitteellistämään omia kokemuksia ja omaa toimintaa, minkä lisäksi se tuo ne näkyviksi. Tieteellisen teorian yhdistäminen omiin kokemuksiin mahdollistaa niiden reflektoinnin sekä ammatillisen identiteetin rakentamisen ja vahvistamisen. (Arvaja & Malinen, 2013, 64-65). Tutkimukseni tulokset osoittavat jo ohjaus- ja opetuskokemusta omanneiden opiskelijoiden kokeneen saaneensa teoreettista tietämystä ja pohjaa opettajana toimimiselle sekä varmistusta omalle toiminnalleen. Opintojen myötä omaa toimintaa osaa

reflektoida teoreettisemmin, siitä on tullut entistä tietoisemmaksi ja sitä pystyy sanallistamaan paremmin, mitä ilmentävät seuraavat opiskelijoiden kokemukset:

Ja tosiaan niille asioille nimiä. No joo ainahan mä oon näin toiminut, mut sehän onkin nyt sosio-konstruktivistinen tapa. En oo ehkä niin tietosella tasolla tienny toteuttavani sitä tyyliä, mutta nyt on tullu sillai tietosemmaksi niistä teoreettisista asioista, minkä pohjalta teen niitä valintoja. Että sitä yhteyttä käytännön ja teorian välillä on nyt vahvemmin tullut. Et semmosta oppimista toki on tapahtunut paljon. (O2, H2)

Ennen mää tein niinku se tuntui hyvältä ja mistä oli saanut hyviä tuloksia ja niin edelleen. Nyt täytyy vähän sitten katella tälleen tieteellisemmin tätä, että jos joskus joutuu neuvomaan jotain toista niin osaa sitten sanoa, että miksi. Ei vaan sen takia, että se on perinteisesti näin tehty. (O4, H2)

Kokemusten perusteella näyttää siltä, että opiskelijoilla saattoi olla soveltavaa osaamista opettamisesta ja ohjaamisesta, mutta teoreettinen osaaminen oli vähäisempää. Aikuisopiskelijoilla on usein syvällistä osaamista juuri niistä työtehtävistä, joissa he toimivat, mutta teoreettinen käsitteistö kuvaamaan toimintaa voi olla puutteellista. (Hämäläinen, 2012, 87-91). Kiviniemen (2013, 174-175) mukaan oman osaamisen arvioinnin ja osoittamisen prosessi tuo opiskelijat tietoisemmaksi omista kokemuksistaan ja hiljaisesta tiedostaan. Hiljainen tieto kuvaa tietoisesti jäsentymätöntä tietoa, joka usein yksilön tiedostamatta ohjaa käytännön toimintaa. (Siljander, 2015, 103). Osaamistavoitteet luovat opiskelijalle ulkoisen rakenteen, johon he voivat suhteuttaa ja jäsentää kokemuksiaan. Oman osaamisen arviointiprosessin aikana opiskelija voi joutua reflektoimaan omia kokemuksiaan uudesta perspektiivistä, minkä seurauksena ymmärrys omien kokemusten merkityksestä kehittyy ja opiskelija tulee omista kokemuksistaan tietoisemmaksi. Tässä mielessä oman osaamisen tunnistaminen ja suhteuttaminen osaamistavoitteisiin on oma kokemuksellinen oppimisprosessinsa, jossa opiskelijaa autetaan reflektoimaan ja jäsentämään omaa osaamistaan tarjoamalla hänelle niiden jäsentämisen mahdollistava ulkoinen rakenne. (Kiviniemi, 2013, 174-175). Oman ammatillisen identiteetin vahvistumisesta ja opintojen kautta oman osaamisen huomaamisesta kertoo seuraava opiskelijan kokemus:

Koko tämä opetusprosessi, oppimisprosessikokonaisuus, sitä on huomannut, että on käyttänyt sitä jo pitkään, et se on se niinku tuo sitä hyvänolon tunnetta, että en ole tuota turhaan nuorisoa kouluttanut. Sehän se on justinsa, että siinä se on, onnistumiset menneiltä vuosilta. Et sää saa

muuten palautetta meidän entisessä organisaatiossa. Nyt sen saa ite sen palautteen, kun huomaa että näin. (O4, H2)

Opiskelijoiden kuvauksissa syksyn opinnoistaan esiintyy myös kokemuksia, joita opiskelijat kuvaavat ahaa-elämyksinä. Nämä kokemukset on koettu syksyn kannalta merkityksellisiksi hetkiksi. Kokemusten taustalla ovat olleet opinnoissa kohdatut haastavat tilanteet liittyen hopsiin, opetusharjoituksiin sekä osaamisen osoittamisiin ja niistä syntyneet negatiiviset tuntemukset. Kokemukset esittäytyvät erityisen kiinnostavassa valossa, kun niitä tarkastelee Mezirow'n (1995) transformatiivisen eli uudistavan oppimisen teorian kautta. Transformatiivinen oppiminen on omien itsestäänselvien ajattelu- ja toimintatapojen muuttamista kriittisen reflektion avulla. Alkusysäyksenä prosessille toimii yleensä ulkoisten seikkojen aiheuttama *hämmentävä dilemma*, jonka seurauksena yksilö huomaa, etteivät omat totutut toiminta- ja ajattelutavat sovellu syntyneen ongelman ratkaisemiseksi. Vallitsevan tilanteen ristiriita yksilön ennako-oletusten kanssa aiheuttaa negatiivisia tuntemuksia, jonka ratkaisemiseksi yksilön tulee pysähtyä ja reflektoida omia ennako-oletuksiaan ja toimintatapojaan kriittisesti. Tähän prosessiin kuuluu omien vakiintuneiden itsestään selvinä pidettyjen ajatustapojen ja merkitysperspektiivien kyseenalaistaminen. Näiden lähtökohtien reflektoinnin tuloksena voi syntyä uudistavaa oppimista, minkä avulla epäkriittisesti omaksutut ennako-oletukset voivat muuttua. Mezirow'n mukaan usein aikuisiällä merkittävät oppimiskokemukset syntyvät tämän prosessin tuloksena. (Mezirow, 1995).

Tällainen hämmentävän dilemman kaltainen kokemus on syntynyt osaamisen osoittamisten laajuudesta sekä sopivista osoittamisen tavoista. Opiskelija on kokenut haastavana selkeiden tehtävänantojen ja rajouksien puuttumisen ja niiden pohjalta toimimisen, mikä on aiheuttanut hänessä ahdistusta. Tämä on laukaissut itsenäisen reflektioprosessin, minkä seurauksena opiskelija on saavuttanut uudenlaista ymmärrystä siitä, miksi osaamisen osoittamisia ei ole määritelty ulkoapäin kovinkaan tarkasti. Opiskelijan tulee itsenäisesti määritellä omaa oppimistaan parhaiten palvelevat ratkaisut:

Mää sitten jossakin vaiheessa pähkäilin sitä ja totesin näin että no ilmeisesti tässä on tarkoituksena se, että ihminen tekee sen mukaan asioita miten hän ite kokee että hän parhaiten oppii. Että sitä ei oo haluttu ikään kuin ulkoa hirveen voimakkaasti ohjata: teette tämän juuri niinkun tähän tiettyyn saphuunaan tämän asian, että se siinä varmaan. Näin minä sen yritin

päätellä. Se on niin kuin se tavoite, että jokainen ite arvioi sen, että tekee semmoisen osaamisen osoittamisen, joka itseä palvelee. Niin se ehkä autto mua siinä. ---

Tutkija: *Mitkä seikat siihen vaikutti, et sää sait sellasen ahaa-elämyksen?*

Musta kyllä tuntu, että se ei tapahtunut varsinaisesti lähipäivillä, vaan se tapahtu ihan vaan kotona ku oli kauhea tuska, että mitä ihmettä mää teen, jotenkin aivan sillai että no mä en tiää, että mitä mää kirjotan ja miten, miten ne lähteet ja kuinka paljon niitä pitäis olla ja pitäiskö ne olla tässä tekstissä vai riittääkö ne lopussa siis että pitääkö viitata vai lähteet lopussa niinku kirjaluettelona. Se oikeestaan tapahtu semmosen oman sisäisen pohdinnan kautta, joka oli siinä, että piti jotenki ratkasta se, että miten mää teen, että se oli ehkä semmonen. Mää en suoraan koe saaneeni siitä niinku kukaan ois niiku ulkopuolinen mua siihen suuntaan suoranaisesti ohjannu tai neuvonu siinä huomaamaan sen asian, vaan mää koen, että se oli minun oma ajatus sillä tavalla. (O3, H2)

Uudistavaa oppimista laukaisevia hämmentäviä dilemmoja on syntynyt myös käytännön opetusharjoituksista, joita opiskelijat ovat syksyn aikana tehneet omissa opintoryhmissään. Yhdellä opiskelijoista haastava opetusharjoitus on laukaissut reflektioprosessin, jonka kautta opiskelija on huomannut ajatelleensa opettajuudesta aiemmin vanhanaikaisesti ja uusien kokemusten ja reflektioprosessin kautta käsityksiin opettajuudesta ja omasta itsestä opettajana on tullut muutos. Oman opettajaidentiteetin pohtimisen ja kehittämisen lisäksi opetusharjoitusten kuvailtiin antaneen opiskelijoille onnistumisenkokemuksia ja varmuutta opettajana toimimiseen. Ammatillisen opettajan identiteetin on todettu rakentuvan omien kokemusten ja niiden reflektoinnin kautta. Opettajan pedagogiset opinnot ja opettajan töissä toimiminen määrittävät ja ohjaavat ammatillisen identiteetin kehittymistä merkittävästi. Mikäli aiemmat kokemukset opettajana toimimisesta puuttuvat, ensimmäiset työvuodet saattavat tulla uudelle opettajalle negatiivisena yllätyksenä. (Koski-Heikkinen, Määttä, & Uusiautti, 2014.) Opettajuuden harjoittelu ja kokemusten karttuminen jo pedagogisten opintojen aikana on opiskelijoiden kokemuksen mukaan antanut heille ammatillisen identiteetin kehittymisen lisäksi onnistumisenkokemuksia ja varmuutta omasta toiminnasta. Tulosten perusteella autenttisten työelämäkokemusten mahdollistaminen vaikuttaa oleelliselta, jotta siirtymä opinnoista työelämään on helpompaa.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli parantaa ymmärrystä siitä, millaisia kokemuksia ammatillisiksi opettajiksi opiskelevilla on osaamisperusteisten opintojen aloittamisesta. Tässä luvussa luon kokonaisvaltaisen katsauksen toteutettuun tutkimukseen tekemällä yhteenvetoa tuloksista ja niiden merkityksestä sekä pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Lisäksi arvioin tutkimuksen onnistumista niin tutkimustavoitteiden toteutumisen, kuin luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta.

7.1 Tulosten yhteenvetoa ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen tavoitteena oli saavuttaa ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien kokemuksista osaamisperusteisten opintojen aloittamisesta yksityiskohtaista tietoa, joka auttaisi ymmärtämään ilmiötä paremmin. Kiinnostukseni aihetta kohtaan heräsi ollessani Oulun ammatillisella opettajakorkeakoululla harjoittelussa opetussuunnitelmatyöprosessin aikana. Osaamisperusteisuus näyttäytyi itselleni uudenaikaisena tapana järjestää koulutus ja halusinkin ymmärtää, miten opiskelijat itse kokevat osaamisperusteisen opiskelun. Tutkimukseeni osallistui viisi syksyllä 2016 ammatilliset opinnot aloittanutta opiskelijaa. Haastatteleamalla heitä pyrin saavuttamaan tietoa heidän ainutlaatuisista kokemuksistaan opintojen aloitusvaiheesta.

Opiskelijoiden alkuvaiheen kokemuksissa nousivat esille kokemukset oman opintoryhmän kanssa opiskelusta, kokemukset hopsista, kokemukset ohjauksesta sekä kokemukset opintojen etenemisestä. Tutkimuksen tulosten mukaan osaamisperusteisuuden sisäistäminen uutena opiskelutapana herättää opiskelijoissa hämmennyksen ja epävarmuuden tunteita. Oman opintoryhmän yhteiset lähipäivät näyttäytyivät merkittävänä opintojen rytmittäjänä sekä tilana, joka mahdollistaa autenttiset opetusharjoitukset ja opintojen aiheuttaman hämmennyksen käsittelyn vertaisten kesken. Opintojen osaamistavoitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä oman osaamisen arviointi eli hops-prosessi koettiin haastavana ja aikaavievänä prosessina, johon opiskelijat kaipaavat tukea ja ohjausta tuutoreilta. Hopsin merkitys koetaan osittain opintojen rakenteen ja aikataulun sekä oman osaamisen selkeyttäjä- ja jäsentäjänä, mutta toisaalta sen merkitys opintojen alkuvaiheen itsearvioinnin jälkeen on osittain epäselvä. Tuutoreilla on opiskelijoiden henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi suuri merkitys lähipäivien ilmapiirin luomisessa ja opintoryhmän ryhmäytymisessä.

Opiskelijoiden ohjaustarpeet vaihtelevat sisällöllisesti ja määrällisesti keskenään. Kokemusten mukaan opinnot ovat edenneet syksyn aikana yksilöllisesti ja ne ovat olleet sovitettavissa opiskelijoiden elämäntilanteisiin ja omiin opiskelutapoihin. Jouston lisäksi opinnoilta toivotaan jonkinasteista normatiivisuutta ja selkeitä rakenteita erityisesti opintojen alkuvaiheessa, jotta opiskelijoiden henkiset ja ajalliset resurssit eivät menisi opintojen hallinnoimiseen.

Kukkonen ja Jussila (2015, 20) toteavat siirtymisen osaamisperusteisuuden merkitsevän siirtymää pois selkeästi rajatuista ja hallittavista opintokokonaisuuksista. He käsittelevät osaamisperusteisuutta erityisesti opettajien muuttuvan työn kannalta, mutta sama rajattomuus ja kasvavat hallinnan haasteet koskevat myös opiskelijoita. Organisaatioissa toimivilla opettajilla on jossain määrin aikaa valmistautua muutokseen, mutta koulutukseen tulevilla opiskelijoilla ei sitä juurikaan ole. Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että uudenlaisen opiskelutavan ja opintojen osaamistavoitteiden sisäistäminen edellyttää yhteistä aloitusjaksoa, jonka aikana orientoidutaan opetussuunnitelman mukaiseen opiskeluun sekä opiskelijan muuttuneeseen rooliin. Orientaatiovaiheen aikana olisi hyvä keskustella opiskelijoiden kanssa opintojen yhteisistä toimintaperiaatteista mahdollisimman kattavasti, jotta toimintatavat näyttäytyvät kaikille yhdenvertaisina. Tuloksissa ilmenneiden epätasa-arvoisuuden kokemusten perusteella näyttää siltä, että läpinäkyvyyden varmistaminen on osaamisperusteisuuden kohdalla olennaista. Koulutusorganisaatioiden tulee yhtä lailla suunnata resursseja opiskelijoiden ohjaukseen, mutta myös koko henkilökuntaa osallistamaan opetussuunnitelmatyöhön, jotta kaikilla ohjaustyötä tekevillä on jaettu ymmärrys yhteisistä toimintatavoista.

Opiskelijat näyttävät tarvitsevan tukea opintojen alussa erityisesti osaamistavoitteiden merkityksen ymmärtämisessä ja oman osaamisensa arvioinnissa eli hopsiin liittyvissä asioissa. Opiskelijan ja tuutorin väliselle hops-keskustelulle ladataan suuria odotuksia opintojen kokonaiskuvan selkiytymisen suhteen ja sille koetaan tarvetta jo ennen hopsin täydentämistä. Loppusyksystä ohjauksen tarpeet siirtyvät enemmän kohti opiskelujen etenemistä soveltuvilla osaamisen osoittamisen tavoilla ja osaamisen tunnistamisella ja tunnustamisella. Ohjauksen tarpeet sisältöjen ja määrän osalta vaihtelevat opiskelijasta riippuen, joten ohjauksen perustaksi tulisikin ottaa yksilölliset lähtökohdat.

Uudenlaisessa opiskelumuodossa opintonsa aloittavat opiskelijat kaipaavat usein ryhmän tukea opintopolulleen. Kukkonen & Jussila (2015, 20) nostavat yhdeksi

osaamisperusteisuuden haasteeksi ryhmämuotoisen opiskelun muutokset. Miten mahdollistetaan vertaistuki opintoryhmien muodossa, kun opiskelijat siirtyvät omille henkilökohtaistetuille poluilleen ja opiskelevat eri tahtiin? Tutkimukseni osoittaa, että opintoryhmä ja säännöllisin väliajoin pidettävä kontaktiopetus luo osaamisperusteisille opinnoille henkisen ja fyysisen rakenteen, johon tukeutuminen vähentää opintojen aiheuttamaa epävarmuutta ja antaa opinnoille jatkuvuutta. Opintoryhmä tarjoaa myös ammatillisiksi opettajiksi opiskeleville autenttisen tilan harjoitella opettajuutta ja opetustyössä tarvittavia menetelmiä. Jotta opintoryhmän on mahdollista toimia turvallisena ja avoimena vertaistuen mahdollistavana tilana, ryhmäytymiseen tulisi erityisesti alkuvaiheessa kiinnittää riittävästi huomiota.

Säännöllisen kontaktiopetuksen lisäksi opiskelijat kaipaavat opinnoilta alkuvaiheessa tietynlaista normatiivisuutta käytännön esimerkkien ja rajoitusten valossa. Sopivien osaamisen osoittamisen tapojen pohtiminen sekä opintojen itsenäinen aikatauluttaminen ja toteuttaminen vievät opiskelijoilta ajallisia ja henkisiä resursseja. Osaamisperusteisuus näyttäytyykin ennalta määriteltyjen osaamistavoitteiden ja riittävän selkeiden rakenteiden sekä joustavien yksilöllisten opiskelutapojen välisellä rajapinnalla kulkemiselta. Toisaalta opintojen aiheuttama hämmennys on fasilitoinut opiskelijoissa reflektointia sekä transformatiivista oppimista, mikä on johtanut ammatillisen identiteetin pohtimiseen ja kehittämiseen. Opetusharjoituksista ja opintojen teoreettisesta sisällöstä saatu varmuus opettajana toimimiseen sekä oman osaamisen ja opettajana toimimisen sanallistamiseen, viittaavat siihen, että opinnot sekä kehittävät opiskelijoiden ammatillista identiteettiä, että auttavat sanallistamaan sitä. Uskon juuri tällaisen osaamisen kehittymisen helpottavan siirtymää työelämään ja kehittävän sellaista metaosaamista, joka mahdollistaa erilaisissa tilanteissa joustavan ja tarkoituksenmukaisen toiminnan. Näyttää siis olennaiselta, että onnistuakseen tavoitteissaan osaamisperusteisen opiskelun tulee ohjata opiskelijoita kokemukselliseen oppimiseen, reflektointiin sekä mahdollistaa autenttiset tilanteet, joissa työtilanteissa toimimista voi harjoitella jo opintojen aikana.

Osaamisperusteisuudesta on tehty verrattain vähän suomalaista tutkimusta ottaen huomioon, kuinka laajasti se on levinnyt koulutusjärjestelmämme eri tasoille. Osittain väljän teoreettisen taustansa takia sitä tulkitaan ja sovelletaan hyvin eri tavoin kontekstista riippuen. Mäkinen ja Annala (2012) kritisoivatkin näin suuren paradgimauudistuksen edistämistä EU:n taholta ilman laajempaa tutkimuksellista hahmotusta. He peräänkuuluttavat entistä järjestelmällisempää ja tutkimuksellisempää otetta ilmiöstä. Kuvaavaa on, että käsitys

osaamisperusteisuudesta on epäselvä niissäkin organisaatioissa, joissa uudistusta on jo opetussuunnitelmatasolla tehty. (Mäkinen, & Annala, 2012, 131). Tulevat vuodet näyttävät, millaista osaamista ja millaisia opiskelijakokemuksia osaamisperusteisuus tuottaa ja vastaavatko ne annettuihin tavoitteisiin. Selvää on, että pitkäjänteistä ja teoreettista tutkimusta olisi edelleen tarpeen tehdä runsaasti.

Tutkimukseni aineistonkeruun ja analyysiprosessin seurauksena syntynyt aineisto sekä merkitysverkostot ovat rikkaita ja yksityiskohtaisia ja sellaisinaan ne avaavat kiinnostavia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Samaa aineistoa on mahdollista käyttää pohjana, mikäli haluaisin tutkimuksellisesti syventyä joihinkin kokemuksissa ilmenneisiin ilmiöihin tarkemmin. Mielenkiintoista olisi myös haastatella samoja opiskelijoita myöhemmin opintojen loppuvaiheessa, niiden päätyttyä tai ammatillisen opettajana toimiessa. Pitkän aikavälin tutkimuksella voitaisiin saavuttaa syvällisempää tietoutta siitä, miten osaamisperusteiset opinnot koetaan ja miten ne vastaavat niille annettuihin tavoitteisiin esimerkiksi oman osaamisen tunnistamisen ja työelämätaitojen kehittymisen näkökulmasta.

Tutkimukseeni osallistuneissa ei ole yhtäkään opinnot keskeyttänyttä tai opintojen ajankohtaa myöhemmäksi siirtänyttä. Kaikkien opinnot etenivät syksyn aikana, vaikkakaan eivät aina omien ennakko-odotusten mukaisesti. Koska osaamisperusteisuuden esitetään vähentävän opintojen keskeyttämisen määrää, olisi kiinnostavaa tutkia myös niiden opiskelijoiden kokemuksia, joiden opinnot syystä tai toisesta keskeytyvät opintojen aikana. Koska omassa tutkimuksessani opiskelijoiden kokemuksissa painottuivat kontaktiopetuksen ja omasta opintoryhmästä saadun vertaistuen merkitys, olisi olennaista tutkia sellaisten opiskelijoiden kokemuksia, jotka opiskelevat osaamisperusteisesti täysin yksilöllisillä poluilla tai verkkomuotototeutuksena, jolloin kasvokkainen ja informaali vuorovaikutus on satunnaisempaa.

7.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen arviointiin, kuuluu oleellisena osana pohtia, onnistuiko tutkimus sille asetetuissa tehtävissään. Usein tutkimuksen arvioinnissa nostetaan esiin tutkimustulosten yleistettävyyden yhtenä merkinä siitä, onko tutkimus ylipäänsä onnistunut. Omassa tutkimuksessani en ole lähtökohtaisesti lähtenyt tavoittelemaan yleistettävää tietoa, vaan tapaustutkimuksen periaatteiden mukaisesti tuottamaan yksityiskohtaista ja rikasta tietoa, joka auttaa hahmottamaan tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Peltosen (2011) mukaan yksilölliset

näkemykset ja kokemukset voivat olla merkityksellisiä, mikäli ne suhteutetaan osaksi muita vallitsevia näkemyksiä ja kokemuksia. Näin niiden kohdalla voidaan päästä kohti yleistettävyyttä. (Peltonen, 2011, 94-95). Yleisiä merkitysverkostoja rakentaessani olen häivyttänyt yksilölliset kokemukset, mutta toisaalta säilyttänyt niiden antamat merkitykset osana kokonaisuutta. Tutkimustulosten tarkastelussa olen liittänyt kokemukset osaksi muuta ilmiötä koskevaa tieteellistä keskustelua ja tutkimusta, mikä tuo ilmiöön yleisempää näkökulmaa. Vaikka tutkimuksella saavutettu tieto ei ole välittömästi yleistettävissä Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun kontekstin ulkopuolelle tai muihin vastaaviin ihmisryhmiin, uskon, että syvempi ymmärrys tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista on hyödynnettävissä arvioitaessa ja kehittäessä osaamisperusteisten opintojen järjestämistä.

Oma kysymyksensä on tutkittavan ilmiön rajaus. Tiettyssä mielessä voidaan ajatella, että tutkimukseni olisi voinut tuottaa rikkaampaa ja syvällisempää tietoa, mikäli olisin rajannut tutkimusaihetta tarkemmin esimerkiksi tiettyyn ilmiöön tai prosessiin opintojen aloituskokemuksissa. Tällaisenaan kerätty aineisto oli todella laaja ja heikosti jäsentynyt, joten tarkempi tutkimusongelma olisi saattanut auttaa hahmottamaan sekä sen keräämistä, että analyysiprosessia kokonaisuudessaan. Toisaalta tutkimukseni rajaus syntyi lähes luonnostaan tutkimani tapauksen ajallisuuden ja kontekstin kautta, eikä niinkään selkeiden ja tarkkojen tutkimuskysymysten. Fenomenologinen reduktionismi tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole taustallaan teoriaa, johon analyysiprosessissa tukeutua ja joka jäsentäisi aineistonkeruuta (Judén-Tupakka, 2007, 84). Erityisesti tämän vuoksi koen, että analyysimetodiksi valittu Perttulan fenomenologinen menetelmä systemaattisuudellaan ja vaiheiden selkeärajaisuudellaan tuki tutkimuksen toteutusta.

Tutkimusta ja sen onnistumista arvioitaessa on aina oleellista pohtia sen luotettavuutta ja eettisyyttä. Yleisesti käytetyt luotettavuuden arviointikeinot ovat reliabiliteetti sekä validiteetti, jotka kumpuavat kvantitatiivisesta tutkimusperinteestä. Ne eivät sellaisenaan täysin palvele tutkimuksen arviointia kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jossa tutkijan pyrkimyksenä on ennen kaikkea ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Reliabiliteetin ja validiteetin käyttö viittaa ajatukseen totuuden ja todellisuuden objektiivisesta luonteesta (Creswell, 2013, 243; Hirsjärvi, & Hurme, 2008, 185.) Tutkimus ja sen luotettavuus tulisikin aina arvioida suhteessa sen tieteenteoreettisiin lähtökohtiin, käytettyyn tutkimusmetodiin sekä tutkimuskohteeseen. Oma tutkimuksellinen lähestymistapani oli fenomenologinen tapaustutkimus ja tutkimusmetodina sovellettu versio Juha Perttulan fenomenologisesta

menetelmästä. Pidänkin loogisena arvioida tutkimustani osittain Perttulan kehittämien luotettavuuden kriteerien (Perttula, 1995, 102-105) kautta, minkä lisäksi otan huomioon muita kvalitatiivisen tutkimusperinteen arviointikriteerejä.

Tutkimusprosessin tulisi edetä johdonmukaisesti aina sen ontologisista lähtökohdista valittuun aineistonkeruun ja analysoinnin tapaan. Tutkimuksen kulun ja kokonaisuuden tulisi noudattaa loogista kaavaa. Jokaisen tutkijan tekemän valinnan tulee olla perusteltavissa tieteenteoreettisesti mielekkäästi ja näiden perustelujen tulee ilmetä tutkimuksessa selkeästi. Myös tutkimusprosessin tarkka ja yksityiskohtainen kuvailu on oleellinen varmistaessa tutkimuksen toteutuksen läpinäkyvyyttä. (Creswell, 2013, 259-260; Perttula 1995, 102-103.) Tutkimusprosessin selkeä dokumentointi korostuu varsinkin, jos tutkija päättää poiketa yleisistä konventioista esimerkiksi aineistonkeruun tai analyysin suhteen. Mikäli tutkimuskohteen ontologinen analyysi niin osoittaa, useamman erilaisen metodin yhdistäminen tutkimusprosessissa on mahdollista ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta suositeltavaa. (Creswell, 2013, 259-260; Hirsjärvi, & Hurme, 2009, 39; Perttula 1995, 102-103.) Kaikki tutkimukseni suhteen tekemäni valinnat ovat kummunneet tutkimustavoitteistani ja tutkimuskohteenani olevien kokemusten tutkimuksen lähtökohdista. Valitut tutkimusmenetelmät ja niiden yhteys toisiinsa olen pyrkinyt perustelemaan tutkimuksessa mahdollisimman kattavasti. Erilaiset lähestymistavat ja menetelmät muodostavat tämän tutkimuksen viitekehyksessä mielestäni selkeän ja rikkaan kokonaisuuden, jonka osat tukevat toisiaan. Esimerkiksi havainnointini lähipäivistä tukivat haastattelujen toteuttamista, minkä lisäksi opiskelijoiden kokemusten kuvausten ja havainnointieni välillä on myös löydettävissä selkeää toisiaan todentavaa samankaltaisuutta.

Huolellisen kuvailun avulla lukijan on mahdollista arvioida itsenäisesti tutkimustulosten syntyä ja tutkijan tekemien tulkintojen luotettavuutta. Kuvailun tarkkuutta lisää, mikäli tutkimustuloksia on havainnollistettu suorilla aineistosta otetuilla lainauksilla. Myös aineistonanalyysiprosessin luotettavuus paranee, mikäli yleisestä kuvailusta on mahdollista palata takaisin alkuperäiseen litteroituun aineistoon ja antaa siitä konkreettisia esimerkkejä. (Creswell, 2013, 252, 259-260). Tutkimustyössä on huomioitava tutkijan olevan aina oman tutkimusprosessinsa aktiivinen subjekti ja vaikuttavan prosessin kulkuun sen jokaisessa vaiheessa. (Perttula 1995, 103). Tutkijan positio suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja tapahtumaan tulee tuoda tutkimuksen raportoinnissa selkeästi ilmi ja tutkijan tulee suhtautua omiin mahdollisiin ennakkoasenteihinsa ja niiden vaikutukseen tutkimustuloksiin ja tulkintaprosessiin kriittisesti (Creswell, 2013, 251). Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt

dokumentoimaan ja aukikirjoittamaan tutkimusprosessin aikana tekemäni ratkaisut mahdollisimman tarkasti, jotta jokainen valinta on ulkopuolisen näkökulmasta arvioitavissa. Erityisesti näin olen toiminut aineistonkeruun ja analysointiprosessin osalta sisällyttäen kuvaukseen myös ne vaiheet, joissa koen olleen haasteita. Tutkimuksen tulokset ja niiden suhteuttaminen teoreettisen viitekehyksen on esitelty omina lukuinaan, jotta lukijan on mahdollista arvioida tehtyjen tulkintojen oikeellisuutta. Lisäksi tulosten tarkastelussa on hyödynnetty lainauksia, jotka ilmentävät yleisen kuvailun yhteyttä haastatteluaineistoon.

Perttulan (1995) mukaan kokemuksen tutkimuksessa aineistolähtöisyyden tulee olla tutkimuksen perusta ja tutkimusprosessin edetä sen mukaisesti. (Perttula 1995, 102). Omassa tutkimuksessani olen pidättäytynyt tutustumasta osaamista ja osaamisperusteisuutta käsittelevään teoriaan ennen aineistonkeruuta. Toki oma positioni harjoittelijana Oulun ammatillisella opettajakorkeakoululla sekä opetussuunnitelmaprosessin, että tutkimusprosessin aikana on vaikuttanut siihen, että minulle on muodostunut selkeitä ennakko-oletuksia siitä, millaista opinnoissa on opiskella. Sulkeistamisen periaatteiden mukaisesti olen reflektoinut omia ennakkoasenteitani ja kirjannut niitä ylös jo tutkimusprosessin alkuvaiheessa pystyäkseen tiedostamaan ne paremmin. Olen jatkanut sulkeistamisen periaatteita koko tutkimusprosessin ajan kirjaamalla ennakko-oletuksiani ylös ja suhtautumalla erityisesti aineistonanalyysiprosessin aikana heränneisiin tulkintoihin kriittisesti. Olen myös raportoinut sulkeistamisen prosessini ja sen tulokset tutkimuksessani, sillä Laineen (2001) mukaan fenomenologisessa lähestymistavassa on oleellista, että tutkija ilmaisee tutkimuksessa selkeästi ja läpinäkyvästi oman ennakkokäsityksistä- ja oletuksista muodostuvan esiyymmärryksensä tutkittavasta aiheesta. (Laine, 2001, 30-31).

Pidän tutkimuksen alussa tehtyä valintaa olla tutustumatta teoriaan ennen aineistonkeruuta lopputuloksen kannalta hedelmällisenä ratkaisuna. Uskon etukäteisteoriaan tutustumisen olleen vaarana ohjata aineistonkeruuta ja erityisesti omaa toimintaani haastattelujen kohdalla liian paljon. Fenomenologisessa tutkimuksessa tulisikin arvioida kriittisesti, onko tutkija vaikuttanut aineistonkeruuvaiheessa tutkimukseen osallistuvien kuvailuihin omista kokemuksistaan siten, että niiden merkitys olisi oleellisesti muuttunut (Creswell, 2015, 250-260). Nyt ennakko-oletukseni perustuivat vain omiin empiirisiin havainnoituihini, joita tein harjoittelujeni ja havainnointijaksonei aikana. Toisaalta voidaan pohtia, onko itse keräämäni haastatteluilla hankittu aineisto todella aito perusta aineistolähtöisyydelle, sillä olen vaikuttanut sen syntymiseen vahvasti. Toisaalta haastattelun kohdalla tätä vaikutusta on mahdotonta välttää, sillä Peltosen (2011) mukaan haastattelu on aina interaktiivinen

tapautuma, jossa haastateltava ja haastattelija jakavat yhteisen ymmärryksen. Haastattelusta muodostuva aineisto on aina heidän yhteisesti tuottamansa. (Peltonen 2011, 97-98).

Creswellin (2013) mukaan tutkimustulosten ja niiden tulkinnan antaminen tutkimukseen osallistuville nähtäväksi ja kommentoitavaksi on yksi keino varmistaa laadullisen tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuus (Creswell, 2013, 253). Mikäli toteuttaisiin tutkimuksen uudelleen, haastatteluaineiston perusteella rakentuneiden yksilökohtaisten merkitysverkostojen lähettäminen tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille katsottavaksi voisi olla varteenotettava ratkaisu. Näin tutkimukseen osallistuvat voisivat varmistaa, olenko tehnyt haastatteluaineistosta heidän todellisuutensa ja elämismaailmansa kannalta oikeanlaisia tulkintoja. Valitettavasti tutkimuksen teossa on aina otettava huomioon myös käytettävissä olevat resurssit ja tässä tapauksessa tulkintojen tarkistuttaminen tutkimukseen osallistuneilla olisi törmännyt aikatauluongelmiin. Toisaalta kiinnostava lähtökohta olisi ollut myös esittää ensimmäisen haastattelun pohjalta tehdyt yksilökohtaiset merkitysverkostot opiskelijoille ennen toista haastattelukierrosta ja jatkaa teemahaastattelua niiden pohjalta. Osaltaan näin toiminkin tutustumalla ensimmäisen vaiheen haastatteluaineistoon ennen toista haastattelukierrosta ja varmistamalla toisien haastattelujen aikana ensimmäisen kohdalla epäselväksi jääneitä teemoja.

Tutkimusprosessin aikana tulisi alusta loppuun huomioida, mikä on tutkimuksessa tehtyjen valintojen ja ratkaisujen eettinen puoli (Hirsjärvi, & Hurme, 2008, 20). Tutkimuksen eettisyyden pohdinta ja tarkastelu kiteytyvät erityisesti vastuukysymyksiin ja luottamuksellisuuteen koskien tutkimukseen osallistuneita. Luottamuksellisuus tarkoittaa osaltaan sitä, että tutkimukseen osallistuville kerrotaan rehellisesti tutkimuksen tarkoituksesta, jotta heidän on mahdollista tehdä päätös tutkimukseen osallistumisesta oikeiden tietojen valossa. Myös tutkimukseen osallistuvilta saatuja tietoja tulee käsitellä luottamuksellisesti ja heidän anonymiteettinsä säilyttää läpi tutkimusprosessin. Tutkimuksiin osallistuvilta sekä mahdollisilta siihen liittyviltä asianomaisilta ja viranomaisilta tulee saada tutkimukselle lupa. (Eskola, & Suoranta, 1998, 39; Tiittula & Ruusuvuori, 2009, 17; Hirsjärvi, & Hurme, 2008, 20.)

Koska tutkimukseni kontekstina toimii oma organisaationsa, hain erillisen tutkimusluvan tutkimukseeni Oulun ammattikorkeakoululta ja ammatilliselta opettajakorkeakoululta. Ennen havainnointijakson ja tutkimuksen toteutuksen alkua lähetin tutkimieni opintoryhmien tuutoreille sekä opiskelijoille tietoa tutkimuksestani sähköpostin

kautta. Kuvailin viestissä lyhyesti ja selkeästi tutkimukseni tarkoituksen ja toiveeni saada opiskelijoista haastateltavia. Haastattelujen alussa pyysin erikseen luvan nauhoittamiseen ja otin tallenteelle varmistuksen siitä, että opiskelijat olivat edelleen tietoisia tutkimuksen tavoitteista ja suostuvaisia haastatteluaineiston käyttämiseen tutkimustarkoituksissa.

Koska tutkimani tapaus on ainutlaatuinen ja selkeästi rajattu, on olemassa vaara, että tutkimukseen osallistuvat ovat siitä tunnistettavissa. Olen tutkimustulosten raportoinnissa pyrkinyt häivyttämään niitä tekijöitä, jotka viittaavat opiskelijoiden henkilöllisyyteen. Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu olennaisena osana yksilöiden kokemusten suhteuttaminen heidän elämäntilanteeseensa ja ainutlaatuiseen elämysmaailmaansa (Creswell, 2013, 259-260). Tutkimuksen perusjoukon ollessa näin pieni, en ole kokenut tutkittavien anonymiteetin kannalta järkeväksi kuvailla heidän yksilöllisiä elämäntilanteitaan tutkimustulosten raportoinnissa. Lisäksi olen pyrkinyt valitsemaan tutkimustuloksia havainnollistavat lainaukset niin, ettei niistä ole mahdollista tunnistaa kyseisiä henkilöitä.

Lähteet

- Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2016-2017.* (2016). Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Oulun ammattikorkeakoulu. Oulu
- Annala, J. (2007). *Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta: Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämistä korkea-asteen koulutuksessa.* Tampere: Tampere University Press.
- Arene (2007). *Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutukseen. Projektin loppuraportti.* Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Helsinki: Arene.
- Arvaja, M. & Malinen, A. (2013). Dialoginen oppiminen aikuioiskelijan näkökulmasta. Teoksessa Hakala, J. & Kiviniemi, K. (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä* (s. 59-72). Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.
- Auvinen, P. & Keto, U. (2012). Työelämä ja osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Teoksessa Airola, A., & Hirvonen, H. (toim.), *Osaaminen näkyväksi: Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa* (s. 43-54). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Avis, J. (2016). *Social Justice, Transformation and Knowledge: Policy, workplace learning and skills.* London: Routledge 2016.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. & Wesselink, R. (2004). Competence-Based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56 (4), 523-538.
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J. & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education & Training*, 61:3, 267-286.
- Bloom, B. & Engelhart, M. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals.* Handbook 1, cognitive domain. London: Longmans.
- Brooks, S., Dobbins, K., Scott, J., Rawlinson, M., & Norman, R. (2014). Learning about learning outcomes: the student perspective, *Teaching in Higher Education*, 19:6, 721-733.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. painos). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Delamare Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). What is Competence? *Human Resource Development International*, 1, 27-46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Haapaniemi, T., & Hirvonen, H. (2012). Työelämässä hankitun osaamisen tunnustaminen Itä-Suomen korkeakouluissa - hanke. Teoksessa Airola, A., & Hirvonen, H. (toim.), *Osaaminen näkyväksi: Kokemuksia osaamisen tunnustamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa* (s. 15-24). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Hakala, J. (2013). Aikuiskoulutus ja opintojen viipymisen ongelma. Teoksessa Hakala, J., & Kiviniemi, K. (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä* (s. 179-191). Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- HE, 39/2017. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi.
- Happo, I. & Lehtelä, P.-L. (2015). *Osaamisen osoittaminen – praktista toimintaa ja syvällistä ajattelua*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 8. Viitattu 21.1.2017 <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201502191652>
- Herranen, J. & Penttinen, L. (2008). Aikuisopiskelijälähtöistä ohjausta etsimässä. Teoksessa M. Lähti & P. Putkuri (toim.), *Ohjaus on kuin tekisi palapeliä – Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa* (s. 9-23). Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hodge, S. (2007). The origins of competency-based training. *Australian Journal of Adult Learning*, 47:2, 179-209.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. (2007). Valinnan paikat. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (s. 41-56). Helsinki: Gaudeamus.
- Hämäläinen, K. (2012). Savonia-ammattikorkeakoulun liiketalouden aikuisopiskelijoiden osaamiskartoitus osana HOPS- ja AHOT-prosessia. Teoksessa Airola, A., & Hirvonen, H. (toim.), *Osaaminen näkyväksi: Kokemuksia osaamisen tunnustamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa* (s. 84-92). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (2003). *The theory & practice of learning* (2. painos). London: Kogan Page.

- Judén-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V. (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 62-85). Tampere: Tampere University Press.
- Karttunen, E. (2012). AHOT osana opiskelijaohjausta. Teoksessa Airola, A., & Hirvonen, H. (toim.), *Osaaminen näkyväksi: Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa* (s. 73-83). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Kauppila, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2012). Elämäntietä ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa Suoranta, J., Kauppila, J., Rekola, H., Salo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla: Johdatus aikuiskasvatukseen* (s. 36-72). Joensuu: Koulutus- ja kehittämisspalvelu Aducate, Itä-Suomen yliopisto.
- Kember, D., Lee, K. & Li, N. (2001). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education*, 20:4, 326-341.
- Keurulainen, H. (2007). Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin peruskysymyksiä: esimerkkinä ammatillinen opettajankoulutus. Teoksessa Laitinen, A., Nurminen, R. & Soininen, L. (toim.), *Tunnistatko osaamisen?: Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa* (s. 28-42). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Kiviniemi, K. (2013). Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkeakoulutuksen haasteena. Teoksessa Hakala, J., & Kiviniemi, K. (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuiskasvatustieteen haasteiden äärellä* (s. 163-178). Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. (2014). Kokemuksen mahdollisuudet. Teoksessa Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. (toim.), *Kokemuksen tutkimus: IV, Annan kokemukselle mahdollisuuden* (s. 7-30). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Koivula, M. (2014). CASE: Osaamisperustaiset opetus suunnitelmat Tampereen yliopistoon - ruohonjuuritason havaintoja. Teoksessa Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.), *Osaamisperusteisuudesta tekoihin* (s. 25-28). Turku: Painosalama Oy.
- Koski, A. (2014). Opintojen työelämäläheisyys vahvistaa opiskelijan asiantuntijaidentiteettiä. Teoksessa Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.), *Osaamisperusteisuudesta tekoihin* (s. 132-138). Turku: Painosalama Oy.

- Koski-Heikkinen, A., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2014). The birth and development of Vocational Education Teachers' (VET) professional identity. *International Journal of Research Studies in Education*, 3:5, 85-101.
- Kukkonen, H. & Jussila, A. (2015). *Osaamisperusteisuuden alkeet - muutoksen kohtaamisen lyhyt oppimäärä*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Kullaslahti, J. & Mäntylä, R. (2014). Korkeakoulujen välisen yhteistyön kehittäminen. Teoksessa Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.), *Osaamisperusteisuudesta tekoihin* (s. 190-197). Turku: Painosalama Oy.
- Laajala, T. (2015). *Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista*. Lapin Yliopisto. Rovaniemi.
- Laakkonen, R. (2014). CASE: Juonneopetussuunitelmasta osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan. Teoksessa Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.), *Osaamisperusteisuudesta tekoihin*. (s. 21-24). Turku: Painosalama Oy.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.). *Tapaustutkimuksen taito* (s. 9-40). Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 26-43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtomaa, M. (2005). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys - tulkinta – ymmärtäminen* (s. 161-175). Helsinki: Dialogia.
- Leino, H. (2007). Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (s. 41-56). Helsinki: Gaudeamus.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. painos). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lozano, J., Boni, A., Peris, J. & Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46:1, 132-147.
- Malinen, A. (2000). *Towards the essence of adult experiential learning: A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Mezirow, J. (1995). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J., Lehto, L. & Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1995). *Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (s. 17-38). Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Misbah, Z., Gulikers, J., Ridwan, M. & Mulder, M. (2015). Teacher interpersonal behaviour and student motivation in competence-based vocational education: Evidence from Indonesia. *Teaching and Teacher Education*, 50, 79-90.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). Osaamisperusteisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, 201:4, 41-61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2012). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S. Norrgrann, A., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (s. 127-151). Tampere: Tampere University Press.
- Niskanen, S. (2006). Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen teoria. Teoksessa Perttula, J., & Latomaa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. (s. 89-114). Helsinki: Dialogia.
- OPH (2014). *Osaamisperusteisuus tutuksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille*. Oppaat ja käsikirjat 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.
- OH 2015:10. *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Joensuu: Grano oy.
- Osaamisen opettaja - tarinoita osaamisen opettajilta osaamisen opettajille*. (2016). Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Oulun ammattikorkeakoulu. Oulu.
- Pantzar, E. (2013). Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa Hakala, J., & Kiviniemi, K. (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä* (s. 11-21). Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Peltonen, J. (2009). *Kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhde: Teoreetikoiden ja praktikoiden vuoropuhelua*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti. ISBN: 951-96984-3-4.
- Perttula, J. (2006). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen* (s.115-162). Helsinki: Dialogia.

- Peuhkuri, T. (2007). Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (s.130-148). Helsinki: Gaudeamus.
- Pikkarainen, E. (2014). Competence as a Key Concept of Educational Theory: A semiotic Point of View. *Journal of Philosophy of Education*. 48:4, 621-636.
- Pikkarainen, E. (2017). School Learning as Human Growth: Modal Dynamics of Learning. Teoksessa Siljander, P., Kontio, K. & Pikkarainen, E. (2017). *Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice*. Rotterdam: SensePublishers.
- Pyykkö, R. (2014). Suomi osana Euroopan korkeakoulutusalueita. Teoksessa Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.), *Osaamisperusteisuudesta tekoihin* (s.10-18). Turku: Painosalama Oy.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2009). Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9-21). Tampere: Vastapaino.
- Saari, A. (2016). Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus*, 1, 4-13.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9-21). Tampere: Vastapaino.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chigago: The University of Chigago Press.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129.
- Vehkaperä, M. (2014). CASE: Osaamisen määrittelyä koulutusasterajat ylittäen? Case matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti. Teoksessa Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.), *Osaamisperusteisuudesta tekoihin* (s.183-189). Turku: Painosalama Oy.
- Vilka, H. (2017). *Tutki ja kehitä* (4. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33:1, 75-88.
- Winterton, J. (2009). Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European Industrial Training*, 33: 8/9, 681-700.

