



Tauriainen Tiia-Mariia

“Positiivinen kokemus, vaikka se siinä alussa harmaita hiuksia aiheuttiki”

Ammatillisten opettajien kokemuksia osaamisperusteisesta koulutuksesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteidenkoulutus

2018



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Positiivinen kokemus, vaikka se siinä alussa harmaita hiuksia aiheuttiki”

Ammatillisten opettajien kokemuksia osaamisperusteisesta koulutuksesta (Tiia-Mariia Tauriainen)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 1 liitesivua

Helmikuu 2018

---

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin ammatillisten opettajien käsityksiä ja kokemuksia osaamisperusteisesta koulutuksesta Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Tavoitteena oli tuottaa tietoa erilaisista kokemuksista osaamisperusteiseen koulutukseen liittyen.

Metodologisena lähestymistapana tässä tutkimuksessa toimi fenomenografia, jolloin tutkittavien käsitykset ja kokemukset olivat tarkastelun kohteena. Aineistonkeruu toteutui kesällä 2016. Aineisto kerättiin ryhmähaastattelun, kahden yksilöhaastattelun sekä avoimen Webropol -kyselyn kautta. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 17 henkilöä. Ryhmähaastattelulla kartoitettiin osaamisperusteista koulutusta sen suunnittelun ja toteutuksen näkökulmista kolmen Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajan kanssa. Yksilöhaastatteluiden ja kyselyn kautta kerättiin aineistoa kokemuksista opiskelijanäkökulmasta.

Tutkimustuloksissa näkyy erilaisia kokemuksia osaamisperusteisen koulutukseen liittyen. Kokemukset olivat selvästi yhteydessä siihen, kuinka paljon opetuskokemusta opiskelijalla oli ennen koulutusta ja miten toimiva vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijan välille muodostui. Oman osaamisen reflektointi itsearvioinnin ja osaamisen osoittamisen kautta koettiin varsin haastavana, mutta myös osaamisperusteisen koulutuksen antoisimpana vaiheena. Osaamisperusteinen opiskelu toi enemmän vapauksia, mutta myös aikaisempaa enemmän vastuuta oman opintopolun rakentamisesta. Osaamisperusteisuuden idea näkyi osalla myös työelämässä koulutuksen jälkeen. Vaikka tutkimukseni tuloksia ei voida yleistää laajalti, uskon, että erilaisten kokemusten tarkastelu auttaa osaamisperusteisen koulutuksen kehittämistä ja arviointia.

Avainsanat: ammatillinen opettajankoulutus, arviointi, fenomenografia, osaaminen, osaamisperusteisuus

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Ammatillinen koulutus</b> .....	<b>7</b>
2.1	Ammatillisen koulutuksen kehittäminen .....	7
2.2	Ammatillinen opettajankoulutus Amokissa .....	10
<b>3</b>	<b>Osaamisperusteisuus</b> .....	<b>13</b>
3.1	Polku kohti osaamisperusteista koulutusta .....	15
<b>4</b>	<b>Osaaminen</b> .....	<b>20</b>
4.1	Osaamistavoitteet.....	21
4.2	Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen .....	22
4.3	Osaamisen arviointi .....	25
4.3.1	<i>Itsearviointi</i> .....	26
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus ja tavoitteet</b> .....	<b>28</b>
5.1	Tutkimusotteena fenomenografia .....	28
5.2	Aineiston keruumenetelmät .....	31
5.2.1	<i>Haastattelut aineistonkeruumenetelmänä</i> .....	32
5.2.2	<i>Avoin kysely aineistonkeruumenetelmänä</i> .....	33
5.2.3	<i>Fenomenografinen tutkimusaineiston analyysi</i> .....	35
<b>6</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>38</b>
6.1	HOPE ja osaamisperusteisuus .....	39
6.2	Ohjaus ja opetus osaamisperusteisessa koulutuksessa .....	43
6.3	Osaamisen osoittaminen, tunnistaminen ja tunnustaminen .....	48
6.4	Arviointi ja osaamistavoitteet .....	51
6.5	Koulutuksesta mukaan tarttunutta.....	57
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>60</b>
7.1	Yhteenveto ja aiheita jatkotutkimukseen .....	60
7.2	Tutkimuksen arviointia .....	64
	<b>Lähteet</b> .....	<b>68</b>

# 1 Johdanto

Maailmantalouden kehitys, työvoiman vapaa liikkuvuus ja koulutuksen kustannusten rajoittaminen ovat kiihdyttäneet osaamisperusteista koulutusajattelua kansainvälisessä koulutuspolitiikassa. Etenkin koulutus kustannusten näkökulmasta päällekkäinen koulutus on selkeästi resurssien tuhlaamista. Koulutuksen kustannukset tulevat kuitenkin aina kasvamaan, eikä kustannuksiin vetoaminen ole pedagogisesti hyväksyttävä kehittämisen lähtökohta. Vaikka kaikki koulutus tähtää aina osaamisen kehittämiseen ja kasvattamiseen, ei kaikki koulutus ole osaamisperusteista. Ammatillinen koulutus on etenkin EU:n alueella osaamisperusteisen koulutuksen edelläkävijä ja suunnannäyttävä. Perusopetuksessa ja korkeakouluissa osaamisperusteisen ajattelun kanssa on edetty hieman hitaammin. (Osaamisen opettaja 2016, 19.)

Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa siirryttiin kesällä 2016 täysin osaamisperusteiseen opetussuunnitelmaan. Muissa opettajakorkeakouluissa Suomessa osaamisperusteisuus ei ole vielä yhtä laajasti käytössä. Pääsin seuraamaan uuden opetussuunnitelman kehittämistä keväällä 2016 Oulussa, kun suoritin opintoihin liittyvän harjoittelun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Osaamisperusteisuus on ollut jo vuodesta 2011 mukana osassa Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusta. Oulussa ammatillisen opettajankoulutuksen on voinut käydä henkilökohtaistetussa ja osaamisperusteisessa HOPE -opintoryhmässä. Opetussuunnitelmat ovat nykyisin kaikissa ammattikorkeakouluissa osaamisperusteisia, eikä osaamisperusteisuudessa siis ole kyse mistään uudesta asiasta. Osaamisperusteisuus on ollut lähtökohtana ammatilliseen koulutukseen jo parinkymmenen vuoden ajan ja lisäksi se on kohonnut meillä Suomessa yhdeksi hallituksen kärkitavoitteeksi ja välineeksi kohti tehokkaampaa koulutusta. (Happo, Honkanen, Kepanen, Koukkari, Raudasoja, Grekula & Holappa 2015, 32; Haltia 2011; Kärki, Lepola, Lassila, Takaneva & Lounela 2014.)

Koulutuksen tarkastelu tutkimuksessa on aina tärkeää, mutta erityisesti suurten uudistusten äärellä. Ammatillinen koulutus kulkee kärjessä kohti osaamisperusteista koulutusta. Muutoksia on koettu niin opiskelijoiden, opettajien kun koulutuksen järjestäjien kohdalla, mutta tutkimus-ta osaamisperusteisen koulutuksen parissa työskentelevien ja opiskelevien kokemusten osalta on vasta niukasti. Uskon, että voin tuoda esiin tutkielmallani merkityksellistä tietoa erilaisista käsityksistä ja kokemuksista osaamisperusteisuuteen liittyen. Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ammatillisen opettajankoulutuksen saaneiden käsityksiä osaamisperusteisuudesta.

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esiin kokemuksia ammatillisen opettajankoulutuksen osalta osaamisperusteiseen koulutukseen, osaamisen osoittamiseen ja osaamisen arviointiin liittyen. Ammatilliset opettajat ovat avainasemassa ammatillisen koulutuksen reformin onnistumisessa, joten heidän kokemusten ja näkemysten tarkastelu on ajankohtaisesti varsin merkittävää.

Luvussa 2 käsittelen ammatillisen koulutuksen maailmaa, sekä muutoksia, jotka ovat muokanneet ammatillista koulutusta kohti osaamisperusteisuuden ideaa. Lisäksi kerron ammatillisen opettajankoulutuksen toteutuksesta Suomessa ja erityisesti Oulussa, jonne tutkimukseni sijoittuu. Kolmannessa luvussa avaan osaamisperusteista ajattelua ja osaamisperusteisuuden määrittelmää. Polku kohti osaamisperusteista koulutusta on ollut koko Euroopassa usean muutoksen ja projektin tuotosta. Ennen oman tutkimukseni sisältöjä määrittelen vielä luvussa 4 osaamisen käsitettä, avaan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessia, sekä pureudun osaamistavoitteisiin ja osaamisen arviointiin.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa olen käyttänyt fenomenografista tutkimusotetta. Luvussa 5 kerron tutkimukseni toteuttamisesta ja kirjoitan fenomenografisen tutkimuksen periaatteista. Erittelen lisäksi oman tutkimusaineistoni keruuta ja fenomenografisen analyysin vaiheita. Keräsin aineistoni haastatteluin ja kyselyn avulla kesän 2016 aikana. Suoritin yhden ryhmähaastattelun, jossa pureuduin ammatillisten opettajankouluttajien näkemyksiin ja kokemuksiin osaamisperusteiseen koulutukseen liittyen. Lisäksi tein kaksi yksilöhaastattelua ammatillisen opettajankoulutuksen Oulussa HOPE -opintoryhmässä käyneille ammatillisille opettajille. Kyselyllä keräsin vielä lisämateriaalia entisten HOPE -ryhmäläisten käsityksistä ja kokemuksista osaamisperusteiseen koulutukseen liittyen. Kuudennessa luvussa pureudun tutkimukseni tuloksiin fenomenografisen analyysin kautta muodostuneiden kuvauskategorioiden muuttamiseen. Pyrin tuomaan esille erilaisia käsityksiä ja kokemuksia osaamisperusteiseen koulutukseen, ohjaukseen, osaamisen osoittamiseen ja arviointiin liittyen. Käyttämälläni suorilla lainauksilla tähtään kokemuksellisuuden korostamiseen tässä tutkimuksessa. Lopuksi kokoan tutkimustuloksia yhteen pohdinnassa ja arvioin tutkimuksen onnistumista eri näkökulmista.

## **2 Ammatillinen koulutus**

“Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin. Lisäksi ammatillinen koulutus edistää työllisyyttä ja yrittäjyyttä sekä tukee elinikäistä oppimista.” (Opetushallitus)

Ammatillisella tutkinnolla tarkoitetaan osaamiskokonaisuutta, joka on suunnattu yhdelle tai useammalle osaamisalalle. Ammatillisen tutkinnon osaamistavoitteet sekä ammattitaitovaatimukset pohjautuvat työelämän tarpeisiin. Tällaisen tutkinnon, osaamiskokonaisuuden, tulee olla hyödynnettävissä usean työnantajan palveluksessa sekä yksilöiden tarpeiden näkökulmasta. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän pitää palvella paitsi työelämän tarpeita myös yksilöitä sekä mahdollistaa joustavat opintopolut ja tukea yksilöllisiä tarpeita vastaavien valintojen tekemistä. Henkilökohtaistetuilla ja joustavilla opintopoluilla yhdessä tutkintoihin sisältyvän valinnaisuuden kanssa edistetään koulutuksellista tasa-arvoa ja vähennetään tarpeetonta moninkertaista kouluttautumista. Valinnaisuuksien, erilaisten suorittamismahdollisuuksien ja uudistetun rakenteen avulla tuetaan yksilön osaamisen kehittymistä hänen omien tarpeidensa näkökulmasta. (TUTKE 2 2014, 12.)

Nykypäivän haasteet ja mahdollisuudet globalisaation myötä mullistavat työelämää jatkuvasti. Teknologian nopea kehittyminen muuttaa työnkuvaa ja luo uusia tehtäviä eri aloille. Kansainvälisyys on yhä merkittävämmässä roolissa nykypäivänä parempien yhteyksien ja työvoiman vapaamman liikkuvuuden myötä. Ammatillinen koulutus on suuren haasteen edessä, kun tavoitteena on vastata työelämän tarpeisiin. Seuraavaksi valaisen näkymiä ammatilliseen koulutukseen ja etenkin sen kehittämiseen.

### **2.1 Ammatillisen koulutuksen kehittäminen**

Koko ammatillinen koulutus on kokemassa uudistuksen hallituksen kärkihankkeen, ammatillisen koulutuksen reformin, myötä. Nuoria ja aikuisia ammatillisen koulutuksen opiskelijoita koskevat nyt samat lainsäädännöt tämän vuoden 2018 alusta lähtien. Lisäksi uudistetaan ohjausta, tutkintorakenteita, koulutuksen rahoitusta, koulutuksen toteuttamismuotoja sekä järjestäjä rakenteita. (Opetushallitus, ammatillisen koulutuksen reformi)

Opiskelijat, koulutuksen järjestäjät (opetushenkilöstö ja johto) ja työelämän sekä järjestöjen edustajat ovat kertoneet mielipiteitään siitä, mikä on tärkeää ammatillisen koulutuksen kehittämisessä. Tammikuussa 2016 kasatuissa verkkoavoriihen tuloksissa kaikki eri toimijat korostavat työelämälähtöisyyttä ja tärkeiden aiheiden kärkeen nousivat osaamisperusteisuuden toteuttaminen sekä koulutuksen laatu. Osaamisperusteisuuden toteuttamista käytännössä pidetään reformin keskeisimpänä toimenpiteenä työelämäyhteyksien parantamisen lisäksi. Osaamisperusteisuus korostuu tärkeimpien aiheiden kärjessä kaikilla eri tahojen edustajilla, tosin opettajilla lievimmin. Opettajien mielipiteet osaamisperusteisuuden toteuttamisen käytännöistä hajaantuvat jonkin verran. Opiskelijat pitävät erittäin tärkeänä opintopolkujen henkilökohtaistamista ja erilaisia koulutusmahdollisuuksia. (Jauhiainen & Mäkinen 2016)

Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän ja perusteiden kehittämistyössä (TUTKE 2) pyritään tukemaan koulutuksen järjestäjien toimintaa ammatillisen koulutuksen muutoksissa. Kaikkien koulutuksen järjestäjien toiminnassa osaamisperusteisuuden käyttöönotto ja vahvistaminen ovat erittäin keskeinen asia ammatillisen koulutuksen muutosprosessissa. Koulutuksen järjestäjät ovat toivoneet Opetushallitukselta yhteisiä askelmerkkejä ja ohjeistusta muutosprosessiin. Opetushallitus ja Koulutuskeskus Sedun johto kokosivatkin yhdessä asiantuntijoiden kanssa kaksiosaisen tukimateriaalin koulutuksen järjestäjille. Tukimateriaalin tarkoituksena on auttaa koulutuksen järjestäjiä suunnittelemaan muutosprosessin vaatimia toimenpiteitä kunkin organisaation resurssien ja tilanteen huomioon ottaen. (TUTKE 2 2014.)

Ammatillisen koulutuksen perustutkintojen osalta osaamisperusteinen ajattelu on jo varsin pitkällä. Korkeakoulutus on tulossa hieman jäljessä, mutta myös siellä ollaan matkalla kohti entistä henkilökohtaistempaa ja työelämälähtöisempää koulutusmallia. Ammattikorkeakouluissa opetussuunnitelmat ovat perustaltaan muuttumassa kohti yksilön kokonaiskehityksen huomioivia ja ammatillista kasvua tukevia juonneopetussuunnitelmia.



Opetuksen lähtökohdista rakennetuista oppiainejakoisista suunnitelmista ollaan irrottautumassa. Ammattikorkeakoulussa muutokset vaikuttavat opiskelijälähtöisyyden, opetussuunnitelmien joustavuuden, oppiaineiden integroinnin sekä työelämäperustaisuuden voimistamiseen. Opetusta suunniteltaessa, on perustana opiskelijan oppimisprosessi. Oppimisprosessin tueksi suunnitellaan ja rakennetaan oppimistilanteita, jotka liittyvät opiskelijoiden toimintaan ja jotka tukevat heidän oppimistaan. Oppimisprosessiperustaisessa suunnittelussa on tärkeää huomioida alusta alkaen tavoitteena oleva osaaminen sekä opiskelijan lähtötilanne. (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007, 22.)

Oppiaineperusteisessa opetuksessa opiskelijan oppimat asiat voivat herkästi jäädä irrallisiksi ja nopeasti unohtuviksi tiedoiksi ja taidoiksi, joita ei liitetä aiemmin opittuun ja hankittuun osaamiseen. Tällöin opiskelun tavoitteena nähdään herkästi vain vaadittujen opintojaksojen suorittaminen eikä kokonaisvaltaisen osaamisen näkökulmaa huomioida riittävästi. Juonneopetussuunnitelmassa opetussuunnitelman runko muodostuu koulutuksen tavoitteena olevista ydinosamisalueista eli ydinkompetensseista. Jotta opetussuunnitelma on ymmärrettävä ja oppiminen mielekäästä, on opintojen hyvä muodostua tarpeeksi laajoista työelämään perustuvista kokonaisuuksista ja on tärkeää, että ne on suunniteltu loogisesti eteneviksi jatkumoiksi. (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007, 22.) Koulutuksen ja työelämän välisen kuilun kaventaminen tuo mukanaan tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Yhteistyö työelämän toimijoiden ja koulutusorganisaatioiden välillä sitoo opiskelun ja tulevaisuuden työtehtävät yhteen ja opiskelijalle selkeytyy koulutuksen tavoitteet ja niiden perusteet.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjillä on omalla alueellaan valta ja vastuu koulutuksen kehittämisestä ja laadunvalvonnasta. Koulutusorganisaatioiden paine kehittää toimintaansa yhä taloudellisemmaksi ja tuloksellisemmaksi saa koulutusorganisaatiot unohtamaan yhteiskunnan heille asettaman tehtävän kouluttaa koko ikäluokka. Paaso (2010) huomauttaa, että koulutuksen järjestäjien olisi syytä tarkastella alueellisia ja alakohtaisia työelämän osaamis- ja koulutustarpeita ja ottaa nämä huomioon ammatillisen koulutuksen kehittämisessä ja järjestämisessä. (Paaso 2010, 229-230,232.)

Oppimisprosessi on sekä yksilöllinen, että yhteisöllinen prosessi, johon opettaja ja hänen valitsemansa opetusmenetelmät vaikuttavat (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007, 22.). Opiskelijan ja opettajan ajattelu- ja toimintatapa ovat keskiössä osaamisperusteisessa koulutuksessa. Ajattelu- ja toimintatavan tavoitteena tulee molemmilla olla osaamisen

kehittäminen. (Happo, Honkanen, ym. 2015, 33.) Tämän ajattelun tulee myös läpäistä koko koulutusorganisaatio ja opetussuunnitelma (Kapanen & Länsitie 2014). Kun osaaminen on opetussuunnitelman perustana, kasvaa opiskelijoiden vastuu oman osaamisen kehittämisessä ja oppimisprosessissa. Myös opettajan rooli muuttuu, kun opettajuus ei ole enää vain tiedon siirtämistä eteenpäin. (Wijnia, L., Kunst, E., van Woerkom, M., Poell, R. 2016, 115.) Opettajat eivät enää opeta yhtä ainekokonaisuutta, vaan ohjaavat opiskelijaa kehittämään omaa osaamistaan laajemmassa kontekstissa.

Ammatillisen koulutuksen tulevaisuus näyttää myös opiskelijoiden osalta haastavalta. Ammatillisen koulutuksen suosio kasvaa, eikä aloituspaikkoja riitä kaikille. Koulutusorganisaatioiden yhteiskunnallinen tehtävä koko ikäluokan koulutuksen takaamiseksi epäonnistuu tai ainakin vaarantuu. Lisäksi työelämän vaatimukset eivät kulje käsi kädessä nuorison suosimien koulutusalojen kanssa. Työntekijöitä tarvitaan aloilla, jotka eivät ole nuorison suosiossa. Aloille, joille työvoimaa tarvitaan, hakeutuu opiskelijoita, joilla ei ole motivaatiota ja ovat joutuneet koulutukseen siksi, etteivät he muualle päässeet. Ammatillisilla opettajilla ja koulutuksen järjestäjillä on painava koulutustehtävä kannettavanaan näillä aloilla. Koulutuksen järjestäminen ja opiskelijoille henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen järjestäminen syövät aina resursseja. Taloudelliset arvot kilpailevat koulutustehtävää vastaan. (Paaso 2010, 230.)

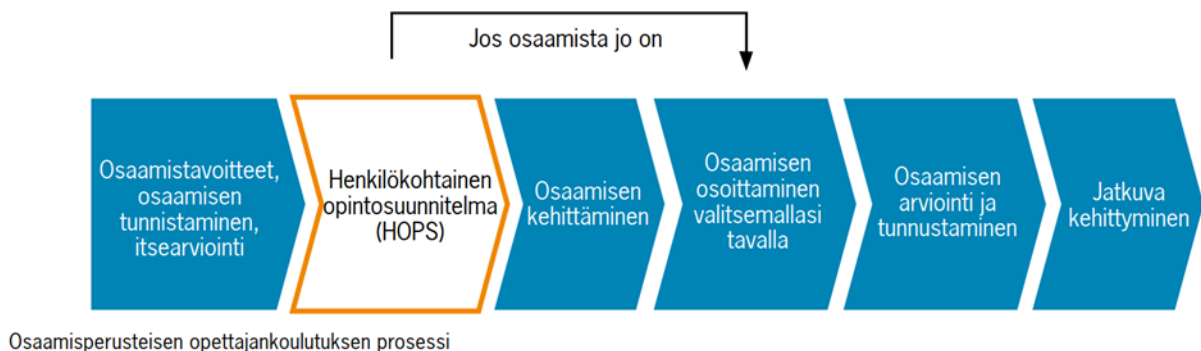
Ammatillisen opettajankoulutuksen on pysyttävä kehityksessä mukana, jotta he pystyvät vastaamaan opettajuuden uusiin haasteisiin henkilökohtaistettujen ja osaamisperusteisten oppimispolkujen tiellä. Seuraavaksi tarkastelen ammatillisten opettajien koulutusta tutkimukseni kohteen, Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun (Amok) osalta.

## **2.2 Ammatillinen opettajankoulutus Amokissa**

Oulussa toimiva Ammatillinen opettajakorkeakoulu (Amok) on yksi Suomen viidestä ammatillisesta opettajakorkeakoulusta ja sen tavoitteena on vastata Pohjois-Suomen ammatillisen opettajankoulutuksen tarpeisiin. Amok on toiminut monialaisena opettajankouluttajana vuodesta 1996 alkaen. Oulun lisäksi Amokilla on toinen toimipiste

Rovaniemellä ja se järjestää alueellista koulutustoimintaa Kajaanissa sekä Länsi-Lapin ja Koillismaan alueilla. Ammatillista opettajankoulutusta Suomessa ohjaa ammattikorkeakoululaki ja asetus ammattikorkeakouluista (L 932/2014 ja A 1192/2014). Ammatillisella opettajankoulutuksella on tavoitteena kouluttaa opettajia, joilla on kykyjä ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittymisen (A1129/2014, 6 §). (Amok OPS 2016-2017.)

Amokissa osaamisperusteisen opiskelu pohjaa osallistavaan pedagogiikkaan, jossa opiskelijoiden osallisuus omien opintojensa suunnitteluun ja toteutukseen korostuu. Osaamisperusteisen koulutuksen periaatteiden mukaisesti osaaminen huomioidaan kattavasti opintojen toteutuksessa. Opintopolut rakentuvat yksilöllisesti henkilökohtaisten opintosuunnitelmien (HOPS) pohjalta, jotka luodaan heti opintojen alussa. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa Amokissa työelämälähtöisyys tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden oman osaamisensa kehittämiseen ja osoittamiseen aidoissa työympäristöissä. Jokainen opiskelija kuuluu opintoryhmään, jolle on nimetty tuutorit. (Amok OPS 2016-2017)

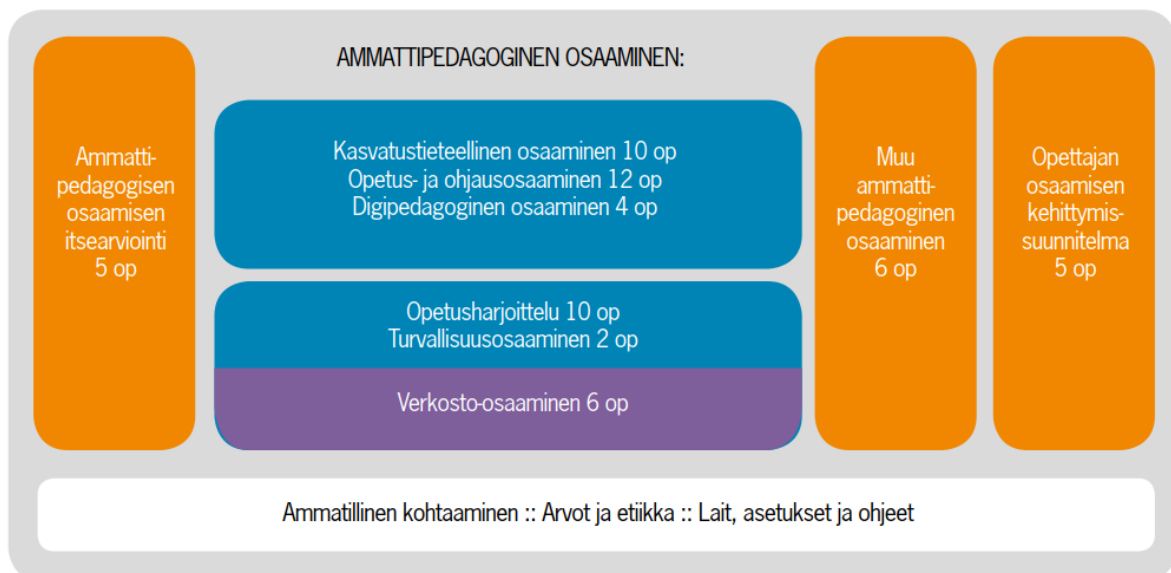


Kuva 1 Amok OPS 2016-2017

Ammatillisen opettajankoulutuksen koulutusohjelmat perustuvat osaamisalueisiin eli kompetensseihin ja niistä muodostettuihin osaamistavoitteisiin sekä osaamisen arviointiin (Happo, Honkanen ym. 2015, 34). Ammatillisen opettajan osaamisalueiksi Amokin opetussuunnitelmassa (2016-2017) listataan suunnitteluosaaminen, toteutusosaaminen, arviointi- ja palauteosaaminen, verkosto-osaaminen, kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaaminen, erityispedagoginen osaaminen, ammatillinen kohtaaminen,

tutkimus- ja kehittämisosaaminen, arvo-osaaminen ja lait, asetukset ja ohjeet. Näiden osaamisalueiden päälle rakentuu katto kolmesta ydinosaamisalueesta, jotka ovat osaamisen ja ohjaamisen ammattipedagogiikka, verkostotoiminta sekä kehittyvä ja kehittävä ammatillinen opettajuus. Paason (2010) mukaan on haastavaa ennakoida tulevaisuuden osaamista. Ammatillisten opettajien osaamisen kehittäminen on vaativa tehtävä ja koulutusorganisaatiot tarvitsevatkin tutkimusta ja välineitä tulevaisuuden osaamisen ennakkointiin, jotta ammatillisten opettajien osaaminen mahdollistetaan. (Paaso 2010, 119.)

Opettajankoulutuksen rakenne Oulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa muodostuu 60 opintopisteen laajuisista opettajan pedagogisista opinnoista. Amokin opetussuunnitelman perustana on ammattipedagogiikka, joka määrittellään seuraavasti: ”Ammattipedagogiikka antaa työkaluja opiskelijan ohjaamiseen työelämän osaamisvaatimusten mukaisesti. Ammattipedagogiikan lähtökohtana on ammatillisen kasvun ja oppimisen prosessi. Ammatillista osaamista edistävä ohjaaminen edellyttää opettajalta ammatillisen oppimisprosessin ymmärtämistä.” (Amok OPS 2016-2017.) Ammatillinen opettajankoulutus Amokissa jakautui lukuvuonna 2016-2017 seuraaviin opintokokonaisuuksiin:



Ammatillinen opettajankoulutus 60 op

Kuva 2 Amok OPS 2016-2017

### 3 Osaamisperusteisuus

Tässä luvussa avaan osaamisperusteisuuden käsitettä ja esittelen osaamisperusteisen koulutuksen rakenteita. Käsittelen osaamisperusteista koulutusta pitkälti Osaamisen opettaja (2016) julkaisun pohjalta, jonka Amokin henkilökunta on yhdessä koonnut. Kyseisen julkaisun tarkoitus on toimia apuvälineenä osaamisperusteisen koulutuksen järjestämiseen ja se tarjoaa koulutuspoliittisia, pedagogisia ja tieteellisiä perusteluja osaamisperusteisuuteen.

Osaamisperusteinen koulutus (competence-based education, CBE) on tällä hetkellä johtava paradigma ammatillisen koulutuksen reformissa. Osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa kompetenssit, eli esimerkiksi erilaiset taidot, tiedot ja asenteet joita alan työelämässä tarvitaan, muodostavat opetussuunnitelman perustan akateemisten aineiden sijaan. Oppimisen ja osaamisen kartuttamisen merkitys kasvaa ja siirtyminen koulusta työelämään helpottuu. Osaamisperusteisen koulutuksen odotetaan lisäävän työmarkkinakelpoisuutta sekä opiskelijoiden motivaatiota kouluttautumiseen. (Wijnia, L., Kunst, E., ym. 2016, 115.)

Mikä tekee koulutuksesta osaamisperusteista? Osaamisperusteisessa koulutuksessa osaamistavoitteet ja niiden arviointikriteerit ovat selkeästi määriteltynä kokonaisuuksina. Tutkinto suoritetaan osaamisen osoittamisina, esimerkiksi ammatille luonteissa työtehtävissä. Osaamisperusteinen koulutus aloitetaan olemassa olevan osaamisen tunnistamisella, jonka perustana toimii itsearviointi. Kaikki jo aikaisemmin hankittu ja koulutukseen liittyvä osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan. Puuttuvaa osaamista täydennetään ja kehitetään esimerkiksi koulutuksen avulla. Tavoitteena on, että päällekkäinen kouluttautuminen vältetään. Toisin sanoen, jos osaamistavoitteiden mukainen osaaminen on jo olemassa, ei koulutusta tarvita. Osaamisperusteisuus voi myös toteutua huippuosaamiseen valmentamisena: opiskelijan lähtötaso arvioidaan, jonka perusteella häntä ohjataan tiedoissaan ja taidoissaan yhä pidemmälle aina potentiaalinsa rajoille ja itsensä ylittämiseen saakka. Tällaista kouluttautumista voi olla esimerkiksi tieteellinen jatkokoulutus. “Jatkuvan oppimisen idea luonnollisesti itsessään toteutuu näin niin harrastuksissa kuin työelämässäkin.” (Osaamisen opettaja 2016, 13-14.)

Yksinkertaisimmillaan osaamisperusteisuudesta voidaan puhua silloin, kun opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa käytetty sisältö- ja asiapainotteinen puhetapa korvataan osaamislauseilla ja -puheella. Vahvemmassa merkityksessä osaamisperusteisuus on kuitenkin opiskelijan todennettuun osaamistarpeeseen pohjautuva henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen prosessi, jonka tavoitteena on saavuttaa tarvittava taso. Kun osaamisperusteisuus toteutuu koulutuksessa henkilökohtaistavana osaamisen tunnistamisen, hankkimisen ja tunnustamisen prosessina, voidaan puhua osaamisen opettamisesta. (Osaamisen opettaja 2016, 14.) Ajatus osaamisen tärkeydestä löytyy osaamisperusteisen koulutuksen ytimeistä. Se, kuinka osaaminen on hankittu, menettää merkityksensä. Osaamisperusteisessa koulutuksessa elinikäisen oppimisen periaate on nähtävissä: “elämä on jatkuvaa oppimista, eikä kaikki oppiminen edellytä koulunpenkillä istumista.” (Airola 2009, 106.)

Suorittamisen kulttuurin korvaaminen osaamisen ja oppimisprosessin painottamisella on esillä osaamisperusteisessa koulutuksessa. Oppijan ei pidä suorittaa opintoja vain pisteiden ja merkintöjen vuoksi, vaan fokus on aina osaamisen kehittämisessä ja kasvattamisessa. Jos oppija pystyy osoittamaan hallitsevansa opintojakson osaamistavoitteet sovitulla tavalla, ei ole mitään syytä sille, miksi hänen pitäisi suorittaa opintojakso esimerkiksi luennoilla istuen ja tenttien kasa kirjallisuutta. Opiskelijalla on oikeus osoittaa osaamistaan ja hakea osaamiselleen tunnustusta riippumatta siitä, kuinka hän on osaamisensa hankkinut. Osaamisperusteisessa ajattelussa joustavat ja yksilölliset opintopolut sekä etenemismahdollisuuksien rakentaminen koulutustasolta seuraavalle korostuvat. (Airola 2009, 106; Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorien neuvosto 2009.)

Jokaisella koulutusasteella osaamisperusteisella pedagogiikalla tarkoitetaan koulun opettaman osaamisen ja yhteiskunnan osaamistarpeiden yhteyttä. Koulutussosiologinen asetelma, jossa koulussa tuotettu osaaminen palvelisi ensisijaisesti vain koulutusjärjestelmässä selviytymistä, kyseenalaistetaan heti alkuun osaamisperusteisessa koulutusajattelussa. Koulutusorganisaatiot ja tavat järjestää koulutusta kartoitetaan uudelleen, uudessa valossa. Osaamisperusteinen ajattelu ei tarkoita oppijan vapauden ja tavoitteellisen koulutuksen velvoittavien sivistyspyrkimysten välisen pedagogisen paradoksin poistumista, sillä myös osaamisperusteisessa koulutuksessa on tarkasti määritellyt tavoitteet, jotka koulutuksessa on saavutettava. Koulutuksessa ja sen järjestämisessä huomioidaan kuitenkin oppijan aiempi osaaminen, jonka pohjalta opiskelijan henkilökohtaistettua opintopolkua suunnitellaan. Jos oppija kokee, että hänen aikaisempi osaamisensa on onnistuttu ottamaan huomioon

oikeudenmukaisesti, voi hän ymmärtää ja sisäistää koulutuksen osaamistavoitteiden järkevyyden helpommin. (Osaamisen opettaja 2016, 16.)

Edellytyksenä hyvään ja toimivaan osaamisperusteiseen koulutukseen ovat selkeästi asetetut osaamistavoitteet ja niiden mukaiset osaamisvaatimukset, opettajankouluttajien pedagoginen toiminta sekä opetustyötä ohjaavat yhteiset arvolähtökohdat (Happo, Honkanen, ym. 2015, 32). Osaamisperusteisen koulutuksen tavoitteena on tukea joustavia ja henkilökohtaistettuja opintopolkuja sekä vahvistaa työelämälähtöisyyttä. Joustavuutta tarvitaan tutkintorakenteisiin ja niitä koskevan päätöksenteon kykyyn reagoida työelämän ja yhteiskunnan muutoksiin. Lisäksi tutkintojärjestelmästä ja rakenteista pyritään tekemään selkeämpiä ammatilliseen perus- ja aikuiskoulutukseen. Tutkintojen osaamisperusteisen määrittelyn ja tutkinnon osiin perustuvan rakenteen vahvistamisella tuetaan yksilöllisiä opintopolkuja ja edistetään aikaisemmin hankitun osaamisen liittämistä osaksi tutkintoa. (TUTKE 2 2014, 9.)

### **3.1 Polku kohti osaamisperusteista koulutusta**

Siirtyminen kohti työelämälähtöistä ja osaamisperusteista tapaa järjestää ammatillisia opintoja alkoi useasta eri tarpeesta muuttaa aikaisempaa oppiainelähtöistä mallia. Koulutuksen työelämälähtöisyyden lisäämisen perusteena toimi tarve lyhentää koulutuksen ja työelämän välillä. Osaavan työvoiman tarve nosti vaatimuksen yhteiselle kielelle koulutuksen ja työelämän välille Euroopassa. Koulutuksen järjestäjien on pystyttävä ilmaisemaan konkreettisesti niin opiskelijoilleen kuin työelämän edustajillekin se, mitä opiskelijoiden täytyy osata koulutuksen jälkeen. Oppimisympäristöjen monipuolistuminen on myös tuonut osaltaan koulutusta ja työelämää lähemmäs toisiaan. Työpaikoilla ja muissa perinteisestä poikkeavissa oppimisympäristöissä tapahtuva opiskelu on lisääntynyt. Tarvittiin myös selkeä pohja oppimistulosten arvioinnille. (TUTKE 2 2014, 7.)

Koulutusjärjestelmään tarvittiin lisää tehokkuutta ja siirtymällä oppiainelähtöisestä mallista kohti osaamisperusteisuutta tavoitteena oli parantaa koulutuksen laatua etenkin

oppimistulosten merkitystä korostaen. Ajatukset alkoivat suuntautua opetuskeskeisyydestä kohti oppimiskeskeisyyttä. Muutosten myötä sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys korostui. Opiskelijat pyritään osaamisperusteisessa koulutuksessa tuomaan oppimis- ja arviointiprosessien subjekteiksi. Tavoitteena on myös vahvistaa opiskelijakeskeisyyttä ja korostaa jokaisen opiskelijan aikaisemmin hankkiman osaamisen merkitystä. Suoritettujen oppituntien ja tarkkojen kurssisisältöjen sijaan koulutuksessa lähdetään liikkeelle osaamisesta, sen kehittämistä ja aikaisemmin kartutetun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta. (TUTKE 2 2014, 7.) Seuraavaksi käyn läpi polkua, jonka myötä osaamisperusteinen ajattelu on vahvistunut ja löytänyt paikkansa koulutuksen kentällä.

Suuntautuminen kohti osaamisperusteista ajattelua ja ammatillisen koulutuksen muutoksia on osittain seurausta yhdentyvän Euroopan synnyttämistä koulutusjärjestelmän muutospainesta. Yhtenä perusteena uudistuksiin katsottiin jo varhain olevan työvoiman vapaan liikkuvuuden edistäminen. Ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmia uudistettiin Suomessa vuosina 1993–1994. Hallitus viittasi Euroopan talousalueella tehtyyn ETA-sopimukseen esittäessään ammattitutkintoja koskevaa lainsäädäntöä käsittelevässä esityksessään vuonna 1993. Kyseisessä ETA-sopimuksessa oli sovittu ammatillisesta koulutuksesta annettujen tutkintotodistusten tunnustamisen yleisestä järjestelmästä. Tätä voidaan pitää osaamisperusteisuuden alkuna meillä Suomessa. Tuolloin ammatillisen koulutuksen perustaksi tulivat työelämän toimintakokonaisuuksiin perustuvat ammatilliset opintokokonaisuudet sekä osaamisena määritellyt koulutuksen tavoitteet ja arvioinnin kriteerit. Nämä korvasivat aikaisemmin käytetyt oppimäärät, opintojaksot ja oppiaineet. Myös näyttötutkintojärjestelmä käynnistyi vuonna 1994. 90-luvun alkupuolelta alkaen aina tähän päivään saakka, osaamisperusteisuuden voimistaminen on ollut johdonmukaista ammatillisessa koulutuksessa. (Osaamisen opettaja 2016, 19-20; TUTKE 2 2014, 7.)

Eurooppalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen parissa on vuodesta 2002 suunnannut Kööpenhaminan prosessi. Tämän prosessin tavoitteina on ollut ammatillisten tutkintojen selkiyttäminen ja vertailtavuuden lisääminen eri maiden välillä, sekä yhteisten välineiden kehittäminen koulutuksen laadun parantamiseksi. Kööpenhaminan prosessin seurauksena on kehitetty ammatillisiin tutkintotodistuksiin kansainväliseen käyttöön tarkoitettu liite, ammatillisen osaamisen osoittamiseen suunniteltu EUROPASS-ansioluettelo, sekä ECVET, ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalainen siirtojärjestelmä. (Osaamisen opettaja 2016, 20.)



Suomi kuuluu mukaan eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen, jossa myös suomalaisen koulutuksen laatua, vertailtavuutta sekä osaamisperusteisuutta ohjataan (Happo, Honkanen, ym. 2015, 33). Korkeakoulutuksen puolella osaamisperusteisuutta on edistetty vuonna 1998 aloitetussa Bolognan prosessissa. Tavoitteena Bolognan prosessissa oli eurooppalaisen korkeakoulualan rakentaminen, johon kuuluvat esimerkiksi yhteinen opintopistejärjestelmä sekä osaamisperusteiset opetussuunnitelmat. Bolognan prosessin myötä on Suomessa, kuten muuallakin Euroopassa, monissa ammattikorkeakouluissa uudistettu koulutuksen sisältöjä ja pedagogisia ratkaisuja. (Osaamisen opettaja 2016, 21-22.)

Bolognan prosessin pohjalta on myös laadittu ammattikorkeakoulutusta osaamisperusteisuuden ohjaava raportti. Uusilla poluilla, muutoksilla ja osaamisperusteisen ajattelun vahvistamisella on pyritty kohti parempaa vertailtavuutta ja yhteneväisyyttä koko eurooppalaisen korkeakoulujärjestelmän sisällä. Laadukkaampi koulutus ja opetus, työvoiman sujuvampi liikkuvuus sekä tutkintojen vertailtavuus ovat tavoiteltavia tuloksia Bolognan prosessissa. (Happo, Honkanen, ym. 2015, 33; Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007.) Suomessa vuosina 2003 ja 2004 tehdyt lainsäädännölliset muutokset tarjoavat ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoille mahdollisuuden korvata kuhunkin tutkintoon liittyviä opintoja muulla tavoin osoitetulla osaamisella. Tällainen muutos on lisäksi haastanut korkeakouluja uusien toimintatapojen ja käytänteiden kehittämiseen osaamisen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi. (Osaamisen opettaja 2016, 22.)

Vuonna 2005 Suomen korkeakoulut ottivat käyttöön ECTS -opintopisteytyksen. Tässä muutoksessa ei ollut kysymys ainoastaan opintojen mitoitusjärjestelmän muutoksesta, vaan muutoksia tapahtui myös pinnan alla. ECTS -järjestelmässä keskeisimmät käsitteet ovat opiskelijan työmäärä (student workload) sekä koulutuksen tavoitteiden määrittäminen konkreettisina oppimistuloksina (learning outcomes) ja osaamisena (competences). Järjestelmä on siis ennen kaikkea opiskelijälähtöinen ja oppimis- ja osaamisperusteinen. Mitoitusjärjestelmän muutosta haastavampi osuus ECTS -järjestelmän käyttöönotossa Suomessa onkin ollut oppimisprosessiperustaiseen toimintatapaan siirtyminen. Muutoksia koulutusohjelmien toimintatavoissa on vaadittu esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä, ohjauksessa ja arvioinnissa. Opetuksen ja oppimisen tärkeimpänä ohjenuorana tulisi olla tavoitteellinen osaamisen kehittäminen. Suorittamisen kulttuurista on irrottauduttava, sillä

oppimista ohjaavana tekijänä ei tulisi olla vain tutkinnon suorittamiseen vaadittujen opintojen ja pisteiden suorittaminen. (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007, 21.)

Bolognan prosessin myötä on laadittu Euroopan korkeakoulutusalueelle yhtenäinen korkeakoulututkintojen viitekehys, EQF (A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area 2005). (Kiviniemi 2016, 16.) Osaamisperusteinen ajattelu kulkee käsi kädessä eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten (EQF) kanssa. EQF tavoittelee esimerkiksi erilaisten kokemusten kautta hankittujen oppimistulosten tunnustamista, virallisen, epävirallisen ja arkioppimisen välisten yhteyksien tiivistämistä, työllistymisen ja työllistettävyyden tehostamista sekä koulutuksen ja työelämän yhteyksien luomista. EQF muodostuu kahdeksasta viitetasosta, jotka kulkevat läpi jokaisen tutkinnon aina peruskoulutuksesta akateemisiin tutkintoihin. Nämä tasot pohjautuvat oppimistuloksiin, jotka on kuvattu tietoina, taitoina ja pätevyytenä. (OPM 2009, 13-14, 38-39, 52; Penttilä 2011, 18.)

Suomessa on lisäksi laadittu edellä mainittua viitekehystä täsmentävä kansallinen Korkeakoulututkintojen viitekehys (2005). Nämä viitekehukset piirtävät koulutuksen kentälle linjoja siitä, millaista osaamista eriasteisiin korkeakoulututkintoihin liittyy ja millä tavalla osaamistavoitteet kuvataan opetussuunnitelmissa. (Kiviniemi 2016, 16.) Ammattikorkeakoulujen koulutusten tavoitteet on sidottu konkreettisiin työelämäperustaisiin osaamisvaatimuksiin. Tämä auttaa eri puolella Eurooppaa suoritettujen tutkintojen tunnustamista ja vertailtavuutta, minkä tavoitteena on puolestaan parantaa liikkuvuutta Euroopan sisällä niin opintojen aikana kuin myöhemmin työelämässä. (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007, 22.)

Elokuussa 2015 ammatillisessa perusopetuksessa otettiin käyttöön osaamispisteet ja osaamispuhe voimistui entisestään. Osaamisperusteisen ajattelun vahvistaminen jatkuu edelleen koulutuksen kentällä ja se on koko tutkintouudistuksen keskeinen asia. Tutkinnot nähdään osaamiskokonaisuuksina ja osaamisen laajuutta kuvataan osaamispisteillä. Ammatillisen koulutuksen parissa osaamisperusteisuus on tällä hetkellä viety pisimmälle: osaamistavoitteet on määritelty ammattitaitovaatimuksina, arviointikriteerit on selkeytetty, hankkimistavasta riippumaton osaaminen konkretisoituu osaamispisteinä ja oppimisen arviointi on erotettu osaamisen arvioinnista. (Osaamisen opettaja 2016, 21.)

Muutokset ovat tapahtuneet hiljalleen ja osaamisperusteisuutta on pyritty voimistamaan kaikissa edellä mainittujen uudistusten jälkeen tulleissa opetussuunnitelmien ja näyttötutkintojen perusteiden uudistamisessa. Muutokset ovat vaatineet niin koko Suomen

tasolla kuin koulutuksen järjestäjien, oppilaitosten ja yksittäisten opettajien toiminnassa isoja uudistuksia. Oppiainekeskeisen ajattelun uudelleen jäsentäminen kohti osaamisperusteisuuden ideaa on vaatinut aikaa, eikä prosessi ole vielä valmis. (TUTKE 2 2014, 7.) Lähivuosina osaamisperusteinen ja henkilökohtaistettu koulutuksen järjestämisen muoto ylittää entistä kattavammin niin nuorten kuin aikuistenkin ammatillisen koulutukseen. (Osaamisen opettaja 2016, 21.) Osaamisperusteinen ajattelu on leviämässä myös ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle, jossa se on jo yli kaksikymmentä vuotta ollut yhtenä koulutuksen lähtökohtana. Osaamisperusteisuus yhdessä työelämälähtöisyyden kanssa on noussut yhä laajemmin ja voimakkaammin koko maan koulutuksen kentän kattaviksi tavoitteiksi. (TUTKE 2 2014, 7.)

## 4 Osaaminen

“Elämä on jatkuvaa osaamisen osoittamista. ”Miten” taitaa sittenkin olla tärkein ja ratkaisevin kysymyssana ihmisen arjessa. Siihen vastataan osaamisella.” (Osaamisen opettaja 2016, 18.) Tässä luvussa käsittelen osaamista ja sen, miten sitä määritellään ammatillisessa koulutuksessa. Avaan lisäksi osaamistavoitteiden asettamista osaamisperusteisessa koulutuksessa sekä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosesseja. Tämän luvun lopuksi käsittelen vielä osaamisen arviointia, sen haasteita ja merkityksiä.

Osaaminen voidaan määritellä toimintaympäristöstä ja sen muutoksesta aiheutuvien vaatimusten sekä toimijan välisen pätevyyden väliseksi suhteeksi (Keurulainen 2007, 31). Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista korkeakouluissa tarkastellut Opetusministeriön asettama työryhmä määritteli osaamisen hankittujen tietojen ja taitojen kokonaisuudeksi. Tämä kokonaisuus kasvaa ja kehittyy jatkuvasti myös koulutuksen ja työn ulkopuolella. Osaaminen voi kehittyä harrastuksissa tai arjen askareissa, mutta sen kasvattaminen vaatii aina perehtymistä. (Lahdenkauppi 2016, 29.) Asioita, tietoja ja taitoja opitaan elämän eri vaiheissa ja eri tilanteissa. Osaamista voi muodostua ja se voi kehittyä kaikkialla elämän eri vaiheissa. Osaamisen reflektoinnilla on merkittävä vaikutus oppimisessa ja uuden osaamisen kehittymisessä. Osaamisen reflektoinnissa osaaminen tulee tietoiseksi opiskelijan metakognitiivisen ajattelun kautta. Reflektoidessaan osaamistaan opiskelijan teoreettinen ja kokemuksellinen osaaminen yhdistyvät. (Happo, Honkanen, ym. 2015, 33-34; Kajanto & Tuomisto 1994; Kallberg 2009; Stenlund 2011; Tynjälä 2010.)

Ammatillisen osaamisen kontekstissa työelämän merkitys korostuu. Ammatillinen asiantuntijuus muodostuu ammattialasta ja työtehtävistä. Sen kehittyminen nähdään työn parissa tapahtuvaksi. (Lahdenkauppi 2016, 29.) Ruohotien (1995) mukaan ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen ovat jatkuvaa ja elinikäistä. Työn merkitys korostuu, kun oppimista tapahtuu päivittäisessä työssä. Työntekijät oppivat eri tehtävissä ja toisiltaan uusia taitoja sekä yhteistyön edellytyksiä, joita he hyödyntävät työtehtävissään. (Ruohotie 1995, 164.) Ammatillisessa koulutuksessa osaamista peilataan kunkin tutkinnon perusteissa vaadittavaan osaamiseen. Osaamisen määrittely tutkintojen perusteissa luo myös pohjan ja kehyksen osaamisen arvioinnille. (Lahdenkauppi 2016, 31.)

## 4.1 Osaamistavoitteet

Niin ammattikorkeakoulujen kuin yliopistojen puolella opetussuunnitelmia on uudistettu osaamistavoitteiden (learning objectives) näkökulmasta tutkintorakenteen ja korkeakoulutuksen kehittämisen ja uudistamisen yhteydessä. Määrittelemällä osaamistavoitteet, on pyritty siihen, että oppimisprosessista muodostuisi läpinäkyvämpi kokonaisuus ja että opetussuunnitelmien ydinaineksen määrittely helpottuisi. Lisäksi tavoitteena on auttaa opiskelijaa hahmottamaan konkreettisesti se, millaista osaamista häneltä edellytetään. Osaamistavoitteiden määrittely helpottaa opiskelijan näkökulmasta myös oman oppimisen ja osaamisen jäsentämistä ja arviointia. Toki selkeästi määritellyt tavoitteet ovat arvioinnin osalta tärkeitä myös korkeakoulujen näkökulmasta. (OPM 2007a, 23,25; Penttilä 2011, 18.)

Osaamisperusteisen koulutuksen opetussuunnitelmissa määritellään osaamistavoitteet kunkin koulutusohjelman opetuskokonaisuuksille ja opintojaksoille. Osaamistavoitteet sisältävät ne tiedot, taidot, eettiset valmiudet ja asenteet, joita odotetaan kehittyvän opiskelijoille kunkin opintojakson aikana. (Annala 2011, 10.) Osaamistavoitteiden sisältöjen ymmärrettävyys on tärkeää, jotta tavoitteiden toteutumisen todentaminen ja arviointi onnistuvat. Sisältöjen selkeys auttaa myös kansainvälisessä vertailussa ja arvioinnissa. Opiskelijoiden osaaminen tulee kuvata tavoitteisiin niin, että osaamisen arviointi on mahdollista - taitojen ja osaamisen on oltava mitattavissa ja arvioitavissa. Riski osaamistavoitteiden laatimisessa piilee siinä, että fokus voi kohdistua triviaalimpaan kuin olennaiseen. (Happo, Honkanen, ym. 2015, 33-34.)

Osaamisperusteisuus on tuonut mukanaan erilaisia muutoksia ammattiopintojen perusteisiin ja arviointiin. Oppiainekeskeisten opetussuunnitelman perusteiden sijaan on edetty tutkinnon perusteisiin ja tavoitteiden sijaan määritellään ammattitaitovaatimuksia. Ammattitaitovaatimukset pyritään ilmaisemaan sellaisena osaamisena, jota kunkin alan työelämässä tarvitaan. Nykyisin myös opintoja ja tutkinnon osia kuvataan työelämän toimintakokonaisuuksien ja eri työprosessien mukaisesti. (TUTKE 2 2014, 7-8.)

## 4.2 Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Korkeakoulutuksessa on hyväksiluettu jo pitkään tutkintoon aiempia muodollisessa koulutuksessa suoritettuja opintoja, kunhan opinnot ovat vastanneet laajuudeltaan ja tasoltaan hyväksiluettavia opintoja. Kiviniemi (2016) kirjoittaa nykyisen näkemyksen tukevan myös epävirallisen tai arkioppimisen kautta hankitun osaamisen huomioimista opiskelijan osaamista arvioitaessa. Perustana aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle (AHOT) on ajatus siitä, että opiskelijan aikaisemmin hankkima osaaminen otetaan koulutuksessa huomioon riippumatta siitä, millä tavalla osaaminen on hankittu. (Kiviniemi 2016, 11.) Euroopan Unionin neuvosto on esittänyt suosituksensa sille, että opiskelijoille voidaan tarjota mahdollisuus osoittaa virallisen koulutuksen ulkopuolella hankkimaansa osaamista ja hyödyntää tätä urallaan ja koulutuksessaan. Vuoteen 2018 mennessä on toteutettava järjestelyt epävirallisen ja arkioppimisen tunnustamista varten. Tämän myötä epävirallisen oppimisen ja arkioppimisen kautta hankittu osaaminen, tiedot ja taidot saadaan tunnustettua osaksi tutkintoa. Tätä prosessia tuetaan ohjauksella ja neuvonnalla. Lisäksi luotettavien ja pätevien arviointimenetelmien ja -välineiden tueksi on käytössä avoimet laadunvarmistusmenetelmät. (Euroopan Unionin neuvosto 2012/C 398/01.)

Euroopan Unionin Neuvoston päätöslauselmassa (2002) ammatillisen koulutuksen tehostetun yhteistyön edistämisestä ja Kööpenhaminan julistuksessa (2002) esitettiin vaatimus yhteisten periaatteiden kehittämistä epävirallisen ja arkioppimisen validointia varten. Suositus epävirallisen ja arkioppimisen validoinnista on annettu joulukuussa 2012. Suosituksen mukaan erilaiset oppimisen käsitteet määritellään seuraavasti: 1) Virallinen oppiminen (formal learning) on oppimista, joka tapahtuu sitä varten suunnitellussa ja organisoidussa ympäristössä ja joka johtaa tutkinnon myöntämiseen. Tähän sisältyvät yleissivistävän, ammatillisen koulutuksen ja korkea-asteen koulutusjärjestelmät. 2) Epävirallinen oppiminen (non-formal learning) on suunniteltujen toimintojen kautta tapahtuvaa oppimista, joka sisältää jonkinlaista tukea ja ohjausta oppimiseen. Tämä voi olla esimerkiksi työtehtäviin opastusta, työpaikoilla tapahtuvaa koulutusta ja taitojen päivitystä, verkko-opintoja tai vapaan sivistystyön järjestämää koulutusta. 3) Arkioppiminen (informal learning) tarkoittaa oppimista arjen toimissa liittyen työhön, perhe-elämään tai vapaa-aikaan. Tämä oppiminen ei

ole jäsenneiltyä eikä organisoitua oppimistavoitteiden, aikataulujen tai oppimisen ohjauksen ja tuen suhteen. Arkioppiminen ei myöskään ole välttämättä tarkoituksellista. Usein arkioppimisena karttunut osaaminen on hankittu arkielämän ja työkokemuksen kautta. Tällaista osaamista voi olla esimerkiksi projektinhallintataidot, kielitaito, kulttuurien tuntemus tai vapaaehtois-, urheilu- tai nuorisotoiminnassa hankitut taidot. (Euroopan Unionin neuvosto 2012/C 398/01; Lahdenkauppi 2016, 36; Airola 2009, 106)

Opetusministeriön työryhmä pohti aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista korkeakouluissa (2007) ja määritteli osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen seuraavasti: 1) “Tunnistaminen - Osaamisen tunnistamista voidaan tarkastella sekä korkeakoulun että opiskelijan näkökulmasta. Opiskelija pyrkii ymmärtämään aiemmin hankkimaansa osaamista ja jäsentää sen suhteessa osaamistavoitteisiin siten, että hän pystyy kuvaamaan ja näyttämään osaamisensa. Korkeakoulu arvioi opiskelijan esittämät oppimistulokset sekä niiden suhteen opintojen osaamistavoitteisiin ja myöntää tämän perusteella hyväksiluvun.” 2) “Tunnustaminen - Virallisen aseman antaminen aiemmin hankitulle osaamiselle, validointi. Osaaminen voi syntyä joko formaalissa oppimisessa, epävirallisessa oppimisessa tai arkioppimisessa.” (Aiemmin 2007, 53.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen voidaan nähdä uudenlaisena muotona perinteisestä hyväksiluvusta korkeakouluissa. Hyväksiluvun käsitteinä korkeakouluissa ovat: 1) Korvaaminen - mahdollisuus yrittää korvata tutkintoon sisältyviä pakollisia opintoja muualla suoritetuilla, mutta saman alan vastaavilla opinnoilla. 2) Sisällyttäminen - mahdollisuus liittää muualla suoritettuja opintoja tutkintoon sivuainekokonaisuuksina, vaihtoehtoisina opintoina tai vapaasti valittavina opintoina. (Aiemmin 2007, 51-52; Kiviniemi 2016, 12-13.) Aiemmin hankitun osaamisen hyväksilukeminen ja yleisesti osaamisen tunnustaminen ovat tärkeitä toimintamuotoja, kun rakennetaan tehokkaita oppimisväyliä. Keinoja osaamisen osoittamiseksi on syytä kehittää entisestään henkilökohtaisten opintopolkujen joustavuuden tueksi. (Lahdenkauppi 2016, 27.)

Osaamisen arvioinnissa ja oman osaamisen näkyväksi tuomisessa on käytettävissä erilaisia menetelmiä. Korkeakoulutasoisissa opinnoissa hyväksilukuja ja tunnustusta aiemmin hankitusta osaamisesta haetaan usein todistusten perusteella (kts. Penttilä 2011). Todistusten ja opintosuoritusotteiden lisäksi on myös muita keinoja tuoda tunnustettavaksi ja tunnustettavaksi omaa osaamistaan. Penttilä 2011 listaa esimerkkejä osaamisen osoittamiseen käytetyistä keinoista: osaamisportfoliot, haastattelut, suulliset tai kirjalliset tentit, erilaiset

tuotokset, osaamispäiväkirjat ja oppimistehtävät. (Penttilä 2011, 19.) Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa suosittuja osaamisen osoittamisen keinoja ovat blogitekstit, videoinnit, oman työn dokumentoinnit ja jo opetustyössä toimivien keräämät opiskelijapalautteet.

Opiskelijan aktivoiminen ja osallistaminen osaamisen arviointiprosessissa on tärkeää. Opiskelijan on kyettävä osoittamaan osaamisensa koulutuksen tavoitteisiin nähden ja siksi on tärkeää, miten osaamistavoitteiden kuvaukset ja arviointikriteerit on esitetty. Opiskelija tarvitsee kuvauksen osaamisesta eli siitä, mitä arvioidaan, arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit, jotka kuvaavat osaamisen tasoa. Osaamisen tunnistamisvaiheessa opiskelijan tulee analysoida omaa osaamistaan koulutuksen osaamistavoitteisiin nähden, sekä tuottaa todisteita ja dokumentointeja omasta osaamisestaan. Osaamisen tunnistaminen alkaa opiskelijan osalta itsearviointista, jossa käsitellään miten hankittu osaaminen vastaa koulutuksessa vaadittavaa osaamista. Osaamisen tunnistamisen jälkeen seuraavassa osaamisen tunnustamisvaiheessa opiskelijan osoittamalle osaamiselle annetaan virallinen asema esimerkiksi opintopistemerkintöjen muodossa. (Lahdenkauppi 2016, 39, 41; Penttilä 2011, 15; Kiviniemi 2016, 19.)

Lahdenkauppi (2016, 42) esittelee lisensiaatin tutkielmassaan Duvekot, Pukelis ja Fokien (2010) hankitun osaamisen arviointiprosessin: 1) tiedottaminen, esimerkiksi alustava keskustelu 2) ohjaus ja osaamisen määrittely, mitä todisteita ja dokumentointeja osaamisesta tulisi hankkia tunnistamista varten 3) valmistautuminen, esimerkiksi portfolion luominen 4) osaamisen arviointi 5) osaamisen tunnustaminen 6) merkintä todistukseen ja opiskelijan henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan. Kun kouluttautuminen ja oppiminen lähtevät oman osaamisen kehittämisen näkökulmasta liikkeelle, on motivaatio uuden oppimiselle ja itsensä kehittämiseksi varmasti korkeampi kuin suorituskeskeisessä ajattelussa. Jokaisen henkilökohtaisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, puutteineen ja ansioineen, on mielestäni varsin tehokas ja ennen kaikkea todellista oppimista tuottava tapa suunnitella opintopolkuja. Kun oma osaaminen on jäsenettynä ja sitä refleктоimalla on löydetty kehittämisen kohteita, on tavoitteet osaamisen kehittämiseksi helppo asettaa. Näiden henkilökohtaisten tavoitteiden kautta myös osaamisen arviointi on mahdollista koulutuksen aikana.



### 4.3 Osaamisen arviointi

Euroopan Unionin neuvosto määrittää taitojen arvioinnin prosessiksi, jolla pyritään määrittämään ja analysoimaan yksilön tiedot, taidot ja osaaminen. Tämän arvioinnin avulla voidaan suunnitella koulutusta ja tarvittavan ammattitaidon kehittämistä. Taitojen arvioinnilla on tarkoitus auttaa yksilöä analysoimaan omaa uraansa, sen taustoja ja tulevaisuuden urapolkua. Lisäksi arviointiprosessilla on tarkoitus auttaa arvioimaan itse omaa asemaansa ja valmistautumaan informaalin tai arkioppimisen oppimistulosten validointiin. (Euroopan Unionin neuvosto 2012/C 398/01.) Oppimistulosten arvioinnilla tarkoitetaan keinoja ja menetelmiä, joiden kautta määritellään oppijan todellisuudessa saavuttamien tietojen, taitojen ja kompetenssin taso (Lahdenkauppi 2016, 46). Atjonen (2007) muistuttaa, että arvioinnin tulee aina olla reilua ja oikeudenmukaista, läpinäkyvää, tasapuolista ja luotettavaa. Arvioinnin on pyrittävä motivoimaan opiskelijaa, eikä sen ohjaavaa tehtävää tule unohtaa. Itsearviointi on myös tärkeä osa arviointiprosessia. (Atjonen 2007, 34-36.)

Osaamisena määritellyt oppimistulokset ohjaavat oppimista, opettamista sekä arvioimista. Teoriaa ja käytäntöä ei enää osaamisperusteisessa koulutuksessa erotella vaan ne on yhdistetty osaamiskokonaisuuksiin. Yksittäisten sisältöjen sijaan arvioinnin kohteina ovat ammattitaitovaatimukset, joita jäsennetään työprosessien, -menetelmien, -välineiden sekä työn perustana olevan tiedon pohjalta. Lisäksi elinikäisen oppimisen avaintaitoja arvioidaan osana ammattitaitovaatimuksia. Arvioitava osaaminen ja ammatillinen toiminta on oltava arvioitavissa käytännön työtilanteissa ja työtoiminnassa. Arvioinnissa on osaamisperusteisuuden myötä eroteltu oppimisen ja osaamisen arviointi. Oppimisen arvioinnilla pyritään tukemaan opiskelijan henkilökohtaista oppimisprosessia, kun taas osaamisen arvioinnissa keskitytään oppimistulosten arviointiin. Opiskelijat toteuttavat myös itsearviointia oppimistulosten arvioinnin ja ammattiosaamisen näyttöjen lisäksi. (TUTKE 2 2014, 8.)

Arvioinnin osalta osaamisperusteisessa koulutuksessa olisi syytä jättää pois käsite opintosuoritusten arviointi. Tämän käsitteen poistaminen korostaisi sitä, kuinka osaamisperusteisen ajattelun myötä arviointiprosessissa on tavoitteena siirtyä pois yksittäisten opintosuoritusten arvioinnista kohti työelämän työ- ja toimintaprosesseja kuvaavien

laajempien osaamiskokonaisuuksien arviointia. Lisäksi arvioinnissa olisi syytä erottaa oppimisen ja osaamisen arviointi. Oppimisen arviointi keskittyy opiskelijan osaamisen kehittämisen seuraamiseen opiskelun aikana tukien ja ohjaten opiskelijaa ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisessa. Osaamisen arvioinnissa katsotaan, miten opiskelija hallitsee tutkinnon perusteiden mukaiset osaamistavoitteet ja ammattitaitovaatimukset. Lisäksi osaamisen arvioinnissa arvioidaan opiskelijan osaamisen tasoa, jonka perusteella annetaan pääsääntöisesti arviointiasteikon mukainen arvosana. (TUTKE 2 2014, 13.)

Osaamisen arviointi Keurulaisen (2006) mukaan toteutuu parhaiten keskustelun tuloksena, joka käydään toimijan ja arvioijien kesken. Näin saadaan esiin totuus opiskelijan ammatillisen osaamisesta ja kehittämisen kohteista. Osaamista verrataan yhteisiin arvioinnin kriteereihin, jotka luovat näin vertailupohjan. (Keurulainen 2006, 29.) Arviointikriteerit on kuvattava osaamistavoitteiden ohella opetussuunnitelmassa. Kriteereillä osaaminen arvioidaan hyväksytyksi arvosanan määrittämiseksi ja relevantti osaaminen pystytään erottamaan. Osaamisen taso määrittyy riippumatta siitä, missä, milloin tai miten osaaminen on hankittu. Näiden arvioinnin kriteereiden avulla opiskelija voi myös laatia itsearviointia ja suunnitella henkilökohtaista opintopolkua. (Lahdenkauppi 2016, 48.)

Osaamisperusteinen osaamisen arviointi perustuu asetettuihin osaamisvaatimuksiin ja niiden kriteereihin. Luennolla pöydän ääressä istuminen ei takaa oppimista ja siksi osaaminen pitää varmistaa ja se on pystyttävä osoittamaan. Osaamisen osoittamisessa pyritään yhdistämään tiedot ja taidot oppimisessa ja arvioinnissa. Se mitä arvioidaan ja mitä hyväksytysti suorittaneet aidosti osaavat, on ilmaistava selkeästi ja yksiselitteisesti. Osaamisperusteinen arviointi on vaativaa ja arvioijilla tulee olla kyky irrottaa itsensä oppiaineesta tai tieteenalasta ja nähdä osaaminen laajempänä kokonaisuutena ja yhteydessä käytäntöön. (Lahdenkauppi 2016, 48; Haltia 2011, 62-65.)

#### 4.3.1 Itsearviointi

Kun osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan koulutuksessa myös aikaisemmin hankitun osaamisen osalta, voidaan koulutuksessa välttää turhaa päällekkäistä kouluttautumista (Kiviniemi 2016, 11). Oman osaamisen tunnistaminen on avainasemassa osaamisperusteisessa koulutuksessa. Opiskelijan on itse tiedostettava oman osaamisensa taso, puutteet ja kehityksen kohteet. Lahdenkauppi (2016) kirjoittaa työelämän vaativan nykyisin yhä enemmän oppimaan oppimisen taitoja sekä kykyä arvioida omaa osaamista ja toimintaa. Tämän vuoksi itsearviointitaitoja tarvitaan kaikkialla huolimatta siitä, mistä työtehtävästä on kyse. Itsearvioinnin merkitys työelämässä tulee tulevaisuudessa korostumaan entisestään, sillä työelämän nopeat muutokset vaativat jatkuvaa osaamisen arviointia ja siihen pohjautuvaa ammatillisen osaamisen kehittämistä. Lahdenkauppi (2016) korostaakin itsearviointitaitojen kehittämisen tärkeyttä koulutuksen aikana, sillä se ei kehity itsestään. (Lahdenkauppi 2016, 49.)

Itsearvioinnin prosessissa tietoisuus itsestä ja omasta osaamisesta kasvaa, mikä auttaa kehittymään oppijana. Onnistuakseen itsearvioinnissa opiskelijoiden tulee olla tietoisia arvioinnin perusteista ja heitä tulee rohkaista säätelemään omaa oppimistaan aktiivisesti. Kyse ei ole siitä mitä itsearvioinnissa on tehty, vaan miten se on tehty. Ennen itsearviointia on syytä perehdyttää opiskelijoita arvioinnin perusteisiin ja arviointikriteereiden tulkintaan, kuinka arviointiaineisto kerätään ja miten itsearviointi rakentuu. (Atjonen 2007, 82, 85.) Reflektio on linkittyneenä kaikkeen oppimiseen ja sen tärkein väline on palaute. Opiskelija tulee palautteen kautta tietoiseksi ulkoisesta arvioinnista, mikä auttaa häntä arvioimaan omaa osaamistaan sekä omia itsearviointitaitojaan. Yhdessä ohjaajan, opettajan tai työelämän edustajan kanssa tehdyn osaamisen ja arvioinnin kohteiden tulkinnan perusteella opiskelija voi tehdä onnistuneesti itsearviointia ja oman osaamisen tunnistamista. (Lahdenkauppi 2016, 49-50.)

## **5 Tutkimuksen toteutus ja tavoitteet**

Tavoitteenani on tutkia ja tuoda esiin kokemuksia osaamisperusteisesta koulutuksesta Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, Amokissa. Tutkimuksella haluan selvittää, millaisia kokemuksia ja käsityksiä ammatillisen opettajankoulutuksen käyneillä on koulutuksen ja osaamisperusteisen toteutuksen eri vaiheista ja osa-alueista. Tarkastelen millaisia käsityksiä HOPE -opintoryhmässä (henkilökohtaistettu ja osaamisperusteinen opintoryhmä) ammatillisen opettajankoulutuksen saaneilla on osaamisperusteisuuteen, ohjaukseen, osaamisen osoittamiseen, arviointiin ja itsearviointiin liittyen. Lisäksi tuloksissa ilmenee osaamisperusteisen koulutuksen oppien näkyminen työelämässä koulutuksen jälkeen. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka sijoittuu fenomenografisen tutkimuksen kentälle. Empiirinen aineisto on kerätty haastatteluin ja kyselyllä ja se on ohjannut minua tutkijana läpi tutkimusprosessin.

Tutkimukseni on tuottaa tietoa erilaisista kokemuksista, eikä siinä tavoitella yleistettävyyttä. Aineiston keräämistä ja tulosten jäsentämistä ovat auttaneet asetetut tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymykset tarkentuivat prosessin aikana kolmeen pääkysymykseen: 1) Miten osaamisperusteisuus koettiin ja käsitettiin ammatillisessa opettajankoulutuksessa? 2) Kuinka ohjaus ja sen merkitys koettiin osaamisperusteisen koulutuksen aikana? 3) Millaisia kokemuksia osaamisen osoittaminen ja sen arviointi herättävät ammatillisessa opettajankoulutuksessa?

### **5.1 Tutkimusotteena fenomenografia**

Tutkimukseni sijoittuu laadullisen tutkimuksen kentälle ja tavoitteenani on selvittää ammatillisten opettajien käsityksiä osaamisperusteiseen koulutukseen liittyen. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa pidetään aina ainutlaatuisena ja tavoitteena on tarkastella sitä mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti. Tutkijan arvomaailma on aina mukana kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jonka pohjalta tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tutkittavien “äänen” kuuluminen on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa. Tutkija ei määritä itse mikä on tärkeää, vaan havaitsee asioita aina aineistosta käsin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, 152, 155.) Haluan tuoda tutkimuksessani esille opiskelijoiden äänen ja heidän erilaiset kokemukset osaamisperusteisesta koulutuksesta. Tutkimukseni on toteutettu aineistolähtöisesti. Aineisto ohjasi minua tutkijana niin aineistonkeruun eri vaiheissa ja valinnoissa, kuin tutkimusotteen ja analyysimenetelmän valinnassa.

Olen valinnut tutkimukseeni fenomenografisen tutkimusotteen, joka tarkastelee ihmisten käsityksiä ja kokemuksia ympäröivästä maailmasta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995, 114). Uljens (1989) kertoo fenomenografisen tutkimuksen lähtevän ilmiön valinnasta ja sen rajaamisesta yhteen tai useampaan osaan. Tämän jälkeen kerätään haastatteluin yksilöllisiä kokemuksia tutkittavaan ilmiöön liittyen. Haastattelut kirjataan ylös ja kirjalliset aineistot analysoidaan. Analyysi johtaa kuvauskategorioiden luomiseen. (Uljens 1989, 11.) Seuraavaksi käsittelen fenomenografiaa hieman laajemmin, jonka jälkeen avaan oman tutkimukseni kulkua aineistonkeruusta kohti fenomenografista analyysiä.

“Fenomenografia on sanana muodostettu yhdistämällä kreikankielen substantiivi *fainomen* (ilmiö) ja verbi *graphein* (kuvata, merkitä, kirjoittaa, mitata) (Uljens 1989, 11). Voidaan ajatella, että fenomenografian ideana on tutkia, miten tutkittavat kuvaavat jotain ilmiötä. Fenomenografiassa tutkitaan siis ihmisten kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämisiä.” (Kakkori & Huttunen 2011, 8.) Fenomenografisessa tutkimuksessa kohteena ovat ihmisten ajattelutavat ja käsitykset. Uusi tieto syntyy tutkittavien käsityksistä. (Härkönen 1999, 153.) Rissanen (2009) mukaan fenomenografinen tutkimusote on erittäin yleinen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Lähtökohtana on ajatus siitä, että ihmisillä on varsin erilaisia ajatuksia ja käsityksiä eri ilmiöihin liittyen. Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitteena on tuoda esiin näiden erilaisten käsitysten variaatiota. (Rissanen 2009, 36.)

Fenomenografisessa tutkimusotteessa oletetaan, että on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, jonka subjektit kokevat ja ymmärtävät eri tavoin. Tämän vuoksi maailmaa on parempi tutkia ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen kautta, kuin kuvata todellisuutta sellaisenaan. Fenomenografiassa on tarkoituksena kuvata todellisuutta sellaisena kuin tietty

ryhmä ihmisiä sen käsittää, ymmärtää ja kokee. Tässä suuntauksessa pyritään ymmärtämään, miten tietty ryhmä kokee jonkin tietyn asian ja millaisia nämä kokemukset ovat. (Niikko 2003, 12-17, 20.) Haluan selvittää tutkimuksessani, kuinka osaamisperusteisuus koetaan ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Käsitukset ja kokemukset osaamisperusteisesta koulutuksesta auttavat pohtimaan, millaisia vaikutuksia ammatilliseen koulutukseen ja koulutukseen yleensä kohdistuvilla muutoksilla on.

Perustana fenomenografisessa tutkimuksessa on käsitys ihmisen tiedon muodostamisen, ajattelun ja ilmiöiden suhteesta. Käsitusten ajatellaan syntyvän kokemuksiin perustuvien prosessien kautta ja kaikki ihmisen kokema on mukana käsitusten rakentumisen prosesseissa. Käsityksellä tarkoitetaan perustavaa laatua olevaa ymmärrystä jostakin, joka perustuu kokemukselle. Käsitukset ovat aina riippuvaisia kokemuksen kontekstista ja ne muokkautuvat sisäisestä vuorovaikutussuhteesta uskomusten, odotusten sekä kokemusten välillä. Ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä maailmasta, mutta niissä on olemassa myös samanlaisuuksia eli yleisiä käsityksiä. (Niikko, 2003, 26–27; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995, 114–117.)

Ference Martonin (1981) julkaiseman teoksen *“Phenomenography - describing conceptions of the world around us”* myötä fenomenografia sai jalansijaa tieteen kentällä. Marton suoritti fenomenografisia tutkimuksia jo 1970 -luvulla Ruotsissa Göteborgin yliopistossa. Hän tarkasteli fenomenografisissa tutkimuksissaan yliopiston opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta sekä eri tieteenalojen tiedonmuodostusta. Vaikka Martonia pidetään fenomenografisen tutkimustavan perustajana, on fenomenografian kaltaisia tutkimuksia tehty jo aiemmin muun muassa psykologian ja antropologian parissa. Näin ollen fenomenografiaa ei pidetä täysin uutena suuntauksena tieteen historiassa. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Järvinen & Järvinen 2004, 83.)

Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat fenomenografisessa tutkimusotteessa luovat keskeisen käsiteparin, jonka Marton (1981) toi esiin tutkimuksissaan. Tämä käsitepari tuo fenomenografiassa esiin todellisuuden subjektiivista tulkintaa ja tutkimuskohteen vuorovaikutuksellista suhdetta. Ensimmäisen asteen näkökulma korostaa todellisuuden rakentumista konstruktivistisesti ja sosiaalisesti. Ihmiset toimivat arjessaan merkitystulkintojen ja tulkintasääntöjen avulla, jotka siten rakentavat todellisuutta. Maailma, jossa elämme, esittäytyy meille sen suhteen kautta, mikä meillä on tähän maailmaan. Toisen asteen näkökulman ollessa tutkimuksen kohteena tarkastelun alla ovat erilaiset tavat, joilla

ihmiset kokevat, käsittävät ja käsitteellistävät erilaisia ilmiöitä. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä muodostamaan väitteitä todellisuudesta, vaan tarkoituksena on kuvata todellisuuden ilmiöitä ihmisten erilaisten käsitysten kautta. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Järvinen & Järvinen 2004, 83-84; Uljens 1989, 13-14.)

Fenomenografiassa tarkoituksena ei ole selvittää miksi ihmisillä on käsityksiä vaan pyrkiä kuvaamaan niitä. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin ihmisten erilaisia ajattelutapoja ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko, 2003, 28–29.) Jaettujen ja sosiaalisesti merkittävien ajattelutapojen järjestely ja löytäminen ovat fenomenografisen tutkimuksen tavoitteita. Kohteena on aina useamman ihmisen käsitykset, eikä fenomenografisessa tutkimuksessa tuoteta yksilötason kuvauksia. Tutkimuksen tarkastelu kohdistuu tietyn ryhmän sisällä ihmisten erilaisiin käsityksiin tarkasteltavasta ilmiöstä, mitä käsitykset sisältävät ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa. Fenomenografisessa ajattelussa on perustana ajatus mahdollisuudesta muodostaa olettamus yleisestä käsitysten joukosta tietyssä kulttuurissa, yhteiskunnassa, yhteisössä tai ryhmässä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

Fenomenografisen tutkimuksen aineistot ovat usein empiirisiä laadullisia haastatteluaineistoja, joiden kautta tutkija nostaa esiin erilaisia käsityksiä ja niiden laadullisia eroja tutkittavasta ilmiöstä. Konteksti, johon tutkittava ilmiö sijoittuu, kiinnittää erilaiset käsitykset tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön. Kontekstin tunnistaminen on siis varsin keskeistä tässä tutkimusotteessa. Fenomenografisessa tutkimusotteessa tutkijan tavoitteena on onnistua nostamaan esille se konteksti, johon tutkittavan käsitykset liittyvät. Ihmisten kokemukset ovat aina yhteydessä siihen, missä kontekstissa, asiayhteydessä ja tilanteessa ne tapahtuvat. (Rissanen 2009, 37.)

## **5.2 Aineiston keruumenetelmät**

## 5.2.1 Haastattelut aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelua verrataan usein keskusteluun (esim. Gorden 1969; Shouksmith 1968) ja haastattelun määrittelyssä yksinkertaisin tapa on nimetä se keskusteluksi, jolla on jo ennakkoon päätetty tarkoitus. Haastatteluun ja keskusteluun kuuluu, sekä kielellinen, että ei-kielellinen kommunikaatio. Kommunikaation kautta ajatukset, asenteet, tiedot, tunteet ja mielipiteet välittyvät. Haastattelussa, kuten myös keskustelussa, kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen. Merkittävä ero haastattelun ja keskustelun välillä on se, että haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on näin ollen päämäärähakuista toimintaa, joka on ennakkoon suunniteltu. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 349; Eskola & Suoranta, 1998, 86, Hirsjärvi & Hurme 1980, 39.) Haastattelu ei ole koskaan täysin objektiivista tai subjektiivista. Haastattelutilanne mahdollistaa niin haastateltavan kuin haastattelijan mielipiteen ilmaisun. (Cohen ym. 2007, 349.)

Hurme & Hirsjärvi jakavat tutkimushaastattelut kolmeen eri kategoriaan: lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu (Hurme & Hirsjärvi 1980, 43). Toteuttamani haastattelut osuvat teemahaastattelun kohdalle, joista kaksi on yksilöhaastatteluita ja yksi ryhmähaastattelu. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jolloin haastattelun aiheet ja teema-alueet ovat tiedossa. Kysymyksiä ei kuitenkaan ole strukturoidun haastattelun tavoin muotoiltu ja järjestetty tarkasti. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 50.)

Cohen, Manion & Morrison (2007) pitävät ryhmähaastattelua hyvänä tiedonkeruumenetelmänä, kun haastattelun osallistajat ovat työskennelleet yhdessä tai heillä on yhteisiä tavoitteita. Ryhmähaastattelua pidetään myös järkevänä, kun tutkittavasta aiheesta halutaan lisätietoa yksilöhaastatteluita varten ja ne tarjoavat usein laajasti tietoa lyhyemmässä ajassa. (Cohen ym. 2007, 373.) Aloitin haastatteluiden suunnittelemisen opettajille suunnatusta ryhmähaastattelusta. He ovat tutkittavan aihepiirin ammattilaisia, joten koin järkeväksi keskustella heidän kanssaan ensin tutkimukseni aiheista, ennen kuin jatkaisin aineistonkeruuta opiskelijoiden parissa. Suunnittelin haastattelun aihepiirit asettamieni tutkimusongelmien pohjalta. Suunnittelin myös osan kysymyksistä valmiiksi ennen haastattelua. Haastattelutilanteessa etenin keskustelusta nousseiden aiheiden mukaan ja esitin lisäkysymyksiä. Opettajien ryhmähaastattelusta tavoitteeni oli syventyä osaamisperusteisuuden ideaan sekä saada selville opettajakunnan näkökulmia ja kokemuksia



osaamisperusteisen koulutuksen toteuttamiseen liittyen ja siihen, kuinka heidän mielestään opiskelijat sen

Ryhmähaastattelun jälkeen laadin runkoa yksilöhaastattelulle. Sovin kahden haastateltavan kanssa sähköpostitse haastatteluiden ajankohdasta ja paikasta. Molemmat haastattelut pidin ryhmähaastattelun tavoin Amokin tiloissa Oulun Myllytullissa. Haastattelut etenivät suunnitellun teemarungon pohjalta. Myös yksilöhaastatteluihin olin miettinyt ennalta muutamia kysymyksiä, mutta valtaosa kysymyksistä muodostui haastattelutilanteessa esiin tulleiden kokemusten ja ajatusten pohjalta. Teemoista pyrin pitämään kiinni, jotta aineistoni ei laajenisi liiaksi ja jotta molemmissa yksilöhaastatteluissa päästäisiin samojen teemojen sisään. Haastattelijana tavoitteeni oli olla kuuntelijana ja pyrin pitämään kysymykset avoimina ja neutraaleina.

### 5.2.2 Avoin kysely aineistonkeruumenetelmänä

Kyselyt jaotellaan puhelimitse, sähköisesti tai kyselylomakkeella kerättyihin toteuttamistapansa mukaan. Kyselyssä kysymykset ovat enakkoon valmiiksi laaditut, joten jokaiselle vastaajalle kysymykset esitetään samassa muodossa. Kyselylomakkeella olevat valmiit kysymykset voivat sisältää vastausvaihtoehdot tai ne voivat olla avoimia. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 113-114.) Omassa sähköisessä kyselylomakkeessani olevat kysymykset olivat avoimia. Halusin kerätä vastaajilta tietoa heidän omista käsityksistään ja kokemuksistaan osaamisperusteisen koulutuksen tiimoilta. Tämän vuoksi valmiit vastausvaihtoehdot tuntuivat liian rajoittavilta. Jokainen vastaaja sai itse määritellä miten kysymyksiin vastaisi. Pyrin kuitenkin laatimaan kysymykset niin, että vastaaja kirjaisi kyselyyn omia ajatuksiaan useammalla lauseella.

Omassa tutkimuksessani kysely ei näyttele suurinta roolia aineistonkeruun osalta. Tavoitteenani oli kerätä kyselyn avulla laajempaa otantaa tutkittavan ryhmän kokemuksista, ajatuksista ja käsityksistä liittyen tutkittavaan aiheeseen. Haastatteluiden pohjalta laadittu

kysely keskittyi niihin aiheisiin, jotka erityisesti nousivat esiin haastatteluilla kerätystä aineistosta. Kyselyn suunnittelemisessa minua auttoi haastatteluaineistojen perusteella tehty tutkimuskysymysten tarkistus. Kyselyn kasaaminen ja kysymysten muotoilu ovat tärkeitä vaiheita, jotta kyselyllä on mahdollista kerätä relevanttia aineistoa. Eniten virheitä tutkimustuloksiin tuovat kysymykset, joiden muoto ei ole onnistunut. Mikäli vastaaja ei ajattele kuin tutkija, tulokset voivat herkästi vääristyä. Kysymysten yksiselitteisyys on tärkeää. Valli (2001) painottaa, että aineistonkeruuseen on syytä lähteä vasta kun tutkimusongelma ja tutkimuksen tavoitteet ovat tarkentuneet. Vasta silloin tiedetään, mitä tietoa aineistonkeruulla on tarkoitus löytää. (Valli 2001, 100.)

Kyselylomakkeella suoritettulla aineistonkeruulla on hyviä, että huonoja puolia. Hyviä puolia ovat ainakin seuraavat kohdat: 1) Tutkija ei ole mukana vastaus tilanteessa, eikä näin ollen vaikuta vastauksiin läsnäolollaan. 2) Kyselyssä on mahdollista esittää paljon kysymyksiä. 3) Tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, kun kysymykset esitetään jokaiselle henkilölle samassa muodossa. 4) Haastatteluun verraten äänenpainoilla tai tauoilla ei ole vaikutusta aineistonkeruutilanteessa. 5) Tutkijan ja tutkittavan ei tarvitse olla samassa paikassa kyselyn aikana, joten kyselyn voi suorittaa laajemmalla maantieteellisellä alueella kummankin osapuolen omien aikataulujen mukaisesti. (Valli 2001, 101.) Koen kyselylomakkeella suoritettua aineistonkeruuta vahvistavan tutkimuksen luotettavuutta. Eteenkin, kun kysely on vain yksi osa aineistonkeruumenetelmiä. Ryhmähaastattelu, yksilöhaastattelut ja kysely tukevat toinen toisiaan lisäten tutkimuksen luotettavuutta. Kyselyn toteuttaminen mahdollisti laajemman aineiston keräämisen ilman aikataulupaineita. Webropol -kyselyn lähettäminen oli kätevä tapa tavoittaa ihmisiä laajalta alueelta ja jokainen sai vastata rauhassa kysymyksiin siten, kun vastaaminen omiin aikatauluihin parhaiten sopi.

Kyselyllä suoritettua aineistonkeruuta heikkouksista mainittakoon ainakin seuraavat: 1) Vastausprosentti jää yleensä melko alhaiseksi. 2) Kyselyssä väärinymmärtämisen mahdollisuus on suhteellisen suuri. Vastaaja ei voi saada tarvittavaa lisäinformaatiota itselleen epäselvien kysymysten edessä. (Valli 2001, 101-102.) Lähetin tutkimuskyselyn yhteensä 69 ammatillisen opettajankoulutuksen Oulussa HOPE -ryhmässä käyneelle ammatilliselle opettajalle. Sain Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta vuosien 2012-2015 HOPE -ryhmien sähköpostilistat, joihin lähetin Webropol -kyselyyn linkin. Kyselyssä oli yhteensä seitsemän kysymystä, joista kaksi ensimmäistä oli taustatietoja liittyen kouluttautumisen ajankohtaan ja opetuskokemukseen ennen ammatillista opettajankoulutusta. Muita taustatietoja, kuten sukupuolta tai ikää en kysynyt kyselyssä, sillä ne eivät olleet

tutkimukseni näkökulmasta relevantteja tietoja. Kuten tavallista, vastausprosentti jäi alhaiseksi kyselyni kohdalla. Vastausprosentti jäi 17,4 prosenttiin kun vastaajien lukumäärä oli 12. Vaikka vastausprosentti ei noussut korkealle, olen tyytyväinen saamiini vastauksiin. Avoimilla kysymyksillä kertyi kymmenen sivua lisää tutkimusmateriaalia, joka tuki hyvin haastatteluin kerättyjä aineistoja.

### 5.2.3 Fenomenografinen tutkimusaineiston analyysi

Empiirinen tieto luo pohjan fenomenografiselle tutkimukselle ja siksi aineistolähtöisyys on olennainen piirre tässä tutkimusotteessa. Tutkimuksen aineisto toimii perustana kategorisoinnille ja tutkijan tulkinta syntyy vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Teoriaan perehtyminen luo tutkijalle valmiudet aineistonkeruun suuntaamiseen ja toteuttamiseen, vaikka todellinen teorianmuodostus tapahtuukin vasta tutkimusprosessin kuluessa. Tutkijan on hyvä myös tiedostaa teoreettisen perehtyneisyyden kautta omat käsityksensä ja olettamuksensa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain. Tulkintaa ja merkitysten esiin nostamista tapahtuu yhtäaikaisesti useammalla tasolla. Kaikki analyysin vaiheet ovat merkittäviä ja vaikuttavat tutkijan seuraavaksi tekemiin valintoihin. Huusko & Paloniemi (2006) muistuttavat, että empiiristä aineistoa on käsiteltävä kokonaisuutena, koska ilmiön osien luonne on riippuvainen kokonaisuudesta. Analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Tämän jälkeen on mahdollista muodostaa erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Aineiston fenomenografisessa analyysissä on kaksi vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija etsii aineistostaan merkitysyksiköitä. Merkitysyksikköjen määrittely tapahtuu lukemalla ilmaisuja ja tarkkailemalla, kuinka laajalle niiden ajatusyhteydet yltävät tekstissä ja millaisia ajatuksia vastaajat ovat tuottaneet. (Huusko & Paloniemi 2006, 166-167.) Omassa aineistossani ensin käsitellyssä olivat litteroidut haastattelut. Opettajien ryhmähaastattelu toimi tietynlaisena taustatiedon keräämisellä ja käsitelmin sen huolella moneen kertaan läpi lukien. Alleviivasin haastattelun aineistoa ja kirjasin ylös omia kommenttejani ja huomioitani eri aihepiireihin liittyen. Samalla sain luotua rungon sille, mihin keskittyisin yksilöhaastatteluissa. Yhdistin yksilöhaastatteluiden vastaukset yhteen esitettyjen kysymysten

alle ja aloin merkitä ylös käsitysten ja kokemusten eroavaisuuksia. Vaikka esitettyjen kysymysten muodot ja paikat vaihtelivat näiden kahden puolistrukturoidun haastattelun kesken, kykenin silti lajittelemaan vastaukset yhteen esitettyjen kysymysten kanssa. Vastauksia järjestellessä ja niitä lukiessa, kirjasin samalla ylös ajatuksiani ja pohdintojani. Lisäksi merkitsin ylös yhteneväisyyksiä ja eroja käsityksissä, kokemuksissa ja ajatuksissa, jotka nousivat esiin aineistosta. Lisäksi merkitsin ylös aihepiirit, jotka erityisesti kohosivat esiin haastatteluaineistosta ja joihin halusin hakea lisämateriaalia kyselyn avulla. Kyselyaineiston analysoinnissa suoritin ensimmäisen vaiheen samoin kuin haastatteluissakin, järjestin vastaukset yhteen esitettyjen kysymysten mukaan, luin vastauksia, tein merkintöjä ja kirjasin omia ajatuksiani.

Toisessa vaiheessa fenomenografista analyysia tutkija etsii, lajittelee ja rytmittelee merkitysyksiköt eri kategorioiksi, joiden rajoja muodostetaan vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten kanssa. Tämän vaiheen analyysin ydin on variaatioiden tunnistaminen. Variaatioiden tunnistaminen on perustana erilaisten ja samanlaisten käsitysten tunnistamiseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Lajittelin merkitysyksiköitä, joita aineistoistani nousi esiin, eri kategorioihin. Kategorioiden luonti oli ensin haastavaa, mutta kun aineistoa oli tarpeeksi tarkastellut tämän tutkimuksen tavoitteen näkökulmasta, sain muodostettua ”otsikot”, jotka olivat merkittäviä tutkimukseni kannalta. Se, mitä näiden kategorioiden sisään jäi, on tiukan seulonnan tulosta. En halunnut täyttää kategorioita merkitysyksiköillä, joilla ei todellisuudessa olisi merkitystä tutkimukseni tavoitetta silmällä pitäen. Niin sanotusti turhien vastausten pois jättäminen oli haastavaa, mutta se auttoi jälleen omien ajatuksieni jäsentämistä ja tulkinnan muodostamista.

Huusko & Paloniemi (2006) huomauttavat, että jokaiselle kategorialle on oleellista löytää kriteerit ja erot muihin kategorioihin nähden. Käsitysten ja kokemusten erityispiirteet sisältyvät kategorioihin. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Fenomenografisessa tutkimusotteessa aineistosta muodostetaan kuvauskategorioita, joilla kuvataan aineistosta nousevien käsitysten jakautumista eri ryhmissä. Näiden kategorioiden suhteita toisiinsa voidaan jäsentää horisontaalisesti ja vertikaalisesti. Horisontaaliset kuvauskategoriat kuvastavat samanarvoisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Vertikaaliset kuvauskategoriat puolestaan ilmaisevat käsitysten järjestystä, esimerkiksi ajan tai yleisyysasteen näkökulmasta. Kategorisoimalla aineistoa voidaan välttää samanarvoisten subjektiivisten käsitysten esittäminen ja syventää kuvausten tulkintaa. (Rissanen 2009, 36-37.) Tutkimuksessani kaikki

kuvauskategoriat ovat horisontaalisia, sillä niistä jokainen on tasavertainen ja samanarvoinen toisiin kategorioihin nähden. Aineistostani muodostui lopulta seuraavat kuvauskategoriat:

- Henkilökohtaistettu ja osaamisperusteinen opintoryhmä (HOPE) ja osaamisperusteisuus
- Ohjaus ja opetus osaamisperusteisessa koulutuksessa
- Osaamisen osoittaminen, tunnistaminen ja tunnustaminen
- Arviointi ja osaamistavoitteet
- Koulutuksesta mukaan tarttunutta

Tulosten kuvaaminen arkikielellä on fenomenografisessa tutkimuksessa varsin yleistä ja alkuperäisten lainauksien nostaminen aineistosta kuvauskategorioihin, on hyvä keino mahdollistaa tutkijan päättelyn ja perusteluiden muodostamisen seuraaminen lukijalle (Niikko 2003, 39). Suorien lainauksien käyttö auttaa kokemuksellisuuden liittämistä aineistoon (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Suorat lainaukset aineistossa tuovat mielekkyyttä ja kokemuksellisuutta tutkimukseen. Koen, että suorien lainausten liittäminen mukaan aineistoon, auttaa osaltaan myös tutkimuksen luotettavuuden lisäämistä. Aineiston ja tutkijan vuoropuhelu on näin rehellisemmin esillä. En muokannut haastatteluiden enkä kyselyn vastauksia. Haastatteluissa toki litteroidessa tein selkeän päätöksen jättää äännähdykset kirjaamatta. Suorissa lainauksissa on merkintä, mikäli olen jättänyt jotain merkityksettömäksi kokemaani pois. Käytän kolmea pistettä (...) keskellä lainausta merkinä siitä, että olen poistanut joitakin sanoja tai lauseita lainauksesta.

## 6 Tutkimustulokset

Tutkimustuloksissani on mukana suoria lainauksia, joissa vastaajat on merkitty koodein anonymiteetin suojaamiseksi. Olen kuitenkin erotellut Amokin opettajat ja opiskelijat toisistaan sekä haastatellut opiskelijat kyselyyn vastanneista. Ryhmähaastattelussa mukana olleet Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajat on merkitty lainauksissa tunnuksilla *Ope1*, *Ope2* ja *Ope3*.

Opiskelijoiden äänen tähän tutkimukseen tuoneet ammatilliset opettajat on nimetty aineistossa AmO –tunnuksin. AmO nimitystä käytetään ammatillisista opettajista ainakin ammatillisten opettajakorkeakoulujen kielessä. Haastatellut opiskelijat on erotettu tunnuksin *AmO1h* ja *AmO2h*. Yksilöhaastatteluihin osallistuneet opiskelijat olivat molemmat aloittaneet ammatillisen opettajankoulutuksen HOPE-ryhmässä kesällä 2015. *AmO1h* oli juuri valmistunut koulutuksesta toukokuun 2016 loppupuolella ja *AmO2h* oli valmistumassa pian haastattelun jälkeen kesäkuussa 2016. Molemmilla oli jo ennen ammatillista opettajankoulutusta runsaasti (yli 10 vuotta) opetuskokemusta ja heistä kumpikin työskenteli opetus- ja/tai koulutustehtävissä myös opettajankoulutuksen aikana.

Kyselyyn vastanneet Amokin opiskelijat on merkitty tunnuksilla *AmO3k-AmO14k*. Kyselyyn vastanneista enemmistö oli aloittanut ammatillisen opettajankoulutuksen vuonna 2015. Heitä oli yhteensä seitsemän henkilöä. Vastaajista kolme oli aloittanut vuoden 2014 ryhmässä ja vuosien 2013 ja 2012 ryhmistä molemmista löytyi yksi vastaaja. Opetuskokemusta ennen ammatillista opettajankoulutusta löytyi valtaosalta vastaajista. Vastanneista vain yksi ilmoitti, ettei hänellä ollut lainkaan opetuskokemusta ennen opettajankoulutukseen osallistumista. Kolmella vastanneista opetuskokemusta oli 1-3 vuotta ja yhdellä 3-5 vuotta. Opetuskokemusta 5-10 vuotta oli neljällä kyselyyn vastanneista ja kolme vastaajista kertoi opetuskokemusta löytyneen yli 10 vuotta ennen koulutukseen osallistumista. Vastanneista siis lähes 60 prosentilla (58,33 %) opetuskokemusta löytyi yli 5 vuotta ennen kuin he osallistuivat ammatilliseen opettajankoulutukseen Oulussa.

## 6.1 HOPE ja osaamisperusteisuus

HOPE (henkilökohtaistettu ja osaamisperusteinen opintoryhmä) toteutusmalli aloitettiin vuonna 2011 Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ammatillisessa opettajankoulutuksessa. HOPE -ryhmissä opiskelu lähtee opiskelijoista ja heidän tarpeistaan. Ryhmä koostuu eri alojen ammattilaisista, joiden lähtötasot vaihtelevat suuresti. Ohjaajien on osattava edetä ryhmän tarpeiden ja aina jokaisen tilanteen mukaan, eikä opetusta voi suunnitella tarkasti etukäteen.

*Ope1: "Ja se on hyvin tuota tää opiskelijälähtöisyys ja opiskelijakeskeisyys on ollu siinä niin selkeästi ja se tulee niinku esille enemmän ku perinteisessä tavassa opiskella. Että kaikki lähtee niinku sieltä että mitä tarvetta opiskelijoilla on ja mitä he osaavat niin he näyttävät. Siinä niin opettajalle jää ohjaajan rooli."*

*Ope3: "Niin se mikä hope on ollu niin se ei oo ollu tylsä. Ei olla tehty sellasia perus ape-päivien diaesityksiä, joilla vedetään kaheksasta neljään jokin päivä. Menetelmätki me ollaan lennosta katottu mikä on tilanne ja mistä ihmiset on puhunu ja siinä on koko ajan ollu tällanen tekemisen meininki."*

Amokin opettajina työskenteleville opettajankouluttajille ja osaamisperusteisen koulutuksen kehittäjille osaamisperusteisen koulutuksen toteuttaminen on ollut osittain haasteellista, mutta ennen kaikkea antoisaa ja mielekästä. Osaamisperusteisen koulutuksen toimintamallin ymmärtäminen oli niille opiskelijoille helpompaa, joilla osaamista opettajan työstä oli jo kertynyt. Aineiston perusteella opiskelijoilla oli selvästi helpompi sisäistää osaamisperusteisuuden ideaa, kun alalla tarvittavaa osaamista oli jo ennen opettajankoulutuksen aloittamista kertynyt. Tällöin opiskelijalla oli heti osaamista mitä alkaa arvioida ja jäsentää. Koulutuksen alussa tehty itsearviointi auttoi myös sisäistämään osaamisperusteista ajattelua - kaikki lähtee oman osaamisen kehittämisestä. Lisäksi koulutukselle asetetut osaamistavoitteet avautuivat itsearviointiprosessin avulla.

Osaamisperusteisuuden idean oivaltaminen oli kolmen kyselyyn vastanneen opiskelijan mielestä jätetty liiaksi opiskelijoiden oman "hoksaamisen" varaan. Idea ja ajatus osaamisen

kehittämisestä ja sen tunnistamisesta ja tunnustamisesta tuntui hyvältä, mutta käytännössä näiden periaatteiden soveltamiseen olisi osan kohdalla kaivattu enemmän ohjausta. “Hoksaaminen” nousi esiin useammassa kyselyn vastauksessa. Kokemuksissa oli selvästi hajontaa: toisille tämän koulutusmallin sisäistäminen tapahtui nopeammin ja itseohjautuvammin kuin toisille. Myös opettajankouluttajien kokemukset tukevat näkemystä siitä, että tämän ”hoksaamisen” prosessi on yksilöllistä ja siinä on isoja eroja opiskelijoiden keskuudessa.

*AmO1h: “Osaamisperusteisuus ei ollu sinänsä nimenä tuttu, mutta oikeestaan mulle lokshti ihan heti että mitä tää tarkoittaa. Tietysti se, että ku on sitä kokemusta ja on sitä osaamista niin sitä pystyy niinku ymmärtämään että mitä tarkotetaan kun aletaan refleктоimaan sitä omaa osaamista.”*

*AmO3k “Osaamisperusteisuus kuulosti hyvältä mutta oli käytännössä vaikea asia sovellettavaksi. Opettajat edellyttivät HOPE-oppilaiden itse hoksaavan, mitä osaamista tutkinnon eri osa-alueilla edellytetään ja sitten myös hoksaavan, mitä osaamista heillä on ja miten se osoittaa että osaamisvaatimus täyttyy. “*

*Ope1: “Niin mutta kyllä määki voin sanoa, että se on ihan yksilöllistä se prosessi mun mielestä. Oikein yhtään en oo nähny semmosta että heti että ens kerralla osotan osaamistani että kaikilla on vieny se jonkin aikaa se prosessi. Toisilla se vie tosi pitkään monta, useempia kuukausia ja on esimerkki siitäki että opiskelija joka ei saanu ollenkaan kiinni siitä ajatuksesta mutta sai kyllä paperit sitte ihan väkisin vääntämällä.”*

*AmO2h: “Hirvee kipuilu oli sen kans ... että ku siinä kesäkuussa oltiin niin tiiviisti ja sitte hirveen pitkä tauko. Sitte tää ennen ku jäätiin tauolle niin ei ollu näitä henkilökohtaisia keskusteluja, niin hirveen moni sano meilläki että se kesä meni niinku vaan peukaloita pyöritellessä niinku ei osannu mihinkään oikein tarttua ja tehä sillai niitten asioitten etteen. Että meillä oli tosi harva joka oli päässy niinku työstämään niinkö sitä asiaa.”*

Opiskelijat oivaltavat sen, mitä osaamisperusteisuudella tarkoitetaan, eri vaiheessa oppimisprosessia. Toisille aihe on tuttu ja he toteuttavat sitä jo itse omassa työssään, mutta toisille osaamisen kehittäminen opintojen suorittamisen sijaan ei avaudu välttämättä koko koulutuksen aikana. Osaamisperusteisen opetussuunnitelman onnistuminen vaatii opiskelijoilta avointa mieltä ja halua osallistua oman osaamisen kehittämiseen. Vaikeuksia voi olla, jos on juurtunut ajatukseen suorittamisesta ja koulutuksessa halutaan vain kerätä



nopeasti vaaditut opintopisteet kasaan. Amokin ammatillisessa opettajankoulutuksessa pyritään puhumaan osaamisperusteisuuden kieltä ja keskittymään siihen mikä kehittää opiskelijan henkilökohtaista osaamista. Opinnoissa työelämälähtöisyys on koko ajan läsnä. Ohjaajat miettivät opiskelijoiden kanssa yhdessä heidän työssään olevia elementtejä, joiden avulla he voivat osaamistaan osoittaa, reflektoida ja kehittää.

Isohkossa ja heterogeenisessä opintoryhmässä ohjaajan tulee olla kartalla siitä, miten kukin opiskelija pääsee mukaan ryhmän toimintaan ja mitä vaaditaan, että osaamisperusteisen opiskelun idea valottuu jokaiselle opiskelijalle. Osaamisperusteisessa koulutuksessa on tarkoitus kehittää osaamista ja ammattitaitoa, eikä opetella asioita ulkoa paperimerkinnän vuoksi. Amokin henkilökunnalla on vahva näkemys siitä, että osaamisperusteisella ajattelulla päästään kohti laadukkaampaa opetusta ja opiskelua.

*Ope3: "No se on niinku meistä kiinni, ohjauksesta kiinni. Omalla ohjauksella ja toimintamallilla siinä alussa hyvin ensimmäisillä minuuteilla siinä voi vaikuttaa paljon että sen kyllä ihmiset aistii että miten sää siitä asiasta kerrot ja miten sää oot innostunu ja miten hyviä käytänteitä on ja ryhmästäki varmaan monesti että jos on hyvä ryhmä niin siinä tulee tällanen tsemppaaminen ja yhdessä tekeminen."*

*Ope2: "Tämän kaltanen opetus, se mihin me oikeesti tällä tähdätään, on että opetus ja opiskelu olis laadukkaampaa. Tavallaan vedetään sellanen sumuverho eestä. Se, että suorittamalla teet vaikka kirjatenttejä, approja ja läpäset kurssuja, ei oo välttämättä laadukasta opiskelua ollenkaan. Se on voinu paperilla näyttää, että pisteitä on kertyny, mutta kukaan ei oo kysyny ... että vaikuttiko se mun osaamiseen, tuleeko se näkyväksi se tieto mitä tuolla on käsitelty, niin se mun mielestä on niinku tyhjää koulutusta hyvin paljo."*

HOPE -opintoryhmistä löytyy paljon kokemusta opettajantyöstä jo ennen koulutuksen aloittamista ja suurin osa vastaajista oli osaamisperusteisuuden idean oivallettuaan erittäin tyytyväisiä menetelmiin, joita koulutuksessa käytettiin. Jokainen kyselyyn vastannut oli tyytyväinen siihen, kuinka heidän aikaisemmin hankittu osaaminen otettiin huomioon koulutuksessa. Kaksi vastaajista kertoi kokeneensa varsin positiivisena puolena koulutuksessa sen, että HOPE -ryhmistä löytyi paljon kokemusta opetustyöstä ja että sitä jaettiin lähipäivillä toisille ryhmän sisällä.

*Amo14k "Osaamisperusteisuus vaatii opiskelijan oman ajattelun muutosta, koulutus ei ole perinteisen muotoista vaan sisältää tuotetaan koko ajan itse. Lähiopetuspäivinä tämä näkyi siinä, että opiskelijat jakoivat eri tehtävissä omia kokemuksiaan, ja päivä perustui pitkälti ryhmän keskusteluihin. Aiempi osaamiseni huomioitiin, mutta sen systemaattiseen huomioimiseen olisi pitänyt päästä jo heti koulutuksen alussa."*

*Amo5k "Osaamisperusteisuus otettiin erinomaisesti huomioon ja se näkyi kaikessa toiminnassa lähipäivillä. Aikaisempi osaamiseni otettiin huomioon hyvin."*

Opintojen henkilökohtaistaminen ja koulutuksen joustavuus koettiin isona plussana työssäkävien opiskelijoiden keskuudessa. Töiden ohessa opiskellessa tiukat aikataulut voivat tuoda turhaa painetta ja hidastaa opintojen valmistumista. Haastatteluissa kokemukset ja opiskelun ja työn yhdistämisestä olivat positiivisia. Työn ja opintojen rinnastaminen oli antoisaa molemmilla osa-alueilla.

*O2h: "Kaikkihan sää pystyit tekemään suoraan siihen omaan työhön ja sitä kautta niinku edistämään ja kehittämään sitä omaa työtä ja samalla se asia kuitenkin etenee. ... että mittään ei tehdä vaan tekemisen vuoksi että aina ajatellaan sitä kokonaisuutta kuitenkin."*

Toiset tarvitsevat enemmän ohjausta kuin toiset. Osaamisperusteinen ja henkilökohtaistettu oppiminen tarjoaa onnistuessaan kaikille opiskelijoille juuri heidän kohdallaan toimivan ratkaisun. Tämän saavuttamiseksi ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus ja toimivan henkilökohtaisen opintosuunnitelman luominen on tärkeää. Haastatteluissa opintojen henkilökohtaistamisesta oli jäänyt positiivinen kuva ja vain yksi kyselyyn vastanneista koki henkilökohtaistamisen jääneen liian pieneen rooliin HOPE -opintoryhmän opetuksessa. Kaikki muut (11 vastaajaa) kokivat henkilökohtaistamisen toteutuneen hyvin. Osa sai ammatillisen opettajan pätevyyden suunniteltua nopeammin ja omaa aikataulua noudattaen. Ohjaajan ja opiskelijan välistä kanssakäymistä korostettiin myös kyselyn vastauksissa oman henkilökohtaisen opetussuunnitelman luomisen ja muokkaamisen kohdalla. Opiskelun

suunnittelussa ohjaajan rooli oli merkittävä, vaikka jokainen sai vapauden valita mihin opetukseen osallistuu ja kuinka osaamistaan osoittaa.

*AmO1h: "... en siinä niin hirveesti tarvinnu niitä ohjaus keskusteluita, että olikohan mulla syksyllä ohjauskeskustelu ja keväällä sitte sähköpostia läheteltiin ohjaajan kanssa. Aika sillälaillla sutjakkaasti minun mielestä meni kyllä. Ja sopi mulle oikein hyvin. "*

*AmO3k "Aluksi tuntui toimivan hyvin, mutta lopulta kaikki oppilaat tekivät pääpiirteissään samat asiat. Henkilökohtaistamiselle olisi ollut paljon lisää tilaa ja mahdollisuuksia, mutta se edellyttää opetus/opettajaresurssien tai ohjaajien työmäärän huomattavaa kasvua."*

*AmO9k "Kyllä sitä työstettiin heti alusta alkaen. Osaamisen tunnistamista tapahtui ja sen myötä selkiintyi myös oppimistarpeet ja -tavoitteet"*

*AmO14k "Henkilökohtainen suunnitelma oli hyvä, ohjausta tarvittiin kuitenkin paljon. Oma ajatus opintojen suorittamisesta oli liiankin optimistinen, ajankäytön hahmottaminen osaamisperusteisessa opetuksessa on hankalaa."*

## **6.2 Ohjaus ja opetus osaamisperusteisessä koulutuksessa**

*Ope1: "Se on muuttunu kokonaan. Niinku kokonaan se ajattelu."*

*Ope2: "Tässä on, tämä malli on niinkö aivopessy semmosen oman pedagogisen ajattelun tässä matkan varrella."*

Ohjausprosessin opettelu vei aikaa Amokin henkilökunnalta ja opettajankouluttajilta. Opintoryhmissä on monen eri lähtötason ja kokemuksen omaavia opiskelijoita ja jokaisella ohjauksen tarve vaihtelee. Kuten jo aikaisemmissa tuloksissa tuli esiin, osa pystyy heti kulkemaan omaa henkilökohtaistettua opintopolkuaan ja osa tarvitsee ryhmän tuen sekä enemmän aikaa perusasioiden läpi käymiseen tiimissä. Se tapa, milloin ketäkin ohjataan ja

mihin suuntaan, on löytynyt vuosien varrella ja nyt ohjaukseen löytyy jo ohjeet. Opettajien täytyy sietää epätietoisuutta, sillä opetusta ei voi suunnitella kovin pitkälle tulevaisuuteen.

*Ope3: “No seki pitää kyllä mainita että se on aika mukavuusalueelta pois lähtemistä meille (kouluttajille) ollu. Me ei ikinä tiedetä mistä siinä aletaan sitte puhua. Kyllä mää voin sanoa että okei kerro lisää ja näytä, mutta sitte meilläki pitää olla se valmiustila, että tosta pisteestä mihin se jää, me lähetään kattomaan päivää eteenpäin ja siksi hoperyhmän tuutoreissa ei ole ollu kovinkaan suurta tungosta.”*

*Ope2: “Pittää toimia semmosella korkeintaan ehkä kuukauden tai parin viikon joskus parin päivän ja joskus muutaman tunnin aikajänteellä, että pyritään tarjoamaan sitä, mikä juuri tällä hetkellä palvelee yksittäisen opiskelijan tai ryhmän ajankohtasia tarpeita. Ei voi olettaa, että minä nyt jo tiedän mitä puolen vuoden päästä tämä henkilö oppii ja tarvii. ... Niin on tullu tosi herkäksi sille, että yrittää kattoa että onko tää teijän osaamisen kehittämisen kannalta järkevää toimintaa ja tulleeko tää näkyväksi jossain konkreettisessa tekemisessä..”*

Eri taustoillaan opiskelijat rikastuttavat kukin osaltaan ryhmää ja tuovat esiin erilaisia tapoja toimia opettajana. Vaikka ryhmässä toimiminen on antoisaa, haastatteleman opiskelijat olivat sitä mieltä, että myös ulkopuolista asiantuntijuutta kaivataan HOPE-ryhmien lähiopetuspäiviin. Teorian ja käytännön yhdistäminen on avain asemassa osaamisperusteisessa koulutuksessa. Ne yhteen solmimalla saadaan kehitettyä monipuolisesti omaa osaamista. Opintoryhmässä teoriaosuudet pyritään tuomaan kiinni käytäntöön opiskelijoiden omien työelämän kokemusten ja osaamisen kautta.

*Ope2: “meijän pittää tehdä opiskelijoillekki selväksi että käytäntö on pystyttävä perustelemaan teorialla ja pedagogiikan tutkimuksella ja niillä perusteluilla ja kaikesta teoriasta ja pedagogiikan perusteista on oltava käytännön sovellus. Että sitä on niinku meijän mielestä korkeakoulutasolla osaamisperusteisuus. Että käytännöllä on oltava teoreettinen perustelu ja teoreettisella pohjalla on oltava käytännön sovellus ja se ei tarkoita että jompaa kumpaa enemmän vaan että ne on tasapainossa.”*

Opetuksen osalta opiskelijoiden haastatteluaineistoissa nousi esiin kaipaus perinteisempään opetusmalliin. Kouluttajilta kaivattiin luennoivampaa otetta. Vaikka aikuisopiskelijoilla oli runsaasti kokemusta opintoryhmän kesken erilaisista työtehtävistä, oli heistä antoisaa saada jotain uutta informaatiota ohjaajan suunnalta käsiteltävien asioiden pohjustuksessa. Opiskelijoista tuntui turhan haastavalta ajatus siitä, että kaiken pitäisi lähteä heistä itsestään ja niistä oman ryhmän kokemuksista.

*AmO1h: "Olen samaa mieltä mitä sitte useat muut siinä toi esiin myöskin että ihan kaikkea ei kannata hope -ryhmässäkään kuitenkaan sieltä ryhmän sisältä koittaa löytää sitä osaamista ..."*

*AmO2h: "Mutta ainahan se tommosessa ryhmässä ku ihmisiä tulee niin eri asteilta eri tyyppisistä niin sehän on aivan valtava se kokemuksen määrä. Se on aina että okei ja peilata sitä asiaa sitte toisten kannalta ja sillä tavalla arvostus tämmöstä ammatillista opettajuutta kohtaan nousi aivan valtavasti."*

*AmO2h: "... no yhdellä meidän ohjaajalla oli hyvä tatsi. Semmonen että me aikuisinaki saahaan kuitenkin jotaki uutta että joku vähän luennoi meille ja kertoo että kyllä sitä kaipas että joku niinku pohjustaa jonku asian. Pietään jonkulainen luento siihen pohjalle ja sitte siitä niinku keskustellaan. Osittain tuntu että se meni niinku ihan sillai että se lähti heti siitä että mitä me ollaan niinku mieltä mutta oli hyvä sillai että ohjaaja piti semmosia jämäkkiä lyhyitä pohjustuksia ja sitä myötä itellekki tuli sillai niinku niitä uusia asioita. Että ei ehkä ois osannu lähtä kaivamaan ees semmosia asioita. Että se oli sillä tavalla hyvä."*

Ohjaukseen haasteita luovat heterogeeniset ryhmät, joiden opiskelijoilla on varsin erilaiset opinto- ja työtaustat sekä eri tavoin jo hankittua osaamista. Jokaisen kanssa on hyvä edetä opiskelijan omaan tahtiin ja henkilökohtaista opintopolkua matkan varrella muokaten. Ohjaajan pitää osaa elää hetkessä ja ottaa jokainen huomioon yksilönä. Tilaa oma-aloitteisuudella ja itseohjautuvuudelle on hyvä antaa, mutta tuutorin on samalla pysyttävä kartalla opiskelijan opintopolusta. Kouluttajilla on kokemuksia opiskelijoista, jotka ovat suoriutuneet hyvin opinnoissaan heidän silmissään, mutta ovat jälkeenpäin kertoneet kaivanneensa ohjausta opintojensa varrella.

*Ope2: "Sen hyvin voi sanoa että se oli hyvin murto-osa ryhmäläisistä joille se ensimmäinen suunnitelma piti paikkaansa. Jos joku suunnitteli että no minä*

*maaliskuussa teen koko homman pakettiin, se oli aika harvinaista että se meni niin. Että kaikilla tapahtuu matkan varrella muutoksia.”*

*Ope3: “...joskus ihmiset tarvitsevat ohjausta mutta he eivät sitä uskalla pyytää. Meillähän on ollu niin että ohjausta saa aina ku vaan soittaa mutta ne ei uskalla soittaa niin pitää olla ohjauspäivä - päivämäärä.”*

*AmO1h: “Kyllä mää koin niinku ohjauksen ihan hyvänä. Toisaalta mää oon varmaan ollu aika itseohjautuva. En oo sitte sitä ohjausta niin paljo pyytänykkään, mutta aina sillon ku mulla on ollu jotaki niin mää oon laittanu sähköpostilla ja heti on ohjaajalta tullu vastaus ja ohjeita eteenpäin.”*

*Ope1: “Ja tuota henkilökohtasella tasolla on erilaisia, on hyvin itseohjautuvia jotka ei tarvi sitä (ohjausta), niitä on jotka ossaa kysyä ja niitä on sitte jotka eivät kysy ja ovat sitte jälestäpäin että oisit vähän potkinu. ... pitää ainaki muistaa se että jos joku opiskelija ei oo ollu lähipäivillä tai ei oo kuulunu pitkään aikaan niin laittaa viestiä ja kysyy että mitä kuuluu. ... Se voi olla hyvin pienestä kiinni mutta pittää olla tosi aktiivinen tuota tuutorina silti.”*

*AmO7k “Ohjaus oli riittävää ja sitä sai aina pyydetessä, myös puhelimitse ja sähköpostilla.”*

Ohjauksen haasteet ovat monisyisiä, sillä erilaiset opiskelijat hakevat ja vaativat ohjaukselta eri asioita ja erilaista otetta. Kyselyn vastauksissa näkyy, että ohjauksessa oli ollut kolmen (25 %) vastaajan kohdalla puutteita. Kuitenkin suurin osa oli ohjaukseen tyytyväisiä ja heille oli jäänyt kokemus siitä, että ohjaus oli ammattitaitoista ja sitä sai aina nopeasti. Ehkä tässä on myös kyse siitä, miten opiskelija osaa itse pyytää ohjausta opintojen aikana. Ohjaajan voi olla haastava huomata lähipäivien aikana ohjauksen tarve eri opiskelijoiden kohdalla, elleivät opiskelijat tuo sitä itse esille.

*Ope2: “Niin no hopessa H tarkoittaa henkilökohtaistamista että sitähan se kuitenkin on, että me ollaan kiinnostuneita sinun henkilökohtaisesta etenemisestä, että sekkään ei saa unohtua siitä osaamisperusteisuudesta. Ne menee käsi kädessä ne molemmat. “*

Ohjaajan ja opiskelijan välinen kommunikoinnin kautta voidaan jokaiselle rakentaa oma henkilökohtainen opintopolku, joka sopii opiskelijan elämäntilanteeseen. Aikuisopiskelijoiden kohdalla on usein kyse työn, perheen ja opintojen yhteen sovittamisesta. Oulun ammatillisen

opettajakorkeakoulun opettajien mukaan jonkinlaiset rajat opintojen etenemiselle auttavat opintojen etenemistä. Ohjaajien ja opiskelijoiden yhdessä laatimat suunnitelmat rytmittävät etenemistä, eivätkä opinnot pääse unohtumaan arjen kiireissä.

*Ope2: "Se on myös ehkä muuttunu siitä hopen alusta, ... että ei ehkä riittävän paljon uskaltanu tai tajunnu asettaa niitä aikarajoitteita että tuohon mennessä teette nyt jotaki. ... Me ihmiset ollaan kaikki semmosia että me tarvitaan joskus niitä paineita, jotka tulee aikataulusta tai ohjaajalta tai ryhmältä, että sekkään ei oo hyvä, että no katotaanpa taas parin kuukauden päästä tai että katotaampa keväällä."*

Osa on kokenut koulutuksen lyhyen aikavälin tuovan paineita. Ryhmässä eteneminen voi yhtäkkiä luoda paineita yksittäiselle opiskelijalle, kun toiset alkavat valmistua koulutuksesta. Jokaisella on osaamista eri tavoin ja sen osoittaminen tapahtuu eri aikavälillä. Toisiin itsensä vertaaminen on luonnollista ja ohjaajilla on tärkeä tehtävä pyrkiä estämään painostuksen tunteet opiskelijoiden keskuudessa. Osalla opiskelijoista oli koulutuksen aikana tullut tunne siitä, että opintoihin varattu kolme vuotta olikin vain silmänlumetta ja opiskelijat pyrittiin saamaan valmiiksi vuoden sisällä koulutuksen aloittamisesta.

*AmO2h: "Se oli kans ihmisillä niinkö epäselvää että no toivottavaa olisi kutienki että te kaikki nyt tässä alle vuojen sisään niinkö valmistuisitte. Että se oli vähän semmonen että hetkinen?...."*

*(Haastattelija: "Tuliko siitä paineita valmistumiselle?")*

*Tuli! Joo joo. Että sitte sillai ku aluksi naureskeltiin että mahtavaa sitte tällä porukalla nähhään paljo ja näin ja sitte yhtäkkiä että näähän loppuu niinku seinään nää lähipäivät että ei enään niinku että niitä oli loppujen lopuksi vähän niitä yhteisiä lähipäiviä. Että sitte tuli semmonen että nonniin on pakko niinku valmistua että mitä tässä nyt enään, pakko tehdä vaan pois nämä."*

### 6.3 Osaamisen osoittaminen, tunnistaminen ja tunnustaminen

*Ope1: "Niin ja mun mielestä siitä alusta on muuttunu vielä se että me ei siinä alussa vielä tiedostettu että ne lähipäivät on tarjoumia ja oppiminen voi tapahtua missä ja ei oo pakko osallistua, ei oo korvaavia tehtäviä. Mutta kuitenkin opiskelijat näkevät yleensä sen ryhmään sitoutumisen tärkeenä. Kaikissa niissä ryhmissä missä mä oon ollu niin vaikka ei oo pakollista niin opiskelijat sitoutuu kyllä."*

Aikaisemman osaamisen huomiointi tuli jopa yllätyksenä HOPE -ryhmään osallistuneille. Tenttien puuttuminen tai niille vaihtoehtojen löytyminen oli uutta monelle opiskelijalle. Se, että esimerkiksi työelämässä opittuja taitoja arvostettiin opettajankoulutuksessa, koettiin positiivisena ja oppimisen laatua kehittäväna asiana. Opiskelijoista oli mukava huomata, että heiltä löytyy muualta hankittuja tietoja ja taitoja, mitä he voivat tässä koulutuksessa kehittää eteenpäin ja valjastaa nimenomaan ammatillisen opettajan tehtävään. Myös aikaisemmista opinnoista tutuksi tullut suorittamisen kulttuuri loisti opiskelijoiden mielestä poissaolollaan ja opinnoissa todella keskityttiin osaamisen kehittämiseen.

*AmO1h: "Niin ne huomioitiin ja sisällytettiin että että se oli kyllä ilonen yllätys että ne tosiaan niin vaivattomasti saatiin. ... Se oli kyllä positiivinen yllätys. Sitte, että ei tarvinu esimerkiksi yhtään akvaariotenttiä tai mitään semmosta mihin olin niinku varautunu, että tulis niinku enemmänki sellasia kirjallisia töitä. ... Niinku sillain aattelee että miten perinteinen opiskelu että pittää suorittaa joku kurssi vaikka jo osais ne asiat. Ei todellakaan oo tarvinnu suorittaa niinku suorittamisen vuoksi."*

Osaamisen osoittamista pystyy toteuttamaan eri keinoin. Se, mitä kaikkea voi hyödyntää ei heti avautunut opiskelijoille, mutta esimerkkien kautta suurin osa opiskelijoista löysi mieleisensä tavan osoittaa omaa osaamistaan.



*Ope2: “ mieti tilanne esimerkkitilanne aitotilanne josta ei selviä ilman tätä osaamista. Ja kun olet hoksannu sen tilanteen niin sillon pitää olla kamera päällä kun se tilanne tapahtuu tai se hetki jonka kokemusta reflektoit. Se on se hetki jota pyyät meijät kattomaan, että ku sen oivaltaa että tässä tilanteessa mää tarvin tuota osaamista tai taitoa niin sillon se on ainaki tunnistanu sen tavoitteen ja omasta henkilökohtasesta tekemisestä sen tilanteen, jossa se osaaminen tulee näkyväksi ja missä hän tarvii sitä osaamista.”*

*AmO2h: “Monelle meijän porukassaki oli että ku tuli entisiä opiskelijoita kertomaan omasta kokemuksista miten he oli tehny ja ihan sillai käytännön kautta ja näyttivät omia blogejaan ja kertovat miten olivat osottaneet niin siinä kohtaa tuli semmonen että “ahaa, oon määki tehny tuota”.*

*AmO1h: “Mutta oli siinä hommaa ja kyllä ainakin siinä, että selvittää ne omat ajatukset. Ja tavallaan ku materiaalia ja kaikkea on aivan hillittömät määrät kertyny tässä niinku vuosien aikana niin se, että mikä siellä on niinku sitä millä mää osotan tämän. ... ei vaan se että kirjoitat mitä osaat vaan dokumentoit ja myöskin analysoit että olisko kehitettävää niin tottakai se oli niinku työlästä. Mutta tuota minun mielestä se oli tosi antosaa. Just se, että mää itte pohdin sitä osaamista niin mää pidän sitä kuitenkin sit niinkö kaikkein antosampana osana mitä mää sain että nyt mulla on todellaki selkeässä järjestyksessä se tieto, että mitä mää osaan niinku pedagogisesti.*

Oman osaamisen esiin tuominen tuntui opiskelijoista haastavalta ja osalla sen kanssa painiminen oli tuottanut tuskaisia hetkiä pidempään kuin toisilla. Osaamisen määrä vaikutti myös siihen, miten sen jäsentäminen onnistui. Kun pakkaa alkoi purkaa, löytyi monen koulutukselle asetetun osaamistavoitteen alle jo aikaisemmin hankittua osaamista. Opiskelijoilla, joilla koulutuksessa vaadittua osaamista ei vielä entuudestaan ole, riittää alkuun suunnitelma osaamisen hankkimisesta ja kehittämistä. Keinot, mistä lähteä liikkeelle, tuntuivat olevan hieman hukassa opintojen alkutaipaleella, mutta eri osoittamisen tapojen kautta jokaiselle on pyritty löytämään juuri heille sopiva tapa osaamisen osoittamiseen.

*Ope3: "Opiskelijat itse suunnittelee että miten he haluaa näyttää että mitä osaamista heillä on, he on hyvin erilaisia. Jollaki on videota, jollaki dokumentteja, joku haluaa selostaa pitkästi laajasti ja jotku haluaa että tullaan paikan päälle ja he haluaa ehdottomasti näyttää mitä hän tekee siinä omassa työssä."*

*AmO2h: "Aika paljo on videomateriaalia siitä toteuttamisosaamisesta ja sitte niinku keskusteluista mitä on opiskelijoiden kans käyty niin niitä on videolla että niillä sitte osotetaan. Että varmaan se kirjottaminen videointi ja nää lausunnot ja erilaiset hyväksiluvut (oli yleisimpiä tapoja osoittaa omaa osaamista). Ja sitte on opiskelijapalautteita ja näillä niinku osotetaan sitte."*

Oman työn videointi oli yksi suosituista osaamisen osoittamisen tavoista. Näin opiskelijat saivat osoitettua sen, miten osaaminen vastaa ongelmatilanteisiin todellisuudessa. Videomateriaalin kerääminen helpotti myös, kun toinen haastatelluista opiskelijoista koki kirjoittamisen itselleen hankalaksi tavaksi ilmaista omaa osaamistaan.

*AmO2h: "Se niinkö itelläki tuli, että mä oon niin huono kirjottaa. Tuli semmonen olo että kaikki vaan pittää tuua kirjottamalla esille, että mitä mä osaan. Pittää blogia kirjottaa ja lausuntoja siitä mitä on tehny ja sillai. Vaikka kyllähän siellä sitte ku rauhottu ja rupes kattoon niin olis voinu tehä videoita ja sitä niinku mahollisuutta oli mutta sitä niinku jumitti niin siihen että tässä pittää niin hirveesti kirjottaa ja joka päivä blogia ja just semmosta."*

Molemmissa haastatteluissa blogikirjoitukset saivat erityisen maininnan. Haastateltavana olleet opiskelijat kokivat, ettei blogeja todellisuudessa juuri luettu. Vertaisarviointi tältä osin jäi ja toisten kirjoitusten lukeminen jäi vähäiseksi. Myös tunne siitä, että opettajien aika ei riittänyt blogien seurantaan vaivasi osaa opiskelijoita. Blogitekstin tuottamisen opettelu vei aikansa ja kun omaa osaamistaan pääsi kunnolla avaamaan, pyydettiin tekstiä tiivistämään ja tuomaan lähemmäs käytäntöä. Ohjausta osaamisen osoittamiseen olisi näiden kokemusten perusteella tarvittu enemmän, jotta turhautumisen tunteet olisi vältetty.

*AmO2h: "Että sitä kuitenkin ihmiset kaipas kovasti. Sitä blogien kommentointia. Että välissä siellä oli aina joku että minä en kyllä kirjota enään mittään jos niitä ei kukkaan käy kommentoimassa, että siinä tulisemmone turhautuminen."*

Vapaus osoittaa osaamista eri tavoin haastoi opiskelijat pohtimaan ja jäsentämään osaamistaan myös itselleen. Osaamisen lokeroiminen asetettujen tavoitteiden alle oli haastavaa, mutta lopulta sitä pidettiin antoisana kokemuksena.

*AmO1h: "Ensin sitä ei niinku hoksannu sitä omaa osaamista aina että mikä kaikki on sitä tähän asiaan kuuluvaa osaamista. Sitte ku sai vähän vinkkejä, niin sitte hoksas että ainiin mullahan on tää, että kunhan vain osas tavallaan ne osaamiset sinne oikeaan paikkaan osaamistavoitteiden alle lokeroida."*

#### **6.4 Arviointi ja osaamistavoitteet**

Osaamisen arvioinnin suunnitteleminen oli varsinainen haaste uudenlaista opintomallia kehitettäessä. Amokissa on vuosien mittaan tarkasteltu, muokkailtu ja tiivistetty arviointiperusteita kohti osaamisperusteisen ajattelun ihanteita. HOPE -opintoryhmissä ja ammatillisessa opettajankoulutuksessa yleisesti arvioinnin osa-alueet ovat tiivistyneet vuosien varrella. Ryhmähaastattelussa opettajat kertoivat, että alussa osaamistavoitteissa yksikin lause saattoi pitää sisällään suuren määrän tietoa, mikä teki lähtötason ja osaamisen kehittymisen arvioinnista vaikeaa. Nyt tavoitteita pyritään kuvaamaan yksi asia kerrallaan ja ne on tuotu lähemmäs toiminnan tasoa. Vuosien myötä osaamistavoitteet ovat tiivistyneet ja arviointi on selkeytynyt. Tavoitteita on muokattu vuosi vuodelta ja tarkistettu, mitkä ovat todellisuudessa relevantteja tämän koulutusohjelman kohdalla tänä päivänä ja miten ne vastaavat työelämän näkökulmiin. Tavoitteissa kuvattu osaaminen on viety lähemmäs toiminnan tasoa ja sitä todellista arkea, jonka parissa opiskelijat työskentelevät nyt tai tulevaisuudessa.

*Ope2: "En muista enään sitä numeroa, mutta toistasattaa pitkälle kuitenkin oli niitä osaamistavotteita, joita alussa arvioitiin ja nyt ne on tiivistyny kuitenkin suht. koht. selkeeseen listaan. Siinä on varmaan tapahtunu tämmönen aina vuosittainen ydinainesanalyysi, että on katottu mitkä osaamistavotteet on niitä relevantteja mitä kaikkien pitäis arvioida."*

Oppimisen arviointi koetaan jokseenkin haastavana opettajien keskuudessa. Osa Amokin opettajakunnasta on ollut sitä mieltä, että kaikille opiskelijoille tarvitaan yhteiset arviointistandardit. Pidempään osaamisperusteisuuden kanssa työskennelleet ovat kuitenkin sitä mieltä, ettei selkeitä kaikille samoja standardeja voida asettaa. Opintoryhmien sisällä lähtötasot vaihtelevat suuresti. Jokin yhteinen taso ja kriteerit toki ryhmien sisällä ja niiden kesken tulee olla, mutta arvioinnissa käsitellään aina jokaisen opiskelijan henkilökohtaista oppimisprosessia. Myös osaamisperusteisessa opetuksessa on huolehdittava siitä, että koulutuksesta valmistuneet voidaan kirjata kyseisen koulutusohjelman läpäisseiksi lakien ja asetusten puitteissa.

*Ope1: "Se arviointiki on henkilökohtaistamista että se ei oo tasapäistämistä. Se jos meillä on sama viiva niin se on tasapäistämistä, mutta tasa-arvo ei oo sitä. Tasa-arvo on sitä, että jokainen saa edetä omalla henkilökohtasella tasolla."*

*Ope2: "Meillä on sellasia, joitten lähtötaso-osaaminen ryhmässä on jo niin korkeella tasolla verrattuna osaan opiskelijoista, että jos niillä on joku samanlainen arviointi niin se tarkoittaa sitä, että ei tuolta toiselta joka on jo korkeemmalla tasolla tässä, niin ei sen niinku kannattas kehittää itteensä enää yhtään ... Tälle toiselle se voi olla masentavaa että se ei tuu ikinä näitten opintojen aikana pääsemään tuolle tasolle, mitä se oman ryhmän kaveri oli. Ja musta se tuli ihan selväksi jo ensimmäisinä vuosina, että sen osaamisen arvioinnin, mitä me henkilökohtasella tasolla tehhään, niin sen pitää liittyä sen henkilön lähtötasoon, niihin työtehtäviin joihin hän pätevytyy tässä koulutuksessa. "*

*Ope3: "...minä kun työnantajana palkkaan sitte Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta ja katon laki ja asetukset siitä (koulutuksesta), niin minä tiedän, mitä se ihminen osaa ja pystyy. Sillä tavalla ymmärrän täysin sen kysymyksen, että miten paljon se voi sitten ailahtella se osaaminen."*

Opintojen aikana opiskelijat kohtaavat erilaisia tilanteita, joissa he kehittävät, tunnistavat ja tunnustavat osaamistaan. Kaikille ei voida taata samoja haasteita, tilanteita ja tapahtumia koulutuksen aikana. Toiset pääsevät oman työnsä mukana erilaisiin tutkimus- ja kehitysprojekteihin tai heidän omissa oppilaissaan tulee koulutuksen aikana vastaan useampi, jolle on tehty hallinnollinen erityisopetuspäätös. Toisille opetusharjoittelu voi olla ensimmäinen kosketus opettajan työhön. Jokaisen opintopolku on yksilöllinen, eikä niitä tulisi

vertailla keskenään. Opiskelijoiden keskuudessa omien opintojen vertailu toisten tekemisiin on varmasti tuttua kaikilla asteilla, mutta opettajien ei tulisi tätä pelätä.

*AmO2h: "Mutta ehkä sen olin kuvitellut erilain että käydään jokaisen työpaikalla niinkö seuraamassa ja tällä tavalla mutta sitte ku ihmiset rupes siitä valmistumaan niin huomaa että ei siellä oltu käyty niinku henkohtasesti seuraamassa tai ei ollu tarvinu ees videoida tai muuta niin siinä tuli vähän semmonen että hetkinen että onko ne vaan kirjottanu ja ilmioneerannu sen oman osaamisen. Että siinä tuli vähän semmosia muutamia notkahuksia että no miten tää homma nyt etenee."*

*Ope2: "Riippuu hirveesti heidän tilanteesta mihin he saattaa päästä. Se ei kuitenkaan voi olla sen arvioinnin kiinne kohta, että kaikilla pitäis olla kaikesta osaamista ja kokemusta vaan se nyt vaan on arkea, että joillaki ihmisillä näyttäytyy enemmän jotku toiset asiat ja joillaki vähän vähemmän jotku toiset asiat."*

*Ope1: "Ja meidän me emme opettajina sais pelätä sitä että on erilaisia niitä polkuja ja sitä että opiskelijat vertaisivat että miksi sää teet noin ja sää teet noin. Se on lähtökohta, että jokainen tekee omalla tavallaan ja silloin pitää myös oppia siihen."*

Kaikki pyritään aina katsomaan henkilökohtaisen oppimisprosessin näkökulmasta. Siksi aiemmin hankittu osaaminen voidaan nähdä eriarvoisena eri opiskelijoilla. Lähtökohtana aikaisemmin suoritettujen opintojen sisällyttämiseen on aina opiskelijan ja hänen prosessinsa tunteminen, jotta voidaan määritellä se, miten esimerkiksi yksittäinen oppimistehtävä liittyy juuri hänen opintopolkuunsa. Oletuksista, joissa aina samanlainen suoritus arvioidaan samalla tavalla ja samoilla pistemäärillä on tasapäistämistä, eikä niinkään tasa-arvoista arviointia.

*Ope1: "Se on sitä suorittamista mutta meidän pitää omalla toiminnalla, esimerkillä osottaa todeksi tämä henkilökohtaistaminen että ne opettajaopiskelijat myös omassa työssään osaisivat myös toimia sillä tavalla."*

Toinen haastattelemistani opiskelijoista oli ohjaajalleen ensimmäinen kyseisen alan edustaja. Tämä sai opiskelijan ensin miettimään sitä, miten arviointi sujuu ohjaajalta, jolla ei ole

kokemusta juuri hänen alansa osalta tai hänen työstään. Ohjaajien ammattitaito vakuutti kuitenkin pian opiskelijan eikä arvioinnissa ollut moitittavaa.

*AmO1h: “Elikkä mä ajattelin, että onhan se ohjaajallekin hurja tilanne lähteä ohjaamaan opiskelijoita jotka tulee hurjan monelta niinkun eri alalta. ... Mutta onhan ne pedagogiset taidot toisaalta yleispäteviä niinku nehän ei oo sillain alaan, alaan, alasta riippuvaisia.”*

Kyselyssä kuitenkin nousi esiin tuntemuksia siitä, ettei arviointi ollut aina sujunut mielekkäästi. Kysymykseeni arviointikokemuksista koulutuksen aikana, sain vain muutaman vastauksen (5 vastausta, 41,6 % vastanneista). Kysymys arvioinnista oli ilmeisesti ollut hankala tai jostain muusta syystä yli puolet oli jättänyt siihen vastaamatta. Arvioinnin kohdalla kyselyaineistossa yksi viidestä kertoi kokeneensa arvioinnin epämääräisenä, eikä ohjaajan kanssa oltu selvästi päästy samalle aaltopituudelle. Tunne siitä, että ohjaaja ei ymmärtänyt opiskelijan osaamista, oli jäänyt päällimmäisenä mieleen arviointiprosessista. Loput neljä kyselyn vastaajaa kokivat ohjauksen hyvänä, riittävänä, realistisena ja opiskelua tukevana. Arviointikeskusteluissa saatu palaute auttoi ja kannusti opinnoissa eteenpäin. Arvioinnin ja palautteen ohjaava, tukeva ja rakentava puoli ei pääse esiin, jos keskustelussa ei tavoiteta selkeää yhteyttä ohjaajan ja ohjattavan välille.

*AmO3k “Ohjauksesta jäi usein mielikuva, että tutor ei ymmärtänyt osaamistani koska hän yritti sovittaa sitä liiaksi työyhteisömuottiin. Arviointi oli myös epämääräistä, koska nimenomaan reflektoinnissa omasta mielestäni kiteytin asiat lyhyesti mutta tutor halusi pitempää ja monisanaisempaa pohdiskelua, jonka olin jo omassa päässäni käynyt. Itsestäni ei ollut tarvetta kirjoittaa sitä erikseen ja uudelleen auki.”*

*AmO9k “Kyllä sitä (ohjausta) tapahtui, niin yksilö-, kuin ryhmätasolla. Ohjausajat rytmittivät opiskelua, luoden uusia etappeja oppimistavoitteille. Arvioinnissa saamani kannustaminen, kehuminen ja neuvominen antoi voimia jatkamaan opiskelua.”*

*AmO14k “Ohjaaja ei aina ollut ehtinyt perehtyä keskusteltavana olevaan asiaan, mutta ohjauskeskusteluissa sai silti vastauksia ajankohtaisiin kysymyksiin.”*

Amokin opiskelijoilla on jo ennestään monenlaista osaamista ja osan kanssa ohjaajat joutuvat tosissaan miettimään, kuinka opiskelijan osaaminen pisteytetään tai kuinka jokin aikaisemmin hankittu osaaminen sisältyy asetettuihin osaamistavoitteisiin. Opettajien keskuudessa ehkä suurimpana arvioinnin haasteena koetaankin osaamisen muuttaminen opintopisteiksi. Toisella asteella käytössä olevat osaamispisteet voisivat tuoda opintopisteiden sijalla helpotusta osaamisen arviointiin tulevaisuudessa. Arviointi ammatillisessa opettajankoulutuksessa tapahtuu pitkälti ohjauskeskusteluissa ja osaamisen osoittamisen yhteydessä. Arviointia käydään läpi jokaisen osaamistavoitteen kohdalla ja arvioitavat asiat keskustellaan opiskelijan kanssa yhdessä auki. Opettajankouluttajien haastattelussa nousi esiin arviointiin panostamisen tärkeys ja keskustelun käyminen opiskelijan kanssa.

*Ope1: “Jos antaa palautetta ja tarkkaa palautetta, niin opiskelijat on tosi tyytyväisiä ja ymmärtää. Sillohan minäki perustelen omaa arviointiani.”*

*Ope2: “Ku ohjauksessa päästään ensimmäiseen arviointikeskusteluun mahdollisimman nopeaa, niin se on hirmu hyödyllistä opiskelijoille, että he kuulee mihin asioihin me arvioijina kiinnitetään huomiota.”*

*Ope3: “Mielenkiintonen erimielisyys on sellanen, että opiskelija on itse erimieltä. Että minä oon jo halunnu kuitata sen opintojakson ja pisteet, mutta hän ei itse oo vielä varma omasta osaamisestaan. Niinku näin päin. Meillä ei ole nyt sellasia tenttejä ja arvosanoja, sellaisia palikoita joilla hän vois varmistaa itselleen että hän osaa.”*

*Ope1: “Mutta mitä enemmän suullista ja kirjallista palautetta ja arviointia opiskelija saa niin sitä tyytyväisempi hän on ja sitte ku me annetaan palaute kannustavasti, että se palaute ei oo tyrmäävää eikä semmosta pahaa, vaan se on kiittävä ja kehittävä niin tottakai se on mukava ja sen ymmärtää ja siihen kyllä haluan itekki sitte panostaa.”*

Itsearviointi on iso osa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa ja sen haasteet näkyivät haastatteluissa ja kyselyn vastauksissa. Palautteet ja arvioinnit käydään keskustellen läpi opiskelijan kanssa ja hänen oma itsearvionsa oppimisesta ja osaamisen kehittymisestä on avainasemassa. Amokissa opettajankoulutuksen alussa toteutettavalla itsearvioinnilla on myös merkittävä vaikutus osaamisperusteisen koulutuksen ymmärtämisessä. Itsearviointi oli avain

asemassa osaamisperusteisen ajattelun hahmottumisessa ja opiskelun käyntiin saamisessa. Itsearviointia kuvailtiin haastavaksi mutta antoisaksi osaksi ammatillista opettajankoulutusta - sen arvon ymmärtää vasta onnistuneen itsearvioinnin päätteeksi.

*AmO7k "Itsearviointi oli työlästä aluksi vaikka sitä painotan omille ohjattavilleni. Matkan edetessä huomasin kuitenkin miten hieno oppimisen ja oman työn kehittämisen väline itsearviointi onkaan."*

*AmO2h: "Joo siis itsearviointi on helekatin hankalaa. ... Että sitä tekkee varmaan alitajusesti omassa päässä koko ajan. Säähän keräät koko ajan palautteita ja muutat jotaki, mutta sitte ku sää rupiat sitä niinku toiselle avaamaan niin siinä jotenki tulee se haaste."*

*AmO9k "Itsearviointi tuotti minulle eniten työstämistä, ehkäpä siinä olikin tarkoitus juuri se, että opiskelija itse selvittää niitä asioita joita hän ei tunne riittävän hyvin."*

*Ope3: "...ketä kiinnostaa että mitä mieltä olen omasta osaamisestani? Niin siitä on ollu monen kanssa puhetta ja nyt on niinku suoraan palautteessa mulleikki tullu että jonku auktoriteetin palautetta oltais vielä haluttu. ... Että se ei riitä, että tommosessa epävirallisessa keskustelussa on todettu se osaaminen. Ja se on niinku tosi jännää. Että seki tapa, vaikka minä voisin olla se auktoriteetti, mutta se ei ole tentti se on keskustelu niin hän ei koe sitä. Hänelle jää vähän epävarma olotila. Nääki on näitä kasvukipuja tässä mejän mallissa."*

Opiskelijat kokivat itsearvioinnin työläänä, mutta hyödyllisenä. Itsearviointia kuvattiin hankalaksi, haastavaksi, vaikeaksi, työlääksi, yllättäväksi, hyväksi työkaluksi ja palkitsevaksi kokemukseksi. Itsearvioinnin kautta moni sai jäsenettyä oman osaamisensa selkeämmin ohjaajan lisäksi myös itselleen. Kun osaamista on jo kertynyt vuosien mittaan runsaasti, voi olla haastavaa alkaa purkaa sitä osiin itsearviointiprosessissa. Osasta taas itsearviointi voi tuntua oman itsensä kehumiselta, mikä voi meille suomalaisille olla haastavaa. Realistinen arvio omasta osaamisesta auttaa kuitenkin jäsentämään ajatukset siitä, mitä osaan ja miten voin vielä kehittyä. Itsearvioinnin ja oman osaamisen jäsentymisen kautta on myös löydetty itsevarmuutta omaan ammatilliseen osaamiseen.



*AmO2h: "Että sillai ollaan ehkä vähän tai ylipäätään ollaanko me suomalaiset vähän semmosia että ei me leveillä omilla tekemisillään ja tulee että oonhan mää tuommosta tehny mutta onkohan se riittävä ja sillä tavalla."*

*AmO1h: "Mutta tuota minun mielestä se oli tosi antosaa elikkä just se että mää itte pohdin sitä osaamista niin mää pidän sitä kuitenkin sit niinkö kaikkein antosampana osana mitä mää sain että nyt mulla on todellaki selkeässä järjestyksessä se tieto että mitä mää osaan niinku pedagogisesti."*

*AmO14k "Itsearviointi laittoi pohtimaan omia aiempia valintoja ja muutenkin elämäntilannetta laajemmin. Ei ollut helppoa, mutta palkitsevaa, ja ainakin itsetuntemus kasvoi."*

## **6.5 Koulutuksesta mukaan tarttunutta**

Jokainen kyselyyn vastannut opiskelija koki oman opetusosaamisensa kehittyneen koulutuksen aikana. Erityisesti kyselyn vastauksissa nousivat esiin uusien teknologisten opetustyökalujen käytön oppiminen (50 % vastanneista) ja uusien opetusmenetelmien oppiminen (50 % vastanneista). Koulutuksen sisältöjen koettiin, niin haastatteluiden kuin kyselynkin, perusteella monipuolistavan opetusosaamista ja tuovan itsevarmuutta ja uusia näkökulmia opetustyöhön. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa pääsi harjoittelemaan uuden teknologian hyödyntämistä opetuksessa ja sen käyttö omassa työssä sai varmuutta koulutuksen myötä. Lisäksi ajatukset itsearvioinnin tärkeydestä vahvistuivat osaamisperusteisen koulutuksen myötä.

*AmO11k "Laajensi ja avarsi ajatuksia. loi uusia menetelmiä ja mahdollisuuksia."*

*AmO12k "Mielestäni sain joitakin hyviä opetusmenetelmiä plakkariin, mutta ennen kaikkea sain vahvistuksen sille, että 10 vuotta opettajana on tuonut minulle sellaista osaamista ja ymmärrystä mitä ei välttämättä edes koulussa voi oppia. Sain luottamuksen omiin kykyihini ja taitoihini opettajana."*

*AmO14k "Pitkän aikaa opetustyössä toimineena sain lähinnä päivitystä taitoihini, uusia menetelmiä ja työkaluja arjen tilanteiden kohtaamiseen. Toisilta ammattilaisilta saadut vinkit ja ohjeet auttavat eteenpäin."*

*AmO1h: "Kyllä se ajatus on vahvistunu itellä, että se opiskelijan itsearviointi on melkeimpä tärkeämpi siinä oppimisprosessissa. ... Se että just opiskelija oppis niinku analysoimaan sitä omaa oppimistaan niin on melkein se tärkeämpi osa sitä oppimista. Se on sitte niitä hänen oman elinikäisen oppimisen avaintaitoja."*

Ammatillinen opettajankoulutus tarjosi erilaisia tekniikoita osaamisen osoittamiseen. Jo opetustyössä toimiva ja monen vuoden opetuskokemuksen omaava ammattilainenkin sai paljon uusia vinkkejä erilaisiin tapoihin osaamisen näkyväksi tuomiseen. Vaikka osaamisen osoittamisen keinot ja menetelmät olivat tuottaneet hankaluuksia osalle opiskelijoista, oli erilainen osaamisen jäsentely ja analysointi kehittynyt opintojen myötä. Osa oli turhautunut blogikirjoittamisessa, mutta osalle se oli kehittänyt oman oppimisen ja osaamisen reflektoinnin taitoa. Monipuolisuus opettajankoulutuksen aikaisissa opinnoissa on myös monipuolistanut opiskelijoiden työelämässä ja opetustyössä käyttämiä menetelmiä. Opiskelijoilla, joilla opetusosaamista oli jo useiden vuosien ajalta ennen ammatillista opettajankoulutusta, uusien menetelmien monipuolinen käyttö ja oman osaamisen analysointi kehittivät osaamisperusteisen koulutuksen myötä.

*AmO5k "Tunnen, että sain eväitä opetusosaamiseni monipuolistamiseen. Aiemmin katsoin ehkä kapeakatseisemmin kuin nykyisin. Erityisesti yritin valjastaa nykyteknologian saloja omaa opetustani varten"*

*AmO4k "Keskityin kahteen isoon kokonaisuuteen, joissa minulla oli kehittymistä: opetusteknologia sekä pedagogia. Näissä myös osaaminen kasvoi eniten."*

*AmO2h: "Se on jääny mieleen semmosena positiivisena että paljo opittiin semmosta uutta tekniikkaa ja menetelmiä opettamiseen ja sitä rohkeesti tuotiin esiin."*

*AmO1h: " ..kaikkia uusia teknisiä juttuja esimerkiksi just tämä blogin kirjoittaminen ja padlet -seinä, jolle mää ite kans sitte kokosin niitä dokumentteja sitte tähän osaamisen osoittamiseen ja muutama muukin juttu. ... En ehkä varsinaisesti koe sillain itellä kuitenkin pitkä opettajakokemus että varsinaisesti mun opettajuus olis siitä ehkä paljonkaan kehittynyy, mutta semmonen omien taitojen analysointi. Se taito ilman muuta kehitty."*

Yhdeksän kyselyyn vastanneista (75 %) kertoi hyödyntävänsä koulutuksessa opittua nykyisin työssään. Myös osaamisperusteisen ajattelun sisältyminen nykyiseen työnkuvaan näkyi näissä vastauksissa. Kaksi kyselyyn vastanneesta ei ollut tällä hetkellä työelämässä. Yksi vastaaja kirjoitti, ettei juuri hyödynnä koulutuksessa opittua omassa työssään, mutta näkee nykyisin pedagogisessa toiminnassaan elementtejä, jotka ovat aikaisemmin olleet tiedostamattomina. Neljä vastaajista painottaa osaamisperusteisuuden näkymistä omassa työssään. Osaamisperusteisuus on yhä vahvemmin osa ammatillista koulutusta ja ollut pitkään ideana näyttötutkintojärjestelmässä.

*AmO3k “Toimeksiannosta riippuen sovellan tietysti oppimaani. Koska opetustyöni ei ole jatkuvaa eikä pysyvää työyhteisöä sen tiimoilta ole ympärilläni, tiettyjä asioita en pääse soveltamaan tai jatkojalostamaan lainkaan. ... Osaamisperusteisuus on tietyllä tavalla kuitenkin kaiken toimintani kulmakivi.”*

*AmO7k “On näkynyt jo 1990-luvun lopulta saakka, sillä toimin näyttötutkintomaailmassa. Eniten hyödynnän tietoteknistä osaamista ja erilaisia menetelmiä, kuten padletia, Preziä, thinglinkiä, todaysmeeitiä. .... Hurahdin suorastaan erilaisiin verkkomenetelmiin!”*

*AmO9k “Kyllä pedagogisuutta löytyy. Näen opetustyössäni monia uusia elementtejä, mitkä ennenkin olivat mukana työssäni, mutta niitä en vain silloin tiedostanut. Itse en paljon hyödynnä opittuja, mutta minkä näen ja teen, löydän niistä aina sitä pedagogista toimintaa, josta hyötyä niin itselle kuin opiskelijoille.”*

*AmO12k “Osaamisperusteisuus kuuluu myös omaan työhöni. Oma koulutukseni antoi käytännön kosketuspintaa siihen, että mitä kaikkea osaamisperusteisuus todella voi olla!”*

## **7 Pohdinta**

Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esiin kokemuksia osaamisperusteisesta koulutuksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Viimeisessä luvussa pohdin tekemääni tutkimusta kokonaisuutena. Luon yhteenvedon tuloksista, pohdin niiden merkitystä, esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita ja lopuksi arvioin tutkimuksen onnistumista eri näkökulmista.

### **7.1 Yhteenveto ja aiheita jatkotutkimukseen**

Ammatillisen opettajankoulutuksen muuntaminen osaamisperusteiseen malliin on ollut Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa antoisa, mutta haastava kokemus. Amokin henkilökunnalla on vahva käsitys siitä, että osaamisperusteisellä koulutuksella päästään kohti laadukkaampaa opiskelua ja opetusta. Suorittaminen jätetään taakse ja keskitytään siihen, miten opiskelija kehittää omaa osaamistaan parhaiten. Opiskelijoilla oli osaamisperusteisten opintojen alussa hankaluuksia hahmottaa koulutuksen ideaa ja toimintatapaa. Ne, joilla opetuskokemusta oli runsaasti ennen koulutukseen hakeutumista, pääsivät nopeammin kiinni osaamisperusteisuuden ideaan. Toisten mielestä osaamisperusteisuuden idea kuulosti hyvältä, mutta opintojen käytäntöihin olisi kaivattu lisää apua ainakin opintojen alkuvaiheessa. Opettajankouluttajien kokemukset tukivat opiskelijoiden käsityksiä osaamisperusteisen koulutuksen alun haasteiden osalta. Toisille tämä opintomalli avautuu heti, toisille muutaman viikon tai parin kuukauden kuluessa, kun taas joku on saattanut kahlata koko koulutuksen läpi ymmärtämättä osaamisperusteisen koulutuksen ideaa alkuunkaan.

Haastattelujen tuloksissa nousi esiin mielenkiintoinen kritiikki osaamisperusteisen koulutuksen käytännön opetukseen liittyen. Kun opetuksen lähipäivissä käsiteltäviä aiheita lähestyttiin aina opiskelijoiden tarpeet, tilanteet ja kokemukset huomioon ottaen, kaipasivat opiskelijat ulkopuolista asiantuntijuutta mukaan teoriaopetukseen. Opintoryhmissä teoria on pyritty tuomaan kiinni käytäntöön opiskelijoiden työelämän kokemusten ja oman osaamisen

kautta, mutta opiskelijat olisivatkin tässä kaivannut lisäksi niin sanotusti perinteisempää teoriaopetusta. Opiskelijat kokivat ajatuksen siitä, että kaiken pitäisi lähteä heistä itsestään, liian haastavana, jonka vuoksi kaipaus luennoivampaan opetukseen heräsi.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan suurin osa opiskelijoista oli varsin tyytyväisiä osaamisperusteisen koulutuksen menetelmiin, kunhan olivat päässeet niihin kiinni. Etenkin aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen opinnoissa, sekä opintojen henkilökohtaistaminen olivat opiskelijoiden keskuudessa isoja plussia osaamisperusteisen koulutuksen puolella. Työn ja opintojen rinnastaminen toimi hyvin ja mielekkäästi. Sujuvan ja antoisan opintopolun suunnittelussa ja toteutuksessa opiskelijat kokivat saaneensa hyvin ohjausta. Opiskelijan ja opettajan tai ohjaajan välinen vuorovaikutus näyttää näiden tulosten valossa korostuvan osaamisperusteisessä koulutuksessa.

Osaamisperusteisen koulutusmallin mukaisen ohjausprosessin haltuunotto on vienyt Amokissa aikaa. Vuosi vuodelta on opittu lisää ja ajattelutavan muuttuessa on Amokissa saatu myös kirjattua ohjeita ja askeleita osaamisperusteiseen ohjaukseen liittyen. Ohjauksen haasteet kumpuavat varsin heterogeenisistä opintoryhmistä, joiden opiskelijoilla on hyvin erilaisia työ- ja opintotaustoja sekä tämän myötä eri tavoin ja eri paikoissa jo hankittua aiempaa osaamista. Ohjaukseen oltiin pääosin tyytyväisiä ja se koettiin ammattitaitoiseksi ja riittäväksi. Kyselyn vastauksissa nousi esiin kolme opiskelijaa, jotka eivät olleet täysin tyytyväisiä oman opintopolkunsa varrella saamaansa ohjaukseen. Tässä voi olla myös kyse siitä, miten opiskelija osaa itse pyytää ohjausta opintojensa aikana. Ohjaajilla oli kokemuksia opiskelijoista, jotka ovat vasta valmistuttuaan kertoneet kaivanneensa enemmän ohjausta opintojensa aikana. Toimiva vuorovaikutus opintopolun alusta loppuun takaa mahdollisuuden onnistuneelle ja antoisalle matkalle läpi osaamisperusteisen koulutuksen.

Osaamisen osoittamisen kautta tapahtuva eteneminen opinnoissa sai opiskelijoiden mielessä koulutuksen painopisteen kiinnittymään nimenomaan oman osaamisen kehittämiseen. Aikaisemmissa opinnoissa tutuksi tullut suorittamisen kulttuuri loisti poissaolollaan osaamisperusteisen koulutuksen tavoitteiden mukaisesti. Osaamisen osoittaminen oli toki monelle opiskelijalle täysin uusi juttu, mutta ohjaajien ja entisten HOPE -opiskelijoiden esimerkkien kautta suurin osa opiskelijoista löysi itselleen mieleisen tavan osoittaa osaamistaan. Oman osaamisen esiin tuominen ja käsittely tuntuivat opiskelijoista haastavalta ja tässäkin ne, joilla oli osaamista opetustyöstä jo ennen koulutusta, pääsivät nopeammin

kiinni osaamisen osoittamisen prosessiin. Vaikka osaamisen jäsentäminen itselleen ja ohjaajalle oli haastavaa, koettiin se lopulta opiskelijoiden parissa varsin antoisaksi prosessiksi.

Laadukkaan ja riittävän ohjauksen tarve korostui myös tässä osaamisperusteisen koulutuksen vaiheessa. Tulosten mukaan osaamisen osoittamiset jätettiin opiskelijoiden mielestä osittain liian vähälle huomiolle, eikä opettajien aika opiskelijoiden kokemuksen mukaan riittänyt esimerkiksi blogitekstien lukemiseen. Blogin kirjoittaminen opintojen aikana tuntui olevan suosituin osaamisen osoittamisen keino, mutta sen kohdalla koettiin myös varsin paljon turhautumisen tunteita ja blogien kommentointia olisi kaivattu enemmän useamman opiskelijan kohdalla. Lisäksi tunne siitä, että tavoiteltu vertaisarviointi opintoryhmän sisällä ei toteutunut, eikä opiskelijat todellisuudessa lukenut toistensa blogeja opintojen aikana.

Oppimisen arviointi osaamisperusteisessa koulutuksessa on vaatinut opettajakorkeakoulun henkilöstöltä paljon työtä vuosien varrella. Osaamistavoitteet ja arviointiperusteet ovat tiivistyneet ja kiteytyneet vuosi vuodelta tarkemmiksi ja kuvaavammiksi. Viemällä tavoiteltu osaaminen lähelle toiminnan tasoa, avautuu osaamisperusteisen koulutuksen osaamistavoitteet ja sen myötä arvioinnin perusteet helpommin niin opettajille, kuin opiskelijoille. Opettajakunnassa on käyty keskusteluja siitä, tarvitaanko kaikille opiskelijoilla yhteiset arviointistandardit. Tämä sotii kuitenkin osaamisperusteisuuden ideaa vastaan. Arvioinnissa keskitytään aina jokaisen opiskelijan henkilökohtaiseen oppimisprosessiin ja jokaisen kohdalla määritellään erikseen, miten esimerkiksi jokin tietty oppimistehtävä arvioidaan hänen opintopolullaan. Kuitenkin myös osaamisperusteisessa koulutuksessa on asetettava tietyt kriteerit arvioinnille lakien ja asetusten näkökulmasta, jotta opiskelijat voidaan valmistuessaan myös lakiasetusten puitteissa kirjata kyseisen koulutusohjelman käyneiksi.

Opiskelijoiden välistä arviointia ja vertailua ei käydä opettajistossa, mutta eri tavoin toteutetut arvioinnit ovat saaneet opiskelijat vertailemaan tuloksiaan ja toteutuneita arviointitapoja keskenään. Opettajat eivät saa kuitenkaan pelätä tätä mahdollista vertailua, vaan heidän tulee esimerkillään toteuttaa henkilökohtaistamisen periaatteita osaamisperusteisen koulutuksen mukaisesti. Arvioinnin osalta käydyt arviointikeskustelut ohjaajan ja opiskelijan välillä oli koettu pääosin hyvinä ja kannustavina. Tutkittavien joukkoon mahtui myös arviointiin pettynyt opiskelija, joka ei ollut mielestään päässyt missään vaiheessa ohjaajansa kanssa samalle aaltopituudelle. Myös tässä vaiheessa opintoja toimiva vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijan välillä korostuu.

Itsearviointi näyttäytyi selvästi yhtenä koulutuksen vaikeimpana vaiheena. Se käynnisti koko koulutuksen ja onnistuessaan avasi oven osaamisperusteisen koulutuksen polulle. Vaikka itsearviointi koettiin haastavana tehtävänä, sitä kuvailtiin myös antoisaksi prosessiksi. Opiskelijoiden kokemusten perusteella itsearvioinnin arvon ymmärtää aina vasta onnistuneen itsearvioinnin päätteeksi. Vaikka itsearviointia tehtiin koulutuksen eri vaiheissa siihen kuuluvana tehtävänä ja aluksi ohjaajaa varten, antoi se kuitenkin opiskelijoille itselleen paljon. Itsearvioinnin myötä heidän oma osaamisensa tuli näkyväksi myös heille itselleen. Onnistunut itsearviointi koulutuksen aikana on myös tuonut itsevarmuutta oman ammatillisen osaamisen osalta työelämään.

Opiskelijat kokivat osaamisperusteisen ammatillisen opettajankoulutuksen tuoneen heille itsevarmuutta ja uusia näkökulmia opetustyöhön sekä monipuolistavan heidän opetusosaamistaan. Uuden teknologian hyödyntäminen oli ammatillisen opettajankoulutuksen aikana monipuolista ja se näkyy myös koulutuksen jälkeen valmistuneiden toiminnassa omalla työpaikallaan. Menetelmiltään monipuolinen ammatillinen opettajankoulutus on myös monipuolistanut koulutuksen käyneiden työelämässä ja opetustyössä käyttämiä menetelmiä. Oman osaamisen analysointi ja jäsentäminen nousi myös esiin tuloksissa, kun kysyin kehityksestä ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Lisäksi ajatukset itsearvioinnin tärkeydestä ja hyödyllisyydestä vahvistuivat osaamisperusteisen koulutuksen myötä. Osaamisperusteinen ajattelu oli tarttunut suurimmalla osalla mukaan koulutuksesta. Osaamisperusteisuus on yhä vahvempi osa ammatillista koulutusta, joten ammattilaisia tämän koulutusmallin pariin tarvitaan entistä enemmän.

Osaamisperusteinen koulutus kaikkine osa-alueineen tarjoaa paljon mahdollisuuksia jatkotutkimukselle myös tämän pro gradun perusteella. Laajahko aihe ja pienehkö joukko tutkittavia tarjoaa vain pintaraapaisun aiheeseen, mutta uskon, että tutkimustieto on tässäkin mittakaavassa merkittävää koulutuksen arvioinnin ja kehittämisen kannalta. Tutkimuksen aikana on mieleeni noussut aiheita jatkotutkimukselle, joka tarkentaisi osaamisperusteista ajattelua tutkittavana ilmiönä. Suurinta mielenkiintoa minussa herätti opiskelijan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus osaamisperusteisen koulutuksen kontekstissa. Vaikka osaamisperusteinen koulutus tarjoaa opiskelijalle vapautta tehdä valintoja oman opintopolkunsa rakentamiseen alusta loppuun, nousi vuorovaikutus ohjaajan kanssa merkittävään rooliin tarkastellessani kokemuksia koulutuksen eri vaiheista. Myös itsearviointiprosessin merkitys osaamisperusteisessa koulutuksessa sai nostetta tutkimustuloksissa ja tarjoaisi mielenkiintoisen aiheen tutkimukselle.

Ammatillinen koulutus kulkee etulinjassa uusien koulutusmallien ja osaamisperusteisen oppimisen osalta. Osaamisperusteisuuden ammattilaisia löytyy jo ammatillisen koulutuksen kentältä ja olisikin tärkeää tehdä tarkempaa tutkimusta opettajien kokemuksista ja näkemyksistä näissä koulutuksen, menetelmien ja ajattelutapojen muutoksissa. Tutkimustiedon avulla väistämättä edessä olevia koulutuksen muutoksia voidaan tehdä paremmin. Tutkimus on tärkeä osa kestävästä kehitystä koulutuksen kentällä ja osaamisperusteisesta koulutuksesta tarvitaan lisää monipuolista tutkimustietoa. Ajankohtainen tutkimuksen kautta koulutus pystyy vastaamaan työelämän ja nyky maailman haasteisiin ja vaatimuksiin.

## **7.2 Tutkimuksen arviointia**

Tutkimukseen kuuluu oleellisesti pohdinta ja arviointi siitä, kuinka tutkimus onnistui sille asetetuissa tehtävissä. Onnistumista voidaan mitata monissa tutkimuksissa sillä, kuinka tutkimustulosten yleistettävyyden onnistuu. Tässä tutkimuksessa yleistettävyyden ei ollut tavoitteena. Tavoitteenani oli tuottaa tietoa erilaisista kokemuksista ja tuoda näkyväksi opiskelijoiden kokemuksia osaamisperusteiseen koulutukseen ja käytännön menetelmiin liittyen. Mielestäni tämä tehtävä täyttyi ja asettamiini tutkimuskysymyksiin vastattiin. Vaikka tutkimukseni tuloksia ei voida yleistää laajalti, uskon, että erilaisten kokemusten kuvaaminen ja tarkastelu auttavat osaamisperusteisen koulutuksen kehittämistä sekä arviointia myös laajemmin.

Osaamisperusteisuus on ilmiönä varsin laaja ja mielenkiintoinen, eikä sen valitseminen tutkimuksen kohteeksi tehnyt rajauksesta helppoa. Tutkittavan ilmiön rajaaminen tarkemmin, esimerkiksi johonkin yhteen osaamisperusteisen koulutuksen vaiheeseen, olisi voinut tuottaa syvempää tietoa. Aineistoni oli varsin laaja ja uskon, että sen jäsentäminen olisi voinut olla selkeämpää, jos rajaus olisi tehty tarkemmin. Haluni selvittää laajemmin ja kokonaisvaltaisemmin kokemuksia tähän koulutussuuntaukseen liittyen vei kuitenkin voiton ja analyysiäni johti aineistosta nousevat teemat eivätkä tarkkaan rajatut tutkimuskysymykset.



Uskon, että tutkimukseni on kuitenkin onnistunut tuottamaan hyödyllistä tietoa ajankohtaisesta aiheesta ja vähän tutkitusta osaamisperusteisesta koulutuksesta Suomessa.

Tutkimuksen arvioinnissa on aina oleellista pohtia sen luotettavuutta ja eettisyyttä. Luotettavuuden arvioinnissa yleisesti käytetyt reliabiliteetti ja validiteetti, pohjautuvat kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen. Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet pohjaavat ajatukselle siitä, että tutkijalla on mahdollisuus päästä kiinni objektiiviseen totuuteen. Näiden arviointikeinojen valjastaminen sellaisenaan kvalitatiiviseen tutkimuksen arviointiin on kuitenkin vaikeaa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185-187.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan tavoitteena on ennen kaikkea ymmärtää tutkittavana olevaa ilmiötä (Creswell, 2013, 243). Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia niin totuudenmukaisesti kuin mahdollista, mutta samalla on oltava tietoinen siitä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija vaikuttaa keräämäänsä informaatioon ja aina on kyse tutkijan tekemistä tulkinnoista. Laadullisessa tutkimuksessa onkin tärkeää, että tutkija tuo selkeästi ilmi, miten hän on päätenyt tulkintaansa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189.)

Luotettavuuden arvioinnissa on hyvä käsitellä tutkimuskohteen valintaa ja sitä miksi tätä on mielekästä tutkia. Sen lisäksi tutkijan on syytä pohtia mikä tekee tutkimuksesta hänelle merkittävä ja millaisia olettamuksia tutkijalla oli ennen tutkimusprosessia tarkasteltavana ilmiöstä, entä onko ajatukset muuttuneet tutkimuksen myötä. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 136, 140.) Osaamisperusteinen koulutus oli minulle uusi asia, kun aloitin harjoitteluni Amokissa tammikuussa 2016. Koin sen kuitenkin heti alusta alkaen mielenkiintoiseksi ja opettajakorkeakoulun innostava ilmapiiri vei minut mukanaan osaamisperusteisuuden syövereihin. Opetussuunnitelmatyön ollessa pinnalla Amokissa, oli osaamisperusteinen puhe jokapäiväistä ja omat olettamukset sen toimivuudesta ja tehokkuudesta muotoutuivat harjoittelukuukausien aikana verrattain selkeiksi. Ennen tutkimusprosessin aloittamista pohdin omia näkemyksiäni aiheeseen ja pyrin jättämään ne tietoisesti sivuun aineistonkeruun alkaessa. Halusin vilpittömästi kuulla mitä tutkittavillani oli kerrottavaa, millaisia kokemuksia löytyy niiltä, jotka työskentelevät osaamisperusteista koulutusta kehittäen ja niillä, jotka ovat kehittäneet omaa osaamistaan kyseisen koulutuksen avulla.

Erilaiset valintojen eettinen puoli tulisi huomioida kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimuksen eettisyyden tarkastelussa esiin nousee erityisesti vastuukysymykset ja luottamuksellisuus tutkimukseen osallistuneita kohtaan. Luottamuksellisuuteen kuuluu olennaisesti se, että tutkimukseen osallistuvat ovat tietoisia tutkimuksen todellisesta

tarkoituksesta ja he voivat itse päättää tutkimukseen osallistumisesta oikeiden tietojen valossa. Jokaisen tutkimusprosessiin osallistuvan anonymiteettiä tulee suojata ja säilyttää se luottamuksellisesta. Tutkijan on aina saatava tutkimukseen osallistuvilta lupa tutkimukselle. (Eskola & Suoranta 1998, 39; Hirsjärvi & Hurme 2008, 20.)

Sovin tutkimukseni kontekstina toimivan Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulun kanssa tutkimusprosessin toteutuksesta ja pyysin luvan hankkia haastateltavia heidän opettajakunnastaan sekä entisistä opiskelijoistaan. Kerroin kaikille haastattelemilleni opettajille ja opiskelijoille tutkimukseni tarkoituksesta ja toiveistani saada kerättyä haastatteluaineistolla kokemuksia osaamisperusteisesta koulutuksesta. Haastatteluiden alussa kerroin vielä tutkimukseni tavoitteista ja vastasin heidän kysymyksiinsä. Pyysin luvat nauhoittaa haastattelut ja varmistin vielä heidän suostumuksensa haastatteluaineiston käyttämiseen pro gradu tutkimuksessani. Jokainen tutkimukseen osallistunut oli mukana vapaaehtoisesti, eikä osallistumisesta ollut tarjolla palkkioita. Tutkimukseen osallistuneilla oli myös mahdollisuus ottaa minuun yhteyttä aineistonkeruun jälkeen, mikäli heillä herää kysymyksiä.

Opettajien ryhmähaastattelussa kysyin kuinka he haluavat anonymiteettinsä suojeltavan, sillä kyseessä on varsin tiivis organisaatio ja aineistosta voi mahdollisesti tunnistaa kyseiset opettajat. Vaikka osallistuneilla opettajilla ei ollut itsellään huolta anonymiteetin pitävyydestä, halusin silti peittää tutkimukseen osallistujat koodien taakse. Ammatillisen opettajankoulutuksen käyneitä opiskelijoilla anonymiteetti on helpompi säilyttää, kun tutkimuksessa käytetyt taustatiedot oli rajattu vain tarpeellisiin. Riski siihen, että tutkimukseen osallistuneita voi tunnistaa, on toki olemassa otannan ollessa näin pieni ja rajattu. Tutkimustuloksia havainnollistavat lainaukset valitsin niin, ettei niissä nouse esiin nimiä tai muuta tietoa, joista yksittäisiä henkilöitä olisi mahdollista tunnistaa.

“Tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvä vastaavuus tulisi olla tavoitteena jokaisessa tutkimuksessa.” (Hirsjärvi & Hurme 1980, 142.) Tätä tavoitellen olen halunnut esittää tutkimusaineistoni avulla käsitysten ja ajatusten variaatiota osaamisperusteiseen koulutukseen liittyen. Runsaalla määrällä lainauksia haastatteluista ja kyselyvastauksista, haluan korostaa pyrkimystäni välittää tutkittavien todellisia ajatuksia ja kokemuksia. Kvalitatiivista tutkimuksen arvioinnissa Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan reliabiliteettiä koskee sitä, kuinka luotettavana tutkijan tekemää analyysiä voidaan pitää. Reliabiliteetissa on tällöin kyse siitä, onko kaikki tutkijan kerätty aineisto otettu huomioon ja onko aineistoa käsitelty oikein.

(Hirsjärvi & Hurme 2008, 189.) Tutkimustulosten ja niiden tulkinnan antaminen tutkimukseen osallistuneille nähtäväksi ennen tutkimuksen julkaisemista olisi tietysti ihanteellinen tilanne ja se lisäisi osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Näin voisi varmistaa eteenkin sen, onko tutkija onnistunut tulkitsemaan tutkittavien kokemuksia totuudenmukaisesti. Kaikkeen ei kuitenkaan ole aina tarvittavia resursseja ja tässä tutkimuksessa aikataulut olisivat entisestään kärsineet, jos olisin tarkistuttanut tutkimustuloksia tutkimukseen osallistuneilla. Pyrin tuomaan esiin sen, mikä on omaa tulkintaani ja missä olen tuonut esiin suoria lainauksia aineistosta.

## Lähteet

- Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. (1994). Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy
- Aiemmin 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007, 4.
- Airola, A. 2009. Tunnustusta aiemmin hankitulle osaamiselle ammattikorkeakouluissa. Teoksessa: Lätti, M. & Putkuri, P. 2009. Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan - kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18. s. 104-110
- Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä: ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen: projektin loppuraportti. 2007. Helsinki: Arene. <http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiell%C3%A4%20012007.pdf>
- Annala, J. 2011. Opetussuunnitelmat osaamisen ja asiantuntijaksi kasvun kehyksenä. [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/OPSpaiva300911jakoonTulostettava\\_20120110.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/OPSpaiva300911jakoonTulostettava_20120110.pdf)
- Atjonen P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Tammi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B9.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. 6. Edition. London: Routledge.
- Creswell, J. W. 2013. Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3. painos). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Euroopan Unionin Neuvoston suositus epävirallisen ja arkioppimisen validoinnista, 2012/C 398/01.

Haltia, P. 2011. Toimivaan osaamisperustaisuuteen. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 13, 4, 57-67. Helsinki: OKKA-säätiö. [http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak\\_4\\_2011\\_haltia.pdf](http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_4_2011_haltia.pdf)

Happo, I., Honkanen, E., Kepanen, P., Koukkari, M., Raudasoja, A., Grekula, M. & Holappa, S. 2015. Osaamisperusteisuus ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa. Teoksessa Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Ammatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä. Toim. Hirvonen, M. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 203, 32-45.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. Gaudeamus, Tampere.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Teemahaastattelu. Gaudeamus, Tampere.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), S. 162-173.

Härkönen, U. 1999. Työtä ja työkasvatusta käsittelevien tekstien sisällön analyysi laadullisen paradigman valossa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (s. 149-173). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Isaacs, A.K. 2006. Introducing the Bachelor (Bologna First Cycle Degree). In E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson (eds.) EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work. European University Association. Berlin: Raabe.

Jauhiainen, J., Mäkinen, K. 2016. Mikä on tärkeää ammatillisen koulutuksen kehittämisessä? Verkkoaiivoriihen tulosyhteenveto. [http://www.oph.fi/download/173963\\_amkesu\\_tulokset\\_ja\\_jatkotarkastelut\\_13012016.pdf](http://www.oph.fi/download/173963_amkesu_tulokset_ja_jatkotarkastelut_13012016.pdf)

- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere.
- Kakkori, L. & Huttunen R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>
- Kepanen, P. & Länsitie, J. 2014. Osaamisperustainen opintopolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Muistiot 2014:4. Toim. Helsinki: Opetushallitus, 83-90. [http://www.oph.fi/download/163626\\_opettajankoulutuksen\\_tilannekatsaus.pdf](http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf)
- Keurulainen, H. 2006. Osaaminen ja arviointi. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.). Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 22-36.
- Keurulainen, H. 2007. Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin peruskysymyksiä: esimerkkinä ammatillinen opettajankoulutus. Teoksessa Laitinen, A., Nurminen, R, & Soinen, L. (toim.). Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 28-42
- Kiviniemi, K. 2016. “Työkokemukseen perustuvaa osaamista ei prosessissa arvostettu” Tutkimus hyväksilukujen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen toteutumisesta Keskipohjalaisessa korkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Kullaslahti, J. 2014. Opetuksesta ja opiskelusta osaamiseen - kriteeristön tausta-ajatuksia. Teoksessa Osaamisperustaisuus korkeakouluissa. Toim. Kullaslahti, S. & Yli-Kauppila, A. ESR-hankkeen loppujulkaisu, 47-50. [http://ospe.utu.fi/materiaalit/Osaamisperustaisuudesta\\_tekoihin.pdf](http://ospe.utu.fi/materiaalit/Osaamisperustaisuudesta_tekoihin.pdf)

Kärki, S-L., Lepola, R., Lassila, H., Takaneva, K. & Lounela, K. 2014. Osaamisperusteisuus todeksi - askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2014:8.

[http://www.oph.fi/download/159910\\_osaamisperusteisuus\\_todeksi\\_askelmerkkeja\\_koulutuksen\\_jarjestajille.pdf](http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf)

Lahdenkauppi, M. 2016. Ammattipedagogisen osaamisen työelämälähtöinen arviointi ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Toimintatutkimus HAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Akateeminen lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99716/LISURI-1474006443.pdf?sequence=1>

Marton, Ference 1981. Phenomenography – Describing conception of the world around us. Instructional Science 10. Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam. P. 177-200.

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Opetushallitus, ammatillisen koulutuksen reformi  
[http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/amatillisen\\_koulutuksen\\_reformi](http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/amatillisen_koulutuksen_reformi)

Opetusministeriö. 2007a. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö. 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Helsinki: Yliopistopaino.

Osaamisen opettaja 2016, Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilöstö.  
[http://oamk.fi/amok/emateriaalit/files/5514/7936/3756/Osaamisenopettaja-Amok\\_2016.pdf](http://oamk.fi/amok/emateriaalit/files/5514/7936/3756/Osaamisenopettaja-Amok_2016.pdf)

Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Acta Univeristatis Lapponiensis 174. Akateeminen

- väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Penttilä, J. 2011. "Joku liitännälogiikka täytyy olla, ettei aina mennä ja putsata pöytää." AHOT korkeakouluopiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS. Rs 36/2011.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Rissanen, R. 2009. Fenomenografia. Teoksessa: Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto. KvaliMOTV – kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, Tampereen yliopisto, Tampere. s. 36-37  
[http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv\\_pdf/KvaliMOTV.pdf](http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.
- TUTKE 2 toimeenpanon tukimateriaali 2014. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2014:8. Grano Oy. oph.fi/julkaisut  
[http://www.oph.fi/download/159910\\_osaamisperusteisuus\\_todeksi\\_askelmerkkeja\\_koulutuksen\\_jarjestajille.pdf](http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf)
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Valli, Raine 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. PS-kustannus, Jyväskylä. S. 100-112.
- Wijnia, L., Kunst, E., van Woerkom, M., Poell, R. 2016. Team learning and its association with the implementation of competence-based education. Teaching and Teacher Education 56 (2016) s. 115-126.  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16300324>





## **Liite 1**

Webropol -kyselyn kysymykset

1. Milloin kouluttauduit ammatilliseksi opettajaksi Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa?
2. Opetuskokemus ennen ammatillista opettajankoulutusta (Ei lainkaan / 1-3 vuotta / 3- 5 vuotta / 5-10 vuotta / yli 10 vuotta)
3. Miten koit osaamisperusteisuuden koulutuksen aikana? Kuinka se näkyi opetuksessa? Huomioitiinko aikaisempi osaamisesi?
4. Kuinka koulutuksen henkilökohtaistaminen toimi kohdallasi?
5. Millaisia kokemuksia sinulle jäi ohjauksesta, arvioinnista ja itsearvioinnista?
6. Kuvaile ja analysoi, miten opetusosaamisesi kehittyi ammatillisen opettajankoulutuksen aikana?
7. Näkyykö osaamisperusteisuus nykyisessä työssäsi? Ja/tai mitä koulutuksessa opittua hyödynnät työssäsi?